

Regina Coelli Gomes Nascimento
Rozeane Albuquerque Lima
(Organizadoras)

ARTES DE VER, FAZER E ESCREVER HISTÓRIAS III



Fontes históricas: narrativas de ensino de história

Regina Coelli Gomes Nascimento

Rozeane Albuquerque Lima

(Organizadoras)

ARTES DE VER, FAZER E ESCREVER HISTÓRIAS III
(FONTES HISTÓRICAS: NARRATIVAS DE ENSINO DE HISTÓRIA)

Campina Grande-PB

2019

A786 Artes de ver, fazer e escrever histórias III: (Fontes históricas: narrativas de ensino de História) [livro eletrônico] / Regina Coelli Gomes Nascimento, Rozeane Albuquerque Lima (Org.). – Campina Grande: EDUFMG, 2019.
152 p.

E-book (PDF)
ISBN 978-85-8001-260-6

1. História. 2. Ensino Superior. 3. Construção do Saber. I. Nascimento, Regina Coelli Gomes. II. Lima, Rozeane Albuquerque. III. Título.

CDU 94:378

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFGG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr José Edilson Amorim

Reitor

Prof. Vicemário Simões

Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

Diretor Administrativo da Editora da UFGG

Yasmine Lima

Editoração Eletrônica

Mauricio Ferreira de Araújo Filho

Imagem da capa

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEL)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7

VEM PARA O CAMPO! AS POSSIBILIDADES DE UMA AULA DE HISTÓRIA NA ZONA RURAL. 15
Rozeane Albuquerque Lima & Cristian José Simões Costa

ALIMENTAÇÃO E LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA 29
Regina Coelli Gomes Nascimento

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: COMO SUPERAR AS LIMITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL? 37
Edson Silva & Maria da Penha da Silva

ENSINANDO COM CORDEL: LITERATURA DE CORDEL E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA 37
Wendna Mayse Amorim Chaves

NOVAS ABORDAGENS NA UTILIZAÇÃO DO ROMANCE GRÁFICO MAUS: A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE NO ENSINO DA HISTÓRIA..... 59
Viviane Carneiro de Oliveira

A LITERATURA E O SABER HISTÓRICO: UM CONTO DE MACHADO DE ASSIS NA AULA DE HISTÓRIA 69
Jean Lucas Marinho Cavalcanti

“QUEM SABE QUE AVENTURAS ME ESPERAM NA AMÉRICA?": O SONHO AMERICANO A PARTIR DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS A SAGA DO TIO PATINHAS..... 83
Paulo Montini de Assis Souza Júnior

**A ANIMAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA EM CAPITÃO AMÉRICA, DE 1966 95**

José Adriano de Oliveira Barbosa

**DOCUMENTÁRIO A ESTRELA OCULTA DO SERTÃO: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA FORMAÇÃO
ÉTNICA E CULTURAL DO POVO BRASILEIRO 107**

Aldrey Ribeiro de Brito & Jhon Lenon de Jesus Ferreira

**“CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO”: UM CAMINHO PARA
SE PENSAR O USO DE JINGLES POLÍTICOS NAS AULAS
DE HISTÓRIA 115**

Lucas Tadeu Borges Viana

**RETRATOS DE CAMPINA GRANDE: UM SÉCULO ENTRE A
MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO 125**

Ayrton Adilson Barbosa Ferreira da Silva Alves

**O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA MINISSÉRIE
MAD MARIA (2005) 137**

Ana Carolina Monteiro Paiva

PREFÁCIO

DAS ARTES DE ENSINAR HISTÓRIA: FONTES HISTÓRICAS COMO ARTEFATOS EDUCATIVOS

Na composição do saber histórico escolar, as fontes históricas têm um papel fundante, pois permitem, no campo do ensino de História, no contexto da sala de aula, que a mediatização entre o uso da fonte e a temática ensinada pelo docente tenha relevância e possa contribuir nas artes de ver, fazer e escrever história.

Os organizadores na obra em tela apresentam propostas de como utilizar fontes históricas em sala de aula como linguagens educativas, cujas narrativas temáticas permitem que docentes, ao utilizarem estes recursos didático-pedagógicos, propiciem o uso metodológico destes na abordagem de diferentes temáticas que venham contribuir e ser relevantes na “arquitextura” do aprendizado histórico.

A ideia de escrever um livro que abordasse o debate em torno das fontes históricas e suas possibilidades pedagógicas, organizado por docentes de História com as contribuições e colaborações de discentes, se originou das experiências educativas desenvolvidas por alunos e alunas no PET HISTÓRIA, bem como por suas vivências, pesquisas e estudos neste programa, que apresentam ao leitor uma obra que permite ampliar o leque de discussões sobre a temática histórica na escola, conduzindo-nos a depreender sobre a importância do PET como espaço de formação, pesquisa e estudo do conhecimento histórico e que contribui no sentido de pensar práticas educativas e metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem.

Este livro é, portanto, resultado deste fazer colaborativo em que a pesquisa histórica para o campo do ensino, com os usos das fontes, permite um modo de educar e uma forma de ensinar História cuja proposta visa trajetizar por múltiplos territórios educativos.

No percurso de construção desta obra, os autores e autoras possibilitam, a partir do entrelaçamento de temas pertinentes ao saber-fazer docente, importantes interações educativas no cotidiano da sala de aula, no sentido de promover a produção do conhecimento histórico.

As temáticas propostas pelos organizadores proporcionam pensar o lugar das fontes como artefatos e ferramentas culturais que, no espaço do ensino, religam saberes e criam canais de discussões para que, na prática docente, outras mediações pedagógicas possam ser possíveis a partir dos vislumbres metodológicos que são construídos oriundos das orientações educacionais propiciadas pelo uso das fontes.

A proposta deste livro é, portanto, fazer a interlocução entre fontes históricas e a aula de História, que são relevantes na produção do saber histórico, divulgando novas maneiras de ensinar História, mediatizadas pelos usos dos documentos históricos, que procuram articular tema, abordagens e ensino, expressando diferentes maneiras de desenvolver no espaço educativo o ensino-aprendizagem da história.

Ao propor uma aula de História na zona rural, Rozeane Lima e Cristian Costa, chamam atenção para a valorização dos povos do campo e suas potencialidades, tendo por base uma prática de ensino de História alçada no diálogo inter/transdisciplinar com outras áreas do conhecimento, mostrando que a aula de campo é um momento de vivências sociais e educativas para o alunado. Os autores sinalizam as possibilidades de aprendizagem através da aula de campo na zona rural, mostram que é possível perceber

essa territorialidade como um espaço rico para o debate em torno da sustentabilidade ambiental e das culturas do semiárido, o que permite ao leitor construir um outro olhar sobre a vida no campo e estes povos, em que suas tradições e conhecimentos são vistos como fonte fecunda para o saber histórico escolar.

Regina Coelli Nascimento, em seu artigo, entrelaça a alimentação, a literatura e o ensino de História apresentando as possibilidades pedagógicas das discussões sobre esses eixos temáticos em sala de aula. O ato de comer e sua historicidade cultural torna-se um elemento fundante para ser refletido na pesquisa em História no campo do ensino, sobretudo, considerando a alimentação como forma de construção de identidades, memórias e histórias e que, no âmbito do ensino de História, são importantes de serem contextualizadas na sala de aula, tendo como fonte a literatura. A cozinha é um lugar de memória, de sociabilidade, de congregar sujeitos e seus múltiplos falares, cujas narrativas articulam modos de viver e sensibilidades em que os cheiros, os sabores e os gostos delineiam pontes entre passado e presente; e consistem, pois, em modos de educar. A literatura apresenta uma abundante produção, cujo debate sobre a alimentação e como ela está representada no texto literário consiste numa fonte histórica significativa de ser problematizada na aula de História.

A maneira como o livro didático elaborou diferentes concepções acerca dos povos indígenas repercutiu e implicou nas percepções que foram construídas sobre estes na escola e no ensino de História. Edson Silva e Maria da Penha propõem analisar como o uso deste material didático, como fonte, corrobora maneiras de educar. Os autores mostram como este material didático notabiliza os grupos étnicos indígenas e elabora representações sobre suas histórias e culturas. A partir destas proposições, tencionam mostrar que, desde os anos iniciais, é de primaz importância educar e formar as crianças sobre como estas percebem os povos indígenas

e as narrativas elaboradas acerca da trajetória destas populações no contexto da realidade social brasileira. Esta propositura nos aponta que o livro didático tem um papel fundante, tanto nas configurações imagéticas tecidas sobre estes povos como nas produções escritas.

Wendna Mayse Amorim Chaves, em seu artigo, apresenta as possibilidades educativas dos usos do cordel em sala de aula. A autora aponta como é importante enfatizar esse tipo de fonte no campo do ensino de História. A literatura de cordel no percurso educacional brasileiro tem propiciado um importante debate e reflexão sobre questões que permeiam a contextura social e histórica. Neste sentido, utilizar o cordel como fonte e linguagem educativa no espaço da aula de História é fundamental para entender como, na vertente dos textos poéticos, o diálogo propiciado pela História através dos cordéis contribui na formação educativa e na elaboração de novos caminhos para a construção do saber histórico.

Viviane Carneiro de Oliveira apresenta o romance gráfico, *graphic novel*, nas produções do quadrinho como proposta de fonte nas abordagens metodológicas do saber histórico na sala de aula. A autora mostra que as histórias em quadrinhos na produção da escrita da história, ao serem levadas para o espaço da sala de aula, dinamizam a aula, possibilitam que os alunos e alunas conheçam novos lugares de produção do conhecimento histórico; e, ao docente, contribuem no uso de uma fonte que propicia uma inovadora metodologia de ensino de História na escola, sendo relevante e facilitadora na aprendizagem escolar.

O conto, visto como um espaço de construção do saber histórico possibilita desenvolver as habilidades relativas à leitura e à produção da escrita como instrumento formativo, e propicia uma análise reflexiva de situações históricas e sociais. Jean Lucas Marinho Cavalcanti, no seu artigo, enfatiza o papel do conto machadia-

no nas aulas de História, o que permite vislumbrar múltiplos sentidos que esse gênero literário apresenta, pois a produção literária de Machado de Assis é rica nas discussões relativas às sociabilidades, formas de viver e modos de constituir as práticas culturais no cotidiano. Ao focalizar o conto machadiano e suas abordagens no campo do ensino de História, o autor articula Literatura e História, contemplando as ricas nuances que estes dois campos do saber permitem construir em seus entrecruzamentos das configurações sociais representadas por esta fonte.

Paulo Montini de Assis Souza Júnior, em seu artigo, discute a importância de repensar a escola a partir do ensino, notabilizando a necessidade de mudanças nas práticas de ensino e na utilização de recursos que possam dar sustentabilidade ao fazer docente. Para isso, ele apresenta as histórias em quadrinhos como fonte documental significativa que contribuem para a aprendizagem escolar, cujas implicações no ensino de História permitem ao docente construir diferentes maneiras de educar, utilizando os recursos que os quadrinhos propiciam.

Com a proposta de tornar a aula de História atrativa para o alunado, cuja relevância propicie a sua participação, José Adriano de Oliveira Barbosa propõe, em seu artigo, trabalhar com a animação enquanto fonte para motivação do ensino de História na escola. Ao longo do percurso de sua escrita, o autor torna evidentes as possibilidades educacionais apresentadas pela animação, já que estas expressam, a partir da percepção elencada por ele, uma experiência didática no fazer docente e uma enriquecedora e motivacional aprendizagem do conhecimento histórico por parte de alunos e alunas. Ao utilizar a animação enquanto linguagem na prática de ensino, esta, como fonte, contribui para que ocorra a fluidez na ação colaborativa do alunado, pois faz com que este ressignifique seus conhecimentos e a percepção de aprender em História.

O documentário, como fonte histórica a ser utilizada na sala de aula no ensino de História, apresenta uma diversidade de facetas educativas, dentre as quais destacamos o trabalho com a realidade social e histórica de uma dada textura que encontra representatividade neste tipo de fonte; outra pela possibilidade da leitura imagética e sonora que o audiovisual permite fazer. Partindo dessas proposituras, os autores, Aldrey Ribeiro de Brito e John Lenon, apresentam as contribuições educativas do uso do documentário como instrumental facilitador na aprendizagem da História em sala de aula. Essa mídia fílmica, como artefato cultural e histórico, apresenta uma miríade de condições educacionais que o docente, ao utilizá-la, reconduz a diretiva da relação ensino-aprendizagem no sentido de que pode promover a participação coletiva e individual em sala e levantar posicionamentos críticos em relação às abordagens tratadas através dessa fonte.

A música como fonte na aprendizagem da História permite trabalhar os vestígios do passado e contextualizar as questões relativas ao presente, problematizando lugares, sujeitos, contextos sociais, políticos e culturais. Em situações de ensino-aprendizagem, o uso da canção em sala de aula pode permitir e evocar o pensamento crítico-reflexivo de uma dada realidade posta à leitura, já que a música possibilita tal aspecto. Tendo em vista seu potencial, a atividade escolar desenvolvida através da música permite interlocuções sobre dada temática utilizada pelo docente, podendo mobilizar os estudantes no gosto pela história e seu aprendizado. Lucas Tadeu Borges Viana, em seu artigo, traz o uso da música em sala de aula, delineando as suas contribuições para que, no movimento da ação educativa que a música permite ensinar, os estudantes possam compreender os diferentes sentidos que a realidade social pode ser representada, nas tessituras de uma canção.

A cidade, a memória e a história, contadas e recontadas nas imagens construídas pela fotografia, no ensino de História,

viabilizam a aprendizagem não apenas do conhecimento da história local, mas também a elaboração de novos olhares sobre a relação passado/presente em sala de aula, tendo o aporte da fotografia como linguagem educacional. Esse tipo de artefato histórico, cultural e de aprendizagem permite leituras múltiplas do espaço urbano em diferentes contextos históricos. Como objeto de memória, a fotografia, ao ser inserida na sala de aula, contribui na problematização de aspectos sociais e históricos que o docente deseja que, na sala, sejam repensados e analisados por alunos e alunas. Ler a cidade através da fotografia é a proposta do artigo de Ayrton Adilson Barbosa Ferreira da Silva Alves, já que a imagem de uma dada temporalidade pode ser perscrutada e assim tecer diferentes caminhos na percepção e representação do social, que o leitor elabora. Na aula de História, o uso da fotografia permite ao alunado acompanhar diferentes momentos da história da cidade através do artefato imagético.

Nas tramas e enredos da minissérie *Mad Maria*, Ana Carolina Monteiro Paiva elaborou seu artigo, chamando atenção para as maneiras como a minissérie, ao ser inserida em ambiente de sala de aula, contribui na leitura histórica e de um dado acontecimento, bem como seus diferentes eixos, como as questões sociais e práticas culturais que as minisséries trazem como marcas temáticas. A autora, ao escolher uma minissérie como foco analítico, não apresenta apenas o sentido estético, educacional e histórico que esta representa, mas a aponta, para o docente em História, como meio de ensino e aprendizagem na abordagem metodológica do saber histórico-escolar.

Esta obra, ao empreender uma travessia teórico-metodológica, pela história ensinada, reunindo trabalhos que primam pela reflexão em torno do uso das fontes na sala de aula e que viabilizam o ensino-aprendizagem na construção do saber histórico escolar, é convite para que o leitor tenha uma abertura de canais dialógicos

entre o ensino e as fontes, contribuindo no cotidiano escolar para formação, informação e socialização de conhecimentos que permitam, no caleidoscópio dos saberes que a escola congrega, construir um outro modo de educar através destes instrumentais, nas vivências de alunos e alunas.

