



PROFHISTÓRIA

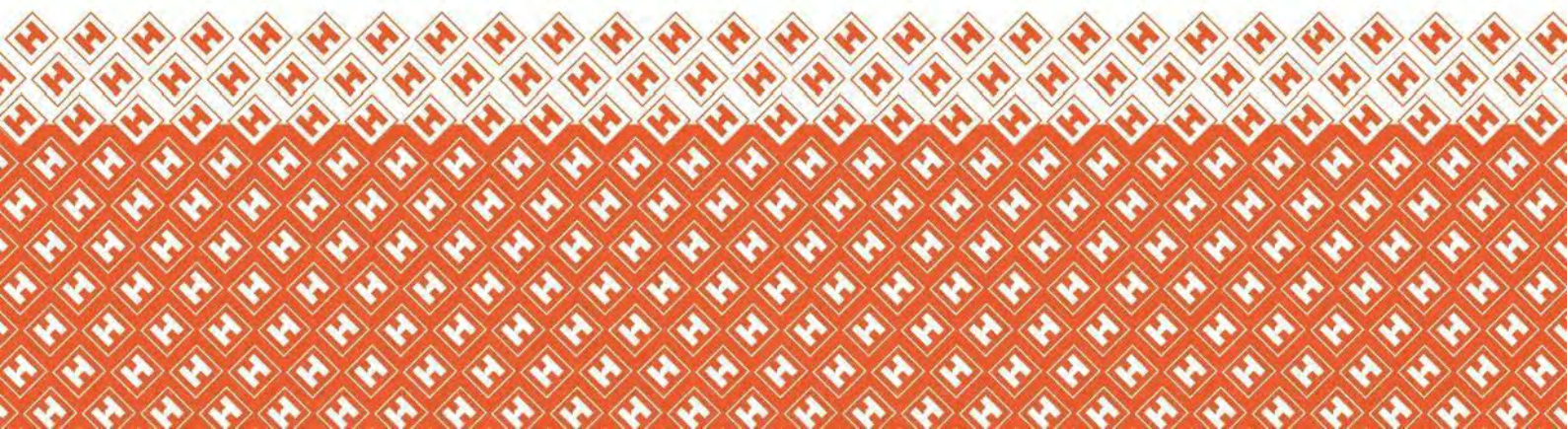
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

WILKER MARCOS FRANCESCHI

A “NOSSA HISTÓRIA” EM QUADRINHOS: O
ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL ATRAVÉS DE
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO**

JULHO/2022





**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO**

**PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA**

**A “NOSSA HISTÓRIA” EM QUADRINHOS: O ENSINO DE
HISTÓRIA LOCAL ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS**

WILKER MARCOS FRANCESCHI

Sob a orientação da Professora
Rebeca Gontijo Teixeira

Dissertação submetida
como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre
em Ensino de História**, no
Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de
História – ProfHistória.

Seropédica - RJ
Julho/2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca Central / Seção de
Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo autor

F815n Franceschi, Wilker Marcos, 1986
A "nossa história" em quadrinhos: o ensino de história local através de histórias em quadrinhos. / Wilker Marcos Franceschi. - Seropédica/RJ, 2022. 2. v.: il.

Orientadora: Rebeca Gontijo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ProfHistória - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2022.

1. Ensino de História. 2. História em Quadrinhos. 3. História Local. I. Gontijo, Rebeca, 1968-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfHistória - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 796 / 2022 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.042476/2022-64

Seropédica-RJ, 11 de julho de 2022.

WILKER MARCOS FRANCESCHI

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO, área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 04 de julho de 2022

Banca Examinadora:

Dra. REBECA GONTIJO TEIXEIRA, UFRRJ Presidente da banca (orientadora)

Dr. JOSÉ COSTA D'ASSUNÇÃO BARROS, UFRRJ Examinador externo ao Programa

Dr. WALDOMIRO DE CASTRO SANTOS VERGUEIRO, USP Examinador Externo à instituição e ao Programa

(Assinado digitalmente em 12/07/2022 13:29)

JOSE COSTA D ASSUNCAO BARROS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptH/IM (12.28.01.00.00.88)
Matrícula: 1168132

(Assinado digitalmente em 12/07/2022 11:58)

REBECA GONTIJO TEIXEIRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptHRI (12.28.01.00.00.00.86)
Matrícula: 1734363

(Assinado digitalmente em 11/07/2022 15:16)

WALDOMIRO DE CASTRO SANTOS VERGUEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 855.595.048-15

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **796**, ano:
2022, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/07/2022** e o código de verificação: **913947c1bb**

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Isabete Maria Franceschi, minha mãe e primeira professora. Agradeço-a por ter acreditado em mim e me incentivando a trilhar pelo caminho dos estudos e do conhecimento.

Também dedico este trabalho a minha amada esposa Jéssica. Obrigado por sua compreensão, apoio e parceria, sem os quais a conclusão deste curso não seriam possíveis.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente eu agradeço à Deus por ter me mantido na trilha certa durante todo este curso, me dando saúde e forças necessárias para conseguir concluí-lo.

Agradeço também a minha orientadora, prof^a Dra. Rebeca Gontijo, pelos seus direcionamentos, sugestões bibliográficas e, principalmente, pela paciência nas leituras e releituras de tantas páginas.

Aos professores Dr. José D'Assunção Barros e Dr. Waldomiro Vergueiro, membros da banca composta para o exame de qualificação, que, com muita dedicação, leram e fizeram seus comentários e sugestões, os quais colaboraram imensamente para o enriquecimento deste trabalho.

A todos os professores do ProfHistória-UFRRJ pela atenção e pela valiosa contribuição intelectual de cada um, em especial ao professor Alain Pascal Kaly.

Aos colegas do ProfHistória-UFRRJ que, ao longo destes últimos anos, compartilharam comigo o seu conhecimento e as suas experiências, colaborando para que nossas aulas fossem verdadeiros espaços de crescimento intelectual, profissional e pessoal. Especialmente os amigos Antônio Carlos, Regina, Rose e Bruno, que com suas palavras de encorajamento e troca de experiências contribuíram para minha permanência no curso.

Aos professores Henrique Aniceto Kujawa, Luiz Elson Dantas, Marcos Lobato Martins, Márcio dos Santos Rodrigues e Luís Fernando de Carvalho Sousa (meu amigo de longa data) por suas falas e contribuições que muito me ajudaram durante o andamento deste projeto.

Aos meus alunos dos colégios SESI-BM e CIEP 487 (Porto Real/RJ) com quem divido muitas histórias e os quais são o motivo central da minha busca por aperfeiçoamento de minha prática didático-pedagógica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação.

RESUMO

FRANCESCHI, Wilker Marcos. **A nossa história em quadrinhos: O ensino de história local através de histórias em quadrinhos**. 2022. 221p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

Este trabalho teve como objetivo refletir acerca da possibilidade de desenvolvimento de histórias em quadrinhos, por parte dos professores de história, para serem utilizadas como ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de história local. Acreditamos que o caráter *sui generis* das HQs, que alia a linguagem textual e imagética, tem um grande potencial didático-pedagógico, sendo capaz de tornar a aprendizagem muito mais estimulante e prazerosa para os alunos da Educação Básica. Tal problemática se faz pertinente, devido ao desinteresse de grande parte dos alunos pela disciplina de história, a qual muitos ainda associam à simples narrativa de eventos do passado, cujo objetivo é a memorização de datas, nomes e eventos considerados importantes pela narrativa histórica tradicional. O público-alvo de nossa proposta são os professores de história da Educação Básica que desejam incrementar sua prática docente através da utilização da linguagem quadrinística. Posto isto, para alcançarmos nosso objetivo e desenvolvermos uma nova proposta metodológica que venha a contribuir ao ensino de história local recorreremos a um vasto referencial teórico que engloba diversos autores das áreas de “ensino de história”, “história local” e “história em quadrinhos”. Como pontuado por Paulo Freire, para que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e prazeroso, é fundamental que levemos em consideração os conhecimentos prévios trazidos por nossos alunos. Isto posto, consideramos que ao verem retratadas nas páginas de uma HQ as paisagens, imagens, personagens e histórias próximas a eles, os nossos alunos poderão, então, se perceberem como agentes históricos, aumentando assim o seu interesse pelas aulas de história. Diante de tal conclusão, desenvolvemos um tutorial cujo objetivo é orientar como os professores de História da Educação Básica poderão desenvolver pesquisas de história local e, posteriormente, adaptá-las para a linguagem quadrinística.

Palavras-chave: Ensino de História; História em Quadrinhos; História Local.

ABSTRACT

FRANCESCHI, Wilker Marcos. **Our History in Comics: Teaching Local History Through Comics**. 2022. 221p. Dissertation (Master in History Teaching). Postgraduate Program in History Teaching - ProfHistória, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

This work aimed to reflect on the possibility of developing comics, by history teachers, to be used as didactic-pedagogical tools in the teaching-learning process of local history. We believe that the *sui generis* character of comics, which combines textual and imagery language, has a great didactic-pedagogical potential, being able to make learning process much more stimulating and pleasurable for Basic Education students. This problem is pertinent, due to the lack of interest of most students in the discipline of history, which many still associate with the simple narrative of events from the past, whose objective is the memorization of dates, names and events considered important by the traditional historical narrative. The target audience of our proposal is the history teachers of Basic Education who want to increase their teaching practice through the use of comic book language. That said, in order to achieve our objective and develop a new methodological proposal that will contribute to the teaching of local history, we resort to a vast theoretical framework that encompasses several authors in the areas of "teaching history", "local history" and "comics". As pointed out by Paulo Freire, for the learning process to be more effective and enjoyable, it is essential that we take into account the prior knowledge brought by our students. That said, we believe that by seeing the landscapes, images, characters and stories close to them portrayed on the pages of a comic, our students will then be able to perceive themselves as historical agents, thus increasing their interest in history classes. In view of this conclusion, we developed a tutorial whose objective is to guide how Basic Education History teachers can develop local history research and, later, adapt them to the comic book language.

Key words: History Teaching; Comics; Local History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Selo do Código de Quadrinhos estadunidense	61
Figura 2 – Capa da obra “História do Brasil: História do Brasil para escola moderna – Vol. 1”	81
Figura 3 – Capa da obra “D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)”	82
Figura 4 – Capa da edição brasileira da obra “Palestina, uma nação ocupada”	83
Figura 5 – Capa da edição brasileira da HQ nº 1 do “Capitão América”	84
Figura 6 – Selo educativo recomendado para trabalhos escolares	94
Figura 7 – Gráfico com a impressão das aulas, nas palavras dos discentes	102
Figura 8 – Esquema elaborado por José D’Assunção Barros a partir da proposta de taxonomia das fontes históricas desenvolvida por Julio Aróstegui	112
Figura 9 – Tipos de Fonte em relação à sua qualidade, natureza ou suporte ...	118
Figura 10 – Exemplo de roteiro <i>full script</i>	146
Figura 11 – Exemplo de roteiro formato “T”	148
Figura 12 – Composição com roteiro layoutado e a página elaborada a partir deste	150
Figura 13 – Linha de indicatividade da leitura das HQs ocidentais	157
Figura 14 – Fluxo estabelecido pela linha de indicatividade no interior de uma vinheta	157
Figura 15 – Possibilidades de combinação entre “palavras” e “imagens” na linguagem quadrinística	158
Figura 16 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 1	161
Figura 17 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 2	162
Figura 18 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 3	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional de Professores Universitários de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	<i>Compact Disc</i>
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
EBAL	Editora Brasil-América Latina
ECA	Escola de Comunicação e Artes
EF	Educação Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
HQ	História em quadrinhos
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
km ²	quilômetro quadrado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MSP	Maurício de Sousa Produções
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
TV	Televisão
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
VHS	<i>Video Home System</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. TODA HISTÓRIA É HISTÓRIA LOCAL?	17
1.1. O local na história e a história local	18
1.1.1. História local: definição	21
1.1.2. As produções de história local	29
1.1.3. Usos da história local no ensino escolar	39
2. A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO	55
2.1. A aceitação das HQs pela academia	64
2.2. O potencial das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem	67
2.3. Os diferentes tipos de obras quadrinísticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem	81
2.3.1. O potencial das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de História	84
2.3.1.1. Histórias em quadrinhos com teor histórico	86
2.3.1.1.1. Julierme de Abreu e Castro e a introdução da linguagem quadrinísticas nos livros didáticos brasileiros	91
2.3.1.1.2. As histórias em quadrinhos com temática histórica produzidas pela MSP	94
2.3.1.2. Histórias em quadrinhos e história local	95
2.3.1.3. Utilização didático-pedagógica da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história	100
3. ELABORANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE HISTÓRIA LOCAL	108
3.1. O problema das fontes	109
3.1.1. Classificação das fontes de acordo com o critério posicional	113
3.1.2. Classificação das fontes de acordo com o critério intencional	115
3.1.3. Classificação das fontes de acordo com o critério qualitativo, suporte e mensagem	117
3.1.4. Classificação das fontes de acordo com o critério quantitativo	120
3.2. Como estudar a história local?	120
3.2.1. A questão das fontes na pesquisa de história local	126
3.3. Desenvolvendo uma história em quadrinhos sobre a história da minha localidade	139
3.3.1. O processo de roteirização e a transposição do conhecimento histórico para a narrativa quadrinística	142
3.3.1.1. Roteiro <i>The Marvel Way</i>	145
3.3.1.2. Roteiro <i>Full Script</i>	145
3.3.1.3. Roteiro Formato "T"	148
3.3.1.4. Roteiro Layoutado	149
3.3.1.5. Produção e revisão de roteiros para HQs	150
3.3.2. O processo de quadrinização e editoração da história em quadrinhos	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	167
APÊNDICES	179

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da dificuldade encontrada por mim e por muitos de meus colegas, que lecionam na Educação Básica, em transformar a aprendizagem de História em algo que seja significativo para os nossos alunos, levando-os a se percebam como agentes históricos que são influenciados e que influenciam os rumos da história.

Entretanto, esta é uma tarefa bem árdua, pois para alcançar tal objetivo, primeiro faz-se necessário desconstruir a imagem que muitos de ne nossos alunos edificaram acerca da disciplina de História, como sendo uma simples narrativa dos grandes feitos de heróis do passado.

Muito disso se deve à falta de capacitação oferecida pelos cursos de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para trabalhar com os conceitos históricos, o que acaba transformando o ensino de história em uma simples narrativa do passado, cujo objetivo é fazer com que os alunos memorizem nomes de grandes personagens históricos, bem como datas e lugares onde tenham transcorridos acontecimentos considerados importantes pela narrativa histórica tradicional.

Porém, esse problema não ocorre exclusivamente na primeira fase do Ensino Fundamental, muitas vezes ele acaba se repetindo também nos anos finais e, até mesmo, no Ensino Médio, devido à fatores como a falta de capacitação didático-pedagógica adequada e de formação profissional continuada, a qual muitas vezes é fruto da falta de tempo e dinheiro dos professores, além da própria acomodação de alguns profissionais.

Obstinado a modificar tal visão que muitos alunos carregam da disciplina de História, eu me dediquei, com grande afinco, a tornar as minhas aulas mais atraentes, lúdicas e interativas, sempre tentando aproximar o aluno de nosso objeto de estudo. De forma que, através de um processo contínuo de tentativa e erro, fui desenvolvendo um conhecimento empírico que colaborou para o aperfeiçoamento da minha prática docente.

Todavia, eu ainda não estava satisfeito com a minha prática docente, de forma que a minha ânsia por melhorá-la levou-me a ingressar no ProfHistória, um programa

de mestrado que “tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino” (CAPES, 2019)¹.

Logo após o início do curso, eu passei então a pensar sobre as diversas possibilidades de trabalhos que eu poderia desenvolver em minha dissertação. Foram muitos os temas que passaram pela minha cabeça, porém a única constante durante todo esse tempo foi o desejo de desenvolver uma pesquisa e um produto que pudessem colaborar, não somente para minha prática docente, mas também para a de outros professores que, assim como eu, enfrentaram em algum momento de sua carreira dificuldades para despertar o interesse e o apreço de seus alunos pela história.

Diante de tal empasse, resolvi recorrer aos ensinamentos do maior educador brasileiro, Paulo Freire. Em seu livro “A importância do ato de ler”, Freire afirma que o professor deve sempre levar em consideração os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa para eles.

Foi então que decidi abordar nesta pesquisa questões relativas ao ensino de história local, temática esta que tem como objetivo aproximar os alunos de seu objeto de estudo, levando-os a se perceberem como agentes históricos e membros da comunidade local.

Uma vez que já havia decidido a temática principal de minha pesquisa, restava então definir a forma como a história local seria abordada em sala de aula. Foi então, durante uma conversa com um amigo, que decidi pesquisar sobre as possibilidades de uso da linguagem quadrinística como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de história local.

Tal decisão foi motivada devido à três fatores:

- I. o fato da linguagem quadrinística ser muito popular entre o público escolar;
- II. as múltiplas possibilidades oferecidas por esta linguagem, a qual possibilita que o processo de ensino-aprendizagem de História não fique restrito apenas aos aspectos verbais;

¹ PROGRAMA de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), **Capex**, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoria>>. Acesso em: 15 de dez. de 2019.

III. a minha familiaridade com esta linguagem, uma vez que fui alfabetizado através da leitura de histórias em quadrinhos, hábito esse que me acompanhou durante toda a infância e adolescência e que considero ser o principal responsável por despertar a minha paixão pela leitura.

Posto isto, realizamos uma ampla investigação bibliográfica acerca das possibilidades oferecidas pela linguagem quadrinística ao processo de ensino-aprendizagem de história, avaliando atentamente as características de tal linguagem, bem como as suas vantagens e desvantagens. Tal estudo visava a comprovação dos benefícios do uso desta linguagem para o ensino de história local, bem como o desenvolvimento de um tutorial destinado aos professores de História da Educação Básica que desejem desenvolver narrativas quadrinísticas de história local.

A hipótese que pretendemos demonstrar através deste trabalho é que ao ver a história da sua localidade retratada nas páginas de uma HQ, o aluno poderá então enxergar a si, a seus familiares, amigos e vizinhos como partícipes da história e não como meros observadores.

O Mestrado Profissional em Ensino de História, não somente propõe, como torna obrigatório, o diálogo entre duas disciplinas distintas, História e Pedagogia. Sendo assim, nossa pesquisa se atentou não somente aos aspectos epistemológicos da História, mas também àqueles referentes à “Pedagogia”, disciplina responsável pelos estudos na área de ensino-aprendizagem.

Além destas duas áreas mais gerais, nossa pesquisa também propôs um maior aprofundamento acadêmico sobre três temáticas específicas, “história local”, “linguagem quadrinística” e “ensino de história”, bem como a possibilidade de um diálogo entre estes três temas.

Como a interface entre estas temáticas, ainda é pouco explorada nas produções acadêmicas, o referencial teórico utilizado nesta pesquisa se tornou bem extenso, de modo que pudéssemos abarcar todos os aspectos da linguagem quadrinística, bem como de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, além das questões próprias da pesquisa de história local e do ensino escolar de história.

Assim sendo, a nossa pesquisa foi dividida em três capítulos, cada um destes focando em uma destas temáticas. Veremos agora uma pequena síntese dos temas abordados em cada um dos capítulos desta dissertação.

Ao longo do primeiro capítulo, nomeado como “Toda história é história local”, abordamos a questão dos recortes espaciais utilizados nas pesquisas de história, apresentamos algumas definições de história local, além de especificarmos qual definição utilizamos neste trabalho. Também expomos um pequeno resumo acerca da produção de história local realizada em nosso país. Concluímos o capítulo, apresentando uma síntese com os mais relevantes estudos nacionais acerca do ensino escolar de história local. Para sustentar nossas falas sobre história local recorreremos aos trabalhos de autores como Amilcar Viana Martins Filho, Cesar Augusto Jungblut, José D’assunção Barros, Luís Reznik, Marcos Lobato Martins, Pierre Goubert, Raphael Samuel, entre outros.

Já no segundo capítulo, intitulado “A história em quadrinho como recurso didático”, nos enveredamos pelas características peculiares da linguagem quadrinística, apresentando ao leitor uma breve retrospectiva desde o seu surgimento até os dias atuais. Posteriormente demonstramos o potencial da utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, também elencamos algumas possibilidades do uso das histórias em quadrinhos nas aulas de História.

Para tal, recorreremos a autores como Álvaro Moya, Antônio Luiz Cagnin, Barbara Postema, Didier Quella-Guyot, Djota Carvalho, Flávio Calazans, Juan Acevedo, Juliana Martins Pereira, Leila Rentroia Iannone, Moacy Cirne, Nobu Chinen, Paulo Ramos, Roberto Antonio Iannone, Scott McCloud, Selma de Fátima Bonifácio, Sônia Maria Bibe Luyten, Waldomiro Vergueiro, Will Eisner, Zilda Augusta Anselmo etc.

Enquanto no último capítulo, denominado “Elaborando histórias em quadrinhos de história local”, nos dedicamos a orientar o professor no processo de pesquisa de história local e na sua posterior transposição para a linguagem quadrinística. De forma que abordamos questões concernentes ao uso de fontes históricas, bem como as possibilidades e dificuldades com as quais o professor poderá se deparar ao longo de sua pesquisa. Posteriormente apresentamos um tutorial com o passo a passo que o professor deverá seguir para desenvolver suas HQs de história local, desde o desenvolvimento do roteiro até o processo de editoração e impressão.

Para tanto, buscamos respaldo nas pesquisas de autores como Alexandre Lobão, Amilcar Viana Martins Filho, Dennis O’neil, Humberto Avelar, José D’assunção

Barros, Julio Aróstegui, Gian Danton, Leonardo Santana, Marcelo Salerno, Rodolfo Ilari, Renato Basso, Selma de Fátima Bonifácio, Tania Regina de Luca e outros.

Acreditamos que o grande diferencial do ProfHistória é o fato de conciliar a pesquisa científica desenvolvida pela Academia com a prática desenvolvida nas salas de aula pelos professores da Educação Básica. Por isso, compreendemos que o desenvolvimento do “produto final” tem a mesma importância que a escrita da dissertação.

Inicialmente pretendíamos desenvolver uma HQ narrando a história de alguma localidade específica, porém, devido à limitação do tempo e à interferência da pandemia de COVID-19, optamos por nos limitarmos ao desenvolvimento de um tutorial que possa orientar os professores de História no processo de desenvolvimento de suas próprias HQs de história local.

Tal tutorial visa fornecer todo o *know how* necessário para que os professores de história da Educação Básica levem até seus alunos narrativas quadrinísticas que transmitam um pouco da história de sua própria comunidade, aproximando-os de seu objeto de estudo e tornando a aprendizagem de história mais significativa para eles.

Após a aprovação deste trabalho e de nosso “produto final”, iremos divulgá-lo na internet e disponibilizá-lo para download gratuito, possibilitando assim o amplo acesso a metodologia por nós desenvolvida nesta pesquisa.

1. TODA HISTÓRIA É HISTÓRIA LOCAL?

Gostaríamos de iniciar este capítulo com uma rápida reflexão acerca da concepção de “história local”, sendo assim levantamos uma questão que consideramos ser muito pertinente para a condução de nosso trabalho.

Toda história é história local?

Ermelindo Portela Silva afirma que “sim”, de acordo com autor espanhol “toda história é história local, não importa o quanto o *locus* sobre o qual a pesquisa do passado lança sua luz possa variar entre uma aldeia e o universo mundial”² (SILVA, 2003, p. 12, tradução nossa).

Visão esta que também é compartilhada pelo historiador brasileiro José D’Assunção Barros (2009, p. 3-4), o qual afirma que toda produção historiográfica é realizada a partir de um “momento” e de um “lugar” específico, posto isto, a escrita de todos os historiadores seria influenciada tanto pelo período temporal no qual ele está inserido, quanto pelo lugar de onde ele escreve, e com o qual estabelece vínculos mesmo que inconscientes.

Destarte, Barros é enfático ao afirmar que:

“toda história é local” porque a sua prática se exerce a partir de um local – seja uma metrópole como São Paulo ou Rio de Janeiro, seja a partir de uma localidade menor [...], seja a partir de algum ponto sem nenhuma referência cidadina, [...]. O historiador poderá estar escrevendo a sua história em uma aldeia indígena abrigada na floresta amazônica. [...] ao produzir sua história do coração da Amazônia e dos vínculos que estabeleceu ou estabelece com este lugar, estará sendo beneficiado pelas cores locais que o levarão a refletir de uma nova maneira sobre os antigos problemas e objetos historiográficos. [...] Mesmo sem o saber [...] este historiador estará sempre produzindo uma “História Local” neste sentido mais amplo: uma história que se produz de um lugar, que traz as marcas deste lugar, que retorna depois a este mesmo lugar e produz novas interações com os leitores que se reapropriarão criativamente desta história (BARROS, 2009, p. 4).

De acordo com as ideias expostas acima, podemos concluir que toda história é local, posto que ela é escrita “a partir de” um local (seja ele epistemológico ou geográfico) e “sobre” um local (recorte geográfico).

Mas é então que nos surge um questionamento muito importante.

Se toda história é escrita a partir de um lugar, qual é o fator responsável por definir se um determinado estudo histórico pode ser classificado como “história local”?

² “toda historia é historia local, por máis que o *locus* sobre o que deite a sua luz a investigación do passado poida variar entre unha aldea e o universo mundo”.

Objetivando sanar esta dúvida que assola tanto professores de história da Educação Básica, quanto historiadores profissionais, iremos discorrer sobre tal temática nas páginas que se seguem.

1.1. O LOCAL NA HISTÓRIA E A HISTÓRIA LOCAL

O “recorte espacial” também conhecido como “delimitação espacial”, é uma etapa de suma importância na elaboração de qualquer pesquisa histórica. Esta relevância é apontada por José D’Assunção Barros em seu livro *O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*, no qual o autor afirma que o “recorte espacial” é, juntamente com o “recorte temporal” e com o “problema”, uma das três dimensões fundamentais de qualquer pesquisa histórica (BARROS, 2015, p. 41).

Tendo em vista o valor atribuído ao “recorte espacial” em meio a pesquisa histórica, consideramos ser imprescindível a realização de uma discussão acerca desta temática antes de iniciarmos o nosso trabalho com a história local propriamente dita.

Desta forma, objetivando o enriquecimento de nossas discussões acerca da história local e, em específico, do espaço “local”, iremos apresentar algumas definições atribuídas a este termo.

De acordo com o historiador Erivaldo Fagundes Neves, o qual prefere adotar a expressão “localidade”, para se referir ao “espaço local”, a “localidade se constitui no espaço onde uma comunidade se estabelece e se desenvolve” (NEVES, 2008, p. 26). Ao analisarmos tal definição dada por Neves, podemos verificar que o autor não atribui nenhuma referência mensurável em sua definição de “localidade”, tampouco nos apresenta qualquer exemplo. Dificultando assim a identificação do que seria ou não considerado como “local” ou “localidade”.

Ainda durante a nossa busca por uma definição mais detalhada da expressão “local”, nos deparamos com a obra da autora portuguesa Ercília Gonçalves Costa, a qual define o “espaço local” como sendo “o município, mas também o bairro, o quarteirão, a aldeia em que cada indivíduo vive” (2006, p. 47). Ao contrário da definição dada por Neves (2008), a definição apresentada por Costa (2006, p. 47)

pareceu-nos muito restritiva, já que a autora se utiliza, basicamente, de divisões político-administrativas do espaço, o que poderia restringir as possibilidades de nosso trabalho com história local.

Sendo assim, continuamos nossa busca por uma definição de “local” que se adequasse melhor a nossa proposta de trabalho. De tal forma, encontramos em Serna e Pons uma definição que dialoga com o que fora proposto por Costa (2006), porém encarando o recorte espacial de forma mais abrangente e flexível. Segundo tais autores “o local é uma categoria flexível que pode se referir a um bairro, uma cidade, uma comunidade, uma região etc., uma categoria em que o importante - pelo menos para nós - é a consciência de sua artificialidade”³ (SERNA; PONS, 2001, p. 76).

Assim como Costa (2006), Serna e Pons (2001) também se utilizam de divisões político-administrativas e geográficas para exemplificar o que seria o espaço local, entretanto, ao contrário dela estes autores discorrem acerca da artificialidade de tais divisões, sejam elas político-administrativas ou simplesmente geográficas. De acordo com eles, é crucial que, ao realizarmos qualquer pesquisa de história local, tenhamos consciência da artificialidade destas divisões espaciais pré-estabelecidas, de forma que elas não sejam encaradas de forma dogmática pelo historiador, pelo contrário, que ele possa questionar tais divisões em seu trabalho, caso seja necessário.

Barros (2009) apresenta um raciocínio que vai ao encontro com as ideias apresentadas por Serna e Pons, de acordo com o autor:

Nenhuma “localidade”, ou nenhuma “região”, ou nenhuma “área”, se quisermos empregar uma terceira expressão, está dada previamente. Não existem, para o historiador, regiões que se impõem a ele como espaços já dados de antemão. Isto porque a “região” ou a “localidade” dos historiadores não é a localidade dos políticos de hoje, ou da geografia física, ou da rede de lugares administrativos em que foi dividido o país, o estado ou o município. **Toda “Região” ou “localidade” é necessariamente uma construção do próprio historiador. Se ela vir a coincidir com uma outra construção que já existe ao nível administrativo ou político, isso será apenas uma circunstância** (BARROS, 2009, p. 6, grifo nosso).

Ainda no tocante a questão do local, Márcia de Almeida Gonçalves salienta que, tanto para os historiadores, quanto para os cientistas sociais, o recorte do local:

não segue rigidamente os ditames de uma classificação ordenadora de sua extensão. **Nas suas materialidades históricas, e exatamente pelas múltiplas variações que essas assumem, o que é reconhecido e identificado como pertencente ao âmbito local possui configurações**

³ “lo local es una categoría flexible que puede hacer referencia a un barrio, una ciudad, una comunidad, una comarca, etcétera, categoría en la que lo importante —al menos para nosotros— es la conciencia de su artificialidad”.

diversificadas. A título de exemplificação, o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição - escolas, universidades, hospitais -, e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades (GONÇALVES, 2012, p. 177, grifo nosso).

Ao realizarmos uma ligeira análise acerca das definições de local apresentadas tanto por Serna e Pons (2001), quanto por Barros (2009) e Gonçalves (2012), podemos verificar uma certa consonância entre os autores em dois pontos específicos:

- A referência às divisões político-administrativas (exemplo: bairro, cidade, município, distrito etc.).
- A natureza flexível do termo “local” nos estudos de história.

Destarte, apesar destes autores trazerem referências político-administrativas em suas definições de espaço “local”, eles também nos alertam para o perigo de encarmos o local como um dado obtido *a priori*. Todo o historiador deve ter em mente que o recorte espacial de sua pesquisa é algo que será construído/delimitado por ele de modo a atender as necessidades de sua pesquisa, podendo ou não coincidir com as divisões político-administrativas existentes.

Destarte, não pretendemos engessar ou limitar o trabalho de pesquisa do professor/pesquisador ao estabelecer a utilização de fronteiras político-administrativas como uma regra para a realização do recorte espacial de sua pesquisa de história local, apesar de sabermos que a maior parte dos estudos de história local conduzidos no Brasil segue esse viés.

Acreditamos que, em especial os professores da Educação Básica, os quais dispõem de pouco tempo para realizar suas pesquisas, deverão optar pelo recorte municipal tanto como forma de atender as demandas impostas pelas propostas curriculares das redes municipais de ensino, quanto como forma de facilitar o seu trabalho de pesquisa concentrando seus esforços na consulta de arquivos e fontes relacionadas a um único município.

Posto isto, defendemos que as definições do recorte espacial adotado pelos professores/pesquisadores sejam realizadas de acordo com as necessidades de suas pesquisas, de forma que eles possam escolher contar tanto a história de um bairro, quanto de um conjunto de bairros específicos ou de um distrito, bem como de um município ou até mesmo de uma área que se estenda de um município a outro(s).

É importante esclarecer que a “história local” acerca da qual discorreremos neste trabalho é aquela em que o “local” é o protagonista da análise histórica. Toda via, a nosso ver, mais relevante que o recorte espacial que será adotado na pesquisa de história local, é entender os benefícios que este estudo poderá trazer para a comunidade que habita, estuda ou trabalha neste local.

1.1.1. História local: definição

Antes de adentrarmos no cerne de nossa pesquisa, convém que explicitemos aos leitores o que entendemos enquanto “história local”, sanando assim possíveis dúvidas que possam pairar acerca deste assunto. Para tanto apresentaremos a seguir algumas definições delineadas por pesquisadores que se dedicaram a esta modalidade histórica.

Entre as diversas definições de história local, encontradas por nós, está a de Marcia de Almeida Gonçalves, a qual afirma que a história é um conceito polissêmico e, por extensão, a história local também o é. Isto posto, a autora define a história local como sendo, “em intrínseca complementariedade, conjunto de experiências e sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências” (GONÇALVES, 2012, p. 177).

A professora Joana Neves (1997) segue uma linha de pensamento similar à de Gonçalves (2012), porém acrescenta um terceiro elemento a sua definição, uma vez que também compreende a história local enquanto uma das vertentes da ciência histórica. De acordo com ela a história local deve ser compreendida em “todos os sentidos decorrentes do uso da palavra história: processo histórico, a ciência da história e a historiografia, considerados da perspectiva de um determinado local” (NEVES, 1997, p. 14).

Toda via, as definições acima não definem claramente qual seria este “local” tratado pelas pesquisas de história local, de forma que buscamos em Pierre Goubert, famoso historiador francês da segunda geração dos *Annales*, uma definição mais específica de história local. Em seu artigo intitulado “História Local”, publicado originalmente em 1972 na obra *Historical Studies Today*, Goubert (1988, p. 70) define história local como sendo:

aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um *contado* italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês).

Apesar de Goubert definir mais detalhadamente os limites abrangidos pelos trabalhos de história local, devemos salientar que a definição proposta pelo autor reflete uma realidade tipicamente europeia, como pode ser percebido através dos exemplos citados por ele, nos quais se refere à divisões territoriais típicas da Alemanha (*land*), da França (*bailiwick* e *pays*), da Inglaterra (*conty*) e da Itália (*condado*); divisões político-administrativas, estas, que diferem consideravelmente das adotadas no Brasil.

Destarte, objetivando ilustrar melhor esta diferença territorial entre o Brasil e os países europeus, apresentaremos alguns dados referentes às áreas de ambos. Enquanto o Brasil apresenta uma área de aproximadamente 8.516.000 km², a Europa ostenta um território de cerca de 10.360.000 km². Como podemos verificar, o território europeu é ligeiramente maior que o brasileiro⁴, entretanto devemos ter em mente que estamos comparando o território de um único país com o território de um continente inteiro, o qual possui cerca de 50 países.

Dando sequência aos nossos exemplos, podemos verificar que o território do Mato Grosso do Sul (357.125 km²) é praticamente do mesmo tamanho que o da Alemanha (357.386 km²), enquanto que o estado da Bahia (567.295 km²) é maior que a Espanha (505.990 km²), o Maranhão (331.983 km²) tem uma área maior do que a da Itália (301.338 km²), São Paulo (248.209 km²) possui mais terras que todo o Reino Unido (242.495 km²) e Santa Catarina (95.346 km²) é maior que Portugal (92.212 km²).

Diante das diferenças territoriais acima apresentadas, consideramos que seria mais profícuo concentrar nossos estudos em obras que abordassem a história local a partir do mesmo locus epistêmico do qual desenvolvemos nossa pesquisa. Assim sendo, optamos por utilizar apenas autores nacionais, em nossa busca por uma definição de história local que se adequasse melhor às características continentais do território brasileiro e, conseqüentemente, à nossa proposta de trabalho.

⁴ A Europa possui cerca de 1.844.000 km² a mais que o Brasil.

Dando continuidade à nossa busca, entramos em contato com a obra da historiadora e educadora Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo, que assim como Goubert, também irá apresentar uma definição mais objetiva acerca dos limites da história local, fixando-se em critérios político-administrativos. De acordo com a autora, história local trata-se de:

uma modalidade de estudos históricos que, ao operar em diferentes escalas de análises, contribui para a construção de processos interpretativos sobre as diferentes formas de como os atores sociais se constituem historicamente. Ou seja, interessa-se pelos modos de viver, coletivos e individuais, dos sujeitos e grupos sociais situados em espaços que são coletivamente construídos e representados, na contemporaneidade, pelo poder político e econômico, sob a forma estrutural de “bairros” e “cidades” (TOLEDO, 2010, p. 751).

Já o historiador José D’Assunção Barros, durante sua conferência no I Encontro de História Regional e Local da UNEB⁵, afirmou que:

Uma história [...] será uma “história local” no momento em que o “local” torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e do tempo que contextualiza os seus objetos, mas no sentido de que o “local” se refere aqui a uma cultura ou uma política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o “local” se mostre como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator à luz deste “local”, desta “singularidade local” (BARROS, 2009, p. 5).

Contudo, foi nos escritos de Geraldo Balduino Horn e Geysa Dongley Germinari que encontramos uma definição de história local que mais se aproximou de nossa proposta de pesquisa. De acordo com estes autores a história local é aquela história “que desenvolve análises de pequenos e médios municípios, ou de áreas geográficas não limitadas e não muito extensas” (HORN; GERMINARI, 2010, p. 118).

Após apresentarmos tais definições de história local, acreditamos que também seja pertinente respondermos a um questionamento muito recorrente e extremamente relevante para nosso trabalho: “Qual a relação entre história local, história regional e micro-história?”

Durante sua participação no congresso supracitado, Barros (2009) irá responder a este questionamento utilizando-se de uma analogia na qual ele afirma

⁵ Evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local (PPGHIS), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH) do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que se realizou na cidade Santo Antônio de Jesus/BA, entre os dias 26 e 30 de outubro de 2009.

que, enquanto a história local seria uma prima-irmã da história regional, a micro-história sequer seria uma parente distantes destas duas.

Já o historiador Erivaldo Fagundes Neves (2008, p. 33) pontua que a “história regional e local e a micro-história constituem recursos metodológicos distintos, com instrumentos de análise e procedimentos próprios no empreendimento da investigação histórica”; o autor ainda enfatiza que as diferenças entre elas se sobressaem mais que as eventuais semelhanças.

No que tange a diferença entre essas três modalidades da história, Neves afirma que, enquanto a história local/regional “procura descobrir com a análise do cotidiano de uma comunidade, as suas relações com a totalidade histórica”, a micro-história se dedica a uma “investigação intensiva de fragmentos do cotidiano comunitário ou de um indivíduo, tenta identificar fenômenos macrofenômenos sociais” (NEVES, 2008, p. 33).

Ainda discorrendo sobre esta questão, Barros (2009, p. 9) afirma que ao contrário da história local e da história regional, a micro-História não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço microrrecortado, ainda que isto possa acontecer; o autor ainda afirma que o foco da micro-história não é tanto a “unidade de observação”, mas sim a “escala de observação” utilizada pelo historiador.

De acordo com Barros, o micro-historiador busca através de uma redução da escala de observação enxergar aquilo que escapa à macro-história tradicional. De tal forma, o objeto de estudo da micro-história pode ser tanto uma prática social adotada pela comunidade de um lugarejo (situado em qualquer lugar do espaço-tempo), quanto a trajetória de um de seus habitantes ou mesmo um crime, que lá possa ter ocorrido, bem como “qualquer outro aspecto ou micro-recorte temático que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que se dispôs a examinar” (BARROS, 2009, p. 10).

Barros encerra sua comparação entre a história local/regional e a micro-história afirmando que, no geral,

o micro-historiador nunca está particularmente preocupado em estudar a região, tal como ocorre com o historiador que se dedica à “História Local”, mas sim que ele estuda na região. Estudar “a” região, e estudar “na” região, são evidentemente coisas distintas (BARROS, 2009, p. 10).

Assim como Barros, Neves (2008, p. 32) afirma que a micro-história não tem por objetivo estudar “a comunidade, mas o que através dela pode-se alcançar”. Isto

posto, o autor conclui afirmando que ao micro-historiador “importa mais o que observa, a escala e a intensidade da observação, que a unidade observada”.

Neves destaca ainda que, apesar das diferenças acima elencadas, a história local/regional e a micro-história também apresentam similaridades. Segundo o mesmo, ainda que possuam recursos metodológicos distintos, ambas as modalidades históricas apresentadas visam “alcançar fenômenos inatingíveis pelos estudos de grupos sociais em grandes recortes espaciais ou pelas macro-análises” (*Ibid*, p. 33).

Ainda no tocante a comparação entre tais modalidades da história, o historiador Anderson Romário Pereira Corrêa (2012, p. 24) afirma que a história local e a micro-história “se encontram na escala”, entretanto enquanto a primeira vê a questão da escala “como fim”, a segunda a encara como um “como meio”. Além disso, o autor também pontua que tanto a História Local Nova⁶, quanto a micro-história teriam surgido na mesma época e lugar, como frutos “do encontro de novas técnicas, metodologias e abordagens que a historiografia estava passando na Europa”, por isso elas apresentam tantas similaridades entre si.

Para facilitar a compreensão das similaridades e dissimilaridades entre a história local e a micro-história o autor elaborou um quadro comparativo com estas duas modalidades historiográficas, como podemos ver no quadro 1.

	HISTÓRIA LOCAL	MICRO-HISTÓRIA	Encontros e desencontros
OBJETIVOS	Estuda um espaço geográfico delimitado como local/regional. Seu foco é a região, a cidade, a vila, a aldeia etc.	Estuda um Problema em uma escala reduzida chamada micro. Seu foco é a resposta de um problema científico que em escala macro não poderia alcançar.	Os estudos locais e regionais oferecem subsídios, montam o cenário onde uma trama ou um problema analisado em escala micro vai ser interpretado. Uma Micro-História ao preocupar-se com um Problema Científico contribui (mesmo sem querer) com um fragmento da história de uma localidade ou de um indivíduo.

⁶ Denominação utilizada pelo historiador Anderson Romário Pereira Corrêa (2012, p.17) para se referir à modalidade história local, após o processo de renovação metodológica que teria ocorrido na França, Itália e Inglaterra entre as décadas de 1950 e 1970.

FONTES	Utilizando-se das mesmas metodologias da História Regional, possui nas fontes seriadas seu ponto forte. (Tradição)	Trabalha mais com fontes únicas, inéditas, não seriadas. Trabalha com indícios e vestígios. (restos)	Tanto uma modalidade quanto a outra podem eventualmente usarem os mesmos tipos de fontes, diferenciando-se, sobretudo na forma de análise e interpretação.
METODOLOGIA	Quantitativa, constrói estruturas sociais, busca generalizações e totalizações (mesmo que conjunturais). Centrada na continuidade e na média e longa duração. Estruturação argumentativa. Procura explicar. Utiliza-se da comparação.	Qualitativa, estuda tramas, busca conhecer a capacidade dos sujeitos de resistirem às estruturas e condicionantes. Tenta desconstruir as totalizações e generalizações. Enfatiza a ruptura, a curta duração (fatos). Estruturação descritiva. Procura compreender.	São métodos diferenciados. Eventualmente pode ocorrer de um historiador de uma modalidade utilizar da metodologia da outra modalidade.
TEORIA	Utiliza-se de teorias e, se possível, constrói teorias. Estabelece relações interdisciplinares com as ciências humanas e sociais.	Pode utilizar teorias, até porque dialoga com outras áreas de conhecimentos, porém não pretende construir teorias.	As duas usam teorias, as duas estabelecem diálogos interdisciplinares. Porém, uma pode construir teoria e a outra não. Uma busca utilizar Leis ou criar Leis (regularidades) e a outra busca burlar as Leis.

Quadro 1: História local e micro-história: características, encontros e desencontros

Fonte: Corrêa, 2012, p. 25.

Uma vez que já apresentamos as semelhanças e diferenças entre a história local/regional e a micro-história, daremos início a uma tarefa muito mais árdua, analisar as nuances entre os termos “história local” e “história regional”.

De acordo com Barros (2009) estas duas expressões são muitas vezes empregadas como sinônimos pelos historiadores brasileiros, fala esta que também é corroborada por Corrêa (2012). Barros pontua que tal confusão se deve ao fato de que nem todos os idiomas historiográficos utilizam estas duas expressões como modalidades históricas diferentes.

Objetivando exemplificar suas colocações, Barros cita o caso da França, onde “sempre se falou em ‘História Local’, e nesta designação enquadram-se tanto pesquisas que no Brasil poderiam se relacionar à História Local como pesquisas que poderiam se relacionar mais propriamente à História Regional” (2017, p. 195). Ainda segundo o autor, os historiadores franceses, que se dedicaram aos trabalhos com

história local na década de 1950, não sentiram “nenhuma necessidade de cunhar uma palavra especial para a modalidade historiográfica que lidaria com as localidades menores, e outra para aquela que deveria lidar com as porções mais amplas de espaço” (BARROS, 2017, p. 198). O que é facilmente compreensível uma vez que o território da França (643.801km²) tem praticamente a mesma extensão que a soma dos territórios de Minas Gerais (586.522km²) e da Paraíba (56.469km²).

Ainda no tocante a este assunto, o artigo de Erivaldo Fagundes Neves, intitulado *História e região: tópicos de história regional e local*, ilustra muito bem as falas de Barros (2009) e Corrêa (2012). No artigo em questão, o autor adota uma epistemologia convergente com a historiografia europeia, a qual, como vimos, não realiza distinção entre os termos “história local” e “história regional” considerando-os como uma mesma modalidade historiográfica. Todavia, ciente de que ambas as expressões são utilizadas pelos historiadores brasileiros, o autor optou por mesclá-las, adotando assim a expressão “história regional e local”⁷, a qual engloba tanto os trabalhos de história local, quanto os de história regional.

Todavia, em vista das particularidades apresentadas pelo território brasileiro, o qual possui uma área com dimensões continentais, Barros afirma ser imprescindível que pensemos em nosso “instrumental conceitual” de forma autônoma, “ao menos quando o objeto de estudo se referir às grandes espacialidades com as quais lidamos para o estudo de nossa História” (BARROS, 2009, p. 199). Nas palavras do autor,:

Uma vez que temos ao dispor de nossa linguagem historiográfica as duas expressões, o que não ocorre com a historiografia de outros países, podemos tirar partido desta duplicidade de designações, fazer delas um instrumento para nos aproximarmos de uma maior complexidade relacionada aos diversos objetos historiográficos possíveis (BARROS, 2009, p.11).

Por comungarmos com este pensamento de Barros, consideramos pertinente, para este trabalho, o estabelecimento de uma diferenciação entre os termos “história local” e “história regional”, de forma que recorremos aos escritos de Barros (2009 e 2017), Caimi (2010), Corrêa (2012) e Jungblut (2011) para nos auxiliarem nesta árdua tarefa.

Segundo Corrêa (2012, p. 11) a única diferença entre a história local e a história regional está no “‘recorte geográfico’, ou seja, na escala (regional/local)” a ser utilizada

⁷ O autor repete essa expressão vinte e uma vezes ao longo de todo o texto. Além do corpo do artigo, também incluímos nesta contagem as expressões apresentadas no título, no resumo e nas palavras chaves.

na pesquisa. Pensamento esse compartilhado por Jungblut, o qual enfatiza que o “historiador que trabalha com o local não deve nunca abdicar de relacioná-lo com o regional” (2011, p. 41).

Barros complementa o raciocínio apresentado por Corrêa ao detalhar quais seriam os recortes geográficos adotados na historiografia brasileira tanto nos trabalhos de história local, quanto nos de história regional. De acordo com ele, haveria no Brasil uma certa tendência em se utilizar a expressão “história local” em obras que abordam a história de cidades, bairros, vilas e aldeias; à medida que a expressão “história regional” seria adotada para se referir a espaços geográficos mais amplos, que podem tanto corresponder a um estado, quanto a uma área específica dentro deste estado (Ex.: Oeste Catarinense, Recôncavo Baiano, Triângulo Mineiro etc.) (BARROS, 2009, p. 11-12).

Ainda de acordo com Barros, no contexto espacial e historiográfico brasileiro, a dinâmica entre as expressões história local e história regional “também pode ser utilizada para estabelecer essa relação entre espaços menores e espaços maiores, que os integram” (BARROS, 2017, p. 199). Posto isto, muitas vezes a expressão “região” acaba sendo utilizada para definir os espaços intermediários entre o “local” e o “nacional” e conseqüentemente a “história regional” acaba sendo encarada da mesma maneira.

Ao serem utilizados no contexto escolar brasileiro tais termos acabaram sendo atrelados às divisões político-administrativas nacionais, de forma que a história local passou a ser encarada como história municipal e a história regional como a história do estado (CAIMI, 2010, p. 69).

Considerando tudo o que foi exposto e tendo em vista a intenção de nosso trabalho, o qual propõe orientar os professores de História da Educação Básica no processo de elaboração de HQs didáticas com temática histórica, optamos por adotar um recorte espacial mais reduzido de forma a facilitar o trabalho de pesquisa do professor/historiador, já que este, como é sabido, dispõe de pouco tempo para se dedicar ao seu trabalho extraclasse.

Destarte elegemos o recorte local como fio condutor de nosso trabalho, de tal forma orientamos que o professor/historiador, ao realizar sua pesquisa, se concentre nos espaços de circulação de seus alunos, podendo tanto contar a história de um bairro, quanto de um conjunto de bairros específicos, de um distrito, de um município

ou até mesmo de uma área que se localize na intersecção entre dois ou mais municípios.

Entretanto, como todo território é uma construção humana, não pretendemos aqui engessar ou limitar o trabalho do professor/historiador estabelecendo normas que balizem o recorte espacial de sua pesquisa, pois como afirma Marcos Lobato Martins (2021) não há uma regra de ouro que oriente os historiadores quanto à definição do recorte espacial a ser adotado em sua pesquisa.

De tal forma, acreditamos que mais importante que o recorte espacial adotado pelo professor/historiador em sua pesquisa, seja entender os benefícios que tal estudo poderá trazer para o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Assim sendo, deixaremos a cargo dos professores/historiadores a delimitação do recorte espacial, o qual deve ser realizado de modo a atender as necessidades de sua pesquisa.

1.1.2. As produções de história local

Ao longo deste subtítulo apresentaremos ao nosso leitor uma retrospectiva das produções de história local produzidas no Brasil, através da qual abordaremos tanto as questões relativas às produções realizadas por historiadores amadores ou não acadêmicos, quanto as pesquisas desenvolvidas em nível acadêmico.

Martins Filho (2006, p. 57) e Sandra Cristina Donner (2012, p. 223) afirmam que a produção de história local é uma prática já muito tradicional, principalmente no Ocidente; onde, de acordo com esta última, seria possível encontrar tais produções tanto na Europa, quanto na América. Entretanto, devemos pontuar que tais produções possuem características muito próprias. Ao comparar a produção de história local europeia com a latino-americana, Correa (2002, p. 11-12) pontua que enquanto a primeira foi elaborada majoritariamente por historiadores profissionais, a segunda foi escrita predominantemente por historiadores amadores/diletantes.

Ao discorrer acerca da produção de história local no Brasil, o historiador Luís Reznik (2002, p. 2) pontua que tais estudos remontariam ao século XX. Ainda de acordo com ele, a dimensão continental de nosso território seria a grande responsável pela vasta produção de história local registrada nos últimos duzentos anos.

Todavia, devemos salientar que, apesar da produção de história local não ser uma prática recente no Brasil, estas pesquisas, muitas vezes, “não dispõem de um quadro mínimo de referências teóricas e muito menos problemáticas de investigação” (HORN; GERMINARI, 2010, p. 118), característica esta que é atribuída à questão autoral. De acordo com Donner (2012, p. 27), um dos temas mais polêmicos da historiografia local brasileira seria justamente a questão autoral, principalmente porque a maior parte das produções brasileiras de história local teria sido produzida por historiadores amadores/diletantes – que se dispuseram por vários motivos, a pesquisar e registrar a história de sua comunidade – e não por historiadores de ofício/profissionais.

Já no que tange o recorte espacial, Reznik (2002, p. 2) afirma que há uma grande variedade nos recortes territoriais adotados nestas obras, abrangendo desde o recorte municipal ou provincial/estadual (império/federação), até o recorte regional (geográfico, econômico ou como uma construção historiográfica).

Durante o período em que se dedicou à pesquisa de história local, Reznik também pôde identificar a existência de duas tendências diferentes nas obras de história local produzidas no Brasil. Segundo ele, enquanto alguns autores submeteriam sua escrita aos ritmos e temas da História Nacional, transformando os acontecimentos locais “em exemplos esparsos em meio a uma narrativa já consolidada pela historiografia nacional”, outros, optariam por adotar uma narrativa mais ufanista, onde a história local é colocada em evidência, “como se ali fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância” (REZNIK, 2002, p. 2).

Ainda no tocante a historiografia brasileira, devemos pontuar que, todas as obras por nós consultadas atribuem ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁸ (IHGB) a responsabilidade pela ascensão da produção de obras de história local no Brasil. Entretanto, apesar de supormos que tal produção já ocorresse antes da fundação deste instituto (1838), o volume destas obras deveria ser irrisório, uma vez que não encontramos nem uma única menção a esta produção na bibliografia que utilizamos. Isto posto, este é um tópico que merece ser estudado de forma mais aprofundada por pesquisas futuras.

⁸ Sobre o IHGB e sua importância para a construção de uma história e geografia nacional, ver GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos.... *Estudos Históricos*, v. 1, n. 1, 1988.

Devido a relevância do IHGB para a historiografia local brasileira, iremos dividir as produções de história local brasileira em dois momentos distintos, os quais nomearemos como:

- **Antiga História Local Brasileira** – tal produção se inicia a partir da fundação do IHGB, no ano de 1838, e se estende até meados do século XX. A maior parte das pesquisas desenvolvidas durante este período são conduzidas por não historiadores/historiadores amadores⁹.
- **Nova História Local Brasileira** – cuja produção se inicia em meados do século XX e se estende até os dias atuais. A maior parte das pesquisas desenvolvidas neste período são conduzidas por estudantes de história ou historiadores profissionais.

Conforme Martins (2021, p. 70) todas as produções deste primeiro período, por nós classificadas como Antiga História Local Brasileira, foram elaboradas fora de um ambiente acadêmico, uma vez que o mesmo ainda não havia surgido no país. O autor também pontua que a maioria das obras produzidas nesta época teria sido escrita por indivíduos associados ao IHGB ou a alguma outra entidade análoga.

Devemos salientar que, ao elaborar tais obras, os seus autores “tomavam como fundamento espaços bem recortados politicamente” (MARTINS, 2021, p. 164), os quais eram estudados em si mesmos, de forma que, praticamente não eram citados acontecimentos históricos de nível nacional ou global. Ou seja, não havia qualquer preocupação, por parte destes autores, em apresentar articulações entre os acontecimentos históricos de nível local, regional, nacional e mundial.

Durante este período o Brasil viveu o apogeu de sua produção corográfica. Entretanto, devemos alertar que as corografias¹⁰ produzidas nesta época eram recheadas de uma história apoteótica e laudatória, a qual mesclava história, tradição e memória coletiva e cujo objetivo principal era exaltar não somente a localidade ou região, mas também determinados personagens locais (MARTINS, 2021, p. 167).

⁹ Devemos levar em consideração que o primeiro curso superior de História no Brasil só seria implantado em 1934 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 286). De forma que, a historiografia brasileira, anterior a esta data, seria escrita por historiadores amadores e autodidatas, muitos dos quais formados em outras áreas como direito, engenharia e medicina.

¹⁰ “Descrições geográficas de regiões e localidades associadas ao relato de fatos históricos destacados nelas ocorridos” (MARTINS, 2021, p. 70).

André Luiz Correa da Silva Pereira destaca que nestas produções “as elites locais eram as grandes protagonistas da história, e a memória encontrava-se circunscrita aos grandes heróis” (2016, p. 22).

Ao analisar as corografias produzidas pela Antiga História Local Brasileira, Martins (2010, p. 141) pode identificar certos padrões nestas obras, segundo ele, a maioria destas corografias apresentava “descrições fisiográficas das regiões, exposições da fauna e da flora, inventários dos recursos naturais” os quais eram seguidos por “relatos das atividades econômicas”, bem como “efemérides e pequenas biografias de pessoas destacadas da história regional ou local”. Ainda de acordo ele, a maioria dos autores destas obras consideravam tanto o local analisado, quanto o seu povo, como sendo “dotados de características definidas e perenes, configurando um contexto histórico imutável” (MARTINS, 2010, p. 141).

O autor (*Ibid*, p. 141) vai ainda mais além em sua análise e apresenta aquelas que seriam as principais falhas destas obras:

- I - A frágil ou inexistente articulação entre a geografia e a história;
- II - O modo como elas relacionavam as dimensões "micro" e "macroespaciais";
- III - O fato de serem concebidas como instrumentos para despertar o amor ao passado e o ufanismo;
- IV - O viés laudatório das narrativas, o qual promove a exaltação dos feitos das elites regionais e locais.

Todavia, Martins pontua que as corografias não eram as únicas obras produzidas pelos membros do IHGB que abordavam aspectos da história local e regional. Segundo ele, entre as décadas de 1830 e 1930, a produção corográfica dividiu seu espaço com as obras de memórias históricas, as quais combinavam, “em proporções diferentes, a descrição histórica, o exame de aspectos da tradição e dos costumes e, não raras vezes, o texto autobiográfico” (MARTINS, 2021, p. 72).

Ainda no tocante às obras de história local e regional, devemos pontuar que, até pouco tempo atrás, tal produção era totalmente desprezada pelos historiadores, especialmente pelos latino-americanos. De acordo com Neves, os mesmos encaravam tais obras como “uma solução para registros de memórias e crônicas históricas de párocos, professores de cursos propedêuticos, curiosos e eruditos

locais” (2008, p. 29). Essa aura de amadorismo pairou, durante muito tempo, sobre as produções de história local e regional.

Todavia, a partir de meados do século XX houve uma renovação metodológica nas pesquisas de história local e regional desenvolvidas em solo europeu, que aos poucos se espalhou ao redor do globo. De acordo com Corrêa (2012, p. 17), essa renovação teria se desenvolvido entre as décadas de 1950 e 1970 no meio acadêmico de países como a França, Inglaterra e Itália. Neves relata que, a partir desta renovação metodológica tanto a história local, quanto a história regional evoluíram:

de uma situação de desprezo para outra de relativo sucesso acadêmico, com o desenvolvimento de processos de investigação histórica, pela pesquisa universitária e fundamentações epistemológicas, que conferiram credibilidade às elaborações históricas regionais e locais (NEVES, 2008, p. 29).

No Brasil, entretanto, tal processo de renovação transcorreu de forma mais morosa, pois antes de tudo era necessário formar um quadro de historiadores profissionais, o que até então não havia em nosso país. Pois como vimos, as obras de história local e regional produzidas em solo brasileiro eram quase todas escritas por historiadores amadores/não profissionais.

Sendo assim, podemos encarar que o processo de renovação da história local no Brasil tem suas raízes na década de 1940, quando os cursos de história começaram a se espalhar pelo território brasileiro e aos poucos as pesquisas acadêmicas foram ganhando espaço, de forma que “o controle da produção historiográfica começou a sair das mãos do IHGB para cair no colo das instituições universitárias” (MARTINS, 2021, p. 75). Cabe ainda salientar que a influência destes institutos históricos e geográficos foi tão grande em nosso país, que os primeiros cursos superiores de História que aqui surgiram, durante a década de 1930, foram concebidos como cursos de “História e Geografia”, tal separação só ocorreria na década de 1950.

Como podemos verificar o processo de renovação da história local e regional brasileira ocorreu de forma bem lenta e gradual, de maneira que a produção corográfica nacional só começou a declinar a partir da década de 1960, sendo aos poucos substituídas por produções de história local de origem acadêmica e dando início assim ao período por nós denominado como Nova História Local Brasileira.

Ainda no tocante a este assunto, o professor e historiador Erivaldo Fagundes Neves é enfático ao afirmar que a aceitação da história local e regional no meio

acadêmico brasileiro não é decorrente “do reconhecimento de eventuais méritos dos cronistas e eruditos locais, mas da instituição e subsequente generalização dos estudos pós-graduados em história, em todo o hemisfério ocidental, e da conseqüente evolução dos métodos da elaboração historiográfica” (2008, p. 30).

Apesar da incontestável relação entre o aumento dos estudos científicos de história local e regional e a multiplicação dos cursos de pós-graduação em História no Brasil, Martins afirma que seria errôneo atribuir tal crescimento somente à “expansão dos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras”. De acordo com ele, a ascensão da história local no Brasil é resultado de uma conjuntura composta por diversos fatores, entre os quais o autor destaca os “novos arranjos econômicos, demográficos, políticos e ambientais” que teriam alterado o ecúmeno brasileiro e a discussão “sobre o conceito de região e os métodos de análise regional entre geógrafos e economistas” (2021, p. 70).

Neves salienta que este progressivo aumento dos estudos de história local e regional, bem como a sua posterior divulgação em eventos científicos (congressos, seminários e simpósios) seriam responsáveis por desencadear uma série de discussões no meio acadêmico brasileiro, de forma que “a questão regional, de modo mais amplo e a história regional e local, mais especificamente, tornaram-se temas exclusivos de eventos” (2008, p. 29).

Hoje, todavia a ascensão da pesquisa de história local e regional em terras tupiniquins é um fato inquestionável, o que pode ser facilmente verificado ao se “examinar as grades de programação dos encontros nacionais e regionais de História, os índices das revistas especializadas e os catálogos das editoras universitárias” (MARTINS, 2021, p. 70).

Donner (2012, p. 225) afirma ainda que, o crescimento das produções de história local e regional registrado nas últimas décadas é, em grande parte, fruto da busca de nossa sociedade por identificação e pertencimento. A autora também pontua que o ato de pesquisar a história da localidade na qual se vive, traz para muitas pessoas um sentimento de pertença. Nas palavras da historiadora Nuncia Maria Santoro de Constantino:

Conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural (CONSTANTINO apud DONNER, 2012, p. 231).

Fonseca (2009, p. 133) salienta que a investigação, tanto de nossas origens, quanto do passado local, nos possibilita refletir sobre a nossa identidade e sobre a diversidade de nossa sociedade, em seus vários níveis (local, regional, nacional etc.).

Ainda no tocante ao crescimento da produção de história local e regional, diversos autores, entre eles Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 111), Geraldo Balduino Horn e Geysa Dongley Germinari (p. 118-119) e Pierre Goubert (1988, p. 73), atribuem o recente fôlego da história local ao enfoque social adotado por inúmeras obras, as quais visam a produção de uma história mais plural que recupere a história das sociedades como um todo. Afirmação esta corroborada por Goubert, o qual afirma que:

A volta à História local origina-se de um novo interesse pela História social – ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam – pela história de grupos humanos algumas vezes denominados ordens, classes, estados (GOUBERT, 1988, p. 73).

De acordo com Martins, as histórias local e regional são responsáveis por dar visibilidade a lugares que não figuram nos mapas-múndi e muitas vezes nem nos mapas nacionais, além de dar voz a homens e mulheres comuns, que em sua grande maioria vivem longe dos grandes centros urbanos, do dinheiro e do poder. Essas modalidades históricas revelam “que a variedade de formas de vida no passado talvez tenha sido ainda maior do que a do presente” (2021, p. 88).

Todavia, Martins salienta que, mais importante que o crescimento quantitativo verificado nas pesquisas de história local, é a evolução qualitativa verificada nas mesmas. Segundo o autor, “as dissertações e teses de hoje têm quilate bem diferente das corografias e memórias que predominaram no século XIX e na primeira metade do século XX” (*Ibid*, p. 70).

Ao longo de nosso trabalho, pudemos constatar que grande parte das pesquisas de história local brasileira é conduzida por munícipes que desejam manter vivas as memórias de seu município. A historiadora portuguesa Maria Isabel João afirma que, devido à proximidade do objeto de estudo, não devemos estranhar que “neste gênero historiográfico tivessem um papel muito importante curiosos, amadores e figuras das elites cultas locais que se distinguiram na vida pública das suas regiões e localidades” (2020, p. 2).

Entretanto, devemos salientar que a maioria destes autores não possui uma formação acadêmica adequada, o que corrobora para falta de arcabouço teórico-

metodológico necessário para a escrita historiográfica. De forma que, ao escreverem sobre a história de seus municípios, a maioria deles simplesmente relata os fatos ocorridos – sejam eles reais, imaginários ou anedóticos – através de uma narrativa cronológica, prática esta adotada por grande parte dos historiadores amadores/diletantes.

Ao discorrer acerca das pesquisas de história local desenvolvidas por historiadores amadores/diletantes, Donner afirma que:

Além da não explicitação dos métodos e princípios teóricos utilizados em seus trabalhos, estes pesquisadores de História Local não apresentam diálogos com produções anteriores sobre a mesma área, ou até mesmo traçando paralelos com municípios que tiveram uma trajetória similar. Suas obras são apresentadas como versões “definitivas”, como o “resgate necessário” da história esquecida de um determinado lugar. Por isso, seus trabalhos não são reconhecidos como válidos na academia, pois não atendem aos critérios para serem considerados obras de História (2012, p. 228).

Donner (*Ibid*, p. 227 e 230) irá se referir a nomear estas obras como “trabalhos de memória municipal”, ainda de acordo com a autora, as principais características destes trabalhos seriam a adoção de “um vocabulário mais acessível” e “uma construção textual narrativa muito mais ‘interessante’ ao grande público”, o que, segundo a autora, aproximaria mais estas obras do “romance histórico e da literatura do que da história acadêmica”. Destarte, a autora salienta que talvez fosse mais adequado que nos referíssemos a estes pesquisadores como *memorialistas* e não como historiadores amadores/diletantes, uma vez que eles não produziram História, mas sim memórias.

Apesar destas obras não serem encaradas como “História” por grande parte da academia, Donner (*Ibid*, p. 227) pontua que elas constituem uma excelente referência para as pesquisas de história local, uma vez que seus autores possuem contato direto com os moradores e com as instituições locais (prefeitura, câmara de vereadores, casas de cultura etc.), o que facilitaria significativamente o seu acesso às fontes primárias.

De acordo com Sílvio Marcus de Souza Correa (2002, p. 12) o intercâmbio entre historiadores profissionais e amadores estaria gerando bons resultados para a pesquisa de história local na Europa, de forma que não seria incomum vermos historiadores amadores fornecendo informações e/ou fontes (algumas vezes inéditas) em troca de suporte teórico-metodológico dos historiadores profissionais. Ainda de

acordo com o autor, esta troca também ocorreria em grande parte da América Latina; todavia, a ocorrência deste diálogo no contexto brasileiro ainda seria muito incipiente.

Devemos ressaltar que, apesar da atual ascensão da história local no meio acadêmico, a produção de obras de história local por parte de historiadores amadores/diletantes é uma prática que ainda permanece viva em pleno século XXI.

Segundo João (2020, p. 2), tal interesse popular pela história local seria influenciado essencialmente por fatores emocionais, de forma que a maioria dos historiadores amadores/diletantes se dedicaria à escrita da história de seu bairro, de seu distrito ou de seu município, motivada por laços afetivos que ligariam eles tanto a estes territórios, quanto aos povos que neles habitam.

Todavia, não acreditamos que a atual produção amadora de história local, identificada no Brasil, seja motivada apenas pela curiosidade e o afeto à terra, posto que, mesmo que estejamos em um período fértil no tocante à produção de história local acadêmica, ainda existe uma grande carência por obras que resgatem as histórias locais de nosso país, em vista que devido às suas dimensões continentais a demanda por produções de história local ainda é muito vasta. Destarte, acreditamos que, se a produção acadêmica de história local conseguisse suprir esta demanda, o número de produções amadoras iria, se não sucumbir, ao menos declinar.

Ainda no tocante a produção brasileira de história local, Donner (2012, p. 227) afirma que, apesar de os historiadores amadores/diletantes serem responsáveis por grande parte das produções brasileiras de história local, praticamente não existem estudos que detalhem sua produção, formação, métodos ou percepção da História. Sendo esta, em nossa opinião, uma lacuna que deve ser preenchida a partir de novos estudos acerca da história local.

Em 2009, durante uma conferência realizada na UNEB, Barros afirmava que o “local” vinha mostrando-se um terreno cada vez mais fértil para pesquisa histórica e que a história local deveria ser encarada como uma modalidade historiográfica, especialmente em um país com as dimensões do Brasil. Todavia, o autor salienta que muitos historiadores ainda insinuam que as “temáticas de caráter mais geral ou que se voltam para realidades mais amplas” (2009, p. 3) seriam superiores a “história local”. Assim como Barros, Martins (2021, p. 84) também afirma que a história local ainda é vista por muitos acadêmicos como sendo um “gênero menor” na historiografia,

devido à uma suposta falta de interesse social e a baixa densidade teórica de suas obras.

De acordo com Correa (2002, p. 12), esta segregação da história local no Brasil seria motivada tanto pela já mencionada predominância das produções de historiadores amadores/diletantes, bem como por uma orientação paradigmática e ultrapassada por uma parte considerável da academia.

Segundo Martins (2021, p. 84) nem mesmo a proliferação de obras de história local e regional, verificada nas últimas décadas, conseguiu reverter completamente os rótulos atribuídos à esta modalidade historiográfica.

Ainda durante a sua fala na conferência da UNEB (2009), Barros se posicionou contrário a esta forma arcaica de pensamento, afirmando que não devemos hierarquizar os campos históricos e que não há maior falácia “do que pensar em determinadas modalidades ou campos históricos como periféricos” (2009, p.14).

De acordo com o autor (BARROS, 2009, p. 3), a vasta extensão territorial de nossa pátria possibilita aos historiadores incontáveis recortes espaciais, seja em virtude das diversidades geográficas e naturais de seu território ou da multiplicação de alternativas culturais produzidas pelo seu povo. À vista disto, Barros é categórico ao afirmar, em seu livro “História, espaço e geografia: Diálogos interdisciplinares”, que:

As demandas dos vários locais para que se escrevam as suas histórias é infinda, e só isso já assegura à História Local um lugar definitivo na Historiografia. É importante lembrar que, caso a historiografia profissional não se ocupe da História Local, estas demandas continuariam a ser preenchidas por cronistas modernos e historiadores diletantes, por vezes sem a devida formação teórico-metodológica (2017, p. 192).

Posto isto, é crucial que os historiadores de ofício (incluo nesse bojo não somente os bacharéis em História, mas também os portadores de diploma de licenciatura) atendam esta demanda por produções de história local, antes que a mesma seja suprida por não historiadores, os quais, mesmo que bem-intencionados, não tem o devido preparo para assumir tal tarefa.

Acreditamos que somente através de um árduo trabalho por parte dos historiadores brasileiros é que nossos municípios terão suas histórias devidamente narradas ao seu povo, de uma forma plural e que dê visibilidade a todos os agentes históricos, não somente à uma pequena parcela privilegiada de sua população.

1.1.3. Usos da história local no ensino escolar

Após esta breve retrospectiva historiográfica da história local brasileira, acreditamos ser fundamental estabelecermos um diálogo com autores que se dedicaram à pesquisa do ensino escolar de história local. Para tal buscamos embasamento teórico nas obras de Circe Maria Fernandes Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli, Selva Guimarães Fonseca, Geysa Dongley Germinari, Geraldo Balduino Horn, Flávia Eloísa Caimi, Cesar Augusto Jungblut, entre outros.

De acordo com Bittencourt a finalidade da História, enquanto disciplina escolar, seria a de “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (2004, p. 47).

Tendo como base o princípio exposto por Bittencourt, acreditamos que ao partirem da realidade histórica mais próxima de seus alunos (seja a história de seu bairro ou município), os professores possam obter maior êxito em sua missão de levá-los a se perceberem enquanto agentes históricos, raciocínio este que é corroborado por Fonseca (2009) e Jungblut (2011).

De acordo com Jungblut (2011, p. 41), ao conhecer a história dos espaços de sua vivência (escola, bairro, município), os alunos passam a compreender melhor os acontecimentos de seu entorno. Já segundo Fonseca, este contato com a história local seria “fundamental para que os sujeitos possam se situar, compreender e intervir no espaço local em que vivem como cidadãos críticos” (2009, p. 123).

Ao discorrerem acerca das possibilidades e benefícios advindos do ensino de história local para os jovens cidadãos, Antônio Pedro Manique e Maria Cândida Proença atribuem à esta temática o papel de “facilitar a estruturação do pensamento histórico e de lhes fornecer um quadro de referências que os ajude a tomar consciência do lugar que ocupam no processo de evolução espaciotemporal das comunidades local e nacional” (MANIQUE; PROENÇA *apud* CAIMI, 2010, p. 69).

De acordo com Caimi (2010), os debates acerca da pesquisa e do ensino de história local não são nenhuma novidade para os historiadores e professores de história brasileiros, os quais se debruçam sobre esta temática já há algumas décadas. Entretanto, a autora (CAIMI, 2010, p. 60-68) salienta que a história local vinha sendo

abordada de forma inadequada, tanto nos programas escolares, quanto nos livros didáticos. Segundo a autora, durante muito tempo o ensino de história local privilegiou uma história tradicional, a qual prioriza os aspectos político-administrativos, a biografia de seus ilustres habitantes e de seus grandes feitos, bem como a cultura popular (festas, ritos, danças, artesanato, culinária etc.) do município. Somente a partir do processo de renovação historiográfica e da ascensão da Escola Nova no Brasil é que se iniciaram em nosso país as discussões acerca dos princípios e finalidades do ensino escolar de história local e regional. Todavia, as inovações no ensino de história local não ocorreram de uma hora para outra, tiveram que enfrentar um longo caminho até chegar ao chão das salas de aula brasileiras.

Durante as décadas de 1970 e 1980 – período em que as Ciências Sociais haviam perdido espaço dentro do Ensino Fundamental, sendo aglutinadas na disciplina nomeada como “Estudos Sociais” – tanto o conteúdo de História, quanto o de Geografia, foram organizados através dos chamados “Círculos Concêntricos”¹¹, dessa maneira, buscava-se trabalhar primeiro “elementos ligados à família do aluno, para depois estudar a comunidade e o bairro, para posteriormente incluir o aluno em contextos mais amplos como a cidade, o país e o mundo” (HORN; GERMINARI, 2010, p 119).

A adoção dos “Círculos Concêntricos” é fortemente criticada por Bittencourt, segundo a autora nesta prática piagetiana o ensino de História transcorre de forma que:

Os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes “fatos” nacionais destituídos de qualquer noção de tempo histórico. Os personagens não se apresentam no contexto histórico são concebidos como pessoas a-históricas, tal como se mostram nas histórias de “heróis” dos desenhos animados da televisão (2009, p. 196).

De acordo Horn e Germinari (2010, p. 119), durante as duas últimas décadas do século XX, o Brasil teria presenciado um intenso debate entre os historiadores e professores de História, da Educação Básica e Superior, acerca do conhecimento histórico e do ensino de História. Ainda segundo estes autores, tal debate teria

¹¹ Tendência adotada por muitos educadores piagetianos, através da qual o currículo escolar era organizado através dos chamados círculos concêntricos, de forma que o conteúdo ensinado partia das experiências concretas e ia evoluindo gradativamente até os tópicos onde seria necessário um maior grau de abstração.

propiciado que a história local passasse a ser utilizada como estratégia pedagógica, principalmente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa discussão acabou influenciando a elaboração da LDB¹², que traz na redação de seu 26º artigo orientações quanto a inserção de uma parte diversificada nos currículos da Educação Básica, a qual deverá ser incluída de acordo com as demandas “locais” e “regionais”. Confira abaixo o referido texto em sua íntegra:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (BRASIL, 1996, p. 28, grifo nosso).

Objetivando garantir a qualidade da Educação Básica brasileira, o MEC deu início em 1997 à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou simplesmente PCNs, documentos estes que foram concebidos de forma a nortear tanto a elaboração dos currículos escolares, quanto a prática docente.

Apesar de servirem como referência para a construção dos currículos escolares tanto das redes de ensino públicas, quanto particulares, os PCNs não possuem um caráter obrigatório, pelo contrário, eles apresentam-se como uma proposta bem flexível, que deve ser complementada de forma a suprimir as demandas de cada localidade.

O estudo da localidade (na qual se encontram inseridos tanto o aluno, quanto a sua escola), bem como de sua história, é algo altamente preconizado pelos PCNs. No que tange especificamente ao ensino de História, o PCN afirma que os conteúdos “não devem ser considerados fixos”, ficando os professores e as escolas responsáveis por “recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional” (*Id*, 1997, p. 36).

Como podemos observar no trecho acima, o PCN de História não somente possibilitou, como também estimulou a introdução de conteúdos relacionados à história local e regional nos currículos escolares dos anos iniciais do EF, de forma que a história local se tornou praticamente o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem desta etapa escolar. Horn e Germinari atribuem essa supervalorização da história local identificada no texto dos PCNs ao contexto de ascensão desta

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) é uma lei de nível federal, a qual foi promulgada no dia 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de definir e regularizar a organização do sistema educacional brasileiro.

temática junto a historiografia brasileira, ocorrido entre as décadas de 1980 e 1990 (2010, p. 119).

De acordo com Francisco de Assis Nascimento e Tomé Soares da Costa Neto (2017, p. 113-114) a inserção da temática local no PCN de História dos anos iniciais do EF, visa despertar nos alunos um maior interesse pela localidade na qual se encontram inseridos, bem como pelos problemas que o circundam de forma que esses possam se engajar na busca de soluções para os mesmos.

Conforme as instruções do PCN, os professores do primeiro ciclo devem trabalhar, preferencialmente, com “diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive”, enquanto que no segundo ciclo, os professores são orientados a abordar conteúdos que enfoquem “as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais” (*Ibid*, 1997, p. 40 e 46).

Dessa forma, a história local foi alçada a uma posição de centralidade no processo de ensino-aprendizagem dos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, tornando-se praticamente um fio condutor para o planejamento e condução das aulas, ao menos em teoria.