Este livro oportuniza, portanto, ao leitor apreciar e conhecer propostas que nos territórios educacionais se situam historicamente em temáticas que visam projetar sintonias educativas em que as fontes históricas, como linguagens, sejam partícipes na escola, tanto no fazer docente como na aprendizagem de alunos/as.

Prof.^a Patrícia Cristina de Aragão
Universidade Estadual da Paraíba

VEM PARA O CAMPO! AS POSSIBILIDADES DE UMA AULA DE HISTÓRIA NA ZONA RURAL

Rozeane Albuquerque Lima¹
Cristian José Simões Costa²

É sábado pela manhã. O dia que normalmente as escolas reservam para os professores que desejam ministrar uma “aula de campo” com os alunos. O roteiro escolhido é uma fazenda agroecológica na Paraíba. Presentes para coordenar a aula estão professores das disciplinas de Biologia, Geografia e História. Espera... História? Sim. Desde a década de 1980, um ramo da História chamado História Ambiental vem se fortalecendo no Brasil.

Esse campo do saber, surgido nos Estados Unidos na década de 1970, abriu para os historiadores as possibilidades de diálogos com saberes advindos da Biologia, da Ecologia, da Geografia, da Geologia, da Sociologia, da Botânica, da Zoologia, da Agronomia, entre outros. A emergência de temas como a poluição, a preservação de recursos naturais, as mudanças climáticas e os estudos de Engenharia Genética e seus consequentes desdobramentos nas comissões de ética também influenciaram a delimitação do objeto de estudo da História Ambiental.

Voltemos à nossa aula... Este texto é o resultado de possibilidades observadas quando de visitas in loco à propriedade do Senhor Luis e sua esposa Eliete, no município de Casserengue - PB, localizado no semiárido paraibano a 103 km de João Pessoa e

¹Doutoranda PPGH-UFPE. rozeanelima@gmail.com.

²Professor do Instituto Federal de Alagoas IFAL, bolsista produtividade PAPPE/IFAL, Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente PRODEMA – UFPB. cristiancosta@gmail.com

que mostra alguns avanços na mudança de postura quanto à lógica perversa da exploração dos recursos naturais. É uma propriedade que foi, por muito tempo, superexplorada com práticas de coivara (muito comum no Nordeste brasileiro e praticada desde o período pré-cabralino pelos indígenas), uso de agrotóxicos e monoculturas de agave, sem observar, no entanto, a capacidade de suporte do ecossistema e que, apesar das marcas deixadas, tais como a perda da biodiversidade e a erosão, atualmente já se apresenta como uma nova região com diversas espécies de vegetais, insetos polinizadores, como abelhas e mamangavas, e uma visível camada orgânica do solo, fruto de um manejo sustentado que chama a atenção por se tratar de uma região seca e quente.

Alguns sítios denominados agroecológicos têm se preocupado com alguns princípios básicos da sustentabilidade ambiental, como a prevenção, a responsabilidade e a solidariedade.

AULA DE CAMPO CASSERENGUE 1



Foto: Cristian Costa. Sd.

AULA DE CAMPO CASSERENGUE 2



Foto: Cristian Costa. Sd.

O que um estudante de História pode aprender com essa visita? Ora, a propriedade, como as suas vizinhas, foi explorada à sua exaustão. Podemos analisar o tipo de cultura (e a forma como foi cultivada) que exauriu o solo e também as relações que se estabeleciam no espaço: a qualidade de vida das pessoas que lá moravam era inferior, se comparada à atual; a opção por plantas nativas na área preservada nos dá uma ideia de como este ambiente poderia ter sido no passado; As lavouras cultivadas e os animais criados nos falam sobre os hábitos alimentares e as possibilidades de comércio agrícola da região; a variedade de insetos e pequenos animais que voltaram a ser vistos na propriedade demonstra a diversidade de fauna local e possíveis usos de animais na dieta; o questionamento sobre as consequências (para o ser humano) do uso de agrotóxicos e a perda da biodiversidade dialoga diretamente com o cotidiano do estudante (que tipo de alimento ele tem na

mesa, quais os alimentos mais caros e quais as razões, qual a origem do que é consumido); a alternativa escolhida pelo proprietário para recuperar a propriedade aponta para outras possibilidades de convivência com a caatinga; o tamanho da propriedade nos dá dicas de como se organiza o espaço rural na região semiárida e como se constroem as relações nele. Outras perguntas como a existência de sindicatos e cooperativas também auxiliam a traçar um panorama mais rico do espaço rural do semiárido brasileiro.

A propriedade do Senhor Luiz Sousa foi dividida em cinco áreas de acordo com a forma de manejo: a primeira foi destinada a culturas relacionadas com a alimentação da família e dos animais, com o plantio de amendoim, milho, feijão, fava, jerimum, melancia, gergelim, gliricídia, leucena e sorgo. Na segunda área, foi feito um consórcio entre palma e outras espécies vegetais, tais como gliricídia, leucena, guandu e abóbora forrageira; nesta área, são conservadas espécies endêmicas (peculiares à região), como juazeiro, facheiro e cardeiro, o que caracteriza o aumento da diversidade vegetal. A terceira parte do terreno foi usada para plantar capim gramão, usado na alimentação dos animais. A quarta parte do terreno foi usada para zona de pasto, onde se determina quanto tempo o animal ficará nesta área para que o pasto e outras plantas possam se regenerar. A última parte do terreno é um antigo campo de agave transformado em uma mata com diversas espécies, entre as quais juazeiro e baraúna, que crescem naturalmente, formando uma região de sombra, segurando o solo, evitando erosão, o que ocorria com frequência em períodos de chuva e causava a lixiviação (comumente conhecida como lavagem do solo), acarretando perda da qualidade. Na mesma área, são plantadas ainda sabiá, angico, aroeira, cumaru e pau d'arco, além de cardeiro e facheiro, todas plantas nativas, usadas em cercas vivas.

A propriedade se localiza no semiárido, região com baixo índice pluviométrico, com precipitação média anual da ordem de

750 mm. O problema da escassez hídrica, que outrora alimentou imagens como a dos retirantes, a das frentes de emergência, a da fome e miséria no interior do Nordeste, tem sido tratado com métodos simples e eficazes, como a construção de vários modelos de barragens subterrâneas.

Trata-se de uma propriedade que, através de acertos e erros, minimiza o impacto da própria produção agrícola no ambiente, considerando também a sua dimensão social: o fim último de alimentar a sociedade (em contraposição à produção do agronegócio, que, além de pensar em um comércio em larga escala e externo, se utiliza do agrotóxico), produzindo um alimento de boa qualidade sem que, para tal, seja necessário poluir a natureza, degradar ou exaurir os seus recursos. Abre-se, a partir deste debate, outra possibilidade para as aulas de História: atualmente temos um projeto de desenvolvimento para a agricultura brasileira que contempla, principalmente, o latifúndio mecanizado e a monocultura. Outras alternativas, no entanto, se contrapõem a esse modelo: a agricultura familiar, a fazenda agroecológica, a produção em assentamentos ou cooperativas, entre outras opções que, além de oferecerem um produto mais saudável, abastecem o comércio local, fixam o ser humano na zona rural e ofertam mais trabalho e renda para a população campesina. Analisar as aproximações e os distanciamentos dos diálogos feitos pelos praticantes destes modelos com os que são feitos pela bancada ruralista no Congresso, por exemplo, nos auxilia a compreender melhor a conjuntura brasileira.

Outro ponto a ser levado em consideração é a polêmica em torno da introdução de plantas exóticas e seu potencial invasor (no qual se destaca a capacidade de destruir a biodiversidade local, como ocorre com a algaroba), uma vez que fazem parte do nosso cotidiano devido a uma transformação do ambiente ao longo do tempo. Os mais desavisados se surpreendem ao saber que frutas como manga, caqui, laranja, mamão, melancia e até banana (qua-

se um símbolo do país, desde que Carmem Miranda usou como enfeite na cabeça um cacho dessas deliciosas frutas) não são originárias do Brasil, da mesma forma bois, galinhas, cabras, cavalos e vários outros animais que passaram a dividir as paisagens brasileiras com os animais autóctones (DUARTE, 2005).

Além dos pontos acima apresentados, outra possibilidade de diálogo com a História que se apresenta para os alunos do ensino médio, a partir desta visita, se desenha nos debates suscitados em torno da competência de área 06 do Exame Nacional de Ensino Médio, que trata de “compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos”.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a ocupação do espaço semiárido brasileiro, no qual a propriedade de Seu Luís está inserida e transformar a temática em algo a ser explorado em sala de aula. Vejamos: o sertão era um conceito trabalhado no Brasil colonial. Naquela época, indicava o lugar do nada, do medo, do desconhecido; o lugar em que o português tinha que sair da sua zona de conforto e conhecimento, localizada no litoral brasileiro de então; o lugar para onde as populações indígenas foram expelidas quando tiveram que desocupar a faixa litorânea, hoje conhecida como Mata Atlântica ou Zona da Mata, para dar lugar à monocultura da cana de açúcar; estas populações foram de uma forma geral, invisibilizadas por historiadores até a década de 1980.

Ao longo dos séculos XIX e XX, ocorreu um deslocamento nos significados do sertão. A literatura, a pintura e várias outras manifestações culturais e também políticas o construíram como o lugar do “ser tão” especial, de um ser humano que tinha características específicas, uma identidade que perpassava não apenas o fenótipo desenhado para lidar com as adversidades climáticas de uma região com um índice pluviométrico irregular, mas também uma construção psicológica que o dizia como um ser forte, bravo,

de poucas palavras (até porque não tinha um vocabulário muito extenso), bronco. Um ser que não era mais o indígena expulso do litoral, mas o mulato fruto de uma miscigenação que contemplava não apenas o português, mas também os negros, no caso do Sertão, principalmente os que fugiam das senzalas dos engenhos litorâneos, alguém que “combinava” e se “integrava” de forma “harmônica” com o meio. Meio que também era construído a partir das imagens do sertão em seus períodos de estiagem e que unificava a região.

No que se refere ao Nordeste, Albuquerque Júnior, em seu livro *A invenção do Nordeste e outras artes* (1999), pontuou a década de 1910 como o período em que, pela primeira vez, o termo Nordeste foi usado. O antigo Norte foi subdividido e a região Nordeste construída como o outro, como o oposto de São Paulo, em pleno vigor econômico, cultural e político no início do século XX. O Nordeste foi gestado como um espaço pobre, espaço da seca, da migração como alternativa para escapar à sede, à fome e à miséria; como o lugar dos açudes secos, da terra esturricada, da caatinga em períodos de estiagem, da necessidade de ajuda em forma de recursos públicos destinados a mitigar os problemas que as secas causavam à população, por meio da criação de frentes de emergência e de outras alternativas apresentadas pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS).

O mapa abaixo se refere à delimitação geográfica do chamado Polígono das Secas, instituído pela Lei nº 175, em 1936 (revisada em 1951 pela Lei nº 1.348) que:

Reconheceu o Polígono das Secas como a área do Nordeste brasileiro composta de diferentes zonas geográficas com distintos índices de aridez e sujeita a repetidas crises de prolongamento das estiagens.

Nessas áreas, ocorrem, periodicamente, secas que representam, na maioria das vezes, grandes calamidades, ocasionando sérios danos à agropecuária nordestina e graves problemas sociais, razão pela qual são áreas objeto de especiais providências do poder público.³



Fonte: <http://educacao.uol.com.br/geografia/seca-no-nordeste-desmatamento-e-politicas-inefcazes-sao-agravantes.jhtm>. Acesso em: 05 fev. 2016.



Fonte: <http://www.asabrasil.org.br>. Acesso em 05/02/2016

Do lado direito, temos o mapa da nova delimitação do semiárido brasileiro instituído em 2005, após estudos realizados por um Grupo de Trabalho Interministerial e que considerou para a demarcação da área os seguintes critérios:

I. Precipitação pluviométrica média anual inferior a 800 milímetros;

II. Índice de aridez de até 0,5 calculado pelo balanço hídrico, que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial, no período entre 1961 e 1990;

III. Risco de seca maior que 60%, tomando-se por base o período entre 1970 e 1990.

A partir de 2005, portanto, pode-se caracterizar o semiárido brasileiro como sendo uma região de baixo índice pluviométrico, com má distribuição de chuvas, temperaturas altas e alto grau de insolação. Sua vegetação predominante é a caatinga.

Encontram-se oficialmente inseridos no semiárido brasileiro 1.133 municípios, que juntos totalizam uma área de 982.563.300 km², situados quase que em sua totalidade nos estados do Nordeste do país, com exceção de municípios do nordeste do estado de Minas Gerais (região Sudeste do Brasil). Estima-se que vivam hoje nas regiões semiáridas brasileiras mais de vinte milhões de pessoas, o que significa que aproximadamente 47% das pessoas que vivem no Nordeste estão inseridas nessa região.⁴

As possibilidades de convivência com o semiárido emergiram na década de 1980, a princípio nas discussões de algumas Organizações Não Governamentais (ONG). A Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) foi a primeira instituição a aderir a esta nova perspectiva. Pouco tempo depois, foram organizados fóruns e eventos diversos e as ONGs começaram a se organizar em uma articulação. A Articulação do Semiárido (ASA) foi oficialmente criada em 1999. Estimulado por esta mesma perspec-

³ Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 03 jan. 2016.

⁴ Disponível em: http://www.dnpm.gov.br/mostra_arquivo.asp?IDBancoArquivoArquivo=3194. Acesso em: 03 jan. 2016.

tiva, foi criado o Instituto Nacional do Semiárido (INSA), o qual tem também uma função articuladora como expresso na sua própria missão: “Viabilizar soluções interinstitucionais para a realização de ações de pesquisa, formação, difusão e formulação de políticas para a convivência sustentável do semiárido brasileiro a partir das potencialidades socioeconômicas e ambientais da região”⁵

As instituições que se alinham à perspectiva de convivência com o semiárido são unânimes em reafirmar a existência de vários cenários no espaço e a prioridade para as soluções locais, ao invés de grandes obras que prometem resolver de vez as adversidades causadas pelas irregularidades pluviométricas. Há, nesse sentido, uma compreensão de que existem vários semiáridos, que cada um tem suas particularidades e cumpre aos que estudam, pesquisam e apresentam alternativas para a melhor convivência com o espaço respeitar essas diferenças, aprender com as comunidades locais e considerar os saberes que elas possuem também como alternativas válidas para uma boa convivência nessas localidades.

Os debates aqui apresentados não pretendem esgotar o tema. Consideram não apenas as observações *in loco* feitas na propriedade em questão, mas também os debates com os vários campos do saber que enriquecem os temas da história e da agroecologia numa perspectiva de possíveis trabalhos e subsídios para debates em sala de aula.

A agroecologia não corresponde a uma nova técnica para conquista de mercado no mundo capitalista como tem sido comum com a difusão dos alimentos orgânicos, que atingem um determinado nicho de mercado, cuja produção não respeita a capacidade de regeneração e os custos sociais. Este saber valoriza o aprendizado participativo de diversos grupos sociais e se funda-

⁵ Disponível em: http://www.insa.gov.br/?page_id=26#.VKhbEHs9Rs8. Acesso em: 02 jan. 2016.

menta em princípios de sustentabilidade internacionalmente estabelecidos.