Fonseca afirma que apesar da importância atribuída ao ensino de história local nos anos iniciais, os professores desta etapa enfrentam uma série de dificuldades na concretização desta tarefa. A autora ainda elenca as principais dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino de história local:

- a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados não possibilita que os alunos estabeleçam relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema. O bairro, a cidade, o Estado são vistos, muitas vezes, como unidades estanques, dissociados do resto do País ou do mundo;
- a naturalização e ideologização da vida social e política da localidade. O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata. O conceito de comunidade, por exemplo, é amplamente utilizado, de forma que pode servir para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, dominação e resistências que permeiam os grupos locais;
- o espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos. Ressaltam-se, por exemplo, temas recorrentes, nos currículos oficiais de alguns municípios: “a origem e a evolução do município e do Estado”, “os vultos, pessoas que contribuíram para o progresso da cidade, da região”. Nesta perspectiva, o bairro, o município, o Estado ou a região têm um destino linear, evolutivo pautado pela lógica dos vultos, de heróis, figuras políticas, pertencentes às elites locais ou regionais, que “fizeram o progresso” da região;
- as fontes de estudo, os documentos disponíveis aos professores, em geral, são constituídos de dados, textos, encartes, materiais produzidos

pelas prefeituras, órgãos administrativos locais, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico. Assim, professores e alunos, muitas vezes, têm como fontes de estudo, evidências que visam à preservação da memória de grupos da elite local (FONSECA, 2009, p. 118-120).

Ainda sobre os problemas enfrentados no ensino de história local nos anos iniciais do EF, Tauã Carvalho de Assis e Suelly de Assis Pinto relatam que após a publicação do PCN diversas propostas curriculares das redes públicas (municipais e estaduais) e particulares adotaram a história local como eixo central no ensino de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, segundo estes autores, “tais orientações não se traduziram na construção de material didático de apoio qualificado ao trabalho pedagógico nem na formação inicial e continuada dos professores pedagogos” (2019, p. 2).

Devemos pontuar ainda que, apesar de não ter tanto destaque quanto no trecho dedicado aos anos iniciais do EF, o incentivo ao trabalho com história local também se encontra presente nas orientações do PCN de História dos anos finais. Em determinado trecho deste documento, por exemplo, é sugerido que o professor de história “**problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos**” (BRASIL, 1998, p. 46).

Esse mesmo documento, ainda atribui aos professores de história a tarefa de criar uma proposta de ensino que esteja de acordo com a realidade da escola, além de relacionar os conteúdos históricos selecionados com a realidade local e regional na qual a sua escola e seus alunos encontram-se inseridos (*Ibid*, p. 81).

O incentivo ao trabalho com história local também pode ser verificado em outros trechos deste texto, porém de uma forma bem mais moderada do que a verificada no PCN de História dos anos iniciais.

De acordo com Caimi (2010, p. 70), na prática, os temas de história local e regional só aparecem nas séries finais quando esses refletem de forma expressiva na história nacional, posto isso a autora cita como exemplo algumas revoltas contra o governo central que estouraram nas mais diversas regiões do país ao longo de sua história (Brasil Colônia, Império e República).

Entretanto, devemos salientar que não identificamos nenhuma referência específica à história local ou regional nos “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias” ou mesmo no seu documento complementar “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias”. Caimi (2010, p. 70) atribui tal ausência da história local e regional na etapa final da Educação Básica ao fato dos currículos do Ensino Médio serem elaborados visando atender às demandas do ENEM e dos vestibulares.

Cerca de 20 anos após a publicação dos primeiros PCNs, o MEC homologou a BNCC do Ensino Fundamental, um documento elaborado com o objetivo de complementar, de forma mais específica, as propostas de seu antecessor. Entretanto, é importante salientar que enquanto os PCNs serviam apenas como orientadores na construção dos currículos escolares, a adesão à BNCC¹³ é obrigatória, de forma que todos as redes, sejam públicas ou particulares, deverão construir os seus currículos em conformidade com os critérios estabelecidos neste documento.

Ao longo destas duas décadas que separam a homologação do PCN e da BNCC, novas discussões foram realizadas tanto no meio historiográfico, quanto na área da Educação, e com elas novos temas vieram à tona, resultando na perda da centralidade da história local nos anos iniciais do EF, a qual havia sido conferida pelo PCN.

O próprio texto da BNCC irá abordar essa questão da perda de centralidade da história local, atribuindo tal escolha às necessidades impostas pela globalização e pelo aumento dos movimentos migratórios, como pode ser verificado no trecho abaixo:

Convém observar que é pressuposto dos objetos de conhecimento, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, analisar como o sujeito se aprimorou na **pólis**, tanto do ponto de vista político quanto ético. Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-se uma nova dimensão para o projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, emerge um sujeito coletivo mais desenraizado, seja por contingências históricas (migrações), seja, ainda, em razão de viver em uma época em que se buscam múltiplos referenciais identitários que questionam as antigas construções do ideário do Estado-nação (BRASIL, 2017, p. 405, grifo do autor).

Apesar de consideramos extremamente relevantes as pontuações da BNCC acerca do processo de globalização que o mundo vem atravessando, devemos ter em mente que este não é um processo uniforme, transcorrendo de formas distintas nas mais variadas localidades do globo, fato este, que por si só já justificaria o ensino de história local. Ademais, devemos levar em consideração que os acontecimentos locais

¹³ Base Nacional Comum Curricular é dividida em Ensino Fundamental, cujo texto foi homologado em 20 de dezembro de 2017, e Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018.

também podem possuir relações com os episódios de nível regional, nacional e até mesmo global. Sem compreender estes vínculos, a possibilidade de a história construir sentido e ser significativa para os estudantes diminui consideravelmente.

Outro importante aspecto a ser destacado é que, apesar da perda de sua centralidade no ensino de história dos anos iniciais, a história local ainda permanece entre os principais conteúdos trabalhados na primeira etapa do Ensino Fundamental. Todavia devemos salientar que, com a implantação da BNCC, os conteúdos de história local passaram a ser trabalhados de forma mais aprofundada apenas durante o 3º e o 4º ano do EF, abordando questões relativas à “noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural” (*Ibid*, p. 404).

Devemos pontuar que, apesar da homologação da BNCC, os PCNs continuam existindo e devem servir para orientar a prática tanto de gestores, quanto de professores, entretanto, como já foi apontado anteriormente, sem caráter de obrigatoriedade.

Apesar do PCN e da BNCC terem centralizado os estudos de história local nos primeiros anos do Ensino Fundamental, acreditamos que o ensino desta temática não deva ficar restrito apenas a uma etapa ou fase de escolaridade, devendo ser trabalhada ao longo de toda a Educação Básica.

Como é de amplo conhecimento de todos, a maioria dos professores que ministram aulas de História nos anos iniciais não possui formação específica nesta área de conhecimento. De acordo com a tradição educacional brasileira as turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do EF são conduzidas por docentes polivalentes, geralmente formados em cursos de Magistério (nível médio) e/ou de Pedagogia (nível superior). Tais cursos fornecem aos seus alunos apenas os rudimentos básicos das disciplinas ministradas nos anos iniciais (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História etc.), de forma que a carga horária destinada a disciplinas como “Metodologia do Ensino de História” e/ou “Didática da História” costuma ficar restrita entre 60 e 180 horas (CAIMI, 2010, p. 70). Número de horas esse, que consideramos insuficientes para fornecer aos professores o conhecimento teórico e metodológico necessário para desempenharem adequadamente suas atribuições.

Segundo Caimi (2010, p. 69-70), outro fator que dificultaria o desenvolvimento qualitativo do ensino de história local nos anos iniciais do EF seria a parca compreensão de temas complexos por parte dos alunos. Devemos pontuar que, os estudantes desta etapa escolar possuem uma faixa etária que costuma variar entre os 6 e 11 anos, período em que as funções cognitivas das crianças ainda não estariam suficientemente desenvolvidas para assimilar as complexas abordagens político-econômicas e socioculturais.

Desta forma, entendemos que o trabalho com uma temática tão complexa e delicada quanto a história local – a qual é capaz de mexer com as memórias (individuais e coletivas) e os ânimos das pessoas, de modo a despertar tanto ódio, quanto o amor – não deva ficar a cargo apenas dos professores polivalentes dos anos iniciais, posto que a maioria destes docentes possui um conhecimento histórico muito reduzido e que muitas vezes está circunscrito “àquilo que aprendeu na sua própria escolarização básica e/ou na disseminação da tradição cultural operada em seu meio social” (CAIMI, 2010, p. 70).

Como já pontuamos acima, não há como se trabalhar a história local de forma isolada, sendo necessário apresentar aos nossos alunos os diversos pontos de interação entre os acontecimentos de nível local, regional, nacional e global. Pensamento este corroborado por Fonseca, segundo a qual “o local e o global se mesclam, se articulam, se distanciam e se aproximam num movimento contínuo” (2009, p. 129-130), de forma que não há como se estudar história sem que sejam estabelecidas relações entre os mais diversos níveis espaciais.

Ainda no tocantes a esta questão, o próprio PCN reconhece tal necessidade de articulação, como pode ser visto no trecho abaixo:

Cabe ao professor, ao longo de seu trabalho pedagógico, **integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas** entre o presente e o passado, **entre o local, o regional, o nacional e o mundial**. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo. Assim, a proposta é de que os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso).

Ao discorrer acerca da disputa travada entre os conteúdos locais, nacionais e universais por espaços no currículo de História, Luis Alberto Romero declara que:

Frequentemente se coloca uma oposição entre ensinar a história local, a nacional e a história universal. Essa discussão parece-me inútil. A

contraposição entre o local e o universal, o próximo e o longínquo, parece falsa do ponto de vista científico e contraproducente em termos dos objetivos educacionais propostos (ROMERO apud CAINELLI e SCHMIDT, 2004, p. 16).

Posto isso, Bittencourt (2009, p. 171) afirma que, ao trabalhar com história local, o docente não deve buscar apenas compreender as dinâmicas históricas estabelecidas “nesse lugar”, mas também identificar as suas relações com “outros lugares”. Pensamento este que é compartilhado por Caimi (2010, p. 80-81), a qual afirma que na atual conjuntura que vivemos, onde observamos os avanços da globalização, da diluição de fronteiras e da dissolução dos valores identitários, é premente que o ensino da história local seja articulado adequadamente com as histórias regional, nacional e mundial.

Cainelli e Schmidt (2004, p. 112) apontam a impossibilidade de se trabalhar questões históricas de cunho político, econômico, social ou cultural de nível local, sem que se estabeleçam relações com processos mais abrangentes, sejam eles de nível regional, nacional ou global. De acordo Jungblut, tal articulação se faz necessária para que o conhecimento histórico não se torne “inócuo, sem sentido e laudatório” (2011, p. 54).

Alguns educadores e historiadores brasileiros apontam para a possibilidade de se trabalhar a história local não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas também como uma estratégia pedagógica, que articule metodologicamente os vários conteúdos trabalhados ao longo da vida escolar dos estudantes com a história da localidade na qual eles se encontram inseridos (HORN; GERMINARI, 2010, p. 120).

Corroborando com esta mesma perspectiva, Barros sustenta que:

Partir da história nacional, em especial do local para o mundo, possibilita um entendimento mais amplo por parte do aluno, já que o mesmo estará lidando com acontecimentos mais tangíveis, integrados a sua própria realidade, vendo-se assim como um sujeito inserido dentro do desenrolar histórico. Consequentemente terá uma visão mais aprofundada no que toca a história não só da sua localidade, como também do seu país (2007, p. 6).

Cainelli e Schmidt (2004, p. 11) também partilham desta visão de que a história local deve ser utilizada como estratégia de ensino, de acordo elas ao relacionar os conteúdos previstos no currículo à realidade próxima ao aluno, bem como às suas experiências, o professor possibilitaria aos discentes uma melhor apropriação do conhecimento histórico. Ainda de acordo com estas autoras (*Ibid*, p. 113), o trabalho com história local:

- Possibilita a inserção dos alunos nas comunidades da qual fazem parte, além de propiciar que eles criem suas próprias historicidades e identidades;
- Contribui para geração de atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do discentes, além de ajudá-los a refletir acerca do sentido da realidade social;
- Ajuda o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômica, política, social e cultural;
- Facilita o estabelecimento de continuidades e rupturas com as evidências de permanências, conflitos e mudanças;
- Além de ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea e que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História.

Em seu livro “Fazer e Ensinar História”, a professora e historiadora Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 129) conseguiu sintetizar os pensamentos acima expostos de uma forma extremamente poética, ao comparar a história local com uma janela que se abre para que possamos enxergar melhor o mundo em que vivemos.

De acordo com Fonseca, um dos principais empecilhos para a melhor compreensão da história, seria “a excessiva fragmentação dos espaços, tempos e problemas” (2009, p. 127). Todavia, segundo ela as novas propostas pedagógicas identificadas no início deste século, as quais privilegiam o trabalho com história local, veem caminhando “no sentido de romper com as dicotomias, a fragmentação, a separação entre espaços, tempos e sujeitos” (*Ibid*, p. 130). Nas palavras da própria autora:

O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade e da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o mundo. Por exemplo, ao estudar as migrações internas no território brasileiro e a imigração, professores e alunos são motivados à compreensão dos deslocamentos de diferentes lugares do País e do mundo. Assim, torna-se um trabalho de compreensão da formação da identidade plural do lugar onde vivem. A história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local (*Ibidem*, p. 127).

O historiador argentino Edgardo Ossanna, também irá defender de forma veemente as benesses da utilização da história local como prática pedagógica, de

acordo com ele, esta prática traria “a possibilidade de captar a existência não de uma história, mas de várias histórias, lidas acerca de diferentes acontecimentos ou sujeitos históricos, bem como de histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História”¹⁴ (OSSANNA *apud* HORN; CAINELLI, 2010, p. 120-121, tradução nossa). Tal pensamento, irá reverberar na obra de Cainelli e Schmidt (2004), as quais enxergam na história local a possibilidade de se construir um ensino de história muito mais plural, de forma que os estudantes não tenham contato apenas com uma, mas com várias histórias de sua localidade.

Ainda no tocante ao ensino escolar de história, Jungblut (2011, p. 99-100) afirma que vivemos em um contexto no qual a tarefa de despertar o interesse pelo estudo de história se torna cada vez mais complexa. De acordo com ele, a forma tradicional de se ensinar história, utilizada na maioria das escolas brasileiras (focada na repetição de acontecimentos históricos de nível nacional e mundial), seria a grande responsável pelo desinteresse no estudo de história. Entretanto, o autor acredita que a adoção de um enfoque local possa ser altamente positiva para o processo de ensino-aprendizagem de história. Segundo o mesmo, ao proporcionar uma maior aproximação entre os discentes e o seu objeto de estudo, o professor de história possibilitaria que eles estabelecessem relações entre os conteúdos aprendidos nas aulas e o seu cotidiano. Desta forma, os alunos passariam a se enxergar como agentes históricos, rompendo assim com a sua apatia e desenvolvendo nestes um maior interesse pelo estudo da história. Nas palavras do autor:

Tal procedimento metodológico, pelo fato de promover a aproximação da memória histórica e de vivências mais concretas, permite também uma mudança no processo de ensino na sala de aula, pois tende a incentivar e motivar o estudante a pesquisar, a construir o conhecimento, tendo por base aquilo que ele mesmo pode buscar mais próximo de si, fugindo do estudo tradicional de sala de aula, aquele calcado em grande parte nas verdades dos livros didáticos (*Ibid*, p. 98).

Toda via, para que o professor possa despertar em seus alunos um maior interesse pela história local, é crucial que ele também se mostre envolvido com tais estudos.

¹⁴ “la posibilidad de captar la existencia no de una historia sino de varias historias, leídas desde distintos actos o sujetos históricos, así como de historia silenciadas, historias que no han tenido acceso a la historia”.

Nascimento e Costa Neto (2017, p. 115) também irão defender o trabalho com a história local, conforme estes autores, o ensino básico de História deveria abordar prioritariamente temáticas próximas da realidade vivenciada pelos estudantes em suas comunidades. De acordo com eles, tal abordagem estimularia o senso crítico de nossos alunos, possibilitando que eles se transformem em agentes de mudança em suas comunidades, bairros e cidades.

Segundo Caimi, o ensino de história no Brasil ainda permanece limitado a temporalidades e espaços distantes da realidade da maioria dos alunos, bem como ao trabalho com certas memórias com as quais eles “não se identificam e nas quais não reconhecem as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença”. Todavia, a autora afirma que alguns estudos veem apontado o trabalho com história local como uma possibilidade para superar os verbalismos e formalismos presentes nas aulas de história. De acordo com ela, ao apropriar-se da história de sua localidade nossos alunos conseguiriam compreender “melhor as situações cotidianas e o contexto geral da sociedade em que estão inseridos, desenvolvendo determinadas competências para nela fazer qualificadas intervenções” (2010, p. 60-61 e 81).

Apesar de o trabalho com história local ser apontado como uma das peças-chave para a renovação do ensino de História, Bittencourt (2009, p. 168-169) afirma que tal renovação só ocorrerá efetivamente caso os professores de História se desvinculem das velhas práticas adotadas no tradicional ensino de história e adotem novas fontes e metodologias de ensino, evitando assim que suas aulas se tornem momentos de rememorações nostálgicas de um passado distante, focado nas classes dominantes e nos grandes personagens da história local.

Ainda de acordo com a autora, para que o ensino de história local possa realmente sensibilizar os alunos, é necessário que o docente aborde em suas aulas aspectos da memória familiar, do trabalho, dos movimentos migratórios, das festas etc. e não somente das dimensões política e econômica. Somente através da renovação de sua práxis didática é que os professores de história da Educação Básica conseguirão tornar a história significativa para seus alunos.

Esse pensamento é corroborado por Horn e Germinari, os quais afirmam que o ensino de história local não pode ficar limitado “a uma concepção de história que apenas destaque os segmentos dominantes da sociedade” (2010, p. 124). De acordo com eles, é necessário que as classes populares sejam inseridas no ensino de história

local, de forma a possibilitar “um ensino de História mais próximo da realidade da grande maioria dos alunos brasileiros, oriundos de famílias pobres, cujos pais, geralmente, estão desempregados ou trabalham em subempregos” (*Ibid*). Ainda segundo estes autores:

Para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno é necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, que destaque, por exemplo, as festas familiares, as festas coletivas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados (HORN; GERMINARI, 2010, p 125).

De acordo com as historiadoras Clarice Bianchezzi e Ironilda Viana Nunes (2015, p. 5), o atual ensino de história local objetiva romper totalmente com os velhos paradigmas do ensino positivista, de forma a ultrapassar os limites da sala de aula. Isto posto, duas interessantes práticas que podem ser utilizadas em conjunto com a história local, de modo a transpor os muros do colégio, são o estudo do meio e o trabalho com fontes orais.

No que concerne o estudo do meio, Bittencourt (2009, p. 273) relata que esta é uma prática já bem antiga no Brasil, a qual dataria das primeiras décadas do século passado. De acordo com esta proposta, o meio físico e social serviriam como um verdadeiro laboratório de ensino para a disciplina de História, proporcionando um estudo muito mais interativo e envolvente para os estudantes. Nas palavras da autora:

A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta (*Ibid*, p. 274).

Já no que se refere ao diálogo entre a história local e o uso de fontes orais, Fonseca (2009, p. 133) afirma que neste tipo de trabalho os discentes são estimulados a procurar por testemunhas vivas da história local, as quais são interrogadas por eles de modo a encontrar explicações para inúmeras questões do passado e do presente da sua localidade. De acordo com a autora, esse processo de reflexão acerca de sua localidade, possibilita ao aluno uma maior compreensão do próximo e do distante, tanto no espaço, quanto no tempo.

Entretanto, devemos pontuar que o trabalho com história oral também traz grandes desafios, visto que tanto os alunos, quanto os depoentes apresentam

dificuldades para diferenciar “história” e “memória”. Destarte, apresentaremos agora as principais características de cada um destes termos de modo a pôr fim a qualquer dúvida que possa pairar sobre os nossos leitores:

1) Memória social

- relação coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado;
- funciona pela seleção e eliminação;
- realiza omissões;
- corpo vivo do processo de se relacionar com o passado;
- relações com o passado e variações de acordo com idade, sexo, ocupação, origem etc.

2) História

- trabalha com a acumulação dessa memória;
- reordena o tempo passado, medindo-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração;
- usa um método para recompor dados da memória;
- confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos;
- situa os testemunhos no tempo e no espaço e o “lugar” de onde “falam” (BITTENCOURT, 2009, p. 170-171).

Ao discorrer sobre o processo de renovação do ensino de história local, Selva Fonseca (2009, p. 114) afirma que, apesar do advento de novos métodos e práticas de ensino, ainda existem, tanto nas escolas, quanto na academia, muitas dúvidas acerca deste tema.

Segundo Cainelli e Schmidt, a supervalorização desta temática provocou a falsa ideia de que a realidade imediata seria “a única e importante fonte de motivação do conhecimento e desencadeadora de problematizações” (2004, p. 112). As autoras alegam que esse pensamento provém “muito mais de elaborações de senso comum e da transposição mecânica de teorias de aprendizagem que de reflexões e relações com conteúdos específicos da História” (*Ibid*). Conforme as autoras, a prática do ensino de história local propiciaria uma série de problemas como o anacronismo e o desenvolvimento de uma visão etnocêntrica, reducionista e localista nos alunos. Além disso, também há “o perigo da identificação do local com o mais próximo e o mais conhecido, provocando, assim, o estabelecimento de uma relação mecânica entre o próximo e o já conhecido” (*Ibid*).

De acordo com Jungblut (2011, p. 97) o descaso em relação ao ensino de história local na Educação Básica pode ser evidenciado tanto pelo pouco espaço destinado a esta temática no currículo escolar – dedicado majoritariamente à história nacional e a história geral –, quanto pela falta de materiais de consulta para professores e alunos.

Caimi aponta que a falta de material de apoio dificulta consideravelmente o trabalho pedagógico dos professores que se dedicam ao ensino de história local e regional. Nas palavras da autora, faltam “obras acadêmicas de qualidade, bons livros didáticos, mapas, recursos iconográficos, fontes devidamente catalogadas e disponibilizadas etc.” (2010, p. 70).

Assim como Fonseca (2009), Assis e Pinto afirmam que:

Grande parte dos materiais disponíveis para o ensino e pesquisa de história local seriam compilações de memorialistas, encartes produzidos pelos representantes políticos do local/região ou órgãos administrativos ou ainda por famílias de políticos tidos como personalidades do local. Em comum, essas publicações guardam o caráter de promoção de algumas pessoas, e seus feitos considerados importantes, em detrimento do conjunto da população do local e de suas experiências (2019, p. 2).

Todavia, como apontado por Fonseca (2009, p. 125), o local pode ser problematizado, tematizado e explorado a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Destarte, diante da falta de material de apoio adequado, o professor pode encontrar também nas corografias uma alternativa viável para conduzir seus trabalhos com história local.

Segundo Martins, praticamente todo município brasileiro possui textos memorialísticos ou corográficos. À vista disso o autor acresce que:

O professor pode selecionar esses textos e submetê-los aos seus estudantes, no todo ou parcialmente. A partir de um roteiro mais aberto de leitura, promover na sala de aula discussão sobre objetivos e procedimentos utilizados pelos autores das memórias e corografias, incluindo os critérios para seleção dos fatos narrados, as características das interpretações propostas (por exemplo, o papel da natureza e dos líderes na história), as representações contidas nesses textos sobre os lugares e as regiões abordados, as características das populações, das relações sociais e das práticas culturais assinaladas pelos autores. O professor pode chamar a atenção dos estudantes para as fontes empregadas na elaboração das memórias e corografias, falar sobre seus vieses e limitações, bem como desafiar os estudantes a indicar coisas (fatos, pessoas, grupos sociais e processos) que são deixadas de fora dos referidos textos. E convidar a turma a pensar sobre as implicações desses “ocultamentos” na compreensão do passado da região ou do lugar (2012, p. 146).

Como visto, mesmo não sendo o material mais adequado para o ensino escolar de história local, as corografias e os textos memorialísticos podem ser utilizados como fontes históricas pelos professores, desde que trabalhem estas fontes de forma crítica.

A única restrição que temos quanto ao ensino de história local é a adoção de um viés positivista de ensino. Pois, como posto por José Aldaécio Lima e Maria da Paz e Cavalcante, essa é uma forma arcaica de ensino, a qual se baseia na

reprodução de uma história elitizada, factual e personalista, muito distante da realidade de nossos alunos. De acordo com eles, tal prática também negaria “ao aluno as condições necessárias para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica, autônoma e reflexiva, o que acaba comprometendo a sua formação histórica” (2018, p. 12-13).

Posto isto, Horn e Germinari (2006, p. 124) defendem que esta é uma prática que deve ser superada tanto no ensino de história local, quanto no ensino de história como um todo, uma vez ela dá voz apenas aos segmentos dominantes da sociedade, enquanto as classes populares acabam sendo silenciadas. Ainda segundo os autores, a educação escolar deve promover um ensino de História mais incluyente e mais próximo da realidade dos alunos.

Em vista de tudo que foi exposto, cabe a nós professores rompermos com “os didatismos que nos impõem segmentações e compartimentações do tipo ‘primeiro se ensina isto e só depois aquilo’” (FONSECA, 2009, p. 129) e transformemos o ensino de história local em uma prática constante ao longo de toda a Educação Básica, de forma que a única limitação para o trabalho com esta temática seja a imaginação dos professores.

2. A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO RECURSO DIDÁTICO

Já faz muito tempo que a linguagem quadrinística está presente no cotidiano dos brasileiros, de forma que acreditamos ser relativamente fácil identificarmos uma história em quadrinho, porém “tudo se complica quando se tenta estabelecer uma definição que precise ao mesmo tempo suas formas e limites” (QUELLA-GUYOT, 1990, p. 63). Diante de tal dificuldade, não apresentaremos apenas uma, mas várias definições propostas por estudiosos da área, facilitando assim o entendimento de nossa proposta de trabalho para os não iniciados no mundo das histórias em quadrinhos.

Começamos pela definição dada por Moacy Cirne, um dos primeiros brasileiros que se dedicaram à pesquisa acadêmica das HQs, o qual define as histórias em quadrinhos como “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (2000, p. 14).

Enquanto Antônio Luiz Cagnin, outro pioneiro brasileiro neste tipo de pesquisa, define a HQ como sendo “um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho e a linguagem escrita” (1975, p. 25).

Ao contrário de Cagnin, o qual é formado em letras, que destaca a questão da narrativa dos quadrinhos, Campos e Lomboglia, ambas com formação em artes, enaltecem o componente artístico das HQs ao afirmarem que estas são “uma forma de expressão artística constituída por dois tipos de linguagem: a linguagem gráfica (a imagem) e a linguagem verbal (o texto)” (1989, p. 14).

Enquanto na concepção de Iannone e Iannone, a definição ideal para a história em quadrinhos está em sua própria denominação. Na palavra destes autores, a HQ “é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto” (1994, p. 21).

Já de acordo com Zilda Augusta Anselmo¹⁵:

as HQ são, a um só tempo, a arte e o MCM¹⁶ que, usando predominantemente personagens irrealis, desenvolvem uma sequência dinâmica de situações, numa narrativa rítmica em que o texto, quando este

¹⁵ “Primeira professora universitária do Brasil a obter título de doutor com tese sobre quadrinhos” (CAGNIN, 1975, p. 229).

¹⁶ Meio de Comunicação em Massa.

existe, tanto pode aparecer como legenda abaixo da imagem, como em outros espaços a ele destinados ou em balões ligados por um apêndice à pessoa que fala (ou pensa) (1975, p. 38).

Temos ainda a definição de Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva, os quais definem as HQs como “narrativas gráficas constituídas por escrita e desenho, que exigem de seus leitores e leitoras interpretações visuais e verbais” (2015, p. 11).

Em nossa busca por definições para as histórias em quadrinhos, nos deparamos com a definição do renomado quadrinista¹⁷ Will Eisner, que durante uma de suas aulas no curso sobre HQs ministrado na *School of Visual Arts*¹⁸, se referiu às histórias em quadrinhos como sendo uma “arte sequencial”, expressão que mais tarde seria utilizada como título de seu primeiro livro teórico sobre HQs. A partir de então, diversos artistas e pesquisadores passaram a definir as histórias em quadrinhos como arte sequencial (VERGUEIRO, 2009, p. 28). Todavia, apesar desta definição ter sido muito utilizada no meio quadrinístico durante as décadas de 1980 e 1990, alguns estudiosos dos quadrinhos irão contestá-la.

De acordo com Scott McCloud¹⁹ a definição cunhada por Eisner não seria adequada pois ela também abarcaria o cinema e os desenhos animados (1995, p. 5-7). Posto isto, McCloud definiu as histórias em quadrinhos como sendo “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (1995, p. 9).

Enquanto isso, no Velho Mundo, um renomado estudioso francês da linguagem quadrinística, chamado Didier Quella-Guyot, irá definir as histórias em quadrinhos como “uma arte narrativa que sugere o desenrolar de uma ficção por meio de uma sucessão de imagens fixas (em oposição ao desenho animado) e organizadas em sequências (em oposição ao desenho humorístico)” (1990, p. 64).

Já para o roteirista estadunidense Dennis O’Neil, as histórias em quadrinhos são “uma forma de narrativa que usa um sistema de signos e imagens combinadas com a linguagem convencional escrita” (2005, p. 19).

¹⁷ “O profissional que trabalha na criação de HQs, seja escrevendo, desenhando ou que se especializou em qualquer uma das etapas da produção de uma HQ” (VILELA, 2012, p. 42).

¹⁸ Escola de Artes Visuais localizada em New York (EUA).

¹⁹ Quadrinista e grande referência internacional no estudo da linguagem quadrinística.

Ao buscarmos por uma definição mais recente para nosso objeto de estudo, nos deparamos com a definição elaborada pela pesquisadora holandesa Barbara Postema. Nas palavras desta autora, as histórias em quadrinhos nada mais são do que “um sistema em que o número de elementos ou fragmentos díspares trabalham juntos para criar um todo completo. Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes, um híbrido dos dois” (2018, p. 15).

Como nos alerta Quella-Guyot, existem inúmeras definições que tentam estabelecer quais seriam as características essenciais para que um objeto cultural seja classificado como história em quadrinhos, todavia estas definições “têm a indelicadeza de não parecerem necessariamente umas com as outras” (1990, p. 63).

O pesquisador brasileiro Nobu Chinen, atribui esta dificuldade na definição das histórias em quadrinhos ao fato de que:

nenhum de seus elementos constitutivos é obrigatório, ou seja, podem existir HQs sem balões, sem textos e mesmo sem os quadrinhos. Podem ter várias vinhetas ou apenas uma, o que as aproximaria do cartum. O importante é que todas, sem exceção, contêm uma narrativa e isso é o que todo autor de quadrinhos precisa ter em mente (2011, p. 7).

Apesar de divergirem a respeito de qual seria a melhor definição para as histórias em quadrinhos, todos estes autores concordam com o fato da linguagem quadrinística ser um eficiente veículo de comunicação (PALHARES, 2008, p. 11). Isto posto, acreditamos que seria improdutivo discutirmos aqui qual a definição mais adequada para as histórias em quadrinhos. Assim sendo, deixaremos esta árdua tarefa a cargo daqueles que se dedicam a pesquisar a área de comunicação.

O interesse em ouvir, ver, ler e contar histórias é algo inerente ao comportamento dos seres humanos, independentemente da sociedade (espaço/tempo) na qual ele esteja inserido, de forma que as HQs seriam o resultado da busca humana por uma nova forma de narrar histórias através do uso de imagens, conjugadas ou não com o texto escrito (CAGNIN, 1975, p. 21).

Ainda no tocante ao surgimento das HQs, Cagnin (*Ibid*, p. 22) afirma que o fato de nosso objeto de estudo ter sido nomeado somente após a sua criação e posterior proliferação, teria corroborado para que ele recebesse variadas denominações ao redor do globo.

No Brasil, as obras produzidas através da linguagem quadrinística ficaram conhecidas como “história em quadrinhos”, ou por uma de suas duas variantes: “quadrinhos” e “HQ”.

Em Portugal, a narrativa quadrinística é chamada de “banda desenhada”, “história aos quadrinhos” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 25), “história aos quadrinhos” (CAGNIN, 1975, p. 23) ou simplesmente de “quadrinhos” (CIRNE, 1970, p. 9).

Nos Estados Unidos da América e nos demais países de língua inglesa, as HQs são chamadas de *comics* (cômicos) ou *comix* (uma variante da expressão anterior, a qual é mais utilizada para se referir às HQs *undergrounds*), além de *funnies* (engraçados). De acordo com Sonia Maria Bibe Luyten (1987, p. 10), estas nomenclaturas estão vinculadas ao conteúdo veiculado nas primeiras HQs estadunidenses, as quais possuíam uma temática predominantemente humorística. Com o tempo as HQs foram diversificando suas temáticas, entretanto, a expressão *comics* já havia se arraigado no vocabulário dos países de língua inglesa, de forma que esta nomenclatura é utilizada ainda hoje para se referir as mais diversas narrativas quadrinísticas, mesmo aquelas que não possuem caráter cômico.

Já na França, outro importante polo de desenvolvimento e estudo das HQs, estas são conhecidas como *bande dessinées* (faixa desenhada). Tal nomenclatura, também utilizada pelos países francófonos, se deve ao fato de as primeiras HQs publicadas em solo francês terem sido apresentadas no formato de faixas desenhadas nas páginas dos jornais, assim como nos EUA (CAGNIN, 1975, p. 22).

Enquanto isso, na Itália as HQs são chamadas de *fumetti* (fumacinha) devido à uma característica presente na maioria das HQs, os balões, sejam eles de fala ou pensamento (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 25).

Na Espanha, o nome de uma famosa revista infantil virou sinônimo de HQ. A revista em questão se chamava TBO e foi publicada entre os anos 1917 e 1983. Durante sua existência, o seu nome se tornou tão popular que muitos espanhóis o adotaram para se referir às demais publicações quadrinísticas. Além da expressão acima, os espanhóis também utilizam suas variações *tabeó* e *tubeos* (LUYTEN, 1987, p. 11).

Apesar do espanhol ser a língua oficial da maioria dos países da América Latina, a população destes países não aderiu a nomenclatura cunhada pelos hispânicos, preferindo referir-se as narrativas quadrinísticas como *chistes*, *monitos*, *muñequitos* e até mesmo como *comics*, todavia a expressão mais utilizada nos países da chamada América Hispanófono é *historieta* (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 25).

No Oriente, o principal polo produtor e consumidor de quadrinhos é o Japão, onde as HQs são chamadas de *manga*. Todavia, existem diversas outras nomenclaturas utilizadas para se referir a tipos específicos de *mangas*, que costumam ser classificados no Japão tanto pelo gênero da história, quanto pelo público-alvo (crianças novas, adolescentes do sexo masculino ou feminino ou adultos do sexo masculino ou feminino).

Já na Coréia, as HQs são chamadas *manhwa*. Este tipo de produção chegou ao Brasil nas primeiras décadas do século XXI graças à proliferação do K-pop²⁰ e de outros aspectos da cultura sul-coreana em nosso país.

De acordo com Cagnin (1975, p. 23), os termos utilizados no Brasil (história em quadrinhos) e em Portugal (história aos quadrinhos) seriam os mais adequados para nomear tal produto cultural.

Antes de nos aprofundarmos ainda mais no mundo das histórias e quadrinhos, é importante pontuarmos que, apesar das HQs possuírem influências da literatura, elas “gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2019, p. 17), visão esta que também é compartilhada pelo francês Quella-Guyot (1994, p. 5). De acordo com Paulo Ramos, a tentativa de enquadrar as HQs como um ramo da literatura “nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário” (*Ibid*, p. 17).

Já no que tange à origem das histórias em quadrinhos, Dário de Barros Carvalho Junior²¹ afirma que “quem não sabe quando surgiram as histórias em quadrinhos (HQs) pode se considerar um *expert* no assunto” (2006, p. 23), isto porque segundo o autor não há um consenso acerca da origem desta linguagem. O autor ainda ressalta que a busca pelas origens das HQs seria uma tarefa “difícil, subjetiva e, talvez, inútil” (*Ibid*, p. 23).

Apesar da fala de Carvalho Junior, acreditamos que seja importante discorrermos um pouco sobre o advento da linguagem quadrinística. Dito isto, convém pontuarmos que as primeiras obras brasileiras sobre HQs atribuíam à obra *The Yellow*

²⁰ Termo utilizado para se referir ao gênero musical popular de origem sul-coreana.

²¹ Mais conhecido pelo pseudônimo Djota Carvalho.

*Kid and his new phonograph*²², publicada por Richard F. Outcault em outubro de 1896, o título de primeira história em quadrinhos do mundo.

Durante um longo período esta visão foi reproduzida por especialistas brasileiros que se utilizavam de referenciais teóricos de origem estadunidense. Todavia, hoje já há um certo consenso entre os pesquisadores de que a obra *Monsieur Jabot* (1833) do suíço Rudolphe Töpffer, seria na verdade a primeira história em quadrinhos publicada no mundo.

Tão logo foi criada por Töpffer, a nova linguagem já passou a sofrer com a crítica e a perseguição, todavia este movimento só alcançaria o seu auge durante a década de 1950. Durante este trágico período:

A HQ foi acusada de representar para os jovens uma perda de tempo e de atenção, de desenvolver a preguiça mental, de não ter nenhuma sutileza, de tornar as coisas demasiadamente fáceis, de falta de estilo e de moral, de humorismo imbecil ou de reduzir as maravilhas da linguagem a grosseiros monossílabos (ANSELMO, 1975, p. 58).

De acordo com a autora Zilda Augusta Anselmo, tais ataques se tornaram ainda mais violentos após a publicação do livro *The Seduction of the Innocent*²³ (1954) do psiquiatra Fredric Wertham. Fala essa corroborada pelo quadrinista Scott McCloud, o qual afirma que esta obra teria tido um papel crucial na histórica perseguição sofrida pelas HQs nos EUA durante meados do século XX (2006, p. 86).

Neste livro, Wertham apresentava uma seleção extremamente parcial de histórias em quadrinhos e generalizava toda a produção destas, atribuindo a elas toda degradação da sociedade estadunidense da época (LUYTEN, 1987, p. 36-37). Segundo McCloud, Wertham responsabilizava as HQs por “toda sorte de coisas desde a delinquência juvenil, passando por ‘perversões’ sexuais, até o ódio racial” (2006, p. 86).

Apesar de seu protagonismo, é importante salientemos que Wertham não foi o único intelectual a criticar as HQs. Durante este período muitos outros livros e artigos atribuíam às histórias em quadrinhos a culpa pelo mau comportamento tanto das crianças, quanto dos adolescentes (LUYTEN, 1987, p. 37).

Entretanto, posteriormente foram realizados diversos outros estudos, acerca das possíveis influências das histórias em quadrinhos sobre o comportamento das

²² “O Garoto Amarelo e seu novo fonógrafo”, traduzido do inglês.

²³ “A sedução dos inocentes”, traduzida do inglês.

crianças e dos adolescentes. De acordo com estas pesquisas, as narrativas quadrinísticas não exerceriam uma influência mais nociva do que aquela causada pelas histórias veiculadas em outras mídias, como os livros, o rádio, a tv etc. (ANSELMO, 1975, p. 59).

De qualquer forma, o estrago já estava feito e em 1954, foi organizado pelo senado estadunidense um subcomitê responsável por investigar uma possível relação entre a leitura das HQs e a delinquência juvenil. Contudo, graças à primeira emenda da Constituição dos EUA, as autoridades foram impedidas de censurar oficialmente as histórias em quadrinhos (MCCLLOUD, 2006, p. 86).

Apesar de não ter sido implantada uma censura oficial por parte do governo, a perseguição à linguagem quadrinística induziu as editoras de quadrinhos a criarem um código de ética responsável por um processo de autocensura, que dominaria a indústria quadrinística estadunidenses durante décadas (*Ibid*, p. 87).

Após a aprovação deste código de ética, diversas revistas em quadrinhos estadunidenses passaram a exibir em suas capas um selo com as inscrições “Approved by the Comics Code Authority”²⁴. Tal selo era a garantia de que a revista em questão se enquadrava em todos os requisitos morais estipulados pelo referido código.



Figura 1 – Selo do Código de Quadrinhos estadunidense.

Fonte: Site Museu da Imagem e do Som de São Paulo - Disponível em: <<https://www.mis-sp.org.br/educativo/blog/800d99cc-460d-4e35-a8db-0fdae159c0f9/a-origem-do-comics-code-authority>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

²⁴ “Aprovado pela Autoridade do Código das Histórias em Quadrinhos”, traduzido do inglês.

Esta censura corroborou para acentuar a crise pela qual as histórias em quadrinhos vinham passando, principalmente devido à concorrência com a TV. De acordo com Anselmo, neste período os críticos das histórias em quadrinhos “prenunciavam sua queda e até o seu desaparecimento, prognóstico totalmente errado” (1975, p. 59).

Os reflexos da campanha contra as obras quadrinísticas nos EUA, logo chegariam as terras tupiniquins, fazendo com que diversos pais e professores proibissem as crianças e os adolescentes de lerem histórias em quadrinhos. Tal perseguição às HQs foi tão intensa que os seus reflexos permaneceram vivos no Brasil várias décadas depois (LUYTEN, 1987, p. 37 e 71).

Entretanto, no final da década de 1970 aconteceria um fato que alteraria significativamente a imagem que o público geral tinha sobre as obras quadrinísticas. Em 1978, o quadrinista novaiorquino Will Eisner publicou a HQ “Um Contrato com Deus”²⁵. Tal obra foi lançada em capa dura, seguindo um projeto gráfico que a assemelhava muito mais a um livro, do que a uma HQ propriamente dita, de forma que Eisner não se referia a ela como *comic* ou *comic book*, como eram usualmente chamadas as histórias em quadrinhos nos EUA, preferindo utilizar a expressão *graphic novel*²⁶.

Apesar de Eisner afirmar que ele havia criado tal expressão, o especialista em quadrinhos Waldomiro Vergueiro contesta tal fato. Nas palavras do autor:

Eisner não havia criado nada novo, por mais que afirmasse que a ideia lhe viera repentinamente. Ele não havia absolutamente inventado a expressão *graphic novel*, pois não se tratava da primeira vez que ela era utilizada em relação especificamente a um produto quadrinístico. Antes de Eisner, o termo já havia sido utilizado pelo crítico de quadrinhos norte-americano Richard Kyle, em 1964, e também por Henry Steele na revista *Fantasy illustrated*, em 1966. Da mesma forma, o trabalho que Eisner então oferecia ao editor – Um contrato com Deus -, tampouco poderia ser considerado de fato a primeira *graphic novel* a ser publicada no ambiente de quadrinhos norte-americano, com diversas obras podendo ser apontadas como suas antecessoras (destacando-se, neste aspecto, *Jungle book*, *the Harvey Kurtzman*, e *Beyond time and again*, de George Metzger, para apenas citar dois exemplos). (VERGUEIRO, 2009, p. 25)

²⁵ “*A Contract with God*”, no original em inglês.

²⁶ A expressão pode ser traduzida como “romance gráfico”.

Vergueiro também ressalta que, a publicação de histórias em quadrinhos encadernadas no formato de livros de capa dura já era algo comum em diversos países da Europa (*Ibid*, p. 25).

Apesar de não ter sido o pioneiro na publicação de *graphic novels* e nem mesmo o criador desta expressão, é inegável que Eisner exerceu um papel crucial tanto na abertura do mercado para este tipo de obra, quanto na popularização de tal vocábulo. Vergueiro pontua ainda que, a aceitação da obra *Um Contrato com Deus* “representava o apoio dos leitores às ideias de Will Eisner e a sua proposta de modificar os estereótipos que existiam em relação às publicações de histórias em quadrinhos” (*Ibid*, p. 25-26).

A perspicácia mercadológica de Eisner é inegável, ao propiciar um novo formato para criação e comercialização de histórias em quadrinhos, ele conseguiria introduzir as HQs em novos espaços de comercialização, como as livrarias. De acordo com Vergueiro:

como formato de produção, as *graphic novels* tornaram possível quebrar a barreira entre os quadrinhos industrializados e os alternativos, criando condições para um mercado diferenciado, em que a qualidade artística, o aprofundamento psicológico, a ousadia do design e a complexidade temática passaram a ter seu valor melhor equacionado (*Ibid*, p. 27).

Fatores como estes, citados por Vergueiro, colaboraram para que as produções quadrinísticas fossem elevadas ao *status* de arte no final do século XX, sendo então referenciadas como a 9ª Arte (*Ibid*, p. 28).

Outro acontecimento que exerceria um papel fundamental no processo de valorização das HQs, ocorreria em 1992 na cidade de Nova Iorque, quando a *graphic novel Maus*²⁷ foi premiada com o Pulitzer, principal prêmio do jornalismo e da literatura estadunidense. Todavia devemos salientar que, apesar ter sido publicada originalmente nas páginas da revista *Raw* (entre os anos de 1980 e 1991), o reconhecimento desta obra só chegaria após o seu lançamento no formato de *graphic novel*, (*Ibid*, p. 30). Fato este que demonstra que ainda há um certo preconceito em relação à linguagem quadrinística, uma vez que tal narrativa só alcançou reconhecimento após ser transposta para um formato semelhante aos dos livros tradicionais.

²⁷ Rato, em alemão.

Desenhada e escrita por Art Spiegelman, *Maus* narra os percalços enfrentados por Anja e Vladek Spiegelman, pais do quadrinista, durante a Segunda Grande Guerra Mundial. Anja e Vladek eram judeus poloneses que, após a invasão da Polônia pelo exército alemão, acabaram sendo enviados para o campo de concentração de Auschwitz. Entretanto, com o fim da guerra os dois foram libertados pelo exército soviético e acabaram migrando para os EUA, onde mais tarde nasceria Art.

A premiação de *Maus* coroou o processo de valorização da linguagem quadrinística, ao mesmo tempo em que demonstrou para o mundo todo o potencial narrativo desta linguagem, desfazendo a ideia equivocada de que as histórias em quadrinhos não poderiam ser utilizadas para abordar temas sérios, complexos e sensíveis de nossa história, como é o caso do holocausto judeu ocorrido durante a Segunda Grande Guerra Mundial (VERGUEIRO, 2009, p. 30).

Ao discorrer sobre esta temática, Vergueiro destaca que:

o crescimento da oferta de graphic novels permitiu a utilização da linguagem dos quadrinhos para a exploração de diversos gêneros que haviam sido tratados apenas marginalmente por ela. E isso ocorreu de tal maneira que uma nova classificação temática foi gerada na área, com trabalhos que jogaram por terra todas as ideias pré-concebidas sobre as limitações da linguagem quadrinística para ir além de propostas ficcionais (*Ibid*, p. 33).

A partir de então, diversos autores passaram a explorar a linguagem quadrinística para criar narrativas não ficcionais que dialogavam com a história, com a memória social e, até mesmo, com o jornalismo (*Ibid*, p. 30).

É neste contexto que irá surgir um novo gênero denominado “jornalismo em quadrinhos”²⁸, o qual se propõe a registrar fatos atuais, tal qual eles aconteceram. A figura de maior destaque neste gênero é o jornalista e quadrinista Joe Sacco, autor de HQs como “Palestina: Uma nação ocupada”, “Palestina: Na faixa de Gaza”, “Área de Segurança: Gorazde”, “Uma história de Sarajevo”, entre outros (*Ibid*, p. 33).

2.1.A ACEITAÇÃO DAS HQS PELA ACADEMIA

Apesar de toda a potencialidade comunicativa da linguagem quadrinística, durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas como um

²⁸ *Comics journalism*, no original em inglês.

subproduto cultural, sofrendo com o desprestígio tanto da sociedade, quanto da Academia (LUYTEN, 1987, p. 8).

Will Eisner atribui esta rejeição, por parte da elite intelectual, a motivos que perpassam tanto pelo uso das obras quadrinísticas, quanto pelas suas temáticas, bem como pelo seu público-alvo presumido (2010. p. IX). Já Waldomiro Vergueiro atribui tal rejeição à “característica híbrida da linguagem quadrinística, bem como o fascínio que ela tradicionalmente exerceu sobre grandes massas de leitores, principalmente os mais jovens” (2009, p. 18).

É fato que muitos daqueles que desprezam a linguagem quadrinística, principalmente no meio acadêmico, o fazem por puro preconceito. Entretanto, Luyten pontua que este preconceito acadêmico em relação à linguagem quadrinística vem diminuindo gradativamente. Ainda segundo a autora, “a grande maioria das pessoas já está conscientizada da enorme importância que têm as histórias em quadrinhos. Tanto na área da educação como na de lazer e, até, nos campos da propaganda comercial e política” (1987, p. 7).

Ao discorrer acerca da valorização da linguagem quadrinística, por parte do mundo acadêmico, Vergueiro afirmar que:

A atenção dispensada aos quadrinhos pelos intelectuais ocorreu em paralelo com a emergência de movimentos de produção de quadrinhos que buscavam sua independência das obras disponibilizadas pela indústria massificada – genericamente denominada como quadrinhos *mainstream* –, colocando-se como autossuficientes e superiores ao que era então disponibilizado pelas grandes editoras de quadrinhos. Nesse sentido, eles se aliavam, embora muitas vezes não explicitamente, à crítica à indústria cultural feita pelos ideólogos da Escola de Frankfurt, que viam os produtos dessa indústria como essencialmente os mesmos (2009, p. 19).

Posto isto, McCloud pontua que o interesse acadêmico pelas histórias em quadrinhos, por si só, não contribui muito para o desenvolvimento do meio quadrinístico. Todavia, o autor também afirma que a valorização destas por parte da academia pode estender o prestígio dos quadrinhos a outras instituições, como museus, bibliotecas etc. (2006, p. 92). Entidades estas que vêm, progressivamente, abrindo suas portas para as HQs, o que é deveras importante para a linguagem quadrinística, uma vez que estas instituições se dedicam, não somente, à preservação e catalogação de tais obras, mas também possibilitam o seu acesso ao público interessado em estudá-las (*Ibid*, p. 94).

De acordo com Vergueiro, existe sim motivo para otimismo no meio quadrinístico. Segundo o autor, apesar de algumas instituições culturais ainda ignorarem as HQs; outras como as bibliotecas e livrarias, entidades que antes sequer cogitavam em armazenar quadrinhos, cada vez abrem mais espaço para as produções quadrinísticas (2009, p. 38).

Como podemos ver, a inserção das histórias em quadrinhos na academia ainda é algo relativamente recente, mas graças à dedicação e ao trabalho de muitos simpatizantes desta linguagem, aos poucos o seu estudo vem se solidificando dentro do meio acadêmico. Entretanto, devemos ressaltar que as pesquisas acadêmicas ainda estão distantes de esgotar as discussões a respeito das HQs.

Ao discorrermos sobre a inserção das HQs no meio acadêmico brasileiro, não poderíamos deixar de citar os seguintes nomes: Francisco Araújo, professor que lutou pela inclusão do estudo das HQs na Universidade de Brasília; Sonia Maria Bibe Luyten e Antonio Luiz Cagnin, responsáveis pela inserção da disciplina de editoração de quadrinhos no jornalismo da Escola de Comunicação e Artes da USP; Álvaro de Moya e Waldomiro Vergueiro que, juntos com o já citado Antonio Luiz Cagnin, fundaram em 1990 o Núcleo de Pesquisa de História em Quadrinhos na ECA-USP, que posteriormente teria seu nome alterado para Observatório de História em Quadrinhos.

Desde a fundação deste núcleo, já se vão mais de trinta anos dedicados à pesquisa e à luta pela valorização das histórias em quadrinhos no meio acadêmico. Atualmente, o Observatório de História em Quadrinhos da ECA-USP é a maior referência brasileira nos estudos da linguagem quadrinística.

O Observatório oferece orientação às produções acadêmicas e promove reuniões mensais abertas ao público interessado²⁹. Além disso, também publica uma revista eletrônica (*9ª Arte*), mantém um selo editorial e promove eventos como as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, o maior congresso científico sobre o tema na América Latina (AFONSO, 2018).

²⁹ Devido a pandemia de COVID-19 tais reuniões passaram a ser realizadas no formato online através do uso de plataformas de videoconferência, ampliando ainda mais o alcance das discussões acadêmicas realizadas nestas reuniões.

2.2. O POTENCIAL DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

De acordo com Zilda Augusto Anselmo, “o mundo das HQ não é tão simples como se pode supor à luz de uma análise superficial” (1975, p. 87). Portanto, para que as histórias em quadrinhos sejam utilizadas adequadamente no processo de ensino-aprendizagem não basta que os educadores nutram uma simpatia por estas obras, também é necessário que eles dominem a linguagem quadrinística, mesmo que em seus conceitos mais básicos (RAMOS, 2009, p. 30).

Diante de tal necessidade, demos início então a uma vasta pesquisa bibliográfica, objetivando desenvolver um tutorial que pudesse auxiliar os professores de história interessados em utilizar a linguagem quadrinística em suas aulas. O tutorial em questão visa promover um processo de letramento quadrinístico, apresentando aos educadores os principais elementos utilizados nas histórias em quadrinhos, bem como suas funções, de forma a lhes fornecer todo o *know-how* necessário para identificarem as possibilidades e as limitações do uso das HQs no processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, iremos adentrar agora nos aspectos didático-pedagógicos da linguagem quadrinística, analisando o posicionamento de diversos especialistas acerca de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Ao discorrer sobre a utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem, Vergueiro (2003) irá afirmar que esta é “uma ferramenta bastante eficiente para transmissão de mensagens de todos os tipos”. Todavia, esta visão está bem longe de ser uma unanimidade entre professores e pedagogos. Em seu artigo “Pedagogia e Quadrinhos”, Azis Abrahão (1977) afirma que existem quatro posições distintas em relação às obras quadrinísticas, são elas:

- a) **A radicalmente negativa:** considera perniciosos, tanto a linguagem como o conteúdo.
- b) **A radicalmente positiva:** considera proveitosos, tanto a linguagem como o conteúdo.
- c) **A Moderada:**
 1. Considera proveitosa a linguagem: bom ou mau o conteúdo.
 2. Considera perniciosa a linguagem: proveitoso ou indiferente o conteúdo.

- d) **A neutra:** Considera indiferentes, em si mesmos nem perniciosos nem proveitosos tanto a linguagem como o conteúdo. É uma literatura, tão boa ou tão má como qualquer outra.

Posto isto, Anselmo pontua (1975, p. 88) que há uma certa tendência de as pessoas assumirem posições extremas em relação às narrativas quadrinísticas, bem como ao seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Dito isto, buscamos adotar uma visão imparcial acerca da linguagem quadrinística, apresentando aos nossos leitores tanto os seus aspectos positivos, quanto os negativos. Pois, assim como Gilberto Freyre, acreditamos que “a história em quadrinhos em si não é boa nem má: depende do uso que se faça dela” (FREYRE *Apud* ANSELMO, 1975, p. 96).

Ao discorrer sobre a relação entre as escolas brasileiras e as histórias em quadrinhos, Vergueiro relata que:

A partir da introdução do modelo norte-americano no país, a trajetória das histórias em quadrinhos no território brasileiro passaria pelos mesmos percalços enfrentados em outros países, sendo idolatrada por adolescentes e desacreditada pela maioria dos educadores e intelectuais (2007, p. 6).

Carvalho (2006, p. 31) corrobora a fala de Vergueiro, ao afirmar que as histórias em quadrinhos sempre exerceram um forte poder de sedução junto ao público infanto-juvenil, todavia, durante muito tempo, os educadores preferiram ignorar o potencial didático-pedagógico desta linguagem e continuaram perseguindo seus leitores.

Entretanto, devemos ressaltar que mesmo com a perseguição dos professores e pedagogos, as HQs continuaram presentes nas escolas, seja passando de mão em mão por debaixo das mesas ou camufladas entre as páginas dos cadernos e dos livros didáticos. A paixão pelas obras quadrinísticas era muito maior do que o medo de ter suas revistas confiscadas ou de receber alguma espécie de castigo (MENDONÇA, 2011, p. 3).

Ainda no tocante à relação entre HQs e ensino, devemos pontuar que as primeiras narrativas quadrinísticas com caráter educacional que se tem notícia foram publicadas nas revistas estadunidenses *True Comics* e *Real Life Comics* ainda durante a década de 1940. Tais narrativas dedicavam-se a apresentar ao jovem leitor personagens e eventos tanto da história dos EUA, quanto da história mundial (VERGUEIRO, 2006, p.17). Durante este período também se verificou a produção de

um vasto número de adaptações de grandes clássicos da literatura mundial para a linguagem quadrinística.

Não demorou muito para EBAL, uma das principais editoras de quadrinhos do Brasil durante o século XX, adquirir os direitos destas obras para publicá-las em solo nacional, visando assim amenizar a perseguição aos quadrinhos que estava ocorrendo no Brasil.

Pouco tempo depois, durante a década de 1950, a editora também passaria a investir na quadrinização de clássicos de literatura brasileira, bem como no desenvolvimento de narrativas quadrinísticas que retratassem importantes eventos de nossa história. Tais medidas adotadas por Adolfo Aizen³⁰, visavam conquistar o apoio da elite intelectual tupiniquim (BONIFÁCIO, 2005, p. 22).

A publicação destas obras quadrinísticas com temática histórica e literária seria intensificada pela editora ao longo das décadas de 1960 e 1970, através de séries como “Edição Maravilhosa”, “Grandes Figuras em Quadrinhos” e “Clássicos Ilustrados da Literatura Brasileira”. Tal ação visava evitar uma nova onda de perseguição às histórias em quadrinhos.

Apesar do êxito editorial destes títulos e do apoio de parte dos intelectuais brasileiros, o potencial pedagógico da linguagem quadrinística “não era reconhecido por pais, professores, pedagogos e outras personalidades cujas funções estivessem diretamente ligadas à educação formal” (BONIFÁCIO, 2005, p. 23).

De acordo com Calazans, apesar das HQs com temática histórica produzidas pela EBAL terem sido pioneiras deste tipo no Brasil, elas não possuíam uma narrativa fluída e dinâmica, tão características das obras quadrinísticas. De acordo com o autor, estas histórias em quadrinhos “eram descritivas e monótonas, estáticas, sem ação ou envolvimento emocional, sem suspense contavam com muitos planos médios estáticos e monótonos, e usavam enormes balões de texto e quadros informativos em linguagem dificultosa” (2004, p. 21-22).

Bonifácio complementa a fala de Calazans ao afirmar que tais obras não possuíam o ritmo e a agilidade tão característicos da narrativa quadrinística. Ainda de acordo com a autora:

a ausência de movimento, de ações e tramas mais elaboradas, fazia das “Grandes Figuras em Quadrinhos” uma tentativa equivocada ao unir o conhecimento histórico biográfico à linguagem dos quadrinhos. Afinal, as HQs, por serem compostas de uma relação dinâmica e simbiótica entre texto

³⁰ Fundador e proprietário da EBAL.

e imagem, apresentam-se como uma linguagem repleta de especificidades (BONIFÁCIO, 2005, p. 85).

O fato de o texto escrito possuir um papel hegemônico dentro do mundo acadêmico, levou a EBAL a priorizá-lo no desenvolvimento de suas obras quadrinísticas com teor didático. Entretanto, tal prática demonstrou-se extremamente prejudicial para a construção destas narrativas, uma vez que, ao relegar os elementos imagéticos a um papel secundário, estas obras abandonaram um dos principais elementos responsáveis pelo dinamismo da linguagem quadrinística, que é a complementaridade entre o texto escrito e os recursos imagéticos (BONIFÁCIO, 2005, p. 86).

A busca pela aceitação acadêmica e a tentativa de proporcionar a tais obras uma maior seriedade, levou os quadrinistas a produzirem narrativas em que:

as onomatopeias inexistem, os traços devem ser adultos e sérios, e as figuras humanas trazem expressões severas, estáticas ou com pouco movimento. Os rostos dos personagens aparecem, com frequência, de forma sombreada e pouco expressiva. Essas condições, de certa forma, garantem à obra uma possível seriedade, já que esta se propõe a quadrinizar o fato histórico como “ele de fato ocorreu”, sem a interferência do humor, da crítica ou da ficção, elementos que poderiam “comprometer” e relativizar a autenticidade e a fidelidade histórica para com um passado heroico e absoluto, no qual os personagens são portadores de ações tão generosas e valentes, que estão acima da maioria da população “comum”, que não está presente na História (BONIFÁCIO, 2005, p. 87).

Outro aspecto negativo das HQs com temática histórica produzidas pela EBAL era o excesso do uso de legendas. Praticamente todas as vinhetas possuíam uma caixa de texto na parte superior, onde havia um texto narrativo, de forma que os desenhos ficavam “na dependência completa desse texto, sem o qual o restante do material ficaria incompreensível, perdendo a unidade de sentido” (BONIFÁCIO, 2005, p. 90).

Ao dissertar sobre a utilização das histórias em quadrinhos enquanto instrumentos didático-pedagógicos em Portugal, Juliana Martins Pereira afirma que tal prática é mais antiga do que possamos imaginar. A autora pontua ainda, que a presença desta linguagem nos livros didáticos portugueses remonta à década de 1920 (2017, p. 41).

No Brasil, a introdução da linguagem quadrinística nos livros didáticos ocorreu de forma bem mais lenta. De acordo com Santos e Vergueiro a inserção da linguagem quadrinística nos manuais didáticos brasileiros só teria início na década de 1970,

quando os conflitos entre os educadores e as histórias em quadrinhos começaram a se amenizar. Ainda de acordo com estes autores, as HQs presentes nestes livros:

sintetizavam ou exemplificavam, em uma ou mais vinhetas, o conteúdo do tópico ou do capítulo. Utilizando a linguagem característica dos quadrinhos (balões de fala, recordatórios etc.), estes eram usados para suavizar a diagramação e complementar de forma mais leve o texto didático (2012, p. 83).

Apesar de, inicialmente, as histórias em quadrinhos serem utilizadas apenas para “ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados com textos escritos”, com o passar do tempo a linguagem quadrinística foi ganhando cada vez mais espaço nas páginas dos livros didáticos, chegando inclusive a ocupar, quase que inteiramente, as páginas dos livros do professor Julierme de Abreu Castro, como veremos de forma mais detalhada adiante (VERGUEIRO, 2018, p. 20).

Vergueiro e Rama, citados por Bonifácio, pontuam que a partir de meados da década de 1990 houve um aumento significativo na inserção da linguagem quadrinística nos livros didáticos brasileiros. Ainda de acordo com estes autores, as últimas décadas do século XX:

presenciaram, cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas, que nelas buscaram não apenas elementos para tornar suas aulas mais agradáveis, mas, também, conteúdos que pudessem utilizar para transmissão e discussão de temas específicos nas salas de aula (RAMA; VERGUEIRO *Apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 3).

Vergueiro atribui este processo de inserção da linguagem quadrinística nas escolas brasileiras a fatores como a promulgação da LDB (1996) e a publicação dos PCNS (1997) – documentos que estimulavam a introdução de diferentes linguagens na prática pedagógica –, bem como a introdução de obras quadrinísticas no PNBE (2006).

De acordo com o autor, tais medidas efetivadas pelo governo federal, entre o final do século XX e o início do século XXI, tiveram grande influência no processo de entrada da linguagem quadrinística nas escolas do país, bem como na sua aceitação e valorização por parte dos educadores brasileiros.

Vergueiro (2007, p. 16) salienta, que a inserção das histórias em quadrinhos no PCN de língua portuguesa, lançado cerca de um ano após a promulgação da LDB, foi crucial para a efetivação do processo de inserção e aceitação da linguagem quadrinística nas escolas brasileiras. Ainda de acordo com o pesquisador, somente a

partir da inserção das HQs nas propostas do PCN foi que esta linguagem passou a ganhar uma maior atenção por parte dos professores de português.

Entretanto, o autor argumenta que a ação que mais corroborou para a entrada das HQs nas escolas brasileiras teria sido a introdução destas no PNBE-2006³¹. Segundo ele, programas como o PNBE permitem “acreditar na diminuição das barreiras para o ingresso dos materiais quadrinísticos em ambiente escolar no país” (*Ibid*, p. 17-18). Vergueiro também pontua que, após a inclusão das histórias em quadrinhos no PNBE houve no Brasil um grande aumento na produção de narrativas quadrinísticas paradigmáticas³². De forma que, muitas editoras nacionais passaram então a investir na quadrinização de clássicos da literatura nacional e estrangeira, retomando a antiga prática da EBAL.

Após analisar todas as obras quadrinísticas participantes do PNBE, Setubal e Rebouças apontaram que, o fato de a maioria das obras escolhidas se tratar de adaptações de clássicos da literatura, demonstra que a ação governamental vê a linguagem quadrinística “como um recurso de facilitação do processo de aprendizagem” (2015, p. 330). Visão esta compartilhada por nós, uma vez que pretendemos utilizar esta linguagem para otimizar o processo de ensino-aprendizagem de história local.

Além das ações governamentais em prol da inserção das HQs nas escolas brasileiras, Vilela (2012, p. 89) aponta dois outros fatores que teriam impulsionado o aumento do uso desta linguagem nos processos de ensino-aprendizagem conduzidos pelos educadores brasileiros. O primeiro ponto levantado pelo autor é o fato de uma parcela significativa do atual quadro docente nacional ser composta por indivíduos que possuíam o hábito de ler histórias em quadrinhos durante a sua infância e adolescência. O segundo aspecto destacado pelo autor é que as histórias em quadrinhos passaram a ser vistas como aliadas da leitura no combate ao uso excessivo de celulares, computadores, tvs e videogames.

³¹ HQs incluídas no PNBE-2006: “Asterix e Cleópatra, de R. Goscinny e A. Uderzo; Toda Mafalda, de Quino; Na prisão, de Kazuichi Hanawa; Dom Quixote em quadrinhos, adaptação da obra de Miguel Cervantes por Caco Galhardo; Santô e os pais da aviação, de Spacca; A metamorfose, adaptação da obra de Franz Kafka por Peter Kuper; Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai, de Fernando Gonsales; Pau pra toda obra, de Gilmar; A Turma do Pererê – As gentilezas, de Ziraldo” (VERGUEIRO, 2007, p. 18).

³² Enquanto a edição do PNBE de 2006 apresentou apenas 9 HQs, a edição de 2013 incluiu no total 29 HQs. Fato este que comprova o aumento da inserção da linguagem quadrinística neste programa governamental.

Somemos a estes fatores, as inúmeras tentativas de articulação entre o conhecimento escolar e as linguagens não escolares, realizadas pelos professores da Educação Básica. Tais práticas foram fundamentais para que a inserção da linguagem quadrinística no ambiente escolar realmente se efetivasse, uma vez que, quando as políticas governamentais para a educação não são bem recebidas pelos educadores, elas acabam não sendo postas em prática.

Também devemos somar a estes fatores, o aumento no número das pesquisas acadêmicas que versam sobre a utilização da linguagem quadrinística no ambiente de ensino formal (BONIFÁCIO, 2005, p. 21-22).

A soma de todos estes fatores corroborou para que as mentes dos professores e pedagogos fossem se abrindo para o potencial didático-pedagógico desta linguagem, de forma que a presença das HQs no ambiente escolar foi sendo, gradativamente, aceita e até mesmo bem-vista por parte do professorado brasileiro.

Em consequência de todo este processo, podemos encontrar hoje narrativas quadrinísticas inseridas tanto nos currículos escolares, quanto nos livros didáticos, além de serem presença garantida nas prateleiras das salas de leitura e das bibliotecas escolares (MENDONÇA, 2011, p. 3-4).

Todavia, devemos ter em mente que o fato de “ter álbuns e revistas de quadrinhos disponíveis nas salas de aula ou nas bibliotecas escolares não implica, necessariamente, no uso correto do material por parte dos professores” (VERGUEIRO; SANTOS, 2012, p. 84). De modo que, apesar de todo o avanço verificado na utilização da linguagem quadrinística na Educação Básica, o seu uso “ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado” (*Ibid*, p. 84).

Assim sendo, pretendemos com este trabalho colaborar para a melhor capacitação dos educadores interessados em utilizar esta linguagem para melhorar suas aulas de história.

Contudo, antes de apresentarmos algumas das inúmeras possibilidades de utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem, convém pontuarmos que a sua utilização pode tomar dois caminhos distintos, sendo utilizada tanto como “ferramenta didático-pedagógica”, quanto como “exercício” (CARVALHO, 2006, p. 61). Vejamos melhor as especificidades destas duas práticas:

- **Ferramenta didático-pedagógica:** As HQs podem ser utilizadas para atrair a atenção dos alunos, ilustrar situações, estimular a leitura etc.
- **Exercício:** Os alunos são instruídos a desenvolverem narrativas quadrinísticas relacionadas à temática da aula.

Meira e Santo (2015, p. 2334) salientam que, a utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta didático-pedagógica é muito mais mencionada pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo deste tema.

Posto isto, apresentaremos agora algumas propostas de utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem escolar, estas possibilidades contemplam os dois caminhos acima mencionados.

Em seu livro “História em quadrinhos na escola”, Flávio Calazans (2004, p. 14) propõe que o professor forneça aos seus alunos tirinhas ou páginas inteiras, de uma determinada HQ, onde os balões estejam todos apagados, de forma que os discentes possam desenvolver seus próprios diálogos de acordo com a narrativa visual. O autor propõe ainda, outro exercício, no qual são fornecidas várias vinhetas recortadas, de um mesmo personagem, para que os alunos possam realinhá-las da forma que acharem melhor, desenvolvendo assim diferentes narrativas.

Ao discorrer acerca do uso da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem Roberto Catelli Junior irá afirmar que:

Propor aos alunos que criem histórias em quadrinhos pode ser um excelente instrumento para trabalhar conceitos, produzir uma síntese ou simplesmente traduzir em outra linguagem um assunto estudado. Ao construir os quadrinhos, são obrigados a retomar conceitos, revisar assuntos já trabalhados e refletir sobre o tema enfocado. Precisam construir um enredo e elaborar conclusões para tornar a história viável. Vale lembrar que essa é uma atividade que se aplica a qualquer faixa etária, pois o mais importante desse trabalho é o processo de criação e a reflexão (2009, p. 82).

Ainda no tocante à produção de histórias em quadrinhos por parte dos alunos, Calazans propõe que os professores motivem seus alunos a produzirem narrativas quadrinísticas autobiográficas, de forma que eles atuem tanto como autores, quanto como personagens destas histórias e não como meros consumidores deste produto cultural. O autor também pontua que, ao desenvolver tal atividade, o professor proporcionará aos seus alunos retratarem, não somente suas vidas, mas também a realidade da comunidade em que está inserido. De forma que, esta atividade “pode servir para detectar problemas e propor soluções, como um esboço da opinião pública

e como uma pesquisa exploratória, possibilitando ao professor conhecer o universo cotidiano do aluno” (2004, p. 30).

Carvalho (2006, p. 99-100) também propõe que os professores organizem oficinas de produção de histórias em quadrinhos, entretanto, diferentemente de Calazans, o autor sugere que esta produção seja desenvolvida por grupos de trabalho. De acordo com ele, tal prática proporciona o desenvolvimento da colaboração e do espírito de equipe dos discentes.

Ainda segundo autor, uma vez que este tipo de parceria é bem aceito no mundo profissional, de forma que a maioria das HQs atuais é produzida por indivíduos que se especializaram em uma única etapa da produção quadrinística, tal prática também deveria ser incentivada no ambiente escolar.

Além das possibilidades de trabalho acima mencionadas, as obras quadrinísticas também podem ser utilizadas para exemplificar os mais variados temas abordados nas aulas, seja com o objetivo de introduzir um conteúdo específico junto aos alunos ou, até mesmo, de aprofundá-lo.

Os exemplos acima citados retratam apenas algumas das possibilidades de utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o emprego desta linguagem só é limitado pela criatividade dos educadores (CALAZANS, 2004; VERGUEIRO, 2018).

Como vimos em nossa retrospectiva, após um longo período de perseguição, por parte da sociedade e dos educadores, a linguagem quadrinística finalmente entraria nas escolas pela porta da frente. Entretanto, devemos pontuar que a introdução das HQs no processo de ensino-aprendizagem foi encarada por muitos educadores como uma espécie de panaceia, a qual acreditava-se que conseguiria resolver todos os problemas didático-pedagógicos encontrados em sala de aula. Tal perspectiva se mostrou equivocada, uma vez que a utilização deste recurso não é tão simples quanto proposto por alguns educadores (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 43).

Vilela corrobora com a fala de Quella-Guyot ao afirmar que, as histórias em quadrinhos devem ser “vistas como mais um recurso a ser utilizado pelo professor para incrementar suas aulas, e não como uma ‘ferramenta milagrosa’ que vai ajudar a tornar todas as aulas interessantes e estimulantes para todos os alunos sem exceção” (2012, p. 25).

Logo, cabe a nós alertarmos os professores, que desejam trabalhar com esta linguagem, acerca da necessidade de se planejar detalhadamente todo o processo de ensino-aprendizagem que recorra a tal linguagem, para que o aluno não tenha a falsa impressão de que as histórias em quadrinhos são um mero objeto de entretenimento, utilizado pelos professores para passar o tempo durante as aulas. Como pontuado por Vergueiro,:

quase nada nos quadrinhos pode ser aplicado ao ambiente didático se não for precedido por cuidadosa preparação, análise e familiaridade com a linguagem, com os produtos disponíveis e com as características específicas da área de conhecimento em que se deseja aplicá-los (VERGUEIRO, 2003).

Foi objetivando colaborar com este processo de preparação, análise e familiaridade com a linguagem quadrinística que desenvolvemos o “produto final” de nossa pesquisa. Tal produto, nada mais é do que um tutorial que visa apresentar aos professores de História os elementos fundamentais da linguagem quadrinística, para que eles possam, posteriormente, utilizar-se desta linguagem para desenvolverem narrativas de história local a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

O primeiro passo que o professor deve dar, ao planejar uma aula que recorra à linguagem quadrinística, é definir quais obras que serão utilizadas ao longo desta aula. Posto isto, Calazans irá elencar uma série de critérios que deverão balizar a escolha das HQs a serem utilizadas pelo professor em suas aulas:

1. Um requisito importante na HQ didática é a existência de drama, verbo, ação e movimento, além de um colorido rico em todas as páginas. Os personagens devem prender a atenção do leitor, e o livro deve contar com a linguagem acessível;
2. No caso de existirem longos discursos e ilustrações detalhadas de processos – descritivas, no entanto sem narrativa – ao longo de duas ou três páginas, ou então balões de fala com mais de sete linhas, o material poderá ser entediante, afastando e desmotivando o aluno;
3. É necessário que o livro capte o interesse dos leitores, reproduza a signagem³³, o visual, a estética e o ritmo narrativo ao qual os alunos estão habituados em sua leitura espontânea;
4. Em caso de dúvida, o professor poderá testar o livro, mostrando-o aos alunos e pedindo que o avaliem. O educador deve estar disposto a ouvir e aceitar uma avaliação negativa. O gosto dos alunos é que vai direcionar a motivação e o envolvimento prazeroso dos alunos e nunca a imposição do gosto pessoal do professor de forma opressora e autoritária (2004, p. 21).

³³ Termo criado por Décio Pignatari para se referir à linguagem dos signos.

Como podemos ver através das orientações de Calazans, é primordial que as histórias em quadrinhos utilizadas durante as aulas possuam um visual e uma narrativa atraentes para os alunos. Caso o professor ignore este critério e opte por selecionar as HQs baseado apenas em seu gosto pessoal ou em recomendações de amigos e especialistas, pode ser que o uso deste recurso surta um efeito contrário ao esperado.

Outro aspecto deveras relevante é a necessidade de discernir a diferença entre “ver” e “enxergar”. Pois como pontuado por Quella-Guyot (1994, p. 44), da mesma forma que há diferença entre “ouvir” e “escutar”, também há distinção entre “ver” e “enxergar”. Os verbos “ouvir” e “ver” representam ações mecânicas referentes aos sentidos da “audição” e da “visão”, enquanto os verbos “escutar” e “enxergar” representam ações que requerem atenção por parte do sujeito praticante.

Posto isto, Thibault-Laulan afirma que “seria conveniente ensinar primeiramente às crianças a arte de interrogar as imagens, antes que se utilize das imagens para lhes aumentar o conhecimento” (THIBAUT-LAULAN *Apud* CAGNIN, 1975, p. 221), pensamento este também compartilhado por Santos e Vergueiro (2012, p. 89). De acordo com estes autores, para que os alunos consigam extrapolar os aspectos verbais das narrativas quadrinísticas, passando a enxergar e ler as imagens, ao invés de apenas vê-las, é necessário que os professores trabalhem junto com eles a leitura e interpretação de imagens. Habilidade essa que pode ser muito útil durante o processo de interpretação de fontes históricas imagéticas, como fotos, pinturas, desenhos etc.

Ainda no tocante ao processo de leitura das HQs, Barbara Postema afirma que não há possibilidade de se realizar “uma leitura ‘casual’ de quadrinhos, pois qualquer narrativa quadrinizada, por mais simples ou breve que seja, exige do leitor que este esteja (pre)disposto a reelaborar os fragmentos que recebe” (2018, p. 7). Tal processo de reelaboração transcorre, mesmo que o leitor não esteja consciente dele.

Ao discorrer sobre a utilização de obras quadrinísticas no processo de ensino-aprendizagem de história, Pereira afirma que, ao entregar para os alunos dois documentos distintos – um texto tradicional e uma narrativa quadrinística – para que eles possam escolher uma única fonte de informação confiável, provavelmente eles escolheriam o texto tradicional.

A autora atribui esta falta de confiança nas informações provenientes de obras quadrinísticas ao fato de que os professores utilizam muito mais fontes escritas, do que qualquer outra espécie de fonte de conhecimento, ao longo do processo de ensino-aprendizagem escolar. Isto posto, Pereira reforça a necessidade de se modificar a perspectiva dos alunos em relação às fontes de conhecimento, demonstrando para eles que as fontes escritas não são as únicas fontes que merecem sua atenção, devendo levar em consideração as informações obtidas através de outros meios como as fontes imagéticas e as narrativas quadrinísticas. Algo que só será possível se os professores ensinarem seus alunos a interrogar as fontes imagéticas, como proposto por Anne-Marie Thibault-Laulan em seu livro *A linguagem da imagem: estudo psicolinguístico de imagens visuais em sequência*³⁴.

É importante salientar também que, apesar de tida por muitos como uma linguagem destinada ao público infantil, a linguagem quadrinística atinge as mais variadas faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos). Além disso, ao contrário do que muitas pessoas pressupõem, “o maior número de leitores de quadrinhos não se situa nos níveis mais baixos de escolaridade ou de rendimento” (ANSELMO, 1975, p. 16).