Na prática, uma propriedade agroecológica se fundamenta em vários aspectos técnicos que garantem o seu bom funcionamento e fazem com que ela atinja o seu objetivo de produzir um alimento de boa qualidade com o mínimo impacto sobre a natureza. No entanto, não há como ignorar os aspectos teóricos que envolvem o surgimento da agroecologia e a sua conquista de espaço não apenas no universo acadêmico, mas também na sociedade.

Desenvolvida no âmago do discurso sobre a sustentabilidade, a agroecologia ganhou visibilidade e dizibilidade pelo fato de propor uma solução que atendesse a uma necessidade de consumo humana, sem necessariamente participar da lógica do consumo capitalista. A nítida preocupação com o ambiente e com a minimização de impactos a coloca em um debate muito atual sobre uma nova forma de ocupar o espaço rural, valorizando as práticas tradicionais e os usos que o ser humano, já adaptado ao seu bioma, fazem dele.

As experiências de propriedades agroecológicas ainda são pontuais e necessitam de mais estudos e observações para que, em um futuro muito próximo, possam se tornar parte do cotidiano da vida rural da caatinga, atendendo à perspectiva de convivência com esse espaço e reforçando os laços dos seus moradores com o bioma onde vivem. Para o semiárido, é importante considerar os aspectos do clima quente, do regime pluviométrico irregular, do solo arenoso e impermeável, das relações histórico- socioculturais existentes entre a população local, dos costumes e tradições, entre outros, antes que seja implantada uma propriedade agroecológica. Assim, ela terá condições de cumprir o papel de facilitar a convivência da população do semiárido com o seu bioma e, ao mesmo tempo, produzir meios para a sua sobrevivência.

Enquanto prática de observação para aulas interdisciplinares, inclusive abordando vários temas na perspectiva histórica, entre eles o Nordeste, o semiárido, a zona rural, os hábitos alimentares, o comércio local, a agricultura e a pecuária, a visita a propriedades rurais pode auxiliar muito o aluno na compreensão de temas que serão trabalhados em sala de aula. Aqui, definimos nosso lugar de fala enquanto ambientalistas e optamos por um sítio agroecológico, mas muitas outras análises e perspectivas se abrem ao pensarmos nas possibilidades de visitas a zonas rurais, a sindicatos ou associações de agricultores familiares, a assentamentos, a comunidades indígenas ou quilombolas, a unidades de conservação, entre outros. Quiçá professores e alunos possam encarar essas visitas como momentos únicos e singulares de aprendizagem e de ressignificação do mundo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outros artes**. São Paulo: Cortez, 1999.

ASA BRASIL. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br>. Acesso em: 05 fev. 2016.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo: a História e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DNPM. Departamento Nacional de Produção Mineral. Disponível em: http://www.dnpm.gov.br/mostra_arquivo.asp?IDBancoArquivoArquivo=3194. Acesso em: 03 jan. 2016.

DRUMMOND, José Augusto. A história ambiental e o choque das civilizações. **Ambiente e Sociedade**, Ano III, n. 5, 2º semestre, 1999.

_____. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**, RJ, v. 4, n. 8, 1997.

DUARTE, Regina Horta. **História & Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

INSA. INSTITUTO NACIONAL DO SEMIÁRIDO. Disponível em: http://www.insa.gov.br/?page_id=26#.VKhbEHs9Rs8. Acesso em 02 jan. 2016.

LFG. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 03 jan. 2016.

PADUA, J. A. Um país e seis biomas - ferramenta conceitual para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental. In: PÁDUA, José Augusto (Org.). **Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009, p. 118-150.

PAREJO, Luís Carlos. **Seca no Nordeste** - desmatamento e políticas ineficazes são agravantes. [S. l.], 20---. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/seca-no-nordeste-desmatamento-e-politicas-ineficazes-sao-agravantes.htm>. Acesso em: 5 fev. 2016.

STEWART, M. A. Environmental History: Profile of a developing Field. **The History Teacher**, v. 31, n. 3, 1998.

WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**, v. 4, n. 8, 19.

ALIMENTAÇÃO E LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Regina Coelli Gomes Nascimento¹

“A negra Generosa era boa como os seus doces e as suas canjicas”

(REGO, 1984, p. 103)

A memória afetiva de José Lins do Rego no livro *Menino de Engenho* nos coloca diante de Generosa, uma das personagens centrais na cozinha da casa grande. “Ninguém mexia num cacareco da cozinha a não ser ela. E viessem se meter nos seus serviços, que tomava gritos, fosse mesmo gente da sala”. E acrescenta: “A negra Generosa era boa como os seus doces e as suas canjicas”. Quando questionada sobre a alimentação da casa, respondia que “quem quisesse mandar na cozinha que viesse para a boca do fogo” (REGO, 1984, p. 103). Na narrativa é apresentada como conhecedora dos afazeres culinários, preparando pratos esperados e desejados por todos que conheciam suas habilidades na preparação dos alimentos.

A “velha Generosa” conhecia os gostos de sua clientela e procurava agradá-los, acreditava que dependiam dos seus dotes culinários. Quando Rego destaca que “ninguém mexia num cacareco da cozinha a não ser ela. E viessem se meter nos seus serviços, que tomava gritos, fosse mesmo gente da sala” (REGO, 1984, p. 104), ele aponta para algumas questões, por exemplo, sobre uma

¹ Professora da Unidade Acadêmica de História da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

divisão na casa em que os da sala eram aqueles que tinham poder de mando e os da cozinha eram os que obedeciam, e que estavam em um lugar desvalorizado, esquecido e longe do local de conforto, organização e onde se recebiam visitas.

Em sua narrativa, percebemos o espaço da cozinha enquanto uma fonte inesgotável de saberes históricos, que permitem pensar sobre as identidades locais e regionais, os bens culturais, os lugares de memória, as desigualdades sociais, a dependência dos descendentes de escravos dos senhores das casas-grandes, entre outras questões. Com essa preocupação, neste artigo, pretendemos refletir sobre algumas questões acerca das relações entre alimentação, literatura e ensino de História.

Nas últimas décadas, os estudos sobre alimentação numa perspectiva histórica têm chamado a atenção dos historiadores. A esse respeito, Ramos esclarece que o estudo dos hábitos e costumes alimentares são fundamentais, não apenas por uma questão de sobrevivência, mas também devido “a alimentação estar ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção do historiador” (RAMOS, 2009, p. 95).

Nessa direção, percebemos que a leitura de textos literários, a exemplo do livro *Menino de Engenho*², pode ser uma alternativa para pensar a história da alimentação. E, entre essas memórias, atentamos para as formas como a alimentação foi produzida, distribuída, consumida e representada no livro, tornando-se, em alguns momentos, moeda de troca e de favores entre os sujeitos envolvidos na trama, levando-nos a ponderar sobre a importân-

² Publicado em 1932, início de uma trilogia em torno do menino de engenho (Carlos de Melo), que se desdobra em *Doidinho* (1933) e *Banguê* (1934). O autor inclui a essa trilogia os romances *Fogo Morto* e *Usina*, e denomina-os como parte do “ciclo da cana-de-açúcar”. Livros em que Rego escreve sobre suas memórias no engenho da família.

cia da alimentação no cotidiano dos sujeitos, uma vez que pesquisar sobre como se produz o que se come, como se adquirem os alimentos, como se prepara o que se come, quando, onde e com quem se come, permite refletir sobre a vida dos sujeitos em suas práticas diárias.

Os estudos sobre história da alimentação, antes reservados à área de gastronomia e a publicações especializadas, hoje atraem interesses do público em geral e de especialistas de diversas áreas, possivelmente devido aos hábitos alimentares de um povo contarem muito de sua história e de seus costumes, pois “cada sociedade também se expressa e fala de si na maneira como arranja a comida e nas formas como faz do alimento um discurso, ou até mesmo uma representação” (SCHWARCZ, 2015, p. 10). Nesse sentido, entendemos que a produção literária constrói narrativas nas quais é possível analisar formas de adquirir, fazer e compartilhar os alimentos, que sustentam fisicamente, mas também alimentam as histórias de vida e estimulam os sujeitos a continuarem desejando chegar no horário das refeições e dos dias festivos para estar ao lado da família, dos amigos e assim suportar a rotina e a fadiga diária.

Ao pesquisar acerca da história da alimentação no Brasil, localizamos nas obras de Gilberto Freyre e Câmara Cascudo um caminho para entender como foram construídos lugares para as práticas que permearam a esfera privada, especialmente a cozinha e suas artes culinárias. Freyre, por exemplo, foi um dos primeiros autores a pensar sobre a pluralidade da cozinha brasileira, incorporando seus estudos a livros como *Casa Grande e Senzala* (2003), *Nordeste* (2004) e *Açúcar* (2007), demonstrando sua preocupação em entender a sociedade brasileira e a construção de uma culinária nacional.

Câmara Cascudo, com os livros *História da Alimentação no Brasil* (1983) e *A Antologia da Alimentação no Brasil* (1977), tor-

nou-se referência para os pesquisadores do assunto. No primeiro, ele trata sobre as práticas alimentares abordando contribuições dos indígenas, dos africanos e dos portugueses para a construção da cozinha nacional. No segundo, propõe-se a entender a composição do sistema alimentar brasileiro, apresentando um levantamento histórico, etnográfico e literário sobre o tema.

Esses estudos permitem problematizar mudanças e permanências nas formas de produzir, adquirir e produzir a comida que vai para a mesa, marcada por sentimentos que apontam para as emoções vividas, para os sistemas de pertinências, significados, relações sociais e identidades construídas socialmente. (SANTOS, 2011).

Quanto às aproximações com a literatura, encontramos em Pesavento uma reflexão que reafirma mais uma possibilidade de estudo da história ao afirmar que, por ser “um tipo especial de fonte, assim como o historiador é um tipo especial de leitor” a literatura permite adentrar pelo espaço das sensibilidades “ou da possibilidade de atingir ‘aquela sintonia fina’ que permite captar o passado de outra forma e que deve obedecer ao que chamamos de uma nova ‘pedagogia do olhar’” (PESAVENTO, 1996, p. 109).

E essa “pedagogia do olhar” é uma possibilidade para estudar a alimentação nos diversos momentos em que ela aparece nas narrativas literárias. No romance *Menino de Engenho*, são recorrentes as referências à alimentação consumida pelos moradores em sua rotina diária. Por exemplo, Carlinhos, ao narrar seus primeiros dias no engenho, destaca as brincadeiras com os moleques da fazenda: “[...] e fomos à horta para tirar goiabas e jambos. O que chamavam de horta era um grande pomar. Muito de minha infância eu iria viver por ali, por debaixo daquelas laranjeiras e jaqueiras gordonas” (REGO, 1984, p. 52). E acrescenta os presentes que recebia: “Foram me dando goiabas e limas-de-umbigo” (ibidem, p. 66). Sua fala remete a outras sensibilidades para pensar as relações entre os sujeitos no campo, marcadas pela natureza e pelo que ela

oferecia para saciar a fome e construir relações afetivas, nas quais o que, quando e onde se come tem uma significação nas memórias do autor.

A literatura permite também ponderar a respeito das socialidades e como a alimentação foi compartilhada entre os sujeitos nos momentos de dor. É o que podemos perceber na narrativa de Rego ao rememorar as cheias do Rio Paraíba e destacar os momentos de dificuldades: “Nós, os da casa grande. Estávamos ali reunidos no mesmo medo, com aquela pobre gente do eito. E com eles bebemos o mesmo café com açúcar bruto e comemos a mesma batata-doce do velho Amâncio. E almoçamos com eles a boa carne-do-ceará com farofa” (ibidem, p. 73).

A fome, a dor e o medo criando laços de dependência, troca e pertinência. E apontando para o que se come ou que se tinha para compartilhar nas horas de dor. Mas, também, reafirmando um lugar de poder e saber dos que dirigiam e comandavam a política local e que determinavam os caminhos a serem trilhados pelos sujeitos que estavam em situação de dependência e fragilidades.

Outro aspecto a ser observado no texto literário é a possibilidade de estudar o que se produzia, como e quando se consumia. Rego aponta, alimentos colhidos na natureza como as frutas consumidas na fazenda e nas estradas e, também, os produtos cozidos e que faziam parte do cardápio servido na casa-grande, como a farinha, o feijão, a batata-doce, o bacalhau, etc.

Em sua narrativa, é possível estudar as práticas e os costumes alimentares nas comemorações religiosas, quando afirma que “na sexta-feira santa, só se comia uma vez no engenho. Vinha peixe fresco da cidade, parentes de outros engenhos: comia-se muito mais do que nos outros dias. [...] os moradores vinham então pedir o jejum, em bandos. Davam-lhes bacalhau e farinha” (ibidem, p.

85). As mudanças no cardápio também ocorriam nos momentos de festa, a exemplo do casamento de sua Tia Maria, quando:

O mestre Galdino, cozinheiro, chegara da cidade para fazer o banquete. A Negra Generosa ficava assim destronada de seu reino, e na cozinha não podiam mais entrar os meninos. O homem de chapéu branco e de avental preparava os fiambres, isolado de todo o mundo. Parecia que a casa-grande perdera metade de sua vida com a porta fechada. (ibidem, p. 150).

Outros saberes e sensibilidades para o ato de comer chegavam ao engenho e desterritorializavam os sujeitos. A “velha Generosa” perdia seu lugar na cozinha para o cozinheiro da cidade, que chegava com seu uniforme e alimentos desconhecidos ao paladar dos moradores. Os meninos não podiam adentrar a cozinha, uma vez que estava fechada para os preparativos do casamento, e percebiam que parte da vitalidade da casa estava naquele ambiente. Toda uma cartografia passa a ser construída para agradar os gostos exigentes dos visitantes: “A Tia Maria desdobrava-se em cuidados, temendo a língua das parentas civilizadas” (ibidem, p. 138). Naquela ocasião, os doces e quitutes da “velha Generosa” não atendiam o paladar dos convidados. Seus sabores e aromas deveriam ficar restritos aos dias em que só estavam “os de casa”. Aquele era um momento especial, em que a etiqueta da cidade chegava à fazenda, alterando não apenas o que se consumia, mas também a forma como deveriam ser produzidos e consumidos os alimentos.

Ao adentrar o texto literário o leitor poderá fazer uma viagem pela memória gustativa da alimentação brasileira, buscando estudar a forma como os alimentos foram produzidos e consumidos, sejam assados, cozidos, salgados, doces, quentes ou frios. A

maneira como os sabores foram misturados, os momentos de fatura e/ou carências, o tempo de cozimento, os utensílios utilizados, as formas de consumo, as sociabilidades, os sentido da ida à feira, ao mercado público ou à bodega para a compra de alimentos para a família, os cardápios das festas anuais, as mudanças na “etiqueta” que definem os comportamentos sociais para portar-se à mesa. É possível pensar também sobre pobreza, insegurança, violência e exclusão dos meios de produção no campo, exploração dos trabalhadores, desigualdade de acesso a terra e a instrumentos de produção e criação de animais. Esses e outros caminhos podem ser seguidos ao estudar a diversidade dos hábitos alimentares do Brasil.

Nesse sentido, “o processo de ensino e aprendizagem deve, necessariamente, incluir diversas possibilidades pedagógicas que estimulem um olhar mais abrangente sobre a diversidade cultural humana” (FIGUEIRA, 2012 p. 7). E, nessa perspectiva, o estudo das relações entre história, literatura e alimentação nos chama atenção em função do desafio que a ação do historiador(a)/ professor(a) enfrenta atualmente na construção de um sujeito problematizador das narrativas históricas.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara (Org.). **Antologia da alimentação no Brasil**. Rio de Janeiro: Livros Científicos Técnicos, 1977.

_____. **História da alimentação no Brasil**. v. 2, Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; EDUSP, 1983.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; MIRANDA, Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental**: conceitos e práticas. São Paulo: Edições SM, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Nordeste.** 7. ed. São Paulo, Global, 2004.

_____. **Açúcar: uma sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil.** São Paulo: Global, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. Com os olhos de Clio ou a literatura sob um olhar da História a partir do conto *O Alienista*, de Machado de Assis. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 16, n. 31-32, 1996.

REGO, José Lins do. **Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Benjamim Abdala Jr.** São Paulo: Abril Educação, 1982 (Literatura Comentada).

_____. **Menino de Engenho.** 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 54, p. 103-124, jan./jun. 2011. Editora UFPR.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Prefácio. In: SILVA, Paula Pinto. **Fari-nha, feijão e carne-seca.** Um tripé culinário no Brasil Colonial. São Paulo: Editora Senac, 2005.

O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA: COMO SUPERAR AS LIMITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Edson Silva¹
Maria da Penha da Silva²

PARA UM INÍCIO DE CONVERSA...

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Governo Federal, por meio do Ministério de Educação, é responsável pela avaliação, aprovação e distribuição gratuita dos livros didáticos para todas as escolas públicas no país, ficando sob a responsabilidade dos/as professores/as, as escolhas dos livros que melhor se adaptem a cada contexto escolar. Na escola, por vezes, o livro didático ainda se constitui como o subsídio pedagógico de mais fácil acesso para os/as docentes e discentes, como um subsídio curricular a orientar as práticas de ensino/aprendizagem na sala de aula, e assim, servindo como bússola para nortear o planejamento

¹Professor Titular de História da UFPE. Doutor em História Social pela UNICAMP. É professor de História no Centro de Educação/Col. de Aplicação-UFPE/Campi Recife. Leciona no PROFHISTÓRIA/UFPE e no Programa de Pós-Graduação em História/UFPE (Campina Grande-PB). edson.edsilva1@gmail.com

²Doutoranda em Antropologia/UFPE. Mestra em Educação/UFPE. Professora na Educação Básica na rede municipal de ensino no Recife. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Históricas, Educação e Culturas (NEPHECs)/UFPE e do Laboratório de Estudos sobre Ação Coletiva e Cultura/UPE (Universidade de Pernambuco). dpenha-silva@gmail.com

docente pautado nas demandas de um currículo de base nacional comum e, ao mesmo tempo, atendendo as demandas locais.

Os livros didáticos são textos curriculares híbridos, por estarem sujeitos a múltiplas interpretações e recontextualizações. São produzidos sob a influência das políticas curriculares internacionais e nacionais, entrelaçadas em discursos centrados nas agências governamentais e nos contextos acadêmicos (LOPES, 2005, p. 87). As prescrições curriculares difundidas por meio deles são as legitimadas pelo PNLD, em geral, alinhadas a um currículo de base nacional comum, e não às demandas locais.

No que se refere ao ensino da temática indígena, geralmente, depois dos livros de literatura infantil, os livros didáticos são o subsídio pedagógico usado nas escolas que trazem os primeiros ensinamentos sobre as populações indígenas. Nesse sentido, situa-se a nossa preocupação a respeito das formas de abordagens sobre esse assunto nos livros didáticos destinados para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista ser nessa fase em que as crianças estão construindo suas primeiras impressões sobre a sociedade onde vivem em relação às outras. E nós, enquanto professores/as, mediamos essa construção.

Retomamos a pergunta no título deste texto, embora informando que não tivemos a pretensão de trazer respostas prontas e soluções para os limites sobre a temática indígena nos livros didáticos, nem recomendamos seu abandono, pois considerando que são aquisições por meio de recursos públicos, devemos aproveitá-los ao máximo possível, mesmo porque muitas vezes é o único subsídio pedagógico com maior alcance populacional na escola pública.

Contudo, chamamos atenção para uma primeira estratégia de utilização dos livros didáticos: ter em mente que a produção destes está imbricada com interesses do mercado das editoras; an-

tes de tudo, vê-los como um produto mercadológico resultado de muitos filtros, recortes, colagens que, muitas vezes, se apresentam em forma de conhecimentos fragmentados. Consequentemente, não podemos alimentar a ilusão de que o seu conteúdo seja a única verdade. Poder olhá-lo com desconfiança possibilita-nos a busca de informações complementares em outras fontes que possam contribuir para a ampliação e o aprofundamento dos assuntos que nele são tratados.

Nessa perspectiva, pensamos o presente texto como um esforço de olharmos para os livros didáticos, identificarmos os limites e apontarmos algumas possibilidades de expandir as informações veiculadas sobre os povos indígenas, sobretudo, nos livros didáticos de História, por serem estes, geralmente, os que trazem mais conteúdos relacionados à temática indígena.

LIVROS DIDÁTICOS, TEXTOS E IMAGENS: O QUE DIZEM SOBRE OS POVOS INDÍGENAS?

Observamos onze livros didáticos de História: oito do PNLD e três suplementares tratando especificamente das relações étnico-raciais, embora não sejam do PNLD. Mas, mediante os limites do presente texto, apresentaremos nossas considerações apenas sobre um dos livros que trata sobre a História de Pernambuco, comumente encontrado nas escolas públicas municipais, inclusive naqueles municípios com populações indígenas, sendo o caso de Pesqueira, onde habita o povo Xukuru do Ororubá.

Sobre a caracterização geral dos respectivos livros, no que se referiam à temática indígena, um primeiro aspecto merecedor de atenção foi a organização dos conteúdos em períodos históricos. Por exemplo, no chamado período pré-colonial e na atuali-

dade, as populações indígenas aparecem com menor frequência; e, com maior frequência, no período colonial. De forma que se torna uma abordagem fragmentada, considerando que, no período histórico situado entre a colonização e a atualidade, os índios desapareceram na história.

A esse respeito, é possível afirmar que esse tipo de abordagem sobre a temática indígena nos livros didáticos está alinhada à produção historiográfica que favoreceu o apagamento histórico da população indígena no Brasil após o período colonial, pois:

A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares. (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

Nos períodos históricos posteriores à expulsão dos jesuítas e ao fim das ações dos bandeirantes, os povos indígenas foram relegados ao total esquecimento nos subsídios didáticos, voltando a ser anunciados no início do século XX. Ainda a esse respeito, uma pesquisadora constatou que as abordagens sobre a temática indígena no contexto escolar, quando reduzida aos períodos pré-colonial e colonial, quase sempre são associadas, no primeiro momento, à “extração do pau-brasil, canibalismo, nudismo”; e, no segundo momento, aos conflitos pela terra (GRASSI, 2009, p. 293).

Em parte, a concepção sobre os povos indígenas, no chamado período pré-colonial, no livro *Pernambuco de muitas Histórias*, apresenta uma visão positiva, tendo em vista que enfatizou os indígenas como primeiros habitantes no Brasil, afirmando tam-

bém sobre a existência da diversidade étnica dos chamados índios. Por outro lado, não foi abandonada a ideia da nudez, como se fosse um aspecto sociocultural comum a todos os povos indígenas:

Os primeiros habitantes dos territórios que atualmente formam o Brasil passaram a ser chamados de índios pelos europeus quando estes chegaram a estas terras. Por esse nome, ficaram conhecidos e são chamados até hoje, apesar de constituírem povos diversos, com línguas e culturas diferentes entre si. Uma grande diversidade de povos indígenas ocupava livremente todo território hoje chamado de Brasil antes da chegada dos portugueses. Era enorme a quantidade de povos espalhados por todo o litoral e interior. Esses povos viviam nus, e seminus, tinham línguas, crenças, hábitos e costumes bem diferentes uns dos outros. (CAVALCANTI, 2010, p. 42).

Outro aspecto que nos chamou atenção em relação ao citado livro foi uma imagem na abertura do capítulo intitulado como “Os primeiros habitantes”. A citada imagem é uma fotografia contemporânea de um indígena pescando no estado do Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil.

A princípio, esperávamos encontrar uma ilustração coerente com o período histórico mencionado, talvez algumas pinturas rupestres na região do atual estado de Pernambuco, uma vez que o respectivo livro se propõe discutir a história deste estado. Ou se o autor pretendia estabelecer uma relação do passado com a permanência desses povos na atualidade, pelo menos, seria mais coerente usar uma imagem que remetesse aos povos indígenas em Pernambuco, ao invés de uma fotografia de um indígena habitante em outra região do país, com estereótipo bem distinto dos indí-

genas em Pernambuco; como também a pesca do indígena, uma prática que não corresponde a todos os povos.

Em relação ao período colonial, o autor enfatizou os conflitos entre indígenas e colonizadores:

Muitos não aceitaram de forma pacífica, e os conflitos começaram a aumentar. Por um lado, **os portugueses exigiam que os indígenas trabalhassem cada vez mais para aumentar a produção, pois assim teriam lucros maiores.** Exigiam também que eles deixassem suas crenças e passassem a adorar as divindades que os portugueses trouxeram. [...] Os índios eram forçados a trabalhar nas plantações de cana para satisfazer às ordens que vinham de Portugal. **Eles também tiveram de incorporar muitos costumes portugueses, como o uso de roupas, o aprendizado da língua portuguesa, da religião, as histórias de santos e crenças católicas,** enfim, todo um conjunto de práticas culturais que não correspondiam às suas visões de mundo. [...] Os indígenas resistiram à sujeição. Alguns fugiram, outros se recusavam a obedecer às ordens das autoridades portuguesas. Os portugueses passaram a punir severamente **os que se rebelavam,** castigando, torturando e até matando. Prisões e espancamentos passaram a fazer parte da vida cotidiana dos nativos que **se revoltaram.** (CAVALCANTI, 2011, p. 74-75, grifo nosso).

Comparando o citado livro aos demais exemplares analisados, notamos que este tratou o assunto de forma mais cuidadosa, tendo em vista que, no primeiro parágrafo do texto citado, a expressão em destaque enfatizou a exploração da mão de obra

indígena em função do projeto capitalista colonial; no segundo parágrafo, especificou os tipos de violências simbólicas vivenciadas pelos indígenas em razão das relações assimétricas com os portugueses; por fim, reafirmou a ideia de resistência e rebeldia por parte dos indígenas, sobretudo diante das atitudes de coações empreendidas pelos portugueses.

Entretanto, a perspectiva da vitimização que permeou todo o texto citado aproximou-se de uma “historiografia marxista de caráter estruturalista”. Segundo Bittencourt (2013), tal perspectiva, ao se posicionar contra a visão negativa sobre os povos indígenas, enfatizou as narrativas sobre os massacres empreendidos pelos europeus, de forma que os indígenas passaram a ser vistos em condições favoráveis, porém vencidos diante dos processos capitalistas coloniais.

Semelhante aos demais livros didáticos, a abordagem do citado livro não problematizou as rebeliões indígenas anunciadas no texto, uma vez que a ilustração apresenta um conflito, todavia sem indicar na legenda de qual conflito se tratava. Como também não conseguiu vislumbrar outros possíveis arranjos, para além da “fuga”, que resultaram na resistência e sobrevivência dos povos indígenas.

Ainda neste livro, nota-se um esforço para explorar conteúdos sobre os povos indígenas referentes à atualidade. Nesse sentido, encontramos algumas informações importantes, como mapas com a localização dos povos indígenas em Pernambuco, fotografias de algumas danças e rituais, a diversidade de alimentos, as mobilizações políticas pelo direito ao território, entre outros aspectos socioculturais.

Porém, a nosso ver, nesse livro, existem três problemas na forma de abordar os referidos assuntos: o primeiro, os textos que discorrem sobre esses conteúdos geralmente estão carregados de

verbos no tempo pretérito, tornando-se incoerente com o período histórico ao qual se propõe abordar; o segundo, a ênfase maior está nos conteúdos sobre os Fulni-ô e os Pankararu, negligenciando os outros dez povos existentes em Pernambuco no período da publicação do respectivo livro; o terceiro problema está relacionado à abordagem sobre as conquistas dos direitos indígenas fixados na Constituição Federal de 1988. Sobre este assunto, o autor citou trechos do referido documento, acrescentando uma ilustração com um pequeno texto e a fotografia de um grupo de indígenas Fulni-ô dançando em frente o Ministério da Justiça, em Brasília - DF:

Direito dos povos indígenas

A demarcação de terra é garantida por lei como um direito dos povos indígenas e uma obrigação do Estado brasileiro. É dessa forma que o Estado tenta amenizar os problemas de acesso à terra para as populações indígenas e também garantir condições e respeito às suas práticas culturais. Mas nem sempre essa política sai do papel. Às vezes, as negociações esbarram em interesses políticos e econômicos de grandes proprietários. Estes se consideram donos das terras – as mesmas pelas quais muitos povos indígenas lutam para provar que são suas. (CAVALCANTI, 2011, p. 73).

Analisando o referido texto, notamos que, ao mesmo tempo em que foram ressaltados os direitos indígenas como uma dívida do Estado, os invasores das terras indígenas são nomeados como proprietários das terras e considerados donos. Entendemos que essas afirmações contraditórias podem gerar desinformação, uma vez que, pela Constituição Federal, que instituiu as Terras Indígenas como pertencentes ao Estado Nacional, subtende-se que

qualquer outro ocupante não indígena torna-se um invasor e não proprietário.

Notamos ainda que faltou a esses conteúdos pedagógicos a problematização efetiva acerca da ocupação ilegal das terras indígenas, identificando quem são esses ocupantes e as arbitrariedades cometidas, a exemplo dos inúmeros assassinatos de líderes indígenas e perseguições políticas, dentre outras violências. Tais conteúdos poderiam oferecer a construção de conhecimentos acerca da noção de cidadania e direitos humanos, pois, para além das denúncias, existem possibilidades de estabelecer relações respeitadas e solidárias.

Enfim, é possível afirmar que em geral os livros didáticos, mesmo tentando inovar com informações mais atualizadas sobre os povos indígenas, permanecem presos a determinados conhecimentos escolares sobre esses povos, sedimentados numa visão construída no século XIX, com informações contraditórias e emblemáticas para pensarmos a atualidade dos povos indígenas no Brasil (COELHO, 2007).

COMO SUPERAR OS LIMITES DOS LIVROS DIDÁTICOS?

Como concretamente lecionar a temática indígena diante do desconhecimento generalizado sobre esses povos? Como tratar deles se, no senso comum e no ambiente escolar, permanecem imagens exóticas de índios na região Norte e no Xingu, considerados portadores de uma suposta cultura pura, em oposição aos indígenas em outras regiões mais antigas da colonização, a exemplo do Nordeste, que têm suas identidades sistematicamente negadas e foram invisibilizados na história?

O ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena é pensar sempre na atualidade dos povos indígenas. Ou seja, por meio de usos de mapas para localização dos povos indígenas atuais, desvincular a ideia de um passado colonial em que todos os índios supostamente foram exterminados. Um segundo ponto é a ênfase na sociodiversidade indígena, desmistificando imagens genéricas do “índio” e da “cultura indígena”. Discutir as diferentes expressões socioculturais indígenas no passado e no presente, questionando a clássica dicotomia “Tupi” x “Tapuia”. A sugestão é utilizar fotografias para demonstrar a diversidade dos povos indígenas no Brasil. Um terceiro aspecto a ser estudado é evidenciar a participação efetiva dos povos indígenas nos diversos momentos históricos ao longo da história do Brasil, desnaturalizando a ideia equivocada da presença do “índio” apenas na época do “descobrimento” ou somente na “formação do Brasil”, problematizando o lugar pensado e o ocupado pelos povos indígenas na história do país.