O preconceito e a perseguição atrasaram em várias décadas a exploração das histórias em quadrinhos pelo professorado da Educação Básica. Como pudemos observar, apesar de seu enorme potencial didático-pedagógico, transcorreu quase um século até que a linguagem quadrinística conseguisse entrar no ambiente escolar pela porta da frente, passando então a ser utilizada no processo formal de ensino-aprendizagem. Acreditamos que esta demora tenha ocorrido principalmente devido à origem popular desta linguagem *sui generis*, a qual se desenvolveu dentro dos meios de comunicação de massa.

Felizmente, esta realidade foi modificada e atualmente a linguagem quadrinística vem sendo explorada por professores das mais variadas disciplinas, entre elas a História.

Além dos professores da Educação Básica, muitos pesquisadores da área acadêmica também vêm desenvolvendo trabalhos de pesquisa sobre as possibilidades de uso da linguagem quadrinística no ensino escolar. Essa, com

³⁴ “*Le Langage de l'Image: étude psycholinguistique d'images visuelles en séquence*”, título original em francês.

certeza, é uma tendência irreversível e que vem crescendo exponencialmente nos últimos anos, fato esse que pode ser evidenciado através do aumento de trabalhos acadêmicos que abordam a utilização das HQs no ensino escolar.

Iremos apresentar agora alguns resultados obtidos pela pesquisa “Retrato da Escola 2”, realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação com objetivo de embasar nossas discussões acerca da relação entre as histórias em quadrinhos e o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar desta pesquisa ter sido realizada há cerca de 20 anos e de seus dados já estarem defasados, optamos por inseri-la devido à carência de pesquisas mais recentes que abordassem esta temática.

A pesquisa acima mencionada mediu tanto a proficiência dos alunos que leem HQs (quadro 2), quanto a proficiência dos alunos que possuem professores leitores de HQs (quadro 3). Analisemos agora os resultados apresentados abaixo.

PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS QUE LEEM HQS							
REDE	ALUNO	BAIXA	MÉDIA-BAIXA	MÉDIA	MÉDIA-ALTA	ALTA	TOTAL
PÚBLICA	LÊ HQS	19,6%	19,3%	21,6%	22,7%	17,1%	100,0%
	NÃO LÊ HQS	25,2%	26,3%	21,8%	16,8%	9,9%	100,0%
PARTICULAR	LÊ HQS	4,2%	7,3%	12,3%	22,6%	53,6%	100,0%
	NÃO LÊ HQS	10,7%	11,8%	21,8%	26,9%	28,8%	100,0%

Quadro 2 - Proficiência dos alunos que leem HQs.

Fonte: CNTE, 2001, p. 45.

Como podemos observar no quadro 2, o desempenho dos alunos leitores de histórias em quadrinhos, é maior que dos não leitores, fato este que se repete tanto nas escolas públicas, quanto particulares.

PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS CUJOS PROFESSORES LEEM HQS							
REDE	PROFESSOR	BAIXA	MÉDIA-BAIXA	MÉDIA	MÉDIA-ALTA	ALTA	TOTAL
PÚBLICA	LÊ HQS	21,7%	21,0%	21,2%	20,8%	15,2%	100,0%
	NÃO LÊ HQS	24,3%	22,4%	21,9%	18,9%	12,6%	100,0%
PARTICULAR	LÊ HQS	5,2%	8,3%	14,1%	22,5%	50,0%	100,0%
	NÃO LÊ HQS	6,0%	7,6%	13,6%	26,9%	45,9%	100,0%

Quadro 3 - Proficiência dos alunos cujos professores leem HQs.

Fonte: CNTE, 2001, p. 49.

Os dados do quadro 3, corroboram com a teoria de que a leitura de histórias em quadrinhos contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, como observado, os alunos dos professores leitores de HQs demonstram um desempenho superior aos dos alunos cujos professores não possuem o hábito de ler HQs.

Pesquisas como esta são cruciais para dirimir o preconceito contra as histórias em quadrinhos. Pois como visto, ao contrário do que se apregoava, o contato com a linguagem quadrinística, seja por parte dos alunos ou dos professores, está associado ao alto rendimento escolar, como pode ser verificado nos resultados apresentados em ambos os quadros.

Apresentaremos agora uma pesquisa mais recente, a qual foi encomendada pelo Instituto Pró-Livro e pela fundação Itaú Cultural à empresa IBOPE Inteligência. Tal pesquisa, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, nos forneceu importantes dados, os quais nos ajudaram a compreender melhor a atual situação da leitura de obras quadrinísticas no Brasil.

De acordo com a pesquisa em questão, as histórias em quadrinhos estão em 4º lugar entre as principais opções de leitura da população brasileira na faixa etária dos 5 aos 13 anos (IBOPE Inteligência, 2020, p. 54).

Ainda segundo os dados desta pesquisa, ao serem questionados sobre qual teria sido o último autor lido por eles, o nome de Maurício de Souza (principal quadrinista brasileiro) apareceu em quarto lugar entre o total de entrevistados, ficando empatado com escritores como “J. K. Rowling” e “Allan Kardec”. O nome do quadrinista seria citado ainda mais duas vezes ao longo da pesquisa, ficando em sexto lugar entre os autores mais conhecidos do Brasil e em quarto lugar entre os autores mais amados pelos leitores brasileiros (IBOPE Inteligência, 2020, p. 84; 92 e 93). Diante de tais resultados, podemos concluir que as obras quadrinísticas exercem uma grande influência no gosto de leitura dos brasileiros.

2.3.OS DIFERENTES TIPOS DE OBRAS QUADRINÍSTICAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Como pudemos perceber ao longo de todo o texto, a exploração do potencial didático-pedagógico da linguagem quadrinística não ficou restrita ao ambiente escolar. Deste modo, ao desenvolver um estudo acerca das diversas publicações quadrinísticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, Edgard Guimarães (2001, p. 7-10) classificou tais obras em quatro diferentes categorias:

- I. **Publicação Educativa Dirigida:** Histórias em quadrinhos voltadas exclusivamente para o mercado de livro didático. Um exemplo deste tipo de HQ é a obra “História do Brasil: História para a escola moderna – Vol. 1 e 2” escrita pelo professor Julierme de Abreu e Castro e desenhada por Eugênio Colonnese e Rodolfo Zalla. Tal obra foi lançada em 1970 pela Editora IBEP. Tema abordado: História do Brasil.



Figura 2 - Capa da obra “História do Brasil: História do Brasil para escola moderna – Vol. 1”.

Fonte: MÁSCULO, 2008, p.70.

- II. **Publicação Educativa Geral:** Histórias em quadrinhos com objetivo de ensino, mas voltada ao público em geral. De acordo com Guimarães, estas obras, “embora possam utilizar algumas licenças como o humor, privilegiam o conteúdo científico” (2001, p. 9). Uma obra muito conhecida pelos professores de História é a HQ “D. João carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)”, escrita pela historiadora Lilia Schwarcz em parceria com o quadrinista Spacca. Obra publicada em 2007 pela editora Companhia das Letras. Tema abordado: Transferência da família real portuguesa para o Brasil.

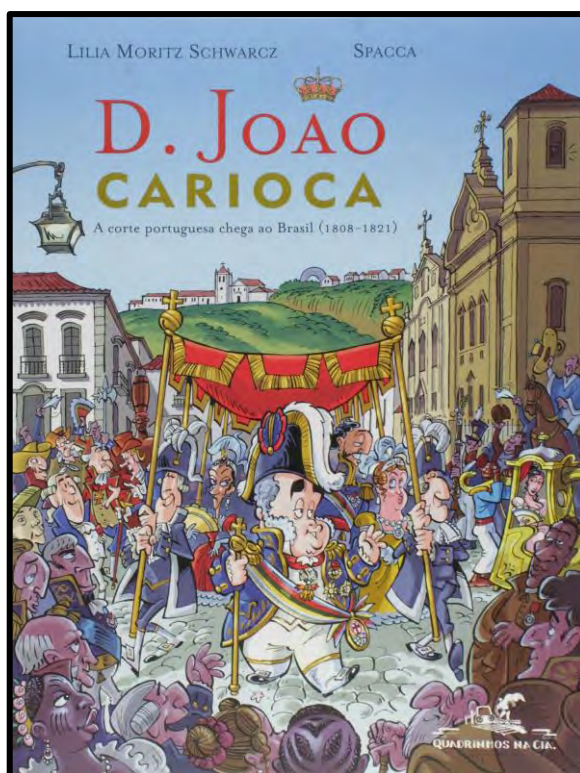


Figura 3 - Capa da obra “D. João Carioca: A corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)”.

Fonte: SCHWARCZ; SPACCA, 2007.

- III. **Publicação de Entretenimento com Conteúdo Educativo:** Histórias em quadrinhos com objetivo de entretenimento, mas com forte conteúdo educacional. Este, sem sombra de dúvidas é o segmento mais explorado pelas editoras. Guimarães pontua que “nesta categoria [...] embora muitas vezes o conteúdo informacional seja grande, o caráter ficcional da obra tem predominância” (2001, p. 9). Um bom exemplo de HQs deste tipo é a obra

“Palestina, uma nação ocupada” escrita e desenhada por Joe Sacco. Esta obra foi publicada pela primeira vez em 1993 pela editora estadunidense *Fantagraphics Books*. Tema abordado: Conflito árabe-israelense.

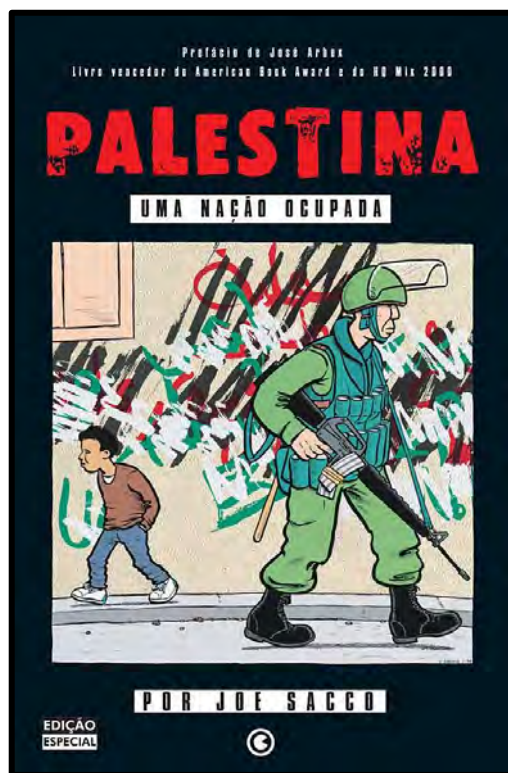


Figura 4 - Capa da edição brasileira da obra “Palestina, uma nação ocupada”.

Fonte: SACCO, 2010.

- IV. **Publicação de Entretenimento:** Histórias em quadrinhos desenvolvidas com o único objetivo de entreter o leitor. Um material muito utilizado pelos professores que recorrem a linguagem quadrinística para trabalhar com história é a HQ do “Capitão América”, personagem criado pelos quadrinista Joe Simon e Jack Kirby. Em março de 1941, o Capitão América faria sua primeira aparição na revista *Captain American Comics #1*, da editora estadunidense *Timely Comics*. Tema abordado: Segunda Guerra Mundial.



Figura 5 - Capa da primeira edição da revista do “Capitão América”, versão brasileira.

Fonte: SIMON; KIRBY, 1992.

Posto isto, veremos agora como as diferentes obras quadrinísticas podem ser inseridas nas salas de aula de forma a auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem de História.

2.3.1. O potencial das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem de História

“Longe de querer fornecer receitas de uso e adequação dos quadrinhos, queremos propor uma reflexão sobre a presença dos quadrinhos no ensino de História”

(Selma de Fátima Bonifácio)

A epígrafe com a qual início este subtópico resume muito bem a nossa intenção ao conduzir esta pesquisa. De forma que, não pretendemos com este trabalho fornecer receitas mágicas para a utilização da linguagem quadrinística no processo

de ensino-aprendizagem de História, mas sim expor as mais variadas possibilidades de utilização desta linguagem.

Bonifácio afirma que a relação entre a narrativa quadrinística e o estudo da história não é uma prática tão recente quanto se possa imaginar. De acordo com a autora, o historiador Marc Ferro já abordava tal relação na década de 1980, destacando “a utilização dos quadrinhos como recurso político-ideológico no estabelecimento e na manutenção de uma versão oficial do fato histórico” (2005, p. 26).

Ainda segundo a autora, tais estudos chegaram no Brasil durante a década de 1980. A pioneira neste tipo de estudo no Brasil foi a professora Zélia Lopes da Silva, que em 1985 publicou um artigo intitulado “Asterix e a dominação romana”. Neste artigo, publicado nas páginas da *Revista Brasileira de História* (ANPUH), a autora relatava sua experiência na utilização da referida HQ no processo e ensino-aprendizagem de história em uma escola pública do estado de São Paulo (*Ibid*, p. 26).

Como visto no tópico anterior, a linguagem quadrinística vem despertando cada vez mais o interesse dos educadores, de forma que obras quadrinísticas vêm sendo progressivamente inseridas nas salas de aula da Educação Básica, especialmente nas aulas de História (*Ibid*, p. 120).

De acordo com Pereira, a disciplina que mais se beneficia da linguagem quadrinística é justamente a História, uma vez que existe uma infinidade de narrativas quadrinísticas que retratam acontecimentos da História Geral e do Brasil (2017, p. 43-44). Isto posto, a tendência é que este número aumente ainda mais, uma vez que vem crescendo o número de editoras investindo na publicação destas obras, com o objetivo de vendê-las para o Ministério da Educação ou para secretarias estaduais e municipais de educação (VILELA, 2012, p. 20).

Todavia, apesar da evolução verificada nos últimos anos deste, o uso da linguagem quadrinística nas aulas de história ainda é bem mais tímido do que aquele verificado nas aulas de língua portuguesa e língua estrangeira (espanhol, inglês etc.) (VILELA, 2012, p. 20).

Como vimos anteriormente, as histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas em sala de aula tanto como ferramentas didático-pedagógicas, utilizadas para transmitir conhecimentos históricos aos alunos, quanto como proposta de exercício, quando os estudantes são incentivados a desenvolverem suas próprias HQs com

temas históricos trabalhados nas aulas. Além destas possibilidades, as histórias em quadrinhos também podem ser utilizadas como **fontes históricas** e serem analisadas por professores e alunos como qualquer outro documento histórico.

Ainda no tocante à utilização de obras quadrinísticas nas aulas de História, Marco Aurélio Pereira salienta que, “o professor tem a função de levar o aluno a problematizar a realidade histórica partindo de uma leitura crítica das relações estabelecidas no universo da história em quadrinhos” (PEREIRA *Apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 29).

2.3.1.1. Histórias em quadrinhos com teor histórico

Existem histórias em quadrinhos abordando todas as temáticas históricas imagináveis, porém devemos ter em mente que nem todas as narrativas quadrinísticas com temáticas históricas são produzidas com o mesmo zelo. Dessa forma, podemos encontrar tanto “obras com detalhamentos preciosos em termos de vestimenta, localização geográfica e caracterizações sociais”, quanto produções que apresentam diversas situações de anacronismo (VERGUEIRO, 2003).

Ao dissertar sobre as produções quadrinísticas com teor histórico, Selma de Fátima Bonifácio e Luís Fernando Cerri alegam que tais obras propiciam uma aproximação entre “diferentes níveis de conhecimento, formal e informal, acadêmico e popular, didático e comercial” (2005. p. 7). Não somente concordamos com o pensamento destes autores, como também acreditamos que tal característica seja uma das principais responsáveis pelo sucesso destas obras quadrinísticas junto ao público leitor.

Nas palavras de Bonifácio, ao ser transposto para linguagem quadrinística o conhecimento histórico científico:

passa por determinadas alterações, tanto na adaptação do conteúdo à forma quanto na criação de novas relações entre o sujeito do conhecimento e o seu suporte. De um momento trazido da memória ou descrito através de um texto narrativo, torna-se cristalizado em quadros sucessivos que, isoladamente, não detêm um sentido global. Transpõe-se, assim, a linearidade dos textos tradicionais, oferecendo ao leitor a aproximação com uma outra perspectiva, obtida a partir da representação visual, da expressão fisionômica dos personagens, suas ações, seus diálogos e pensamentos. O leitor pode reconhecer-se nos personagens representados, identificar-se com suas causas ou repudiar as atitudes expressas na trama (2005, p. 31).

Ainda de acordo com a autora, o conhecimento histórico transmitido através do ensino escolar é muito similar aquele presente nas narrativas quadrinísticas, uma vez que ambos promovem uma “recomposição” do conhecimento histórico científico com propósitos didático-pedagógicos. Nas palavras de Bonifácio:

Quando os quadrinhos mobilizam conhecimentos históricos, seja com finalidade de vender lazer, seja com finalidade educativa, é interessante considerar que estão recompondo um conhecimento cuja principal referência é o texto escrito (a História ciência), mas trazendo também um conjunto de outras referências vindas de várias fontes (*Ibid*, p. 82).

Bonifácio também pontua que, a elaboração das narrativas quadrinísticas com temática histórica pode seguir dois caminhos distintos: a “simplificação explicativa” ou a “didatização” do conhecimento histórico.

Segundo a autora, o processo de simplificação explicativa “impossibilita a compreensão, ou a distorce de modo a gerar um entendimento contrário ao sentido original do conteúdo – ou seja, é uma simplificação que falsifica, fazendo incorrer, por exemplo, em pré-conceitos através de generalizações não apropriadas” (*Ibid*, p. 184); enquanto que no processo de didatização, não é realizado um mero resumo do conteúdo, mas uma “transposição didática, no sentido de tornar o conhecimento e a narrativa mais palatáveis, ao utilizar uma linguagem assumidamente acessível ao aluno-leitor” (*Ibid*, p. 184), sem que haja nenhuma distorção do conhecimento histórico cientificamente comprovado.

Bonifácio enfatiza ainda, que o processo de didatização do conhecimento histórico acadêmico para a linguagem quadrinística não é uma tarefa fácil. Nas palavras da própria autora: “a necessidade de simplificar e passar várias informações com pouco texto e páginas, pode ser um dos fatores responsáveis pela produção de deformações significativas de interpretação” (*Ibid*, p. 185).

Ela também assinala que, um dos principais obstáculos para o aumento da produção de obras quadrinísticas com temática histórica é a dificuldade encontrada para se didatizar certos conhecimentos históricos, tanto em razão da complexidade dos mesmos, quanto da faixa etária do público-alvo que se pretende atingir com tal publicação (*Ibid*, p. 189).

Ainda no tocante às obras quadrinísticas com temática histórica, é importante expormos que, enquanto algumas histórias em quadrinhos trazem uma abordagem bastante realista acerca dos fatos, embasando-se em pesquisas históricas; outras optam por misturar ficção e realidade (CARVALHO, 2006, p. 68).

Bonifácio demonstra uma certa preocupação em relação à produção de HQs com temática histórica, que possuem objetivos meramente comerciais. De acordo com a autora, uma vez que a maioria destas obras são produzidas sem uma preocupação didática e sem a consultoria de historiadores, as mesmas tendem a confundirem os leitores e, até mesmo, a incutirem neles informações completamente erradas (BONIFÁCIO, 2005, p. 182).

Devemos ter em mente que a construção de narrativas históricas não é uma exclusividade dos escritores do meio acadêmico, fato este que pode ser facilmente comprovado ao adentrarmos em uma livraria qualquer, onde encontraremos tanto romances, quanto histórias em quadrinhos com temáticas históricas que foram escritos por pessoas sem nenhuma formação na área de história. Tal cenário é em grande parte fruto do desinteresse e do menosprezo, de grande parte dos historiadores, por este tipo de narrativa. A ausência de historiadores nestes campos abre espaço para que profissionais de outras áreas produzam narrativas repletas de anacronismos e erros históricos.

Isto posto, acreditamos que os historiadores e professores de história devam se apropriar da linguagem quadrinística e ocupar tais lacunas, de forma que possam produzir histórias em quadrinhos com teor histórico que não reproduzam tais erros históricos e anacronismos (BARROS, 2010, p. 106). Pois, independentemente da abordagem adotada nestas narrativas quadrinísticas (simplificação explicativa ou didatização do conhecimento histórico), “é inegável a importância que tais produções representam para o aluno-leitor em idade escolar que, ao tomar contato com a obra, passa a tomar contato com o conhecimento histórico do país” (BONIFÁCIO, 2005, p. 189).

Ao discorrer acerca dos benefícios da utilização de narrativas quadrinísticas no processo de ensino-aprendizagem de história, Bonifácio pontua que “os quadrinhos, articulados com o conhecimento histórico, podem ser considerados como uma referência visual importante e eloquente para um passado que existe apenas na imaginação e em textos escritos” (2005, p. 86).

Todavia, a autora também nos alerta que tais representações visuais das informações históricas podem “tanto enriquecer o quadro de referências que o aluno-leitor tem do passado, quanto conduzir a referências visuais anacrônicas” (*Ibid*, p. 87). De forma que, é deveras importante que o professor faça uma análise detalhada das

obras quadrinísticas que pretende utilizar durante suas aulas, alertando os alunos sobre todos os anacronismos³⁵ presentes nas mesmas.

Ainda segundo Bonifácio, ao perceberem todo o poder de penetração da linguagem quadrinística “professores, pesquisadores e governos, em vários momentos e contextos sociais, passaram a estimular a ligação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico” (*Ibi* 2005, p. 83). De acordo com a autora, esta prática foi utilizada de forma recorrente ao longo da história, com objetivo de “envolver emocionalmente o leitor-espectador, fazendo com que se posicione, ame ou odeie, agindo de modo plenamente passional” (*Ibid*, p. 198). Diante do que foi exposto, é imprescindível que, ao trabalharmos com narrativas históricas quadrinizadas, nos atentemos para a possibilidade destas obras possuírem um caráter maniqueísta e polarizado.

Bonifácio atribui tal caráter maniqueísta, presente em algumas obras quadrinísticas, aos reflexos das disputas travadas no âmbito acadêmico pelo domínio da história. Ainda de acordo com a autora, é impossível desenvolver uma narrativa quadrinística, com temática histórica, que seja totalmente neutra (*Ibid*, p. 189). De forma que, não podemos encarar todas as obras quadrinísticas com teor histórico como tentativas de manipulação da realidade.

Tal opinião também é comungada pelo historiador Pedro Pio Fontineles Filho, o qual afirma que todas as narrativas quadrinísticas “são idealizadas a partir dos olhares sobre uma época, um espaço e uma temporalidade” (2016, p. 303-304), de forma que a produção destas narrativas acaba sofrendo influências diversas. Assim sendo, é fundamental que o professor de história, juntamente com seus alunos, procure identificar o lugar de fala e a visão de mundo do(s) autor(es) de todas as narrativas quadrinísticas utilizadas por eles em suas aulas.

Além disso, também é importante que se identifiquem tanto os personagens principais, quanto os coadjuvantes destas obras, bem como a forma que eles são retratados ao longo de tais narrativas. Estas informações são fundamentais para que possamos compreender melhor quais foram os objetivos comunicacionais, informativos e comerciais que levaram à produção das HQs em questão (BONIFÁCIO, 2005, p. 196).

³⁵ “Os anacronismos são elementos que estão representados em uma determinada época histórica, mas que objetivamente pertencem a outro contexto histórico de modo que seria impossível estarem na primeira” (SOBANSKI et al, 2009, p. 47).

Ainda no tocante à produção de narrativas quadrinísticas com teor histórico, os educadores devem estar cientes que “a maioria das histórias em quadrinhos não é produzida para fins pedagógicos, mas para atender as exigências mercadológicas” (SILVA; LIMA, 2019. p. 225). Dito isto, é essencial que eles esclareçam para seus alunos que tais obras, assim como tantas outras narrativas, apresentam representações da realidade e não a realidade em si. Os educadores também devem pontuar que a maioria das narrativas quadrinísticas com temática histórica são obras ficcionais, de forma que não possuem obrigatoriedade de serem “fidedignas aos acontecimentos históricos por elas abordados, evitando assim, que o aluno tome a obra utilizada como algo condizente com a realidade” (MATOS, 2018. p. 25).

A despeito disto, Fontineles Filho (2016, p. 300) alega que não podemos exigir uma “verdade histórica” das obras quadrinísticas, uma vez que esta estaria em constante construção dentro da própria historiografia.

Nós, entretanto, comungamos com a posição do pesquisador João Sousa, o qual afirma que as HQs com temáticas históricas devem apresentar os acontecimentos históricos de forma rigorosa, pois mesmo que estas obras não tenham caráter pedagógico, elas acabam influenciando na formação da visão que os leitores terão acerca de tais acontecimentos.

Todavia, caso os quadrinistas prefiram não relatar os fatos históricos de forma fidedigna, é essencial que eles alertem os leitores acerca dos aspectos históricos que foram modificados ao longo de sua obra (PEREIRA, 2017, p. 44).

Ainda no tocante à utilização didático-pedagógica de obras quadrinísticas com temática histórica, Sobanski *et al* (2009, p. 56-57) pontuam que tal prática tende a proporcionar uma melhor aprendizagem para os estudantes. Toda via, eles salientam que, as HQs com temáticas históricas não devem ser empregadas como único recurso no processo de ensino-aprendizagem de história, pois “a **estrutura narrativa** de seus enredos não segue todos os elementos necessários a uma **narrativa histórica científica**, como a fundamentação em métodos que busquem evidências relativas à realidade do passado” (*Ibid*, p. 57, grifo dos autores).

De acordo com tais autores, os professores de história devem ter muito cuidado ao trabalhar com obras que não possuam teor didático, pois “geralmente os estudantes acabam se apropriando mais da estrutura do *enredo fictício* do que dos **conceitos históricos substantivos** presentes nas histórias em quadrinhos” (*Ibid*, p.

57, grifo dos autores). Posto isto, eles orientam os professores a confrontarem estas obras com “outras **evidências históricas** que possam mitigar o seu poder ficcional e anacrônico” levando assim a concretização da aprendizagem histórica (*Ibid*, p. 57).

Tais autores orientam ainda que:

As **narrativas históricas** a serem confrontadas com os quadrinhos devem provir de historiadores que aprofundem os conceitos históricos presentes nesses artefatos. Possivelmente esse confronto de evidências permitirá a potencialização, nos estudantes, da capacidade de **narrar historicamente** por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos (*Ibid*, p. 57-58, grifos dos autores).

Gostaríamos de pontuar que, no caso das histórias em quadrinhos de história local, muitas vezes os seus autores tiveram que pesquisar diretamente em fontes primárias, não havendo outras narrativas para confrontar com aquela por eles desenvolvida. Destarte, sugerimos que o professor anexe, ao final de sua HQ, algumas das fontes históricas por ele consultadas durante elaboração de sua obra, de forma que os alunos possam comparar as informações provenientes em sua narrativa quadrinística com aquelas advindas das fontes primárias.

Apresentaremos agora dois relevantes exemplos de obras quadrinísticas com temática histórica produzidas no Brasil, são eles os livros de história do professor Julierme de Abreu e Castro e a coleção “Você Sabia?” da Maurício de Sousa Produções.

2.3.1.1.1. Julierme de Abreu e Castro e a introdução da linguagem quadrinísticas nos livros didáticos brasileiros

O professor Julierme de Abreu e Castro foi um dos pioneiros na introdução da linguagem quadrinística nos livros didáticos brasileiros é. Em seus livros, lançados pela editora IBEP entre as décadas de 1960 e 1970, o autor se utilizou desta linguagem das mais variadas formas possíveis, inclusive transpondo integralmente a narrativa histórica para o formato quadrinístico (CALAZANS, 2004, p. 20).

Apesar das obras de Julierme serem extremamente inovadoras para a sua época, devemos pontuar que tais inovações só foram aceitas porque “os professores de História da década de 1970 desejavam mudanças no ensino dessa disciplina”

(MÁSCULO, 2008, p. 228), de forma que o mesmo apenas teria identificado uma demanda que emanava tanto por parte do professorado, quanto do alunado da época.

Ao discorrer sobre a introdução da linguagem quadrinística em seus livros didáticos, Julierme pontua que “a experiência demonstrou a validade do emprego da técnica do quadrinho no livro didático – a julgar pelas numerosas cartas de professores em nosso poder e pelo aumento do interesse do estudante pela História, testemunhado por todas elas” (CASTRO *Apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 91).

No que tange à produção destes livros, é importante pontuarmos que eles foram desenvolvidos a seis mãos. Enquanto o roteiro e as legendas eram produzidos por Julierme, o leiaute das páginas e as ilustrações ficavam a cargo dos quadrinistas Eugênio Colonnese e Rodolfo Zalla (BONIFÁCIO; CERRI, 2005, p. 6). Devemos pontuar ainda que, toda as referências visuais (pinturas, fotos, ilustrações etc.) utilizadas pelos desenhistas na elaboração do visual dos personagens, das locações e dos objetos de cena eram fornecidos por Julierme e sua equipe de pesquisa (CALAZANS, 2004, p. 20).

De acordo com José Cássio Másculo (2008, p. 19), entre os livros didáticos produzidos por Julierme, dois deles tiveram o seu texto-base substituído, quase que integralmente, pela narrativa quadrinística, são eles:

- História do Brasil: História para a Escola Moderna (Volume I e II);
- História Geral: História para a escola moderna (Volume único).

Os livros em questão foram publicados pela IBEP, respectivamente nos anos de 1970 e de 1971, em um formato maior do que o praticado pelas editoras da época. Tal opção editorial visava aumentar o espaço disponível nas páginas, uma vez que a linguagem quadrinística exige muito mais espaço que a linguagem verbal, usualmente utilizada nos livros didáticos do período em questão (*Ibid*, p. 83).

Enquanto o livro dedicado à história do Brasil recorria tanto aos balões, quanto as legendas para inserir os elementos verbais da narrativa; o livro de história geral utilizava-se unicamente das legendas para tal função. Além disso, também havia uma variação de estilo nas fontes tipográficas utilizadas nas duas obras. No primeiro livro podemos identificar a utilização da fonte Comic Sans, contudo no segundo livro ela é substituída pela fonte Arial. Segundo Másculo, tais decisões editoriais corroboraram para que o livro de história geral perdesse parte das características que tornaram a

obra anterior tão semelhante às revistas em quadrinhos produzidas naquele período (*Ibid*, p. 92).

Em sua dissertação “História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial”, Selma de Fátima Bonifácio faz uma interessante análise destes livros. De acordo com autora é possível observar nos livros de Julierme de Abreu e Castro:

uma preocupação com a qualidade dos desenhos, bem construídos, e uma presença de cores bastante definidas, que se apresentam em uma boa proporção, sem excessos.

[...]

No que se refere aos quadrinhos como uma arte em sequência, acreditamos que esse constitua um aspecto mais fragilizado da obra de Julierme, pois ainda que se busque um dinamismo e uma ação mais presentes, cada enquadramento acaba parecendo um tanto fechado e isolado em relação aos demais. Essa sensação se acentua pelo excesso de textos nas legendas, em torno de dez a doze linhas, e chegando a ter mais de vinte linhas. Essa disposição dos textos acaba por desprender a atenção do leitor, já que a imobilidade da imagem diante do excesso de informação se torna cansativa. A ausência de outros recursos, como balões e onomatopeias, é outro elemento limitador à dinâmica da história (2005, p. 92-94).

Sobre as ponderações de Bonifácio, acerca da obra de Julierme de Abreu, gostaríamos de destacar que a ausência dos balões de fala ocorre apenas na obra “História Geral: História para a escola moderna”.

Bonifácio (2005, p. 92) também pontua que, apesar dos livros didáticos de Julierme trazerem grandes inovações, indo muito além do proposto pelos manuais didáticos da época, as narrativas quadrinísticas desenvolvidas nestes livros traziam uma visão tradicional da história e se propunham a retratar aquilo que Julierme considerava ser “toda a História”.

Ainda de acordo com a autora, Julierme via a linguagem quadrinística como um excelente recurso para motivação dos alunos e, por isso mesmo, defendia o seu uso de forma veemente. Entretanto, Bonifácio pontua que Julierme possuía uma visão “pragmática e utilitarista em relação à linguagem, tida apenas como um recurso inicial e não uma linguagem integral, com suficiência própria” (*Ibid*, p. 95). Tal ponto levantado por Bonifácio pode explicar a decisão editorial no abandono dos balões e na utilização da fonte *Arial*, em detrimento da *Comic Sans*, no livro de história geral.

2.3.1.1.2. As histórias em quadrinhos com temática histórica produzidas pela MSP

“Você Sabia?” foi o nome dado a uma série de revistas em quadrinhos da Turma da Mônica publicados pela Editora Globo entre os anos de 2003 e 2006. Esta coleção possuía cunho educativo e abordava os mais variados temas (inclusive temas históricos) com uma narrativa bem simples e de fácil assimilação pelo público infantil.

Entretanto, durante uma entrevista concedida à revista “Seleções”, Maurício de Sousa negou que houvesse qualquer propósito didático ou pedagógico nas HQs da coleção “Você sabia?”. Ainda de acordo com o quadrinista, a única intenção desta série seria a de abordar temas importantes de forma leve e divertida (SOUSA *Apud* BONIFÁCIO, 2005, p. 186).

A despeito da declaração dada por Maurício de Sousa, o interesse mercadológico levou a MSP e a Editora Globo³⁶ a incluírem nas capas destas revistas um selo com a seguinte inscrição “Recomendado para trabalhos escolares” (Figura 6). Além deste selo, também pode ser lido na faixa amarela, localizada na parte inferior da revista, a seguinte afirmativa: “aprenda com história em quadrinhos e passatempos”.

O professor e historiador Douglas Mota Xavier de Lima pontua que, as narrativas históricas apresentadas nestas obras iam além da simples ambientação histórica, transmitindo aos leitores ideias sobre personagens e acontecimentos históricos (2017. p. 162). De forma que não há como negar que haja um propósito didático nas narrativas quadrinísticas da coleção “Você Sabia?”.



Figura 6 - Selo educativo recomendado para trabalhos escolares

Fonte: BONIFÁCIO, 2005, p. 155.

³⁶ Editora pela qual as revistas da MSP foram lançadas entre os anos de 1987 e 2007.

Ao analisar a obra intitulada “Descobrimento da América”, Lima afirma que por mais que esta HQ “contextualize personagens, termos e instrumentos, reforça uma narrativa histórica dos grandes homens e uma ‘ilusão biográfica’, elementos que sofreram profunda revisão desde meados do século passado na historiografia” (*Ibid*, p. 164). O autor também salienta que esta obra:

não abre espaço para a problematização dos diferentes personagens comuns que atuaram nas navegações, da chegada dos europeus ao Novo Mundo, do contato entre europeus e ameríndios e das consequências dessa relação, nem mesmo do termo “Descobrimento” (*Ibid*, p. 164).

Toda via, devemos pontuar que o simples fato desta obra possuir uma visão ultrapassada acerca da história, não impossibilita que ela seja utilizada para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, só reforça a indispensabilidade de o educador problematizar o discurso histórico presente na mesma. Assim sendo, ao se utilizar tal obra em suas aulas de História é crucial que o professor saliente, aos seus alunos, que esta é apenas uma das visões acerca de tal acontecimento, porém não é a única e nem mesmo a mais aceita atualmente (*Ibid*, p. 164).

Após o término do contrato entre a MSP e a Editora Globo, a coleção “Você Sabia?” foi renomeada para “Saiba Mais! Com a Turma da Mônica”, passando então a ser publicada pela Panini Comics, assim como todas as demais HQs da MSP.

Muitas das histórias em quadrinhos com temática histórica publicadas anteriormente pela Editora Globo, como o exemplo acima, foram posteriormente republicadas pela Panini Comics, sem que houvesse alterações significativas em suas narrativas. Ainda no tocante a obra “Descobrimento da América”, a única alteração que conseguimos verificar na sua edição mais recente (setembro de 2011) foi a exclusão da referência à expulsão dos mouros da península Ibérica.

2.3.1.2. Histórias em quadrinhos e história local

De acordo com Bonifácio, os esforços para aliar a linguagem quadrinística com a história e a cultura local/regional tem sido uma preocupação recorrente em nosso país (2005, p. 104). Posto isto, a autora pontua que, são diversos os municípios brasileiros que já possuem obras quadrinísticas narrando suas histórias.

Entre os exemplos citados pela autora, destacamos a coleção “História de Curitiba”, responsável por apresentar aos leitores importantes acontecimentos da história curitibana. Estas narrativas históricas quadrinizadas foram produzidas pela Fundação Cultural de Curitiba, entre os anos de 1985 e 1987.

Tal projeto editorial possuía um forte cunho didático, de forma que a sua produção recebeu a orientação de renomados professores e historiadores, os quais forneceram “o apoio e a autenticidade historiográfica às abordagens presentes na obra, além de uma farta bibliografia sobre o tema” (*Ibid*, p. 105-106). O projeto em questão foi coordenado pela Professora Regina Wallbach, que delegou às funções de coordenador das pesquisas históricas, roteirista e quadrinista, respectivamente à Eduardo Spiller Pena, Tabajara Ruas e Flávio Colin.

Segue a lista com os sete fascículos desta coleção em ordem de publicação:

- I. **Nas trilhas de Coré Etuba** – O primeiro volume da coleção é responsável por explicar a origem do nome da capital paranaense, além apresentar os costumes e as tradições dos povos indígenas que habitavam aquela região antes da chegada dos bandeirantes;
- II. **As bandeiras do ouro** – O segundo volume narra a chegada dos bandeirantes ao território da atual cidade de Curitiba, bem como a relação entre eles e os indígenas que lá viviam;
- III. **Tropas, Senhores e Escravos** – Este terceiro volume retrata a ação dos tropeiros e a presença do trabalho escravo em terras paranaenses, especialmente na, então, vila de Curitiba;
- IV. **Erva-mate, sangue verde** – No quarto volume é abordada a introdução do cultivo de erva-mate nas terras curitibanas, bem como a sua importância para a economia local.
- V. **As novas bandeiras** – O quinto volume apresenta um importante tópico da formação social paranaense, a chegada dos imigrantes à região do Primeiro Planalto Paranaense, onde está localizado o município de Curitiba.
- VI. **A cidade sorriso** – O sexto volume aborda a formação cultural de Curitiba, bem como e seu crescimento durante a primeira metade do século XX.

VII. **Curitiba: presente!** – Neste último capítulo são apresentadas diversas relações entre a história curitibana e a história brasileira da última metade do século XX.

Nesta coleção as narrativas históricas eram desenvolvidas ao longo de cerca de 20 páginas, todas elas impressas em preto e branco. Outro detalhe importante é que estas obras não possuíam balões de diálogo e todo o aspecto verbal de sua narrativa era apresentado aos leitores através do uso de legendas, as quais eram inseridas lado a lado com os desenhos. Também convém pontuarmos que estas histórias em quadrinhos possuíam uma narrativa extremamente descritiva e monótona

Entretanto, esta coleção produzida pela Fundação Cultural de Curitiba não foi a única tentativa de quadrinização da história de Curitiba. Em 1993, ano em que a capital paranaense comemorava 300 anos de sua fundação, foi publicada uma outra HQ narrando sua história. Tal obra, intitulada “História de Curitiba em quadrinhos”. foi escrita pela professora Cassiana Lacerda Carollo e desenhada pelo quadrinista Claudio Seto.

Ao contrário das histórias em quadrinhos publicadas pela Fundação Cultural de Curitiba na década de 1980, esta nova obra optou por apresentar a história curitibana em um único compêndio (contendo 85 páginas), através do qual os autores apresentam-nos diversos fatos históricos da cidade, desde a sua origem até o final do século XX (*Ibid*, p. 108). Assim como as HQs da referida coleção, esta obra também não recorre ao artifício da colorização de suas imagens, desenvolvendo toda sua narrativa somente através do uso de nanquim³⁷.

As semelhanças entre as duas obras não ficam restritas às características visuais, também apresentando similaridades na construção de suas narrativas, as quais são caracterizadas pela ausência de diálogos, pelo uso excessivo de legendas e pelo texto extremamente descritivo, fatores estes que comprometem a dinâmica característica das narrativas quadrinísticas, tornando a sua leitura tediosa (*Ibid*, p. 108).

Mais recentemente, em março de 2018, foi lançada outra obra quadrinística que se propunha a narrar a história da capital paranaense. O lançamento desta história

³⁷ Tinta comumente utilizada pelos quadrinistas.

em quadrinho fazia parte das comemorações dos 325 anos de Curitiba organizadas pela prefeitura municipal.

A HQ em questão, intitulada “Curitibinha – Viagem pela história de Curitiba”, foi desenvolvida de forma conjunta pelas Secretarias Municipais de Educação e de Comunicação Social, juntamente com a Fundação Cultural de Curitiba.

Nesta obra, a história de Curitiba é recontada de forma lúdica através do olhar do personagem Curitibinha que, juntamente com seus amigos, viaja ao longo do tempo visitando alguns dos períodos mais marcantes da história curitibana. Este personagem foi originalmente concebido pelo cartunista Marcos Vaz em 1993, durante as comemorações dos 300 anos da cidade.

Ao compararmos esta HQ com os outros dois projetos quadrinísticos mencionados, poderemos perceber que os mesmos possuem muito mais diferenças, do que semelhanças. Apesar de todas estas obras possuírem um claro objetivo didático-pedagógico, a história em quadrinhos desenvolvida por Marcos Vaz possui uma narrativa e uma estética (desenho cartunesco e abuso de cores) muito mais infantis do que as demais HQs mencionadas.

Outro aspecto que devemos levar em consideração sobre o desenvolvimento destes projetos quadrinísticos acerca da história de Curitiba é a divisão, ou não, da narrativa em volumes. Como vimos, o primeiro projeto por nós analisado optou por apresentar a história de Curitiba em sete volumes diferentes (cada um com uma narrativa totalmente fechada), ao passo que o segundo projeto optou por abarcar toda a história curitibana em um único volume. Já o projeto desenvolvido por Vaz optou por desenvolver a narrativa em dois volumes, enquanto o primeiro volume abrange o período histórico que se estende do início da ocupação indígena da região de Curitiba até a sua elevação ao status de cidade, o segundo volume segue com a história do ponto em que o primeiro volume havia parado até o período atual (final da década de 2010).

Assim como Curitiba, outros municípios brasileiros também tiveram suas histórias transpostas para a linguagem quadrinística. Como é o caso de São Vicente (um dos mais antigos municípios brasileiros), que no início dos anos 2000 lançou uma HQ narrando a história de sua fundação. O sucesso alcançado com a tal obra, fez com que alguns municípios vizinhos a São Vicente também seguissem o seu exemplo

e investissem na produção de obras quadrinísticas que abordassem suas próprias histórias (BARBOSA, 2006, p. 151-153).

Apesar da tendência de desenvolvimento de HQs que abordem a história local continuar viva em diversos cantos do país, tivemos muita dificuldade em encontrar estudos acadêmicos que abordem esta temática. Durante nossa busca por trabalhos acadêmicos (de língua portuguesa) que versassem sobre a relação entre “história local” e “linguagem quadrinística”, encontramos apenas quatro artigos. Resultado este, que demonstra o quanto essa temática ainda é subexplorada pela Academia.

Devemos pontuar ainda que, todos estes quatro artigos abordavam questões relativas à utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história local no ambiente escolar. Dentre estes, três versavam sobre a utilização da linguagem quadrinística na produção de narrativas históricas por parte dos alunos³⁸. Ainda no tocante a estes três artigos, devemos pontuar que todos eles relatam a utilização, por parte dos alunos, de elementos da “história oral” e da “memória” como base para construção de suas narrativas quadrinísticas.

Já, o quarto artigo em questão, intitulado “O uso da HQ’s como uma nova linguagem para o ensino de história local”, foi o único que se aproximou de nossa proposta de pesquisa. Tal artigo, escrito por Regiani da Silva Pedrosa e Rildo Bento Tavares, relata a utilização de uma adaptação da HQ “Cascão em histórias para dormir” no processo de ensino-aprendizagem de história local. Nesta obra, um pai relata ao seu filho episódios da formação do município de Xinguara (PA). Tal narrativa quadrinística foi desenvolvida com o único intuito de servir de ferramenta didático-pedagógica para otimizar o processo de ensino-aprendizagem de história local.

Apesar de todas as quatro pesquisas citadas abordarem questões referentes à utilização da linguagem quadrinística como ferramenta otimizadora do processo de ensino-aprendizagem de história local, a nossa abordagem irá se diferenciar de todas estas, uma vez que nos concentraremos na figura do docente.

Assim sendo, nos propomos a orientar os professores de história interessados em desenvolver pesquisas de história local as quais serão posteriormente transpostas

³⁸ Os artigos em questão são os seguintes: “Entrelaçando Memórias e Criando Histórias: A Produção de Histórias em Quadrinhos Como Instrumentos Pedagógicos para o ensino de História do Município de Iretama (1950-1960)” de Valdenice Gonçalves de Souza Bruno Flávio Lontra Fagundes; “Memória de velhos através da narração ilustrativa das histórias em quadrinhos” de Aryana Lucia Rech e “Protagonismo juvenil na elaboração de um livro de história em quadrinhos” de Luíza Rabelo Parreira e Moacir Fagundes de Freitas.

para a linguagem quadrinística e utilizadas como ferramentas didático-pedagógicas junto aos alunos da Educação Básica.

2.3.1.3. Utilização didático-pedagógica da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história

Após discorrermos acerca da utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem e da produção de narrativas quadrinísticas com temática histórica, iremos agora nos concentrar especificamente nas questões relacionadas ao uso da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história.

Como já pontuamos anteriormente, as possibilidades de utilização da linguagem quadrinística são infinitas, entretanto acreditamos que seria proveitoso apresentarmos algumas destas possibilidades antes de iniciarmos nossa fala acerca dos benefícios de sua utilização nas aulas de História.

Ao longo de sua dissertação de mestrado Selma de Fátima Bonifácio apresenta algumas possibilidades de utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de História. De acordo com a autora, os professores que desejarem se utilizar desta linguagem poderão propor que seus alunos:

- I. analisem uma ou várias HQs pré-selecionada pelo(a) professor(a);
- II. comparem as narrativas quadrinística com outras obras narrativas, como cinema, literatura etc.;
- III. produzam narrativas quadrinísticas, seja de forma individual ou coletiva;
ou
- IV. simplesmente leiam HQs com temática histórica, como momento de lazer.

Bonifácio afirma que independentemente da forma como seja utilizada, a linguagem quadrinística pode “conferir novos contornos e potenciais criativos, atribuindo novos significados às aulas de História” (2005, p. 198).

Nas palavras de Carlos Eduardo da Costa Campos, Luis Filipe Bantim de Assumpção e José Maria Gomes de Souza Neto, organizadores do livro “História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História”, o uso da linguagem

quadrinística “faz com que o Ensino de História apresente nuances da linguagem não verbal e verbal para, a partir daí, superar as limitações inerentes ao ensino mecanicista e bancário que vivenciamos no Brasil” (2020, p. 10). Ainda de acordo com estes autores, as histórias em quadrinhos “permitem que as narrativas de tempos históricos [...] sejam analisadas e problematizadas contribuindo com as aulas de história e a produção do conhecimento histórico por parte dos estudantes, aguçando a sua criticidade” (*Ibid*, p. 10).

Juliana Martins Pereira (2017, p.42-43) também corrobora com este ponto de vista ao afirmar que as histórias em quadrinhos podem ser excelentes ferramentas didático-pedagógicas, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar. Ainda de acordo com a autora, a transposição do conhecimento científico para linguagem quadrinística torna este mais acessível ao aluno, permitindo assim que ele aprenda de uma forma mais leve e divertida.

Lima e Silva também partilham do mesmo pensamento dos autores acima citados, de acordo com eles as possibilidades de uso didático-pedagógico da linguagem quadrinística são infinitas. Segundo eles, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas “para despertar o interesse do aluno pela disciplina e auxiliar na transmissão e fixação do conhecimento histórico, pois elas podem juntar a diversão ao aprendizado, estimulando o aluno a aprender história” (2019, p. 221).

Brayan Lee Thompsom Ávila e Anne Isabelle Vituri Berbert (2012, p. 15), também irão enaltecer as potencialidades da linguagem quadrinística ao afirmarem que ela pode se configurar em uma importante aliada no processo de ensino-aprendizagem de conceitos de difícil compreensão (como representações e anacronismos). De acordo com estes autores, a linguagem quadrinística possibilita uma leitura ágil e de fácil assimilação por parte dos alunos, facilitando a compreensão de temporalidades que podem parecer abstratas e distantes para os alunos.

Marco Túlio Vilela defende que a linguagem quadrinística pode ser um excelente recurso para se trabalhar questões como linearidade, sucessão, simultaneidade, mudança e permanência. Segundo o autor, nos recordatórios podemos verificar textos como “Mais tarde...” e “Logo depois...”, os quais contribuem para que o aluno compreenda questões relativas à sucessão temporal, enquanto a utilização de legendas como “Enquanto isso...”, possibilita que se trabalhe com questões de simultaneidade. Outro recurso característico das narrativas

quadrinísticas é o *flashback*, o qual, por exemplo, pode ser utilizado para se trabalhar o conceito de memória (VILELA, 2016. p. 107).

Após adotar a linguagem quadrinística, como recurso didático-pedagógico, em diversas de suas aulas, Juliana Martins Pereira pôde comprovar a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem de história. Segundo a autora, os alunos demonstram estar muito mais animados ao analisar uma narrativa quadrinística, do que durante a análise de um gráfico ou de uma tabela.

Ana Raquel Marques da Cunha Martins Portugal (2015, p. 207) também defende a utilização das obras quadrinísticas no processo de ensino-aprendizagem de História. De acordo com a autora, a linguagem quadrinística é extremamente acessível e convidativa para os alunos, fato este comprovado através de pesquisa realizada por ela em quatro escolas públicas do município de Franca/SP.

Durante cerca de um ano, Portugal utilizou diferentes obras quadrinísticas com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa. Ao final do ano letivo, ela então aplicou um questionário junto aos alunos em questão, de forma que eles pudessem expressar suas opiniões acerca da utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história. O resultado de tal pesquisa pode ser verificado no quadro abaixo.

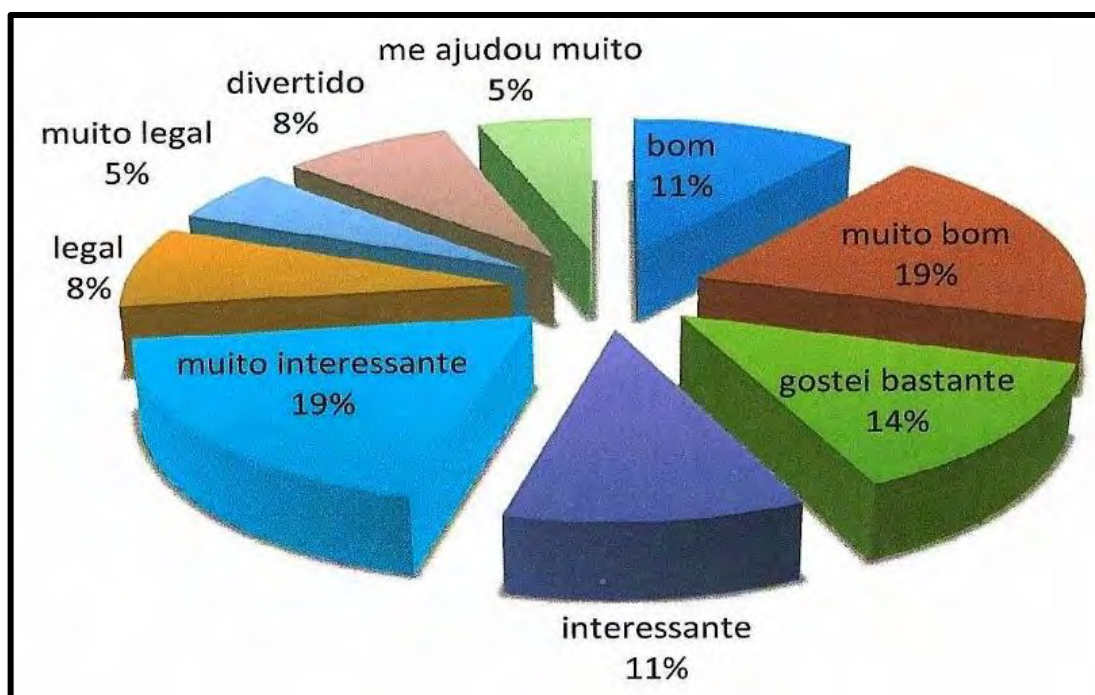


Figura 7 - Gráfico com a impressão das aulas, nas palavras dos discentes.

Fonte: PORTUGAL, 2015, p. 209.

Como podemos verificar, através do gráfico acima, a aceitação da utilização da linguagem quadrinística por parte dos alunos foi majoritariamente positiva.

Ainda no tocante aos resultados advindos da utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história. A professora e pesquisadora portuguesa Juliana Martins Pereira pontua que a inserção de obras quadrinísticas com temática histórica em suas aulas, apresentou resultados extremamente satisfatórios. Nas palavras de Pereira, as histórias em quadrinhos “demonstraram ser bons recursos potenciadores do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (2017, p. 79).

A autora ressalta ainda que, os alunos se sentiram extremamente motivados durante as aulas que recorreram à linguagem quadrinística. De acordo com ela, além de facilitar a aprendizagem, a linguagem quadrinística também é um excelente recurso para despertar nos discentes o interesse acerca do conteúdo histórico abordado na história em quadrinhos utilizada (*Ibid*, p. 95-96).

Todavia, ao trabalharmos com obras quadrinísticas, devemos ter em mente que, assim como qualquer outro produto cultural, as HQs também refletem o contexto histórico em que foram produzidas, algumas de forma mais explícita e outras mais implicitamente. De forma que, ao inserirmos as histórias em quadrinhos na sala de aula ampliamos o “repertório de fontes de informação na nossa prática docente e oferecemos uma diversificação de fontes para os estudantes” (FILATOW, 2019, p. 202).

Além de serem fontes relevantes para a compreensão do momento histórico em que foram produzidas, as histórias em quadrinhos também podem nos revelar um pouco da forma de pensar de seus autores, pois ao elaborar tais obras todos os quadrinistas acabam transpondo um pouco de sua visão de mundo para suas narrativas, seja de forma consciente ou não.

Por conseguinte, a utilização de narrativas quadrinísticas “como documentos a serem lidos, decodificados, discutidos e refletidos nas aulas de História certamente se constitui num exercício valioso para todos os envolvidos” (*Ibid*, p. 199). Apesar desta prática se constituir em uma estimulante e profícua estratégia didático-pedagógica, não pretendemos nos aprofundar acerca desta possibilidade neste trabalho.

Como podemos verificar, as histórias em quadrinhos com temática histórica possuem um grande potencial didático-pedagógico pois a sua linguagem híbrida proporciona aos educadores um maior alcance junto às crianças e aos adolescentes.

Apesar de todos os benefícios pontuados acima, é importante que tenhamos em mente que a linguagem quadrinística não é uma fórmula mágica, de forma que ao recorrer a esta linguagem para auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem o professor deverá analisar atentamente o perfil de cada uma de suas turmas, para que possa escolher as HQs mais adequadas para a realidade de cada uma delas.

De acordo com Vergueiro, os educadores que desejem utilizar as narrativas quadrinísticas, com teor histórico, como ferramenta didático-pedagógica devem:

tomar um especial cuidado na verificação de quais histórias em quadrinhos atendem a seus objetivos e como elas podem ser utilizadas em aula. Nem todos os autores têm uma preocupação especial em retratar fielmente os ambientes históricos específicos, caracterizando de forma apropriada costumes, hábitos, vestimentas, locais ou regimes políticos dominantes. Além disso, de uma maneira geral, a maioria dos produtos em quadrinhos disponíveis no mercado - revistas, álbuns, graphic novels, tiras etc. -, constitui-se em veículo de entretenimento, buscando, em primeiro lugar, a criação de um vínculo prazeroso com o leitor e atendendo a suas necessidades lúdicas. A preocupação com a fidelidade histórica nem sempre é a motivação inicial, submetendo-se aos objetivos da narrativa (e não o contrário). Em muitos casos, inclusive - como nas histórias de Asterix, de Goscinny e Uderzo, ou em B.C., de Johnny Hart -, a ambientação histórica tem muito mais a finalidade de possibilitar uma abordagem crítica à realidade sócio-política contemporânea ao leitor do que, propriamente, de refletir a realidade daquele momento histórico específico (VERGUEIRO, 2003).

Diante disto, é imperativo que o professor realize uma ampla e detalhada análise de todas as narrativas históricas quadrinizadas que pretenda utilizar em suas aulas. Ainda no tocante a esta questão, Marco Túlio Vilela (2018, p. 112-115) pontua que o primeiro passo a ser dado pelos professores de história que desejam utilizar obras quadrinísticas no processo de ensino-aprendizagem, é identificar:

- I. Quem é(são) o(os) autor(es) da obra analisada;
- II. Quando e onde tal obra foi produzida;
- III. Os valores, visões de mundo e ideologias impressos nesta;
- IV. O público ao qual ela se destina;
- V. Qual a finalidade da obra (informativa; institucional; ideológica; política; educativa; didática).

De acordo com o pesquisador, tal medida é necessária para que possamos identificar tanto as possibilidades, quanto os limites oferecidos por cada uma das obras quadrinísticas.

Ainda no tocante à utilização de histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem escolar, Adriane de Quadros Sobanski *et al* (2009, p. 48) nos advertem que a maioria dos estudantes não consegue perceber os anacronismos presentes nas histórias em quadrinhos com teor histórico, de forma que há necessidade de alertá-los sobre a sua presença, seja esta ocasionada por um simples descuido do autor ou realizada intencionalmente, devido às escolhas estéticas e narrativas.

Esta fala é corroborada por Vergueiro, o qual afirma que, ao se utilizar de obras quadrinísticas para otimizar o processo de ensino-aprendizagem de história, o professor deverá, antes de tudo, ler e reler todas as obras que serão utilizadas nas aulas, buscando identificar todos os elementos anacrônicos presentes nas mesmas, para que possa, então, abordar tais elementos junto aos seus alunos (VERGUEIRO, 2003).

Assim sendo, é imperativo que o professor domine o conhecimento histórico do período retratado na narrativa quadrinística que ele pretende utilizar com seus alunos, de modo que ele possa alertá-los acerca de todos os anacronismos presentes na obra em questão. Uma vez identificados, estes anacronismos poderão “servir como ponto de partida para informações historicamente corretas, contribuindo para a construção do conhecimento” (VILELA, 2018, p. 121).

Ainda no tocante aos cuidados que devem ser tomados ao se utilizar da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história, é fundamental que o professor fique atento para que a motivação decorrente do uso da linguagem quadrinística não se transforme em uma euforia excessiva, a qual poderá provocar distúrbios nas aulas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (PEREIRA, 2017, p. 96).

Como podemos verificar, apesar de uma ou outra ressalva, os autores que se dedicam à investigação do uso da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história são unânimes ao reconhecerem que tal linguagem possui uma enorme capacidade para tornar este processo muito mais agradável e dinâmico. Fato este também observado por Bonifácio, a qual afirma que esta postura diante do

uso da linguagem quadrinística no ensino de história é uma constante nos textos que versam sobre temática (2005, p. 121).

A alta incidência deste tipo de fala no meio acadêmico certamente é um fator de comprovação da eficácia do uso da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história.

Ao discorrerem especificamente sobre o ensino de história local, Regiani da Silva Pedrosa e Rildo Bento Tavares afirmam que nós, enquanto professores de história, devemos “buscar nas novas linguagens que nos auxiliem a obter novos resultados positivos no ensino aprendido” (2018, p. 355). Esses autores também pontuam que, a linguagem quadrinística pode ser uma excelente ferramenta didático-pedagógica para o ensino de história local. Segundo suas palavras:

O uso da HQs em sala de aula poderá auxiliar nossos alunos a conhecer a história do nosso município de uma forma dinâmica, problematizando-as e aguçando seu senso crítico bem como traçar debates e roda de conversa proporcionando uma maior interação entre professor e alunos e, alunos com alunos.

[...]

O ambiente escolar deve ser um espaço para o diálogo e a desconstrução desses discursos cheios de intencionalidade que envolvem a história local, pois os mesmos constroem uma representação que pode excluir sujeitos que não se enquadrem a tal imagem. Uma maneira de abordar tal tema, de uma forma dinâmica e atrativa, e usando as novas linguagens em especial a história em quadrinhos (PEDROSA; TAVARES, 2018, p. 356-359, grifo nosso).

Ainda de acordo com estes autores, o trabalho com narrativas históricas quadrinizadas possibilita que os professores de história abordem junto aos seus alunos as diversas formas de construção de uma narrativa histórica, além de explicar-lhes conceitos como “histórica oficial” e “memória coletiva” (*Ibid*, p. 359).

Tais autores dissertam sobre este tema com propriedade, uma vez que conduziram um estudo de caso no município de Xinguara/PA, no qual avaliaram os resultados obtidos pela rede escolar municipal após a utilização da linguagem quadrinística no processo de ensino-aprendizagem de história local.

Entretanto, mesmo diante de toda a sua potencialidade, a linguagem quadrinística ainda é muito subutilizada pelos professores de história (PEREIRA, 2017, p. 98). Segundo Paulo Knauss, o principal entrave para uma maior utilização desta linguagem por parte dos professores de história é o preconceito, ainda vigente, contra as fontes imagéticas. Pois, apesar da linguagem quadrinística utilizar tanto o

texto escrito, quanto a imagem, ela ainda é uma linguagem predominantemente imagética. Isto posto, o autor afirma que:

Devido à supremacia do texto, que ainda persiste no meio acadêmico, e também no ensino de História na educação básica, ainda existe algum preconceito em relação à linguagem imagética por parte de alguns historiadores e também certo receio por parte dos professores de História, pois a formação da maioria deles ainda não contempla uma educação do olhar e enfatiza ainda a leitura de textos, sejam eles historiográficos, didáticos ou fontes escritas em geral (KNAUSS *Apud* VILELA, 2012, p. 31).

Por isso a relevância de trabalhos como este, que proporcionam tanto aos acadêmicos, quanto aos professores da Educação Básica, uma nova visão acerca das mais diversas fontes históricas e dos mais variados meios de comunicação utilizados no processo e ensino-aprendizagem escolar.

3. ELABORANDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE HISTÓRIA LOCAL

Creio que uma das principais funções do professor seja a de realizar a transposição didática do conhecimento científico produzido pela academia para a sala de aula, sempre respeitando o nível de desenvolvimento de seus alunos.

Entretanto, o sistema de ensino brasileiro não colabora muito neste sentido. O tempo que os professores dispõem para estudar, planejar suas aulas e desenvolver atividades e materiais que o auxiliem no processo de ensino-aprendizagem é muito escasso. Sendo assim, em grande parte dos casos, as aulas acabam se tornando monótonas e o conteúdo restrito ao currículo mínimo estipulado pelas redes escolares.

Somemos a isto o fato de o livro didático ser quase sempre a única ferramenta disponível para auxiliar os professores na tarefa de transpor o conhecimento científico para uma linguagem inteligível pelos seus alunos.

Além disso tudo, também devemos considerar que a maior parte destes livros possui uma linguagem muito formal, bem diferente daquela utilizada pela maioria dos alunos (principalmente das escolas públicas) e com a qual eles têm contato através das redes sociais (Instagram, Facebook, TikTok etc.) da TV (novelas, reality shows etc.), dos sites de streaming (filmes, séries, desenhos animados etc.), dos *games*, das HQs etc. Posto isto, Geane da Silva e Silva e Douglas Mota Xavier de Lima irão afirmar que, para se obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem é imprescindível que “o educador aproxime o conteúdo da realidade do aluno e **ensine em uma linguagem que o educando está familiarizado**, incentivando uma melhor compreensão dos conceitos apresentados” (2019. p. 220, grifo nosso).

Assim sendo, decidimos então recorrer à linguagem quadrinística – uma linguagem com a qual a maioria dos educandos já possui familiaridade – para nos auxiliar na árdua tarefa de ensinar e despertar nos(as) alunos(as) o interesse pela história. Todavia, como a maioria das obras quadrinísticas de teor histórico apresentam narrativas focadas nos grandes temas da história e nos vultos históricos, optamos por orientar os professores no processo de desenvolvimento de HQs que abordem temas da história local – a qual propicia uma maior proximidade entre aluno e o conteúdo por ele estudado.

Ansiamos com este trabalho propiciar aos professores da Educação Básica a expertise necessária para desenvolverem HQs que abordem, de forma crítica e didática, os mais diversos acontecimentos da história local. Construindo assim, uma

história mais plural, a qual não silencie a multiplicidade de vozes que compõem a história da localidade estudada.

Logo após definir o tema de nosso trabalho, realizamos uma busca por trabalhos acadêmicos – de língua portuguesa – que versassem sobre a mesma temática por nós escolhida, foi então que nos deparamos com um interessante artigo intitulado “Entrelaçando memórias e produzindo histórias: a produção de história em quadrinhos como instrumento pedagógico para o ensino da História do município de Iretama (1950-1960)”.

Este artigo, de autoria dos professores Valdenice Gonçalves de Souza e Bruno Flávio Lontra Fagundes, é certamente a obra que mais se aproxima de nossa proposta de pesquisa, uma vez que tais autores também discutem acerca da possibilidade de utilização da linguagem quadrinística como instrumento didático-pedagógico para o ensino de história local. Entretanto, nossas propostas divergem no que diz respeito às formas de aplicação desta linguagem. Enquanto Souza e Fagundes (2014) propõe que os alunos desenvolvam suas próprias HQs de história local, nós propomos que tal empreitada seja assumida pelos professores de História.

Posto isto, nos concentraremos agora em fornecer o *know-how* necessário para que os professores de História da Educação Básica possam desenvolver suas próprias pesquisas de história local, as quais serão posteriormente transpostas para a linguagem quadrinística e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de história local.

3.1. O PROBLEMA DAS FONTES

Antes de adentrarmos as questões específicas acerca da elaboração de HQs, convém que antes nos debrucemos sobre o problema das fontes, pois como pontuado por Michel de Certeau, “Em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (1982, p. 80, grifo do autor).

Já se passou muito tempo desde que Michel de Certeau proferiu tal frase, de forma que a nomenclatura “documento” já, praticamente, caiu em desuso no meio historiográfico, sendo substituída pelo termo “fonte”.

Posto isto, o que podemos classificar como fonte histórica?

Em seu livro “Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos”, o historiador José D’Assunção Barros define “fonte histórica” como sendo “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente” (2019, p. 15).

Logo, podemos considerar como fontes históricas uma carta, um diário, um jornal, um livro, uma pintura, uma fotografia, restos de cerâmica, uma moeda, um monumento, um prédio, uma canção, um filme, uma festa tradicional, um depoimento oral, um website etc.

Entretanto, como pontuado por Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina Luca (2009, p. 7), o que transforma estes objetos e registros humanos em fontes históricas é o olhar do historiador. Assim sendo, nenhum registro ou vestígio da ação humana pode ser considerado uma fonte histórica *per se*, pois como afirma o historiador March Bloch, “Os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los” (BLOCH *Apud* BARROS, 2019, p. 26).

Como apontado por Bloch, as fontes históricas não falam por si só, todavia, sem elas não haveria como os historiadores acessarem o passado humano e produzirem a História. De forma que comungamos com a visão de Barros, o qual afirma que “As fontes históricas estão situadas no cerne da metodologia da História” (2019, p. 7).

Ainda discorrendo sobre o conceito de fontes históricas, Barros (2019, p. 18-19) pontua que os termos “fontes históricas” e “documentos históricos” são muitas vezes utilizados como sinônimos no meio historiográfico. A expressão “documento histórico” é largamente utilizada pelos historiadores, desde o século XIX, período em que o trabalho historiográfico ainda estava restrito à consulta de fontes escritas, principalmente de documentos oficiais. A adoção de tal vocábulo parece querer transmitir ao leitor a ideia de que a simples existência de um determinado texto serviria como elemento comprobatório de certa tese.

Todavia, com o passar do tempo a prática historiográfica foi evoluindo e se abrindo a novas metodologias, que ampliaram o leque de fontes utilizadas pelos historiadores, de forma que:

a palavra “documento”, que estava já bastante incorporada ao *metier* do historiador, foi também expandindo seus sentidos possíveis. Começou-se a entender que tanto um texto (um documento estatal ou uma receita de bolo) como um objeto material (uma cadeira, por exemplo), ou ainda uma foto ou

uma canção, são todos “documentos” neste sentido ampliado (BARROS, 2019, p. 18-19, grifo do autor).

Além destes dois termos acima citados, alguns historiadores também utilizam expressões como “registros históricos” e “vestígios históricos” para se referirem as marcas deixadas pela ação humana no mundo social e natural (BARROS, 2019, p. 19-20).

Ainda no tocante às fontes históricas, Tania Regina de Luca afirma que estas não devem ser encaradas como representações fiéis do passado ou portadoras de uma verdade absoluta, pois:

seu conteúdo está ligado a interesses de diferentes ordens e aos seus contextos de produção, que devem ser levados em conta e mencionados. E, para além do que possam conter em termos de **informações**, devem ser também observadas em si, ou seja, podem interessar, como lembrou Prost, menos pelo que dizem do que “pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam” e, pode-se acrescentar, também pelo interdito, pelas zonas de **silêncio** que estabelecem (2020, p. 98, grifo da autora).

Isto posto, consideramos ser de extrema importância a realização de uma leitura crítica das fontes utilizadas ao longo das pesquisas históricas. Portanto, visando auxiliar o professor/pesquisador, nesta leitura crítica das fontes, iremos apresentar agora os principais critérios utilizados na classificação das fontes históricas segundo os historiadores Julio Aróstegui e José D’Assunção Barros.

Em seu livro “A pesquisa histórica: teoria e método”, Aróstegui (2006, p. 493) propõe que as fontes históricas sejam classificadas de acordo com quatro critérios taxonômicos distintos: posicional, intencional, qualitativo e formal-quantitativo, como pode ser visto na figura 8.

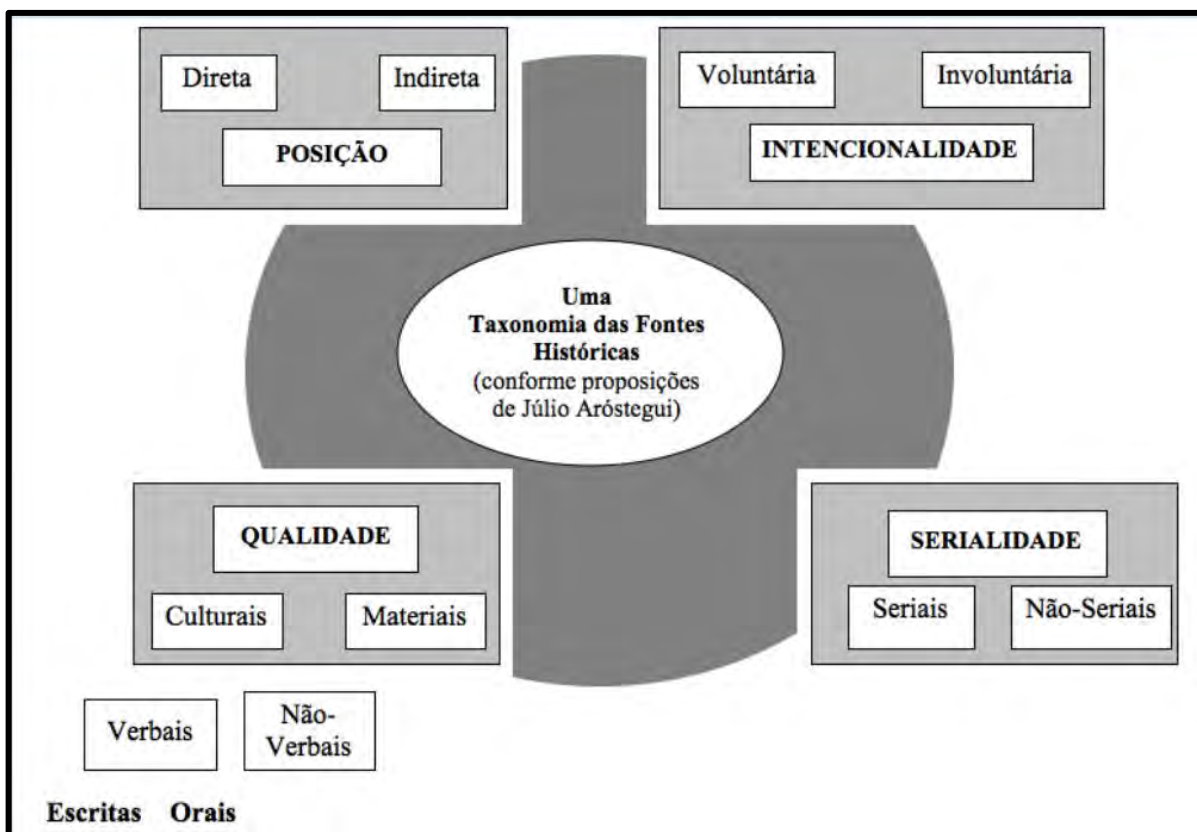


Figura 8 – Esquema elaborado por José D’Assunção Barros a partir da proposta de taxonomia das fontes históricas desenvolvida por Julio Aróstegui³⁹.

Fonte: BARROS, 2012, p. 133.

Ao discorrer sobre as classificações das fontes históricas, Barros afirma que “as taxonomias, com as subdivisões e contrastes que criam, devem ser compreendidas apenas como recursos imperfeitos com vistas a uma aproximação da realidade” (2019, p. 49). O mesmo também afirma que, as reflexões proporcionadas pelo processo de classificação das fontes históricas propiciam aos historiadores uma maior compreensão acerca dos usos, limites e possibilidades destas.

³⁹ A figura 8 é uma simplificação do “Quadro 7 - Critério para classificação das fontes históricas”, elaborado por Julio Aróstegui, o qual pode ser encontrado na página 493 da obra “A pesquisa histórica: teoria e método” publicado no Brasil pela Editora Edusc no ano de 2006. Nas palavras de Barros, o seu esquema “reproduz, com algumas modificações, a proposição original idealizada por Aróstegui, mas organizando-a visualmente de uma nova maneira e substituindo eventualmente um termo ou outro” (BARROS, 2019, p. 27). Entre as alterações realizadas por Barros, podemos destacar a retirada das subdivisões das fontes “escritas” (“narrativas” e “não narrativas”) e das “não verbais” (“semiológicas” e “audiovisuais”).

3.1.1. CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES DE ACORDO COM O CRITÉRIO POSICIONAL

Nas palavras de Barros “avaliar a posição da fonte em relação ao processo histórico a que ela dá acesso é, de fato, a primeira ação a ser encaminhada pelo historiador” (2012, p. 134). Posto isto, discorreremos agora acerca do processo classificatório das fontes históricas de acordo com o critério posicional destas.

Durante muito tempo as fontes históricas foram classificadas como “primárias” ou “secundárias”, tal diferenciação era estabelecida de acordo com a sua posição em relação ao processo histórico analisado. Assim sendo, eram classificadas como fontes primárias todas aquelas fontes que possuíam ligação direta com o problema histórico em questão, tendo sido contemporânea ao acontecimento estudado (Ex.: um diário, uma série de correspondências diplomáticas, um contrato de compra de escravos etc.). Ao ponto que, os registros que apresentavam informações extraídas de outras fontes, ou seja, interpretações da(s) informação(ões) obtidas na(s) fonte(s) primária(s) (Ex.: artigos, livros etc.) eram classificados como fontes secundárias. Entretanto, de acordo com Arostégui (2006, p. 490), estas expressões encontram-se em desuso, tendo sido substituídas, respectivamente, pelos termos “fonte direta” e “fonte indireta”.

Ao discorrer sobre este tema, Barros pontua que nenhuma fonte histórica deve ser classificada como “direta” ou “indireta” de maneira absoluta. Nas palavras do autor, “Qualquer classificação nesse sentido depende do *objeto* que tenhamos em vista” (2019, p. 32, grifo do autor).

Ainda de acordo com o autor, os historiadores têm utilizado quatro parâmetros distintos para determinar a posição das fontes históricas, são eles:

- I. a posição da fonte no que se refere à **época**;
- II. a posição em relação aos **fatos** ou ao **processo histórico** que está sendo especificamente examinado;
- III. a posição **ideológica** no tocante aos acontecimentos narrados pelo autor da fonte (para o caso de fontes autorais);
- IV. a posição da fonte em relação ao **problema** tratado pelo historiador (2019, p. 31, grifo nosso).

A definição das fontes, segundo o parâmetro cronológico, é, provavelmente, a etapa mais fácil do processo de classificação destas, uma vez que as mesmas são identificadas como “diretas” ou “indiretas” de acordo com a sincronidade entre o momento de sua produção e o período histórico analisado pelo historiador.

Barros pontua que, a classificação das fontes de acordo o parâmetro cronológico era um tema recorrente nos antigos manuais historiográficos. De acordo com o ponto de vista apresentado nestes manuais, a posição cronológica da fonte era tida como “suficiente para legitimar as informações fornecidas sobre determinado período” (BARROS, 2019, p. 33). Entretanto, as revoluções documentais do século XX corroboraram para quebrar este paradigma, demonstrando que “o fato de duas fontes pertencerem a um mesmo período (serem sincrônicas uma em relação à outra) não sugere que ambas possuam o mesmo grau de fiabilidade em relação aos fatos ou processos abordados em seus textos” (*Ibidem*, p. 33).

Ainda no que tange à classificação posicional das fontes, discorreremos agora acerca de sua classificação de acordo com a proximidade entre o seu conteúdo e o processo histórico analisado.

Tal parâmetro propõe que as fontes históricas sejam classificadas de acordo com a forma de obtenção das informações por elas veiculadas (*Ibidem* p. 33). Assim sendo, uma fonte seria classificada como direta quando fosse produzida por alguém que tivesse presenciado aquilo que é exposto na mesma, enquanto a fonte indireta, seria aquela produzida a partir de relatos de outrem.

O terceiro parâmetro a ser considerado ao definirmos a classificação posicional de uma fonte, é a posição ideológica do autor/produtor desta fonte. Ao adentrarmos nesta seara, é importante que tenhamos em mente que “a proximidade presencial não assegura, isenção ou precisão em relação àquilo que se diz” (*Ibidem*, p. 34), de forma que a identificação da posição ideológica do autor/produtor de determinada fonte é fulcral para que o historiador consiga fazer uma leitura adequada da mesma. Pois, como pontuado por Barros:

Não é porque uma fonte foi escrita na mesma época, ou porque o que se disse foi até mesmo presenciado pelo autor de um texto, que o historiador irá considerar as informações ali encaminhadas como expressão rigorosa ou mesmo aproximada da verdade (2019, p. 34).

A leitura acrítica das fontes autorais é um paradigma positivista, o qual foi superado ainda no século passado, entretanto devemos pontuar que estas fontes podem, sim, serem utilizadas como fontes históricas, desde que elas sejam problematizadas pelo historiador e não assimiladas como simples testemunhos do passado.

Por último abordaremos o parâmetro relativo à posição do conteúdo de uma fonte em relação ao problema analisado. Tal critério visa analisar se o problema tratado pelo historiador é o tema central da fonte por ele analisada ou se o mesmo está buscando, nesta, informações laterais (fornecidas involuntariamente).

Segundo Barros (2019, p. 36), as informações inseridas lateralmente em um texto, possibilitam ao historiador uma visão mais direta do passado, uma vez que, por não dar importância a tais detalhes, o autor tende a não alterá-los.

Assim sendo, quando o problema analisado pelo historiador corresponder ao tema central de uma fonte, esta deverá ser considerada como uma fonte indireta, enquanto que, ao analisar suas informações laterais, a mesma deverá ser encarada como fonte direta. De forma que, ao analisarmos a biografia de uma personalidade histórica qualquer, este texto deverá ser encarado como uma fonte indireta no que tange ao estudo da história deste personagem, ao passo que o mesmo poderá ser considerado como uma fonte direta no que concerne o estudo do discurso acerca de tal personagem.

O autor afirma que esta “postura reintroduz o problema da posição de uma fonte histórica de modo particularmente novo, mais afinado com os novos tempos, estes que visam uma história problematizada e não meramente informativa e descritiva” (*Ibidem*, p. 35).

3.1.2. CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES DE ACORDO COM O CRITÉRIO INTENCIONAL

No tocante à intencionalidade das fontes históricas, as mesmas podem ser classificadas como fontes “voluntárias” ou “involuntárias”. O termo “fonte voluntária” será utilizado para se referir aquelas fontes elaboradas com o propósito de serem interpretadas de uma forma específica (Ex.: cartas, diários, autobiografias etc.), posto que a expressão “fontes involuntárias” será usada para nomear aquelas fontes que foram produzidas sem que houvesse a intenção de transmitir um ponto de vista

específico (Ex.: documentação comercial, paroquial, cartorial, objetos da cultura material etc.)⁴⁰.

Durante o processo de crítica das fontes, é fundamental que o historiador identifique a existência ou não de intencionalidade na produção das mesmas, pois como pontuado por Aróstegui, “um testemunho que foi produzido para criar uma forma de ‘memória histórica’ [...] não pode receber o mesmo tratamento e valor que o produto material da atividade cotidiana do homem” (2006, p. 498).

Durante muito tempo, as fontes históricas voluntárias formaram a base sobre a qual se edificou a historiografia tradicional, fato este que só viria a se modificar a partir da revolução documental verificada no início do século XX. A partir de então:

Predominou entre os anos 1930 e 1970, ao menos em certos setores da historiografia acadêmica, essa ideia de que a fonte não intencional poderia trazer para o historiador informações mais diretas, não mediadas por interesses de grupos sociais específicos ou por pontos de vista individuais encaminhados por um autor (BARROS, 2019, p. 47).

De acordo com Aróstegui é compreensível que os historiadores prefiram utilizar fontes não testemunhais, uma vez que “as fontes testemunhais são presumivelmente as mais manipuláveis” (2006, p. 498). O fato de as fontes involuntárias serem produzidas de forma inconsciente, ou seja, sem que houvesse intenção de construir um determinado discurso, foi encarado pelos historiadores – durante um longo período – como fator de superioridade em relação às fontes voluntárias. Entretanto, de acordo com Barros:

A partir da década de 1980, as fontes autorais voltaram a ocupar uma posição importante, já dominadas por técnicas como a Análise de Discurso, a avaliação de vocabulário, a contextualização sistemática, o rastreamento de posição ideológicas, a pesquisa sobre as intertextualidades de um discurso, a compreensão da recepção como instância que interfere na própria produção desse discurso (2019, p. 48).

Diante do que foi exposto, acreditamos ser importante não hierarquizarmos as fontes históricas, pois os dois tipos de fontes têm muito a oferecer à historiografia, desde que utilizemos as metodologias adequadas à cada tipo específico.

⁴⁰ Ao longo deste texto utilizaremos os termos adotados por Barros (2019), em detrimento daqueles cunhados pelo historiador espanhol Julio Aróstegui (2006), o qual se utiliza dos termos fontes “testemunhais” ou “voluntárias” e “não testemunhais” ou “não voluntárias”.

3.1.3. CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES DE ACORDO COM O CRITÉRIO QUALITATIVO, SUPORTE E MENSAGEM

Outro critério utilizado por Aróstegui para classificar as fontes históricas é o critério qualitativo. De acordo com o autor espanhol, este seria o critério mais complexo na classificação das fontes, devido a “grande quantidade de tipos de fontes que, em função de seu conteúdo, suporte, campo, etc. podem ser encontradas em uma pesquisa” (2006, p. 499). Ainda segundo Aróstegui, ao adotar o critério qualitativo, podemos agrupar as fontes históricas em dois conjuntos distintos:

- I. Fontes materiais – “cujo valor informativo reside, em primeiro lugar, em sua própria materialidade” (*Ibidem*, p. 500);
- II. Fontes culturais – “um amplo tipo de fontes onde se incluem todas aquelas nas quais é possível separar um ‘suporte’ de um ‘conteúdo’ da informação” (*Ibidem*, p. 500).

Ao observarmos atentamente a figura 8, podemos perceber que o historiador espanhol desmembra as fontes culturais em dois outros segmentos, fontes “verbais” e “não verbais”. Por sua vez, as fontes verbais são ainda subdivididas em “escritas” e “orais”. Apesar de não constar na figura 8, a taxonomia das fontes utilizada por Aróstegui também ramificava as fontes escritas em fontes de caráter “narrativo” e “não narrativo”.

De acordo com Barros (2019, p. 50) a classificação desenvolvida por Aróstegui é um tanto problemática, assim sendo, o historiador brasileiro amplia as possibilidades de categorização do critério “qualitativo” utilizado por Aróstegui. Em sua taxonomia, Barros substitui a dicotomia entre fontes culturais e materiais, adotada pelo espanhol, por um enquadramento que leva em conta não somente o suporte, mas também a linguagem utilizada no desenvolvimento das fontes históricas.

Isto posto, podemos verificar na figura 9 a forma como Barros classifica as fontes históricas de acordo com o critério qualitativo.

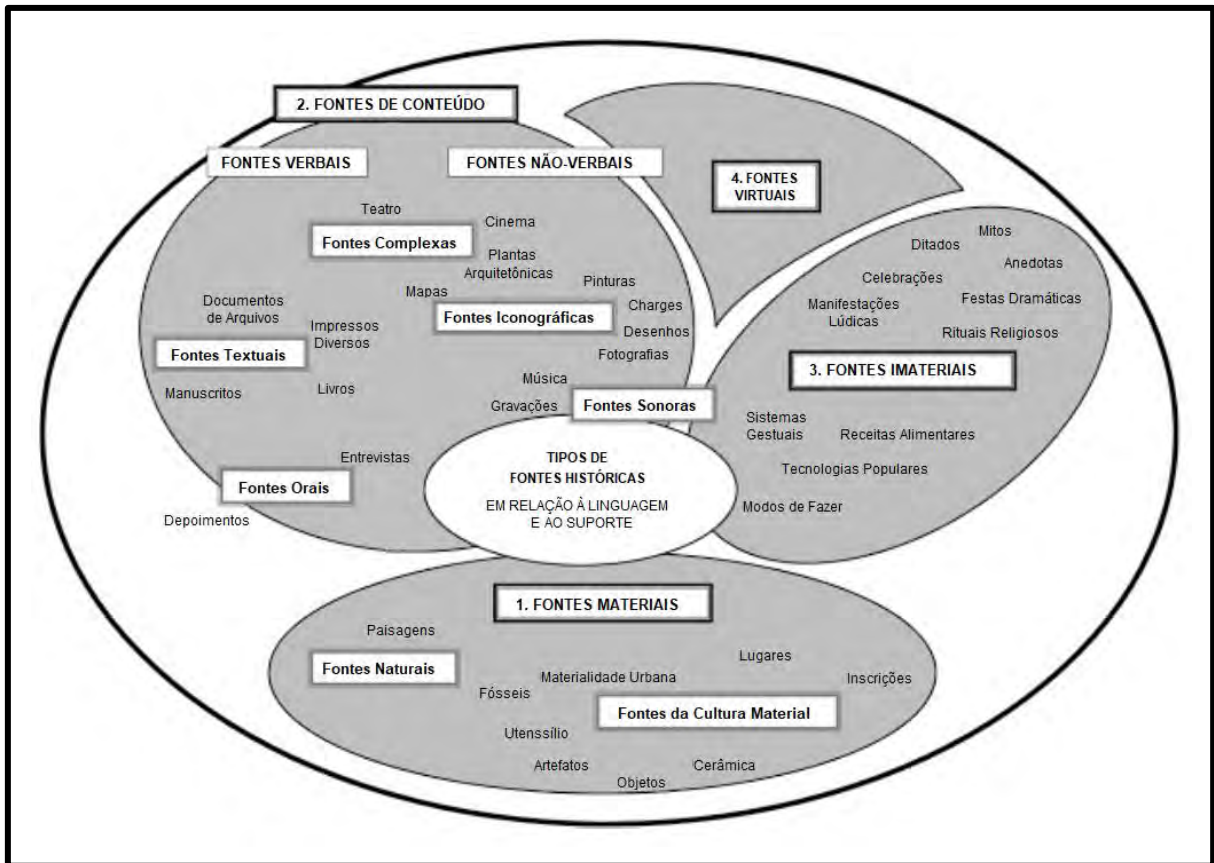


Figura 9 - Tipos de Fonte em relação à sua qualidade, natureza ou suporte.

Fonte: BARROS, 2019, p. 60.

Como vemos na figura 9, o autor divide as fontes históricas em:

- I. Fontes Materiais - são todas aquelas fontes em que as informações oferecidas aos historiadores provêm, antes de qualquer coisa, de sua materialidade/estado físico.
- II. Fontes de Conteúdo - estas fontes até podem possuir um suporte material, que lhes permita expor o seu conteúdo em si, entretanto estas interessam ao pesquisador mais pelo seu conteúdo do que pelos aspectos físicos do suporte no qual este é veiculado.
- III. Fontes Imateriais - esta categoria abrange todas as manifestações culturais que circulam pelo espaço-tempo sem o auxílio de um suporte material e as quais, devido a esta falta de materialidade, podem sofrer pequenas alterações ao longo de seu deslocamento espaciotemporal;
- IV. Fontes Virtuais - todas aquelas que são produzidas ou difundidas através dos novos meios de comunicação, como é o caso da Internet e da telefonia digital.

Assim como Aróstegui, Barros também irá subdividir estas categorias, criando ramificações dentro das mesmas, como podemos observar na figura 9.

No que diz respeito ao grupo das fontes materiais, Barros ainda irá dividi-lo em dois outros subgrupos, denominados por ele como “fontes naturais” (Ex.: paisagens naturais) e “fontes de cultura material” (Ex.: fósseis, objetos, obras arquitetônicas etc.).

Assim como fez com as fontes materiais, Barros também irá subdividir as fontes de conteúdo em duas outras categorias, as “fontes verbais” e as “fontes não verbais”, as quais ainda sofreram outras ramificações, conforme podemos observar na figura 9.

Podemos enquadrar como “fontes verbais” todas aquelas fontes que se utilizam das palavras, sejam elas fruto de registros escritos ou orais. Devemos destacar que, desde os primórdios da historiografia, até os dias de hoje, este tipo de fonte ainda é o mais usualmente utilizado pelos historiadores. Já as fontes “não verbais” são aquelas que promovem uma comunicação apenas através de artifícios “sonoros” (música) ou “iconográficos” (pinturas, fotografias etc.) (BARROS, 2019, p. 54).

Objetivando abarcar todas as fontes constituídas por mais de um elemento, Barros (*Ibidem*, p. 55) concebeu, então, a denominação “fontes complexas”, na qual o englobou todas as fontes que conjugam elementos verbais e não verbais, como é o caso das histórias em quadrinhos – as quais se utilizam tanto da linguagem verbal escrita, quanto da linguagem imagética. Além das histórias em quadrinhos, também podemos classificar como fontes complexas o teatro e o cinema.

As mudanças proporcionadas pelos constantes avanços tecnológicos têm reverberado nos mais variados âmbitos da vida humana, bem como nas metodologias das ciências sociais e humanas. De forma que, visando enquadrar este novo tipo de fonte em sua taxonomia das fontes históricas, Barros incluiu um novo grupo, o qual denominou como “fontes virtuais”. Todavia, uma vez que o surgimento destas fontes ainda é muito recente e que elas carregam traços muito singulares, recomendamos que o estudo das mesmas seja mais aprofundado em trabalhos futuros.

3.1.4. CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES DE ACORDO COM O CRITÉRIO QUANTITATIVO

O último critério classificatório elencado por Aróstegui é o quantitativo, o qual classifica as fontes históricas como “seriáveis” ou “não seriáveis”. Tal critério de classificação, bem como o uso de fontes seriáveis, também é fruto direto da Revolução Documental desenvolvida no século XX.

Segundo Barros, para que uma fonte seja classificada como seriável, ela deverá pertencer a um conjunto de fontes homogêneas que apresente continuidade, ou seja, não possua nenhuma lacuna temporal. Assim sendo, “há fontes que, dadas as suas especificidades e características, podem ser serializáveis; e há outras que já apresentam certas características e singularidades que não proporcionam ou permitem esse tipo de abordagem” (BARROS, 2019, p. 58).

As fontes seriáveis são muito utilizadas nas abordagens metodológicas da História Quantitativa e da História Serial. Segundo Barros:

O objetivo de uma serialização de fontes é identificar, para um determinado processo historiográfico que se tem em vista, um certo padrão, as repetições ou recorrências que ocorrem na série, mas também as variações que indicam uma tendência, ou fluxos e refluxos que podem assinalar um ciclo (*Ibidem*, p. 58).

Todavia, o autor salienta que as fontes históricas não são seriais *per se*. De acordo com ele, mesmo que uma fonte seja passível de serialização, quem determinará se esta será utilizada de forma serial, ou não, é o historiador que desta se utiliza para sua pesquisa.

3.2. COMO ESTUDAR A HISTÓRIA LOCAL?

Como visto no capítulo 1, a história local ainda é um ramo subvalorizado pela Academia, mas que no entanto pode render excelentes frutos, tanto para a pesquisa científica, quanto para o ensino escolar. Dito isto, iremos apresentar, neste subtópico, uma síntese dos livros “Como escrever a história de sua cidade” de Amílcar Vianna Martins Filho e “O projeto de pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico” de José D’Assunção Barros. Tal síntese, possibilitará ao

professor/pesquisador, que pretende trabalhar com história local, conhecer melhor as possibilidades, limitações e peculiaridades deste ramo da história.

Em seu guia de estudos de história local, Martins Filho (2006, p. 76) propõe que a primeira fase deste tipo de pesquisa se realize segundo as etapas abaixo elencadas:

- 1) Escolha preliminar do tema;
- 2) Estudo acerca da História do Estado onde se localiza o município em questão, especialmente, da região que ele faz parte;
- 3) Levantamento e estudo das fontes secundárias sobre o tema;
- 4) Formulação do projeto de pesquisa;
- 5) Prospecção e localização de fontes primárias.

Assim como em qualquer outro tipo de pesquisa histórica, o primeiro passo a ser dado pelos pesquisadores de história local deve ser a definição do seu “tema”. Dito isto, é importante que, ao delimitar o mote de sua pesquisa, o professor/pesquisador leve em consideração três fatores básicos: o recorte temático, o recorte espacial (recorte geográfico) e o recorte temporal (recorte cronológico).

No que tange o recorte temático, Martins Filho propõe três linhas de pesquisa principais, as quais podem ser desdobradas em diversas outras questões. De acordo com o autor, “a vantagem da proposta de linhas de pesquisa com questões bem definidas é que fica mais fácil para o pesquisador identificar com clareza as fontes e as informações (evidências) que ele deve procurar” (2006, p. 82).

Posto isto, apresentaremos agora as três linhas básicas de pesquisa propostas pelo historiador Martins Filho (2006), bem como as suas principais ramificações (tópicos e subtópicos):

I. História econômica.

1. Agricultura e pecuária.

- A. Estrutura produtiva.
- B. Mão de obra.
- C. Técnicas agrícolas.
- D. Escoamento da produção.
- E. Crise de abastecimento.
- F. Produção.
- G. Comunidade rural.

2. Indústria.
 - A. Estrutura produtiva.
 - B. Mão de obra.
 - C. Atividades extrativistas vegetais.
 - D. Mineração.
3. Comércio.
 - A. Casas comerciais.
 - B. Mão de obra.
4. Serviços.
 - A. Atividades.
 - B. Mão de obra.

II. História político-administrativa.

1. Origem do município.
 - A. Descrição da geografia.
 - B. Povos nativos.
 - C. Primeiros povoadores.
2. Elite política.
 - A. Administradores municipais.
 - B. Titulares do império.
 - C. Senadores do Império e da República que nasceram no município.
 - D. Deputados federais representantes do município.
 - E. Deputados estaduais, constituintes e provinciais representantes do município.
3. Serviços públicos municipais.
 - A. Saúde.
 - B. Asilos, orfanatos, dispensários, postos de saúde.
 - C. Educação.
 - D. Finança e obras públicas.
4. Eventos especiais.
 - A. Conflitos.
 - B. Campanhas presidenciais, estaduais e municipais.
 - C. Lutas de grupos políticos locais.

III. História social e demográfica.

1. Demografia.
 - A. Séries históricas sobre a população.
 - B. Imigração.
 - C. Êxodo da população.
2. Instituições.
 - A. Religiosas.
 - B. Sociais.
 - C. Culturais.
3. Comportamento.
 - A. Vestuário.
 - B. Alimentação.
 - C. Lazer e vida social (fora os dias de festa).
 - D. Celebrações.
 - E. Celebrações religiosas.
 - F. Outras.

Dentro de cada uma destas linhas de pesquisa sugeridas por Martins Filho, bem como de seus tópicos e subtópicos, existe uma infinidade de temas possíveis de serem abordados. Entretanto, é importante que se tenha em mente, que estas divisões não se constituem em fronteiras intransponíveis, muito pelo contrário. Nas palavras do autor, “as questões da economia, política, administração pública e sociedade vão se relacionar tanto na fase de pesquisa e coleta de dados, quanto na narrativa e análise final do trabalho” (2006, p. 83).

Ainda no que diz respeito à temática a ser adotada na pesquisa de história local, cabe a nós pontuarmos que, as linhas de pesquisa acima sugeridas, servem apenas para ilustrar os inúmeros caminhos pelos quais o professor/pesquisador poderá se enveredar. Entretanto, devemos salientar que, o mesmo não deve se prender às sugestões acima, podendo adotar a temática que considerar mais relevante para o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Uma vez definido o tema de sua pesquisa, resta-nos então definir o “recorte espacial” da mesma. Em nosso caso, por se tratar de uma produção de história local, o recorte espacial poderá abranger a área de um bairro, de uma vila, de um distrito,

de um município ou mesmo de uma área que abranja o território de dois ou mais municípios. Qualquer dimensão que extrapole tais limites, deixará de se incluir na nossa proposta de história local.

Posto isto, o professor/pesquisador deverá partir, então, para o terceiro passo, a definição do recorte temporal. Martins Filho ressalta que tal recorte não deve ser realizado de forma aleatória, sem que haja um critério histórico que o justifique. O autor propõe que sejam utilizadas datas significativas para história do país, do estado ou da localidade em questão (*Ibidem*, p. 79).

Ainda no tocante à delimitação temporal da pesquisa, Martins Filho (2006, p. 38) afirma que esta não deve ser abrangente demais, pois isso dificultaria o trabalho do pesquisador. Este pensamento também é compartilhado por Ramos (2019, p. 44), o qual afirma ser fundamental que analisemos a viabilidade de execução de nossa pesquisa, antes de definirmos o recorte temporal da mesma.

Logo após a conclusão deste primeiro estágio, o professor/pesquisador deverá então dedicar-se à busca por material bibliográfico que o ajude a executar a segunda etapa de sua pesquisa. Assim, o professor/pesquisador poderá buscar na internet artigos, monografias, dissertações e teses, que abordem a história do Estado e/ou da região em que a localidade analisada por ele está situada. Outra possibilidade é procurar por estes materiais nas bibliotecas públicas da própria localidade.

Posteriormente o professor/pesquisador deverá dar início ao terceiro passo, que consiste na realização de um levantamento acerca da produção historiográfica sobre o tema específico de sua pesquisa. Dependendo do recorte temático adotado, convém que se incluam neste levantamento livros de memórias, biografias, obras de história institucional e periódicos produzidos na região. De acordo com Martins Filho o pesquisador de história local deverá buscar por tais obras tanto nas bibliotecas públicas, quanto particulares do município em questão. O autor ainda sugere que se visitem:

as bibliotecas das escolas públicas e particulares (em geral as escolas mais antigas têm os melhores acervos) e, onde houver, as bibliotecas de Institutos Históricos, Academias de Letras, faculdades e universidades, às vezes em cidades próximas, museus, casas de cultura e bibliotecas particulares e institucionais (MARTINS FILHO, 2006, p. 76-77).

Também é possível que se encontrem informações confiáveis nos sites oficiais do governo do estado ou do município.

Ao finalizar tal levantamento, o professor/pesquisador deverá dar início à leitura de todo este material, pois é:

absolutamente necessário que o pesquisador conheça bem o objeto de estudo através de leitura das fontes secundárias disponíveis, tais como outros trabalhos já publicados e obras de referência, como toponímias, bibliografias, dicionários históricos e dicionários biográficos. Esse conhecimento prévio é fundamental para que o pesquisador possa formular as questões centrais que ele quer investigar e definir com mais clareza os cortes temáticos e cronológicos do estudo (*Ibidem*, p. 75-76).

Findada tal etapa, o professor/pesquisador deverá então dar início a elaboração do projeto de pesquisa em si, o qual tem por objetivo otimizar tanto o tempo, quanto os recursos disponibilizados para a pesquisa em questão.

Ainda no tocante à elaboração do projeto de pesquisa, sugerimos que o professor/pesquisador encare este projeto como algo flexível, estendo preparado tanto para aceitar as mudanças de rumo que, porventura, se mostrem necessárias, quanto para abandonar sua proposta inicial, caso não consiga encontrar fontes suficientes para viabilizar a sua proposta de pesquisa (*Ibidem*, p. 92).

Devemos ter em mente que, um projeto de pesquisa bem elaborado dará maior credibilidade ao seu trabalho, além de possibilitar que você consiga alguma espécie de apoio para sua pesquisa, seja por parte de outros colegas de área, do colégio no qual atua, da associação de moradores, de uma universidade, da prefeitura local etc.

Em seu livro “O projeto de pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico”, o professor e pesquisador José D’Assunção Barros (2015, p. 15) sugere que o projeto de pesquisa seja dividido em oito etapas principais, são elas:

1. Introdução - Nesta primeira parte do projeto o pesquisador deverá esclarecer qual o tema de sua pesquisa, delimitando recortes espaciais e temporais;
2. Justificativa - Como o próprio nome já deixa claro, nesta parte do projeto deverá ser explicada a relevância da pesquisa em questão;
3. Objetivos - Aqui o pesquisador deve expor quais são os objetivos que ele pretende alcançar com a sua pesquisa;
4. Quadro Teórico - Apresentação das bases teóricas, sobre as quais se pretende desenvolver a pesquisa. Nesta parte do projeto também são apresentados os principais conceitos e expressões que serão trabalhados ao longo da pesquisa;

5. Hipóteses - Toda pesquisa científica precisa ser conduzida por um ou mais problemas, assim sendo, esta parte do projeto é dedicada a apresentar o(s) problema(s) que conduz(em) a pesquisa e as hipóteses que buscam sanar tais dúvidas;
6. Fontes e Metodologias - Nesta parte do projeto o professor/pesquisador irá elencar as fontes que pretende consultar para desenvolver sua pesquisa, bem como a(s) metodologia(s) de trabalho empregada(s) na análise de tais fontes;
7. Bibliografia - Aqui serão apresentados os textos que serão utilizados para apoiar ou mesmo refutar as hipóteses levantadas pelo autor da pesquisa;
8. Cronograma - Espaço dedicado à apresentação um calendário como programação de todas as etapas da pesquisa. Mesmo que venham ocorrer alterações futuras neste cronograma, é importante estabelecer prazos para conclusão de todas as etapas, de forma que o pesquisador tenha um maior controle acerca do andamento de sua pesquisa.

Uma vez que encerramos as orientações acerca do projeto de pesquisa, abordaremos no próximo subtópico questões inerentes aos usos das fontes históricas em uma pesquisa de história local.

3.2.1. A QUESTÃO DAS FONTES NA PESQUISA DE HISTÓRIA LOCAL

Uma vez concluída a escrita do projeto, o professor/pesquisador deverá dar início a uma das etapas mais importantes de sua pesquisa, a localização, coleta e seleção de fontes primárias, ou melhor dizendo, fontes diretas. Pois como aponta Martins Filho, “não adianta nada ter um tema de estudo extremamente interessante e relevante se não existirem fontes (conjuntos de registros) sobre o assunto, ou ainda, mesmo que existam as fontes, elas não estejam ao nosso alcance e não possam ser pesquisadas” (2006, p. 37).

Entretanto, antes de nos aprofundarmos neste assunto, gostaríamos de esclarecer que não temos a pretensão de, com este trabalho, sanar todas as dúvidas

do professor/pesquisador em relação a prospecção de fontes históricas, de forma que as instruções dispostas neste trabalho são apenas orientações básicas, que visam facilitar a sua busca.

Martins Filho (*Ibidem*, p. 94-95) recomenda que, antes de iniciar sua busca por fontes diretas, o pesquisador retorne aos locais onde foram encontradas as fontes indiretas. Apesar do foco agora ser outro, dependendo de sua temática, estes locais poderão lhes fornecer informações valiosas. O autor também sugere que busquemos, junto aos funcionários destes locais, sugestões de outros lugares que possam conter outras fontes que atendam nossas demandas.

Todavia, antes de dar início à sua busca pelas fontes diretas, é importante que o professor/pesquisador faça uma lista com as instituições que ele acredita serem capazes de lhe fornecer o material necessário para responder os questionamentos de sua pesquisa. Tal prática visa organizar e agilizar o trabalho de prospecção das fontes, otimizando assim o tempo gasto com a pesquisa (LUCA, 2020, p. 101).

Posto isto, listaremos agora alguns lugares onde o professor/pesquisador poderá encontrar fontes que atendam às demandas de sua pesquisa de história local:

- Arquivos municipais (públicos e particulares);
- Fundações de cultura ou casas de cultura;
- Bibliotecas (municipais, escolares, universitárias etc.);
- Institutos Históricos;
- Academias de Letras;
- Museus;
- Sede administrativa da Prefeitura;
- Câmara Municipal;
- Cartórios;
- Fórum;
- Delegacias de polícia;
- Igrejas;
- Associações Comerciais e CDLs;
- Escolas (públicas e particulares);
- Hospitais (públicos e particulares);
- Fazendas antigas;
- Empreendimentos tradicionais da localidade (lojas, fábricas etc.);

- Sindicatos de trabalhadores;
- Sedes de jornais municipais;
- Rotary Clube;
- Casa de antigos moradores da localidade etc.

Ao nos enveredamos pela pesquisa de história local devemos ter em mente que, a própria localidade em si, com suas ruas, praças, casas e demais construções, também pode nos servir como fonte (BARROS, 2019, p. 73).

Martins Filho (2006, p. 95) sugere que os arquivos públicos ou particulares do município sejam os primeiros locais a serem visitados, de forma que não havendo nenhuma destas instituições em seu município o professor/pesquisador deverá então se encaminhar para instituições como casas de cultura, Fundação Municipal de Cultura ou a própria Secretaria Municipal de Cultura. De acordo com o autor, são estas instituições que, geralmente, assumem a função de guarda dos documentos que registram a história municipal. Entretanto, o processo de prospecção de fontes não deve se restringir a tais espaços, devendo ser repetido em todos os demais lugares que possam abrigar vestígios que o auxiliem em sua pesquisa.

Todavia, pode ser que algumas das fontes necessárias para responder as dúvidas do professor/pesquisador sejam encontradas em municípios vizinhos, principalmente no município do qual a localidade em questão tenha sido emancipada (MARTINS FILHO, 2006, p. 95-96).

Uma vez esgotadas todas estas alternativas, ainda há possibilidade de se recorrer às instituições estaduais e federais. O IBGE é um bom exemplo de órgão público que poderá lhe fornecer importantes dados sobre a história da localidade.

De acordo com Aróstegui, “o ideal de uma grande pesquisa é o uso das mais variadas fontes possíveis e a confrontação sistemática entre elas” (2006, p. 494). Assim sendo, sugerimos que o professor/pesquisador busque explorar ao máximo as possibilidades fornecidas pelas mais variadas fontes históricas.

Isto posto, apresentaremos agora uma listagem com os principais tipos de fontes históricas utilizadas em pesquisas de história local:

- Fontes de arquivos;
- Forais;
- Livros de tombo;

- Corografias;
- Livros de memórias;
- Periódicos municipais ou regionais;
- Material iconográfico como fotografias, pinturas, ilustrações, charges etc.
- Atas (Câmara Municipal, sindicatos, clubes etc.);
- Boletins de ocorrência;
- Arquivos processuais;
- Cartas;
- Mapas;
- Legislação municipal;
- Livros de contabilidade (fazendas, lojas, fábricas etc.);
- Documentos de compra e venda de imóveis;
- Relatos orais de figuras da localidade, sejam eles notórios ou anônimos;
- Peças de vestuário;
- Antigos instrumentos de trabalho e utensílios domésticos;
- Manifestações culturais, festas dramáticas, tecnologias populares, rituais religiosos;
- Paisagens;
- Lugares de memória, como monumentos, edifícios, casas, praças, ruas etc.

Além destas fontes, existem ainda outras tantas possibilidades à disposição dos historiadores, uma vez que desde meados do século XX veem ocorrendo um processo de ampliação das fontes históricas “que autoriza o historiador contemporâneo a se valer de qualquer elemento [...] julgado útil para levar a cabo sua investigação” (LUCA, 2020, p. 40).

Apesar da grande variedade de fontes disponíveis para o trabalho de pesquisa dos historiadores, devemos ter em mente que a variedade das fontes consultadas por eles irá depender, antes de mais nada, do tema e da metodologia de pesquisa adotada na pesquisa em questão.

O processo de prospecção das fontes é crucial para qualquer pesquisa histórica, uma vez que serão estas que fornecerão as informações necessárias para comprovar ou refutar as hipóteses levantadas em seu projeto. Isto posto, é crucial que o registro das informações extraídas destas fontes seja realizado de forma

extremamente metódica e minuciosa, evitando assim possíveis erros ou mesmo a necessidade de se realizar futuras consultas à fonte em questão.

Durante este processo o professor/pesquisador poderá se utilizar dos mais variados suportes possíveis (fichas pautadas, cadernos, computadores, tablets etc.) para realizar suas anotações. Independentemente do meio adotado, o importante é que seja registrado o maior número possível de informações acerca de cada uma das fontes utilizadas.

Martins Filho sugere que sejam identificados nestas anotações o local de origem da fonte, o seu tipo (manuscrito, impresso, carta, fotografia etc.), o seu título, o autor, a data de produção, a página etc. Ainda de acordo com o autor, “as citações literais devem ser entre aspas, indicando o autor e a página, os resumos devem ser cuidadosos para não distorcer o conteúdo do documento e devem estar entre parênteses e os seus comentários pessoais devem estar entre colchetes” (2006, p. 103-104). Além disso, também é importante que estas fichas (físicas ou digitais) também sejam numeradas e adequadamente arquivadas, facilitando assim a sua consulta e evitando que elas se misturem. Tal sistematização se faz necessária, pois a falta de precisão e clareza no registro das fontes impactam negativamente na validação de qualquer trabalho de cunho científico.

Ainda no tocante à busca pelas fontes, o ideal é que, mesmo que não estejamos satisfeitos com a quantidade e/ou a qualidade das fontes encontradas, continuemos seguindo as datas estipuladas no cronograma de pesquisa, uma vez que o adiamento dos prazos costuma ser um caminho sem volta. Martins Filho (2006) afirma que, identificar a hora de interromper suas buscas e iniciar a análise das fontes é uma habilidade fundamental para aqueles que se dedicam à pesquisa histórica.

Findada a prospecção das fontes, o professor/historiador deverá então dar início a análise das mesmas, primeiramente através da “crítica externa” e, posteriormente através da “crítica interna” (MARTINS FILHO, 2006, p. 45-46; BARROS, 2019, p. 84-90).

Vejamos mais detalhadamente no que consistem estas etapas:

- **Crítica externa:** Nesta primeira etapa, o historiador deverá verificar se uma determinada fonte é “autêntica” ou “inautêntica”. O objetivo deste procedimento é certificar a autenticidade das fontes históricas utilizadas por

ele para comprovar ou refutar determinada hipótese, eivando assim que seja realizada uma reconstrução equivocada dos acontecimentos estudados;

- **Crítica interna:** Enquanto a crítica externa se dedica a averiguar os aspectos físicos das fontes históricas, a crítica interna irá empenhar-se em analisar o conteúdo das mesmas. O objetivo da crítica interna é saber o grau de confiabilidade das informações presentes nas fontes históricas analisadas, identificando os fatores (ideológicos, religiosos, políticos etc.) que possam ter influenciado na produção destas.

Diante do que foi exposto, partimos do princípio de que todas as fontes selecionadas pelo professor/pesquisador deverão passar por um processo de crítica externa, através do qual este irá identificar a “autenticidade” ou “inautenticidade” das mesmas. Todavia, ao lidarmos com documentos já conhecidos, os quais “já foram analisados criteriosamente pelas instituições de guarda que os acolhem (arquivos, bibliotecas e museus), o cuidado em proceder a uma rigorosa crítica de autenticidade pode se deslocar para um segundo plano” (BARROS, 2019, p. 87).

Uma vez confirmada a autenticidade de uma fonte, o professor/historiador deverá então dar início à crítica interna da mesma, determinando se ela foi elaborada por alguém que estava comprometido com a veracidade ou não. Tal procedimento visa complementar o processo iniciado através da crítica externa, uma vez que a simples constatação da autenticidade de uma fonte não é suficiente para garantir a veracidade de suas informações (*Ibidem*, p. 84).

O professor/pesquisador deve ter em mente que todo texto é essencialmente “um discurso, e como tal precisa ser analisado”, uma vez que “todo discurso, em última instância, está associado a um ponto de vista e um lugar de fala, bem como a um conjunto de complexidades que chamamos de ‘lugar de produção’” (*Ibidem*, p. 90).

Após concluir o processo de crítica das fontes, o professor/historiador deverá então reunir todo o material confiável e dar início a sua interpretação. Durante este processo, o professor/pesquisador deverá ir anotando todas as informações que considerar pertinentes para sua pesquisa, além de tentar relacioná-las entre si, uma vez que a escrita da história é bem mais do que uma simples transcrição de fatos históricos (MARTINS FILHO, 2006, p. 46-47).

Além da falta de fontes, assunto já discutido no tópico anterior, o professor/pesquisador também poderá se deparar com fontes que contrariem as hipóteses levantadas por ele durante a elaboração do projeto (*Ibidem*, p. 102-103). Assim sendo, é importante que ele esteja preparado para mudar a direção tanto de sua pesquisa, quanto da narrativa quadrinística que será construída a partir desta.

Indubitavelmente as principais fontes utilizadas pelos historiadores ainda são as fontes textuais, as quais são divididas por Barros em “manuscritas”, “impressas”, “digitais” e “virtuais”. Ainda de acordo com ele, “cada uma dessas formas de registro traz suas especificidades, problemas e desafios a serem considerados” e exigem do historiador “habilidades e conhecimentos distintos” (2019, p. 80).

Ao se trabalhar com fontes manuscritas, por exemplo, é necessário que se tenha um conhecimento mínimo de paleografia⁴¹, pois as formas de escrita tendem a variar tanto temporalmente, quanto de pessoa para pessoa, fazendo com que o pesquisador entre em contato com formas de escritas bem heterogêneas. (*Ibidem*, p. 80).

Outro ponto que merece a atenção do professor/pesquisador, no tocante as fontes manuscritas, são os chamados documentos manuscritos derivados. Nas palavras de Barros:

Este tipo de classificação é importante para o historiador no sentido de colocá-lo em estado de prevenção quanto à possibilidade de ocorrência de diversos erros (trocas de letras, supressão de palavras e de linhas inteiras, bem como outros tipos de erros que podem ter sido cometidos pelos copistas que reproduziram o texto original). Em vista disso, pode ser particularmente útil para os historiadores distinguir entre fontes manuscritas *originais* e fontes manuscritas *derivadas* (*Ibidem*, p. 83, grifo do autor).

Outras duas importantes fontes manuscritas a serem consideradas por aqueles que se dedicam à história local, são os “livros de tombo” e os “forais” (BARROS, 2019).

É importante pontuarmos que, apesar de os “livros de tombo” serem produzidos com o intuito de registrar apenas os fatos significativos para a paróquia⁴² em si (data de fundação, doações recebidas e outros fatos ligados à administração), eles também podem fornecer informações importantes sobre a região administrada pela paróquia, bem como de sua sociedade.

⁴¹ Estudo de antigos textos manuscritos.

⁴² Região administrativa da Igreja Católica, que engloba diversas comunidades sob o comando de um único pároco.

Enquanto os “livros de tomo” se dedicam ao registro dos fatos ligados à paróquia, os “forais” poderão fornecer aos professores/pesquisadores informações sobre “a localização espacial da vila, o local do rocio (centro da vila) e de seu principal marco, o pelourinho, assim como a constituição da Câmara Municipal e a delimitação do termo”, bem como detalhes sobre a população inicial do lugarejo (BARROS, 2019, p. 121).

Todavia, dependendo da temática da pesquisa histórica, o professor/pesquisador também poderá encontrar nas cartas e nos diários pessoais (dois expoentes das fontes denominadas “escritas de si”) excelentes fontes para reconstrução do momento histórico analisado (*Ibidem*, p. 164-165).

Entretanto, apesar de as correspondências pessoais serem uma excelente alternativa para a pesquisa de história local, a utilização historiográfica destas pode representar um grande desafio para o professor/pesquisador, uma vez que:

sendo um processo comunicativo que gera dois arquivos distintos em cada uma das suas pontas (os dois interlocutores de uma série de cartas), nem sempre estarão disponíveis, ao pesquisador, os dois arquivos que permitiriam resgatar uma troca de correspondência completa (*Ibidem*, p. 165).

Todavia, isto não impossibilita a utilização de tais fontes, apenas requer do pesquisador uma maior sofisticação na análise das mesmas.

Outra importante fonte relacionada à chamada “escrita de si”, é o diário pessoal, no qual o autor fala de si para si próprio, bem como de suas relações interpessoais, seja no seio familiar, em sua comunidade, na sua igreja, na sua escola, no seu trabalho etc. (*Ibidem*, p. 166).

Tais fontes passaram a ser exploradas pelos historiadores, principalmente a partir da década de 1980, devido à suas características peculiares, as quais possibilitam “a compreensão de certas dimensões nem sempre tão visíveis das sociedades modernas” (*Ibidem*, p. 166), principalmente os aspectos relacionados à vida privada e ao cotidiano.

Outra fonte que pode fornecer interessantes informações acerca da localidade são processos criminais, Barros pontua que, “através do registro intensivo proporcionado por esse tipo de fontes, o historiador pode recuperar o dia a dia de anônimos do passado aos quais não teria acesso por outros meios” (*Ibidem*, p. 292). Ainda de acordo com o autor, ao recorrer a uma fonte como esta, o historiador poderá rastrear tanto a vida das testemunhas, quanto das vítimas e dos réus elencados no

processo. Cabe a nós pontuarmos que tal fonte textual poderá ser encontrada tanto no formato manuscrito, quanto impresso ou digital, a depender do período analisado. Tal variação no formato deste tipo de fonte é resultado direto da evolução tecnológica sobre o sistema de trabalho do sistema judiciário.

Já no tocante ao grupo das fontes impressas, convém pontuarmos que os periódicos locais, dentre os quais destacamos os jornais, se constituem em uma das mais ricas fontes de informações acerca da história municipal e regional. De acordo com Barros, “o jornal pode ser utilizado como caminho para nos aproximarmos de quaisquer outros objetos de estudo e modalidades historiográficas: a história política, a histórica econômica, a história cultural e assim por diante” (*Ibidem*, p. 190).

Assim como ocorre com as demais fontes históricas, a análise histórica dos periódicos também possui suas especificidades. De forma que, ao utilizarmos-nos destas fontes é importante que tenhamos em mente que as informações veiculadas nelas, assim como nas demais fontes realistas⁴³, têm a pretensão de serem aceitas como verdades absolutas (*Ibidem*, p. 185). Todavia, além de informar, os textos jornalísticos também visam comunicar valores e ideias – sejam estes de seus autores, editores, proprietários ou anunciantes –, de forma que, ao recorrermos a tais fontes, devemos ter um extremo cuidado metodológico, pois a presença de ideologias em seu interior é algo inevitável (CAVALCANTE, 2002, p. 4).

Além disso, ao analisar um periódico é crucial que o historiador identifique tanto o seu “alcance espacial” (se possui uma circulação municipal, regional etc.), quanto o seu alcance em relação “aos espaços de sociabilidade” (o público que tal jornal atinge) (BARROS, 2019, p. 249).

Ainda no tocante a utilização de jornais como fontes históricas, Barros pontua que:

Uma vez que os jornais diários operam desde o último século com pelo menos duas grandes ordens de linguagens – a *escrita* dos textos de vários tipos e a *imagética* dos desenhos, caricaturas e fotografias –, analisá-los implica trabalhar com esses diferentes tipos de linguagens. Lidar com essa polifonia multidiscursiva, para o historiador, requer considerável erudição, pois os diversos tipos de discursos imagéticos – o *cartoon*, o desenho, a fotografia – demandam distintos métodos e técnicas de análises em relação àqueles que podem ser empregados para a abordagem dos variados tipos de textos. Porém também é possível trabalhar setorialmente com os periódicos, definindo seções específicas para incidir a investigação (*Ibidem*, p. 222, grifo do autor).

⁴³ Fontes históricas que “pretendem refletir de alguma maneira à realidade, não se tratando de pura ficção ou criação livre” (BARROS, 2019, p. 103).

Apesar das concepções acerca das fontes históricas terem mudado ao longo dos anos, foi somente com a ascensão da Escola dos *Annales* que essa visão realmente se ampliou, passando então a abranger tudo aquilo que sofresse intervenção humana.

Segundo Aróstegui (2006, p. 488-489), atualmente as fontes históricas provenientes de arquivos – as quais já ocuparam papel de centralidade na produção historiográfica positivista – são apenas mais uma das diversas possibilidades de fontes a serem utilizadas pelos historiadores no processo de compreensão do passado humano. Tal pensamento é compartilhado por Barros, o qual afirma que:

se os arquivos oficiais continuam a ser fundamentais para o trabalho dos historiadores, estão longe de serem suficientes para fornecerem tudo o que eles necessitam para seu trabalho. Na verdade, a questão de pesquisar ou não em fontes de arquivos tem muito mais a ver com o objeto específico ou com os problemas históricos que estão sendo examinados do que com qualquer outra coisa (2019, p. 20).

Devemos ressaltar também que, dependendo dos recortes – espacial, temporal e temático – que se estabeleçam para determinada pesquisa histórica, o historiador certamente terá que recorrer a fontes não tão tradicionais quanto as fontes escritas.

Ainda no tocante a este assunto, devemos pontuar que a carência de fontes escritas será maior, quanto mais distante for o período cronológico (recorte temporal) estudado e muitas vezes, inversamente proporcional à importância da localidade estudada (recorte espacial) em relação ao cenário nacional ou regional. Ao escolher uma temática que dê visibilidade a personagens e/ou práticas populares, também corre-se o risco de não encontrar registros escritos, devido à grande massa de analfabetos em nosso país (MARTINS FILHO, 2006, p. 99-100).

Entretanto, como pontuado por Arthur Marwick, “uma história baseada exclusivamente em fontes não documentais... pode ser mais imprecisa e menos satisfatória do que uma extraída de documentos, mas de todo modo, é uma história” (MARWICK *Apud* MARTINS FILHO, 2006, p. 99).

Desta forma, ainda durante a década de 1980, a História Oral começou a ganhar espaço em meio à historiografia tradicional, graças ao trabalho de alguns historiadores acadêmicos que se apropriaram de metodologias provenientes tanto da Sociologia, quanto da Antropologia, e passaram a recorrer às fontes orais para enriquecer suas pesquisas (BARROS, 2010, p. 78).

De acordo com Janotti (2008, p. 19), a história oral é a principal responsável por dar voz à história local em oposição à história nacional e positivista. Pensamento este que é corroborado por Martins Filho, o qual define as fontes orais como sendo:

os depoimentos de atores que participaram pessoalmente ou foram contemporâneos aos acontecimentos estudados, ou pessoas que receberam informações de antepassados, pessoas mais velhas da comunidade e até mesmo através do que chamamos de tradição oral, quando os fatos, eventos, costumes, lendas passam de geração a geração nas cantigas, nas narrativas, nos provérbios e ditados populares (2006, p. 97-98).

Ainda no tocante à esta temática, cabe a nós alertarmos os interessados em trabalhar com estas fontes que, tal escolha exige uma capacitação apropriada, uma vez que as metodologias adotadas no trabalho com história oral apresentam traços muito próprios. Dito isto, Janotti pontua que:

Todos os procedimentos metodológicos que envolvem os diversos recortes da História oral, a escolha dos sujeitos, a coleta dos depoimentos e/ou histórias de vida, as atitudes do historiador durante a gravação das entrevistas, os cuidados em passar para a forma escrita o que foi falado, merecem atenção e avaliação do historiador (2008, p. 19-20).

Ainda no que tange às características próprias da história oral, devemos ter em mente que neste ramo da história o historiador passa a ser o responsável pela produção das próprias fontes, já que ele se encarrega tanto da condução da fala do depoente – através de suas perguntas – quanto do registro desta fala – através dos aparelhos de gravação (gravadores, câmeras de vídeo, celulares etc.), bem como de sua transcrição.

Antes de qualquer coisa, o professor/pesquisador deve ter em mente que, ao se enveredar pelo uso da história oral, o mesmo também ficará encarregado de organizar e preservar os depoimentos, por ele colhidos, para futuras consultas. Também aqui, o avanço tecnológico veio facilitar o trabalho dos historiadores que se aventuram por esta seara, pois antigamente as entrevistas eram gravadas em mídias físicas como as fitas cassete, as fitas VHS, os CDs e os DVDs, os quais demandavam por cuidados especiais para sua preservação e por espaços físicos para sua guarda. Enquanto atualmente, tanto a voz, quanto a imagem, podem ser gravadas por câmeras e gravadores digitais ou mesmo por simples smartphones, os quais, ao gerarem arquivos digitais, possibilitam que vários depoimentos sejam armazenados em um único lugar, como o próprio celular ou então em cartões de memória, pendrives, HDs externos e computadores. Entretanto, é importante salientar que, ao

lidar com arquivos digitais, convém que seja feita sempre uma cópia de segurança, a qual deve ser armazenada em um lugar diferente do arquivo original, podendo-se até mesmo recorrer ao armazenamento em nuvem⁴⁴.

Além do que já foi pontuado, convém também ressaltarmos que o trabalho com história oral traz consigo alguns desafios, como os lapsos de memória, a propensão à autojustificativa (principalmente nos depoimentos de pessoas ilustres na localidade), a confusão e imprecisão nos depoimentos (principalmente nos depoimentos de pessoas muito idosas) (PRINS *Apud* BURKE, 1992, p.163). Somemos a isso, o perigo do culto à tradição oral, a qual pode assumir o status de verdade mesmo sendo inteiramente falsa (MARTINS FILHO, 2006, p. 101-102).

Ao analisarmos fontes verbais, sejam elas escritas ou faladas, é crucial que nos atentemos às variações linguísticas presentes nestas, uma vez que, como apontado por Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009), o sentido das palavras pode variar de acordo com o período histórico (variação diacrônica), com a região (variação diatópica), com os grupos sociais (variação diastrática) ou, até mesmo, com o contexto em que elas são utilizadas (variação diafásica)⁴⁵.

Ciente disto, Barros afirma que muitas vezes as palavras podem ser enganosas, de forma que uma das principais funções dos historiadores seria a de “devolverem aos seus leitores o sentido adequado das palavras; ou, então, esclarecer-lhes as oscilações de sentido” (2019, p. 92).

Isto posto, Martins Filho (2006, p. 108) sugere que o historiador tenha sempre em mãos dicionários antigos, de preferência contemporâneos aos livros ou fontes que se pretende consultar, evitando assim equívocos durante a análise deles.

Já entre as fontes não verbais, gostaríamos de destacar a utilização de álbuns fotográficos de família, fonte esta que tem muito a contribuir com as pesquisas de história local, uma vez que através delas os historiadores conseguem observar:

os desenvolvimentos da indumentária, o universo de objetos recorrentes na cultura material de uma época, o espaço público e privado, as habitações por fora e por dentro, os rituais de todos os tipos, as hierarquias expressas através das poses estereotipadas, a riqueza ou a pobreza, e até mesmo os perfis demográficos expressos pela variação nos tamanhos e modelos dos grupamentos familiares (BARROS, 2019, p. 169).

⁴⁴ Nome popular dado a uma tecnologia que permite ao seu usuário armazenar, manter e acessar dados na internet.

⁴⁵ Para compreender melhor estas variações sugerimos a leitura da obra “O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos” de Rodolfo Ilari e Renato Basso.

Diante da grande variedade de fontes históricas disponíveis para a consulta, devemos lembrá-los que, cada tipo de fonte possui características próprias, as quais requerem a utilização de metodologias apropriadas, que considerem as suas especificidades (LUCA, 2020, p. 101). De acordo com Barros, “além de existirem inúmeras possibilidades de fontes históricas, não existe uma única metodologia aplicável a cada uma delas, de modo que as combinações se ampliam exponencialmente” (2019, p. 231).

Uma vez terminada a pesquisa em meio a bibliografia e as fontes diretas, resta então ao professor/pesquisador dar início à produção de sua narrativa quadrinística. A qual, dependendo da extensão da pesquisa desenvolvida por ele, poderá ser dividida em mais de um volume. Independentemente do número de volumes, é importante que ao final de cada exemplar sejam elencadas todas as fontes bibliográficas, bem como as fontes diretas utilizadas pelo professor para embasar a construção de tal obra. Também é interessante que sejam inseridas, ao final de cada volume, cópias de algumas das fontes consultadas, principalmente das fontes pictóricas utilizadas como referência para a parte gráfica da HQ.

Ainda no tocante às fontes, visto que o resultado desta pesquisa será utilizado como base para a construção de uma narrativa quadrinística, é crucial que se colha o maior número possível de fontes imagéticas, principalmente fotografias, as quais auxiliarão o desenhista no processo de reconstrução estética do período retratado (arquitetura, veículos, roupas, equipamentos domésticos etc.). Quanto maior o número de referências visuais, mais fácil será para os quadrinistas identificarem as tendências estéticas do período estudado.

Em seu livro, Martins Filho dá algumas dicas de escrita, as quais também podem ser aproveitadas pelo professor/pesquisador no desenvolvimento do roteiro de sua HQ. O autor sugere que se escreva sempre de forma clara, simples e objetiva; evitando, sempre que possível, o uso de adjetivações, de tom laudatório, de afirmações definitivas e de verdades absolutas, pois “não há nada absoluto e definitivo em história” (2006, p. 108).

Martins Filho (*Ibidem*, p. 110) também recomenda que o historiador evite o uso de anedotário, causos, curiosidades e tipos populares. Não exagere no folclórico e extravagante, que só excepcionalmente deve ser usado, assim mesmo com muita graça e propriedade, uma vez que este tipo de relato costuma interessar apenas

aqueles que vivenciaram tais acontecimentos ou que conheceram pessoalmente os personagens envolvidos.

Apesar das recomendações feitas pelo historiador mineiro, gostaríamos de pontuar que o uso de anedotário e de causos populares pode, sim, ser uma fonte interessante para compreendermos melhor a cultura e os costumes da sociedade que os reproduzem. Entretanto, uma vez que o professor/pesquisador se enverede por este caminho, ele deverá buscar, principalmente na antropologia e na sociologia, subsídios epistemológicos para embasar os seus estudos.

Ainda de acordo com Martins Filho, o historiador que se propõe desenvolver uma pesquisa de história local deve procurar:

reconstruir de forma convincente e mais verdadeira possível, como as pessoas viviam, o que faziam para ganhar a vida, como trabalhavam, como se vestiam, o que comiam, como e quando se divertiam, suas práticas religiosas, suas preocupações e seus sofrimentos, que doenças tinham e o que faziam para curá-las, suas festas, as instituições que constituíram na política, no lazer, na cultura, na educação, na assistência social, na área de saúde, suas crenças, seus medos, suas alegrias, sua posição diante da morte, como morriam e eram enterradas, o que produziam, seus conflitos e lutas, como se relacionavam (*Ibidem*, p. 109).

Diante da imensa diversidade dos 5.568 municípios brasileiros, bem como de seus inúmeros distritos, vilas e bairros, acreditamos ser impossível desenvolvermos um modelo de pesquisa histórica que se adeque perfeitamente às características singulares de cada uma destas localidades. De forma que, apesar de todas as orientações e sugestões acima expostas, assim como Carlos Bacellar (2008), acreditamos que a práxis da pesquisa seja o melhor caminho para o aprendizado.

3.3. DESENVOLVENDO UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SOBRE A HISTÓRIA DA MINHA LOCALIDADE

O desenvolvimento de histórias em quadrinhos não é uma tarefa fácil. Nas palavras de McCloud “os quadrinhos são uma linguagem secreta à parte, e dominá-la apresenta desafios diversos dos enfrentados por qualquer prosador, ilustrador ou outros profissionais de criação” (2008, p. 2). Assim sendo, o cuidado e a atenção dispensados na sua elaboração devem ser redobrados, principalmente quando sua produção for realizada por mais de uma pessoa. Pois, uma vez que você é responsável tanto pelo texto, quanto pela ilustração, você consegue controlar melhor

a construção da narrativa, entretanto quando você trabalha em conjunto com outra(s) pessoa(s), você pode até orientar os passos dos outros membros do grupo, mas não é certo que eles irão entregar os resultados exatamente como você havia imaginado.

No que tange os aspectos específicos do processo de elaboração de histórias em quadrinhos com teor histórico, o pesquisador português João de Sousa, afirma ser primordial que tais narrativas abordem os fatos com o máximo de rigor histórico possível. De forma que, a não observância desta orientação poderá induzir os leitores em erro, uma vez que grande parte deles acaba assimilando as informações constantes nestas obras, sem que façam qualquer tipo de análise crítica (SOUSA *Apud* PEREIRA, 2017, p. 44).

Contudo, Sousa também afirma que as histórias em quadrinhos, que possuem caráter didático, muitas vezes não conseguem despertar nos jovens o interesse pela sua leitura. Tal fato ocorre porque estas obras, por via de regra, possuem uma narrativa muito maçante e de difícil compreensão, além do que, os jovens possuem cada vez menos interesse em assuntos de cultura geral (PEREIRA, 2017, p. 44).

Isto posto, Bonifácio (2005, p. 87) pontua que uma das grandes dificuldades encontradas na elaboração de histórias em quadrinho com teor histórico é o choque entre a narrativa histórica tradicional, a qual se desenvolve através de uma prosa longa e muitas vezes tediosa, e a linguagem quadrinística, a qual exige agilidade e dinâmica na construção de sua narrativa.

Nós, entretanto, acreditamos que seja possível desenvolver obras quadrinísticas que possuam narrativas fluidas e belos traços, ao mesmo tempo que veiculam de forma didática e de fácil compreensão o conhecimento histórico produzido pela academia. Porém, para que esta tarefa seja viável é necessário que os profissionais envolvidos (principalmente os roteiristas) dominem, não somente o conhecimento histórico a ser transposto para a HQ, mas também o processo de construção das narrativas quadrinísticas; que, como vimos anteriormente, possui características muito particulares.

Ao discorrer acerca da produção quadrinística e dos profissionais que ela envolve, Vilela afirma que:

O profissional que trabalha na criação de HQs, seja escrevendo, desenhando ou que se especializou em qualquer uma das etapas da produção de uma HQ (artefinal, letreiramento, colorização...) é chamado de “quadrinista” ou “quadrinhista”, mas também é comum chamar de “cartunista” quem escreve e desenha HQs, apesar de HQ e cartum serem coisas diferentes. Na língua inglesa, do qual derivam vários dos termos técnicos da área, o *cartoonist*

“cartunista”) é aquele que escreve e também desenha, o que o diferencia daquele que se especializou em apenas escrever, *writer* (escritor ou roteirista); fazer os desenhos a lápis (*penciller* ou desenhista) ou finalizar (*inker* ou artefinalista que faz o acabamento dos desenhos, cobrindo os traços a lápis com nanquim) (VILELA, 2012, p. 42, grifo do autor).

Isto posto, gostaríamos de pontuar que utilizaremos a nomenclatura “quadrinista”, para nos referirmos tanto aos profissionais que dominam todas as etapas de produção das HQs, quanto aqueles responsáveis por apenas uma destas etapas, sejam eles roteiristas, desenhistas, coloristas etc. uma vez que grande parte da atual produção quadrinística é fruto do trabalho de verdadeiras equipes de trabalho.

Visando auxiliar os professores/pesquisadores que desejam se aventurar pelo mundo da linguagem quadrinística, desenvolvemos um esquema com as principais etapas a serem realizadas por eles ao longo do processo de desenvolvimento das HQs de história local.

- I. **Projeto de pesquisa** – Durante esta, que é a primeira etapa do processo, o professor/pesquisador irá definir a temática de sua pesquisa, justificar os motivos que o levaram a se interessar por tal temática, elencar os objetivos da pesquisa, expor o quadro teórico e metodológico que pretende utilizar na mesma, além de construir um cronograma para orientar o seu trabalho;
- II. **Desenvolvimento da pesquisa** – Ao longo desta etapa, o professor/pesquisador terá contato com as fontes e desenvolverá o texto que servirá de base para a construção do roteiro da HQ;
- III. **Escolha dos personagens** – Na terceira etapa do processo, o professor/pesquisador deverá elaborar fichas com o maior número possível de informações acerca das características físicas (altura, peso, cor dos olhos etc.) e psicológicas (tímido, sério, distraído etc.) dos personagens que estarão presentes na narrativa quadrinística em questão;
- IV. **Sinopse** – Esta etapa é crucial para o desenvolvimento de qualquer HQ, uma vez que é através dela que são apresentados os principais aspectos da narrativa que se pretende desenvolver;
- V. **Roteiro** – Após a aprovação da sinopse, dá-se início ao desenvolvimento do roteiro. É durante esta etapa que são estabelecidos

os detalhes de cada cena (enquadramento), o posicionamento dos personagens, bem como os seus diálogos etc.;

- VI. Leiaute** – Durante esta, que é a sexta etapa, a narrativa desenvolvida no roteiro é decomposta através de uma sucessão de vinhetas. Ao longo de tal etapa é que são definidos o formato, o tamanho e a quantidade de vinhetas de cada página. Caso o roteirista opte por desenvolver um roteiro layoutado esta etapa deve ser desconsiderada;
- VII. Desenho** – Após a realização do leiaute, cada uma das vinhetas tem seu interior preenchido, a lápis, com todos os elementos textuais e pictóricos;
- VIII. Arte-final** – Todo o conteúdo feito a lápis é passado a limpo através do uso de nanquim, de canetas e, até mesmo, do computador;
- IX. Colorização** – Após a conclusão da arte-final, as páginas são então coloridas manualmente (lápis de cor, giz de cera, aquarela etc.) ou através de programas de editoração gráfica;
- X. Editoração** – Nesta última etapa, é realizado todo o processo de montagem da revista, a qual poderá ou não ser impressa.

Dependendo das técnicas que serão adotadas, as etapas VII, VIII e IX também poderão ser feitas diretamente no computador.

Como podemos perceber, as duas primeiras etapas são mais diretamente relacionadas ao ofício do historiador, enquanto as etapas seguintes requerem habilidades próprias de roteiristas (III, IV e V), artistas gráficos (VI, VII, VIII e IX) e editores (X). Entretanto, caso o professor/pesquisador não consiga o auxílio de pessoas qualificadas para desenvolverem tais etapas, ele também deverá assumir estas funções.

3.3.1. O PROCESSO DE ROTEIRIZAÇÃO E A TRANSPOSIÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO PARA A NARRATIVA QUADRINÍSTICA

Ao longo deste subtópico orientaremos sobre como o professor/pesquisador deverá proceder para transformar sua pesquisa de história local em uma narrativa quadrinística de cunho didático-pedagógico. Posto isto, concentraremos nossas

primeiras orientações no aspecto verbal da linguagem quadrinística, para posteriormente nos dedicarmos ao aspecto imagético.

A linguagem verbal é, sem sombra de dúvidas, um aspecto crucial no processo de reconstituição da sociedade e do período histórico retratado nas obras quadrinísticas. Apesar de comungar com tal opinião, o pesquisador Fontineles Filho pontua que, “ao se recorrer à linguagem para se aproximar de uma realidade temporal diferente da linguagem do autor do texto (seja historiador, literário ou criador de quadrinhos), é indispensável um trabalho rigoroso de pesquisa linguística” (2016, p. 303). Destarte, ao elaborar o roteiro de uma narrativa quadrinística com temática histórica, o autor deverá tomar uma série de cuidados para que não cometa nenhuma espécie de anacronia em sua obra.

Ainda de acordo com Fontineles Filho:

Quando se pretende, além do retorno no tempo, demarcar características da fala de integrantes de grupos com pouca instrução formal e com certos vícios de linguagem, assim como **marcas regionais**, deve-se ampliar mais ainda a cautela. Caso contrário, muitas incoerências e deturpações surgem, reforçando estereótipos (2016, p. 303, grifo nosso).

A fala acima vem ao encontro da nossa proposta, a qual visa possibilitar que o professor/pesquisador consiga reconstituir fragmentos de uma história local, bem como suas peculiaridades sociais e culturais. De modo que, ao optar por reconstruir a linguagem do período, o autor deverá se atentar tanto às variações linguísticas ocorridas no âmbito temporal, quanto aquelas de âmbito geográfico.

Entretanto, precisamos ter em mente que o nosso objetivo final é o desenvolvimento de uma HQ com temática histórica para ser utilizada como ferramenta didático-pedagógica, conseqüentemente, deveremos elaborar uma narrativa que atenda tanto os requisitos históricos, quanto os didático-pedagógicos, porém, sem deixar de lado as características próprias da linguagem quadrinística.

Posto isto, Bonifácio afirma que, para se alcançar o potencial máximo da linguagem quadrinística, é crucial que o quadrinista prime “pela leveza e fluidez do texto, bem como pela sua distribuição ao longo das páginas e dos quadros” (2005, p. 82), além de sua integração com as imagens.

Visando atender à demanda levantada por Bonifácio, defendemos que a escolha da linguagem e do vocabulário utilizados na HQ seja realizada visando o público-alvo que se deseja atingir com ela; visto que, ao optar por reconstituir uma

determinada variante linguística⁴⁶, o texto pode se tornar desinteressante, complicado e, até mesmo, ininteligível para os leitores.

Porém, caso o autor opte por não adotar as variantes linguísticas contemporâneas ao período histórico reconstituído, ele deverá alertar os leitores acerca de sua escolha, explicando-lhes – de preferência no início da HQ – os fatores que motivaram tal decisão.

Após discorrermos acerca da interferência dos aspectos histórico e pedagógico no desenvolvimento do elemento verbal de nossa HQ, iremos adentrar mais especificamente no processo de roteirização das narrativas quadrinísticas.

O’Neil descreve a linguagem quadrinística como sendo “uma linguagem formada por dois elementos separados e bastante diferentes usados em conjunto para transmitir informação” (2005, p. 10). O autor ainda afirma que, para se tornar um bom roteirista de histórias em quadrinhos, o indivíduo deve ser tão fluente na linguagem quadrinística, quanto ele é na sua língua materna (em nosso caso, o português). Desta forma, é crucial que, antes do professor/pesquisador começar a elaborar o roteiro de sua HQ, ele aprofunde seu conhecimento acerca dos aspectos que compõem esta linguagem. Para tal, orientamos que o mesmo releia, de forma mais atenta, o capítulo 2 desta dissertação, o nosso tutorial e, se possível, consulte a bibliografia especializada que indicamos no final deste capítulo.

Isto posto, apresentaremos agora os principais modelos de roteiro utilizados pelos roteiristas de histórias em quadrinhos.

No livro “A Bíblia do Roteiro de Quadrinhos”, os autores Alexandre Lobão, Gian Danton e Leonardo Santana apresentam quatro modelos distintos de roteiro, os quais eles afirmam serem os mais utilizados pelos roteiristas de HQs. Os modelos apresentados pelos autores são o “*The Marvel Way*”, o “Layoutado”, o “*Full Script*” e o “Formato ‘T’”. Vejamos agora mais detalhadamente cada um destes modelos.

⁴⁶ “Uma variante linguística é uma certa forma de falar, própria de um povo, classe social ou grupo, que pode variar em relação à pronúncia das palavras, à gramática dos proferimentos e à escolha das palavras” (Umbelino Gonçalves Neto; Del Prette; P. Del Prette, 2019, p. 145).

3.3.1.1. ROTEIRO *THE MARVEL WAY*

O roteiro tipo *The Marvel Way*, também chamado de *Plot Style* ou “Argumento Prévio”, foi desenvolvido por Stan Lee na década de 1960, quando ele trabalhava na Marvel, por isto a adoção de tal nomenclatura.

Devido às inúmeras responsabilidades que possuía, Stan Lee não conseguia elaborar roteiros detalhados para todas as HQs produzidas pela Marvel, porém, o autor também não desejava renunciar ao controle do processo criativo. Desta forma, visando otimizar o seu tempo e agilizar o processo de produção das HQs, Stan Lee passou então a elaborar uma espécie de argumento⁴⁷ ampliado. De acordo com Lobão, Danton e Santana, “esse argumento não tinha marcações muito rígidas e, nem mesmo, o diálogo dos personagens. Ele apenas sugeria o que iria acontecer naquela história, dando grande liberdade ao desenhista para desenvolver o tema como julgasse melhor” (2020, p. 207).

Logo após o desenhista concluir o processo de quadrinização do argumento elaborado por Stan Lee, o material era encaminhado para o roteirista, que revisava toda a narrativa e, caso fosse necessário, solicitava ao desenhista que realizasse as alterações pertinentes. Quando não havia mais alterações a serem feitas, Stan Lee então escrevia os diálogos e as legendas de cada uma das vinhetas.

Entretanto, como pontuado por Lobão, Danton e Santana, este modelo de roteiro “só é indicado nos casos em que você deseja, realmente, abrir mão de um roteiro ‘só seu’ e produzir algo em conjunto com o desenhista” (2020, p. 208), o que não condiz com a nossa proposta. Assim sendo, desaconselhamos a sua utilização para a construção de qualquer obra quadrinística que se proponha a reconstituir fatos históricos.

3.3.1.2. ROTEIRO *FULL SCRIPT*

Os roteiros desenvolvidos para as histórias em quadrinhos são bem diferentes daqueles escritos para o teatro, o cinema e a TV, pois esta linguagem possui

⁴⁷ Texto em forma de prosa que narra uma história com início, meio e fim. Este texto visa fornecer ao seu leitor detalhes importantes sobre os acontecimentos de uma narrativa, bem como sobre os personagens envolvidos nesta.

características muito próprias, portanto, visando atender às especificidades da linguagem quadrinística, o ideal é que o roteirista decomponha sua narrativa em vinhetas.

O roteiro *full script*⁴⁸ é um dos modelos mais adotados entre os roteiristas profissionais de histórias em quadrinhos. Tal escolha é justificada uma vez que, de acordo com Lobão, Danton e Santana (2020, p. 217-218), este é um dos modelos mais completos para o desenvolvimento de obras deste tipo, fornecendo aos desenhistas descrições bem detalhadas de cada uma das vinhetas (observar figura 10).

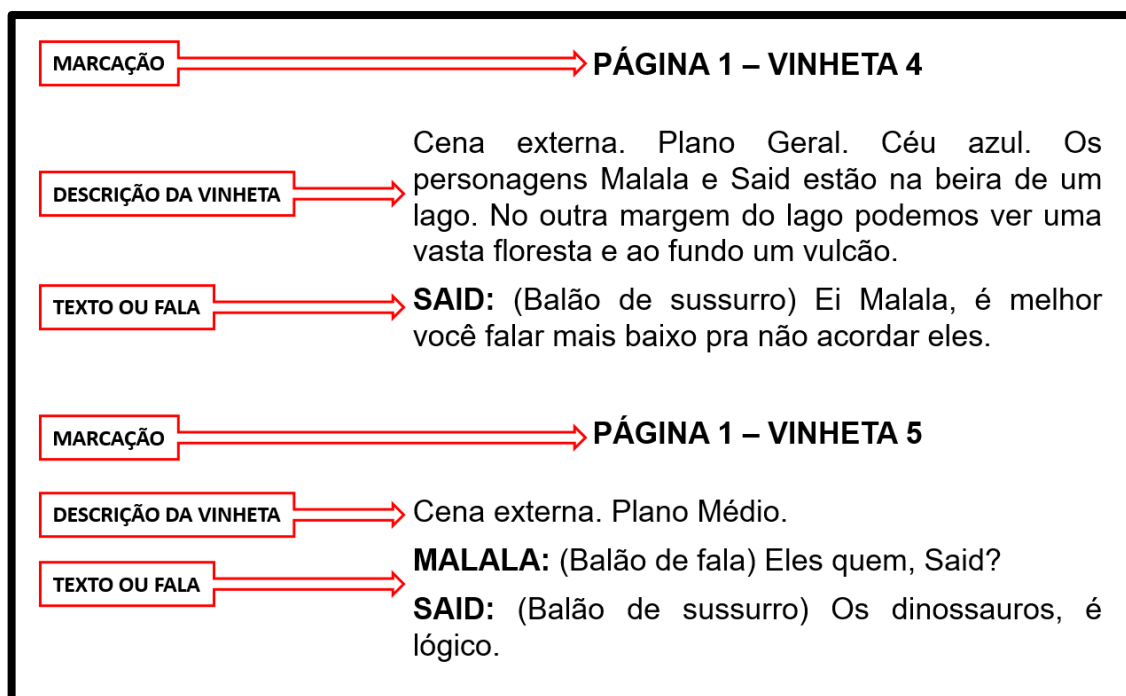


Figura 10 - Exemplo de roteiro *full script*.

Como podemos observar na figura 10, ao desenvolver um roteiro de tipo *full script*, o roteirista deverá detalhar todos os aspectos textuais e imagéticos de cada uma das vinhetas, de forma a fornecer ao desenhista o máximo de informação possível. Ao analisarmos a figura em questão, também poderemos perceber que a descrição de cada uma das vinhetas é decomposta em três partes diferentes:

⁴⁸ Roteiro completo.

- Marcação – Como neste modelo de roteiro a narrativa quadrinística é descrita vinheta por vinheta, é essencial que o roteirista especifique qual a página e a vinheta que ele está descrevendo;
- Descrição da vinheta – Após identificar a vinheta onde transcorrerá a cena em questão, o roteirista passa então a descrever para o desenhista os aspectos visuais desta cena. O roteirista poderá incluir aqui informações referentes aos planos e ângulos em que ele deseja que o desenhista ilustre a cena, além de adicionar descrições dos cenários (local, temperatura, iluminação etc.) e dos personagens (fisionomia, vestuário, estado emocional etc.);
- Texto ou fala – Uma vez concluída a descrição dos aspectos visuais da vinheta, o roteirista passa então a descrever os seus aspectos textuais, dando início à inserção dos textos que serão reproduzidos no interior dela. Entretanto, é fundamental que cada um destes textos seja precedido por uma descrição que oriente os profissionais responsáveis pela arte (desenhista, colorista, letrista etc.) acerca da natureza dos mesmos (balões, legendas, onomatopeias, títulos etc.). Ex.: “Legenda inserida no canto superior esquerdo da vinheta”, “Batman (balão de grito)”, “Mafalda (balão de sussurro)” etc.

Como pode ser visto, através do modelo *full script* o roteirista possui um maior domínio sobre o trabalho do desenhista, algo extremamente importante na elaboração de nossas narrativas quadrinísticas com teor histórico, pois quanto maior for o controle do professor/pesquisador sobre o desenvolvimento da narrativa, menor será o risco da obra apresentar algum caso de anacronismo.

Ainda de acordo com Lobão, Danton e Santana, “quanto menor sua habilidade nos desenhos, mais você vai ter necessidade de descrever detalhes da cena fazendo-o se aproximar do roteiro do tipo *Full Script*” (2020, p. 212).

3.3.1.3. ROTEIRO FORMATO “T”

O roteiro de formato “T” é muito similar a uma tabela com três colunas, de forma que na primeira coluna consta o número da vinheta descrita, enquanto na segunda coluna são fornecidas informações referentes ao aspecto imagético (cenário, vestimentas, objetos etc.) e na terceira os aspectos textuais (fala dos personagens, legendas, onomatopeias etc.).

QUADRO	IMAGEM	TEXTO
4	Cena externa. Plano Geral. Céu azul. Os personagens Malala e Said estão na beira de um lago. No outra margem do lago podemos ver uma vasta floresta e ao fundo um vulcão.	SAID: (Balão de sussurro) Ei Malala, é melhor você falar mais baixo pra não acordar eles.
5	Cena externa. Plano Médio.	MALALA: (Balão de fala) Eles quem, Said? SAID: (Balão de sussurro) Os dinossauros, é lógico.

Figura 11 - Exemplo de roteiro formato “T”.

Como podemos verificar nas figuras 10 e 11, tanto o roteiro *full script*, quanto formato “T” possibilitam que o roteirista descreva o desenvolvimento da narrativa de forma bem detalhada. Ao compararmos os dois modelos de roteiro, iremos verificar que eles possuem muito mais semelhanças do que diferenças. Basicamente o que diferencia um modelo do outro é a forma como as informações são dispostas para o leitor, uma vez que no formato “T” as informações são apresentadas por meio de uma tabela.

Lobão, Danton e Santana, apresentam no trecho abaixo as principais vantagens e desvantagens deste tipo de roteiro. De acordo com eles:

A vantagem deste formato é que a grade criada para conter esses elementos ajuda a delimitar visualmente cada cena. A principal desvantagem é também visual: quando a descrição de uma cena fica muito extensa em relação ao diálogo (ou vice-versa), isto acaba criando um vácuo visual na página. Isto também acaba fazendo o roteirista utilizar muito mais papel do que seria necessário caso escrevesse o roteiro no formato normal (de cima para baixo). Outro problema do roteiro em “T” é que cada página do quadrinho corresponde a uma página de roteiro, de modo que se o roteirista for muito detalhista, seu texto acabará ultrapassando a página, ou será necessário usar uma fonte menor (*Ibidem*, p. 222).

Como podemos verificar na citação acima, os autores enumeraram muito mais defeitos do que qualidades a este tipo de roteiro. Assim sendo, apesar de apresentarem este modelo, eles desaconselham a sua utilização, dando preferência ao modelo *full script*.

3.3.1.4. ROTEIRO LAYOUTADO

Por último, porém não menos importante, temos o roteiro layoutado. A estrutura deste roteiro lembra muito a de um *storyboard*; de forma que ao optar por este modelo o roteirista poderá utilizar tanto os recursos textuais, quanto os visuais ao descrever sua história para o desenhista e para os demais artistas envolvidos na produção da HQ.

De acordo com Lobão, Danton e Santana, este é o modelo que oferece o maior domínio do roteirista sobre a obra quadrinística, uma vez que ele demonstra ao desenhista exatamente como ele deseja que seja ilustrada a sua narrativa. Entretanto, os autores salientam que o ideal seria “deixar o desenhista ter a liberdade para criar uma disposição mais dinâmica e excitante dos elementos descritos pelo roteirista, agregando valor ao roteiro” (*Ibidem*, p. 212).



Figura 12 – Composição com roteiro layoutado e a página elaborada a partir deste.

Fonte: <http://www.massarani.com.br/rot-formatacao-roteiro-quadrinhos.html>. Acesso em 12 fev. 2021.

Como podemos ver na figura 12, apesar de o desenhista seguir as orientações traçadas pelo roteirista no roteiro layoutado, ele realizou algumas pequenas alterações visuais que deixaram a narrativa mais atraente ao olhar do leitor.

Outra consideração que devemos fazer é que, ao adotar o modelo de roteiro layoutado, o roteirista antecipará a sexta etapa do esquema que apresentamos visando orientar os professores no desenvolvimento das HQs de história local.

3.3.1.5. PRODUÇÃO E REVISÃO DE ROTEIROS PARA HQS

Ainda no que tange o desenvolvimento de roteiros para HQs, O'Neil (2005, p. 24) pontua que não há um modelo padrão a ser utilizado, de forma que o roteirista está livre para utilizar o modelo que melhor lhe convier.