INDICAÇÕES PARA O ESTUDO DA TEMÁTICA INDÍGENA

SITES:

Índio Educa: <http://www.indioeduca.org>

Site organizado por indígenas estudantes universitários de diferentes etnias disponibiliza vários conteúdos sobre história e informações atualizadas, fotos, vídeos, textos, notícias da imprensa e indica subsídios no link “Ajudando o professor”.

Tema indígena: <http://temaindigena.blogspot.com>

Este blog destina-se à difusão da temática indígena em seus vários aspectos, com sugestões de conteúdos para aulas de Geografia, Sociologia, Filosofia, Religião, Português, Inglês, Artes, Ciências, Educação Física, Matemática e Física.

Índios on-line: www.indiosonline.net

Mantido por um grupo de indígenas de diferentes aldeias no Brasil, é um portal de diálogo intercultural que facilita a informação e a comunicação para os vários povos indígenas, valorizando a sociodiversidade indígena com a disponibilização de textos, fotos e vídeos.

Índios no Nordeste: www.indiosnonordeste.com.br

Priorizando informações sobre os índios no Nordeste, este site é mantido por dois pesquisadores e professores universitários da região. Disponibiliza textos históricos, dissertações, teses e um link com indicações bibliográficas sobre a temática indígena.

Instituto Socioambiental: www.isa.org.br

Prioriza a Amazônia e promove campanhas sobre as temáticas indígenas e ambientais. Além de várias publicações impressas, disponibiliza um acervo com textos e informações sobre os povos indígenas no Brasil, com links para o professorado, crianças e adolescentes.

Conselho Indigenista Missionário/CIMI: www.cimi.org.br

O CIMI é um órgão da Igreja Católica Romana que atua em todas as regiões do país apoiando as mobilizações dos indígenas pela demarcação de suas terras e pelo reconhecimento de seus direitos. Publica mensalmente o jornal Porantim on line, com informações

atualizadas sobre os povos indígenas no Brasil. É um excelente subsídio para ser usado em sala de aula.

FILMES:

As caravelas passam (20 min. disponível na Internet)

SUGESTÕES DE LEITURAS:

ALMEIDA, Maria R. C. de. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2011. Livro de fácil leitura com linguagem objetiva, escrito a partir dos estudos mais recentes sobre os índios na história do Brasil, é indicado para docentes, estudantes e interessados em conhecer o protagonismo dos índios na história do nosso país.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

Disponível na Internet, este livro apresenta, a partir da perspectiva do indígena Gersem Baniwa (doutor em Antropologia e professor na UFAM), um panorama histórico sobre os povos indígenas no Brasil, discutindo temas como diversidade sociocultural, organização sociopolítica, territorialização, cidadania, educação e saúde indígenas.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *A temática indígena na escola*. São Paulo: Global, 2008.

Coletânea de textos elaborados por diferentes especialistas que, além de discutirem sobre os povos indígenas na história do Brasil,

oferecem subsídios para formação de professores, possibilitando novas práticas pedagógicas que superem visões estereotipadas sobre os povos indígenas.

REVISTAS:

Revista Historien: www.revistahistorien.com (n. 7, ano IV, maio/nov. 2012).

Revista História Hoje: www.anpuh.org/revistahistoria/public (v. 1, n. 2, 2012).

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. *In*: BARROSO, Vera L. M.;

BERGAMASCHI, M. A.; PEREIRA, N. M.; GEDOZ, S. T.; PADRÓS, E. S. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 101-132.

CAVALCANTI, Erinaldo. **Pernambuco de muitas histórias: história do estado de Pernambuco**. Livro didático para os 4º e 5º ano do ensino fundamental. v. 1. São Paulo: Moderna, 2011.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. REUNIÃO DA ANPED, 30^a, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos do GT 13:** educação fundamental. Caxambu, 2007.

GRASSI, Leila Gasperazzo Ignatius. **Imagem-identidade indígena:** construção e transmissão em escolas não indígenas. São Paulo, USP, 2009 (Tese Doutorado em Educação).

IBGE. Características gerais dos indígenas. **Censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro, IBGE, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. *In:* PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Org.). **Políticas e práticas curriculares:** impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 69-95.

OLIVEIRA, J. P. de (Org.). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, J. P. de (Org.). A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2. ed. Recife: Edufpe, 2016.

ENSINANDO COM CORDEL: LITERATURA DE CORDEL E AS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Wendna Mayse Amorim Chaves¹

“Sentindo o quanto é efêmera
esta vida transitória
Getúlio escreveu a frase
que o povo tem na memória:
‘Amigos, saio da vida
Para entrar na história.’”
(SILVA, 2005, p. 2)

O fragmento acima, retirado do folheto intitulado *Getúlio Vargas: eterno no coração do povo brasileiro*, escrito por Gonçalo Ferreira da Silva, é apenas um em meio a tantos outros folhetos que abordam a trajetória política de Getúlio Vargas no período compreendido entre 1930-1945, temática presente na escrita de tantos outros cordelistas.

Estudar a Revolução de 1930 e a implantação do Estado Novo que eclodiu no governo Vargas é um conteúdo presente nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio e que permite a utilização de variados recursos didáticos que auxiliam e complementam a leitura do livro didático utilizado em sala de aula. Dentre esses recursos, destacaremos o uso da literatura de cordel para se pensar o ensino de História e as contribuições desta fonte no tocante à aprendizagem.

¹Licenciada em História na Universidade Federal de Campina Grande.

Inserir a literatura de cordel nas salas de aula justifica-se face a seu caráter lúdico e informativo, além de constituir-se em importante ferramenta para o estudo da História. Nesta perspectiva, a abertura para novos recursos utilizados em sala de aula se traduz em diversas possibilidades para o ensino nas quais é possível introduzir linguagens como música, cinema, documentos de época, histórias em quadrinhos, revistas, jornais, literatura, em especial, a literatura de cordel. Nesse sentido, por que utilizar o cordel nas aulas de História? Como abordar os documentos, particularmente a literatura de cordel em sala de aula? Quais caminhos seguir? Qual metodologia deve ser aplicada em sala de aula para se compreender a literatura de cordel enquanto fonte que possibilita a apreensão e aprendizagem da história? Tentaremos responder a esses questionamentos a partir da análise de um folheto que trata da trajetória política de Getúlio Vargas e de como tal temática pode ser abordada em sala de aula, levando em consideração a utilização do cordel como fonte. O folheto que tomaremos como recurso de análise será *Getúlio Vargas: eterno no coração do povo brasileiro*, de Gonçalo Ferreira da Silva, o mesmo da epígrafe.

O autor, Gonçalo Ferreira da Silva, é cordelista, contista e ensaísta e preside a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC). Nasceu na cidade de Ipu, localizada no estado do Ceará, em 1937. Aos 14 anos, saiu de sua terra natal e mudou-se para o Rio de Janeiro onde, em 1963, começou sua carreira de escritor e cordelista, sendo considerado um dos principais autores nacionais em decorrência da abrangência de temas, tendo produzido diversos títulos com a temática ciência e política. O título *Getúlio Vargas: eterno no coração do povo brasileiro* figura no campo da política, trazendo como personagem principal o presidente Getúlio Vargas. Foi publicado pela primeira vez em 1987 e, em 2005, sua terceira edição foi publicada pela ABLC.²

²ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. “Grandes Cordelistas”. Disponível em: http://www.ablc.com.br/historia/hist_cordelistas.htm. Acesso em: 05 jun. 2016.

A literatura de cordel é um tipo de poema popular, oral ou impresso em folhetos, que surgiu na Europa e foi largamente difundido no Brasil pelos portugueses e espanhóis durante o século XVII. Ganhou esse nome pela maneira como eram comercializados, sendo expostos em cordão ou barbantes nas feiras e praças. É escrito em forma rimada e alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, o mesmo estilo de gravura usado nas capas; suas estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos. Seus autores são cantadores e violeiros que escrevem versos e prosas que tratam de temas os mais diversos, incluindo fatos do cotidiano, lendas, religião, episódios históricos, etc.

O cordel encanta, informa e, acima de tudo, ensina. A utilização da literatura de cordel como documento em sala de aula é possível tanto pelo seu fácil acesso, como pela linguagem de que faz uso, por conter poesia rimada e de fácil entendimento, contribuindo assim para a construção do conhecimento histórico. Para Circe Bittencourt, “recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico” (BITTENCOURT, 2004, p. 327). Contudo, a autora alerta para o perigo de transformar o aluno numa espécie de “pequeno historiador”, visto que o uso que o historiador faz dos documentos tem uma finalidade diferente do uso aplicado ao ensino de História.

Neste sentido, utilizar o cordel como fonte implica a possibilidade de, além de dinamizar a aula de História, inserindo novas ferramentas de ensino, também despertar no aluno o interesse pela leitura, contribuindo assim para a interpretação, a percepção e a absorção dos diversos temas trabalhados. Usar o cordel de maneira a contribuir com o ensino/aprendizagem requer alguns procedimentos importantes para que o aluno leitor possa interagir com a literatura.

Ao longo do século XX, a historiografia atravessou um processo de transformação que contribuiu para que novos objetos e novas abordagens emergissem no campo da investigação histórica, possibilitando um “novo olhar” tanto para a construção do conhecimento histórico como para o ensino da História. Marc Bloch (1976) já apontava para a definição de história com sendo “tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito” (BLOCH, 1976, p. 61).

É necessário que o professor se desprenda da perspectiva de ensino tradicionalista, que o coloca como centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo ele o principal transmissor dos conhecimentos historicamente construídos, cabendo ao aluno o lugar de receptor das ideias levantadas em sala de aula. Sendo assim, levar o cordel como fonte documental para a sala de aula se traduz em um ensino democrático, possibilitando a construção coletiva do conhecimento histórico.

Se, em uma determinada aula, o professor de História optar pelo uso da literatura, em especial a literatura de cordel, para dar início à articulação do conteúdo, é possível que ele peça para que os alunos leiam o folheto e, a partir dessa leitura, debatam quais suas apreensões a respeito do tema.

Tomemos como exemplo o folheto de Gonçalo Ferreira da Silva: quais marcas a política de Vargas deixaram no imaginário do povo brasileiro? Uma possível metodologia a ser utilizada para que a turma compreenda a política varguista e suas contribuições no tocante às reformas trabalhistas e como tais medidas fincaram, na mentalidade de uma parcela considerável da população, a ideia de “grande pai” decorrente do populismo obtido pelo presidente, pode ser elaborada conjuntamente com o professor de Português, trabalhando, de maneira construtiva, a interdisciplinaridade.

A história contada pelo autor pretende enaltecer a trajetória política de Getúlio Vargas, embora ele deixe bem claro que se trata apenas de uma homenagem “Este poema pretende/ Despreziosamente/ No ano do centenário/Do nascimento, somente/ Prestar justa homenagem/ Ao famoso Presidente.” (SILVA, 2005, p. 3). Embora ele especifique a finalidade do poema, que é “prestar justa homenagem ao famoso Presidente”, percebemos, no decorrer da leitura, que ao prestar a justa homenagem, o autor descreve com saudosismo o tempo em que Vargas permaneceu no cargo, contando toda sua trajetória, desde seu nascimento até o dia em que, após deixar uma carta testamento, se suicidou.

Como outra alternativa para a aula, o professor pode pedir que os alunos produzam um cordel, seja em grupo ou individualmente, sobre o tema que está sendo abordado, pois, dessa forma, além de despertar nos alunos a responsabilidade de escrever, estes sentirão a necessidade de ampliar suas leituras, pesquisando em outros canais informações pertinentes que lhes possibilitem uma escrita bem elaborada. Por isso, é importante a parceria com o professor de Português.

Para superar a ideia de História como uma disciplina meramente decorativa, na qual eventos, datas e personagens são o suficiente para se entender o passado, um elemento importante é a pesquisa em sala de aula. A pesquisa na sala de aula contempla um dos objetivos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de História para os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries): “dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais” (CAIMI, 2006, p. 20).

Assim como o livro, o folheto de cordel não representa uma “verdade única”. Ao utilizá-lo em sala de aula, o professor precisa esclarecer que o folheto selecionado está inserido dentro de um contexto em que a política exercida por Vargas atrai o apoio das

camadas populares. Outro passo importante é a crítica documental: o professor pode elaborar alguns questionamentos ao cordel que será utilizado para que ele nos dê pistas ou respostas necessárias aos objetivos propostos. Contudo, quando o autor do cordel nos escreve “Poderia se afirmar/ Com pouca margem de engano:/ Getúlio além de ter sido/ Honrado, justo e humano/ Fundou o próprio Brasil/ Como país soberano.” (SILVA, 2005, p. 7). Ele pretende enaltecer a imagem de Getúlio como grande fundador do país através da Constituição de 1934, que trouxe para o Brasil uma legislação digna, principalmente pelo fato de Getúlio ter dado abertura para criação de leis favoráveis aos trabalhadores, aos proletários.

Outros processos podem ser postos em sala de aula auxiliando a despertar o senso crítico dos alunos e refletir sobre a temática abordada e em quais aspectos ela se aproxima ou se distancia de sua realidade. Uma alternativa teórico-metodológica relevante para o professor se apresenta pelo confronto e comparação entre documentos. Por exemplo, comparar a leitura e análise feita do cordel com o assunto que está contemplado no livro didático ou com a visão de outros cordelistas sobre a mesma temática, promovendo, dessa forma, um debate sobre as fontes.

Ao lançarmos algumas sugestões teórico-metodológicas, não pretendemos oferecer um caminho único a ser seguido sem possíveis alterações. Ao contrário, nosso objetivo é apenas apresentar, entre várias outras propostas já estudadas, como a literatura de cordel pode ser utilizada para o ensino de História, possibilitando um ensino democrático e pondo em debate fontes documentais que são próximas à realidade dos nossos alunos, por se tratar de uma fonte de fácil acesso e enriquecedora para o aprendizado. O cordel, ao ser lançado como recurso didático, traz múltiplas reflexões e representações da realidade em que tanto seus autores como os estudantes que o analisam estão inseridos. Nesse sentido, o cor-

del oportuniza um ensino democrático para que o aluno possa, nas palavras de Rafael Ruiz, “edificar o seu próprio ponto de vista”.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 3. ed. Mem Martins; Publicações Europa-América, 1976.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**
- CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**. Rio de Janeiro, n. 21, v. 11, jul. 2006.
- CURRAN, Mark. **História do Brasil em cordel**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- PINHEIRO, Helder (Org.). **Pesquisa em literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- RUIZ, Rafael. Literatura: novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Getúlio Vargas: eterno no coração do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=CordelFCRB&PagFis=44462&Pesq=>. Acesso em:

SITES CONSULTADOS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL.
Disponível em: <http://www.ablc.com.br/cordeis.html#>.