Independentemente do modelo de roteiro que se adote, Lobão, Danton e Santana (2020, p. 303) nos alertam para necessidade de escrevermos roteiros que

possuam uma leitura agradável, caso contrário o desenhista poderá lê-los sem atenção, cometendo assim erros que poderão prejudicar o desenvolvimento de nossas narrativas. Além disso, os autores também apontam para a necessidade de se escrever roteiros sucintos e objetivos, uma vez que, de acordo com eles, “escrever roteiros para histórias em quadrinhos é a arte da síntese, de tirar o máximo da composição texto e imagem para escrever muito com pouquíssimas palavras” (*Ibidem*, p. 310).

Lovetro (1995, p. 100) também sugere que o roteirista evite utilizar textos e falas muito extensos em uma vinheta, pois quanto maior o texto inserido na mesma, menor será o espaço que o desenhista terá para desenvolver a ilustração. Posto isto, é importante que lembremos que, apesar da linguagem quadrinística ser uma linguagem híbrida, que se utiliza tanto do recurso textual, quanto do imagético, podemos até encontrar narrativas quadrinística que não possuam palavras, porém nunca encontraremos uma narrativa quadrinística que não possua imagens.

Ainda no tocante à escrita de roteiros para HQs, McCloud (2008, p. 148) pontua que, se você pretende escrever histórias para que outros a desenhem, é primordial que você “pense visualmente” De acordo com o autor, tal postura faz-se necessária, uma vez que será a partir das informações registradas no roteiro que o desenhista irá desenvolver a narrativa quadrinística.

Posto isso, além dos elementos já citados ao longo de nosso texto, Lobão, Danton e Santana alertam-nos acerca da necessidade de inserirmos no roteiro maiores detalhes sobre as cenas. À vista disso, eles desenvolveram um modelo padrão com os detalhes essenciais para a descrição de uma vinheta:

[Externa/Interna]. [Dia/Noite]. [Marcação Especial]. [Plano] [Ângulo: Altura+Lado]. [Foco: Aberto/Fechado] [Descrição da cena/Personagens]. [Detalhes adicionais]. [Inclusão de referências cruzadas de imagens de apoio, diretamente aqui ou em um apêndice] (2020, p. 256).

A priori, tais informações podem parecer excessivas e, até mesmo, desnecessárias, no entanto se o roteirista não deixar bem claras as informações, o desenhista poderá elaborar um trabalho que não o agrade ou, até mesmo, apresente anacronias.

Segundo McCloud, o desenvolvimento de uma narrativa quadrinística demanda um constante fluxo de decisões por parte de seus autores. Destarte, ele destaca

aquelas que considera como sendo as principais decisões tomadas pelos quadrinistas durante o desenvolvimento de uma HQ:

- ESCOLHA DOS MOMENTO: Decidir quais **momentos incluir** em uma história em quadrinhos e quais **deixar de fora**.
- ESCOLHA DO ENQUADRAMENTO: Escolher a **distância** e o **ângulo** corretos par **ver** esses momentos e onde **cortá-los**.
- ESCOLHA DAS IMAGENS: **Representar** os personagens, objetos e ambientes **com clareza** nesses enquadramentos.
- ESCOLHA DAS PALAVRAS: Escolher **palavras que acrescentem informações valiosas** e **se casem bem** com as imagens que as rodeiam.
- ESCOLHA DO FLUXO: **Guiar** os leitores **através** e **entre** quadrinhos em uma página ou tela (2008, p. 10, grifo do autor).

Ainda de acordo com autor, as escolhas feitas pelos quadrinistas nestes cinco quesitos serão diretamente responsáveis pela clareza ou não de suas narrativas.

Dentre os cinco aspectos apresentados por McCloud (2008), aqueles que mais nos interessam são as escolhas dos “momentos”, das “imagens” e das “palavras”.

Devemos compreender que, ao escolher quais momentos históricos serão retratados e quais serão deixados de fora de nossa narrativa, estaremos dando voz a certos personagens em detrimento de outros. Posto isto, é importante que tais escolhas sejam realizadas após uma longa reflexão acerca de suas consequências.

Como pretendemos que nossa narrativa quadrinística se torne uma fonte de informação histórica, também é importante que escolhamos adequadamente as imagens que serão apresentadas ao longo de nossa narrativa. Uma vez que, ao inserirmos uma imagem de uma paisagem ou de um objeto que não condizem com o período histórico reconstituído, produziremos anacronismos.

Assim sendo, para que não incorramos na produção de anacronismos, é necessário que forneçamos fontes históricas imagéticas ao desenhista de modo que ele tenha as referências adequadas para que possa reconstituir, através de seus traços, o período histórico em questão. Discorreremos sobre este tema de forma mais detalhada no subtópico “3.3.2. O processo de quadrinização e editoração da história em quadrinhos”.

A escolha das palavras também é uma escolha extremamente importante, principalmente em uma obra como a nossa, que tenha a pretensão de servir como material didático-pedagógico para o estudo da história local. Destarte, além de termos que atender às demandas naturais de uma narrativa quadrinística (produzir uma leitura fluida e inteligível), ainda temos que nos atentar às demandas pedagógicas de

transposição do conhecimento histórico científico para uma linguagem simples, a qual possa ser assimilada e compreendida pelo público em idade escolar.

Caso seja necessário, o roteirista também poderá inserir, ao final do roteiro, outras informações que ele considere importantes para o desenhista. Lobão, Danton e Santana (2020, p. 234) denominaram tal espaço como apêndice, entretanto, como já utilizamos esta expressão, para nomear a extensão que liga o balão ao seu emissor, optamos por nos referirmos a este espaço como “apêndice do roteiro”.

Ainda de acordo com esses autores, o espaço em questão é usualmente utilizado pelos roteiristas para inserir informações que podem auxiliar o desenhista no processo de quadrinização do roteiro, podendo ser inseridas aqui tanto referências textuais (fichas de personagens, descrições sobre acontecimentos que antecedem a narrativa em questão etc.), quanto imagéticas (fotografias, ilustrações etc.).

Acreditamos que esse espaço deverá ser amplamente explorado pelo professor/pesquisador, uma vez que pretenda evitar anacronias em sua obra. Destarte, é importante que os mesmos adicionem ao apêndice do roteiro, o máximo de referências possíveis, principalmente referências gráficas como fotos, ilustrações e desenhos, os quais servirão de base para a construção do visual dos personagens, das vestimentas, dos objetos, dos cenários etc.

Outro aspecto deveras importante para a construção da narrativa são os enquadramentos utilizados nas vinhetas. Como já vimos no capítulo anterior, o enquadramento influi diretamente no impacto que a cena terá no leitor, assim, este é um aspecto que merece a devida atenção por parte do roteirista. Posto isto, Lobão, Danton e Santana afirmam que ao adotar “estas marcações o roteirista consegue especificar para o desenhista com muito mais precisão como ele espera que a cena seja representada” (2020, p. 249). Os autores ainda sugerem que, o roteirista iniciante tenha em mãos uma “ficha de referência” com os termos técnicos (plano americano, ângulo $\frac{3}{4}$, foco aberto etc.) utilizados para descrever as cenas. Tal recurso faz-se necessário para que o roteirista evite equívocos ao descrever as cenas da HQ, entretanto, após se familiarizar com estes termos ele poderá abdicar de tal recurso.

Além de bem escrito, é fundamental que o roteiro seja bem formatado, facilitando assim o processo de comunicação entre o roteirista e o desenhista, de forma que o segundo seja capaz de retirar do roteiro todas as informações necessárias

para que possa transpor a narrativa em questão para a linguagem quadrinística (*Ibidem*, p. 225).

Após terminar de escrever o roteiro, é extremamente importante que o roteirista revise o mesmo. Entretanto, Stephen King⁴⁹ nos alerta para a necessidade de deixar o texto descansar/dormir, por cerca de três meses, antes de revisá-lo. De acordo com o autor isso é necessário pois, ao concluir seu texto é comum que o escritor esteja satisfeito com o resultado do mesmo, assim sendo o ideal é se desligar um pouco dele, para depois poder revisá-lo com maior criticidade (KING *Apud* LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 322).

3.3.2. O PROCESSO DE QUADRINIZAÇÃO E EDITORAÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Uma vez que, já abordamos todos os aspectos relativos à elaboração do roteiro, nos concentraremos agora nos aspectos visuais da HQ de história local. Posto isto, orientaremos como os professores/pesquisadores deverão proceder ao transpor o seu roteiro para a linguagem quadrinística, bem como os procedimentos que eles deverão adotar ao utilizar fontes iconográficas na reconstrução visual de um determinado período histórico.

Entretanto, antes de qualquer coisa, é importante lembrarmos que a linguagem quadrinística é uma linguagem híbrida, na qual os elementos imagético e textual atuam de forma harmônica e complementar.

De acordo com Pascal tal linguagem é uma forma de arte idiomática, que leva o indivíduo a “ler imagens e palavras, não ver as imagens e ler apenas as palavras” (PASCAL *Apud* ANSELMO, 1975, p. 33). Tal declaração reforça a importância do elemento imagético para a linguagem quadrinística, a qual, não recorre à imagem somente para ilustrar uma determinada narrativa, mas sim para atuar em conjunto com o elemento textual na construção desta narrativa.

Portanto, é imperativo que dediquemos ao elemento visual a mesma atenção concedida ao elemento textual. Posto que, o equilíbrio na dosagem entre estes dois

⁴⁹ Stephen King é um renomado escritor estadunidense que já publicou mais de 60 livros, os quais foram publicados em cerca de 40 países. Ele é o 9º autor mais traduzido do mundo, além disso, diversos de seus livros foram adaptados para o cinema.

elementos é um ponto crucial para o desenvolvimento de boas narrativas quadrinísticas (CARVALHO, 2006, p. 103).

Assim sendo, após a conclusão do roteiro, o professor/pesquisador deve então se dedicar aos aspectos visuais de sua história em quadrinho, dando início, então, ao desenvolvimento do leiaute da mesma.

Uma vez que já tenha recebido o roteiro, o desenhista irá definir o tamanho e o formato de cada uma das vinhetas, bem como a sua distribuição ao longo das páginas. É importante destacar que, neste primeiro momento, as vinhetas são desenhadas a lápis, de forma a permitir possíveis alterações no leiaute, caso estas se mostrem necessárias.

Ao discorrer sobre o leiaute das revistas em quadrinhos, Cirne pontua que as vinhetas podem:

ser retangulares, circulares, quadradas, triangulares, horizontalizadas (panorâmicas da esquerda para a direita), verticalizadas (panorâmicas de cima para baixo), indefinidas, podem ocupar meia página, página inteira, duas páginas centrais, podem depender do plano anterior, do seguinte, do superior, do inferior, podem dispensar a cercadura, interferir em outra, esvaziar o espaço de sua localização etc. (1975, p. 56- 57).

De forma que a única limitação imposta ao desenhista, no que tange ao tamanho e ao formato das vinhetas, são as dimensões do espaço que as abrigará.

Após a conclusão do leiaute, dá-se início ao processo de ilustração e de inserção dos elementos textuais (balões, legendas e onomatopeias) no interior da vinheta (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 76). Ao discorrer sobre tal assunto, Acevedo (1990, p. 110) pontua que primeiro deve-se inserir o texto, para somente depois, traçar a silhueta do balão. De acordo com Carvalho tal prática “dá uma ideia do espaço que vai ser usado para o texto e quanto vai sobrar para o desenho, possibilitando um equilíbrio entre eles” (2006, p. 105).

Ainda no tocante à inserção dos elementos textuais nas vinhetas, Carvalho pontua que o texto deve ser escrito a lápis, com traços bem leves,:

“para que seja fácil apagar depois. Se o computador for ser usado para escanear e pintar, pode-se utilizar lápis azul, assim, não é preciso apagar o lápis manualmente (o computador faz isso depois). Nada de letra bonita nessa etapa: a ideia aqui é só marcar o espaço. E atenção na ordem dos textos: o balão de quem fala primeiro deve estar sempre acima e/ou à esquerda (2006, p. 105).

Quella-Guyot também reforça a importância do leiaute para a construção da narrativa quadrinística, de acordo com o autor é “por meio do jogo dos formatos das

vinhetas e dos enquadramentos escolhidos para cada uma delas que a narrativa adquire gradativamente seu ritmo” (1994, p. 120).

Como podemos ver na citação acima, o teórico francês também atribui aos enquadramentos o poder de influir na construção do ritmo narrativo das HQ. Isto posto, tal aspecto também merece a devida atenção tanto por parte do roteirista, quanto do desenhista, principalmente quando estes almejam reconstruir um determinado contexto histórico.

Ao discorrer sobre o uso do enquadramento na linguagem quadrinística, McCloud afirma que:

A **escolha do enquadramento** é o estágio em que você decide de **quão perto** enquadrar uma ação para mostrar todos os detalhes pertinentes ou **quanto recuar** para que o leitor saiba onde uma ação está ocorrendo e, talvez, proporcionar-lhe ao mesmo tempo a sensação de **estar lá** (2008, p. 19, grifo do autor).

Dessa forma, ao desenvolver uma HQ de história local, a qual se propõe criar uma narrativa que aproxime o leitor (no caso seus alunos) da história de sua localidade, é fundamental que o professor/pesquisador faça uma reconstrução visual dos principais cenários e personagens deste local. Utilizando assim as mais variadas combinações de plano, ângulo e foco. Entretanto, é importante que tenhamos em mente que as mudanças de enquadramentos das cenas não devem ser tantas que distraiam o leitor do que é mais importante, a história (*Ibidem*, p. 20).

Outro importante aspecto da linguagem quadrinística, que merece a nossa mais absoluta atenção, é o fluxo de leitura estabelecido pela linha de indicatividade, posto que é ele quem irá definir tanto a ordem de leitura das vinhetas (figura 13), quanto do conteúdo em seu interior (figura 14). Logo, a elaboração do leiaute das páginas, bem como a inserção dos textos no interior das vinhetas devem sempre seguir este fluxo.

De acordo com Acevedo, seguir este fluxo é primordial para construção de uma narrativa fluida e de fácil compreensão, destarte, a não observância do mesmo, pelo quadrinista, poderá prejudicar a leitura e a compreensão de sua narrativa (1990, p. 116).

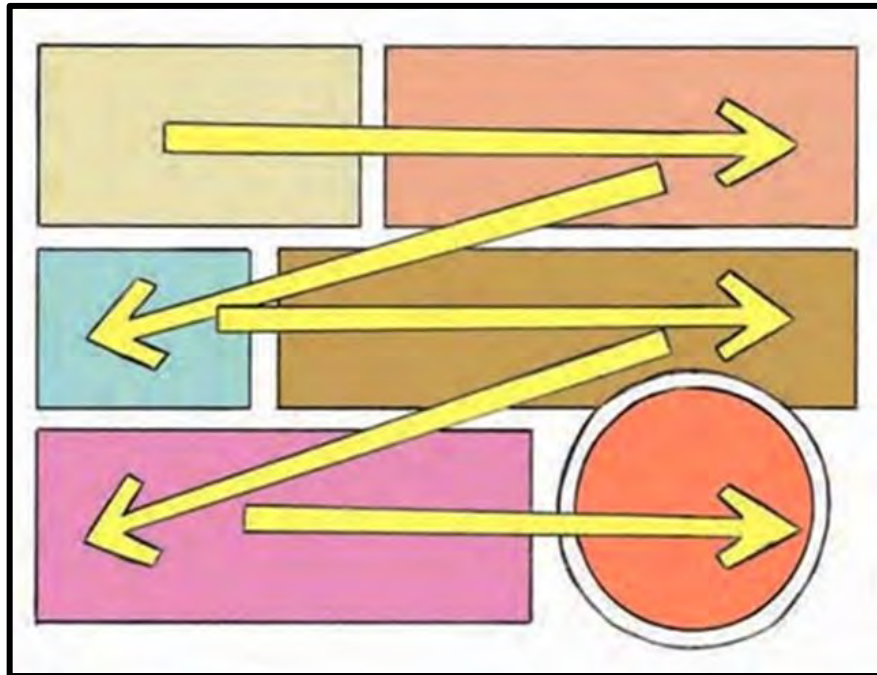


Figura 13 – Linha de indicatividade da leitura das HQs ocidentais.

Fonte: AVELAR; SALERNO, 2011, p. 11.



Figura 14 – Fluxo estabelecido pela linha de indicatividade no interior de uma vinheta.

Fonte: MCCLOUD, 2008, p. 32.

Ainda no tocante a este assunto, cabe pontuar que, durante seus estudos sobre a linguagem quadrinística, McCloud (2008, p. 130) identificou sete possibilidades distintas de combinação entre imagens e palavras, como pode ser verificado na figura 15.

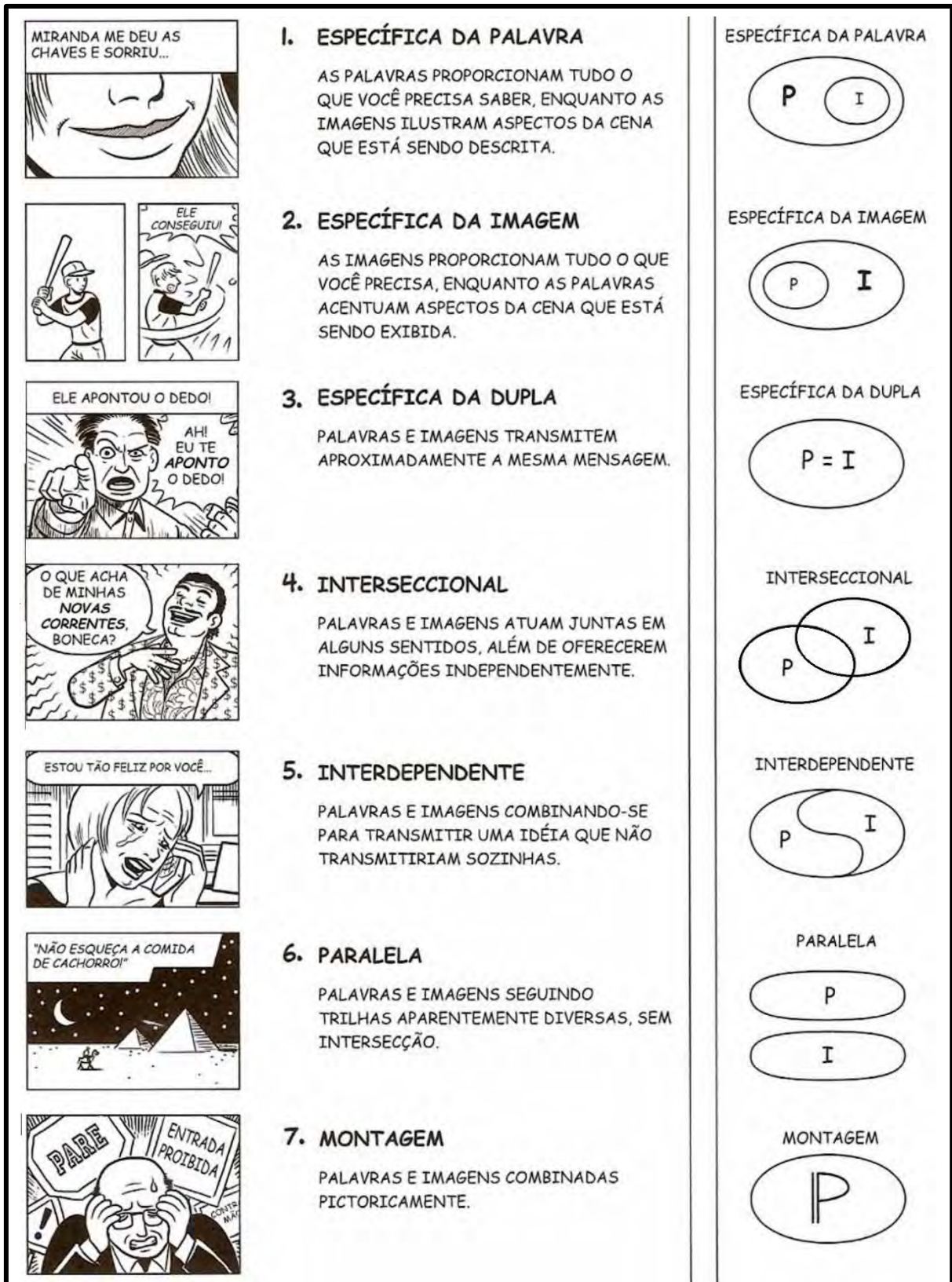


Figura 15 – Possibilidades de combinação entre “palavras” e “imagens” na linguagem quadrinística.

Fonte: MCCLOUD, 2008, p. 130.

Segundo o mesmo autor, não há um conjunto de regras definido para utilização destas combinações, de forma que os quadrinistas podem combiná-las da forma que melhor convier para o desenvolvimento de suas narrativas.

Outra questão, que o professor/pesquisador deve levar em consideração ao definir os aspectos gráficos de sua HQ, diz respeito ao estilo de desenho que será utilizado na mesma. De acordo com McCloud, não importa o estilo de desenho que seja adotado em uma HQ, o crucial é que ele colabore com a função primária da linguagem quadrinística que é “comunicar-se de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor” (2008, p. 26). Entretanto, Bonifácio (2005, p. 114) assinala que os desenhos com traços mais realistas tendem a conferir uma maior verossimilhança às narrativas. Posto isso, cabe aos envolvidos na elaboração da obra quadrinística escolherem o estilo de desenho que melhor se adeque à sua obra e ao seu público-alvo.

Ainda no que tange a essa temática, Bonifácio pontua que:

a presença obrigatória da imagem, quando se trata do conteúdo histórico, introduz uma representação gráfica da informação histórica. Essa representação pode tanto enriquecer o quadro de referências que o aluno-leitor tem do passado, quanto conduzir a referências visuais anacrônicas. O dado central, todavia, é que essa relação faz com que a experiência de leitura das HQs guarde expressivas distinções com a leitura de um texto apenas escrito (2005, p. 87).

Uma vez que objetivamos desenvolver narrativas que sejam tanto atraentes para os leitores, quanto educativas, é crucial que dediquemos uma atenção especial aos aspectos visuais de nossas HQs, evitando assim a incidência de anacronismos em nossa obra.

Para tanto, sugerimos que o professor/pesquisador recorra às fontes imagéticas que selecionou durante o estágio de prospecção das fontes, realizando assim um adequado processo de reconstrução da arquitetura, das vestimentas, dos veículos, dos costumes e dos demais aspectos visuais do(s) período(s) histórico(s) em questão.

Como vimos, todos os elementos constitutivos de uma obra quadrinística acabam por influenciar na leitura e interpretação da mesma, isto posto é crucial que o professor/pesquisador se atente aos mínimos detalhes de sua produção, evitando que haja qualquer tipo de ruído que atrapalhe sua comunicação com o aluno/leitor. De modo que, logo após a conclusão do desenho, o mesmo deverá realizar uma

minuciosa revisão em sua obra, verificando assim se há algum erro de português, se faltou algum detalhe no desenho ou se a narrativa está fluida e inteligível (CARVALHO, 2006, p. 106).

Somente após todas as páginas estarem desenhadas e revisadas que é iniciado o processo de arte-final, no qual é dado o devido acabamento aos desenhos, de forma que todos os traços, feitos a lápis, são então cobertos com tinta nanquim (preta). Durante este processo também são apagados todos os sinais de lápis e removidos os excessos de nanquim (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 78).

Ao final desta etapa, o material é então encaminhado para o processo de editoração. Entretanto, se a HQ em questão for apresentada em cores, ela terá que passar por outra etapa, denominada colorização. O processo de colorização pode ser efetuado tanto pelo desenhista, quanto por um profissional específico, o qual é conhecido como colorista (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 78).

Devemos salientar que, é possível que haja pequenas variações nos processos acima citados, uma vez que alguns quadrinistas preferem utilizar ferramentas digitais ao longo de todo o processo de desenvolvimento da HQ (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 53), além disso, o tipo de roteiro elaborado também poderá influir na quantidade das etapas acima descritas.

Lovetro (1995, p. 94-95) ressalta a importância do aspecto visual para as HQs, de acordo com ele, esta característica seria a principal responsável por despertar o interesse na leitura de tais obras, principalmente em um momento em que os meios de comunicação veem se tornando cada vez mais visuais. Assim sendo, é crucial que, além de ter uma narrativa fluida, a HQ possua um visual atraente para nossos leitores.

O ideal seria que o projeto gráfico da história em quadrinho fosse confiado a um profissional da área, mas se isso não for possível o professor deverá buscar o auxílio de alguém que possua ao menos as noções básicas de editoração. No que diz respeito às HQs, a parte gráfica (capa, diagramação etc.) é um fator decisivo para tornar a obra atrativa ao público-alvo, destarte é necessário que se dê a devida atenção a esta etapa, pois o professor/pesquisador não dedicou seu tempo, esforço intelectual e, até mesmo dinheiro, para ter em mãos uma obra que não seja atraente esteticamente.

É muito importante que, antes de ser enviado para gráfica o texto seja revisado por um profissional da área, ou pelo menos por um bom professor de língua

portuguesa. Afinal de contas, você está produzindo um material de teor didático-pedagógico, de forma que qualquer erro ortográfico ou gramatical poderia levantar dúvidas acerca da qualidade de seu trabalho. Como pontuado por Martins Filho, “o sucesso de um projeto de pesquisa está na seriedade, no cuidado e na atenção aos detalhes em cada etapa da execução” (2006, p. 114-115).

No livro “Quadrinhos – Guia prático”, Avelar e Salerno descrevem o passo a passo da confecção de uma revista em quadrinho. Os autores orientam inclusive como organizar a ordenação correta das páginas, de forma que qualquer pessoa possa produzir sua revista em quadrinhos sem o auxílio de terceiros. Ainda segundo eles, o número de páginas de uma revista impressa será sempre múltiplo de 4 (8, 12, 16, 20 etc.), além disto é importante pontuar que as páginas ímpares e pares devem se alternar, como pode ser visto nas figuras 17 e 18 (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 54).



Figura 16 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 1.

Fonte: AVELAR; SALERNO, 2011, p. 54.

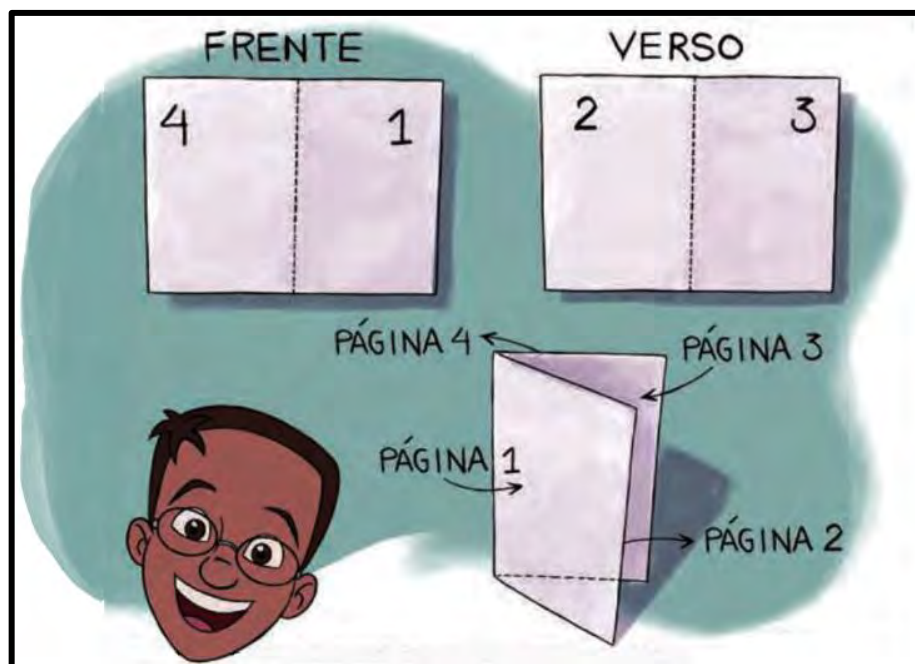


Figura 17 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 2.

Fonte: AVELAR; SALERNO, 2011, p. 54.

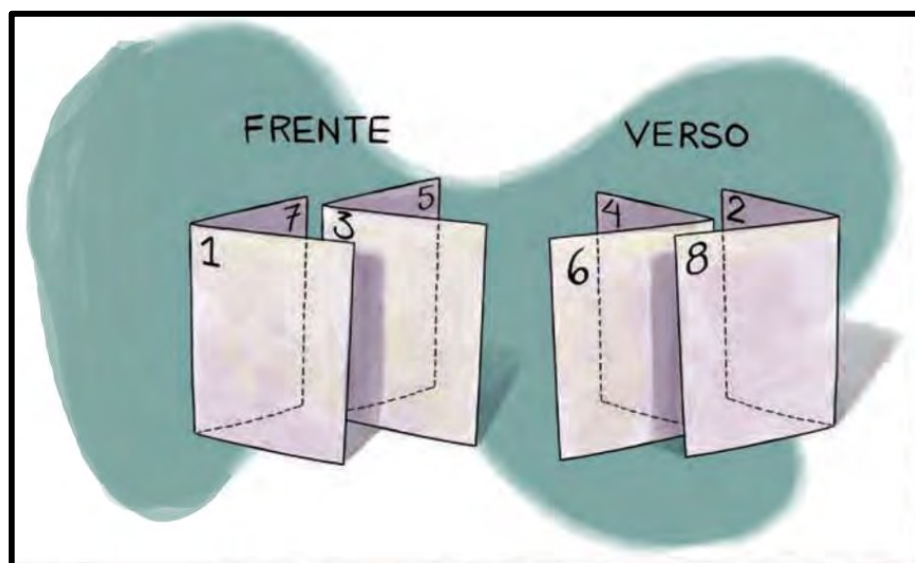


Figura 18 – Editorando uma revista em quadrinhos parte 3.

Fonte: AVELAR; SALERNO, 2011, p. 54.

Após todo o processo de editoração a revista em quadrinhos já está pronta para ser impressa, podendo tanto ser enviada para uma gráfica ou birô⁵⁰, quanto impressa e montada pelo(s) próprio(s) quadrinista(s) nos moldes de um *fanzine*⁵¹.

⁵⁰ “Empresa comercial que converte dados de um programa de editoração eletrônica ou gráfico, gravados em disco, em arte-final” (MICHAELIS, 2021)

⁵¹ “Uma revista de pequena tiragem, preparada de modo artesanal” (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já pontuado, a minha principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho foi a de tornar o processo de aprendizagem de História mais significativo e prazeroso para os estudantes da Educação Básica. Isto posto, para alcançarmos tal objetivo buscamos associar uma temática histórica que fosse, de alguma forma, significativa para eles, com uma linguagem que fosse ao mesmo tempo atraente e de fácil compreensão, aliando assim forma e conteúdo.

No que concerne esta temática, optamos por dedicarmo-nos à história local, visto que, como já comprovado por Paulo Freire, a adoção de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos otimiza consideravelmente o processo de aprendizagem por parte destes. Ademais, como pudemos constatar ao longo desta pesquisa, o ensino de história local também propicia que os estudantes desenvolvam melhor a sua consciência histórica, além do seu sentimento de pertença à localidade.

Diante do exposto, julgamos ser crucial que os alunos da Educação Básica tenham contato com a história de sua localidade, de forma que eles possam estabelecer relações entre o seu cotidiano e a história, seja a nível local ou global. Tal prática corrobora para que estas crianças e adolescentes possam se ver como agentes históricos, que tanto interferem, quanto sofrem com a interferência de terceiros nos rumos da história. A partir desta percepção, espera-se que eles possam, então, identificar e buscar soluções para os problemas que afligem sua rua, seu bairro, sua cidade etc.

Todavia, é importante que salientemos que o ensino escolar de história local não é uma tarefa tão fácil quanto se possa presumir, uma vez que, inúmeras localidades brasileiras ainda não possuem trabalhos de investigação acerca de sua história. Fator este, que muitas vezes obriga o professor da Educação Básica a buscar informações em fontes primárias, realizando um verdadeiro trabalho de pesquisa histórica.

Diante desta situação, buscamos fornecer, através de nosso trabalho (dissertação e “produto final”), o arcabouço necessário para que estes professores possam desenvolver suas próprias pesquisas de história local, sempre prezando pelo

desenvolvimento de pesquisas que apresentem uma História mais plural, a qual possa dar visibilidade às mais variadas temáticas e personagens históricos.

Findada esta primeira etapa, passamos então a analisar qual seria a melhor forma de transmitir para os alunos, de forma clara e inteligível, os resultados obtidos através da pesquisa histórica conduzida por seu professor de História. Foi então que nos deparamos com os escritos de José D'Assunção Barros (2010), o qual levanta o seguinte questionamento:

Será o formato livro o único destino de um bom trabalho historiográfico?

Respondendo ao questionamento de Barros, acreditamos que o livro não deva ser o único formato adotado para apresentar os resultados dos trabalhos de pesquisa histórica. Para que possamos levar o conhecimento produzido pela academia para além de seus muros, faz-se necessário que recorramos a outras linguagens, que não a científica, e a outros formatos, que não o livro, de forma que o conhecimento, lá produzido, possa alcançar as mais variadas pessoas.

Quanto ao processo de transposição da pesquisa histórica para uma linguagem mais acessível ao nosso público-alvo (crianças e adolescentes em idade escolar), optamos por recorrer à linguagem quadrinística, linguagem esta que propicia uma verdadeira simbiose entre palavras e imagens.

Acreditamos que o caráter *sui generis* das HQs, que alia a linguagem textual e imagética, tem um grande potencial didático-pedagógico, sendo capaz de tornar a aprendizagem muito mais estimulante e prazerosa para os alunos da Educação Básica.

O fato das obras quadrinísticas respeitarem o tempo dos leitores, é um aspecto deveras importante no tocante a questão da aprendizagem, uma vez que cada estudante possui um tempo próprio de assimilação. De mais a mais, como vimos as obras quadrinísticas também proporcionam que os alunos desenvolvam melhor suas habilidades de leitura e interpretação, tanto das informações verbais, quanto das pictóricas.

A ampla investigação bibliográfica por nós realizada confirmou o forte apelo que a linguagem quadrinística possui junto ao público em idade escolar, bem como a eficácia de sua utilização como ferramenta otimizadora do processo de ensino-aprendizagem das mais variadas disciplinas escolares, com um destaque especial para a disciplina de História.

Uma vez decidida a linguagem a ser adotada, passamos então a refletir acerca do formato ideal para apresentar o resultado desta pesquisa. Após extensa reflexão, chegamos à conclusão de que o resultado desta pesquisa deve ser disponibilizado tanto no formato físico (revista), quanto no digital (pdf), ampliando assim o seu alcance.

Inicialmente pretendíamos apresentar como produto-final de nosso curso uma HQ que narrasse a história de alguma localidade específica, além de um tutorial mostrando o passo a passo do seu desenvolvimento. Todavia, a interferência da pandemia de COVID-19 e a limitação de tempo obrigou-nos a repensar o processo de elaboração de nosso produto, de forma que optamos por nos limitarmos ao desenvolvimento do tutorial, o qual visa orientar outros professores de História da Educação Básica no processo de desenvolvimento de suas próprias HQs de história local.

Tal tutorial visa fornecer todo o *know how* necessário para que estes professores possam desenvolver narrativas quadrinísticas que transmitam para os seus alunos um pouco da história de suas comunidades. A leitura destas HQs, possibilitará a desconstrução da imagem que muitos estudantes possuem da História, como sendo uma disciplina dedicada apenas ao estudo de grandes figuras e de um passado distante, mostrando-lhes que as pessoas comuns e o passado mais recente também são temáticas relevantes para a História.

Além disto, acreditamos que ao verem retratadas, nas páginas desta HQ, as paisagens, imagens, personagens e histórias próximas a eles, estes estudantes possam, então, enxergar a si, a seus familiares, amigos e vizinhos como partícipes da história e não como meros observadores.

Em vista dos argumentos apresentados, pudemos constatar que o desenvolvimento de histórias em quadrinhos para serem utilizadas como ferramentas didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de história local é uma alternativa totalmente viável e que merece maior atenção tanto por parte dos professores da Educação Básica, quanto por parte dos acadêmicos, de forma que sugerimos que esta temática seja mais aprofundada em novas pesquisas.

Antes de findar nossas pontuações, gostaríamos entretanto de esclarecer que este trabalho não tem a pretensão de fornecer uma receita pronta e infalível para o ensino de História. De forma que, é imprescindível que todos nos conscientizemos de

que, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem não existem receitas mágicas e que, apesar de o trabalho com “história local” e com “linguagem quadrinística” possuir diversos benefícios, este não deve ser encarado como panaceia⁵², a qual resolverá todos os problemas da sala de aula.

⁵² Remédio que se propõem a curar todos os males.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRAHÃO, Azis. Pedagogia e quadrinhos. *In*: MOYA, Álvaro de (org.). **Shazam!** 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977. p. 137-170.

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo. SP: Companhia das Letras, 2009.

ALENCAR, José; GÊ, Luiz; JAF, Ivan. **O Guarani**. Coleção Clássicos Brasileiros em HQ. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. Tradução Adréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.

ASSIS, Machado; JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2011.

ASSIS, Machado; SEABRA, Sebastião. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

ASSIS, Machado de; SRBEK, Wellington; AGUIAR, José. **Dom Casmurro de Machado de Assis**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suelly de Assis. O Ensino de História Local como estratégia Pedagógica. *Itinerarius Reflectiones*, Jataí, v. 15, n. 1., p. 1-18, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17326/5/Artigo%20%20Tau%C3%A3%20Carvalho%20de%20Assis%20-%202019.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

AVELAR, Humberto; SALERNO, Marcelo. **Quadrinhos: guia prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Multirio, 2011.

AZEVEDO, Aluísio; ANTONELLI, Ronaldo; VILACHÃ, Francisco. **O cortiço**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. **Albuquerque**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 71-115, jan./jun. 2010.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **História, Espaço, Geografia: diálogos interdisciplinares**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, José D'Assunção. O Lugar da História Local. *In: Encontro de História Local/Regional*, 1., 2009., Santo Antônio de Jesus. **Anais...** Santo Antônio de Jesus: UNEB, 2009. p. 1-15.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARROS, Vania Aparecida de. História local: a Guerra de Porecatu. *In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 2007. v. 1. Curitiba: SEED/PR, 2011. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_vania_aparecida_barros.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

BIANCHEZZI, Clarice; NUNES, Ironilda Viana. O ensino de história local: desafios e superação em uma experiência na escola pública. *In: FIPED - FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 7., 2015, Parintins. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. p. 1-12. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/17633>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BIRÔ. *In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=K9bv>. Acesso em: 12 abr. de 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos**: análises sobre a História ensinada na arte seqüencial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 221. 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6604>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRAGA, Amaro. Quadrinhos, informação e memória: usando imagens para contar muito mais que história. *In: FÓRUM NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTE SEQUENCIAL*, 1., 2012, Leopoldina/MG. **Anais...** São Leopoldo/RS: EST, 2012. p. 247- 266.

BRASIL. Decreto nº 52.497, de 23 de setembro de 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52497-23-setembro-1963-392527-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 fev. de 2021.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio):** Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/cienciah.pdf>. Acesso em 04 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+:** Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC / SEMTEC, 2006. Disponível em: Acesso em 04 out. 2019.

BROWNE, Dic. **O livro de ouro de Hagar, o Horrível.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

BUSSARELO, Raul Inácio. Quadrinhos Hipermídia na aprendizagem: Abordagens comparativas sobre a construção de objetos de aprendizagem. *In:* JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 3., 2015, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ECA-USP, 2015. p. 1-14. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais3asjornadas/artigo_050620152308272.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática. 1975.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? *In:* OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História:** ensino fundamental. v. 21. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 59-82. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. **História em quadrinhos na escola.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LOMBOGLIA, Ruth. HQ: uma manifestação de arte. *In:* LUYTEN, Sonia M. Bibe. (org.). **Histórias em quadrinhos:** Leitura crítica. 3. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1989. p. 10-17.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi.** Campinas: Papyrus, 2006.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Temas e linguagens da História:** Ferramentas para sala de aula no Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2009.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. O jornal como fonte privilegiada de pesquisa histórica no campo educacional. *In:* CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 1-10.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHINEN, Nobu. **Aprenda & faça arte sequencial**: A linguagem HQ - Conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2011.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997.

CNTE. **Retrato da Escola 2**: Como estão nossas escolas e nossas crianças. 2001. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/pesquisa_retrato_da_escola_2_complemento.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

COELHO, Gizeli Fermino; QUADROS, Raquel dos Santos; GIRALDELLI, Taís Renata Maziero; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Gazeta Infantil e a busca pela constituição do ideário de criança na República (1929-1930). **RECC**, Canoas/RS, v. 3, n. 1, p. 243-257, mar. 2018.

COLIN, Flavio; RUAS, Tabajara. **A Guerra dos Farrapos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. História Local e Micro-História: encontros e desencontros. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 1, n. 146, p. 13-29, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/57504/34506>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. **Métis**: história e cultura, v. 2, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/1084/734>. Acesso em: 13 dez. 2019.

COSTA, Ercília Gonçalves. **Poder local e exclusão social**: Projecto Porto Feliz. Aveiro: Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro, 2006.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso *et al.* Cultura de massa e escola: análise da influência da mídia no cotidiano das práticas escolares. *In*: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 1-10.

DIEHL, Astor Antônio. considerações para o estudo da cultura historiográfica. *In*: KUJAWA, Henrique; DALBOSCO, Vera Lúcia; DIEHL, Astor Antônio (org.). **Visões da história do planalto Rio-Grandense (1980-1995)**. Passo Fundo: EDIUPF, 2001. p. 13-32.

DINIZ, André; LAUDO. **A Inconfidência Mineira**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 11., 2012, Rio Grande/RS. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPUH-RS, 2012. p. 223-235. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

DOYLE, Arthur Conan; DUCHÂTEAU, André-Paul; STIBANE. **O Cão de Baskerville**. Tradução de Moacyr Gomes Jr. Porto Alegre: L&PM, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 285-308, 2016.

FRANCO, Edgar Silveira. **HQtrônicas**: do suporte papel à rede internet. Orientador: Dr. Gilberto dos Santos Prado. 2001. 189. f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREYRE, Gilberto; PINTO, Estêvão; RODRIGUES, Ivan Wash. **Casa-grande & Senzala em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2005

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GATTO, Luiz; QUARTIM, Plínio. **Sepé Tiaraju**: o índio, o homem, o herói. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: https://museudasmissoes.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/SEPE_TIARAJU_o_indio_o_homem_o_heroi-1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: Sujeitos, Saberes e Práticas. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012. p.175-186.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**: por uma história democrática, Rio de Janeiro, n. 1, mai./ago. 1988.

GUIMARÃES, Edgard. História em quadrinhos como instrumento educacional. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-16. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução de Érico Assis. 1. ed. Nova Iguaçu/RJ: Marsupial Editora, 2015.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HOWARD, Cal; URTIÁGA, Hector Adolfo de; MAYER, Larry. Pateta faz História como Leonardo da Vinci. *In*: **Pateta Faz História**. v. 5. São Paulo: Editora Abril, 2017.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. Super-Homen, Mônica & Cia. *In*: CITELLI, Adilson (org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997. p.125-154.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

INOUE, Takehiko. **Vagabond**. São Paulo: Panini Brasil, n. 1, fev. 2016.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. *In*: Carla Bassanezi Pinsky. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-22.

JOÃO, Maria Isabel. História regional e local. *In*: **Dicionário de Historiadores Portugueses, da Real Academia das Ciências ao Estado Novo**. Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: http://dichp.bnportugal.pt/imagens/hist_reg_local.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

JUNGBLUT, Cesar Augusto. **História Regional**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

LACHTERMACHER, Stela; MIGUEL, Edison. HQ no Brasil: sua história e luta pelo mercado. *In*: LUYTEN, Sonia M. Bibe. (org.). **Histórias em quadrinhos**: Leitura crítica. 3. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. História em quadrinhos e ensino de História. **História Hoje**, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 147-171, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/332/228>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LIMA, José Aldaécio; CAVALCANTE, Maria da Paz. O ensino de história local: possibilidades e desafios. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E LUSITANAS (SINAFRO), 1, 2018, Pau dos Ferros/RN. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize Editora, 2018, p. 780-795. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/sinafro/2018/TRABALHO_EV118_MD2_SA4_ID197_09042018081219.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

LOBÃO, Alexandre; DANTON, Gian; SANTANA, Leonardo. **A bíblia do roteiro de quadrinhos**. Brasília: Trampolim, 2020.

LOVETRO, José Alberto. **História em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem, *In*: Salto para o futuro. Ano XXXI, Boletim 01 de Abril 2011. Disponível em:

[http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaem quadrinhos.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaem%20quadrinhos.pdf). Acesso em 21 ago. 2011.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. **O que é História em Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LUYTEN, Sônia Maria Bibe. **História em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem, In: Salto para o futuro. Ano XXXI, Boletim 01 de Abril 2011. Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaem quadrinhos.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaem%20quadrinhos.pdf). Acesso em: 21 ago. 2021.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. HQ como prática pedagógica. In: _____. (org.). **Histórias em quadrinhos**: Leitura crítica. 3. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1989. p. 84-91.

MARINO, Daniela dos Santos Domingues. O mercado de histórias em quadrinhos no Brasil e os suportes para publicação digital. In: JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 4., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ECA-USP, 2017. p. 1-12. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/4asjornadas/q_midia/daniela_dos_santos_marinho.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

MARTINS, Marcos Lobato. **História & Estudos Regionais**: Por uma história geográfica. Diamantina: Curso de História – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2021.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: Carla Bassanezi Pinsky. (org.). **Novos temas nas aulas de história**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135-152.

MARTINS FILHO, Amílcar Vianna. **Como escrever a história da sua cidade**. Belo Horizonte: ICAM, 2006.

MÁSCULO, José Cássio. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda**: livros didáticos e ensino de História. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MCCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2008.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MCCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

MENDONÇA, Rosa Helena. **História em quadrinhos**: um recurso de aprendizagem, In: Salto para o futuro. Ano XXXI, Boletim 01 de Abril 2011. Disponível em:

<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaemquadrinhos.pdf>. Acesso em 21 ago. 2011.

MOURA, Clovis; MOYA, Álvaro. **Zumbi dos Palmares**. São Paulo: La Selva - Coleção Aventuras Heróicas, 1955. Reedit. Betim: Prefeitura Municipal, 1995.

MOYA, Álvaro de. **História das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa. COSTA NETO, Tomé Soares da. O ensino de história local nas escolas públicas brasileiras: uma análise bibliográfica. **Contraponto**, Teresina, v. 6, n. 2, p. 99-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/7616>. Acesso em: 11 dez. 2019.

NEVES, Erivaldo Fagundes. História e região: tópicos de história regional e local. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 25-36, abr./out. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/view/3146#:~:text=HIST%C3%93RIA%20E%20REGI%C3%83O%3A%20T%C3%93PICOS%20DE%20HIST%C3%93RIA%20REGIONAL%20E%20LOCAL,-Erivaldo%20Fagundes%20Neves&text=Este%20artigo%20discute%20a%20no%C3%A7%C3%A3o,v%C3%A1lidos%20para%20a%20pesquisa%20hist%C3%B3rica>. Acesso em: 18 dez. 2019.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum**, n. 3, p. 13-27, 10 dez.1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11226/6341>. Acesso em: 21 dez. 2019.

NOLANE, Richard D.; MAZA. **Wunderwaffen: Le Pilote du Diable**. v. 1. Toulon: Soleil, 14. mar. 2012. Disponível em: <https://www.amazon.com/Wunderwaffen-T01-pilote-diable-French-ebook/dp/B00CHOW2MQ>. Acessado em: 06. mai. 2021.

ONFRAY, Michel; LE ROY, Maximilieen. **Nietzsche**. Tradução de Elena Martinez Bavière. Madrid: Sexto Piso, 2012.

O'NEIL, Dennis. **Guia oficial DC Comics: Roteiros**. Opera Graphica Editora. 2005.

PARREIRA, Luíza Rabelo; FREITAS, Moacir Fagundes de. Protagonismo juvenil na elaboração de um livro de história em quadrinhos. *In*: JOGO DO LIVRO, 12. SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2., Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2018. p. 1-11. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/Protagonismo%20juvenil%20na%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20livro%20de%20hist%C3%B3ria%20em%20quadrinhos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARRILLA, Franciele Aline. **Chico Bento, um caipira do campo ou da cidade?: a representação do espaço rural e urbano e de seus habitantes na revista em quadrinhos do Chico Bento (1982-2000)**. Assis, SP: Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 2006.

PEDROSA, Regiani da Silva; TAVARES, Rildo Bento. O uso da HQ's como uma nova linguagem para o ensino de história local. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José. (org.). **Aprendizagens Históricas: mídias, fontes e transversais**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 353-360.

PEREIRA, André Luiz Correa da Silva. **Usos possíveis da história local e do aprendizado das noções de temporalidade na construção do conhecimento histórico no ensino fundamental**. Seropédica: Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

PEREIRA, Juliana Martins. **A Banda Desenhada e o Cartoon no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, p. 138. 2017.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. Tradução de Gisele Rosa. São Pulo: Peirópolis, 2018.

QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. Tradução de Maria Stela e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

RECH, Aryana Lucia. Memória de velhos através da narração ilustrativa das histórias em quadrinhos. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Chapecó/SC, v. 12, n. 2, p. 27-48, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7175>. Acesso em: 30 dez. 2019.

REZNIK, Luís. “Qual o lugar da história local?”. In: TALLER INTERNACIONAL DE HISTORIA REGIONAL Y LOCAL, 5., 2002, Havana/Cuba. **Anais...** Havana/Cuba: Instituto de Historia de Cuba, 2003. p. 1-5.

SACCO, Joe. **Palestina**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2000.

SANTO, Janaina de Paula do Espírito; MEIRA, Ligiane de. Ensino de história e Arte Sequencial: algumas reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 7.; ENCUENTRO DE GEOHISTORIA REGIONAL, 35.; SEMANA DE HISTÓRIA, 20, 2015, Maringá. **Anais eletrônico...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. p. 2333-2343. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1232.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2011.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002444866.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**: Os gibis estão na escola. 1. ed., São Paulo: Criativo, 2015.

SETUBAL, Flávia Meneguelli Ribeiro; REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Quadrinhos e educação: uma relação complexa. **Revista Brasileira de História da educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 301-334, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38918>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SILVA, Ermelindo Portela. **História da cidade de Santiago de Compostela**. Santiago de Compostela: Concello; Consocio da Cidade de Santiago de Compostela; Universidade de Santiago de Compostela, 2003.

SILVA, Geane da Silva e; LIMA, Douglas Mota Xavier de. As vantagens de utilizar histórias em quadrinhos como recurso didático no ensino de História. *In*: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa (org.). **Aprendendo História**: mídias. ed. 1, v. 1, União da Vitória/PR: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 220-226.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11242>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SERNA, Justo; PONS, Anaclet. En su lugar. Una reflexión sobre la historia local y el micro análisis. *In*: CONGRESO DE HISTORIA LOCAL DE ARAGÓN, 2., 1999, Huesca/España. **Anais...** Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses / Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2001. p. 73-91.

SIMON, Joe; KIRBY, Jack. **Capitão América as primeiras Histórias**. São Paulo: Editora Abril, jun. 1992.

SOBANSKI, Adriane de Quadros *et al.* **Ensinar e aprender história**: Histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2009.

SOUZA, Valdenice Gonçalves de. Entrelaçando Memórias e Criando Histórias: A Produção de Histórias em Quadrinhos Como Instrumentos Pedagógicos para o ensino de História do Município de Iretama (1950-1960). *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. v.1. Curitiba: SEED/PR, 2014. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fecilcam_hist_artigo_valdenice_goncalves_de_souza.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

SOUSA, Maurício. **Clássicos do Cinema**: Turma da Mônica, n. 11, São Paulo: Panini Brasil, 2008.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: A história de um sobrevivente. Tradução de Maria Ester Martino. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: A história de um sobrevivente - E foi aí que começaram os meus problemas. Tradução de Maria Ester Martino. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul./dez. de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388>. Acesso em 23 jan. 2020.

TORAL, André. **Adeus, chamego brasileiro**: Uma história da guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Umbelino Gonçalves Neto, José Umbelino; Del Prette, Almir; P. Del Prette, Zilda A. O lugar das variantes linguísticas no Treinamento de Habilidades Sociais. **Acta Comportamental**, Guadalajara, v. 27, n. 2, p. 145-159, abr./jun. de 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274561104002>. Acesso em 28 fev. 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro. A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público. **História, Imagem e Narrativas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 1-20, set. 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. As histórias em quadrinhos no limiar de novos tempos: em busca de sua legitimação como produto artístico e intelectualmente valorizado. **Visualidades**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 14-41, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18118/10807>. Acesso em: 05 abr. 2021.

VERGUEIRO, Waldomiro. Os quadrinhos nas aulas de história: uma empreitada que exige cuidados. **Omelete** [site]. Publicado em 06 out. 2003. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/os-quadrinhos-nas-aulas-de-historia-uma-empreitada-que-exige-cuidados#:~:text=Os%20quadrinhos%20nas%20aulas%20de%20hist%C3%B3ria%3A%20uma%20empreitada%20que%20exige%20cuidados,-Waldomiro%20Vergueiro&text=%C3%89%20muito%20gratificante%20presenciar%20o,quadrinhos%20em%20sala%20de%20aula>. Acesso em: 19 dez. 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQS no ensino*. In: RAMA, Angela.; VERGUEIRO, Waldomiro. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2018. p. 7-30.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. Revista Crás!: quadrinhos brasileiros e indústria editorial. **MATRIZES**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 135-152, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38264>. Acesso em: 29 jan. 2020.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: avanços, desafios e limites. 2012. 323 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**: e foi assim que tudo começou. Tradução de Luciano Machado e Adriana Schwartz. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007.

WAY, Gerard; BÁ, Gabriel. **Umbrella Academy**: Suíte do Apocalipse. Tradução de Marquito Maia. São Paulo: Devir, 2009.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei; ANDREOLA, Balduino Antonio. Histórias em quadrinhos e seu uso como objeto pedagógico. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: IX ANPED, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A: Tutorial de utilização dos sites “*Storyboard That*” e “*Pixton*”

Cientes de que a maioria das pessoas não possui aptidão para a ilustração e que os professores poderão ter dificuldade para conseguir colaboradores que os auxiliem no processo de quadrinização de suas narrativas. Decidimos, então, apresentar algumas alternativas que possam fornecer ao professor/pesquisador auxílio necessário para a quadrinização de sua narrativa. Isto posto, durante nossas pesquisas descobrimos dois sites que possibilitam que qualquer pessoa crie suas próprias narrativas quadrinísticas de forma prática e simples, são eles o “*Storyboard That*” e “*Pixton*”.

Devemos salientar que, em ambos os casos não há a necessidade de baixar nenhum aplicativo ou programa para utilizá-los, bastando apenas acessar o site e fazer o login. Além disto, os dois sites também apresentam uma plataforma bem amigável e fácil de ser utilizada, não requisitando grandes habilidades de desenho ou de informática.

Apesar destes dois sites serem desenvolvidos em inglês⁵³, isto não atrapalha a utilização destes, uma vez que ao utilizar o navegador *Google Chrome*, ele possibilita que o seu usuário altere o idioma através de uma extensão do Google Tradutor.

⁵³ O Pixton ainda oferece a possibilidade de escolha do idioma francês ou espanhol.

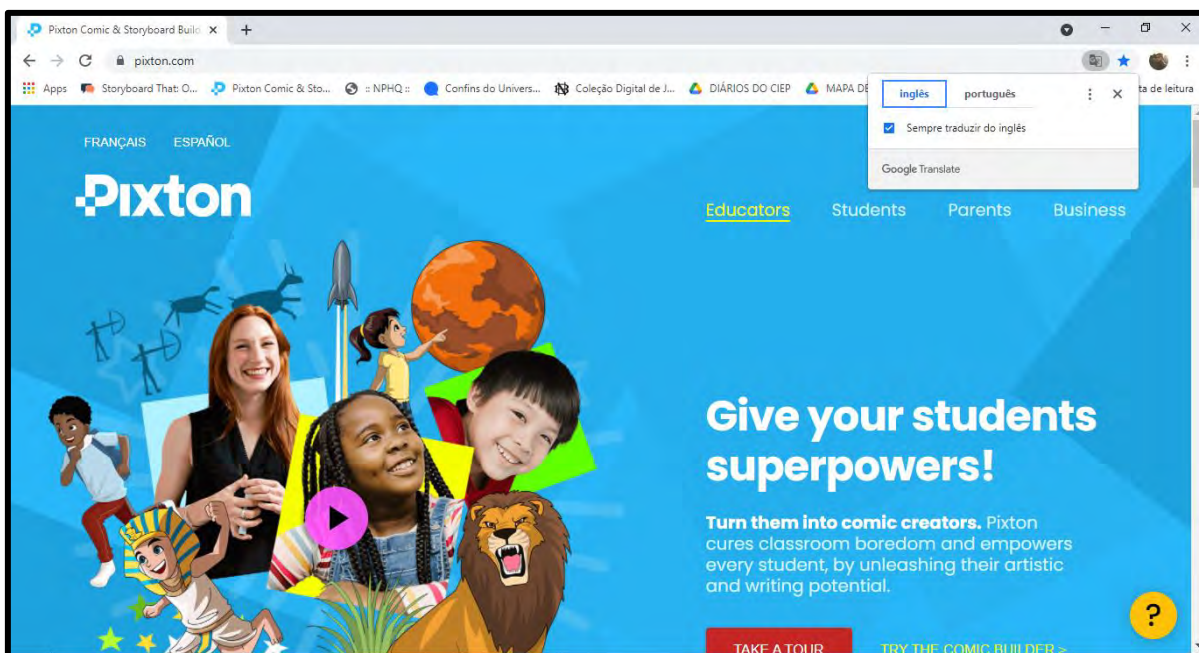


Figura 1 - Site com o texto no idioma original (inglês).

Fonte: Site Pixton - Disponível em: <<https://www.pixton.com>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

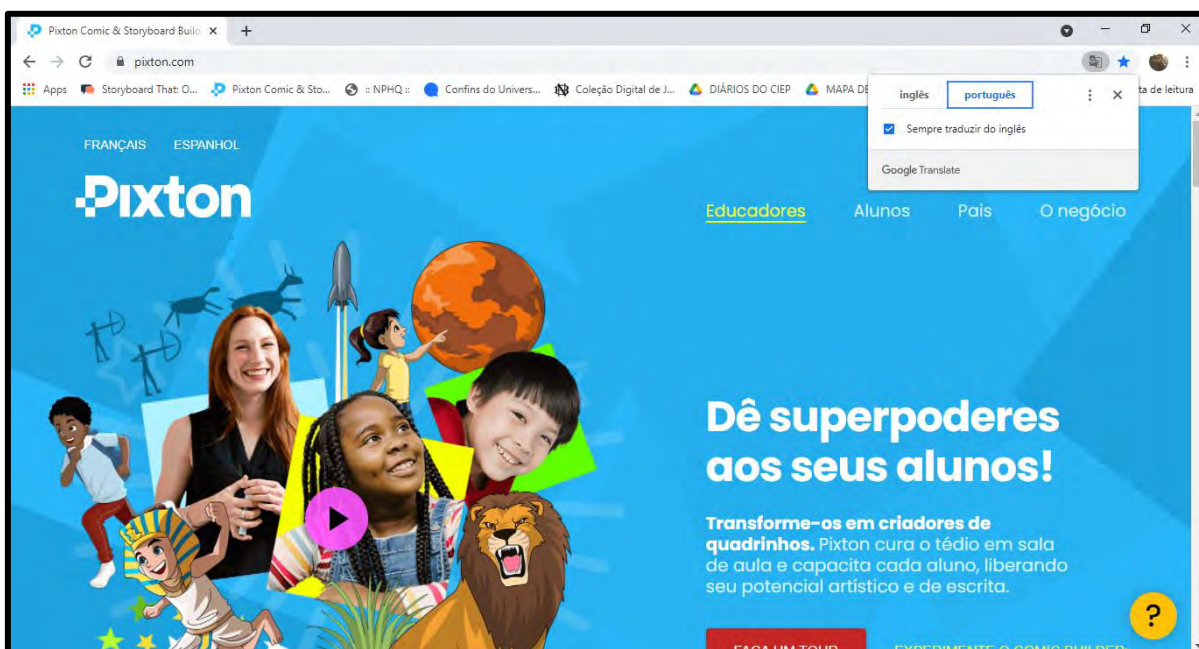


Figura 2 - Site com o texto traduzido para o português.

Fonte: Site Pixton - Disponível em: <<https://www.pixton.com>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

I. STORYBOARD THAT

O site *Storyboard That*⁵⁴, através da ferramenta *Storyboard Creator*, possibilita que qualquer pessoa consiga desenvolver narrativas quadrinísticas de forma bem simples.

Devemos salientar que esta ferramenta, não se restringe à criação de HQs, possibilitando ao seu usuário a criação de storyboard, organizadores gráficos, e outros recursos visuais. Esta característica deve-se ao fato de a ferramenta ter sido desenvolvida visando alcançar não somente o público interessado na linguagem quadrinística, mas também o público corporativo que deseja desenvolver recursos gráficos diferenciados para suas apresentações de negócios.

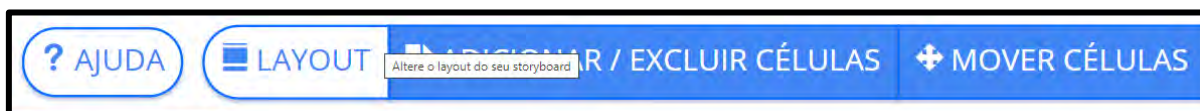


Figura 3 - Alteração de leiaute no *Storyboard That*.

Ao clicar no botão “*Layout*”, no canto inferior esquerdo da tela, você poderá visualizar as outras opções de oferecidas pelo site, entretanto, no que tange à narrativa quadrinística o site só fornece duas opções de *leiaute*, uma com três e outra com seis vinhetas.

⁵⁴ Sítio de internet: <https://www.storyboardthat.com>.



Figura 4 - Site com o texto no idioma original (inglês).

Como pode ser visto na figura 4, tanto a opção com três, quanto a com seis vinhetas, não possibilitam a alteração no tamanho ou no formato delas, apresentando como seu formato padrão três vinhetas (todas elas quadradas) ladeadas, o que é uma grande limitação para a linguagem quadrinística.

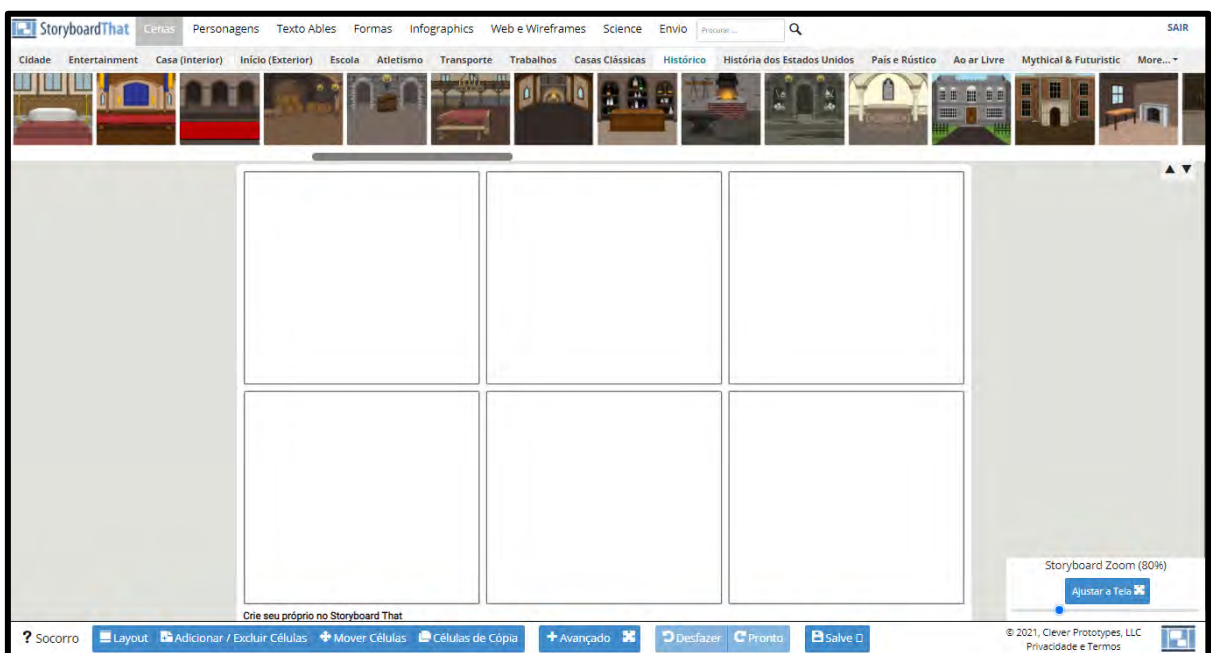


Figura 5 - Leiaute com seis vinhetas.

Na figura 5 podemos verificar o leiaute com seis vinhetas distribuídas em duas linhas, cada uma com três vinhetas ladeadas.

Uma vez escolhido o leiaute, o usuário deverá escolher a(s) imagem(ns) que servirá(ão) de fundo para cada uma das vinhetas de sua narrativa.

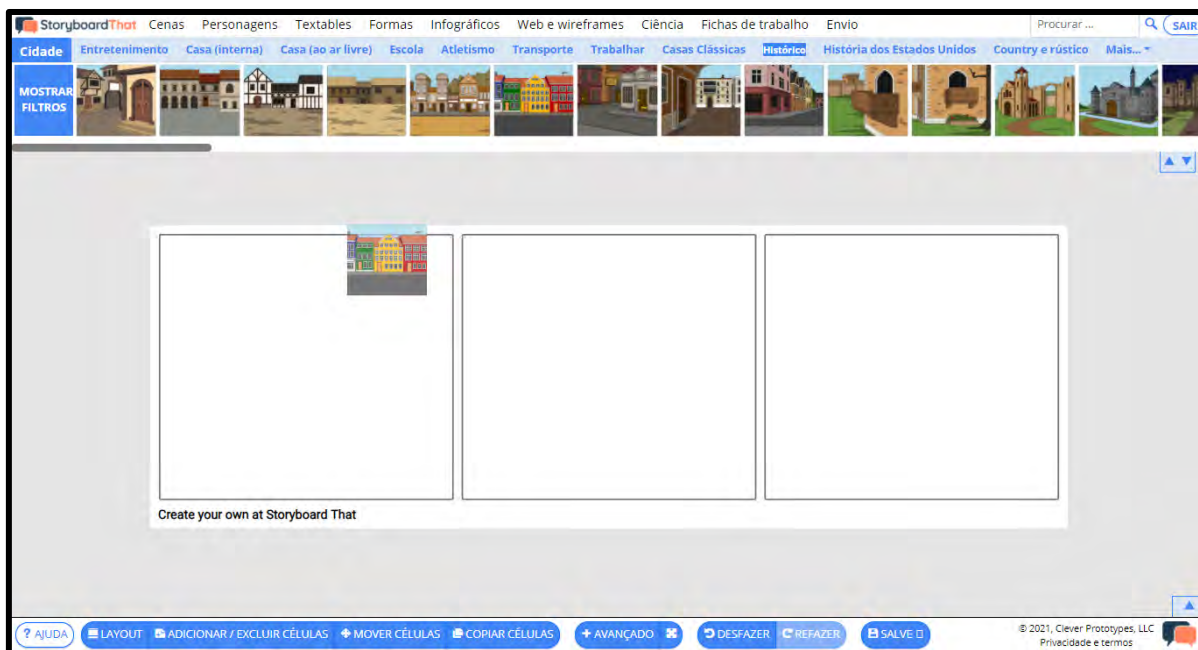


Figura 6 - Definição do fundo das cenas.

O *Storyboard That* fornece variadas opções de imagens que servem de fundo para as cenas, as quais são divididas em categorias como casa, escola, transporte etc. Entretanto, a maioria destas imagens não possuem semelhanças físicas ou arquitetônicas com a realidade brasileira, o que certamente poderá gerar anacronismos.



Figura 7 - Alterando as opções do fundo de cena.

Após selecionar o fundo da cena, também é possível editá-lo, alterando a cor do céu. Além disso, cada um dos “fundos” permite outras alterações, como a hora do dia (dia ou noite), o clima (céu limpo, neve ou chuva), as luzes no interior das casas (acesas ou apagadas), etc. Ainda há a possibilidade de alterar as cores de alguns dos elementos presentes no fundo da cena, como animais, objetos de decoração, o chão etc.



Figura 8 - Opções de personagens.

Na área de “personagens”, há uma grande variedade de opções divididas em segmentos (crianças, adolescentes, adultos, profissões etc.), sendo que alguns destes permitem-nos escolher personagens com vestimentas de diferentes períodos históricos. Porém mais uma vez, as imagens disponíveis apresentam restrições, uma vez que tanto a fisionomia destes personagens, quanto suas indumentárias não retratam as variações sociais brasileiras. Tal fato ocorre principalmente porque este

site é um site estadunidense que visa atender, basicamente, as demandas do mercado interno.

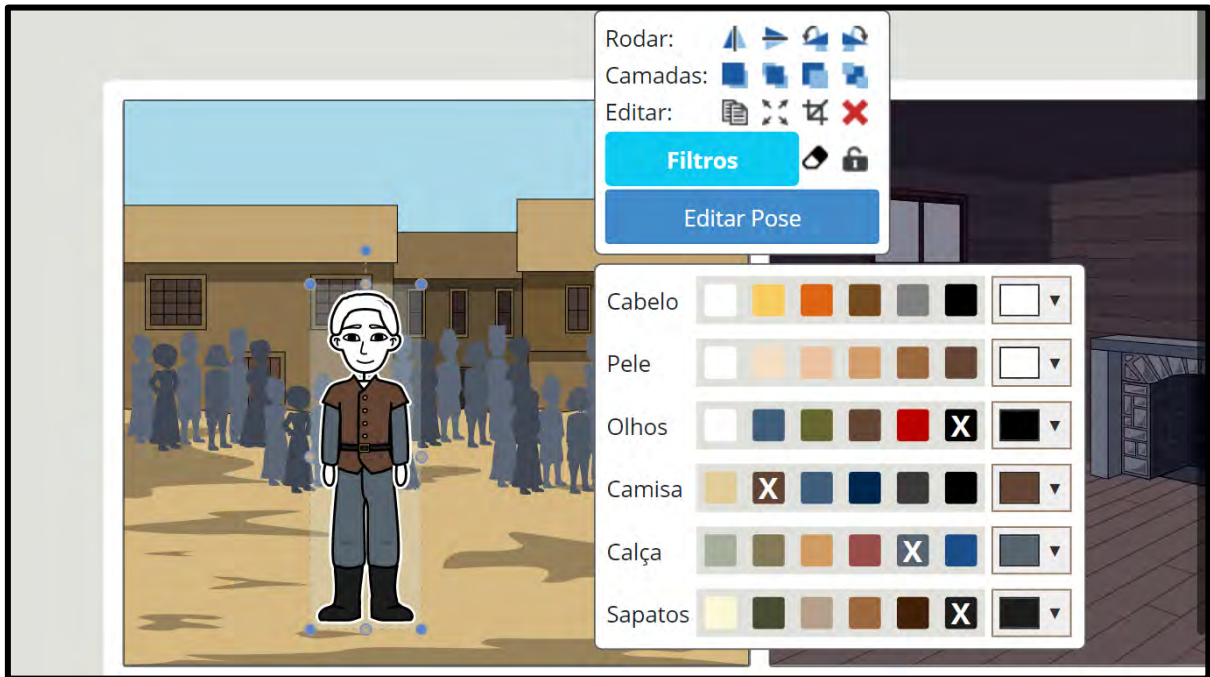


Figura 9 - Opções de alteração das características do personagem.

Ao inserir um personagem, ele virá com algumas características em branco, como cor da pele e do cabelo. Os quais poderão ser definidos neste momento ou alterados posteriormente. Além disto, também é possível alterar a cor dos olhos ou da indumentária do personagem.

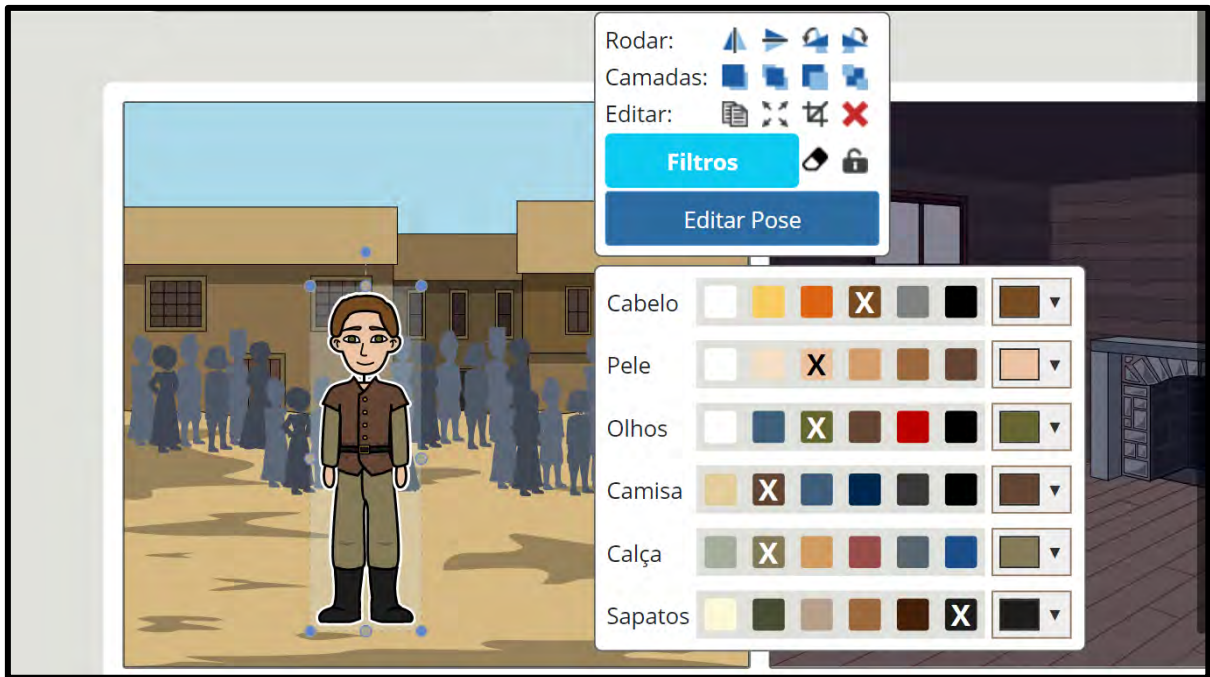


Figura 10 - Alterações nas características do personagem.

Caso o usuário deseje realizar maiores alterações no personagem escolhido, ele deverá clicar no botão “Editar Pose”.

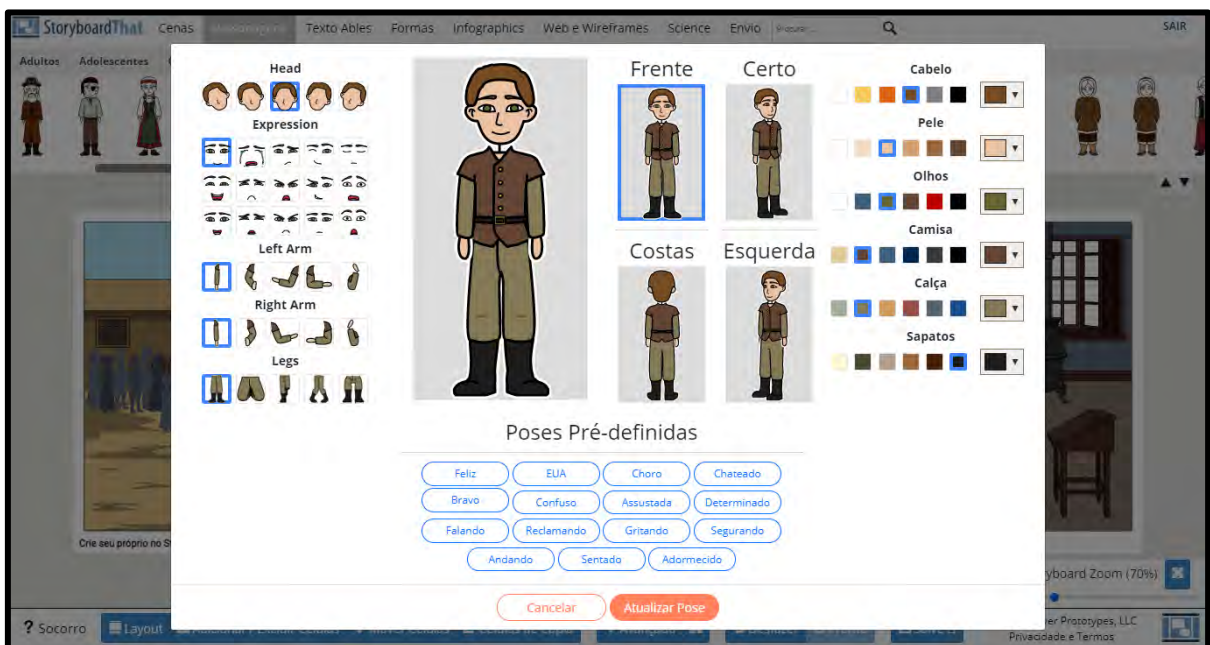


Figura 11 - Alterações possibilitadas através do botão Alterar Pose.

Ao clicar neste botão o usuário poderá tanto escolher entre as opções de poses “pré-definidas”, quanto escolher separadamente cada um dos aspectos da pose do personagem. Os aspectos disponíveis para a alteração são os seguintes:

- Posição da cabeça - muito tombada para direita, tombada para a direita, reta, tombada para a esquerda e muito tombada para esquerda;
- Expressões faciais - neutra, chorando, olhar confuso, piscando os olhos, adormecido, feliz, muito triste, furioso, presunçoso ou atrevido, assustado, falando, triste, bravo, calmo e surpreso;
- Braço direito e esquerdo - braços pra baixo, mão na cintura, braço para cima, braço cruzado no peito e mão no rosto;
- Pernas - posição básica de pé, ajoelhado, andando, nervoso e sentado.

Além disso, o usuário também poderá escolher o ângulo lateral em que o personagem será mostrado (de frente, de costas, inclinado para direita ou para a esquerda).