**NOVAS ABORDAGENS NA UTILIZAÇÃO DO ROMANCE
GRÁFICO MAUS: A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE NO
ENSINO DA HISTÓRIA**

*Viviane Carneiro de Oliveira*³

“Que a arte nos aponte uma resposta
mesmo que ela não saiba
e que ninguém a tente complicar
porque é preciso simplicidade pra fazê-la flores-
cer.” (METADE- Oswaldo Montenegro)

**O QUE É UMA GRAPHIC NOVEL E COMO ELA SE DIFERENCIA DAS
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

A história em quadrinhos ilustra a passagem do tempo por uma sequência de quadrinhos que contam uma história. Essa definição serve tanto para os quadrinhos conhecidos popularmente como gibis/história em quadrinhos (HQs) como para os romances gráficos (*graphic novel*).

As HQs são histórias que se encaixam na categoria de seriados, ou seja, que possuem uma continuação em todos os casos, não acabando apenas em uma edição. Existem histórias mais infantis e com temas mais leves, a exemplo dos quadrinhos do Tio Patinhas e da Turma da Mônica. A estrutura da HQ é fixa: são histórias contadas de forma gráfica, com falas inseridas em balões. É por meio destes que os personagens se expressam. Por muito

³Licenciada em História na Universidade Federal de Campina Grande. Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da UFCG.

tempo, foi considerado como um gênero apenas para o público infantil, sendo visto com reservas pelos adultos. Foi a partir de Will Eisner, o primeiro a conferir às histórias em quadrinhos o status de arte sequencial, que o conceito das HQs se transformou.

A arte sequencial, de acordo com Scott McCloud⁴ em seu livro *Desvendando os Quadrinhos*, significa:

Histórias em Quadrinhos s. pl., usado como um verbo. 1. Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador. (MCCLOUD, 2005, p. 09).

Ou seja, a arte sequencial é qualquer forma de arte expressa por meio de imagens que possuem uma sequência lógica dentro da história que está sendo contada.

Devido também ao status de arte que atribuía aos quadrinhos, Eisner também criou o termo *graphic novel*, uma forma mais sofisticada e complexa da modalidade dos quadrinhos. A *graphic novel* diferencia-se das HQs por, em uma única edição, possuir histórias fechadas, com início, meio e fim bem definidos, de forma que não haja uma sequência após o término da história, ou seja, não é uma história seriada. A sua forma estrutural é maior que o quadrinho normal, bem como o seu estilo e o desenho, o que acaba refletindo também no preço um pouco mais caro do que as HQs.

De acordo com Ana Paula de Oliveira Barros⁵ em seu artigo “As peculiaridades da linguagem dos romances gráficos no uni-

⁴Scott McCloud é um quadrinista americano e defensor dos quadrinhos como uma forma literária e de arte autônoma.

⁵Graduada em Artes Visuais pela UFS, integrante do grupo de pesquisa em História da Arte – UFS.

verso dos quadrinhos⁶”, “todo romance gráfico é uma história em quadrinhos, mas nem toda história em quadrinhos é um romance gráfico” (2012, p. 02). Isso se expressa na forma como ambos são realizados – por meio de quadrinhos – cada um com suas características estruturais próprias, bem como o público-alvo diferente; porém, ambos são relevantes atualmente como uma forma cultural que serve tanto para o entretenimento quanto para a educação, o que será ressaltado mais adiante neste artigo.

ANALISANDO MAUS – A HISTÓRIA DE UM SOBREVIVENTE

Feita as diferenciações entre HQs e *graphic novel*, para um melhor entendimento do que será discutido, tomarei como exemplo base o romance gráfico *Maus – a história de um sobrevivente* (*Maus: a survivor's tale*). Este foi o primeiro do gênero que se tornou um *best-seller*: pela primeira vez, uma história em quadrinhos foi caracterizada como uma obra literária. Desenvolvido por Art Spiegelman, *Maus* conta a história do seu pai, Vladek Spiegelman, na luta pela sobrevivência durante a Segunda Guerra Mundial.

A obra é dividida em duas partes. A primeira parte é intitulada “Meu pai sangra história”; e a segunda, “E aqui meus problemas começaram”. No decorrer da história, os personagens são representados em forma de animais: os alemães são gatos, os americanos são cachorros, os poloneses são porcos e os judeus são ratos. Este último grupo étnico traz, em sua representação, uma mensagem subliminar: em alemão, “Maus” significa “ratos”. A partir disso, toda a história é montada, sendo os judeus caracterizados como ratos no sentido real e figurativo na obra.

⁶ Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/13.pdf. Acesso em: 14 jun. 2016.

Na primeira parte, somos introduzidos à vida de Vladek Spiegelman antes do Holocausto, conhecendo a história dele com a primeira mulher com quem se envolveu, bem como o desenvolvimento do seu relacionamento com a sua futura mulher – e também personagem importante da história – Anja Spiegelman. Neste ponto, Vladek era contra a ideia de que seu filho relatasse as suas experiências pessoais por acreditar que elas nada tinham a ver com a história. A justificativa contida na obra dada pelo próprio Art é que esses relatos conferem um tom mais “humano” à narrativa. O ponto inicial da Segunda Guerra em *Maus* acontece em 1938, quando Vladek avista a primeira bandeira nazista enquanto fazia uma viagem de trem e é informado que, na Alemanha, estava acontecendo um *Pogrom* – agressões e assassinatos cometidos contra uma comunidade ou minoria – contra os judeus. Apesar disso, tudo era muito vago e não havia nenhuma notícia concreta sobre o que estava, de fato, acontecendo. A vida de Vladek, por enquanto, segue tranquilamente. Ele tem a ajuda do sogro, que era muito rico, para começar os seus negócios, uma fábrica de tecidos em Bielsko. Todos pensavam que Hitler apenas estava interessado na Polônia, que era parte da Alemanha antes da Primeira Guerra. Porém, ao eclodir a Segunda Guerra, em 1939, Vladek é convocado pelo exército polonês. Então, é descrita a vida nas trincheiras, o medo da morte, de se tornarem prisioneiros de nazistas (o que, de fato, ocorreu). De acordo com Vladek, os nazistas afirmavam que a culpa da guerra era dos judeus. A partir da vitória dos nazistas em diversas batalhas iniciais, a Polônia foi dividida em duas partes: o Reich e o Protetorado. Logo mais, Vladek conseguiu ajuda de um soldado polonês e foi libertado do posto de prisioneiro. Ao voltar para a sua família, em Sosnowiec, ele espantou-se com o fato de que a maioria dos judeus, inclusive seu pai, tiveram as barbas cortadas. Isso se explica pela simbologia da barba longa, que era um dos orgulhos da cultura judaica. Assim esse ato assumiu uma

forma de humilhação realizada pelos nazistas contra os judeus. O professor pode utilizar esse detalhe em sala de aula para ajudar o estudante a compreender melhor a cultura judaica.

A partir disso, acompanhamos como a vida de Vladek e sua família foi sendo dificultada ao longo da Segunda Guerra: eles perderam seu primeiro filho, Richieu, uma marca que, em nenhum momento, foi esquecida durante a história. O próprio Art sente-se, de certa forma, à sombra da imagem do irmão perdido.

O interessante dessa obra é que, a cada início de capítulo, vemos um fragmento da vida cotidiana e da relação conturbada de Vladek com Art, no tempo presente, antes de mergulhar a fundo na continuação da história do passado. A vida nos guetos também é narrada e esta, ainda que difícil, era preferível para os judeus que Auschwitz, o maior medo semita na época. Havia também judeus na função de soldados trabalhando para os nazistas, o que é um fato diferente do que estamos acostumados a estudar em História, pois geralmente os livros didáticos apontam para uma cisão completa entre os dois lados. Nesse sentido, o professor tem uma liberdade maior de trabalho com os estudantes, visto que *Maus* evidencia certas particularidades que apenas quem vivenciou a guerra conhece, e o estudante tem a oportunidade de desconstruir alguns conceitos comumente abordados em sala de aula. Por outro lado, também observamos que alguns alemães ajudavam judeus, ou pelo menos tentavam. São essas dificuldades e particularidades que justificam a importância de *Maus* como ferramenta didática: a partir dele, torna-se possível desconstruir muitos conceitos fechados do livro didático quando o assunto é a Segunda Guerra Mundial.

No decorrer da narrativa, somos apresentados com diversos relatos em primeira mão dos ocorridos naquela guerra, tanto de Vladek quanto de outros personagens, bem como traços da personalidade difícil do pai de Art Spiegelman, como ele mesmo

descreve: “De certo modo, ele parece a caricatura racista de um judeu avarento”, apesar do fato de eles mesmos terem sofrido perseguições, a exemplo das historinhas que os nazistas contavam às suas crianças, do tipo: “Cuidado! Um judeu vai vir para te comer”. Nesse ponto, é importante perceber que, de acordo com Art Spiegelman, os judeus, apesar de todas as dificuldades que sofreram, mantiveram-se extremamente fechados quanto ao contato com outras etnias, mantendo em grande parte o preconceito para com comunistas e negros.

Uma das partes mais marcantes de *Maus* é o capítulo 2, da segunda parte da história. Intitulado como “Auschwitz – O tempo voa”, Art Spiegelman descreve de forma magistral toda a experiência desse campo de concentração, desde as *Selektions* – onde os médicos escolhiam para morrer nas câmeras aqueles fracos demais – até a escolha do trabalho de cada prisioneiro. Observamos a desumanização nazista de uma forma tão minuciosa que a sensação é de estarmos vivendo na pele o que foi Auschwitz, a exemplo da seguinte passagem da obra: “Se comia o que eles davam, era o bastante para morrer mais devagar” (VLADEK, p. 209). Diversos prisioneiros eram usados para trabalharem nas câmaras de gás, inclusive Vladek foi um deles. Ele relembra:

Os prisioneiros especiais trabalham ali. Ganham pão melhor, mas depois também saíam pela chaminé. Um me mostrou como tudo funcionava. Pessoas acreditavam que ali tinha chuveiros. Era o que diziam. Todos se amontoavam na sala de chuveiro. Fechavam porta, as luzes se apagavam. Os gás Zyklon B entrava pelas colunas ocas. Levava três a trinta minutos... Dependia da quantidade de gás... Mas em pouco tempo ninguém ficava vivo. A maior pilha de corpo ficava junto da

porta... Eles tentavam sair (SPIEGELMAN, 2009, p. 230-231).

Difícil foi para Art Spiegelman imaginar os cenários e desenhá-los, como ele mesmo expressa em *Maus*, porém, ele conseguiu realizar um trabalho importante para que nós, da geração que não viveu o Holocausto, pudéssemos entender realisticamente (para além da brevidade do livro didático), a partir das experiências de um sobrevivente, como era viver e ser um judeu na Segunda Guerra Mundial.

A FONTE E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA

Evidenciamos a obra *Maus* como uma fonte histórica devido ao fato de que é uma obra com ideais originais, as quais se baseiam em diversas pesquisas, bem como transmite novas informações aos leitores. *Maus* é um relato biográfico que expressa uma situação bem específica: a Segunda Guerra Mundial. É um tipo de história que o testemunho pessoal é o objeto de estudo.

Tendo isso em mente, seria bastante enriquecedor utilizar a *graphic novel Maus* no ensino médio, nas aulas de História sobre essa guerra, fase em que o estudante já possui amadurecimento para assimilar e desenvolver um pensamento crítico. “Nessa perspectiva, estudar *Maus* é importante para entender como os quadrinhos oferecem possibilidade de representação de uma realidade. No caso dessa obra, o caráter documental é inegável, sendo fonte de pesquisa importante para a comunicação. Na sala de aula, o professor teria uma liberdade maior no aprofundamento do tema com *Maus*, porque é uma obra que possui grande valor histórico e que também relata de maneira fiel o cotidiano de judeus na Europa nazista. O professor que percebe esse

recurso do quadrinho, não apenas como suporte do conteúdo ou como um “para saber mais”, consegue transmitir e aprofundar mais o assunto, tornando a aula mais prazerosa e didática, uma vez que uma abordagem diferente consegue capturar melhor a atenção do estudante.

Por ser uma modalidade literária nova e alinhada às novas tecnologias, *Maus* está disponível em PDF em diversos sites gratuitos. O professor poderia solicitar aos estudantes que fizessem o download da obra, a qual seria discutida em sala de aula e, a partir da discussão, construiria o conhecimento sobre a Segunda Guerra de uma maneira bem mais aprofundada, quase à semelhança da micro-história, quando partimos da história de um personagem para explicar a macro-história, ou seja, estudar a história vista de “baixo para cima”, rompendo assim com a abordagem tradicional da história, como propõe o livro didático.

Esse panorama seria profundamente enriquecedor para o estudante, visto que o potencial de alcance da *graphic novel* é maior que os meios tradicionais. É principalmente pela sua forma estrutural que *Maus* consegue tratar de diversos assuntos de forma que prenda a atenção do aluno/leitor de uma maneira prazerosa. O primeiro passo para isso é o próprio professor buscar se aprofundar nesse tema para que ele possa explicar também um pouco das particularidades do romance gráfico. O segundo passo seria transmitir essa temática aos estudantes. Neste caso, seria interessante a realização de oficinas nas quais os estudantes seriam divididos em grupos para uma apresentação de cada capítulo da obra, bem como realizados debates. Assim, a aula fluiria de forma mais dinâmica e proveitosa para ambos os lados.

Entretanto, é preciso que o professor mantenha-se atento às diversas interpretações que possam surgir no decorrer da leitura. Por ser uma história em quadrinhos, é comum que a leitura seja

mais livre. Cabe ao professor guiar o estudante para as interpretações críticas de acordo com o conteúdo da disciplina.

Através do presente trabalho, tentamos mostrar uma nova abordagem do ensino da História, de forma que as aulas possam ser mais dinâmicas, mostrando outras possibilidades ao professor e ao estudante, para além do livro didático. A inserção de uma leitura prazerosa desperta novos interesses e horizontes na imaginação do leitor, seja ele discente ou docente, sendo um ponto que ainda deve ser mais bem desenvolvido no ambiente escolar. Os desafios são constantes, porém, enquanto profissionais da educação, precisamos enfrentá-los para que o projeto pedagógico torne-se cada vez mais eficiente e amplo. E a proposta da utilização da *graphic novel* no ensino da História proporciona a dinamização da metodologia do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Edna Antunes; ANDRADE, João Paulo da Silva. **O uso das Histórias em Quadrinhos como recurso didático para o ensino de História e Literatura**. 2011. Disponível em: http://www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php?option=com_content&view=article&id=53:o-uso-das-historias-em-quadrinhos-como-recurso-didatico-pedagogico-para-o-ensino-de-historia-e-literatura&catid=4:alfabetizacao-letramento-e-outras-linguagens&Itemid=28. Acesso em: 14 jun. 2016.

BARROS, Ana Paula Oliveira. **As peculiaridades da linguagem dos romances gráficos no universo dos quadrinhos**. 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/13.pdf. Acesso em: 8 jun. 2016.

BARROS, Ana Paula Oliveira. **O romance gráfico como o recurso didático nas aulas de literatura**. 2012. Disponível em:

http://200.17.141.110/senalic/IV_senalic/textos_completos_IV-SENALIC/TEXTO_IV_SENALIC_121.pdf. Acesso em: 8 jun. 2016.

CERRI, Luis Fernando; BONIFÁCIO, Selma de Fátima. **O ensino da História e as Histórias em Quadrinhos**: algumas considerações. 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CESANET. **Graphic Novel ou Historia em Quadrinhos**. 2012. Disponível em: <http://blog.censanet.com.br/2012/05/graphic-novel-ou-hq-historia-em-quadrinhos/>. Acesso em: 8 jun. 2016.

CRIATIVIDADE Solúvel. **O que é arte sequencial**. 2012. Disponível em: <https://criatividadesoluvel.wordpress.com/2012/07/23/o-que-e-arte-sequencial/>. Acesso em: 8 jun. 2016.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A LITERATURA E O SABER HISTÓRICO: UM CONTO DE MACHADO DE ASSIS NA AULA DE HISTÓRIA

Jean Lucas Marinho Cavalcanti¹

Aprender história não se resume a memorizar fatos, datas e personagens. Tampouco ensinar História se resume à transmissão de conhecimentos que partem de um detentor do saber - o professor - para um receptor passivo - o aluno. A maneira de se entender o ensino de História sofreu mudanças ao longo do tempo. Desde a primeira tentativa de sua constituição como disciplina escolar no Brasil, que ocorreu logo após a Independência, dentro de um processo de estruturação de um sistema de ensino a serviço do Império, até os dias atuais podemos observar, ao olharmos para a trajetória do ensino de História, linhas de rupturas e de continuidades quanto às suas características, metodologias, conteúdos e materiais didáticos (FONSECA, 2006, p. 91).

Sabendo que o ensino de História não é algo estanque no tempo e que é preciso estar sempre buscando melhor relacionar a forma como se estrutura a disciplina histórica às vivências em sala de aula, que é dinâmica e complexa, os historiadores têm se preocupado mais em refletir sobre a prática de ensinar História. Uma das características que marcam essa reflexão é a ampliação do significado do processo de ensino e de aprendizagem que deixou de ser discutido apenas com foco em conteúdos programáticos, metodologias de ensino, avaliações e estrutura curricular.

¹ Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da UFCG.

Mais recentemente, as preocupações dos historiadores de ensino têm se voltado para as práticas que o envolvem historicamente, atentando para sua inserção no cotidiano escolar, suas relações com o imaginário, suas múltiplas formas de apropriação na escola e suas relações com outras instâncias de circulação e difusão de saberes, como os meios de comunicação de massa e as artes, por exemplo. (FONSECA, 2006, p. 8)

Podemos observar um movimento de ampliação das práticas de ensino e de aprendizagem de História, no qual novas possibilidades para a sala de aula vêm sendo pensadas e discutidas, como também a atenção dos estudiosos destas práticas vem se voltando para questões que, no passado, não recebiam tanta atenção.

O objetivo deste artigo é discutir a utilização de um destes elementos, que é uma possibilidade valiosa para o ensino de História: trata-se da fonte literária. Vamos refletir um pouco sobre como o texto literário pode ser uma ferramenta para professores e alunos na construção do conhecimento histórico, na discussão e na formação do pensamento crítico. A intenção deste texto é discutir a obra literária na aula de História, dialogando com autores que pesquisam metodologias para o ensino de História. Entendemos ser viável a incorporação de tais metodologias no dia a dia da sala de aula pelos professores, sempre com vistas a tornar o processo da construção do saber histórico mais eficiente e agradável.

Sabemos que o texto literário pode ser utilizado como fonte para a pesquisa histórica. Os historiadores vêm utilizando esse tipo de obra artística, assim como quadros, músicas, fotografias e qualquer outro tipo de produção cultural em suas análises. Não se apresenta, portanto, como novidade a presença desse tipo de fonte histórica na sala de aula; uma vez que a discussão que envolve as

metodologias para a prática do ensino de História a partir do documento literário vem sendo desenvolvida há algum tempo. No entanto, em primeiro lugar, devemos atentar para algumas questões, para que, ao invés de ajudar na construção do conhecimento histórico e na qualidade da aula desta disciplina, a obra literária não produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade nos alunos.

No livro *Ensino de história: fundamentos e métodos*, a historiadora Circe Bittencourt aponta para alguns fatores com os quais o professor pode se deparar na hora de escolher um documento histórico a ser trabalhado na aula (BITTENCOURT, 2004, p. 330):

Existe o problema de escolha de documentos que sejam atrativos e oponham mais obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade, grande extensão, considerando o tempo pedagógico das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação à idade dos alunos.

Na escolha do documento a ser utilizado, no nosso caso, da obra literária, é fundamental observar a adequação desta obra às condições na sala de aula. O texto com um vocabulário muito complexo, por exemplo, pode causar estranhamento e desinteresse nos alunos. Textos de longa extensão também podem ser um obstáculo, tanto por não haver tempo suficiente de aula para trabalhar os inúmeros aspectos que aparecerão ao longo do texto, quanto porque pode causar desinteresse do aluno que ainda não esteja habituado à leitura de romances inteiros, por exemplo. Observado isso, consideramos como uma possibilidade a utilização, nas aulas de História, de textos literários mais curtos e que utilizem uma linguagem mais próxima à dos estudantes. A escolha da literatura

passa por esses aspectos e cabe ao professor refletir: esta obra irá contribuir para a qualidade da aula? Despertará interesse ou será um obstáculo a mais para os meus alunos? De que forma esta obra, enquanto representação do passado, irá despertar a sensibilidade dos alunos e facilitará a compreensão de acontecimentos vividos por pessoas diferentes em épocas e contextos diferentes, a ponto de ajudá-lo no desenvolvimento de um pensamento crítico que o auxilie na compreensão do mundo vivido por ele no presente.

Neste artigo, optamos por trabalhar o uso de um conto literário. Até o momento, este parece ser um gênero bastante favorável às nossas intenções. Em primeiro lugar, o conto é uma obra de ficção, assim como o romance e a novela, e por isso mesmo apresenta narrador, personagens, ponto de vista e enredo. O que torna o conto diferente do romance e da novela é justamente a sua estrutura concisa, com apenas um clímax, poucos personagens e a ausência de desdobramentos secundários. O conto, portanto, possui geralmente curta extensão.

Como exemplo de um conto que pode ser utilizado em uma aula de História do Brasil, mais precisamente que trate do século XIX, poderíamos selecionar um de autoria de Machado de Assis²: “O Espelho”. Trata-se de um conto de curta extensão (cerca de oito páginas), que possui uma linguagem acessível, próxima à linguagem a que o aluno está habituado. O enredo deste conto é instigante e provavelmente despertará o interesse do leitor, mesmo

²Joaquim Maria Machado de Assis foi um escritor carioca, nascido em 21 de junho de 1839. Escreveu livros de poemas, peças teatrais, comédias, artigos de jornais e revistas, livros de contos e crônicas, e romances. Além de escritor, foi funcionário público, trabalhando em alguns ministérios e secretarias do Império. Entre suas obras, talvez as mais reconhecidas sejam os seus romances, ainda hoje bastante lidos, como *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Tipografia Nacional, 1881); *Quincas Borba* (Garnier, 1891); *Dom Casmurro* (Garnier, 1899) e *Esaú e Jacó* (Garnier, 1904). O escritor participou das primeiras reuniões para a fundação da Academia Brasileira de Letras, órgão que presidiu até a sua morte. Machado morreu em 29 de setembro de 1908.

daquele menos habituado à leitura de um escritor clássico como Machado de Assis.

Machado de Assis lançou originalmente o conto “O Espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana” em 1882, no livro *Papéis avulsos*³. Este livro é um conjunto de contos reunidos por Machado, no qual figuram textos famosos do autor como “Teoria do Medalhão”, “A Sereníssima República” e “O Alienista”, entre outros. Apesar de o título do livro remeter a uma certa aleatoriedade na escolha dos contos reunidos, Machado afirma, na abertura da primeira edição do livro:

[...] este título de *Papéis Avulsos* parece negar ao livro uma certa unidade; faz crer que o autor coligiu vários escritos de ordem diversa para o fim de os não perder. A verdade é essa, sem ser bem essa. Avulsos são eles, mas não vieram para aqui como passageiros, que acertam de entrar na mesma hospedaria. São pessoas de uma só família, que a obrigação do pai fez sentar à mesma mesa.⁴

É necessário frisar, pois, que “O Espelho” encontra-se dentro um conjunto de contos escolhidos a dedo pelo escritor. A própria fala de Machado de Assis ressalta que essa escolha não se dá por acaso. Por esta razão, a apresentação da obra em que o conto escolhido para ser trabalhado se insere, chamando a atenção para as condições em que tal obra foi lançada, a época do lançamento, a recepção que a obra obteve, se possível, e a intenção do autor

³Ao todo, foram publicados sete livros de contos escritos por Machado de Assis. *Contos Fluminenses* (1869); *Histórias da Meia-Noite* (1873); *Papéis Avulsos* (1882); *Histórias Sem Data* (1884); *Várias Histórias* (1896); *Páginas Recolhidas* (1899) e *Relíquias de Casa Velha* (1906).

⁴ ASSIS, Machado. Advertência. In: *Papéis Avulsos*. O livro pode ser acessado na íntegra através do site do MEC. Disponível em: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn003.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

quando da seleção e organização da coletânea talvez sejam aspectos importantes para serem discutidos antes mesmo de operacionalizar o próprio conto.

Posteriormente os contos machadianos foram sendo publicados em diversas coletâneas, recebendo novas organizações, selecionados em geral por especialistas da obra do escritor. Para a escrita deste artigo, tive acesso ao conto “O Espelho” através da coletânea organizada pelo professor e escritor carioca Domício Proença Filho⁵. *Melhores Contos* (GLOBAL, 2004) traz reunidos 29 contos de Machado de Assis, lançados, originalmente, em cinco diferentes livros de narrativas curtas. O organizador escreveu um texto, presente nesta edição, no qual tece argumentos acerca da atualidade da obra machadiana.

Ao assumir perspectiva radical diante da condição humana, a partir de uma linguagem polissêmica, a literatura vem assegurando sua permanência e sua atemporalidade. Ao dizer de um tempo, diz de todos os tempos, integrando, unitariamente, presente, passado e futuro. (GLOBAL, 2004, p. 9).

Há, em todos esses contos, como em vários outros do autor, relações humanas em âmbito de universalização, caracterizadas à luz de aspectos especiais que em nada prejudicam a atualidade das questões apontadas. (GLOBAL, 2004, p.14).

Concordamos com a concepção de universalidade e atualidade presente em uma obra literária como a de Machado de Assis.

⁵Domício Proença Filho nasceu no Rio de Janeiro, formou-se em Letras Neolatinas pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e é livre-docente e doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina. Na ficção, publicou *Breves Estórias de Vera Cruz das Almas* (1991), primeiro lugar no Concurso Literário da Secretaria de Cultura e da Fundação Cultural do Distrito Federal em 1990. (Biografia presente no livro *Melhores Contos: Machado de Assis*, Global, 2004).

Mais adiante, trabalharemos mais detidamente tais características. Ademais, Domício Proença Filho desenvolve, no mesmo texto de introdução ao conjunto de contos machadianos, a ideia de polissemia. Ou seja, a mesma narrativa literária tem o poder de despertar sensibilidades diferentes em leitores distintos, por ser marcada por uma multiplicidade de sentidos.

Assim, cada leitor, armado de seu repertório cultural, pode ser capaz de identificar, na dimensão escondida no texto literário, emoções coincidentes com as que povoam o âmago do seu universo psicológico. Isso se torna possível quando a representação simbólica que se caracteriza na literatura ultrapassa os limites do meramente individual, histórico ou conjuntural e mobiliza determinados componentes da psique humana que se mantêm imunes ao processo modificador peculiar ao percurso histórico-cultural da humanidade. (GLOBAL, 2004, p. 10).

O conto é ambientado na cidade do Rio de Janeiro, no morro de Santa Tereza, um bairro de classe média alta. Naquele final do século XIX, habitavam ali muitos funcionários públicos, função que o próprio Machado de Assis exercia. Narra a história uma conversa entre cinco amigos, que discutem sobre a alma humana. Até que um destes cinco, o que até então permanecera calado durante todo o tempo da conversa, afirmou que as pessoas não possuíam uma alma apenas, mas duas. Para explicar sua teoria sobre as duas almas humanas, o personagem Jacobina conta uma história que se passou com ele próprio. Na história, ele, Jacobina, foi promovido a um cargo respeitado na época do Império: o de alferes da Guarda Nacional. Com esta promoção, conta ele, passou a ser bajulado por todos em sua volta:

-Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! Tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e estes perderam. (ASSIS, p. 27).

O título de alferes e a bajulação que este proporcionou a Jacobina fez com que ele se acostumasse aos elogios e comentários de respeito à sua nova posição. Até que ele foi passar alguns dias hospedado na casa de uma tia, a qual era a sua mais fiel bajuladora. Aquela vida de alferes tornou-se, então, um paraíso para Jacobina. Porém, em um certo momento, a tia é obrigada a viajar às pressas, deixando Jacobina na companhia somente dos escravos daquela propriedade. Estes, ainda que escravos, elogiavam o alferes e mantinham vivo o seu orgulho; isto até todos fugirem numa certa noite, deixando Jacobina definitivamente só e sem poder ir a lugar nenhum. Foi quando se viu só, sem ninguém para elogiá-lo, que Jacobina entrou em desespero. A sua segunda alma havia se tornado o título de alferes, e sem ninguém para alimentar aquele orgulho, ele entrou em uma terrível decadência psicológica, a ponto de declarar: “Ficou-me uma parte mínima de humanidade”.

Neste pequeno resumo do conto, podemos ver elementos históricos que podem ser discutidos com os alunos na aula de História do Brasil Império. O que era um alferes da Guarda Nacional, e por que este título inspirava tanto orgulho? Que momento histórico era este que Jacobina vivia? Qual era a relação dele com os escravos, que fugiram todos quando tiveram oportunidade? Ao voltarmos a atenção para o autor, observaremos que ele possui uma

posição social, e que esta provavelmente influenciará a sua obra. No caso de Machado de Assis, é necessário se ter em mente que ele fazia parte de uma determinada escola literária, a realista, cuja principal característica é a intenção do autor em retratar aspectos sociais, históricos e políticos ao longo da narrativa e construção das personagens⁶. Cabe perguntar-se, pois, quem foi Machado de Assis e qual o seu lugar social? Machado de Assis abordou questões extremamente humanas, como o orgulho, a vaidade, a solidão, tudo isso dentro de uma sociedade e de um período histórico diferentes do nosso; o aluno ao se deparar com a descrição do drama de Jacobina pode encontrar aspectos que ele mesmo ou alguém que ele conhece já viveu, e com isso a sua sensibilidade provavelmente será despertada para que este período, o do Império, marcado pela escravidão, por instituições políticas e costumes culturais bem diferentes, não seja mais visto como tão distante ou estranho. Ele poderá então se interessar em entender um pouco sobre o mundo que o personagem vivia e, a partir disso, aprender um pouco sobre a história do Brasil Império.

O conto também nos oferece a possibilidade de selecionarmos um acontecimento histórico mais delimitado: a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808. No seguinte trecho, Jacobina fala de um espelho que havia na casa da tia.

Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto

⁶Em artigo lançado no livro *Artes de Ver, Fazer e Escrever Histórias II: Literatura, História e Sensibilidades*, trabalho, junto com um colega, um romance de Machado de Assis, *Esaú e Jacó*, o qual foi utilizado pelo escritor para expor, de maneira crítica, aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais vigentes à época da transição entre o Império e o regime republicano no Brasil.

CAVALCANTI, J. L. M.; VIANA, L. T. B. “Esta não é a República dos meus sonhos”: a república das aparências em *Esaú e Jacó*. In: OLIVEIRA, I. B. de et al. *Artes de Ver, Fazer e Escrever Histórias II: Literatura, História e Sensibilidades*. EDUFPG; Campina Grande, 2016.

um espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madreperola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom. (ASSIS, 2004, p. 28).