A aba seguinte, intitulada “*Textables*”, disponibiliza a inserção do elemento textual através de variados tipos de balões (fala, pensamento, cochicho etc.), algumas poucas opções de onomatopeias, variadas caixas de texto, bem como alguns objetos (cartazes, documentos, camisetas etc.) que permitem a inserção de texto em seu interior.

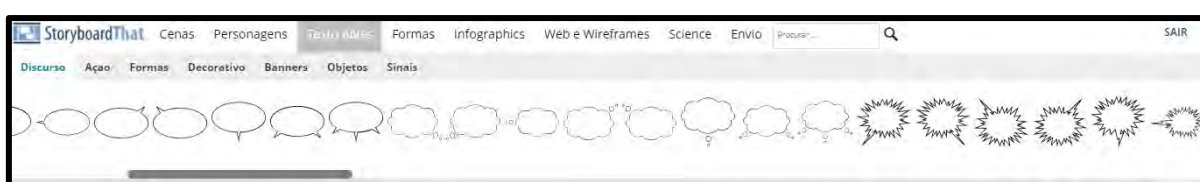


Figura 12 - Inserção do aspecto textual nas vinhetas.

Esta aba disponibiliza aos usuários uma grande variedade de recursos textuais, permitindo que eles alterem a fonte utilizada na escrita, bem como o seu tamanho e sua cor, além possibilitar que o texto seja colocado em negrito, itálico ou sublinhado, além de oferecer outros recursos que se assemelham muito àqueles presentes nos editores de texto clássicos, como o Word da Microsoft.

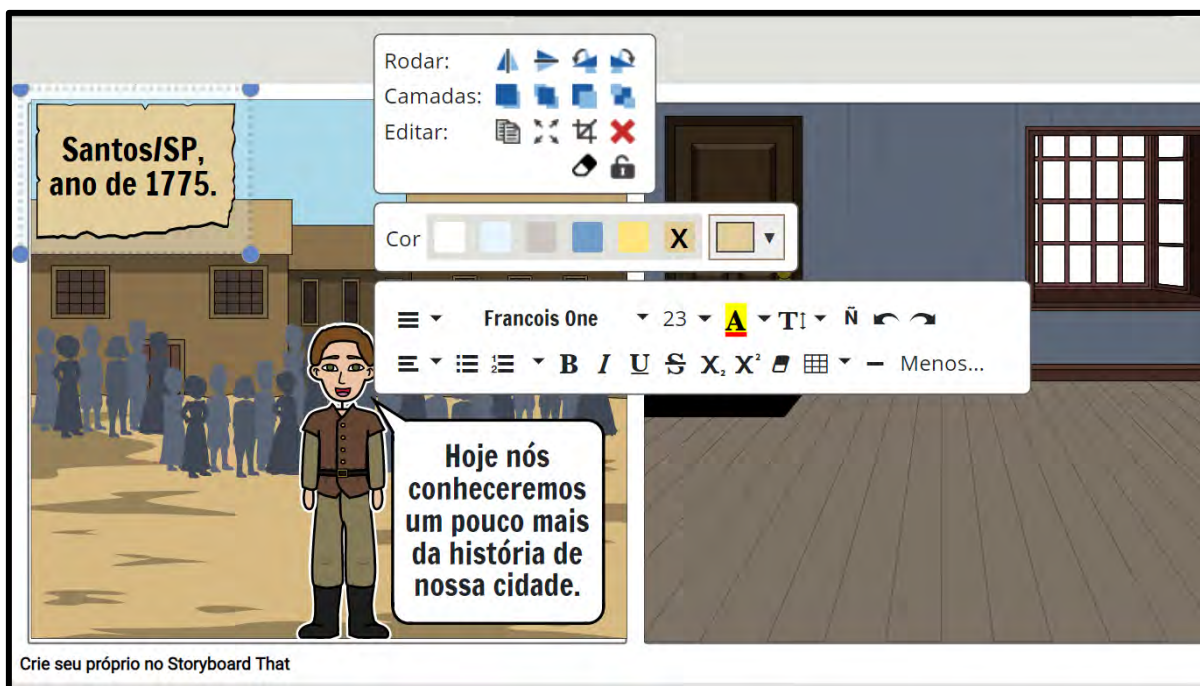


Figura 13 - Edição do aspecto textual.

Como pode ser visto na Figura 13, inserimos uma legenda – para informar o local e a data em que se passa nossa narrativa – e um balão de fala comum, através do qual o personagem se comunica diretamente com o leitor da narrativa.

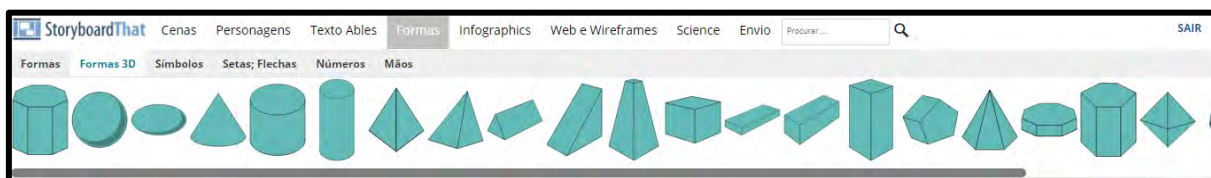


Figura 14 - Edição do aspecto textual.

A aba seguinte, intitulada “Formas”, possibilita que o usuário insira na vinheta formas simples ou em 3D, além de símbolos, setas, números etc.

O *site Storyboard That* possui ainda outras quatro abas (Infográficos, *Web e wireframes*, Ciência e Fichas de trabalho), que acredito não terem muita utilidade para os usuários que buscam o *site* apenas com o intuito de desenvolver narrativas quadrinísticas.

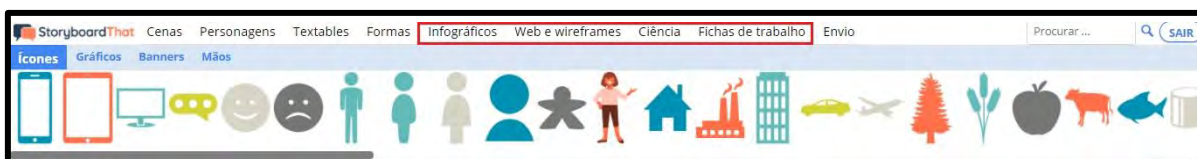


Figura 15 - Abas “Infográficos”, “Web e wireframes”, “Ciência” e “Fichas de trabalho”.

A última aba superior é a aba de “Envio”, a qual permite que sejam carregados arquivos de imagens de nossos próprios aparelhos (computadores, *tablets*, celulares etc.) para serem utilizados na construção da narrativa. Possibilitando assim, que uma foto de uma paisagem qualquer da localidade seja utilizada como fundo nas vinhetas. Entretanto, não conseguimos realizar o teste desta opção, uma vez que estávamos utilizando a versão de testes e este recurso só está disponível para os usuários que possuem conta *Premium*, como pode ser visto na Figura 16.



Figura 16 - Alguns recursos do site estão restritos aos usuários que possuem conta *Premium*.

Este site permite que você salve o seu projeto, em nosso caso a HQ, durante qualquer etapa de sua produção, possibilitando que você pause o processo e retome quando quiser. Ao salvar o seu projeto, o usuário deverá dar um título para o mesmo e, se quiser, poderá adicionar informações em uma caixa de texto logo abaixo do título. Entretanto, devemos pontuar que este site apresenta um limite de dois arquivos por semana para os usuários não pagantes (Figura 17).

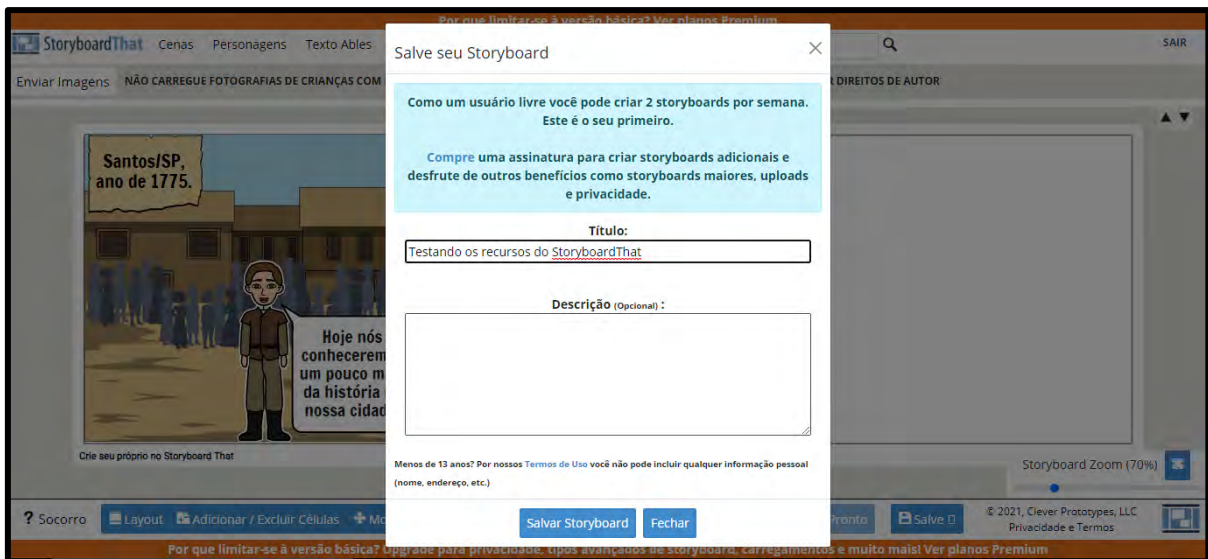


Figura 17 - Salvando o projeto no site *Storieboard That*.

Após salvar o seu projeto, o usuário poderá clicar no botão *Download* e baixá-lo diretamente no seu aparelho (computador, celular, tablet etc.).

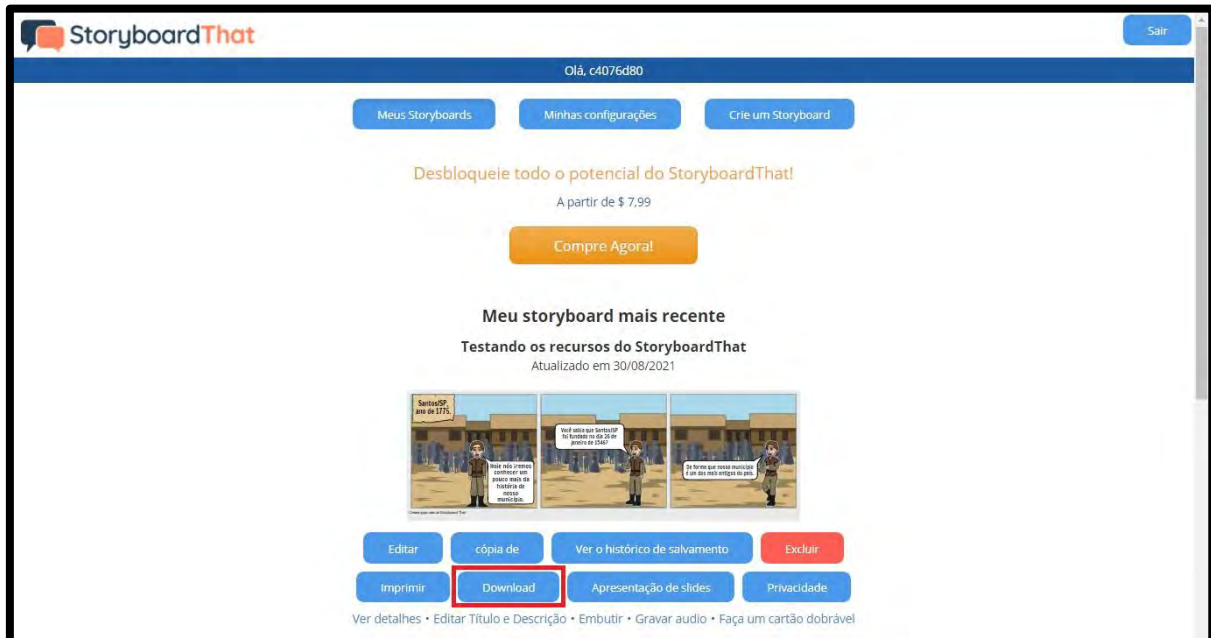


Figura 18 – Salvando o projeto no site *Storieboard That*.

Ao clicar no botão *Download* o usuário poderá optar entre um dos seis diferentes formatos disponibilizados pelo *Storieboard That*:

- Pacote de imagens – Ao selecionar essa opção, o site gerará um arquivo “ZIP”, onde estarão reunidas todas as vinhetas de sua HQ em arquivos de imagem (PNG) autônomos, ou seja, cada uma das vinhetas será disponibilizada em um arquivo de imagem individual;
- Imagem de Alta Resolução – Ao escolher a segunda opção, o site irá gerar um único arquivo de imagem (PNG) com todas as vinhetas reunidas;
- PDF – A terceira opção, gera um único arquivo em PDF com todas as vinhetas reunidas.
- Power Point – A quarta opção disponível, irá gerar um arquivo de apresentação de slides editável (PPTX), onde cada uma das vinhetas de sua HQ será apresentada em um slide próprio.
- Mídia Social – A quinta opção, irá gerar um único arquivo de imagem (PNG) com todas as vinhetas reunidas, no mesmo formato que a segunda opção, porém com a qualidade de imagem um pouco mais baixa. Esta opção geralmente é escolhida por aqueles que desejam postar seu projeto nas redes sociais como o Facebook, o Twitter etc.
- Gif Animado – Ao optar pela sexta e última opção de *download*, o usuário terá a sua HQ será baixada em um único arquivo “GIF”, o qual alternará automaticamente cada uma das vinhetas de sua HQ, retornando à primeira sempre que chegar na última vinheta da sequência.

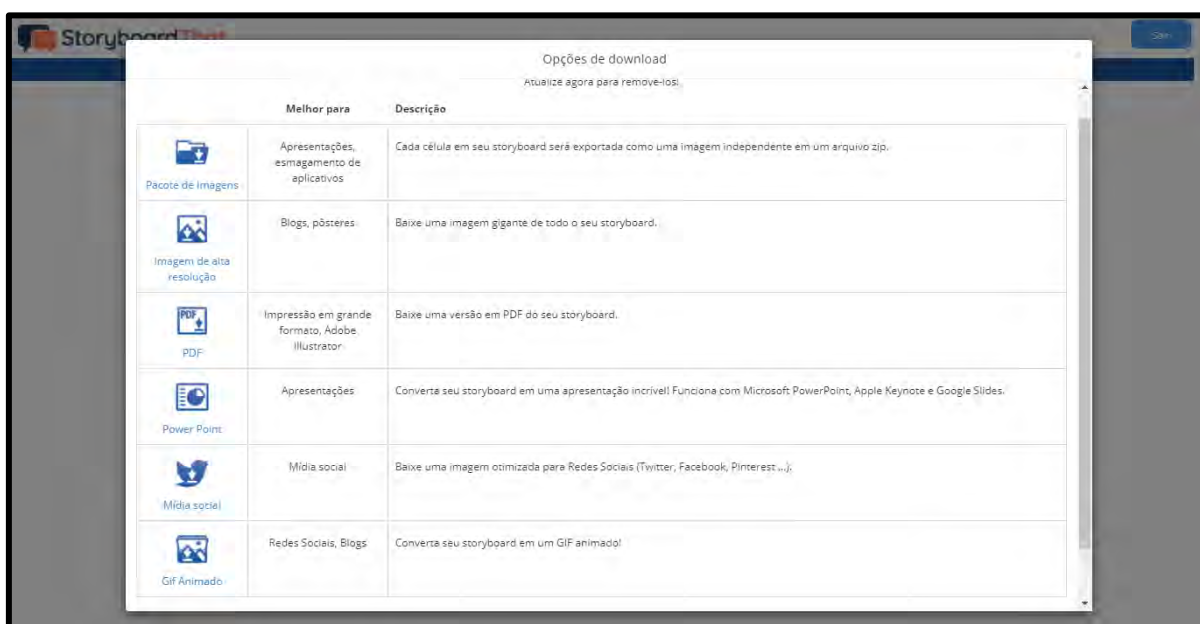


Figura 19 - Opções de formato para realizar download do projeto no site *Storyboard That*.

Uma vez que o usuário utilize a versão de testes do *Storyboard That*, quando ele for realizar o *download* de seus arquivos, o site irá inserir automaticamente uma marca d'água com a logo dele por cima de cada uma das vinhetas.



Figura 20 - Vinheta com a marca d'água do site *Storyboard That*.

Para remover a marca d'água das vinhetas da sua HQ é necessário que o usuário assine um dos planos pagos do site.

II. PIXTON

Assim como o *Storyboard That*, o Pixton⁵⁵ é um site estadunidense que permite a criação de HQs. Este site foi elaborado para atender à professores que desejam criar HQs junto com seus alunos para dinamização das aulas.

Logo após a realização de um rápido cadastro no site, o usuário terá acesso a um vídeo rápido (com exatamente um minuto de duração) esclarecendo o que é e para que serve o Pixton (o vídeo está em inglês).

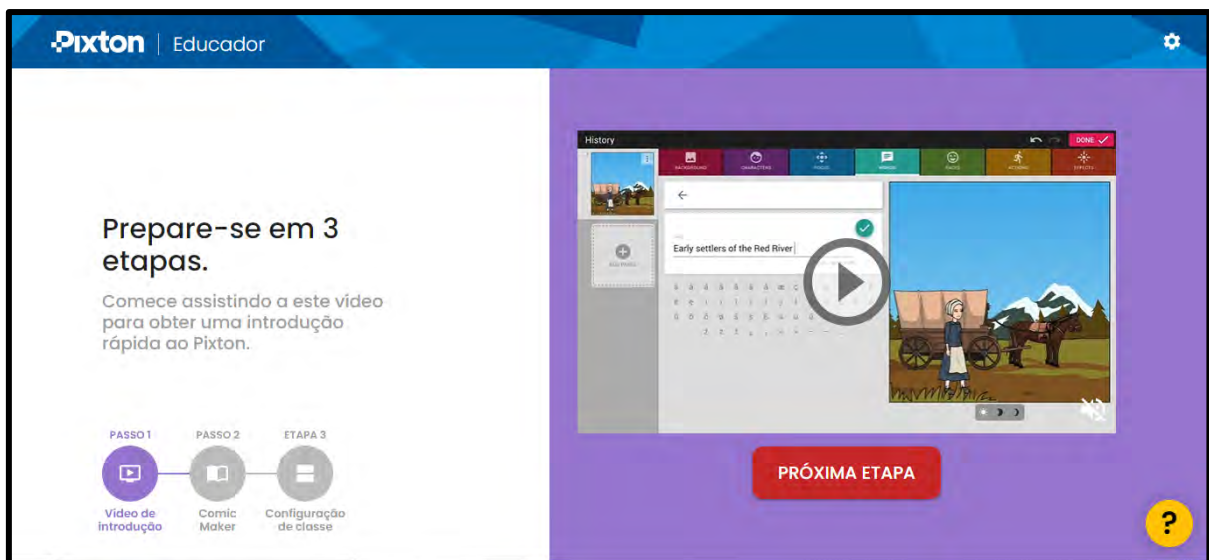


Figura 21 - Vídeo de introdução.

Fonte: Site Pixton - Disponível em: <<https://app.pixton.com/#!/edu>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Ao terminar o vídeo, o usuário já poderá experimentar as funcionalidades básicas do site e começar a desenvolver suas próprias narrativas quadrinísticas.

⁵⁵ Sítio de internet: <https://pixton.com>.

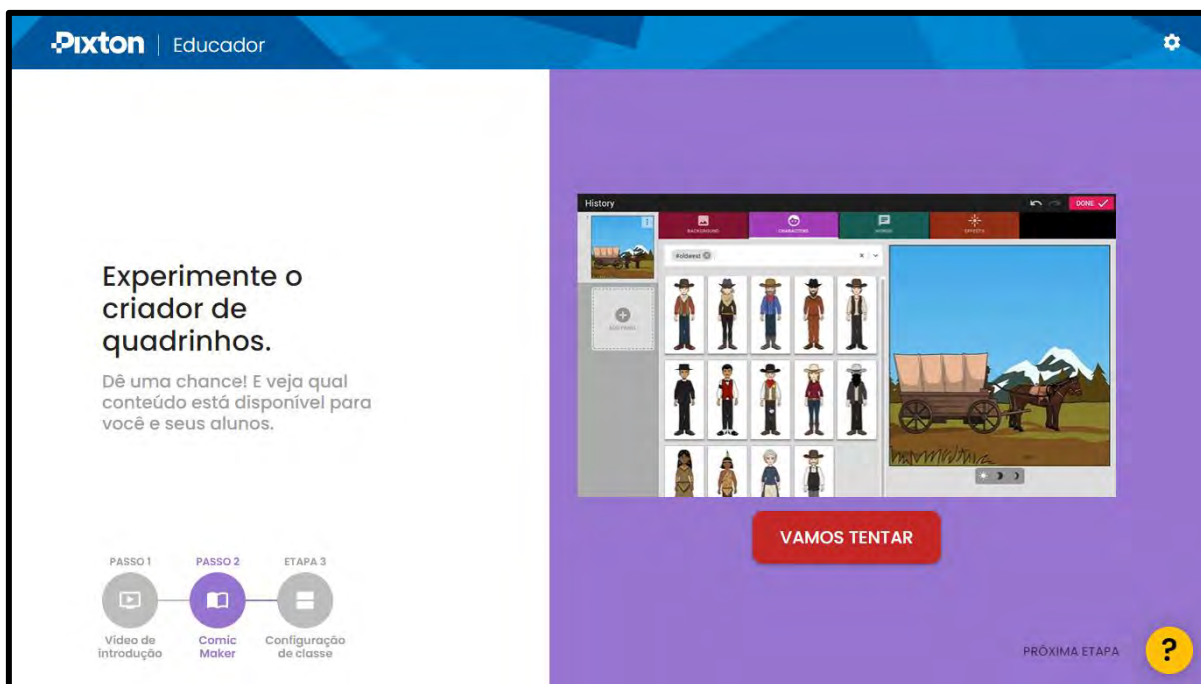


Figura 22 - Testando o desenvolvedor de narrativas quadrinísticas.

O Pixton possui seis abas principais “Fundo”, “Personagens”, “Foco”, “Palavras”, “Rostos” e “Ações”, as quais veremos detalhadamente nos parágrafos abaixo.



Figura 23 - Testando o desenvolvedor de narrativas quadrinísticas.

A primeira etapa na elaboração de uma narrativa quadrinísticas, através do Pixton, é a seleção do plano de fundo da vinheta, a qual é realizada ao selecionar a aba vermelha intitulada “Fundo”.

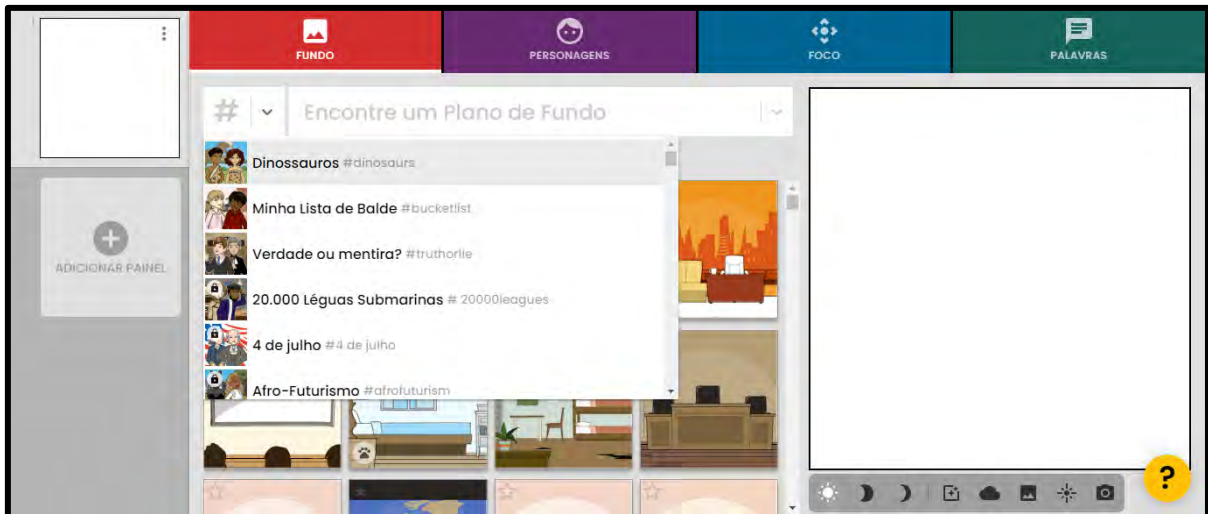


Figura 24 - Funções da aba Fundo.

Apesar de oferecer uma grande variedade de planos de fundo, não tivemos acesso a todas as opções, uma vez que a versão de testes permite o acesso apenas a três opções com as temáticas “Dinossauros”, “Minha Lista de Coisas Para Fazer Antes de Morrer” e “Verdade ou Mentira”, enquanto as demais opções estavam bloqueadas. Todas as opções bloqueadas apresentam um cadeado no canto superior esquerdo, como pode ser visto na imagem abaixo.



Figura 25 - Opções de plano de fundo bloqueadas.

Alguns dos planos de fundos possuem recursos extras, como o plano de fundo “Dinossauros”, que possibilita ao usuário adicionar elementos extras ao plano de fundo em questão, bastando que ele clique no botão vermelho com a silhueta de um dinossauro.



Figura 26 - Adição de elementos extras ao plano de fundo.

Ao clicar neste botão, o usuário terá a opção de adicionar um tiranossauro rex ou um brontossauro ao plano de fundo em questão.

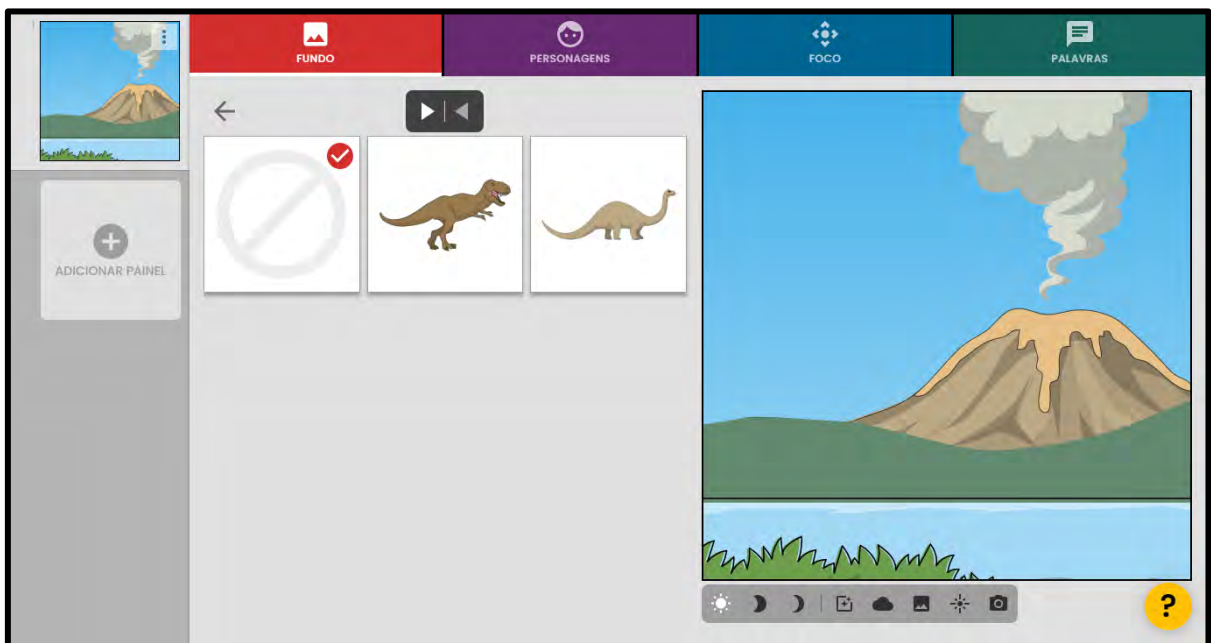


Figura 27 - Opções de plano de fundo bloqueadas.

Após seleccionar o plano de fundo, também é possível controlar a iluminação da vinheta clicando nos três primeiros botões (dias de sol, noite enluarada e noite nublada) que estão logo abaixo da vinheta.

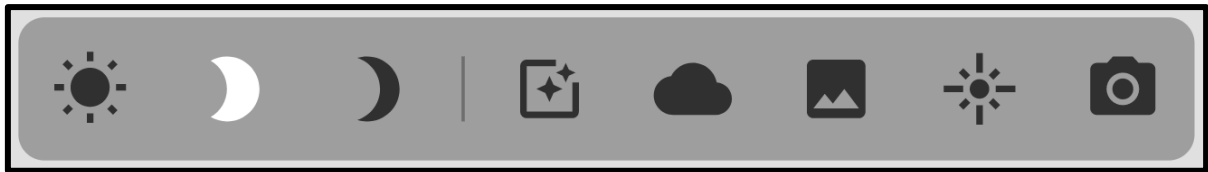


Figura 28 - Alterando a iluminação da vinheta.

O quarto botão (aquele que parece um quadrado com duas estrelas de quatro pontas em seu interior) possibilita mudar a claridade e os tons da imagem, porém estas demais opções só estão disponíveis para aqueles que possuem conta *premium*.

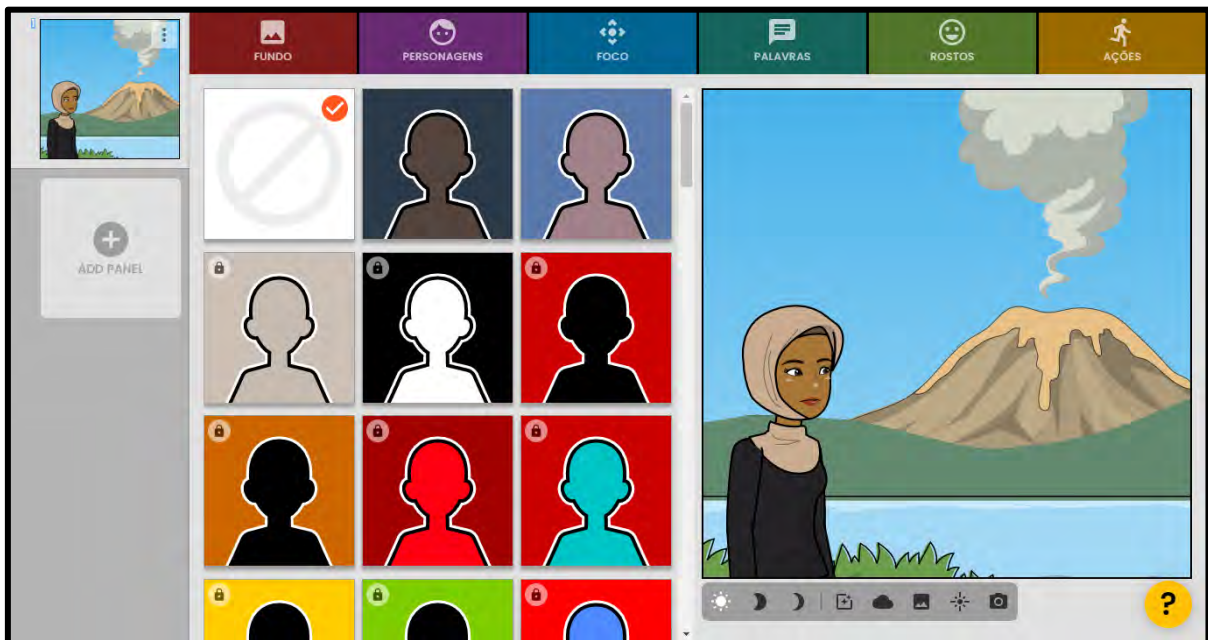


Figura 29 - Alterando a claridade e o tom das cores da vinheta.

Já o quinto botão da esquerda para a direita (o qual tem o formato de uma nuvem) permite ao usuário adicionar filtros acima da imagem, os quais emulam vento, chuva, neve etc. Porém, como pode ser visto pela imagem do cadeado na lateral superior esquerda, estes recursos também não estão disponíveis para a versão básica.

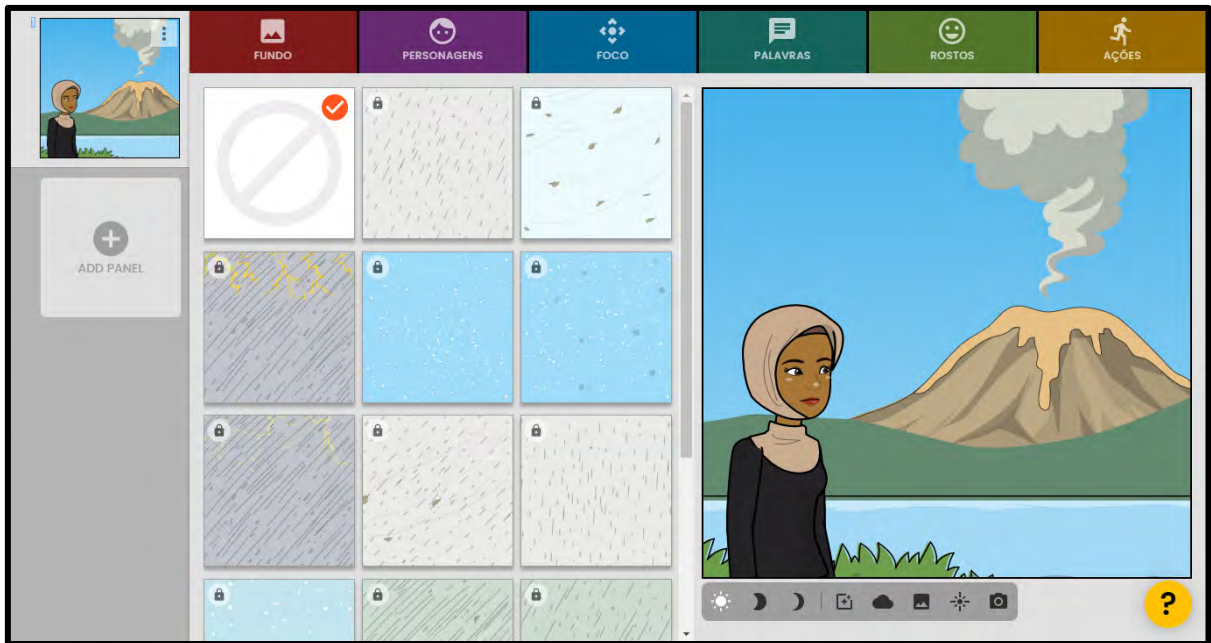


Figura 30 - Adicionando filtros à vinheta.

Já o sexto botão (que possui dois triângulos dentro de um quadrado), permite adicionar planos fundo especiais, a maioria deles possuem imagens geométricas e abstratas.

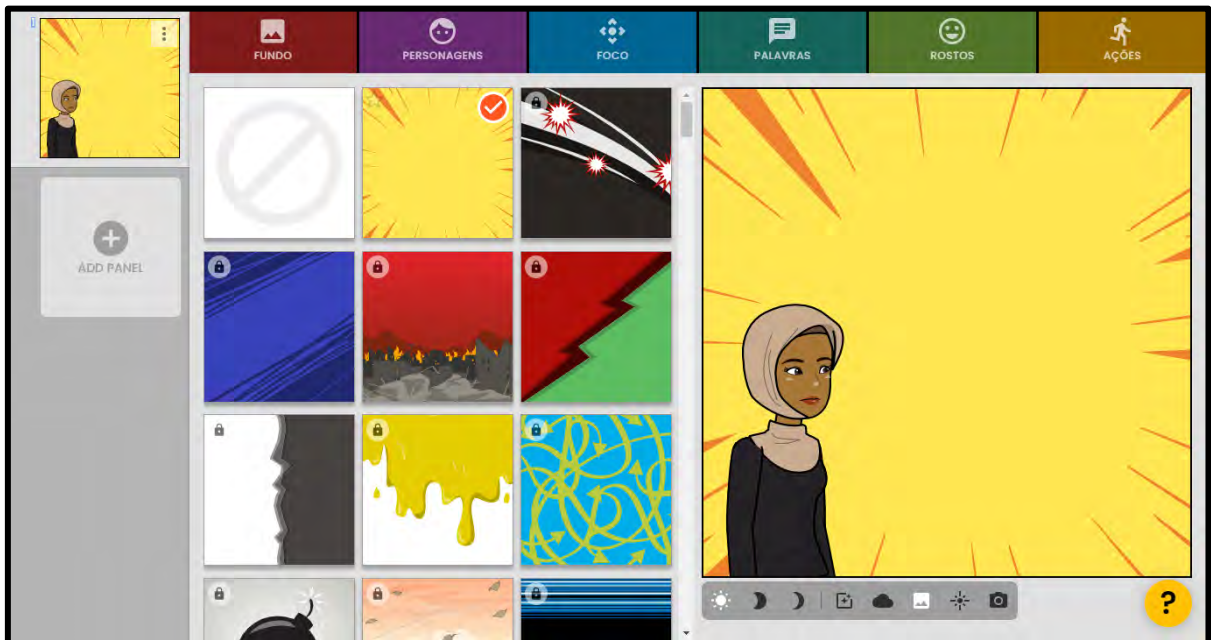


Figura 31 - Adicionando planos de fundo especiais.

O sétimo botão (que parece uma explosão) possibilita que o usuário insira algumas onomatopeias no interior da vinheta.



Figura 32 - Adicionando onomatopeias às vinhetas.

O oitavo e último botão (que possui o símbolo de uma câmera fotográfica) permite que o usuário carregue imagens diretamente de seu computador para utilizá-las como fundo de tela da vinheta. Porém, esta função também só está disponível para contas premium.

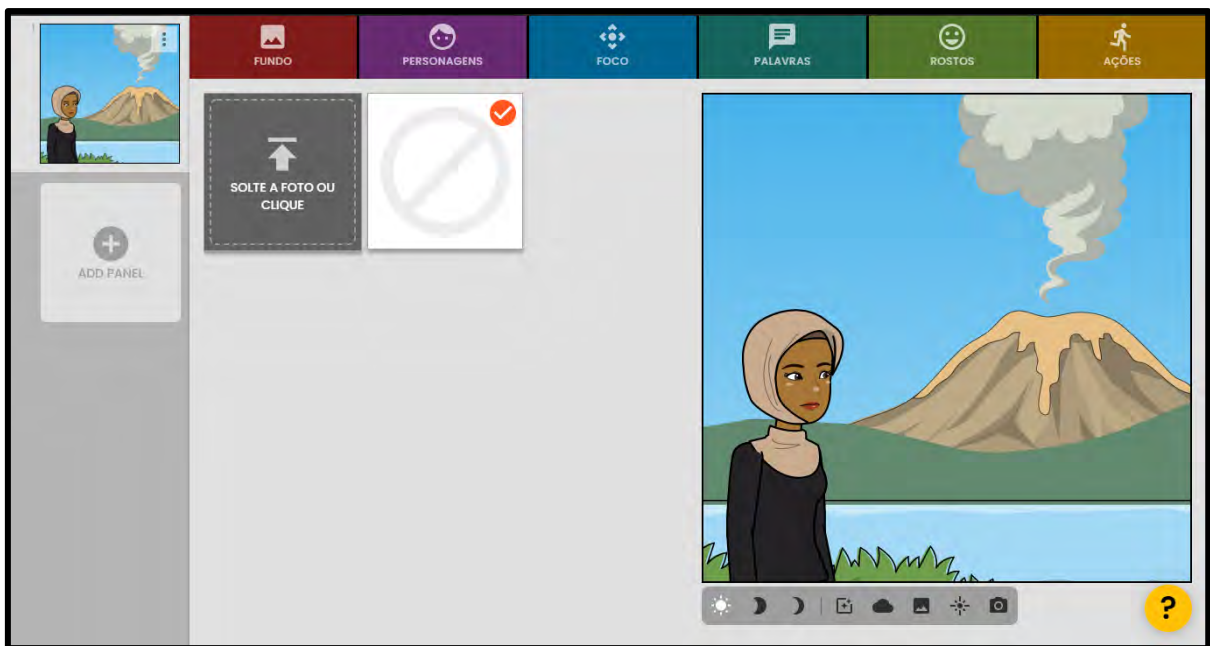


Figura 33 - Carregando imagens para utilizar como plano de fundo nas vinhetas.

Ao abrir a aba “Personagens”, o usuário poderá adicionar quantos personagens ele quiser, bastando para isso clicar no botão “Adicionar Personagem”.

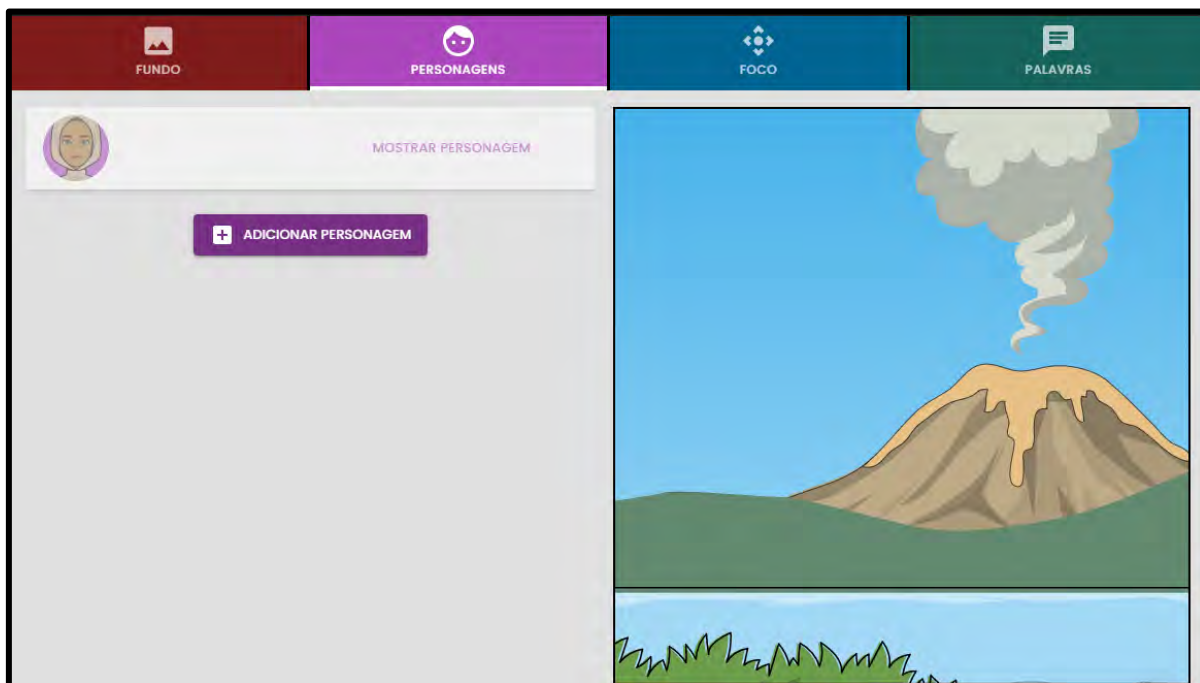


Figura 34 - Aba personagens.

Clicando no botão “Adicionar Personagem”, o usuário poderá então adicionar um dos vários modelos existentes ou, até mesmo, criar um personagem customizado.



Figura 35 - Adicionando personagens.

Entretanto, como pode ser visto na figura 36, a maioria dos personagens está bloqueada, sendo necessário comprar pacotes para desbloqueá-los como veremos mais à frente.



Figura 36 - Personagens bloqueados.

Ao clicar no botão “Personalizadas” o usuário poderá customizar seu personagem escolhendo seu sexo (masculino ou feminino), sua idade (criança, adolescente, adulto ou idoso) e sua forma física (obeso ou magro).



Figura 37 – Definindo as características principais do personagem customizável.

Após definidas as características principais do personagem, o seu avatar será inserido em branco na vinheta. Possibilitando então que o usuário defina a vestimenta (Figura 39), a cor/etnia (Figura 40) e o cabelo (Figura 41) do personagem em questão.

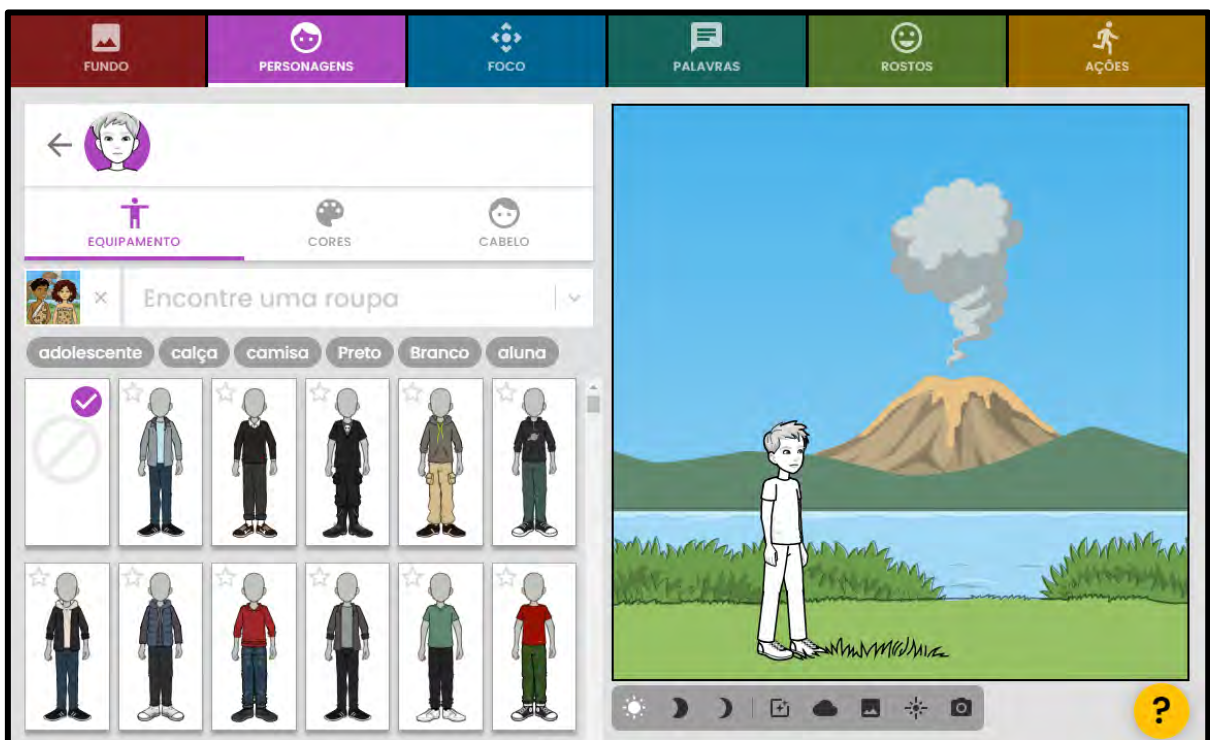


Figura 38 - Criando personagens customizáveis.



Figura 39 - Definindo a roupa do personagem.



Figura 40 - Definindo a cor/etnia do personagem.



Figura 41 - Definindo o cabelo do personagem.

Na aba “Foco”, o usuário terá a possibilidade de alterar o enquadramento dos personagens ao escolher uma das diferentes combinações de foco e ângulo pré-estabelecidos pelo site.

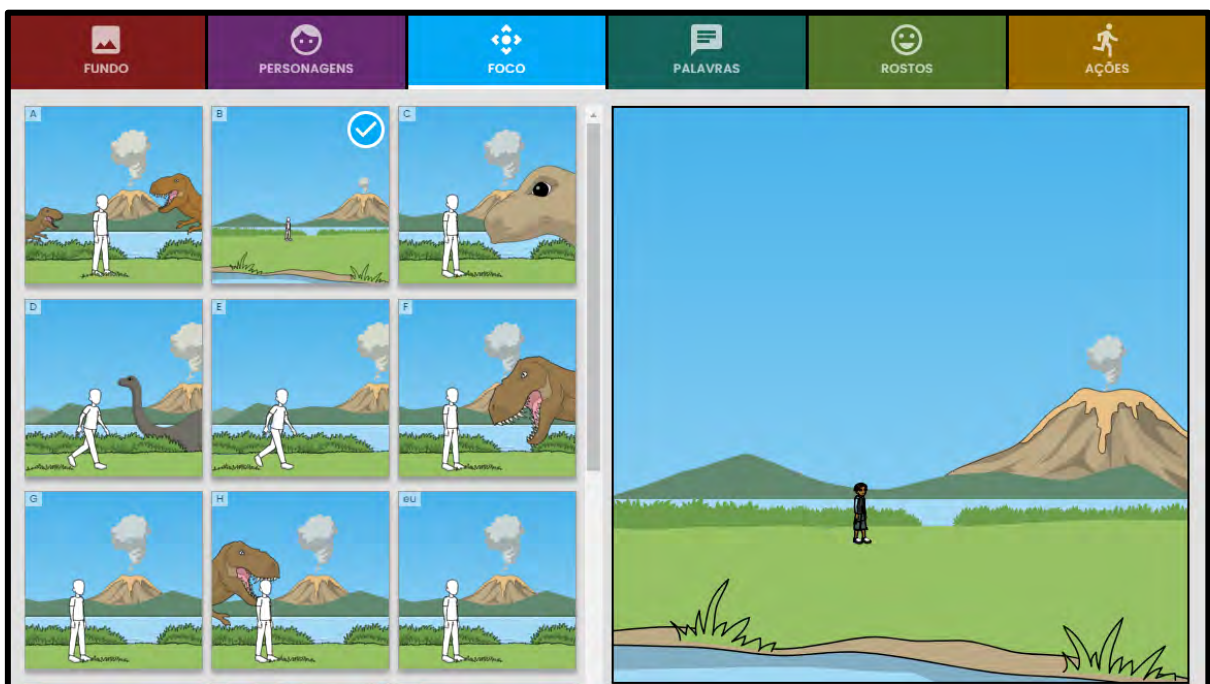


Figura 42 - Alterando o foco das vinhetas.

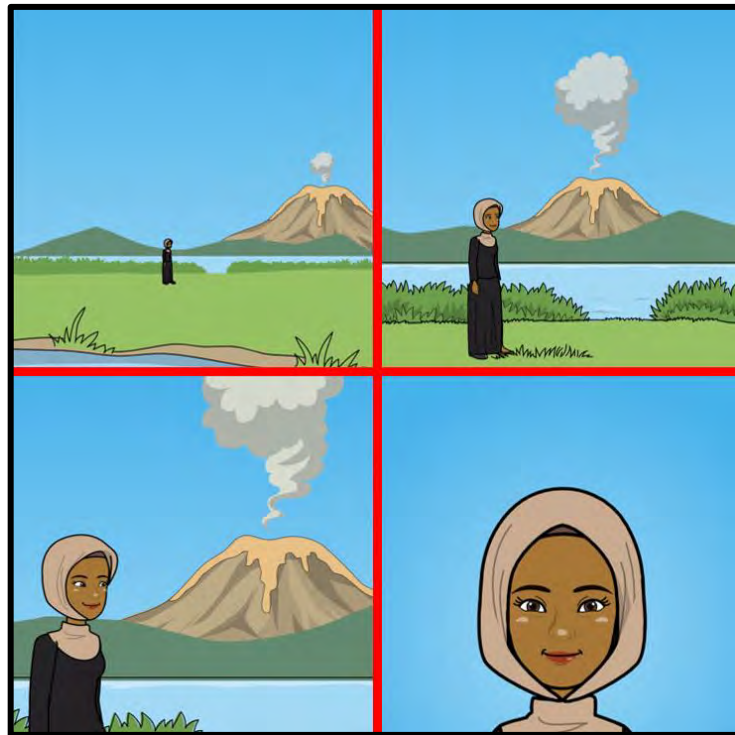


Figura 43 - Algumas das opções de enquadramento disponíveis no Pixton.

Findada a escolha do enquadramento dos personagens, o usuário terá a opção de inserir o elemento textual na vinheta ao utilizar a aba “Palavras”. Uma vez dentro desta aba, o usuário deverá escolher o personagem ao qual ele deseja adicionar a fala.

Figura 44 - Adicionando falas na vinheta.

Uma vez que já tenha selecionado o personagem, o usuário poderá então escolher entre uma das quatro opções de balão disponíveis:

- Fala (balão de fala comum);
- Pensei (balão de pensamento);
- Gritar (balão de grito);
- Sussurrar (balão de cochicho).

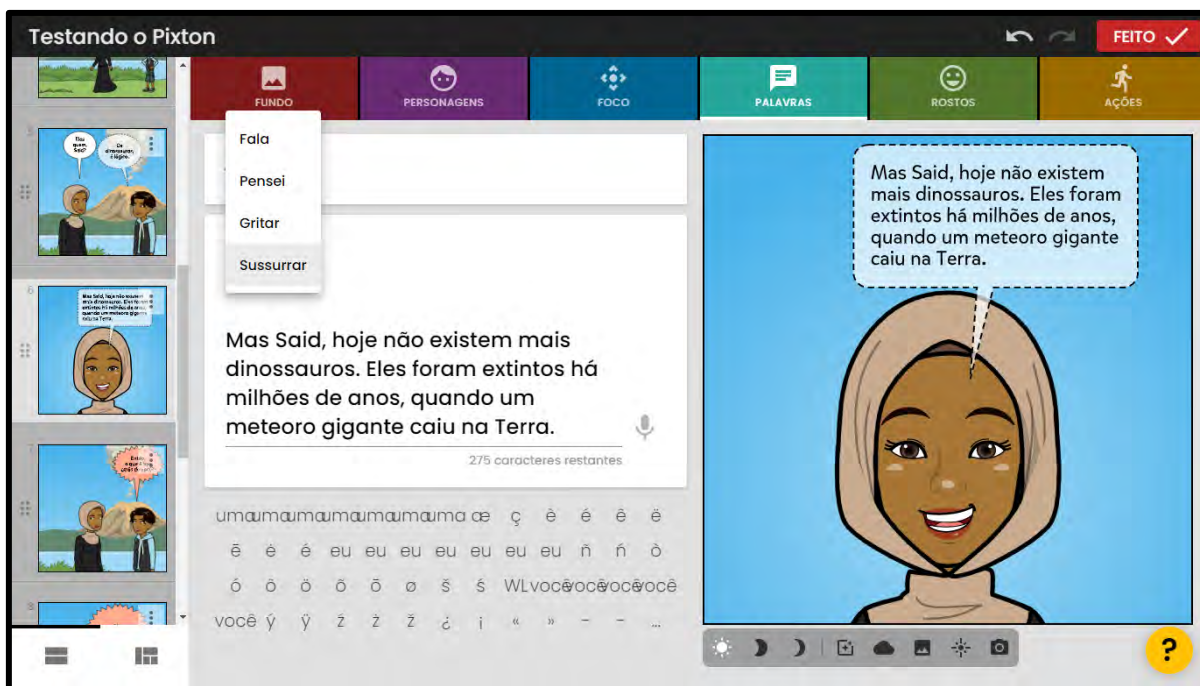


Figura 45 - Escolha do tipo de balão.

Assim que escolher o tipo de balão, o usuário poderá então inserir o texto que quiser dentro do balão, respeitando o limite de 400 caracteres, também entram nesta conta os espaços entre as palavras. Após concluir o texto é só clicar no botão verde à direita da caixa de texto.

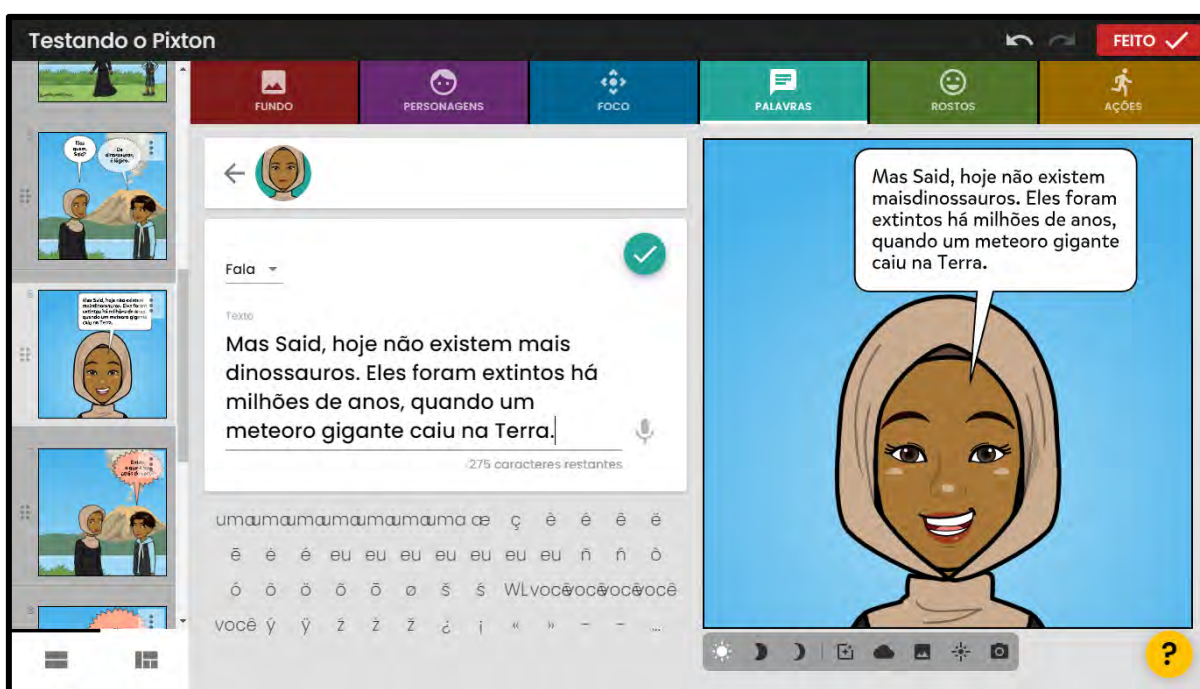


Figura 46 - Inserindo o texto nos balões.

Logo após a aba das palavras, vem a aba “Rostos”, onde o usuário poderá alterar as expressões faciais dos personagens. Porém devemos salientar que muitas expressões faciais estão bloqueadas para a versão gratuita do site.

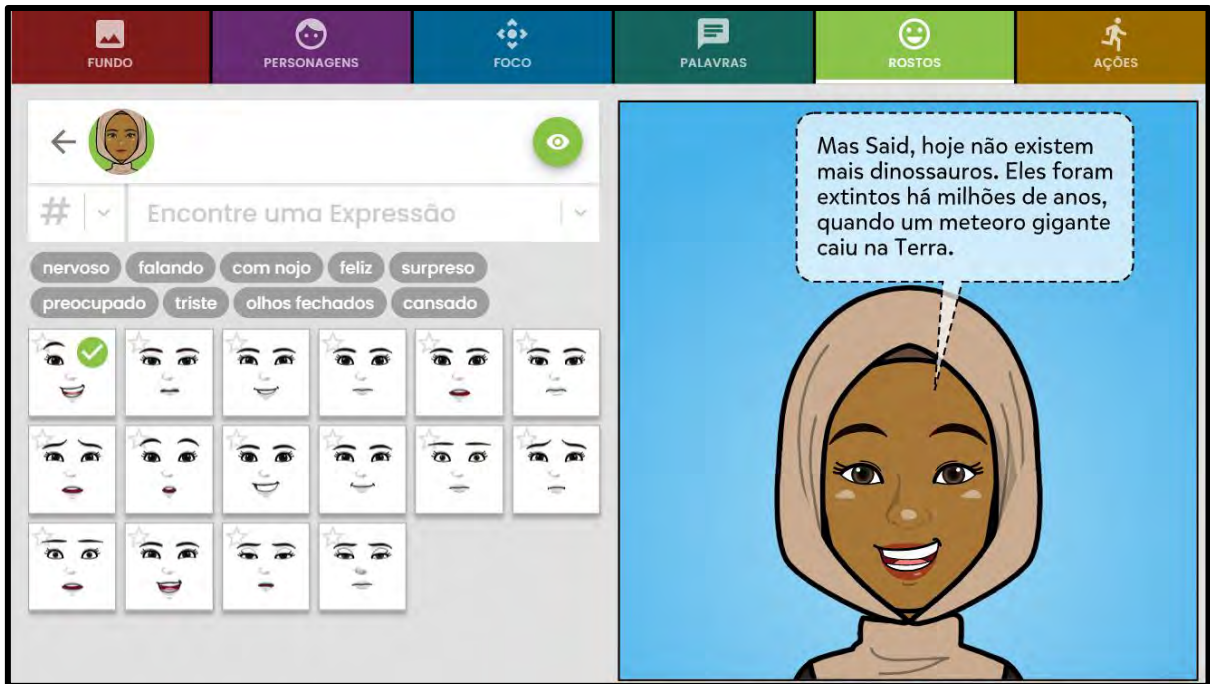


Figura 47 - Alterando as expressões faciais dos personagens.

Por último temos a aba “Ações”, através da qual é possível definir as poses dos personagens. Entretanto, assim como nas diversas outras abas, muitas das opções estão indisponíveis para contas gratuitas.

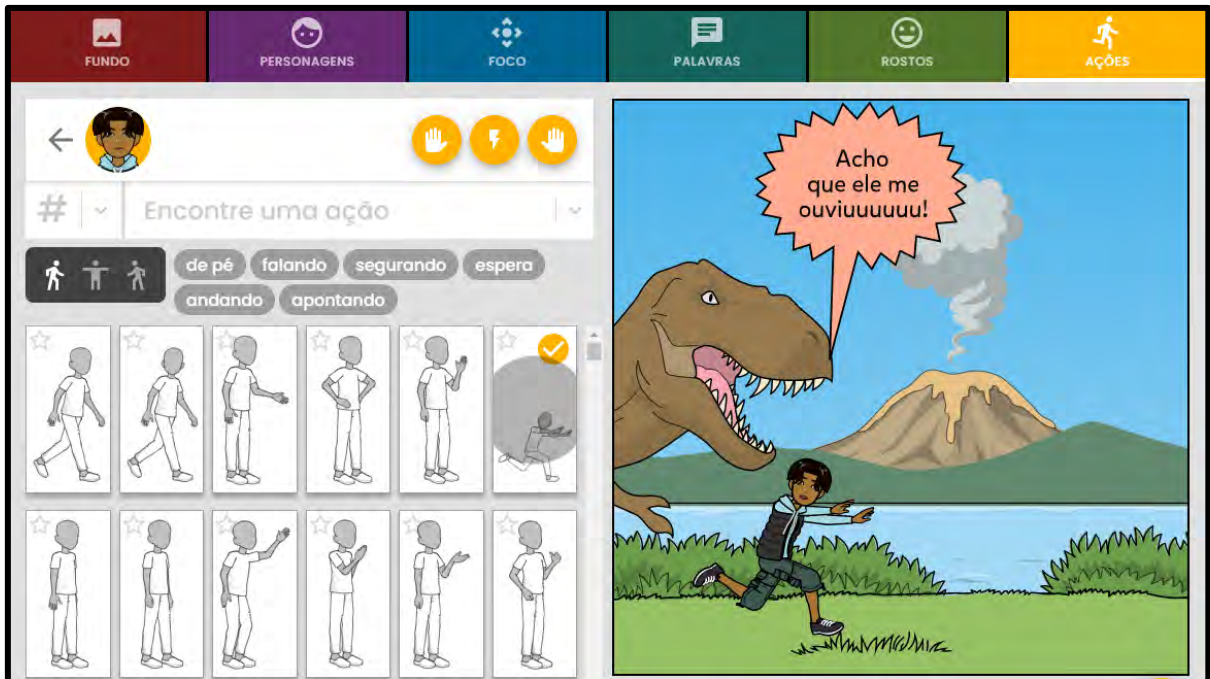


Figura 48 - Alterando as poses dos personagens.

Acima dos exemplos de poses, há um botão através do qual o usuário poderá alterar a lateralidade do ângulo em que o personagem será retratado (lado direito, esquerdo ou a frente).

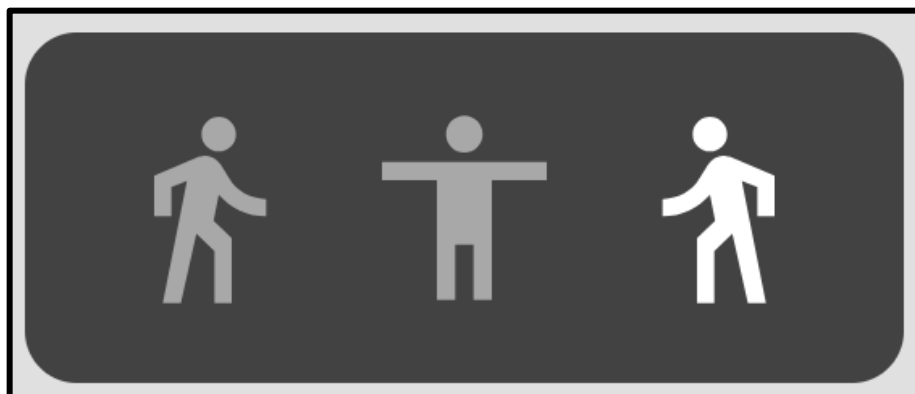


Figura 49 - Botão que possibilita a variação na lateralidade do ângulo do personagem.

Além disso, esta aba também há três botões que possibilitam a inserção de objetos nas mãos dos personagens.



Figura 50 - Botões que possibilitam a inserção de objetos nas mãos dos personagens.

Ao clicar no botão à esquerda, o usuário poderá escolher qual dos objetos o personagem irá segurar com a mão esquerda, o mesmo ocorre ao clicar no botão à direita.



Figura 51 - Inserindo objetos nas mãos dos personagens.

Enquanto os botões com os símbolos de mãos permitem adicionar diferentes objetos nas mãos (direita ou esquerda) dos personagens, o botão com o símbolo de raio possibilita a inserção de imagens que dão a ideia de que o personagem possui poderes especiais.

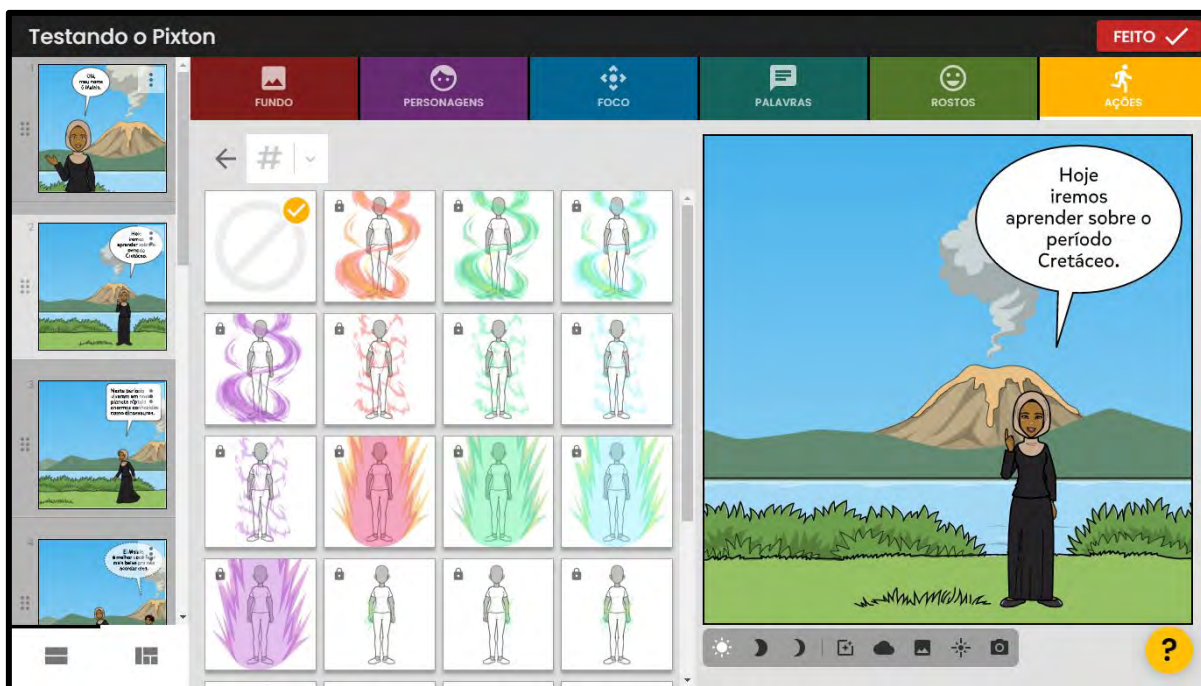


Figura 52 - Dando poderes especiais aos personagens.

O Pixton possibilita a inserção de incontáveis vinhetas, bastando para isso clicar no botão "ADD PANEL" que fica no canto inferior esquerdo da tela.



Figura 53 - Adicionando vinhetas à narrativa quadrinística.

Durante nosso teste, adicionamos um total de dezesseis vinhetas, porém não tentamos ir além deste número e nem encontramos nenhuma referência ao limite de vinhetas de cada narrativa quadrinística.

Uma vez concluída sua narrativa, basta clicar no botão vermelho escrito “Feito”, o qual está localizado no canto superior direito da tela. Ao clicar neste botão, o usuário será direcionado para a tela “Meus Quadrinhos”, onde ficarão arquivadas todas as narrativas quadrinísticas por ele desenvolvidas.

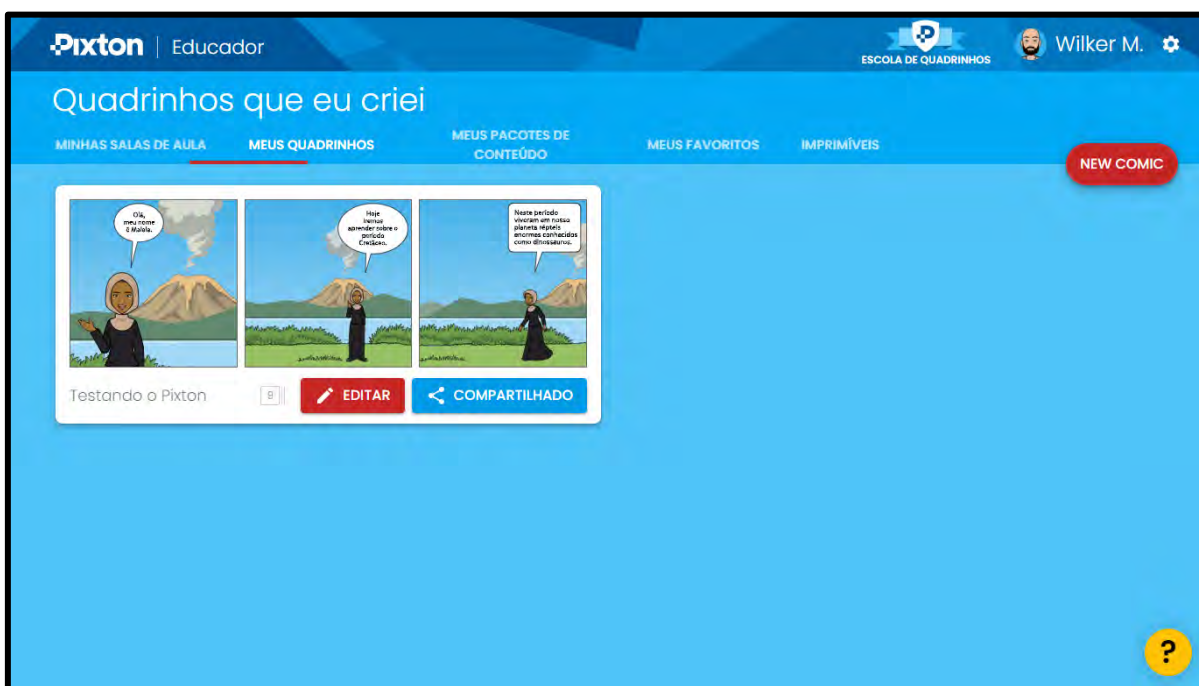


Figura 54 - Página Meus Quadrinhos.

Se desejar editar qualquer uma de suas HQs, o usuário deverá clicar no botão vermelho escrito “Editar”, o qual o redirecionará para a tela de edição.

Entretanto, caso ele já esteja satisfeito com sua criação e deseje baixá-la para o seu aparelho (notebook, celular, tablet etc.), imprimi-la ou compartilhá-la, o mesmo deverá clicar no botão “Compartilhar”, localizado a direita do botão “Editar”. Após clicar neste botão, o usuário será direcionado para a seguinte página.

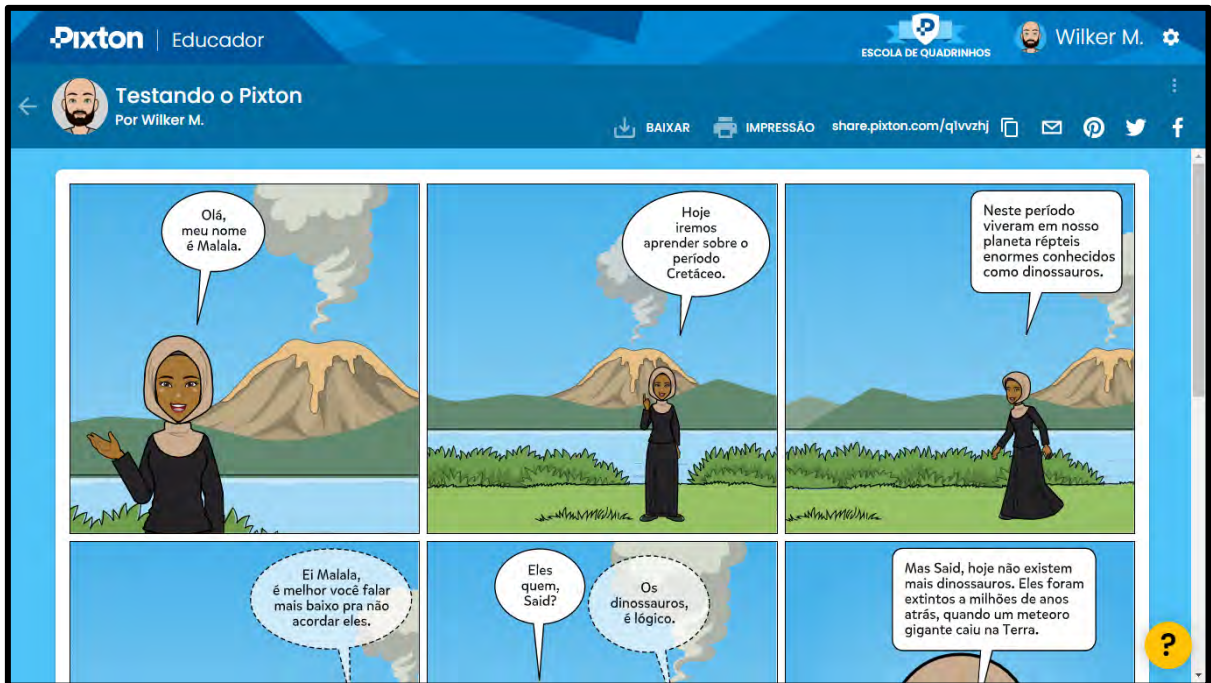


Figura 55 - Página de download, impressão e compartilhamento das HQs do Pixton.

Nesta página, o usuário terá opção de baixar, imprimir ou compartilhar o seu arquivo, devendo clicar em um dos botões que se encontram no canto superior direito da página.

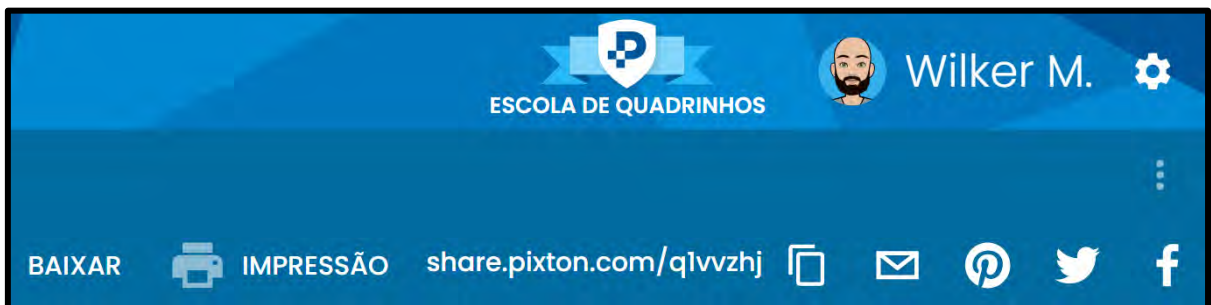


Figura 56 - Botões de download, impressão e compartilhamento.

Clicando no botão “Baixar” o usuário poderá fazer *download* de sua obra em cinco diferentes formatos (Figura 57). Ao escolher uma das quatro primeiras opções o usuário baixará sua HQ em um único arquivo de imagem (PNG), sendo que, a última delas permitirá ao usuário baixar sua HQ em um arquivo “ZIP”.

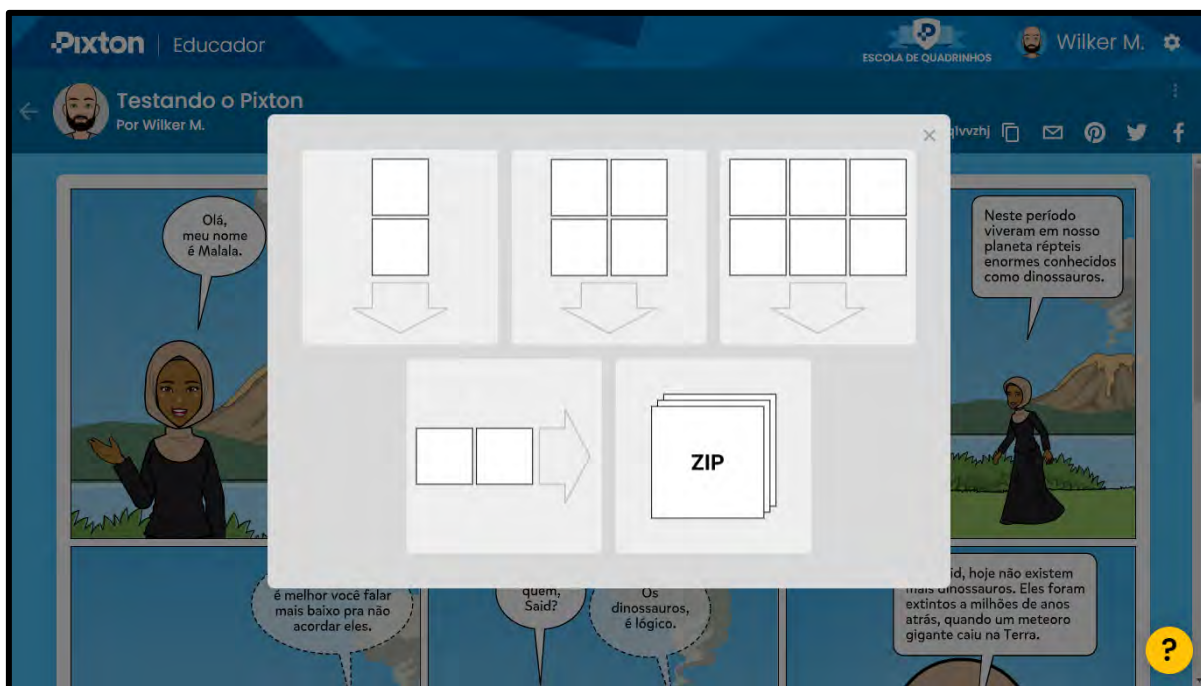


Figura 57 - Opções de download da HQ.

A primeira opção de *download* irá gerar um arquivo onde as vinhetas serão apresentadas, de forma sequencial, em uma única coluna (Figura 58).



Figura 58 - Narrativa quadrinística de uma única coluna.

A segunda opção de download irá gerar um arquivo onde as vinhetas serão apresentadas, de forma sequencial, em duas colunas.

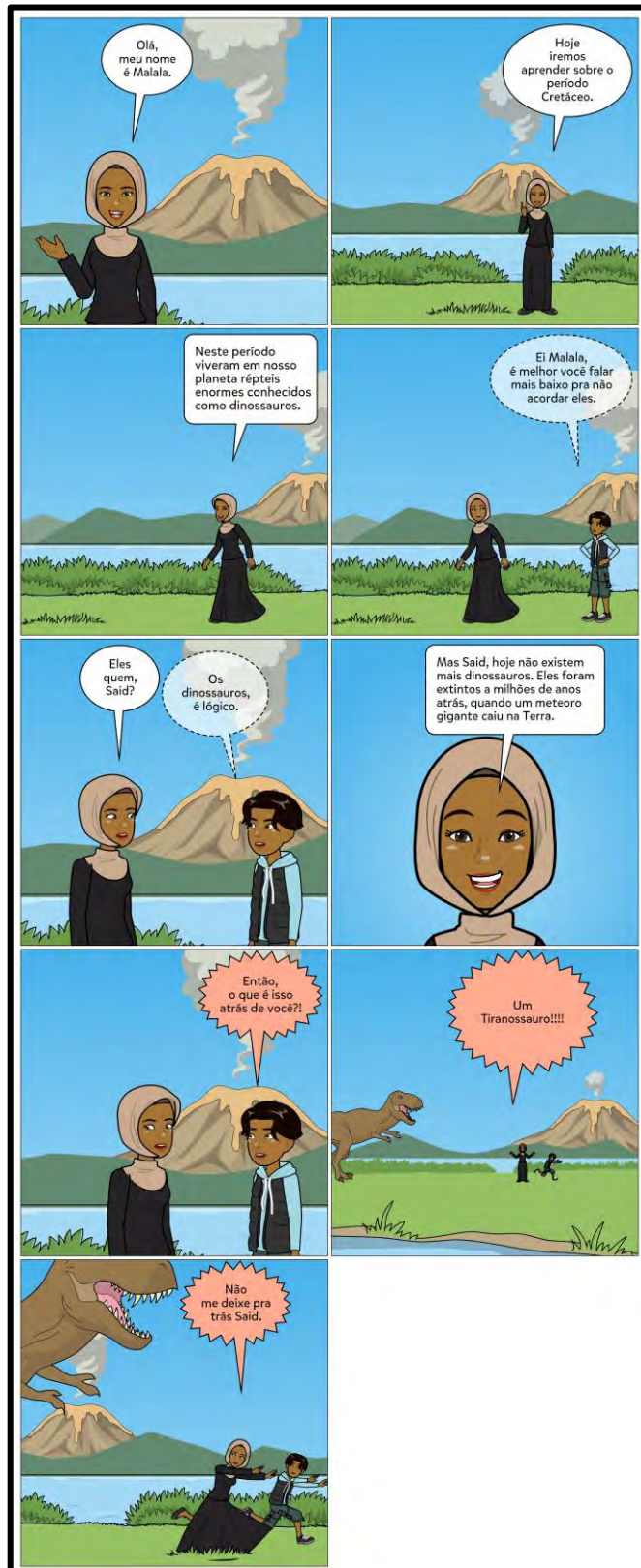


Figura 59 - Narrativa quadrinística com duas colunas.

Já a terceira opção de *download* irá gerar um arquivo onde as vinhetas serão apresentadas, de forma sequencial, em três colunas.

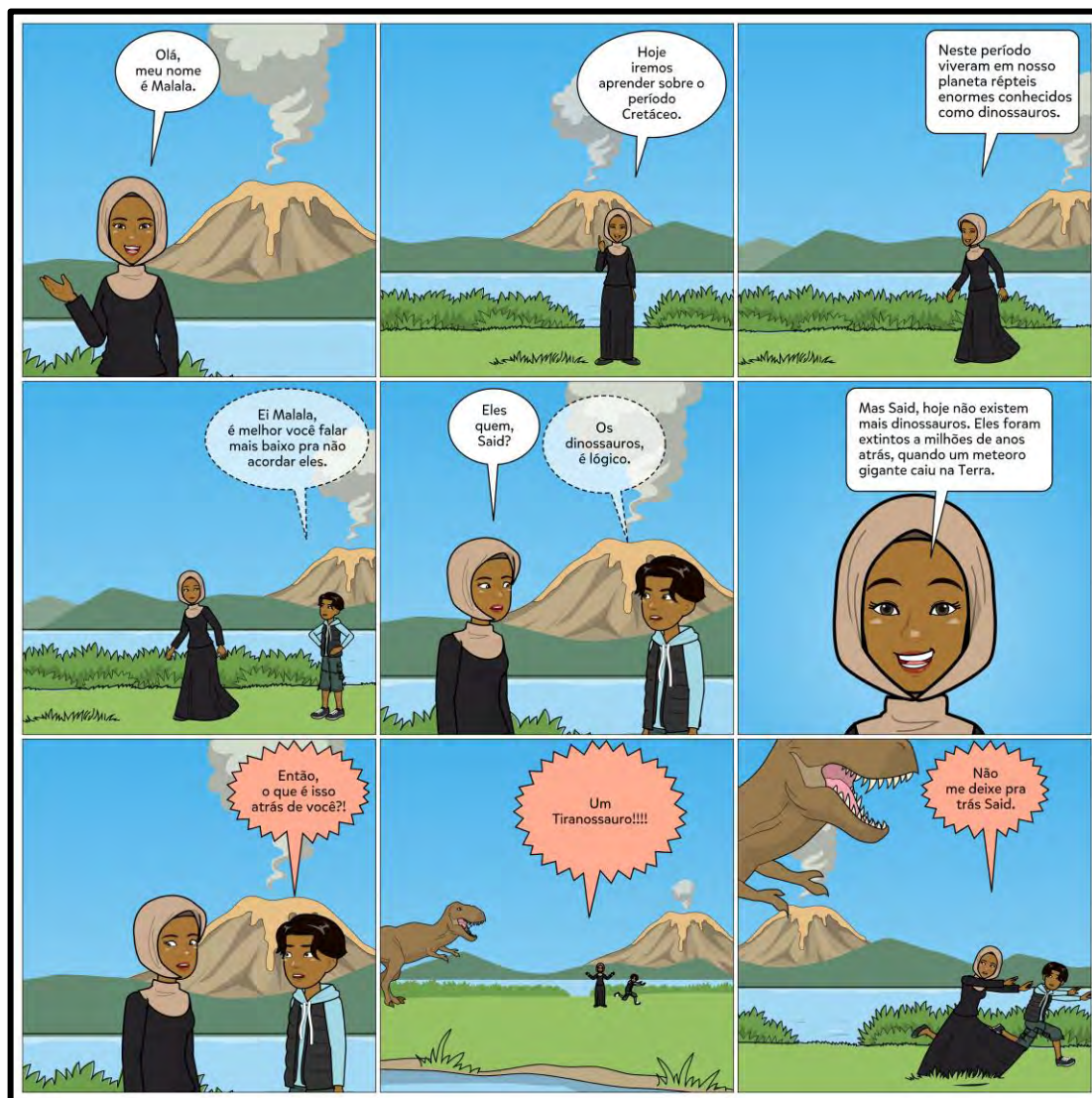


Figura 60 - Narrativa quadrinísticas com três colunas.

Já a quarta opção de *download* irá desenvolver a narrativa da HQ em uma única linha com uma coluna para cada vinheta.



Figura 61 - Narrativa quadrinística com uma única linha sequencial.

Ao optar pela quinta opção de *download*, o usuário terá sua HQ baixada em um arquivo “ZIP”, dentro do qual estão todas as vinhetas de sua narrativa em arquivos de imagem independentes, de forma que cada vinheta será transformada em um arquivo PNG.

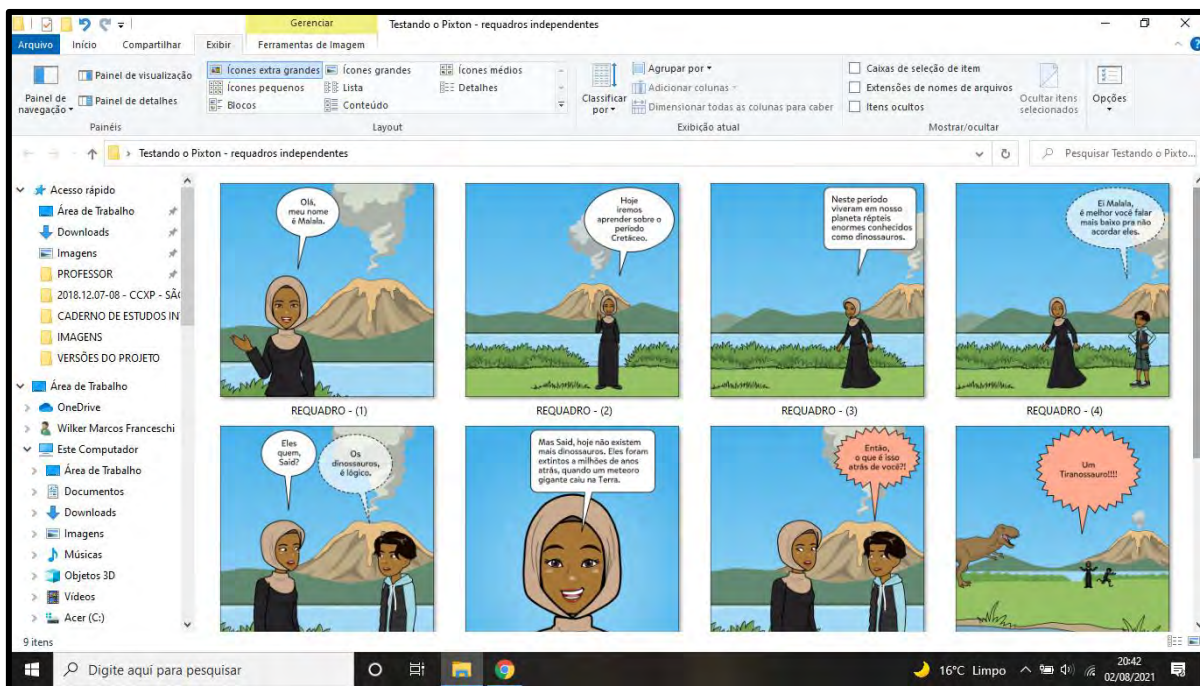


Figura 62 - Narrativa quadrinística desmembrada em diversos arquivos de imagem.

Enquanto isso, ao optar por imprimir sua HQ, o site oferecer ao usuário a opção de imprimir sua obra no formato “tirinha”⁵⁶ ou no formato “história em quadrinho”⁵⁷.

⁵⁶ “Comic strip”, no original em inglês.

⁵⁷ “Graphic novel”, no original em inglês.



Figura 63 - Opções de impressão da HQ.

Ao escolher a opção de impressão no formato tirinha, todas as vinhetas serão inseridas sequencialmente no mesmo tamanho e formato.



Figura 64 - Imprimindo a HQ no formato de tirinhas.

Ao optar pela impressão em “história em quadrinho”, a narrativa terá seu leiaute alterado, de modo a emular as narrativas quadrinísticas veiculadas nas revistas em quadrinhos ou nas *graphic novels*.



Figura 65 - Imprimindo a HQ no formato *Graphic Novel*.

Caso o usuário opte por compartilhar a sua HQ, ele deverá copiar o sítio da web disponibilizado pelo Pixton (o qual se encontra circulado por uma linha contínua vermelha), bastando para isso clicar no botão “Copiar” (circulado por uma linha pontilhada amarela), que está logo ao lado do endereço. O Pixton também possibilita que, ao clicar no botão de e-mail (o qual tem o símbolo de uma carta) o usuário abra o seu e-mail com o endereço do site no corpo de texto do mesmo, faltando apenas incluir o(s) destinatário(s). Além disso, o usuário também poderá compartilhar o link de sua HQ em algumas redes sociais apenas clicando nos botões correspondente as mesmas (Pinterest, Twitter e Facebook).



Figura 66 - Compartilhando o link de sua HQ no Pixton.

O link de sua HQ poderá ser aberto em qualquer dispositivo com acesso à internet (notebook, celular, tablet, tv etc.). Na figura 67, temos um print de uma HQ do Pixton acessada através de um *smartphone*.



Figura 67 - HQ aberta através de smartphone.

Antes de concluirmos nossa apresentação dos recursos do Pixton, é necessário que pontuemos que, apesar de ser uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de HQs, a maioria dos recursos são bloqueados para a versão gratuita, fazendo com que o usuário tenha que assinar um plano para ter acesso aos demais pacotes.

A “NOSSA HISTÓRIA” EM QUADRINHOS



APROVADO

wilker Marcos Franceschi

**TUTORIAL DE DESENVOLVIMENTO DE HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS COM TEMÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL**

FICHA TÉCNICA

AUTOR

Wilker Marcos Franceschi

ORIENTADORA

Prof. Dra. Rebeca Gontijo

EDITOR

Wilker Marcos Franceschi

REVISORA

Marcia Regina Quintiliano

DESIGNER GRÁFICO

Wilker Marcos Franceschi

F815n Franceschi, Wilker Marcos, 1986 -
A “nossa história” em quadrinhos: Tutorial de desenvolvimento de histórias em quadrinhos com temáticas de história local. / Wilker Marcos Franceschi. - Seropédica/RJ, 2022.
2. v.: il.

Orientadora: Rebeca Gontijo.
Dissertação (Mestrado). — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ProfHistória - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2022.

1. Ensino de história. 2. História em quadrinhos. 3. História local. I. Gontijo, Rebeca, 1968-, orient. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. ProfHistória - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História III. Título.

Este livro é parte integrante da dissertação de Wilker Marcos Franceschi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ProfHistória-UFRRJ), sob a orientação da Professora Dr^a Rebeca Gontijo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DA LINGUAGEM QUADRINÍSTICA	5
FLUXO DE LEITURA DAS HQS	6
VINHETA	7
MOLDURA	8
SARJETA	10
ELIPSE	11
MOVIMENTO	14
FIGURA CINÉTICA	16
PERCEPÇÃO DO TEMPO	18
FLASHBACK E FLASHWARD	19
ENQUADRAMENTOS	20
PLANOS DE VISÃO	20
ÂNGULOS	24
VARIAÇÃO DOS ÂNGULOS EM RELAÇÃO A ALTURA	24
VARIAÇÃO DOS ÂNGULOS EM RELAÇÃO AO LADO	28
FOCO	31
TIPOS DE DESENHO	32
COR	33
TIRAS	33
PRANCHA	34
TEXTO ESCRITO	35
BALÕES	37
CORPO DO BALÃO	40
APÊNDICE	48
LETREIRAMENTO	49
O POSICIONAMENTO DOS BALÕES	52
LEGENDA	53
SONS E ONOMATOPEIAS	54
OS PRINCIPAIS FORMATOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	55
GÊNEROS ARTÍSTICOS CONFUNDIDOS COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	56
A PESQUISA DE HISTÓRIA LOCAL	59
AS FONTES NA PESQUISA DE HISTÓRIA LOCAL	66
DESENVOLVENDO UMA HQ DE HISTÓRIA LOCAL	77

PROCESSO DE ROTEIRIZAÇÃO DA OBRA QUADRINÍSTICA	80
ROTEIRO THE MARVEL WAY	81
ROTEIRO FULL SCRIPT	82
ROTEIRO FORMATO T	84
ROTEIRO LAYOUTADO	85
PRODUÇÃO E REVISÃO DE ROTEIROS PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	86
O USO DE ANEXO NOS ROTEIROS	90
O PROCESSO DE QUADRINIZAÇÃO E EDITORAÇÃO	92
INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	98
PALAVRA DO AUTOR	99
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	100
HISTÓRIAS EM QUARINHOS	102

INTRODUÇÃO

Diante das mais variadas dificuldades encontradas pelos professores de história para despertarem em seus alunos o interesse por esta disciplina, decidimos recorrer à linguagem quadrinística para nos auxiliar nesta árdua tarefa. Todavia, como a maioria das obras quadrinísticas, com teor histórico, apresenta narrativas focadas nos **grandes vultos** e nos **grandes temas da história**, optamos por enveredarmos por uma temática ainda pouco explorada pelos quadrinistas brasileiros, a **história local**.

Assim sendo, elaboramos este **tutorial** com o objetivo de propiciar aos professores da Educação Básica todo o **conhecimento** necessário para que eles possam desenvolver **narrativas quadrinísticas (HQs)** que abordem, de **forma crítica e didática**, os mais variados fatos históricos que possam ter ocorrido na comunidade onde os(as) seus(suas) alunos(as) estão inseridos(as). **Construindo assim, uma história mais plural, a qual não silencie a multiplicidade de vozes que compõem a história local.**

Acreditamos que ao propiciar aos nossos alunos uma maior proximidade com o conteúdo estudado, os mesmos poderão enxergar a si mesmos, as seus familiares e aos seus vizinhos como **agentes históricos**.

Posto isto, nos concentraremos agora em fornecer o **know-how** necessário para que os professores de História da Educação Básica sejam capazes tanto de desenvolver pesquisas de história local, quanto de transpor seus resultados para a linguagem quadrinística.

Wilker Marcos Franceschi

CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS DA LINGUAGEM QUADRINÍSTICA

Durante muito tempo a utilização da linguagem quadrinística e das HQs no processo de ensino-aprendizagem foi banalizada por grande parte dos educadores, que a consideravam uma linguagem simples destinada a crianças e adolescentes. Entretanto, como pontuado pela pesquisadora Zilda Augusta Anselmo, esta linguagem não é tão simples quanto se possa supor inicialmente.

Isto posto, antes de começarmos a trabalhar com a **linguagem quadrinística** é importante pontuarmos que esta é uma **linguagem híbrida** composta por dois elementos distintos — a **imagem** e a **palavra escrita** — que trabalham de forma “complementar” para transmitir informações (O'NEIL, 2005, p. 10). Todavia, devemos ressaltar que, nesta linguagem **as imagens possuem um papel de destaque, em detrimento da palavra escrita**, uma vez que é possível desenvolver uma HQ sem palavras, mas não sem imagens (EISNER, 2005, p. 5).

Dito isto, para que a linguagem quadrinística seja utilizada adequadamente no processo de ensino-aprendizagem, não basta que os educadores simpatizem com tal linguagem, sendo necessário que a dominem, mesmo que em seus conceitos mais básicos (RAMOS, 2009, p. 30).

Destarte, daremos início agora ao processo de alfabetização da linguagem quadrinística, apresentando ao nosso leitor os principais elementos desta linguagem, bem como suas funções. Tal medida visa fornecer o arcabouço necessário para que os professores, principalmente os não iniciados nesta linguagem, possam identificar tanto as possibilidades, quanto os limites do uso das HQs no processo de ensino-aprendizagem escolar.

FLUXO DE LEITURA DAS HQS

As obras quadrinísticas utilizam basicamente dois fluxos de leitura distintos, o fluxo **ocidental** e o **oriental**. Entretanto, predomina nas HQs brasileiras o fluxo de leitura proveniente da tradição escrita **ocidental**, o qual estabelece que a leitura deve ser feita da **esquerda para a direita e de cima para baixo**, como pode ser visto na imagem abaixo.

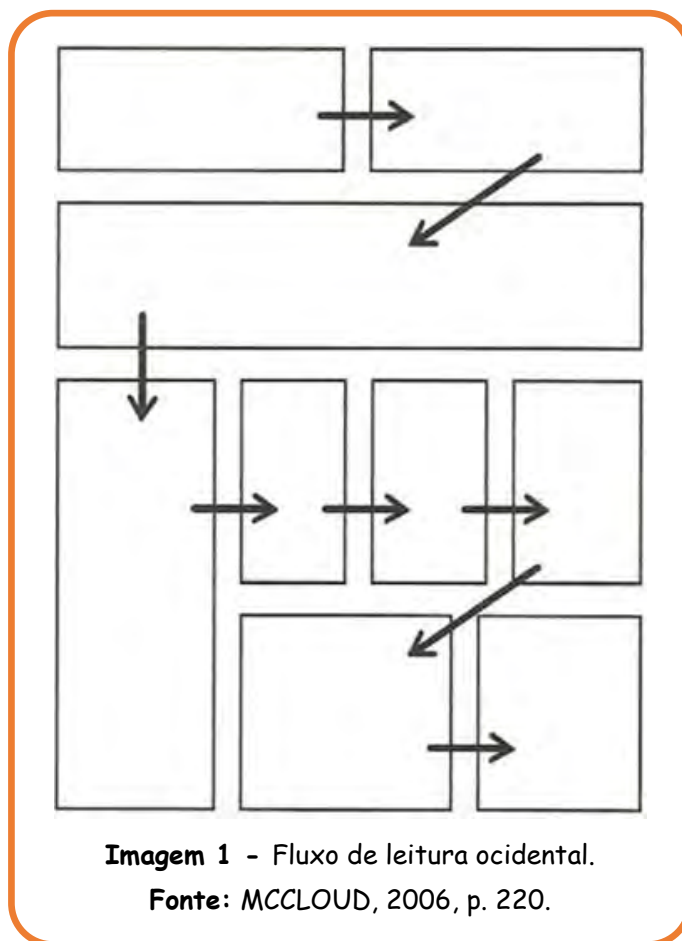


Imagem 1 - Fluxo de leitura ocidental.

Fonte: MCCLOUD, 2006, p. 220.

O fluxo de leitura das HQs é chamado por Acevedo (1990) de **linha de indicatividade**. De acordo com o autor, esta linha influi na ordem de leitura tanto das vinhetas, quanto dos aspectos textuais inseridos em seu interior.

Já o fluxo de leitura **oriental** estabelece que a leitura deve ser realizada **da direita para esquerda e de cima para baixo**. Este protocolo de leitura também é utilizado no Brasil, porém seu uso limita-se às traduções de obras de origem japonesa e à produção nacional que sofre influência de tais obras.

VINHETA

A **vinheta**, também chamada de **quadro** ou **quadrinho**, é a unidade mínima de uma HQ, sendo que cada uma destas retrata, através da imagem, um local e momento específico da narrativa (ACEVEDO, 1990, p. 69).

Apesar de haver uma preferência pelo uso de vinhetas **retangulares** e **quadradas**, não há um padrão pré-estabelecido a ser seguido. De forma que, os únicos limites para a criação destas são a criatividade do desenhista e o espaço destinado para sua veiculação (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 143).



Imagem 2 - Variados formatos de vinhetas.

Fonte: ONO, 2020, p. 90.

Ao discorrer acerca de tal assunto, Paulo Ramos pontua que:

A escolha da vinheta ideal vai depender muito da intenção do artista e do espaço físico utilizado para produzir a história.

[...]

As revistas e álbuns em quadrinhos, por serem suportes fisicamente maiores e com mais páginas, permitem ao artista inovar mais no processo de criação. As tiras cômicas, por terem um formato menor e limitado, tendem a usar as vinhetas de uma maneira mais convencional. Mas não é regra (2019, p. 91-96).

MOLDURA

Na linguagem quadrinística, a **moldura** nada mais é, do que a borda que estabelece os limites de uma vinheta (RAMOS, 2019, p. 98). Apesar de não ser obrigatório, o uso das molduras é muito comum no meio quadrinístico e o modelo mais utilizado é uma simples linha preta.

O uso das molduras foi introduzido na linguagem quadrinística devido à necessidade de se estabelecer os limites de uma determinada cena em meio a uma multiplicidade de vinhetas (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 142). Entretanto, **as molduras podem ser eliminadas ou modificadas** de acordo com o estilo do desenhista ou com as necessidades da narrativa.

Na imagem 3 podemos ver uma narrativa quadrinística desenvolvida em três vinhetas. Entretanto, enquanto a primeira e a última vinhetas possuem molduras, a segunda vinheta é desprovida da mesma, fato este que não compromete em nada a narrativa quadrinística em questão.



Imagem 3 - Vinhetas com e sem moldura.

Fonte: Página do Facebook "Tiras do Armandinho".



Imagem 4 - Vinheta com traçado ondulado, utilizada para emular a lembrança de um sonho.

Fonte: Site Will Tirando.

O traçado e as formas atribuídas à moldura da vinheta também podem contribuir para a narrativa, de forma que um traço firme e nítido indica uma situação real, enquanto um traço ondulado e suave, pode ser utilizado para representar aquilo que se passa na mente dos personagens, como lembranças e sonhos (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 143).



Imagem 5 - Signo icônico exercendo a função de moldura.

Fonte: CROSBY et al, 2017, p. 25.

Em determinadas situações, o desenhista também poderá se utilizar de um signo icônico (Ex.: uma janela, um buraco de uma fechadura etc.) para exercer a função da moldura, "acrescentando informações ao mesmo tempo em que separa uma vinheta da outra" (RAMOS, 2019, p. 99).

SARJETA

A **sarjeta**, também conhecida como **calha** ou **hiato**, é o **espaço vazio localizado entre as vinhetas** (POSTEMA, 2018, p. 175). Este espaço costuma ter a mesma cor do papel em que a HQ é impressa (geralmente branco), ao passo que os quadrinhos produzidos para serem veiculados digitalmente (em redes sociais, blogs etc.) possibilitam uma maior variação na coloração da sarjeta, apesar disto a maioria dos **quadrinistas** ainda opta pelo branco.

Utilizaremos a expressão **quadrinista** para nos referirmos tanto aos profissionais que dominam todas as etapas de produção das HQs, quanto aqueles que são responsáveis por apenas uma destas etapas, sejam eles roteiristas, desenhistas, coloristas etc.

Na tirinha ao lado podemos verificar a existência de uma única sarjeta, localizada entre a primeira e a segunda vinheta. Também podemos ver, que o autor da mesma se apropriou do espaço oferecido pela sarjeta para inserir a sua assinatura e o endereço de seu website.



Imagem 6 - Tirinha com uma única sarjeta.

Fonte: Site Um Sábado Qualquer.

Apesar da linguagem quadrinística ser uma linguagem totalmente visual, o "elemento que confere autonomia à linguagem dos quadrinhos fica, justamente, onde não há informação pictórica ou escrita" (CUNHA; PIMENTA, 2015, p. 5). Neste vácuo entre uma vinheta e outra, a linguagem quadrinística se utiliza da **elipse**, uma estratégia que também é utilizada nas linguagens escrita e cinematográfica.

ELIPSE

A **elipse** consiste na omissão de uma determinada informação, a qual é inferida pelo leitor ou expectador, a partir das demais informações fornecidas ao longo da narrativa.

Como vimos, a elipse não é um recurso exclusivo da linguagem quadrinística, também sendo utilizado na linguagem escrita. A principal diferença entre o uso da elipse pelas linguagens escrita e quadrinística é que, nas HQs a ausência da informação fica mais explícita. Apesar de as vinhetas anterior e posterior, à sarjeta, agirem de modo a inferir o que ocorre neste **lapso espaciotemporal**, cabe a imaginação de cada leitor preencher tal lacuna (POSTEMA, 2018, p. 16)

Ao discorrer sobre os saltos espaciotemporais proporcionados pelas elipses, McCloud (1995, p. 67) registrou a existência de seis diferentes possibilidades de saltos entre os quadros:

- I. **Salto de momento para momento:** A ação é decomposta de forma a detalhar todos os movimentos dos elementos retratados. Este tipo de salto exige pouca conclusão do leitor.



Imagem 7 - Salto de momento para momento.

Fonte: MC CLOUD, 2008, p. 16.

II. **Salto de ação para ação:** São registrados momentos chaves da ação. Frequentemente os quadrinistas retratam o início de uma ação em uma vinheta e a sua conclusão na vinheta subsequente.



Imagem 8 - Salto de ação para ação.

Fonte: Página do Facebook "Tiras do Armandinho".

III. **Salto de tema para tema:** Situação na qual enquadramento é alterado, de vinheta para vinheta, modificando assim o ponto de vista do leitor durante o desenvolvimento de uma mesma cena.



Imagem 9 - Salto de tema para tema.

Fonte: BEYRUTH, 2014, p. 21.

IV. **Salto de cena para cena:** Este é um dos tipos de elipses que mais exigem a participação do leitor, uma vez que estes cortes costumam apresentar um salto espacial e/ou temporal bem significativo.



Imagem 10 - Salto de cena para cena.

Fonte: Site Will Tirando.

V. **Salto de aspecto para aspecto:** Neste tipo de elipse, o autor registra em cada vinheta um diferente detalhe da mesma cena ou ambiente.



Imagem 11 - Salto de aspecto para aspecto.

Fonte: CHINEN, 2011, p. 35.

VI. **Non-Sequitur**: Este tipo de elipse não apresenta nenhuma sequência lógica entre as vinhetas apresentadas.



Imagem 12 - Salto *non-sequitur*.

Fonte: ONFRAY; LE ROY, 2012, p. 54.

Os três saltos espaciotemporais mais utilizados pelos quadrinistas são os três primeiros apresentados: "momento para momento", "ação para ação" e "tema para tema".

MOVIMENTO

O leitor de histórias em quadrinhos "dificilmente se satisfaz com a imobilidade própria à arte pictórica" (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 102), de forma que a sensação de movimento se torna um elemento crucial no desenvolvimento da narrativa quadrinística, contribuindo diretamente para o dinamismo da mesma.

Nas palavras de Acevedo, "a história em quadrinhos carece de movimento, mas o sugere. É o leitor que lhe dá movimento e continuidade, em sua imaginação" (1990, p. 72). Esta percepção de movimento apontada por Acevedo, está diretamente ligada a ação da elipse, mas o encadeamento de vinhetas não é a única estratégia utilizada pela linguagem quadrinística para sugerir o movimento.

Certamente, o encadeamento de vinhetas é o principal recurso utilizado pelos desenhistas para dar movimento à sua narrativa, muitas vezes bastando apenas duas vinhetas (uma retratando o início e outra o fim de uma determinada ação) para que o leitor identifique determinado movimento. Entretanto, devemos ter em mente que **a quantidade de vinhetas utilizadas para sugerir um determinado movimento, influirá diretamente na percepção do tempo de execução do mesmo** (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 104).

Tal fato fica evidente na sequência ilustrada nas imagens 13 e 14. Apesar de retratarem o mesmo movimento, a imagem 13 conta com muito mais vinhetas dando a impressão de que o movimento é executado de forma mais lenta. Enquanto na imagem 14, onde há uma redução das vinhetas, o movimento parece ser executado de forma mais rápida.

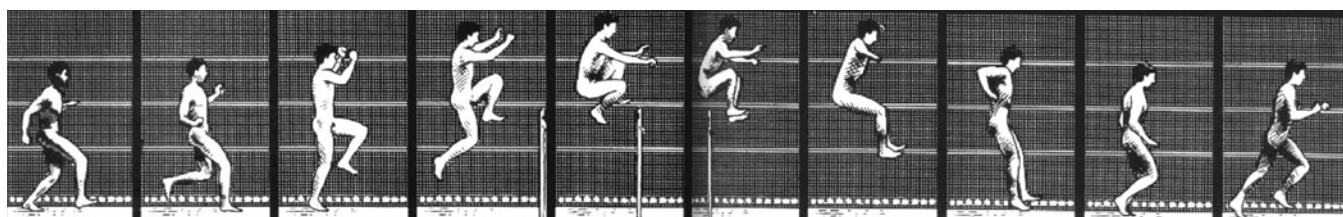


Imagem 13 - Salto em câmera lenta.
Fonte: MCCLLOUD, 1995, p. 108-109.

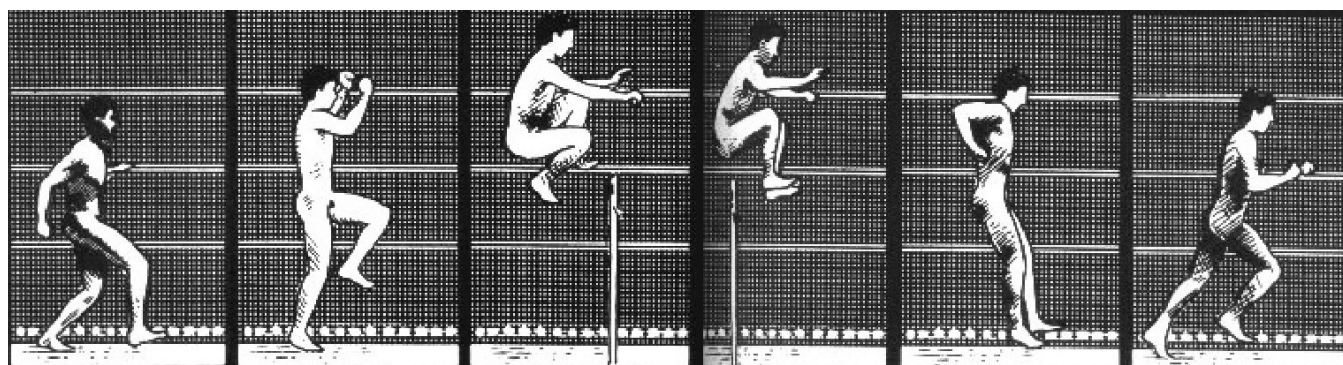


Imagem 14 - Salto em tempo normal.
Fonte: MCCLLOUD, 1995, p. 108-109.

FIGURAS CINÉTICAS

Outra técnica muito utilizada pelos quadrinistas para sugerir o movimento é o uso de figuras cinéticas, também chamadas de linhas de ação. As figuras cinéticas são riscos e traços que representam a trajetória de um objeto ou de um personagem, dando ao leitor a sensação de estes corpos estão em movimento (ACEVEDO, 1990, p. 151; CARVALHO, 2006, p. 45).



Imagem 15 - Figura cinética no movimento da mão que segura a vela.

Fonte: DOYLE; DUCHÂTEAU; STIBANE, 1995, p. 26.

Além destas linhas, traços e riscos inseridos pelo desenhista próximos do objeto ou personagem em movimento, Ramos pontua que há outras duas formas de se indicar o movimento dentro da área de uma única vinheta:

A primeira é quando o corpo de um mesmo personagem é desenhado várias vezes, de modo a sugerir diferentes etapas do movimento, como se a ação ocorresse em câmera lenta. Geralmente, a cor do personagem adquire uma tonalidade mais clara no começo da sequência.

A outra possibilidade ocorre quando o contorno do corpo ou parte dele são reproduzidos mais de uma vez numa mesma sequência. A repetição dá a impressão de movimento (2019, p. 119-120).



Imagem 16 - Corpo do personagem desenhado em poses e espaços diferentes da vinheta visando sugerir a etapas de um determinado movimento.

Fonte: RAMOS, 2019, p. 120.



Imagem 17 - Pernas e mãos reproduzidas de forma a emular movimentação.

Fonte: HOWARD et al, 2017, p. 109.

PERCEPÇÃO DO TEMPO

A linguagem quadrinística apresenta características muito próprias, uma destas é o fato de que os quadrinistas dispõem unicamente da dimensão espacial para simular a passagem do tempo em suas narrativas (CUNHA; PIMENTA, 2015, p. 4-5).

Vejam os principais artifícios utilizados pelos quadrinistas para tentar reproduzir a sensação de passagem do tempo em suas narrativas:

- I. **Variação do número de vinhetas:** Quanto maior o número de vinhetas utilizadas para decompor um movimento, maior será a sensação de lentidão para o leitor. Em contrapartida, quanto menos vinhetas forem utilizadas, maior será a sensação de rapidez.
- II. **Variação no tamanho das vinhetas:** Enquanto o uso de vinhetas menores acelera o ritmo da narrativa, o uso de vinhetas maiores tem o efeito contrário, reduzindo a velocidade da narrativa.
- III. **Variação no formato das vinhetas:** A inserção de vinhetas mais largas também proporciona uma redução do ritmo da história, ao passo que a utilização de vinhetas mais estreitas aumenta a sensação de rapidez. A utilização de formatos diferentes dos tradicionais quadrado e retângulo também podem afetar a percepção de tempo por parte do leitor.
- IV. **Uso da tensão:** Outro recurso utilizado para prolongar o tempo é o aumento da tensão em uma cena, de forma que um evento que transcorra em fração de segundos seja visto como se estivesse em câmera lenta. Ex.: "O leitor acompanha, num exemplo hipotético, um tiroteio. Até a arma ser sacada e o disparo ser feito, há uma sequência de dez vinhetas. O tempo representado não é maior do que segundos. A estratégia permite criar um ar de expectativa no leitor" (RAMOS, 2019, p. 131).
- V. **Variação no número de balões:** Quanto maior a quantidade de balões, maior a sensação de prolongamento da cena, à medida que uma quantidade menor de balões, dará a sensação de brevidade a cena.

VI. **Variação no tamanho do texto dos balões:** Assim como a quantidade de balões influi na fluidez da narrativa, o tamanho do texto também irá influenciar na percepção do tempo. Destarte, quanto maior o texto de um balão, maior será a sensação de morosidade, de forma que, quanto mais curto for o diálogo maior será a sensação de rapidez.

FLASHBACK E FLASHFORWARD

Dois outros recursos narrativos que podem influenciar na percepção do tempo nas narrativas quadrinísticas são o *Flashback* e *Flashforward*:

I. **Flashback:** mudança de plano temporal onde são apresentados eventos anteriores ao tempo em que decorre a ação;



Imagem 18 - Flashback.

Fonte: ALENCAR; GÊ; JAF, 2013, p.26.

II. **Flashforward**: mudança de plano temporal onde são apresentados brevemente eventos futuros.

A utilização destes dois recursos irá influenciar diretamente na linearidade narrativa (passado-presente-futuro), de forma que eles devem ser utilizados com extrema cautela, para que não comprometam a fluidez da narrativa (ACEVEDO, 1990, p. 176).

ENQUADRAMENTOS

Denominamos como **enquadramento**, o processo de composição da cena, no qual são definidos os elementos (personagens, objetos e paisagem) que serão retratados na vinheta. A escolha dos enquadramentos deve ser realizada com extremo cuidado pelo quadrinista, pois suas escolhas influem diretamente na construção da narrativa quadrinística.

O enquadramento é fruto da conjugação de três fatores importantes para a representação da cena: o **plano**, o **ângulo** e o **foco**.

PLANOS DE VISÃO

O **plano de visão**, chamado simplesmente de **plano**, é o fator responsável tanto por determinar a distância dos personagens e/ou objetos em relação ao ponto de vista do leitor, quanto por definir as partes destes que serão retratadas na vinheta.

Posto isto, agora iremos apresentar-lhes os principais planos de visão utilizados nas obras quadrinísticas.

I. **Plano geral:** Este plano é bem amplo, sendo utilizado principalmente para apresentar o cenário onde a cena se desenvolve.



Imagem 19 - Plano geral.

Fonte: SCHWARCZ; SPACCA, 2007, p. 15.

II. **Plano total:** O foco deste plano é o personagem, cujo corpo é apresentado em sua totalidade, restando pouco espaço para se retratar o cenário.



Eu passei a visitar
meu pai mais vezes
para conseguir mais
informações sobre
o passado...

Imagem 20 - Plano total.

Fonte: SPIEGELMAN, 1987, p. 43.

III. Plano americano: Neste plano o personagem é apresentado do joelho para cima. Este enquadramento é muito utilizado para retratar cenas de diálogo, sendo por isto também chamado de plano de conversação (Acevedo, 1990, p. 81).



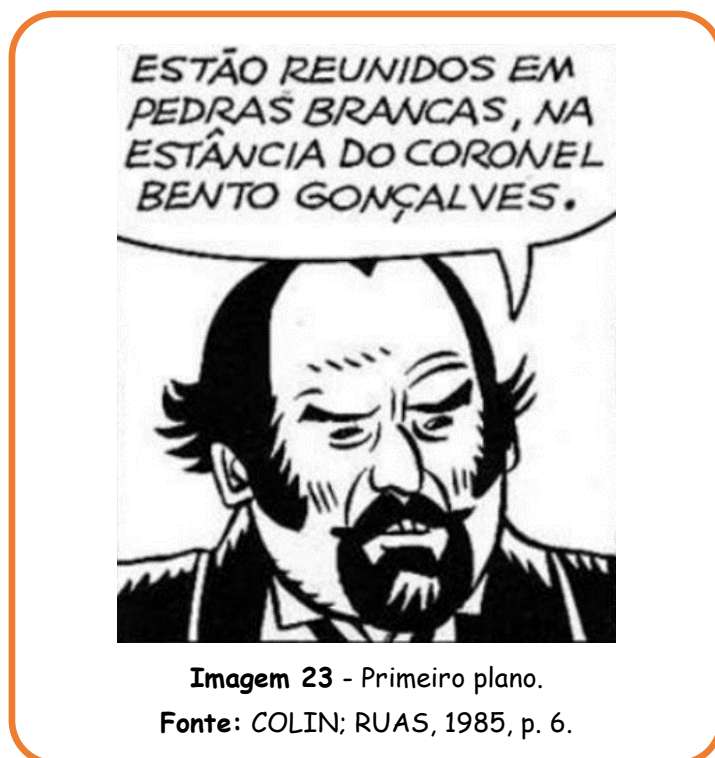
Imagem 21 - Plano americano.
Fonte: DINIZ; LAUDO, 2008, p. 31.

IV. Plano médio: Outro plano muito utilizado para retratar situações de diálogo é o plano médio. Nele o desenhista retrata o espaço entre a cintura e o topo da cabeça do personagem.



Imagem 22 - Plano médio.
Fonte: TORAL, 1999, p. 52.

- V. **Primeiro plano:** Este plano retrata o personagem dos ombros para cima, dando maior destaque as expressões faciais do mesmo.



- VI. **Plano detalhe:** Plano utilizado para apresentar ao leitor detalhes do corpo dos personagens ou de objetos.



ÂNGULOS

O **ângulo de visão**, ou simplesmente **ângulo**, é o ponto a partir do qual a ação é observada pelo leitor. Este será definido de acordo com a combinação de duas variantes: altura e lado (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 242).

Destarte, iremos apresentar os principais ângulos de visão adotados nas produções quadrinísticas, bem como os efeitos produzidos por estes nos leitores.

VARIAÇÃO DOS ÂNGULOS EM RELAÇÃO À ALTURA

Nas palavras de Lobão, Danton e Santana "a altura do ângulo se refere à altura do ponto de vista em que o quadro será desenhado, em relação ao personagem ou ao centro da cena" (2020, p. 242). Assim sendo, após analisar diversas HQs os autores registraram cinco variações básicas na altura dos ângulos de visão da cena.

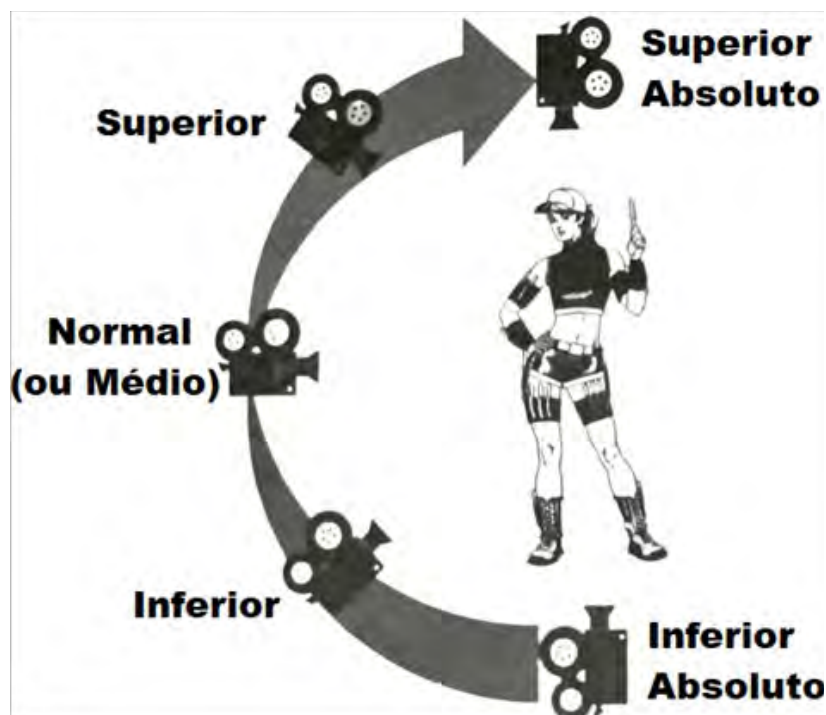


Imagem 25 - Classificação ângulo quanto à altura.

Fonte: LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 242 (ADAPTADO).

I. **Ângulo superior absoluto:** A cena é desenhada como se o leitor estivesse observando a cena de cima para baixo em um ângulo equivalente a 90 graus. Este ângulo é muito pouco utilizado, entretanto ele pode ser adotado para emular uma tomada aérea ou simular um personagem olhando para o chão abaixo de seus pés.



Imagem 26 - Ângulo superior absoluto.
Fonte: TORQUATO, 2019, p. 1.

II. **Ângulo superior ou plongée:** A cena é desenhada como se o leitor estivesse olhando de cima para baixo em um ângulo de cerca de 45 graus em relação ao nível do chão. Este ângulo geralmente é utilizado para representar a pequenez do personagem diante de alguém ou de algo. Podendo ser utilizada também para representar solidão.



Imagem 27 - Ângulo superior.
Fonte: DINIZ; LAUDO, 2008, p. 17.

III. **Ângulo médio:** A cena é desenhada como se fosse observada na altura dos olhos do leitor. É o ângulo mais utilizado pelos quadrinistas, por isso possui maior neutralidade expressiva.



Imagem 28 - Ângulo médio.

Fonte: MOURA; MOYA, 1995, p. 6.

IV. **Ângulo inferior ou *contra plongée*:** A cena é desenhada como se o leitor estivesse olhando de baixo para cima num ângulo de cerca de 45 graus. Este ângulo deseja representar o oposto do ângulo anterior, dando uma sensação de grandiosidade e superioridade ao personagem.



Imagem 29 - Ângulo inferior.

Fonte: ALENCAR; GÊ; JAF, 2013, 47.

V. **Ângulo inferior absoluto:** A cena é desenhada como se o leitor estivesse observando a cena de baixo para cima em um ângulo equivalente a 90 graus. Este ângulo é o inverso do superior absoluto e, assim como ele, é muito pouco utilizado pelos quadrinistas. Pode ser explorado para retratar a visão do teto ou até mesmo do céu.



Imagem 30 - Ângulo inferior absoluto.

Fonte: NOLANE; MAZA, 2012, p. 6.

VARIAÇÃO DOS ÂNGULOS EM RELAÇÃO AO LADO

No tocante à **variação lateral dos ângulos de visão**, apresentaremos agora (imagem 31) oito posicionamentos diferentes em que um personagem pode ser retratado em uma vinheta.

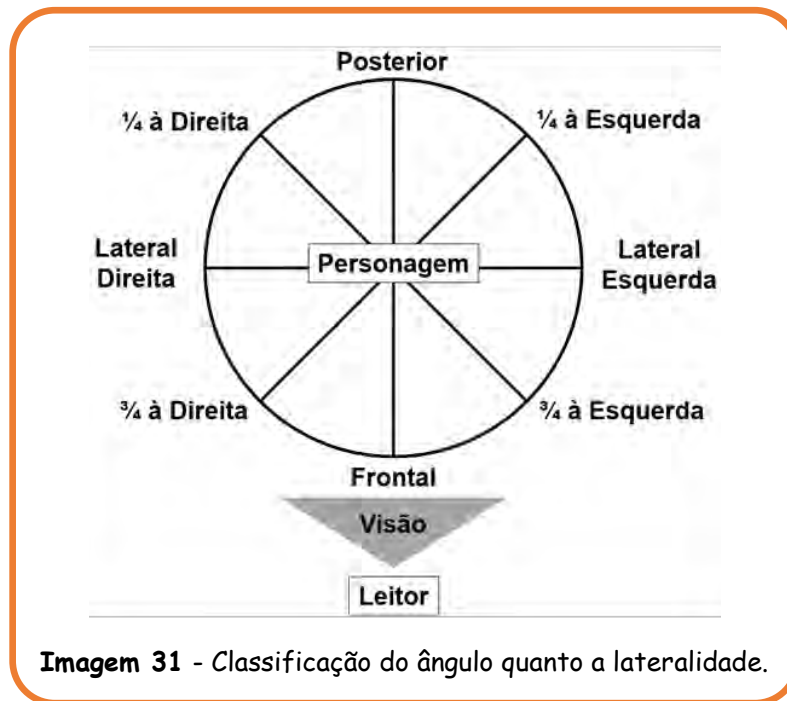


Imagem 31 - Classificação do ângulo quanto a lateralidade.

I. Ângulo frontal: O(s) personagem(ns) é(são) desenhado(s) de frente para o leitor.



Imagem 32 - Ângulo frontal.

Fonte: ASSIS; SRBEK; AGUIAR, 2017, p. 34.

II. Ângulo posterior: Este é o oposto do ângulo frontal. Neste ângulo o(s) personagem(ns) é(são) retratado(s) de costas para o leitor.



Imagem 33 - Ângulo posterior.

Fonte: ONFRAY; LE ROY, 2012, p. 108.

III. Ângulo lateral (direita e esquerda): O(s) personagem(ns) é(são) desenhado(s) de perfil. De forma que o(s) personagem(ns) pode(m) ser retratado(s) tanto em seu perfil direito, quanto esquerdo.



Imagem 34 - Ângulo lateral.

Fonte: GATTO; QUARTIM, 2010, p. 46.

IV. **Ângulo $\frac{3}{4}$ (direita e esquerda):** O(s) personagem(ns) é(são) desenhado(s) num ângulo de aproximadamente 45 graus (para direita ou para esquerda) em relação ao ângulo frontal.



Imagem 35 - Ângulo 3/4.
Fonte: ASSIS, SEABRA, p. 14.

V. **Ângulo $\frac{1}{4}$ (direita e esquerda):** O(s) personagem(ns) é(são) desenhado(s) num ângulo de aproximadamente 45 graus (para direita ou para esquerda) em relação ao ângulo posterior.



Imagem 36 - Ângulo 1/4.
Fonte: SPIEGELMAN, 1987, p. 21.

FOCO

Além das variações de plano e de ângulo, o quadrinista também pode escolher se um determinado personagem será retratado em um foco aberto ou fechado.

I. Foco aberto: Quando o objeto/personagem ocupa apenas uma parte da cena retratada na vinheta.



Imagem 37 - Foco aberto.

Fonte: AZEVEDO; ANTONELLI; VILACHÃ, 2007, p. 23.

II. Foco fechado: Quando o objeto/personagem retratado ganha papel de centralidade na vinheta, restando pouco espaço para o cenário.



Imagem 38 - Foco fechado.

Fonte: AZEVEDO; ANTONELLI; VILACHÃ, 2007, p. 23.

TIPOS DE DESENHO

O estilo de desenho adotado nas HQs irá variar muito de artista para artista e de obra para obra. De forma que, um mesmo desenhista possa produzir obras com desenhos mais realistas, estilizados ou caricatos, ou até mesmo utilizar vários estilos de desenho em uma mesma obra.

Ramos (2019, p. 123) pontua que, muitas vezes "o gênero da história influencia o modelo expressivo do personagem, sendo mais ou menos realista", entretanto ele salienta que isso não é uma regra.



Imagem 39 - Desenho mais realista.

Fonte: FREYRE; PINTO; RODRIGUES, 2005, p.44.



Imagem 40 - Desenho menos realista.

Fonte: Site Dr. Pepper.

COR

O uso de cores é um elemento fundamental para a composição da narrativa quadrinística, sendo responsável por transmitir as mais diversas informações (RAMOS, 2019, p. 84-85).

Na imagem abaixo, por exemplo, podemos ver que o autor utilizou uma paleta de cores diferentes para retratar os flashbacks na narrativa quadrinística.



Imagem 41 - A influência das Uso de cores na narrativa quadrinística.

Fonte: ONO, 2020, p. 62.

TIRAS

Tira (não confundir com tirinha) é um conjunto de vinhetas apresentadas em forma de uma fila horizontal nas páginas das revistas em quadrinhos e das *graphic novels* (POSTEMA, 2018, p. 175). A quantidade de vinhetas, apresentadas em cada tira, irá variar conforme o espaço disponível e as opções narrativas adotadas pelo quadrinista, entretanto as revistas em quadrinhos costumam adotar uma sequência média de 3 tiras por página.



Imagem 42 - Tira com uma sequência de três vinhetas.

Fonte: SPIEGELMAN, 1987, p. 45.

PRANCHA



Imagem 43 - Prancha com uma sequência de sete vinhetas.

Fonte: SPIEGELMAN, 1987, p. 45.

Prancha é o nome dado a um conjunto de vinhetas agrupadas nas páginas das revistas em quadrinhos e das *graphic novels*.

O número de vinhetas por prancha é muito variável, sendo influenciado tanto pelo tamanho da página, quanto pelo estilo dos quadrinistas. A quantidade de pranchas por obra também é variável, entretanto as *graphic novels*, costumam apresentar um número mais elevado de pranchas do que o formato clássico apresentado pelas revistas em quadrinhos.

TEXTO ESCRITO

Como visto por nós, a narrativa quadrinística é conduzida basicamente pelas sequências de imagens, de forma que o texto escrito "tem por missão, sobretudo, indicar aquilo que a imagem não mostra, acrescentando elementos temporais e espaciais à compreensão, de modo que a narrativa possa manter o seu fio sem dificuldades" (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 132).

Apesar do texto escrito ser um dos principais elementos constitutivos da linguagem quadrinística, sua utilização em obras deste gênero não é obrigatória. Destarte, o quadrinista pode desenvolver tanto uma tirinha, quanto uma *graphic novel* inteira, sem que seja utilizada uma única palavra ao longo de toda história.

O texto presente nas obras quadrinísticas pode ser dividido em três grupos principais:

I. Falas e pensamentos dos personagens;



Imagem 44 - Texto presente na forma de falas dos personagens.

Fonte: Página do Facebook "Tiras do Armandinho".

II. Legendas (geralmente expressando o discurso de um narrador ou um elemento exterior):



Imagem 45 - Texto presente na forma de legendas.

Fonte: Site Will Tirando.

III. Onomatopeias.



Imagem 46 - Texto presente na de onomatopeia.

Fonte: BEYRUTH, 2014, p. 34.

Na linguagem quadrinística o texto deve ser utilizado somente para dizer aquilo que não é possível através do uso de imagens, sendo utilizado principalmente para reduzir e anular os riscos de ambiguidade das imagens. Os aspectos **imagéticos** e **textuais** devem ser utilizados de forma **complementar** e **não redundante**. Caso o quadrinista não se atente a esta necessidade de complementariedade e equilíbrio, ele poderá criar textos tão ricos e precisos, que reduzirão as imagens da HQ a uma função meramente ilustrativa (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 131).

BALÕES

Nas palavras de Sonia Maria Bibe Luyten, "entre os elementos que entram na composição dos quadrinhos, o que mais caracteriza e dá dinamicidade à leitura são os balões. O balão é a marca registrada dos quadrinhos" (1987, p. 12). Entretanto, este apeço pelos balões não é uma unanimidade, de forma que outras formas de apresentar o diálogo dos personagens são adotadas ainda hoje.

Posto isto, veremos agora as três principais formas de inserção de diálogo nas narrativas quadrinísticas:

I. Diálogo inserido abaixo ou acima da vinheta - prática adotada, principalmente, pelos pioneiros na produção de quadrinhos;



Imagem 47 - Diálogo inserido abaixo da vinheta.

Fonte: OUTCAULT, 1920, p. 1.

II. Diálogo inserido livremente dentro da vinheta - o diálogo é inserido na vinheta, lado a lado com o desenho, podendo estar ou não enquadrado;



Imagem 48 - Diálogo inserido livremente dentro da vinheta.

Fonte: FOSTER, 1983, p. 20.

III. Diálogo inserido na vinheta dentro de balões - o diálogo é inserido na vinheta dentro de balões, com apêndices que indicam o seu interlocutor. Esta prática é a mais frequentemente adotada nas atuais obras quadrinísticas.



Imagem 49 - Texto inserido na vinheta dentro de balões.

Fonte: CALÇA; COSTA, 2018, p. 73.

A introdução do balão na linguagem quadrinística visava abolir o uso de **travessões** e **aspas** para representar o discurso direto dos personagens. A nova técnica permitiu que os quadrinistas representassem visualmente os interlocutores de cada uma das falas (RAMOS, 2019, p. 35-36).

Além disso, esta prática também proporcionou um maior dinamismo à linguagem quadrinística, possibilitando que os quadrinistas se libertassem simultaneamente:

do narrador e do texto de rodapé que acompanhava cada imagem. Com essa autonomia, cada quadrinho ganhou uma incrível agilidade, porque passou a contar em seu interior, integradas à imagem, com todas as informações necessárias para o seu entendimento (LUYTEN, 1987, p. 19).

Mesmo existindo diversas histórias em quadrinhos que não recorrem aos balões para desenvolverem suas narrativas, estes são considerados um dos principais elementos constitutivos das HQs.

Os **balões** são compostos por dois elementos principais: "o **continente** (corpo e rabicho) e o **conteúdo** (linguagem escrita ou imagem)" (ACEVEDO, 1990, p. 101), como pode ser visto na imagem abaixo.



Imagem 50 - Estrutura do balão.

Fonte: Site Nanquim.

CORPO DO BALÃO

Como exposto por Scott McCloud (1995, p. 89), em sua obra *Desvendando os quadrinhos*, a HQ é um meio **monossensorial** (utiliza de apenas um dos sentidos do corpo humano), **o qual dispõem apenas da visão para transmitir ao leitor uma infinidade de experiências e sensações**, sendo o balão o signo utilizado para representar a voz das personagens.

Destarte, os balões não são utilizados apenas para atribuir uma determinada fala a um personagem, mas também para transmitir as mais variadas entonações desta fala, possibilitando que o leitor tenha a sensação de estar ouvindo, e não lendo, o conteúdo expresso em seu interior (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 10).

De acordo com Ramos, "o continente pode adquirir diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente. A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o balão" (2019, p. 36).

Em sua forma usual, utilizada para representar a fala coloquial das personagens, o balão apresenta um formato ovalado, com o fundo branco contornado por uma linha preta (LUYTEN, 1987, p. 12-13). Toda via, o formato e o traçado do balão podem ser alterados conforme o **humor** e a **entonação da voz** do interlocutor, assumindo as mais variadas formas.

Segundo Paulo Ramos (2019, p. 42-43), não há como precisar o número exato do tipo de balões desenvolvidos pelos quadrinistas para enriquecer a linguagem quadrinística. Entretanto, não poderíamos deixar de apresentar aos nossos leitores os principais tipos de balões utilizados por eles, bem como os significados atribuídos a estes.

I. **Balão de fala:** Tanto o corpo, quanto o rabicho deste balão são contornados por uma **linha preta e contínua**. O formato do corpo pode ser tanto oval, quanto retangular e o rabicho, quase sempre, possui um formato triangular cuja ponta indica o falante. Como o seu próprio nome já evidencia, este balão é utilizado para representar uma fala com **tom de voz neutro**.



Imagem 51 - Balão de fala.

Fonte: FREYRE; PINTO; RODRIGUES, 2005, p. 50.

II. **Balão de pensamento:** O corpo deste balão possui um **traçado ondulado**, que lembra uma nuvem. O seu apêndice é formado por pequenas bolhas, que vão aumentando progressivamente de tamanho, ao longo do percurso que separa cabeça do personagem e o corpo do balão. O pensamento do personagem pode ser representado tanto de **forma verbal, quanto imagética**.



Imagem 52 - Balão de pensamento.

Fonte: MACHADO; JAF; ROSA, 2011, p. 24.

III. Balão de grito: Este balão possui o contorno bastante irregular, como se possuísse espinhos saindo de seu corpo ou como se algo explodisse dentro dele e seus destroços fossem expelidos ao seu redor. Este balão é utilizado para representar um tom de voz bem alto, como um grito.



Imagem 53 - Balão grito.
Fonte: Site Will Tirando.

IV. Balão de sussurro: O contorno deste balão é todo feito com uma linha tracejada. Esta linha indica que o personagem está falando algo em um tom de voz muito baixo, ou seja, está sussurrando. Geralmente este balão é utilizado quando um personagem está dizendo um segredo.



Imagem 54 - Balão de sussurro.
Fonte: KAFKA; KUPER, 2004, p. 21.

V. **Balão trêmulo:** Suas linhas são tortas como se o desenhista estivesse com a mão tremendo ao traçá-las. Este balão pode ser utilizado tanto para representar o medo de determinado personagem ou um tom de voz assustador.



Imagem 55 - Balão trêmulo.

Fonte: SOUSA, 2008, p. 16.

VI. **Balão glacial:** O contorno deste balão é muito semelhante a um pedaço de gelo derretendo. Ele é empregado para representar tristeza, indiferença, desprezo ou frieza.



Imagem 56 - Balão glacial.

Fonte: WAY; BÁ, 2009, p. 74.

VII. Balão Sonho: Apresenta um formato muito similar ao do balão pensamento, o que muda é basicamente o seu conteúdo, que é **expresso basicamente através de imagens**. Balão utilizado para representar os sonhos de um determinado personagem.



Imagem 57 - Balão sonho.

Fonte: Site Will Tirando.

VIII. Balão de linhas quebradas: O traçado deste balão lembra muito faíscas ou raios e ele é geralmente utilizado para emular sons provenientes de aparelhos eletrônicos, como TVs, caixas de som, celulares etc.



Imagem 58 - Balão de linhas quebradas.

Fonte: WAY; BÁ, 2009, p. 15.

IX. Balão composto: O contorno deste balão é muito semelhante ao do balão de fala comum, entretanto o seu corpo é dividido em duas ou mais partes interligadas. As falas presentes nas diversas partes deste balão, podem ser pronunciadas continuamente ou intercaladas com as falas de outro personagem.



Imagem 59 - Balão intercalado.

Fonte: DOYLE; DUCHÂTEAU; STIBANE, 1995, p. 5.

X. Balão zero ou ausência de balão: Caso em que o balão não possui nenhuma espécie de contorno, podendo ter ou não apêndice.



Imagem 60 - Balão zero.

Fonte: Página do Facebook "Tiras do Armandinho".

IX. Balão mudo: Possui um traçado padrão de linha preta contínua, o diferencial deste balão é que **não apresenta nenhuma fala**, podendo aparecer **totalmente vazio** ou ainda com reticências, pontos de interrogação e exclamação em seu interior. Este balão geralmente é utilizado para expressar que um determinado personagem está sem fala.



Imagem 61 - Balão mudo.

Fonte: SOUSA, 2008, p. 47.

X. Balão uníssono: Mais um balão com o traçado padrão, sendo diferenciado dos demais pela **quantidade de apêndices** que saem de seu corpo. Este balão é utilizado para dar a sensação de que diversos personagens estão proferindo simultaneamente a mesma fala.



Imagem 62 - Balão uníssono.

Fonte: WAY; BÁ, 2009, p. 24 .

IX. **Balão de apêndice cortado:** Este balão também apresenta seu diferencial no apêndice. O apêndice deste tipo de balão é cortado, de forma que ele termina em uma das laterais da vinheta e sua ponta fica oculta. Este balão é utilizado para indicar a fala de um interlocutor que não é retratado dentro do espaço da vinheta.



Imagem 63 - Balão de apêndice cortado.

Fonte: COLIN; RUAS, 1985, p. 40.

Todas alterações realizadas, no formato e na coloração padrões dos balões, são elaboradas de modo a dar uma expressividade específica à fala do personagem (RAMOS, 2019, p. 36).

APÊNDICE

O **apêndice** é uma extensão do corpo do balão, que se projeta em direção a um ou mais personagens, de modo a indicar qual(uais) seria(m) o(s) emissor(es) da(s) fala(s) exposta(s) no continente.

Assim como o corpo do balão, o apêndice também **pode sofrer alterações em sua forma e em seu traçado**, de modo a transmitir para o leitor as variações na entonação da fala dos personagens, tais variações irão depender da criatividade do desenhista (RAMOS, 2019, p. 47-48).

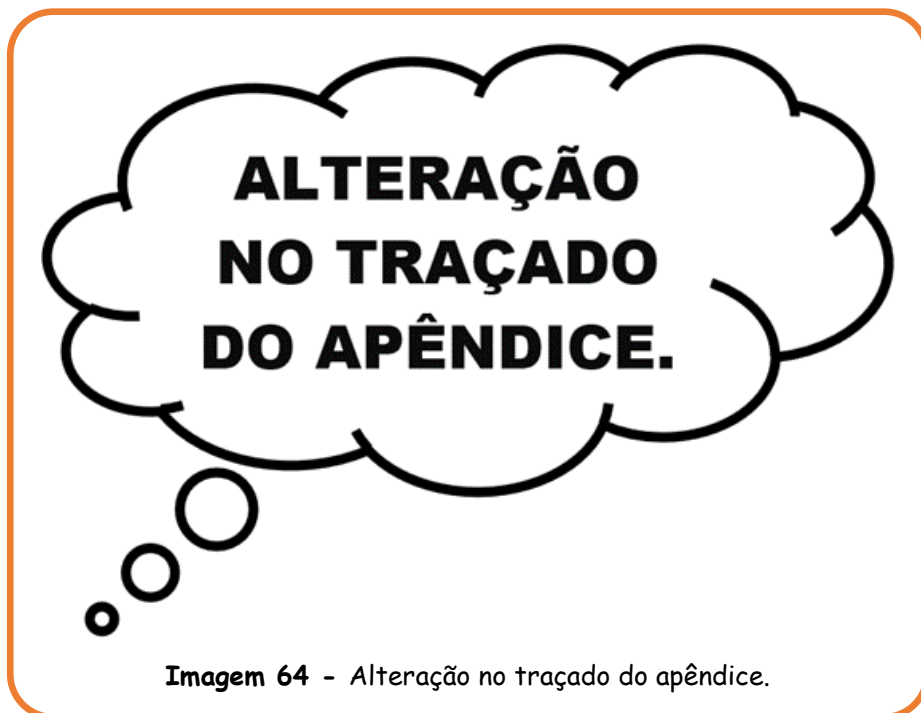


Imagem 64 - Alteração no traçado do apêndice.

Como podemos ver na imagem acima, o traçado do apêndice foi modificado para acompanhar o traçado do corpo do balão. Assim sendo, ao invés de termos um apêndice triangular temos uma composição com três círculos decrescentes saindo do corpo do balão em direção à cabeça do personagem responsável por tal pensamento.

A maioria dos balões possui apenas um apêndice, entretanto, no caso do balão-uníssono, onde a fala ou o pensamento é compartilhado por mais de um personagem, o quadrinista poderá adicionar ao continente quantos apêndices ele achar conveniente (RAMOS, 2019, p. 44).

LETREIRAMENTO

O **letreiramento** é outro importante recurso da linguagem quadrinística, o qual só é limitado pelo potencial criativo do quadrinista (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 26).

Como pudemos ver no tópico anterior, o interior do balão pode abrigar tanto imagens, quanto texto escrito. No tocante ao aspecto textual dos balões, este “pode ser discursivo ou **explicativo** (quando o personagem se exprime com a ajuda de palavras ou frases como qualquer pessoa) ou ainda **subjetivo** (quando as letras tremem, se esfiapam, diminuem ou aumentam de volume conforme os sentimentos do locutor)” (ANSELMO, 1975, p. 35).

Logo, o quadrinista poderá alterar o tamanho, o traçado e o tipo das letras para **emular variações no tom de fala** dos personagens ou mesmo para diferenciar uma fala proferida em um outro idioma (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 72).



Imagem 65 - Uso de caracteres que se assemelham a hieróglifos para emular a fala egípcia.

Fonte: Site Asterix.

O tipo mais comumente adotado para representar as falas nas HQs é a chamada **letra de forma** ou **letra de imprensa** em caixa alta. Este tipo de letra é utilizado para representar **falas e pensamentos em tom neutro, sem qualquer tipo de nuances** (ACEVEDO, 1990, p. 106; IANNONE; IANNONE, 1994, p. 72-73).

De acordo com Acevedo (1990, p. 110), as variações no delineado das letras afetam diretamente a mensagem transmitida pelo texto. Raciocínio este compartilhado por Ramos (2019, p. 57), o qual afirma que qualquer letra que fuja do padrão preestabelecido, obterá um resultado expressivamente diferente.

A alteração no tamanho das letras de um balão proporciona uma sensação de variação no tom de voz (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 72-73). Ao diminuir o tamanho das letras, o quadrinista passa ao leitor a sensação de que o personagem estaria diminuindo o seu tom de voz; indicando submissão, receio ou timidez. À medida que, ao aumentar o tamanho destas, o leitor teria a sensação de que o personagem aumentou o seu tom de voz; o que pode indicar tanto determinação, quanto firmeza ou vigor. Entretanto, se esta letra de tamanho maior tiver um traço tremido, o seu sentido muda completamente, passando a simbolizar um grito de medo (ACEVEDO, 1990, p. 111).



Imagem 66 - Aumento da letra e o seu consequente aumento no tom de voz do personagem.

Fonte: SCHULZ, 2010, p. 175.

Outro artifício utilizado no letreiramento dos balões é o uso do **negrito**, o qual pode ser usado tanto para sugerir um tom de voz mais alto, quanto para dar ênfase a uma determinada palavra ou a um trecho específico da fala (RAMOS, 2019, p. 57).



Imagem 67 - Uso de negrito no letreiramento.

Fonte: BROWNE, 2015, p. 10.



Imagem 68 - Uso de notas musicais no letreiramento.

Fonte: Site Heroku.

O traçado da letra, geralmente mais **ondulado**, juntamente com a **inserção de notas musicais**, são comumente utilizados na linguagem quadrinística para emular o **canto** (ACEVEDO, 1990, p. 113). Enquanto, para emular a leitura de uma carta ou de um bilhete manuscritos, muitos quadrinistas substituem as letras de forma por **letras cursivas** (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 72).

O POSICIONAMENTO DOS BALÕES

Um tópico deveras importante para a narratividade das HQs é o **posicionamento dos balões** dentro das vinhetas. Tal posicionamento não pode ser realizado de forma arbitrária e aleatória, uma vez que o fluxo de leitura estabelecido pela **linha de indicatividade** irá influir diretamente na **ordem de leitura** das falas.

Assim sendo, é crucial que o quadrinista leve em consideração o fluxo estabelecido pela **linha de indicatividade** ao estabelecer o posicionamento de cada um dos balões. Pois como pontuado por Iannone e Iannone, o posicionamento dos balões dentro da vinheta "deve facilitar a leitura, propiciando uma melhor compreensão do conteúdo e da sequência do enredo" (1994, p. 69).



Imagem 69 - Fluxo estabelecido pela linha de indicatividade no interior de uma vinheta.

Fonte: MCCLLOUD, 2008, p. 32.

LEGENDA

Nas obras quadrinísticas também há a presença de textos **narrativos** ou **recitativos**, os quais apresentam informações fornecidas por um narrador onisciente. Essa voz externa é apresentada nos quadrinhos através da **legenda** ou **recordatório** (ACEVEDO, 1990, p. 125).

A introdução deste elemento visa subsidiar a construção da narrativa quadrinística, fornecendo informações que, por motivos diversos, não podem ser fornecidas visualmente ou através do uso de balões. Iannone e Iannone afirmam que, as informações fornecidas pelos letreiros geralmente "relacionam-se com o início da história (informações preliminares ou introdução) e com a ligação (sequência) entre um quadro e outro" (1994, p. 73).

Apesar de geralmente serem inseridos dentro de uma moldura no canto superior esquerdo das vinhetas, **não há uma regra específica para a sua inserção**. Tanto sua forma, quanto sua posição irão variar de acordo com a criatividade dos quadrinistas. Destarte, as legendas podem ser emolduradas ou incorporadas à imagem; podem ser posicionadas tanto na parte superior, quanto inferior da vinheta; ocuparem um pequeno pedaço da vinheta ou todo o seu espaço; assim por diante (QUELLA-GUYOT, 1994, p. 11).



SONS E ONOMATOPEIAS

A linguagem quadrinística é uma **linguagem essencialmente visual**, destarte, para emular os efeitos sonoros os quadrinistas se utilizam de uma verdadeira **amálgama entre desenho e escrita**, a qual é denominada **onomatopeia** (ACEVEDO, 1990, p. 97).

De acordo com o pesquisador francês Didier Quella-Guyot (1994), as onomatopeias quadrinísticas são uma tentativa de "figuralidade do sonoro", através da qual os quadrinistas possibilitam que o texto seja, a um só tempo, "visto", "lido" e "ouvido".

A principal função da onomatopeia é transmitir aos leitores "**sensações e emoções** através da combinação entre a expressividade sonora de um vocábulo e a sua estilização gráfica" (ZINK *apud* PEREIRA, 2017, p.34).



Imagem 71 - Uso de onomatopeia nas obras quadrinísticas.

Fonte: WAY; BÁ, 2009, p. 22.

OS PRINCIPAIS FORMATOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos são veiculadas nos mais diferentes formatos, entretanto nesta obra iremos nos ater aos três formatos mais tradicionais (tirinhas, revistas em quadrinhos e *graphic novels*), bem como suas características.

I. Tirinhas: Consistem em narrativas curtas, geralmente com 3 ou 4 vinhetas. A sua produção e veiculação teve início no final do século XIX, através das páginas dos jornais.



Imagem 72 - Exemplar de tirinha feita para jornal.

Fonte: SCHULZ, 2010, p. 207.

II. Revistas em quadrinhos: Ao contrário das tirinhas, as revistas em quadrinhos possuem um espaço próprio para a veiculação de suas narrativas, o que permite o desenvolvimento de tramas mais longas e mais bem elaboradas.

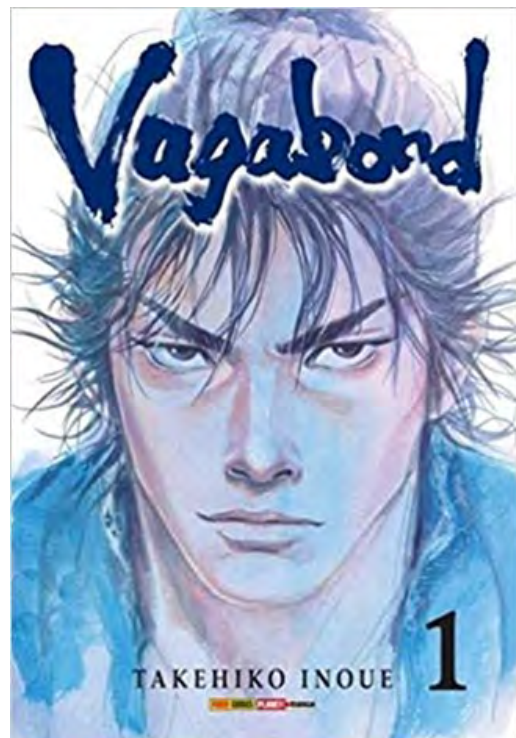


Imagem 73 - Exemplar de revista em quadrinhos.

Fonte: INOUE, 2016.

III. Graphic Novel: As *graphic novels* são fruto de um processo de gourmetização das obras quadrinísticas, de forma que as principais diferenças delas para as revistas em quadrinhos tradicionais é a quantidade de páginas e a qualidade do material gráfico utilizado.



Imagem 74 - Exemplar de *graphic novel*.

Fonte: TORQUATO, 2019.

GÊNEROS ARTÍSTICOS CONFUNDIDOS COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Antes de iniciarmos o debate acerca do uso das histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental dirimirmos quaisquer dúvidas que possam pairar a respeito de alguns gêneros que são frequentemente confundidos como HQs, são eles a **caricatura**, a **charge** e o **cartum**.

I. Caricatura: Estilo de desenho, de cunho humorístico, que exagera propositalmente as características físicas mais marcantes das pessoas retratadas. O estilo de desenho caricatural pode ser utilizado tanto pelas charges, quanto pelas HQs. Fato este que pode corroborar para que os desavisados confundam estas duas expressões artísticas (VILELA, 2012, p. 44).

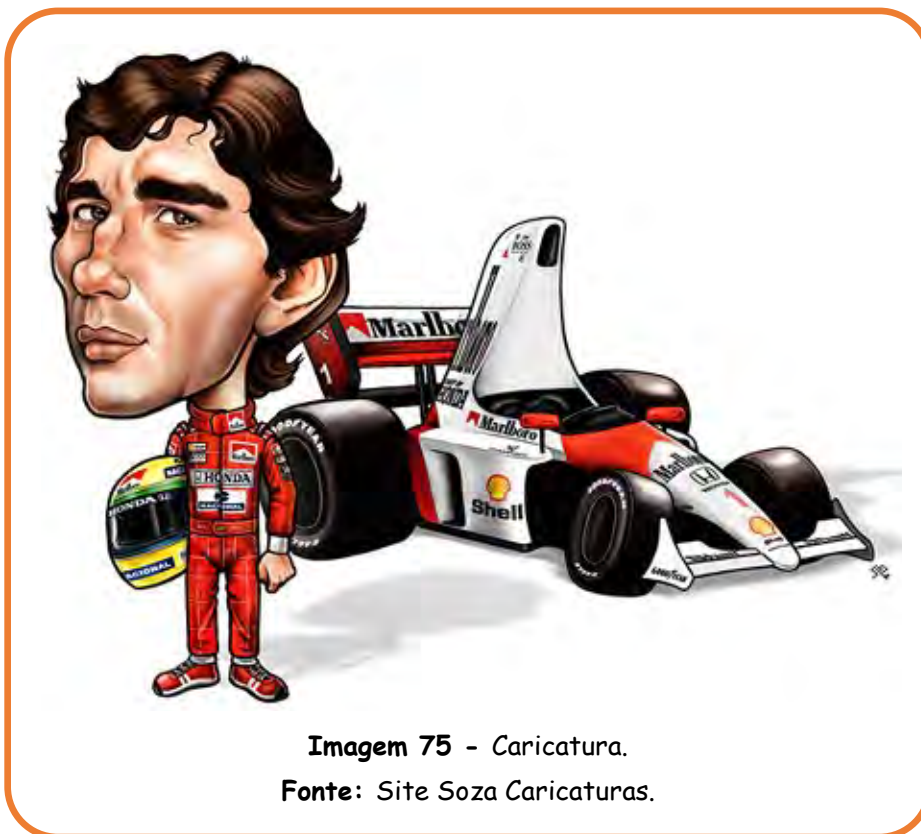


Imagem 75 - Caricatura.
Fonte: Site Soza Caricaturas.

II. Cartum (cartoon): Desenho de cunho humorístico caracterizado por seu humor universal e atemporal. Ao contrário das HQs, o cartum costuma ser constituído por um único desenho (CARVALHO, 2006, p. 15-16). Nos cartuns o texto pode estar presente tanto na forma de legendas, quanto na forma de balões. De acordo com Vilela (2012) esta última característica seria a principal responsável pela dificuldade de diferenciação entre os cartuns e as HQs.



Imagem 76 - Cartum.
Fonte: CABRAL, 2011.

II. Charge: Assim como o cartum, a charge é um **desenho de cunho crítico e humorístico**, geralmente apresentada em um único quadro. Só que ao contrário do cartum, o humor da charge é temporal, sendo necessário entender o **contexto social, cultural ou político** em que ela foi produzida para que se possa compreendê-la (CARVALHO, 2006, p. 16-17).



Imagem 77 - Charge.
Fonte: VARELA, 2020.

Apesar de algumas destas **modalidades artísticas** se utilizarem de balões de texto para expressar a fala dos personagens, nenhuma delas desenvolve uma narrativa. Destarte, preferimos enquadrar tais expressões artísticas dentro de um grupo mais amplo denominado de **humor gráfico**.

A PESQUISA DE HISTÓRIA LOCAL

Em seu livro "Como escrever a história da sua cidade", o historiador Amilcar Vianna Martins Filho (2006, p. 76) sugere que a primeira fase da pesquisa história local seja dividida em cinco etapas:

- 1) Escolha preliminar do tema;
- 2) Estudo acerca da História do Estado onde se localiza o município em questão, especialmente, da região que ele faz parte;
- 3) Levantamento e estudo das fontes secundárias sobre o tema;
- 4) Formulação do projeto de pesquisa;
- 5) Prospecção e localização de fontes primárias.



Imagem 78 - Livro "Como escrever a história da sua cidade" do historiador Amilcar Vianna Martins Filho.

Assim como em qualquer outro tipo de pesquisa histórica, ao desenvolvermos uma pesquisa de história local o primeiro passo a ser dado é a **definição do tema** da pesquisa. Dito isto, é importante que, ao delimitarmos o tema de nossa pesquisa, levemos em consideração três fatores básicos: o **recorte temático**, o **recorte espacial** (recorte geográfico) e o **recorte temporal** (recorte cronológico).

No que tange o **recorte temático**, Martins Filho propõe três linhas de pesquisa centrais, as quais podem ser desdobradas em diversas outras questões. De acordo com o autor, "a vantagem da proposta de linhas de pesquisa com questões bem definidas é que fica mais fácil para o pesquisador identificar com clareza as **fontes** e as **informações** (evidências) que ele deve procurar" (2006, p. 82).

Posto isto, apresentaremos agora as três linhas de pesquisa básicas propostas pelo historiador Martins Filho, bem como as suas principais ramificações (tópicos e subtópicos):

I. História econômica.

1. Agricultura e pecuária.
 - A. Estrutura produtiva.
 - B. Mão de obra.
 - C. Técnicas agrícolas.
 - D. escoamento da produção.
 - E. Crise de abastecimento.
 - F. Produção.
 - G. Comunidade rural.
2. Indústria.
 - A. Estrutura produtiva.
 - B. Mão de obra.
 - C. Atividades extrativistas vegetais.
 - D. Mineração.
3. Comércio.
 - A. Casas comerciais.
 - B. Mão de obra.
4. Serviços.
 - A. Atividades.
 - B. Mão de obra.

II. História político-administrativa.

1. Origem do município.
 - A. Descrição da geografia.
 - B. Povos nativos.
 - C. Primeiros povoadores.

2. Elite política.
 - A. Administradores municipais.
 - B. Titulares do império.
 - C. Senadores do Império e da República que nasceram no município.
 - D. Deputados federais representantes do município.
 - E. Deputados estaduais, constituintes e provinciais representantes do município.
3. Serviços públicos municipais.
 - A. Saúde.
 - B. Asilos, orfanatos, dispensários, postos de saúde.
 - C. Educação.
 - D. Finança e obras públicas.
4. Eventos especiais.
 - A. Conflitos.
 - B. Campanhas presidenciais, estaduais e municipais.
 - C. Lutas de grupos políticos locais.

III. História social e demográfica.

1. Demografia.
 - A. Séries históricas sobre a população.
 - B. Imigração.
 - C. Êxodo da população.
2. Instituições.
 - A. Religiosas.
 - B. Sociais.
 - C. Culturais.
3. Comportamento.
 - A. Vestuário.
 - B. Alimentação.
 - C. Lazer e vida social (fora os dias de festa).
 - D. Celebrações.
 - E. Celebrações religiosas.
 - F. Outras.

Dentro de cada uma destas linhas de pesquisa, bem como de seus tópicos e subtópicos, existe uma infinidade de temas possíveis de serem abordados. Entretanto, é importante que se tenha em mente, que **estas divisões não se constituem em fronteiras intransponíveis**, muito pelo contrário. Nas palavras de Martins Filho, "as questões da economia, política, administração pública e sociedade vão se relacionar tanto na fase de pesquisa e coleta de dados quanto na narrativa e análise final do trabalho" (2006, p. 83).

Ainda no que diz respeito a temática que será adotada na pesquisa, cabe a nós pontuarmos que, as linhas de pesquisa acima sugeridas servem apenas para ilustrar os inúmeros caminhos pelos quais o professor/pesquisador poderá se enveredar. Entretanto, o mesmo não precisa se prender às tais sugestões, **devendo adotar a temática que considerar mais relevante para o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos**.

Uma vez definido o tema, o professor/pesquisador deverá então definir o **recorte espacial** de sua pesquisa.

Por se tratar de uma produção de história local, o **recorte espacial** poderá abranger a área de um bairro, de uma vila, de um distrito, de um município ou mesmo de uma área que abranja o território de dois ou mais municípios. Qualquer dimensão que extrapole tais limites, deixará de se incluir na nossa proposta de história local.

Por último, o professor/pesquisador deverá definir o **recorte temporal** a ser adotado. Tal recorte não deve ser realizado de forma aleatória, sem que haja um critério histórico que o justifique. Martins Filho propõe que sejam utilizadas datas significativas para história do país, do estado ou da localidade em questão (2006, p. 79).

Ainda no tocante à delimitação temporal, Martins Filho afirma que esta "não deve ser abrangente demais porque isso dificulta o trabalho de pesquisa" (2006, p. 38). Pensamento este compartilhado por Ramos (2019, p. 44), o qual sugere que o pesquisador tenha em mente a **viabilidade**, antes de definir o recorte temporal de sua pesquisa.

Logo após a conclusão deste primeiro estágio, o professor/pesquisador deverá então dedicar-se à busca por **material bibliográfico** que o ajude a executar a segunda etapa da pesquisa. Sugerimos que se inicie tal busca na **internet**, onde o professor/pesquisador poderá encontrar artigos, monografias, dissertações e teses, que abordem a história do Estado e/ou da região em que a localidade analisada se situa. Além disso, ele também poderá procurar materiais com esta temática diretamente nas **bibliotecas** da localidade.

Posteriormente o professor/pesquisador deverá dar início ao terceiro passo proposto por Martins Filho, o qual consiste no **levantamento da produção historiográfica** sobre o tema pesquisado.

Dependendo do recorte temático adotado, convém também que se incluam neste levantamento **livros de memórias, biografias, obras de história institucional e periódicos** produzidos na região.

Ao finalizar tal levantamento, o professor/pesquisador deverá então dar início à leitura do material, pois é:

absolutamente necessário que o pesquisador conheça bem o objeto de estudo através de leitura das fontes secundárias disponíveis, tais como outros trabalhos já publicados e obras de referência, como toponímias, bibliografias, dicionários históricos e dicionários biográficos. Esse conhecimento prévio é fundamental para que o pesquisador possa formular as questões centrais que ele quer investigar e definir com mais clareza os cortes temáticos e cronológicos do estudo (MARTINS FILHO, 2006, p. 75-76).

Findada a terceira etapa, o professor/pesquisador deverá então dar início à **elaboração do projeto de pesquisa** em si. Esta etapa é deveras importante para o sucesso da pesquisa, uma vez que o **principal objetivo do projeto é gerenciar e otimizar o tempo e os recursos gastos na pesquisa** (BARROS, 2015, p.13).

Também devemos ter em mente que **um projeto de pesquisa bem elaborado dá maior credibilidade ao trabalho de pesquisa**, além de possibilitar que o professor/pesquisador consiga alguma espécie de apoio, seja por parte de seus colegas de área, do colégio no qual atua, de alguma associação de moradores, de universidades, da prefeitura local etc.

Entretanto, o historiador Martins Filho pontua que, a versão definitiva do projeto de pesquisa depende, sobretudo, da **descoberta ou não de fontes adequadas**, de forma que "em função disso muitos projetos podem se inviabilizar ou pelo menos serem obrigados a mudar de enfoque" (2006, p. 92), uma vez que não existe produção historiográfica sem fontes.

Isto posto, Barros (2015, p. 10) nos alerta para a necessidade de enxergarmos o projeto de pesquisa como algo **flexível e não engessado**, de forma que o professor/pesquisador deve estar preparado para aceitar as mudanças de rumo que se mostrem necessárias ao longo de sua pesquisa.

Em seu livro "O projeto de pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico", o historiador, professor e pesquisador José D'Assunção Barros sugere que o projeto de pesquisa seja dividido em oito partes principais, as quais veremos na página seguinte.



Imagem 79 - Livro "O projeto de pesquisa em história: Da escolha do tema ao quadro teórico" do historiador José D'Assunção Barros.

1. **Introdução:** Nesta primeira parte do projeto o professor/pesquisador deverá esclarecer qual o tema de sua pesquisa, delimitando recortes espaciais e temporais;
2. **Justificativa:** Como o próprio nome já deixa claro, nesta parte do projeto o professor/pesquisador deverá explicar por que a sua pesquisa é relevante;
3. **Objetivos:** Aqui o professor/pesquisador deve expor quais são os objetivos que ele pretende alcançar com a sua pesquisa;
4. **Quadro Teórico:** No quadro teórico o professor/pesquisador deverá apresentar as bases teóricas, sobre as quais ele pretende desenvolver sua pesquisa. Nesta parte do projeto também são apresentados os principais conceitos e expressões que serão trabalhados na pesquisa;
5. **Hipóteses:** Toda pesquisa científica, e nesta incluímos as pesquisas na área da história, precisam ser conduzidas por um ou mais problemas. Assim sendo, neste capítulo o professor/pesquisador irá apresentar o(s) problema(s) que conduz(em) sua pesquisa e as hipóteses que buscam sanar tais dúvidas;
6. **Fontes e Metodologias:** Nesta parte do projeto o professor/pesquisador irá elencar as fontes que pretende consultar para desenvolver sua pesquisa, bem como a(s) metodologia(s) de trabalho empregada(s) na análise de tais fontes;
7. **Bibliografia:** Aqui serão apresentados os textos que servirão de ponto de apoio para as hipóteses levantadas ou os textos que o professor/pesquisador busca refutar com a sua pesquisa;
8. **Cronograma:** Neste último momento o professor/pesquisador irá apresentar um calendário com a programação de todas as etapas da pesquisa. Mesmo que venham ocorrer alterações futuras neste cronograma, é importante estabelecer prazos para conclusão das etapas de forma que o pesquisador tenha um maior controle acerca do andamento da pesquisa.

AS FONTES NA PESQUISA DE HISTÓRIA LOCAL

Uma vez concluída a escrita do projeto, o professor/pesquisador deverá dar início a uma das etapas mais importantes de sua pesquisa, a **localização, coleta e seleção de fontes** primárias, ou melhor dizendo, fontes diretas. Este processo é crucial para qualquer pesquisa histórica, uma vez que é através das fontes que historiador obtém as informações necessárias para comprovar ou refutar as hipóteses levantadas em seu projeto.

Como aponta Martins Filho, "não adianta nada ter um tema de estudo extremamente interessante e relevante se não existirem fontes (conjuntos de registros) sobre o assunto, ou ainda, mesmo que existam as fontes, elas não estejam ao nosso alcance e não possam ser pesquisadas" (2006, p. 37).

Antes de nos aprofundarmos neste assunto, gostaríamos de esclarecer que este livro não tem a pretensão de sanar todas as dúvidas do professor/pesquisador em relação ao trabalho com as fontes históricas, de forma que as instruções aqui dispostas devem ser encaradas apenas como orientações básicas, que visam facilitar a pesquisa de história local.

Recomenda-se que, antes de iniciar sua busca por fontes diretas, o pesquisador **retorne aos locais onde foram encontradas as fontes indiretas**. Apesar do foco agora ser outro, dependendo do tema da pesquisa, estes locais poderão fornecer valiosas informações. Também sugerimos que o professor/pesquisador busque, junto aos funcionários destes locais, sugestões de outros lugares que possam conter fontes que atendam as demandas de sua pesquisa (MARTINS FILHO, 2006, p. 94-95).

Antes de dar início a sua busca pelas fontes diretas, também é importante que o professor/pesquisador **faça uma lista com as instituições onde ele acredita ser possível encontrar material** capaz de responder aos seus questionamentos. Tal prática visa **organizar e agilizar** o trabalho de **prospecção das fontes**, otimizando assim o tempo gasto com a pesquisa histórica (LUCA, 2020, p. 101).

Listaremos agora alguns lugares onde o professor/pesquisador poderá encontrar fontes que atendam às demandas de sua pesquisa de história local:

- Arquivos municipais (públicos e particulares);
- Fundações de cultura ou casas de cultura;
- Bibliotecas (municipais, escolares, universitárias etc.);
- Institutos Históricos;
- Academias de Letras;
- Museus;
- Sede administrativa da Prefeitura;
- Câmara Municipal;
- Cartórios;
- Fórum;
- Delegacias de polícia;
- Igrejas;
- Associações Comerciais e CDLs;
- Escolas (públicas e particulares);
- Hospitais (públicos e particulares);
- Fazendas antigas;
- Empreendimentos tradicionais da localidade (lojas, fábricas etc.);
- Sindicatos de trabalhadores;
- Sedes de jornais municipais;
- Rotary Clube;
- Casa de antigos moradores da localidade etc.

Sugerimos que os **arquivos públicos** ou **particulares** do município sejam os primeiros locais a serem visitados. Não havendo nenhuma destas instituições no município em questão, o professor/pesquisador deverá, então, encaminhar-se para instituições como casas de cultura, Fundação Municipal de Cultura ou a própria Secretaria Municipal de Cultura, uma vez que são estas instituições que, geralmente, assumem a função de guarda dos registros da história municipal. Entretanto, salientamos que **o processo de prospecção de fontes não deve se restringir a tais espaços**, devendo ser repetido em todos os lugares que possam abrigar vestígios que o auxiliem em sua pesquisa (MARTINS FILHO, 2006, p. 95).

Também pode ocorrer que algumas das fontes necessárias para responder aos anseios e dúvidas do professor/pesquisador sejam encontradas em municípios vizinhos, principalmente no município do qual a localidade em questão tenha sido emancipada (MARTINS FILHO, 2006, p. 95-96).

Uma vez esgotadas tais alternativas, ainda há possibilidade de se recorrer às instituições estaduais e federais. O IBGE é um bom exemplo de órgão público que poderá fornecer importantes dados sobre a história da localidade pesquisada.

De acordo com o historiador espanhol Julio Aróstegui, "o ideal de uma grande pesquisa é o uso das mais variadas fontes possíveis e a confrontação sistemática entre elas" (2006, p. 494). Assim sendo, sugerimos que o professor/pesquisador busque explorar ao máximo as possibilidades de fontes. Toda via, devemos ter em mente que a variedade de fontes consultadas irá depender, principalmente, do objeto de estudo em questão.

Após apresentarmos os principais locais onde o professor/pesquisador poderá encontrar fontes históricas que viabilizem sua pesquisa, listaremos agora os principais tipos de fontes históricas utilizados nas pesquisas de história local:

- Fontes de arquivos;
- Forais;
- Livros de tombo;
- Corografias;
- Livros de memórias;
- Periódicos municipais ou regionais;
- Material iconográfico como fotografias, pinturas, ilustrações, charges etc.
- Atas (Câmara Municipal, sindicatos, clubes etc.);
- Boletins de ocorrência;
- Arquivos processuais;
- Cartas;
- Mapas;
- Legislação municipal;
- Livros de contabilidade (fazendas, lojas, fábricas etc.);
- Documentos de compra e venda de imóveis;
- Relatos orais de figuras da localidade, sejam eles notórios ou anônimos;
- Peças de vestuário;
- Antigos instrumentos de trabalho e utensílios domésticos;
- Manifestações culturais, festas dramáticas, tecnologias populares, rituais religiosos;
- Lugares de memória, como monumentos, edifícios, casas, praças, ruas;
- Paisagens.
- Etc.

Além dos exemplos citados na página anterior, existem inúmeras outras fontes à disposição dos historiadores, uma vez que desde meados do século XX veem ocorrendo uma revolução documental “que autoriza o historiador contemporâneo a se valer de qualquer elemento [...] julgado útil para levar a cabo sua investigação” (LUCA, 2020, p. 40).

Posto isto, o que poderemos classificar como fonte histórica?

Em seu livro “Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos”, José D’Assunção Barros define **fonte histórica** como sendo “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente” (2019, p. 15).

Assim sendo, podemos considerar como fonte histórica uma carta, um diário, um jornal, um livro, uma pintura, uma fotografia, restos de cerâmica, uma moeda, um monumento, um prédio, uma canção, um filme, uma festa tradicional, um depoimento oral, um website etc.



Imagem 80 - Livro “Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos”, do historiador José D’Assunção Barros.

Ainda no tocante a questão das fontes históricas, Tania Regina de Luca afirma ser **crucial que o historiador não encare as fontes históricas como representações fiéis do passado ou como portadoras de uma verdade absoluta**, pois:

seu conteúdo está ligado a interesses de diferentes ordens e aos seus contextos de produção, que devem ser levados em conta e mencionados. E, para além do que possam conter em termos de informações, devem ser também observadas em si, ou seja, podem interessar, como lembrou Prost, menos pelo que dizem do que "pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam" e, pode-se acrescentar, também pelo interdito, pelas zonas de silêncio que estabelecem (2020, p. 98).

Já no que tange o **registro das informações extraídas das fontes históricas**, é crucial que este processo seja realizado de forma extremamente metódica e minuciosa, evitando-se assim a necessidade de realização de novas consultas às fontes ou mesmo a reprodução de informações erradas.

Posto isto, sugerimos que todas as **fontes utilizadas sejam catalogadas de acordo com as normas da ABNT**. Para tal, o professor/pesquisador poderá se utilizar tanto de fichas pautadas, quanto de cadernos ou, até mesmo, de computadores e tablets.

Independentemente do meio utilizado para a anotação, **é fundamental que se registre o maior número possível de informações acerca de cada uma destas fontes**. Martins Filho (2006) sugere que sejam identificados nestas anotações o **local de origem da fonte**, o **seu tipo** (manuscrito, impresso, carta, fotografia etc.), o **seu título**, o **autor**, a **data de produção**, a **página** etc.

Ainda de acordo com o historiador, "as citações literais devem ser entre aspas, indicando o autor e a página, os resumos devem ser cuidadosos para não distorcer o conteúdo do documento e devem estar entre parênteses e os seus comentários pessoais devem estar entre colchetes" (MARTINS FILHO, 2006, p. 103-104).

Além disso, também **é importante que as fichas sejam numeradas e adequadamente arquivadas**, facilitando assim a sua consulta e evitando que elas se misturem.

Tal sistematização se faz necessária, uma vez que as pesquisas que não possuem suas fontes definidas com precisão e clareza não possuem valor científico (MARTINS FILHO, 2006, p. 103).

Ainda no tocante à busca pelas fontes, o ideal é que, mesmo não estando satisfeito com a quantidade e/ou a qualidade destas, o professor/pesquisador tente seguir ao máximo as datas estipuladas no cronograma de pesquisa. Identificar a hora de interromper suas buscas e iniciar a análise das fontes é uma habilidade extremamente necessária no ofício de historiador (MARTINS FILHO, 2006, p. 104-105).

Findada a prospecção das fontes, deve-se então dar início a análise destas, primeiramente através da crítica externa e, posteriormente, da crítica interna (MARTINS FILHO, 2006, p. 45-46; BARROS, 2019, p. 84-90).

Vejamos mais detalhadamente no que consistem tais etapas:

- **Crítica externa:** Nesta primeira etapa, o historiador irá verificar se uma determinada fonte é **autêntica** ou **inautêntica**. O objetivo deste procedimento é certificar a autenticidade das fontes históricas utilizadas pelo historiador para comprovar ou refutar determinada hipótese, de forma que ele não tome conclusões equivocadas dos acontecimentos históricos;
- **Crítica interna:** Enquanto a crítica externa se dedica a averiguar os aspectos físicos das fontes históricas, a crítica interna irá empenhar-se em **analisar o conteúdo** destas. O objetivo de tal análise é saber o **grau de confiabilidade** das informações presentes em tais fontes, identificando os fatores (ideológicos, religiosos, políticos etc.) que possam ter influenciado na produção das mesmas.

Ao selecionar um determinado material para servir-lhe de fonte, o historiador deverá conduzir um cauteloso processo de crítica externa desta fonte, identificando assim sua **autenticidade** ou **inautenticidade**. Entretanto, ao lidar com documentos já conhecidos, os quais "já foram analisados criteriosamente pelas instituições de guarda que os acolhem (arquivos, bibliotecas e museus), o cuidado em proceder a uma rigorosa crítica de autenticidade pode se deslocar para um segundo plano" (BARROS, 2019, p. 87).

Assim, logo após confirmada a autenticidade de uma fonte, o professor/pesquisador poderá dar início à crítica interna da mesma, determinando se a fonte em questão foi elaborada por alguém que estava comprometido com a veracidade ou não. Tal procedimento visa complementar o processo iniciado através da crítica externa, uma vez que **a simples constatação da autenticidade de uma fonte não é suficiente para garantir a veracidade de suas informações** (BARROS, 2019, p. 84).

É extremamente importante que o professor/pesquisador tenha em mente que todo texto é essencialmente "um discurso, e como tal precisa ser analisado", pois "todo discurso, em última instância, está associado a um ponto de vista e lugar de fala, bem como a um conjunto de complexidades que chamamos de 'lugar de produção'" (BARROS, 2019, p. 90).

Após concluir o processo de crítica das fontes, o professor/historiador deverá então reunir todo o material confiável e dar início a sua **interpretação**. Durante este processo, o mesmo deverá ir anotando todas as informações que considerar pertinentes para sua pesquisa, além de buscar relacioná-las entre si, uma vez que **a escrita da história é bem mais do que uma simples transcrição de fatos históricos** (MARTINS FILHO, 2006, p. 46-47).

No tocante ao tipo das fontes utilizadas pelos historiadores, devemos pontuar que as principais fontes utilizadas pelos historiadores são as fontes textuais, as quais são divididas por Barros em **manuscritas, impressas, digitais e virtuais**. De acordo com o autor, "cada uma dessas formas de registro traz suas especificidades, problemas e desafios a serem considerados" e exigem do historiador "habilidades e conhecimentos distintos" (BARROS, 2019, p. 80).

Ao se trabalhar com **fontes manuscritas**, por exemplo, é necessário que o professor/pesquisador possua um conhecimento mínimo de **paleografia** (estudo de antigos textos manuscritos), uma vez que poderá lidar com formas de escritas bem heterogêneas. Pois como pontuado por Barros (2019, p. 80), as formas de escrita tendem a variar tanto **temporalmente**, quanto de acordo com as **características próprias da caligrafia** de cada autor.

Duas importantes fontes textuais a serem consideradas por aqueles que se dedicam à história local, são os **livros de tombo** e os **forais**. Devemos pontuar que, apesar de os **livros de tombo** serem produzidos com o intuito de registrar apenas os fatos significativos para a paróquia em si (data de fundação, doações recebidas e outros fatos ligados à administração), eles também podem fornecer informações importantes sobre a região administrada pela paróquia, bem como de sua sociedade (BARROS, 2019).

Enquanto os **livros de tombo** se dedicam ao registro dos fatos ligados à paróquia, os **forais** fornecem informações sobre a formação do lugarejo em si, como "a localização espacial da vila, o local do rocio (centro da vila) e de seu principal marco, o pelourinho, assim como a constituição da Câmara Municipal e a delimitação do termo", bem como detalhes sobre a população inicial do lugarejo (BARROS, 2019, p. 121).

Outra fonte textual que pode fornecer interessantes informações acerca da localidade são **processos criminais**, Barros pontua que, "através do registro intensivo proporcionado por esse tipo de fontes, o historiador pode recuperar o dia a dia de anônimos do passado aos quais não teria acesso por outros meios" (2019, p. 292). Ainda de acordo com o autor, ao recorrer a uma fonte como esta, o historiador poderá rastrear tanto a vida das testemunhas, quanto das vítimas e dos réus elencados no processo.

Dependendo da temática da pesquisa histórica em questão, também podemos encontrar nas **cartas** e nos **diários pessoais** duas excelentes fontes para reconstrução do momento histórico analisado (BARROS, 2019, p. 164-165).

Já no que tange as **fontes impressas**, destacamos os **jornais locais**, os quais podem ser utilizados "como caminho para nos aproximarmos de quaisquer outros objetos de estudo e modalidades historiográficas: a história política, a histórica econômica, a história cultural e assim por diante" (BARROS, 2019, p. 190).

Dependendo dos recortes - espacial, temporal e temático - que se estabelecem para determinada pesquisa histórica, o professor/pesquisador certamente terá que recorrer a **fontes não tão tradicionais** quanto as fontes escritas.

A carência de fontes escritas será maior, quanto mais distante for o período cronológico (recorte temporal) estudado e muitas vezes, inversamente proporcional à importância da localidade estudada (recorte espacial) em relação ao cenário nacional ou regional.

Cabe pontuar também que, ao escolher uma temática que dê visibilidade às **personagens e/ou práticas populares**, corre-se o risco de não encontrar registros escritos (MARTINS FILHO, 2006, p. 99-100).

Entretanto, como pontuado por Arthur Marwick, "uma história baseada exclusivamente em fontes não documentais... pode ser mais imprecisa e menos satisfatória do que uma extraída de documentos, mas de todo modo, é uma história" (MARWICK Apud MARTINS FILHO, 2006, p. 99).

Segundo Martins Filho, de todas fontes históricas é a **fonte oral** que melhor se relaciona com as pesquisas de história local.

O historiador mineiro define as fontes orais como sendo:

os depoimentos de atores que participaram pessoalmente ou foram contemporâneos aos acontecimentos estudados, ou pessoas que receberam informações de antepassados, pessoas mais velhas da comunidade e até mesmo através do que chamamos de tradição oral, quando os fatos, eventos, costumes, lendas passam de geração a geração nas cantigas, nas narrativas, nos provérbios e ditados populares (MARTINS FILHO, 2006, p. 97-98).

Ao analisar as **fontes verbais**, sejam elas escritas ou faladas, é crucial que o professor/pesquisador se atente às **variações linguísticas** presentes nas mesmas, uma vez que, como apontado por Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009), o **sentido das palavras pode variar de acordo com o período histórico** (variação diacrônica), **com a região** (variação diatópica), **com os grupos sociais** (variação diastrática) e, até mesmo, **com o contexto em que elas são utilizadas** (variação diafásica).

Ciente de tais variações, Barros afirma que muitas vezes **as palavras podem ser enganosas**, de forma que uma das principais funções dos historiadores é a de "devolverem aos seus leitores o sentido adequado das palavras; ou, então, esclarecer-lhes as oscilações de sentido" (2019, p. 92).

Diante de tal situação, sugerimos que o professor/pesquisador tenha sempre em mãos **dicionários antigos**, de preferência **contemporâneos às fontes que se pretende consultar**, evitando assim equívocos durante a análise das mesmos (MARTINS FILHO, 2006, p. 108).

Já no tocante as **fontes não verbais**, gostaríamos de destacar o uso dos **álbuns fotográficos de família**. Este tipo de fonte tem muito a oferecer para o processo de reconstituição visual do período histórico analisado, uma vez que através dele os professores/pesquisadores poderão observar:

os desenvolvimentos da indumentária, o universo de objetos recorrentes na cultura material de uma época, o espaço público e privado, as habitações por fora e por dentro, os rituais de todos os tipos, as hierarquias expressas através das poses estereotipadas, a riqueza ou a pobreza, e até mesmo os perfis demográficos expressos pela variação nos tamanhos e modelos dos grupamentos familiares (BARROS, 2019, p. 169).

Diante da grande variedade de fontes históricas disponíveis para a consulta, devemos lembrá-los que, **cada tipo de fonte possui características próprias**, as quais **requerem a utilização de metodologias apropriadas**, que considerem as especificidades das mesmas (LUCA, 2020, p. 101).

Apesar de ser um erro comum no meio da pesquisa histórica, é crucial que o pesquisador não caia "na tentação de fazer uma pesquisa interminável, que não se transforme em resultados" (MARTINS FILHO, 2006, p. 105). Como já pontuamos anteriormente, é fundamental que o historiador tente seguir o cronograma do projeto de pesquisa.

Uma vez terminada a pesquisa em meio a bibliografia e as fontes diretas, resta então ao professor/pesquisador dar início à produção de sua narrativa quadrinística.

Diante da imensa diversidade dos 5.568 municípios brasileiros, bem como de seus inúmeros distritos, vilas e bairros, acreditamos ser impossível desenvolvermos um modelo de pesquisa histórica que se adeque perfeitamente às características singulares de cada uma destas localidades. De forma que, apesar de todas as orientações e sugestões expostas neste tutorial comungamos com o pensamento de Carlos Bacellar, o qual afirma que "a prática da pesquisa, dia após dia, é o melhor caminho para o aprendizado" (2008, p. 24).

DESENVOLVENDO UMA HQ DE HISTÓRIA LOCAL

O desenvolvimento de histórias em quadrinhos não é uma tarefa fácil, uma vez que estas "são uma linguagem secreta à parte, e dominá-la apresenta desafios diversos dos enfrentados por qualquer prosador, ilustrador ou outros profissionais de criação" (MCCLLOUD, 2008, p. 2).

Assim sendo, o **cuidado** e a **atenção** dispensados na sua elaboração devem ser redobrados, principalmente quando sua produção for realizada por mais de uma pessoa. Pois, uma vez que você é responsável tanto pelo texto, quanto pela ilustração, você consegue controlar melhor a construção da narrativa, entretanto quando você trabalha em conjunto com outra(s) pessoa(s), você pode até orientar os passos dos outros membros do grupo, mas não é certo que eles irão entregar os resultados exatamente como você havia imaginado.

No que tange os aspectos específicos do processo de elaboração de histórias em quadrinhos com teor histórico, o pesquisador português João de Sousa, afirma ser primordial que tais narrativas abordem os fatos com o máximo de rigor histórico possível. De forma que, a não observância desta orientação poderá induzir os leitores em erro, uma vez que grande parte deles acaba assimilando as informações constantes nestas obras, sem que façam qualquer tipo de análise crítica (SOUSA Apud PEREIRA, 2017, p. 44).

Contudo, Sousa também pontua que as histórias em quadrinhos, que possuem **caráter didático**, muitas vezes não conseguem despertar nos jovens o interesse pela sua leitura. Tal fato ocorre porque estas obras, por via de regra, possuem uma **narrativa muito maçante e de difícil compreensão**.

Segundo a professora Selma de Fátima Bonifácio (2005), uma das grandes dificuldades encontradas na elaboração de histórias em quadrinho com teor histórico é o choque entre a narrativa histórica tradicional, a qual se desenvolve através de uma **prosa longa e muitas vezes tediosa**, e a linguagem quadrinística, a qual exige **agilidade e dinâmica** na construção de sua narrativa.

Nós, entretanto, acreditamos que seja possível desenvolver obras quadrinísticas que possuam **narrativas fluidas e belos traços**, ao mesmo tempo que **veiculam de forma didática e de fácil compreensão o conhecimento histórico produzido pela academia**.

Porém, para que esta tarefa seja viável é necessário que os profissionais envolvidos (principalmente os roteiristas) dominem, não somente o conhecimento histórico a ser transposto para a HQ, mas também o processo de construção das narrativas quadrinísticas; que, como vimos anteriormente, possui características muito particulares.

Visando auxiliar o professor que deseja se aventurar pelo mundo da produção quadrinística, desenvolvemos um esquema com as principais etapas a serem realizadas ao longo do processo de desenvolvimento das HQs de história local.

- I. **Projeto de pesquisa** - Durante esta, que é a primeira etapa do processo, o professor irá definir a temática de sua pesquisa, justificar os motivos que o levaram a se interessar por tal temática, elencar os objetivos da pesquisa, expor o quadro teórico e metodológico que pretende utilizar na mesma, além de construir um cronograma para orientar o seu trabalho;
- II. **Desenvolvimento da pesquisa** - Ao longo desta etapa, o professor terá contato com as fontes e desenvolverá o texto que servirá de base para a construção do roteiro da HQ;

- III. **Escolha dos personagens** - Na terceira etapa do processo, o professor deverá elaborar fichas com o maior número possível de informações acerca das características físicas (altura, peso, cor dos olhos etc.) e psicológicas (tímido, sério, distraído etc.) dos personagens que estarão presentes na narrativa quadrinística em questão;
- IV. **Sinopse** - Esta etapa é crucial para o desenvolvimento de qualquer HQ, uma vez que é através dela que são apresentados os principais aspectos da narrativa que se pretende desenvolver;
- V. **Roteiro** - Após a aprovação da sinopse, dá-se início ao desenvolvimento do roteiro, é durante esta etapa que são estabelecidos os detalhes de cada cena (enquadramento), o posicionamento dos personagens, bem como os seus diálogos etc.;
- VI. **Layout** - Ao longo desta etapa, a narrativa desenvolvida no roteiro é decomposta através de uma sucessão de vinhetas. É durante a elaboração do layout que são definidos o formato, o tamanho e a quantidade de vinhetas de cada página.

Caso o roteirista opte por desenvolver um roteiro layoutado, a etapa VI deve ser desconsiderada.

- VII. **Desenho** - Após a realização do layout, cada uma das vinhetas tem seu interior preenchido, a lápis, com todos os elementos textuais e pictóricos;
- VIII. **Arte-final** - Todo o conteúdo feito a lápis é passado a limpo através do uso de nanquim, de canetas e, até mesmo, do computador;
- IX. **Colorização** - Após a conclusão da arte-final, as páginas são então coloridas manualmente (lápis de cor, giz de cera, aquarela etc.) ou através de programas de editoração gráfica;
- X. **Editoração** - Nesta última etapa, é realizado todo o processo de montagem da revista, a qual poderá ou não ser impressa.

Dependendo das técnicas que serão adotadas, as etapas VII, VIII e IX também poderão ser feitas diretamente no computador.

Como podemos perceber, as duas primeiras etapas são mais diretamente relacionadas ao ofício do **historiador**, enquanto as etapas seguintes requerem habilidades próprias de **roteiristas** (III, IV e V), **artistas gráficos** (VI, VII, VIII e IX) e **designer gráficos** (X). Entretanto, caso o professor não consiga o auxílio de pessoas qualificadas para desenvolverem tais etapas, ele deverá assumir também estas funções.

PROCESSO DE ROTEIRIZAÇÃO DA OBRA QUADRINÍSTICA

Denis O'Neil (2005), consagrado roteirista de HQs, afirma que, para se tornar um bom roteirista de histórias em quadrinhos, o indivíduo deve ser tão **fluyente na linguagem quadrinística**, quanto ele é na sua língua materna (em nosso caso, o português).

Desta forma, é crucial que, antes do professor/pesquisador começar a elaborar o roteiro de sua HQ, ele aprofunde seu conhecimento acerca dos aspectos que compõem a linguagem quadrinística. Para tal, sugerimos que o mesmo releia atentamente os tópicos desta obra que versam sobre a linguagem quadrinísticas e seus componentes.

No livro **A Bíblia do Roteiro de Quadrinhos**, os autores Alexandre Lobão, Gian Danton e Leonardo Santana apresentam quatro modelos distintos de roteiro para HQs, os quais eles afirmam serem os mais utilizados pelos roteiristas profissionais.

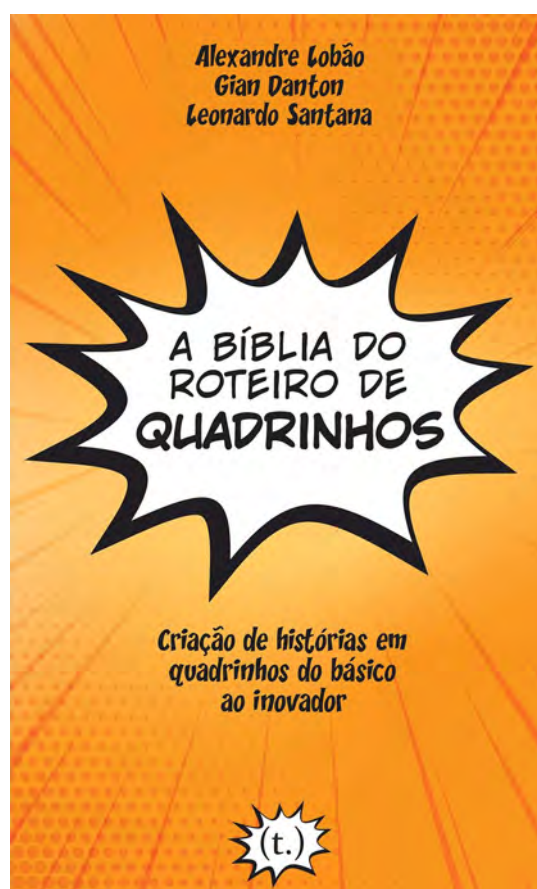


Imagem 81 - Livro "A bíblia do roteiro de quadrinhos" dos quadrinistas Alexandre Lobão, Gian Danton e Leonardo Santana.

Isto posto, apresentaremos agora de forma detalha, cada um dos modelos de roteiro mencionados no livro **A bíblia dos roteiros de quadrinhos**.

ROTEIRO THE MARVEL WAY

O roteiro tipo *The Marvel Way*, também chamado de *Plot Style* ou **Argumento Prévio**, foi desenvolvido por **Stan Lee** na década de 1960, quando quadrinista trabalhava na *Marvel Comics*, por isto a adoção de tal nomenclatura.

Devido às inúmeras responsabilidades que possuía, Stan Lee não conseguia elaborar roteiros detalhados para todas as HQs produzidas pela Marvel, entretanto, o autor também não desejava renunciar ao controle do processo criativo destas obras. Assim sendo, visando otimizar o seu tempo e agilizar o processo de produção das HQs, Stan Lee passou a elaborar uma espécie de **argumento ampliado**.

De acordo com Lobão, Danton e Santana, "esse argumento não tinha marcações muito rígidas e, nem mesmo, o diálogo dos personagens. Ele apenas sugeria o que iria acontecer naquela história, dando grande liberdade ao desenhista para desenvolver o tema como julgasse melhor" (2020, p. 207).

Após o desenhista concluir o processo de quadrinização do roteiro, o material produzido por ele era encaminhado para Stan Lee, que revisava toda a narrativa e, caso fosse necessário, solicitava ao desenhista que fizesse as alterações pertinentes.

Quando não havia mais alterações a serem feitas, Stan Lee então escrevia os diálogos e as legendas de cada uma das vinhetas e encaminhava a obra para a impressão.

Entretanto, devemos pontuar que este modelo de roteiro "só é indicado nos casos em que você deseja, realmente, abrir mão de um roteiro 'só seu' e produzir algo em conjunto com o desenhista" (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 208), o que não condiz com a nossa proposta. Assim sendo, desaconselhamos a sua utilização para a construção de qualquer obra quadrinística que se proponha a reconstituir fatos históricos.

ROTEIRO *FULL SCRIPT*

Os roteiros desenvolvidos para as histórias em quadrinhos são bem diferentes daqueles escritos para o teatro, o cinema e a TV, pois esta linguagem possui características muito próprias, portanto, visando atender às especificidades da linguagem quadrinística, o ideal é que o roteirista **decomponha sua narrativa em vinhetas**.

O roteiro *full script* é um dos modelos mais adotados entre os roteiristas profissionais de histórias em quadrinhos. Tal escolha é justificada uma vez que este é um dos modelos mais completos para o desenvolvimento de obras quadrinísticas, fornecendo aos desenhistas descrições bem detalhadas de cada uma das vinhetas, como podemos observar na imagem abaixo (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 217-218).

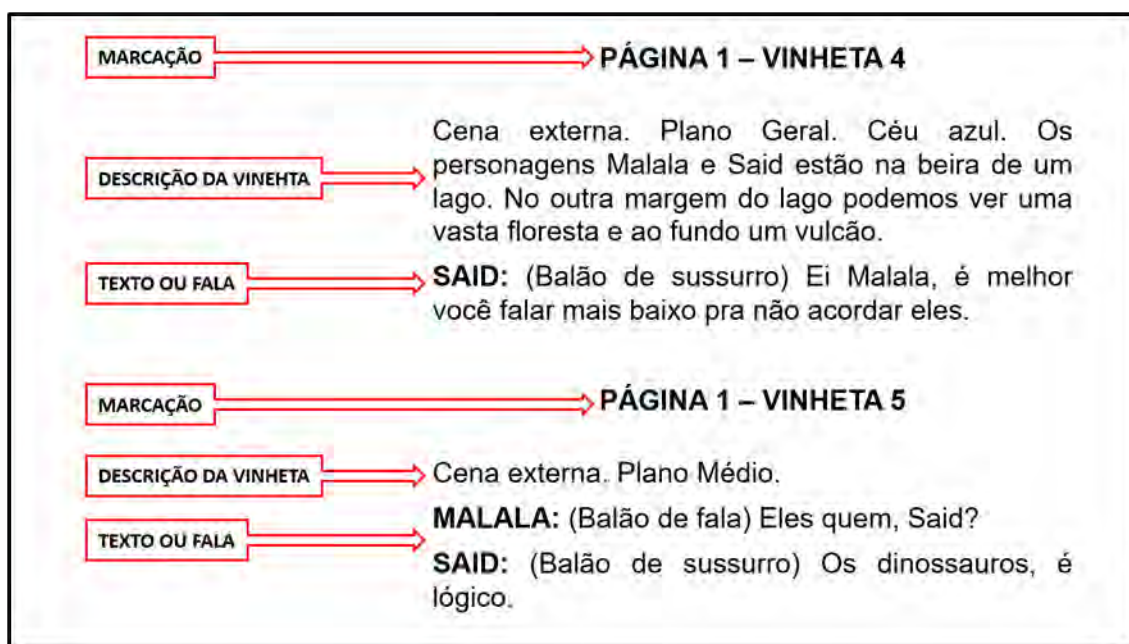


Imagem 82 - Exemplo de roteiro *Full Script*.

Ao desenvolver um roteiro de tipo *full script*, o roteirista deverá detalhar todos os aspectos textuais e imagéticos de cada uma das vinhetas, de forma a fornecer ao desenhista o máximo de informação possível.

Ao analisarmos o exemplo da página anterior, também poderemos perceber que a descrição de cada uma das vinhetas é decomposta em três partes diferentes:

- **Marcação** - Como neste modelo de roteiro a narrativa quadrinística é descrita vinheta por vinheta, é essencial que o roteirista especifique qual a página e a vinheta que ele está descrevendo;
- **Descrição da vinheta** - Após identificar a vinheta onde transcorrerá a cena em questão, o roteirista passa então a descrever os aspectos visuais desta cena. O roteirista poderá incluir aqui informações referentes aos planos e ângulos em que ele deseja que o desenhista ilustre a cena, além de adicionar descrições dos cenários (local, temperatura, iluminação etc.) e dos personagens (fisionomia, vestuário, estado emocional etc.);
- **Texto ou fala** - Uma vez concluída a descrição dos aspectos visuais da vinheta, o roteirista passa então a transcrever os textos que serão reproduzidos no interior da mesma. Entretanto, é fundamental que cada um destes textos seja precedido por uma descrição que oriente os profissionais responsáveis pela arte (desenhista, colorista, letrista etc.) acerca da natureza dos mesmos (balões, legendas, onomatopeias, títulos etc.). Ex.: "Legenda inserida no canto superior esquerdo da vinheta", "Batman (balão de grito)", "Mafalda (balão de sussurro)" etc.

Como pode ser visto, através do modelo *full script* o roteirista possui um maior domínio sobre o trabalho do desenhista, algo extremamente importante na elaboração de narrativas quadrinísticas com teor histórico, pois quanto maior for o controle do professor/pesquisador sobre o desenvolvimento da narrativa, menor será o risco da obra apresentar algum caso de anacronismo.

Ainda de acordo com Lobão, Danton e Santana, "quanto menor sua habilidade nos desenhos, mais você vai ter necessidade de descrever detalhes da cena" (2020, p. 212).

ROTEIRO FORMATO T

O roteiro de **formato T** é muito similar a uma tabela com três colunas, de forma que na primeira coluna consta o número da vinheta que está sendo descrita, enquanto na segunda coluna são fornecidas informações referentes ao aspecto imagético (cenário, vestimentas, objetos etc.) e na terceira os aspectos textuais (fala dos personagens, legendas, onomatopeias etc.).

QUADRO	IMAGEM	TEXTO
4	Cena externa. Plano Geral. Céu azul. Os personagens Malala e Said estão na beira de um lago. No outra margem do lago podemos ver uma vasta floresta e ao fundo um vulcão.	SAID: (Balão de sussurro) Ei Malala, é melhor você falar mais baixo pra não acordar eles.
5	Cena externa, Plano Médio.	MALALA: (Balão de fala) Eles quem, Said? SAID: (Balão de sussurro) Os dinossauros, é lógico.

Imagem 83 - Exemplo de roteiro Formato T.

Como podemos verificar nas imagens 82 e 83, tanto o roteiro *full script*, quanto formato T possibilitam que o roteirista descreva o desenvolvimento da narrativa quadrinística de forma bem detalhada.

Ao compararmos os dois modelos de roteiro, iremos verificar que eles possuem muito mais semelhanças do que diferenças. Basicamente o que diferencia um modelo do outro é a forma como as informações são dispostas para o leitor, uma vez que no formato T as informações são apresentadas por meio de uma tabela, enquanto no *full script* as informações são apresentadas através de texto corrido.

ROTEIRO LAYOUTADO

Por último, porém não menos importante, temos o roteiro layoutado. A estrutura deste roteiro lembra muito a de um **storyboard**; de forma que ao optar por este modelo o roteirista poderá utilizar tanto os recursos textuais, quanto os visuais ao descrever a narrativa em questão para o desenhista e para os demais artistas (colorista, arte-finalista, letrista etc.) responsáveis pela confecção da HQ.

Este é o modelo que **oferece o maior domínio ao roteirista**, uma vez que ele demonstra ao desenhista exatamente como ele deseja que seja ilustrada a sua narrativa.



Imagem 84 - Composição com roteiro layoutado e a página elaborada a partir deste.

Fonte: Site Massarani.

Como podemos ver na imagem acima, apesar de o desenhista seguir as orientações traçadas pelo roteirista no roteiro layoutado, ele realizou algumas pequenas alterações visuais que deixaram a narrativa mais atraente ao olhar do leitor.

PRODUÇÃO E REVISÃO DE ROTEIROS PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Ainda no tocante ao processo de roteirização das narrativas quadrinísticas, é importante que tenhamos em mente que não há um modelo padrão a ser utilizado, de forma que o professor/pesquisador está livre para utilizar o modelo que melhor lhe convier.

Independentemente do modelo adotado, o imprescindível é que se escreva um roteiro com texto **fluido e agradável**, caso contrário o desenhista poderá lê-lo de forma desatenta, cometendo assim erros que poderão prejudicar o desenvolvimento da narrativa (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 303).

Também sugerimos que o roteirista evite utilizar textos e falas muito extensos dentro das vinhetas, pois quanto maior o texto inserido nestas, menor será o espaço que o desenhista terá para desenvolver a ilustração (LOVETRO, 1995, p. 100).

Posto isto, convém lembrarmos que, apesar da linguagem quadrinística ser uma **linguagem híbrida**, que se utiliza tanto do recurso textual, quanto do imagético, podemos até encontrar narrativas quadrinísticas que não possuam palavras, porém nunca encontraremos narrativas quadrinísticas destituídas de imagens.

Além dos elementos já citados ao longo de nosso texto, Lobão, Danton e Santana alertam-nos acerca da necessidade de inserirmos no roteiro maiores detalhes sobre as cenas. À vista disso, esses autores desenvolveram um modelo padrão com os detalhes que consideram essenciais para a descrição de uma vinheta, como podemos ver abaixo:

Externa/Interna]. [Dia/Noite]. [Marcação Especial]. [Plano] [Ângulo: Altura+Lado]. [Foco: Aberto/Fechado] [Descrição da cena/Personagens]. [Detalhes adicionais]. [Inclusão de referências cruzadas de imagens de apoio, diretamente aqui ou em um apêndice] (2020, p. 256).

A priori, tais informações podem parecer excessivas e, até mesmo, desnecessárias, no entanto se o roteirista não deixar bem claras as informações, o desenhista poderá elaborar um trabalho que não o agrade ou, até mesmo, que apresente anacronias.

De acordo com McCloud, o desenvolvimento de uma narrativa quadrinística demanda um constante fluxo de decisões por parte de seus autores. Dentre estas decisões, o autor destaca:

- **ESCOLHA DOS MOMENTO:** Decidir quais **momentos incluir** em uma história em quadrinhos e quais **deixar de fora**.
- **ESCOLHA DO ENQUADRAMENTO:** Escolher a **distância** e o **ângulo** corretos para **ver** esses momentos e onde **cortá-los**.
- **ESCOLHA DAS IMAGENS:** **Representar** os personagens, objetos e ambientes **com clareza** nesses enquadramentos.
- **ESCOLHA DAS PALAVRAS:** Escolher **palavras que acrescentem informações valiosas** e **se casem bem** com as imagens que as rodeiam.
- **ESCOLHA DO FLUXO:** **Guiar** os leitores **através** e **entre** quadri-nhos em uma página ou tela (MCCLLOUD, 2008, p. 10).

Ainda segundo ele, tais as escolhas são diretamente responsáveis pela clareza ou não das narrativas quadrinísticas.

Dentre as cinco escolhas apresentadas por McCloud, acreditamos que a escolhas dos **momentos**, das **imagens** e das **palavras** são as que mais impactam na elaboração das narrativas quadrinísticas com teor histórico e pedagógico.

Primeiramente, ao escolhermos quais **momentos históricos serão retratados e quais serão deixados de fora** de nossa narrativa, estamos dando voz a certos personagens em detrimento de outros. De modo que tal decisão não pode ser realizada de forma leviana, muito pelo contrário, é fundamental que haja uma profunda reflexão acerca das possíveis influências na formação do pensamento histórico de nossos alunos antes que realizemos tais escolhas.

Uma vez que pretendemos que a nossa narrativa quadrinística se torne uma **fonte de informação histórica**, também é crucial que escolhamos adequadamente as **imagens** que serão apresentadas nela, pois ao inserirmos imagens de paisagens e de objetos que não são contemporâneos ao período histórico abordado, estaremos colaborando para produção de anacronismos.

Discorreremos sobre este tema de forma mais detalhada no subtópico "O processo de quadrinização e editoração da história em quadrinhos" (p. 91).

Outra importante decisão que devemos tomar ao elaborar uma HQ, que tenha a pretensão de servir como material didático-pedagógico para o ensino de História, é a **escolha das palavras**.

Tal escolha é deveras importante pois, além de termos que **atender às demandas naturais de uma narrativa quadrinística** (produzir uma leitura fluida e inteligível), ainda temos que nos atentar às **demandas pedagógicas** de transposição do conhecimento histórico científico para uma **linguagem mais coloquial**, a qual possa ser facilmente compreendida pelo público escolar.

A linguagem verbal é um aspecto crucial no processo de reconstituição histórica de qualquer obra quadrinística que pretenda retratar acontecimentos históricos. Isto posto, sempre que recorrermos a este artifício para nos aproximarmos de uma realidade temporal diferente da nossa, devemos realizar um rigoroso trabalho de pesquisa linguística (FONTINELES FILHO, 2016, p. 303).

Ainda no tocante a este assunto, Fontineles Filho pontua que:

Quando se pretende, além do retorno no tempo, demarcar características da fala de integrantes de grupos com pouca instrução formal e com certos vícios de linguagem, assim como **marcas regionais**, deve-se ampliar mais ainda a cautela. Caso contrário, muitas incoerências e deturpações surgem, reforçando estereótipos (2016, p. 303).

Tal aspecto, mencionado por Fontineles Filho, é muito pertinente em um projeto como o nosso, o qual se propõe a reconstituir a história de grupos sociais bem específicos, os quais possuem hábitos, costumes e uma cultura bem próprios e característicos.

Assim sendo, ao optar por reconstruir a linguagem de uma determinada sociedade, o professor/pesquisador deverá se atentar as **variações linguísticas** ocorridas tanto no âmbito **temporal**, quanto no âmbito **geográfico**. Além das variações linguísticas próprias de determinados grupos sociais.

Objetivando atender as já mencionadas demandas (pedagógica e quadri-nística), defendemos que a escolha da variação linguística a ser adotada na HQ seja realizada visando o público-alvo que se deseja atingir com tal obra; visto que, ao optar pela utilização de uma **variante linguística contemporânea ao período histórico reconstituído**, o texto pode se tornar **desinteressante, complicado** e, até mesmo, **ininteligível** para o seu público-alvo.

Todavia, caso o professor/pesquisador opte por não adotar uma variante linguística histórica, ele deverá alertar os leitores acerca de sua escolha, explicando-lhes - de preferência no início da HQ - os fatores que motivaram tal decisão editorial.

Em seu livro **Como escrever a história de sua cidade**, Martins Filho dá algumas dicas de escrita para a produção de obras de história local, as quais também podem ser aproveitadas no desenvolvimento de nossa HQ.

De acordo com o autor **é importante que se escreva de forma clara, simples e objetiva**; evitando, sempre que possível, o uso de adjetivações, tom laudatório, afirmações definitivas e verdades absolutas (2006, p. 108).

Já, no que tange os aspectos próprios da linguagem quadri-nística, Bonifácio pontua que para se alcançar o potencial máximo desta linguagem, é crucial que o quadrinista prime "pela leveza e fluidez do texto, bem como pela sua distribuição ao longo das páginas e dos quadros" (2005, p. 82), além de sua integração com as imagens.

Após terminar de escrever o roteiro, é extremamente importante que o roteirista revise o mesmo. Entretanto, **Stephen King** nos alerta para a necessidade de deixar o texto descansar/dormir, por cerca de três meses, antes de revisá-lo. De acordo com o autor tal procedimento se faz necessário pois, ao concluir seu texto é comum que o escritor esteja satisfeito com o resultado do mesmo, assim sendo o ideal é se desligar um pouco dele, para depois poder revisá-lo com maior criticidade (KING Apud LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 322).

Além de bem escrito, é fundamental que o roteiro seja bem formatado, facilitando assim o processo de comunicação entre o roteirista e o desenhista, de forma que o segundo seja capaz de retirar do roteiro todas as informações necessárias para que possa transpor a narrativa em questão para a linguagem quadrinística (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 225).

O USO DE ANEXOS NOS ROTEIROS

Caso seja necessário, o roteirista também poderá inserir no final roteiro, em uma área denominada anexo, outras informações que ele considere relevantes para orientar o trabalho do desenhista (LOBÃO; DANTON; SANTANA, 2020, p. 234).

Tal espaço é usualmente utilizado pelos roteiristas para inserir informações que podem auxiliar o desenhista no processo de quadrinização do roteiro, podendo ser inseridas aqui tanto **referências textuais** (fichas de personagens, descrições sobre acontecimentos que antecedem a narrativa em questão etc.), quanto **imagéticas** (fotografias, ilustrações, desenhos etc.).

Quanto maior o número de referências visuais, mais fácil será para os quadrinistas identificarem as tendências estéticas do período histórico abordado na HQ. Isto posto, sugerimos que o professor/pesquisador adicione o maior número possível de referências visuais (fontes imagéticas) no anexo de seu roteiro, facilitando assim o processo de reconstrução do visual tanto dos personagens históricos, quanto da estética do período em questão (vestimentas, objetos, veículos, arquitetura, paisagens etc.). Tal prática propicia uma diminuição considerável nas anacronias presentes na narrativa quadrinística.

O PROCESSO DE QUADRINIZAÇÃO E EDITORAÇÃO

Uma vez que, já abordamos todos os aspectos relativos à elaboração do roteiro, nos concentraremos agora nos aspectos visuais da narrativa quadrinística. Posto isto, orientaremos como os professores/pesquisadores deverão proceder ao transpor o seu roteiro para a linguagem quadrinística, bem como os procedimentos que eles deverão adotar ao utilizar fontes iconográficas na reconstrução visual de um determinado período histórico.

Entretanto, antes de qualquer coisa, é importante lembrarmos que a linguagem quadrinística é uma **linguagem híbrida, na qual os elementos imagético e textual atuam de forma harmônica e complementar**. De forma que esta linguagem leva o indivíduo a "**ler imagens e palavras, não ver as imagens e ler apenas as palavras**" (PASCAL Apud ANSELMO, 1975, p. 33). Tal afirmação reforça a importância do elemento imagético para a linguagem quadrinística, a qual não recorre à imagem como forma de ilustração de uma determinada narrativa, mas sim como um elemento basilar para a construção desta narrativa.

Dito isto, é imperativo que dediquemos aos elementos visuais de nossa obra a mesma atenção que é concedida aos elementos textuais. Uma vez que, o **equilíbrio** na dosagem entre estes dois elementos é um ponto crucial para o desenvolvimento de boas histórias em quadrinhos (CARVALHO, 2006, p. 103).

Posto isto, uma vez que o desenhista tenha em mãos o roteiro da HQ ele dá início ao desenvolvimento do layout da narrativa, definindo o tamanho e o formato de cada uma das vinhetas, bem como a sua distribuição ao longo das páginas. Devemos destacar que, neste primeiro momento, as vinhetas são desenhadas a lápis, de forma a permitir possíveis alterações no layout, caso estas se mostrem necessárias.

Após o desenvolvimento do layout, tem início então o processo de ilustração e de inserção dos elementos textuais (balões, legendas e onomatopéias) no interior das vinhetas (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 76).

Recomendamos que, durante o processo de quadrinização, primeiro se insira o texto na vinheta para que, somente depois, seja traçada a silhueta do balão, tal prática permite que se tenha uma melhor noção "do espaço que vai ser usado para o texto e quanto vai sobrar para o desenho, possibilitando um equilíbrio entre eles" (CARVALHO, 2006, p. 105).

Ainda no tocante à inserção dos elementos textuais nas vinhetas, Carvalho pontua que o texto deve ser escrito a lápis, com traços bem leves,:

"para que seja fácil apagar depois. Se o computador for ser usado para escanear e pintar, pode-se utilizar lápis azul, assim, não é preciso apagar o lápis manualmente (o computador faz isso depois). Nada de letra bonita nessa etapa: a ideia aqui é só marcar o espaço. E atenção na ordem dos textos: o balão de quem fala primeiro deve estar sempre acima e/ou à esquerda (2006, p. 105).

Quella-Guyot também reforça a importância do layout para a construção da narrativa quadrinística, segundo o autor é "por meio do jogo dos formatos das vinhetas e dos enquadramentos escolhidos para cada uma delas que a narrativa adquire gradativamente seu ritmo" (1994, p. 120).

Como podemos ver na citação acima, o teórico francês também atribui ao enquadramento o poder de influir na construção do ritmo narrativo das HQs. De forma que este aspecto merece receber a devida atenção, tanto por parte do roteirista, quanto do desenhista, principalmente quando se almeja reconstruir um determinado contexto histórico.

Outro importante aspecto da linguagem quadrinística, o qual merece a nossa mais absoluta atenção, é o fluxo de leitura estabelecido pela **linha de indicatividade**, posto que é este fluxo que irá definir, tanto a ordem de leitura das vinhetas, quanto do conteúdo em seu interior. Logo, a elaboração do layout das páginas, bem como a inserção dos textos no interior das vinhetas devem sempre seguir este fluxo.

Tal elemento também é primordial para construção de uma narrativa fluida e de fácil compreensão, de forma que a não observância deste fluxo, pelo quadrinista, poderá prejudicar a leitura e a compreensão da narrativa em questão (ACEVEDO, 1990, p. 116).

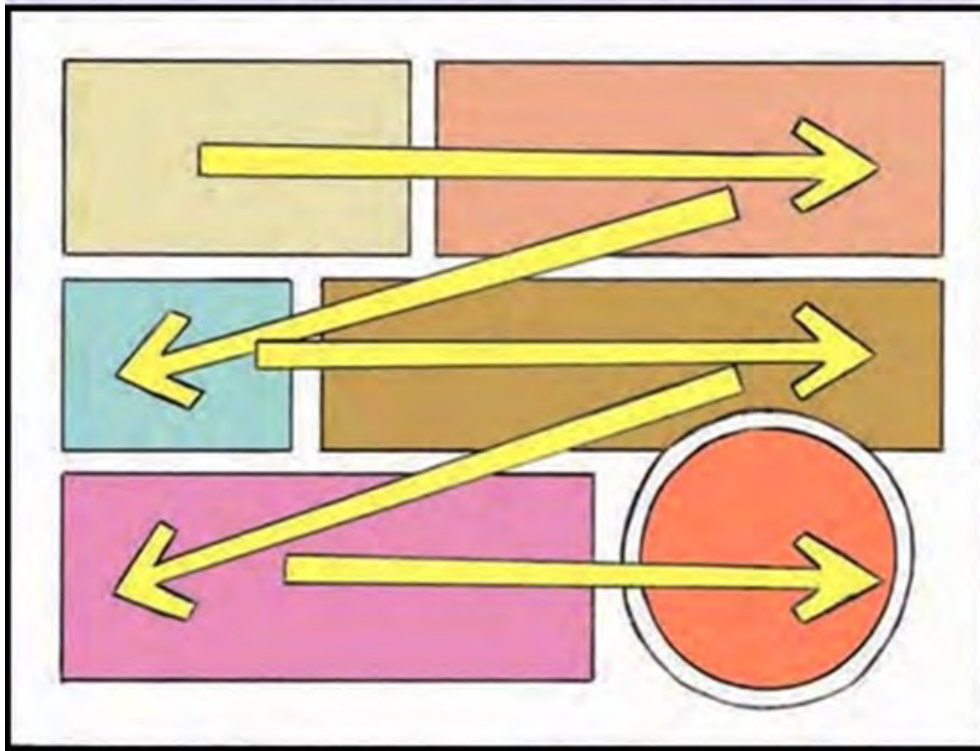


Imagem 85 - Linha de indicatividade da leitura das HQs ocidentais.

Fonte: AVELAR; SALERNO, 2011, p. 11.

Outra questão, que deve ser levada em consideração ao definirmos os aspectos gráficos de nossa HQ, diz respeito ao estilo de desenho que será utilizado na mesma. De acordo com McCloud, não importa o estilo de desenho que seja adotado em uma HQ, o crucial é que ele colabore com a função primária da linguagem quadrinística que é "comunicar-se de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor" (2008, p. 26). Entretanto, Bonifácio (2005, p. 114) assinala que os desenhos com traços mais realistas tendem a conferir uma maior verossimilhança às narrativas. Posto isso, cabe aos envolvidos na elaboração da obra quadrinística escolherem o estilo de desenho que melhor se adeque à sua obra e ao seu público-alvo.

Ainda no que tange a essa temática, Bonifácio pontua que:

a presença obrigatória da imagem, quando se trata do conteúdo histórico, introduz uma representação gráfica da informação histórica. Essa representação pode tanto enriquecer o quadro de referências que o aluno-leitor tem do passado, quanto conduzir a referências visuais anacrônicas. O dado central, todavia, é que essa relação faz com que a experiência de leitura das HQs guarde expressivas distinções com a leitura de um texto apenas escrito (BONIFÁCIO, 2005, p. 87).

Assim sendo, uma vez que temos por objetivo desenvolver narrativas que sejam, não somente atraentes para os nossos leitores, mas também educativas, é crucial que dediquemos uma atenção ainda maior aos aspectos visuais de nossas HQs. Para tanto, sugerimos que o professor/pesquisador abuse da utilização de fontes imagéticas.

Como podemos perceber ao longo deste tutorial, todos os elementos constitutivos de uma obra quadrinística acabam por influenciar na leitura e interpretação da mesma, destarte é crucial que o professor/pesquisador se atente aos mínimos detalhes de sua produção, **evitando que haja qualquer tipo de ruído que atrapalhe sua comunicação com o aluno/leitor**. De modo que, logo após a conclusão do desenho, o professor/pesquisador deverá realizar uma minuciosa revisão em sua obra, verificando assim se há algum erro de ortografia, se faltou algum detalhe no desenho e se a narrativa está fluida e inteligível (CARVALHO, 2006, p. 106).

Somente após todas as páginas estarem desenhadas e devidamente revisadas é que se deve dar início ao processo de arte-final da obra. Nesta etapa em questão, todos os traços feitos a lápis são cobertos com tinta nanquim (preta), enquanto que os sinais de lápis são removidos, juntamente com os excessos de nanquim, dando assim o devido acabamento à HQ (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 78).

Gostaríamos de sugerir ao professor/pesquisador que deixe duas ou mais páginas com algumas vinhetas em branco logo após o final da história, de forma que os alunos possam dar continuidade a esta narrativa. Assim sendo, o professor poderá ensinar a eles como pesquisar e transpor os resultados de sua pesquisa para a linguagem quadrinística.

Tal prática tem como objetivo dar visibilidade aos mais variados acontecimentos da história local, bem como dar voz às personagens que foram invisibilizadas e silenciadas pela história tradicional.

Por se tratar de uma obra com cunho didático-pedagógico, também sugerimos que se insira, nas páginas finais, uma listagem contendo tanto o **material bibliográfico**, quanto as **fontes históricas** utilizadas na construção de tal narrativa.

Também é interessante que sejam inseridas cópias de algumas das fontes utilizadas no desenvolvimento da obra em questão, principalmente as **fontes pictóricas** utilizadas como referência no processo de reconstrução visual do(s) período(s) histórico(s) retratado(s) na história em quadrinho.

Ao final desta etapa, o material é então encaminhado para o processo de editoração. Entretanto, caso tenha optado por desenvolver uma HQ em cores, a obra em questão ainda terá que passar por uma outra etapa, denominada **colorização**. Este processo pode ser tanto efetuado pelo próprio desenhista, quanto por um profissional específico, o qual recebe o nome de **colorista** (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 78).

Devemos salientar que, é possível que haja pequenas variações nos processos acima citados, uma vez que alguns quadrinistas preferem utilizar somente ferramentas digitais ao longo de todo o processo de desenvolvimento da HQ. Além disso, o tipo de roteiro utilizado também poderá influir na quantidade de etapas necessárias para a finalização da história em quadrinho (AVELAR; SALERNO, 2011, p. 53).

Lovetro (1995, p. 95) pontua que o aspecto visual é crucial para o sucesso de qualquer obra quadrinística, uma vez que este é o principal responsável por despertar o interesse de seu público-alvo, principalmente em um momento no qual os meios de comunicação veem se tornando cada vez mais visuais.

Dito isto é crucial que, além de ter uma narrativa fluida, nossa HQ também possua um visual que seja atraente para nossos alunos. Destarte, é essencial que o professor/pesquisador se dedique ao aspecto gráfico com o mesmo afinco que se dedicou as demais etapas de produção da HQ. Pois o mesmo não dedicou seu tempo, esforço intelectual e, até mesmo dinheiro, para ter em mãos uma história em quadrinhos que não seja atraente esteticamente.

O ideal seria que o projeto gráfico fosse confiado a um diagramador ou a um designer gráfico (profissionais responsáveis pela organização dos elementos gráficos de jornais, livros, revistas etc.), mas se isso não for possível o professor/pesquisador deverá buscar o auxílio de alguém, que possua ao menos noções básicas de diagramação.

Antes de ser enviado para gráfica, também é essencial que o texto escrito seja revisado por um profissional da área, ou pelo menos por um bom professor de português. Afinal de contas, você está produzindo um material de teor didático-pedagógico, de forma que qualquer erro ortográfico ou gramatical poderá levantar dúvidas acerca da qualidade de seu trabalho, pois como pontuado por Martins Filho, "o sucesso de um projeto de pesquisa está na seriedade, no cuidado e na atenção aos detalhes em cada etapa da execução" (2006, p. 114-115).

No livro "Quadrinhos - Guia prático", os autores Humberto Avelar e Marcelo Salerno descrevem o passo a passo da confecção de uma revista em quadrinhos. Eles ensinam até mesmo como organizar as páginas da revista, de forma que qualquer pessoa possa produzir sua própria HQ sem o auxílio de terceiros. De acordo com os autores, o número de páginas de uma revista impressa deve ser sempre múltiplo de 4 (8, 12, 16, 20 etc.).

Após todo o processo de editoração a revista em quadrinhos já está pronta para ser impressa, podendo tanto ser enviada para uma gráfica ou birô, quanto impressa e montada pelo(s) próprio(s) quadrinista(s) nos moldes de um fanzine.

INDICAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Abaixo a segue uma lista com obras que poderão ajudar o professor/pesquisador que pretende se enveredar pela produção de narrativas quadrinísticas com temática de histórica local.

- **"A Bíblia do roteiro de quadrinhos"** de **Alexandre Lobão, Gian Danton e Leonardo Santana**: Esta é uma produção escrita a seis mãos, por três experientes roteiristas de histórias em quadrinhos. Ao longo de suas mais de 300 páginas os autores dão excelentes dicas de como proceder para elaborar um roteiro de nível profissional.
- **"A leitura dos quadrinhos"** de **Paulo Ramos**: Neste livro, o autor destrincha todos os principais aspectos da linguagem quadrinística, sejam eles verbais ou visuais. Todos os aspectos mencionados pelo autor são devidamente explicados e ilustrados.
- **"Como escrever a história de sua cidade"** de **Amilcar Vianna Martins Filho**: Este livro é um guia básico para os iniciantes na pesquisa de história local. O autor dá ótimas dicas práticas de como o pesquisador iniciante poderá conduzir sua pesquisa de recorte local.
- **"Desvendando os quadrinhos"** de **Scott McCloud**: Neste livro, que é todo escrito através da linguagem quadrinística, o autor faz uma verdadeira viagem pela história das histórias em quadrinhos, desde suas origens até os dias atuais. Além disto, o autor também enumera e explica os principais elementos que compõem tal linguagem.
- **"Fontes históricas: Introdução aos seus usos historiográficos"** de **José D'Assunção Barros**: Nesta obra o professor/pesquisador poderá encontrar subsídios necessários para trabalhar com os mais variados tipos de fontes históricas possíveis.
- **"O projeto de pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico"** de **José D'Assunção Barros**: Como o próprio nome já diz, este livro fornece importantes orientações para a elaboração do projeto de pesquisa, o que irá auxiliar os professores/pesquisadores cuja prática de pesquisa encontra-se um pouco enferrujada.

PALAVRA DO AUTOR



* Esta história em quadrinhos foi desenvolvida através do site Pixton.com

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990

ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

AVELAR, Humberto; SALERNO, Marcelo. **Quadrinhos: guia prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Multirio, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **História e(m) quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 221. 2005.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas: Papyrus, 2006.

CHINEN, Nobu. **Aprenda & faça arte sequencial: A linguagem HQ - Conceitos básicos**. São Paulo: Criativo, 2011.

CUNHA, João Mateus; PIMENTA, Francisco José Paoliello. A linguagem das Histórias em Quadrinhos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 38., 2015, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Intercom, 2015. p. 1 - 10. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-2203-1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

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

FONTINELES FILHO, Pedro Pio. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. **História Hoje**, São Paulo, v. 5, nº 9, p. 285-308, jan./jun. 2016.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LOBÃO, Alexandre; DANTON, Gian; SANTANA, Leonardo. **A bíblia do roteiro de quadrinhos**. Brasília: Trampolim, 2020.

LOVETRO, José Alberto. Quadrinhos - A linguagem completa. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 1, nº 2., p. 94-101, jan./abr. 1995.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. **O que é História em Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS FILHO, Amilcar Vianna. **Como escrever a história da sua cidade**. Belo Horizonte: ICAM, 2006.

MCCLLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução: Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MCCLLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. Tradução: Roger Maioli. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

O'NEIL, Dennis. **Guia oficial DC Comics: Roteiros**. Opera Graphica Editora. 2005.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. Tradução de Gisele Rosa. São Pulo: Peirópolis, 2018.

PEREIRA, Juliana Martins. **A Banda Desenhada e o Cartoon no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, p. 138. 2017.

QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. Tradução: Maria Stela e Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

ALENCAR, José; GÊ, Luiz; JAF, Ivan. **O Guarani**. Coleção Clássicos Brasileiros em HQ. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.

ASSIS, Machado de; JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2012.

ASSIS, Machado de; SEABRA, Sebastião. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

ASSIS, Machado de; SRBEK, Wellington; AGUIAR, José. **Dom Casmurro de Machado de Assis**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Editora Nemo, 2017.

AZEVEDO, Aluísio; ANTONELLI, Ronaldo; VILACHÃ, Francisco. **O cortiço**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

BEYRUTH, Danilo. **Astronauta: singularidade**. Barueri, Panini Brasil, 2014,

BROWNE, Dic. **O livro de ouro de Hagar, o Horrível**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2015.

CALÇA, Rafael, COSTA, Jefferson. **Jeremias: Pele**. Barueri: Panini Brasil, 2018.

COLIN, Flavio; RUAS, Tabajara. **A Guerra dos Farrapos**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

CROSBY, Greg et al. Pateta faz História como Leonardo da Vinci. In: **Pateta Faz História**. v. 3. São Paulo: Editora Abril, 2017.

DINIZ, André; LAUDO. **A Inconfidência Mineira**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.

DOYLE, Arthur Conan; DUCHÂTEAU, André-Paul; STIBANE. **O Cão de Bas-kerville**. Tradução de Moacyr Gomes Jr. Porto Alegre: L&PM, 1995.

FOSTER, Harold. **Príncipe Valente nos Tempos do rei Arthur**. v. 1. Rio de Janeiro: EBAL, 1983.

FREYRE, Gilberto; PINTO, Estêvão; RODRIGUES, Ivan Wash. **Casa-grande & Senzala em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

GATTO, Luiz; QUARTIM, Plínio. **Sepé Tiaraju: o índio, o homem, o herói**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

HOWARD, Cal et al. Pateta faz História como Leonardo da Vinci. In: **Pateta Faz História**. v. 3. São Paulo: Editora Abril, 2017.

INOUE, Takehiko. **Vagabond**. São Paulo: Panini Brasil, n. 1, fev. 2016.

KAFKA, Franz; KUPER, Peter. **A Metamorfose**. São Paulo: Conrad, 2004.

MOURA, Clovis; MOYA, Álvaro. **Zumbi dos Palmares**. São Paulo: La Selva - Coleção Aventuras Heróicas, 1955. Reedit. Betim: Prefeitura Municipal, 1995.

NOLANE, Richard D.; MAZA. **Wunderwaffen: Le Pilote du Diable**. v. 1. Toulon: Soleil, 14. mar. 2012.

ONFRAY, Michel; LE ROY, Maximilien. **Nietzsche**. Tradução de Elena Martinez Bavière. Madrid: Sexto Piso, 2012.

ONO, Ricardo. **Saburo**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Arte-UFPA, 2020.

OUTCAULT, Richard. As aventuras de Chiquinho: Um banquete (Fino). **O Tico Tico**. n. 751. Rio de Janeiro: 25 de fev. de 1920.

SCHULZ. Charles Monroe. **PEANUTS COMPLETO: 1953 A 1954**. v. 2. Porto Alegre: LP&M, 2010,

SCHWARCZ, Lilia Moritz; SPACCA. D. **João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: A história de um sobrevivente**. Tradução de Maria Ester Martino. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOUSA, Maurício. **Clássicos do Cinema: Turma da Mônica**, n. 11, São Paulo: Panini Brasil, 2008.

TORAL, André. **Adeus, chamego brasileiro: Uma história da guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TORQUATO, Fefê. **Tina: Respeito**. Barueri: Panini Comics, 2019

WAY, Gerard; BÁ, Gabriel. **Umbrella Academy: Suíte do Apocalipse**. Tradução de Marquito Maia. São Paulo: Devir, 2009.

Este e-book é parte integrante da dissertação de Wilker Marcos Franceschi apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Profhistória-UFRRJ), sob a orientação da Professora Dr^a Rebeca Gontijo.



UFRRJ



PROFHISTÓRIA



CAPES