O objeto, ou seja, o espelho, tem significado importante no conto, pois é utilizando-se dele que Jacobina iria aplacar a sua solidão e a conseqüente falta que sentia dos elogios constantes que vinha ganhando. Ele passou a vestir-se com a sua farda de alferes da Guarda Nacional e toda manhã ficava horas olhando-se no espelho, admirando a si mesmo, alimentando a sua segunda alma, como diz. Mas o espelho tem, sobretudo, um significado histórico: Machado de Assis nos diz que era magnífico e destoava do restante da casa, de mobília simples. O espelho havia sido comprado a “uma das fidalgas vindas em 1808 com a Corte de D. João VI”. A partir disto, pode ser discutida com os alunos a vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, quais foram as razões e quais foram as conseqüências deste acontecimento. O espelho, esplendidamente ornamentado, destoava da simplicidade do resto da casa, será que a vida da Corte portuguesa, da nobreza metropolitana, destoava da vida que levavam os colonos em terras brasileiras?

Tendo em vista todas essas questões, pode ser importante atentar para a necessidade de se oferecer aos alunos meios para que eles alcancem uma interpretação geral e coerente da obra literária. Neste caso, deter-se apenas aos aspectos históricos e sociais

que permeiam a narrativa não é o suficiente. Vimos que o conto citado, *O espelho*, é repleto de questões psicológicas e sentimentos que permeiam a história do personagem. Buscar analisar o período histórico que ele retrata ou o tempo e a posição social do autor faz parte do processo de análise histórica. No entanto, ao ficar deitada a discussão em sala de aula apenas a estes aspectos, corre-se o risco de entender-se a obra como elaborada a partir de um passado, no passado e para um passado, dando a impressão de que está fora ou deslocada do presente vivido por nós. É importante que a reflexão nunca se desprenda do presente, do mundo vivido pelos alunos. Nesse sentido, escreveu Ítalo Calvino:

O dia de hoje pode ser banal e mortificante, mas é sempre um ponto em que nos situamos para olhar para frente e para trás. Para poder ler os clássicos, temos que definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdeu numa nuvem atemporal. (CALVINO, 2007, p. 14).

Os questionamentos lançados sobre a obra literária, assim como os problemas levantados pelo estudo de História, sempre têm profunda relação com o momento em que ele está sendo lido. Por isso, os grandes clássicos da literatura, mesmo que escritos há muitos anos, ainda são considerados extremamente atuais. Uma das mais interessantes marcas da literatura é exatamente trabalhar com aspectos humanos que perpassam os períodos históricos para estarem sempre presentes nos mais diversos contextos. No conto “O Espelho”, por exemplo, vemos representados no drama do personagem Jacobina: a vaidade, o apego arrasador a um cargo, a um título, o de alferes da Guarda Nacional; esta profissão, evidentemente, não existe mais na atualidade, mas será que outros tantos

tipos de profissões, títulos e cargos atuais não geram efeito semelhante nas pessoas contemporâneas que os assumem? Talvez seja esta a questão central do texto, que, aliás, poderia ser trabalhada em outros períodos históricos, além da contemporaneidade, como na Antiguidade, no Brasil Colônia, na Idade Média, etc.; buscando-se refletir com os estudantes como as sociedades humanas, em geral, vêm se baseando em hierarquias sociais, criando cargos que exercem certo tipo de encantamento, vaidade e respeito nos indivíduos. Afinal, não é por acaso que, no Brasil, ainda se utiliza tanto a famosa frase: “Você sabe com quem está falando?”. Por outro lado, no conto, vimos que os escravos em um dia estavam elogiando, submissos de certa forma ao alferes Jacobina; e, no outro dia, estavam fugindo, deixando-o sozinho na sua amargura. Então, pode-se questionar: até que ponto o respeito, a submissão, os elogios, a bajulação aos títulos não são, em grande parte, teatralidade? São questões presentes no conto, mas provavelmente presentes também no mundo vivido e percebido pelos estudantes. O texto literário tem o poder de despertar a sensibilidade do leitor para buscar compreender outros momentos, outros modos de vida e experiências que diferentes pessoas passaram ao longo da história.

Como historiadores, não deixaremos de operacionalizar o uso da fonte literária de uma maneira própria, diferentemente de professores de outras áreas, como Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia, etc. Trabalhar com os alunos a questão da temporalidade da obra e do autor, bem como os condicionantes histórico-sociais que permeiam a literatura e até que ponto o texto literário é uma representação da sociedade, se faz indispensável. Pois, como sabemos, o historiador nunca poderá deixar de perder de vista, nas suas leituras, o tempo. No entanto, um caminho para se alcançar uma interpretação coerente da obra literária é buscar discutir livremente os elementos que a compõem, quais sejam sociológicos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos, etc.

Expandir os ângulos de visão sobre o objeto provavelmente tornará o momento da discussão mais rico, dinâmico e prazeroso, na medida em que a tendência é que o conteúdo da obra se aproxime cada vez mais do mundo vivido pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **Melhores contos**. Seleção de Domício Proença Filho. 15. ed. São Paulo: Global, 2004.

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

CALVINO, Italo. **Porque ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Florianópolis: Ouro Sobre Azul, 2010.

FERREIRA, Antonio Celso. **O historiador e suas fontes: a fonte fecunda**. São Paulo: Contexto, 2009.

FONSECA, Thais Nivia Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

“QUEM SABE QUE AVENTURAS ME ESPERAM NA AMÉRICA?”: O SONHO AMERICANO A PARTIR DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS A SAGA DO TIO PATINHAS

Paulo Montini de Assis Souza Júnior

1

Em tempos em que as práticas de docência escolares se veem envoltas em uma “crise”, estando muitas vezes relacionadas a um tipo de ensino massificado, rotinizado, burocrático e sem criatividade, atrelado ao livro didático em sua maioria, abrem-se debates sobre novas práticas pedagógicas que atraiam o interesse do aluno, que pensem “novos conceitos, atividades desrotinizadas, lúdicas, capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 10), que tragam, em suma, não uma atividade centrada em transmissão de verdades, na qual o professor é a única fonte de conhecimento, mas sim uma atividade relacional em que alunos e docentes aprendam um com outro.

Esta transformação pedagógica parte de uma autotransformação do próprio professor: este tem de transformar sua aula, sua utilização dos métodos pedagógicos e apostar em novas maneiras e práticas de relações de aprendizagem. É partindo deste viés que o presente artigo é pensado: na utilização de um documento histórico na sala de aula por parte do educador, colocando o aluno diretamente em contato com uma fonte da história para, a partir dela, tirar observações e interpretações. Ao levar à sala de aula tal tipo

1Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande. Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da UFPE.

de documento, neste nosso caso uma história em quadrinhos², o professor rompe com a metodologia centrada apenas no livro didático e pode “transformar” sua aula, tornando-a mais atraente e prazerosa tanto para si quanto para o estudante. Portanto, este trabalho centra-se na análise de como uma história em quadrinhos pode ser utilizada enquanto método pedagógico em sala de aula, em uma atividade no qual os alunos, orientados pelo professor, podem aprofundar conceitos já apresentados por este, discutir determinados assuntos, ilustrar uma ideia, enfim, atingir o objetivo da aprendizagem.

Originalmente publicada entre 1992 e 1994, produzida pelo ilustrador e roteirista norte-americano Keno Don Rosa, A saga do Tio Patinhas é uma série de histórias em quadrinhos na qual, ao longo de 12 capítulos, conhecemos a trajetória do “pato mais rico do mundo”: desde sua infância na cidade de Glasgow, em 1877, até o reencontro com seu sobrinho Donald, já na Patópolis de 1947. A “biografia” do Tio Patinhas por Don Rosa explora toda a trajetória do pato avarento que, nascido de uma decadente família escocesa, decide partir rumo à América em busca de fortuna.

Partindo do pressuposto de que as histórias em quadrinhos, com sua dimensão histórica e uma orientação adequada do professor, podem ser utilizadas em sala de aula enquanto recurso didático e fonte de pesquisa para os estudantes, este artigo visa apresentar como a história em quadrinhos A saga do Tio Patinhas³

²Por história em quadrinhos, entendemos uma sequência de imagens com a narração de uma história, sendo um meio de comunicação que agrega o “código linguístico e pictórico” para a transmissão de uma mensagem. Nesse sentido, concordamos com McCloud quando este diz que, na sequência visual típica dos quadrinhos, a ideia de estabelecer uma imagem após a outra para ilustrar a passagem do tempo acaba por trazer a conjugação das “linhas que evoluem e se tornam elas próprias símbolos ao dançarem com os símbolos mais jovens chamados: palavras” (MCLOUD, 2006, p. 1-2).

³A saga do Tio Patinhas saiu pela primeira vez na Dinamarca, entre 1992-1994. No Brasil, foi publicada pela primeira vez em 2003 em duas edições de 40 anos da Revista Tio Patinhas, sendo republicada com capítulos extras e mais duas histórias complementares em 2007. Para este artigo, utilizaremos as edições de 2003.

favorece a construção de um conhecimento histórico⁴ a partir das desventuras do então jovem Patinhas em situações históricas do século XIX, tais como a corrida por ouro no oeste norte-americano e por diamantes na África do Sul. O “enredo histórico” das histórias tem, para Don Rosa, um aspecto especial, pois este afirma:

Nunca inicio um episódio da juventude do Tio Patinhas sem ter realizado várias e completas pesquisas históricas e geográficas para ambientar o enredo. Nesse processo de preparação, percebi que, em geral, as melhores ideias para os argumentos derivam precisamente de fatos reais. Parece que algumas aventuras estão nos livros de História, à espera de que alguém as conte. Às vezes, eu me sinto no dever de enviar um cheque à biblioteca para pagar os direitos pela inspiração acolhida ali. A aventura a seguir se enquadra nesse conceito. (ROSA, 2003, p. 96).

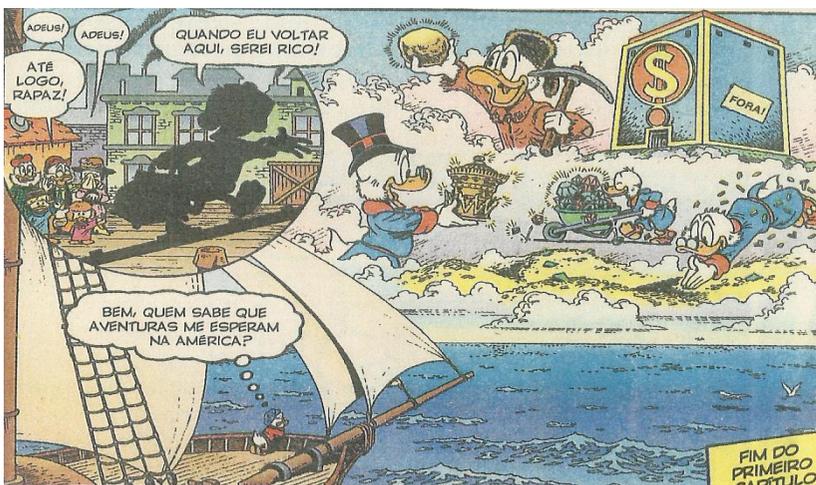
Dessa maneira, enquanto conhecemos a vida do último membro do outrora glorioso clã Mac Patinhas em sua obstinada busca por riqueza, o leitor é transportado para a Europa, Estados Unidos e África do século XIX, espaços marcados pela modernidade dos oitocentos: no gibi, vemos desde as inovações técnico-científicas do período, como o surgimento de ferrovias, barcos a vapor e luz elétrica, até as criminosas ações imperialistas no continente africano. De sua infância pobre em Glasgow à construção da Caixa-Forte, da conquista da moedinha Número Um ao romance com a corista Dora Cintilante, imergimos em uma série de situa-

⁴Dialogamos com Le Goff quando este diz que “o documento não é inócuo. É (...) o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu” (LE GOFF, 2003, p. 537-538). Assim, interpretamos que as histórias em quadrinhos, construídas com propósitos específicos em uma determinada sociedade e em um determinado cenário social, constituem-se enquanto documentos históricos.

ções históricas vivenciadas pelo pato sovina: deparamo-nos com a “febre imigratória” para o Novo Mundo, sofrida por milhões de imigrantes europeus em meados do século XIX, e conhecemos figuras históricas como Theodore Roosevelt, futuro presidente dos Estados Unidos (mas ainda um jovem político recém-saído de Harvard e em busca de aventuras “mais emocionantes do que a política”, no capítulo “O Caubói das Terras Malditas”), e Wyatt Earp, famoso xerife do Velho Oeste americano, em “O rei do Klondike”.

Ora, dispondo de um material como a história em quadinhos, o professor pode suscitar discussões entre os alunos acerca de determinados temas históricos, dinamizando o processo pedagógico e enriquecendo o processo didático de ensinar História a partir de uma fonte que se preza por sua variedade de ilustrações e diálogos em seu material.

IMAGEM 1 - APÓS GANHAR UMA MOEDA DE DEZ CENTAVOS DE DÓLAR (A SUA FAMOSA MOEDINHA NÚMERO UM) TRABALHANDO COMO ENGRAXATE NOS ESTÁBULOS DE GLASGOW, PATINHAS DECIDE EMBARCAR PARA A AMÉRICA



Fonte: ROSA, Keno Don. São Paulo: Abril, n. 1, p. 39 (Reproduzido com a permissão do editor para fins didáticos. © Disney. Todos os direitos reservados).

A partir da imagem acima, por exemplo, o professor pode fazer a seguinte discussão:

- Qual o meio de transporte empregado? Esse meio de transporte era o mais comum para aqueles imigrantes que desejavam vir à América?
- Quais as perspectivas de Patinhas para com o continente americano? Essas expectativas e sonhos eram comuns entre os que faziam a travessia?

Uma atividade interessante seria a de o professor pesquisar, junto com os estudantes, imagens de embarques das levas de imigrantes que deixavam o continente europeu no século XIX e compará-las às ilustrações da revista, alertando para o fato de que esta traz, como toda fonte histórica, uma carga de intencionalidades que reflete valores e ideologias, posicionamentos e percepções por parte de seus produtores.

Em outros momentos da Saga, encontramos passagens interessantes para fomento de discussões em sala de aula. No capítulo “O rei da colina de cobre”, Patinhas, já estabelecido na América, decide se arriscar no campo do minério. Na cidade de Butte, Montana, em meio à aridez do oeste americano, o pato alcança seu primeiro sucesso financeiro: ganha, por meios jurídicos, a Colina da Anaconda, mina de cobre pertencente até então a um milionário da região. O cobre, porém, pouco valia em comparação aos demais metais, como o ouro e a prata; desiludido, Patinhas vai a um restaurante e recebe um choque ao tentar acender um lampião: é a chegada da luz elétrica que, com a utilização de fios de cobre, faz disparar o preço até então irrisório do metal e marca o estopim de uma nova corrida no oeste americano: não mais pelo ouro, como outrora, mas sim pelo cobre.

IMAGEM 2 - APÓS SER “FULMINADO” POR UM RAIO, PATINHAS DESCOBRE A ELETRICIDADE.



Fonte: ROSA, Keno Don. São Paulo: Abril, n. 1, p. 102 (Reproduzido com a permissão do editor para fins didáticos. c Disney. Todos os direitos reservados).

Na Imagem 2, o professor pode avaliar questões como:

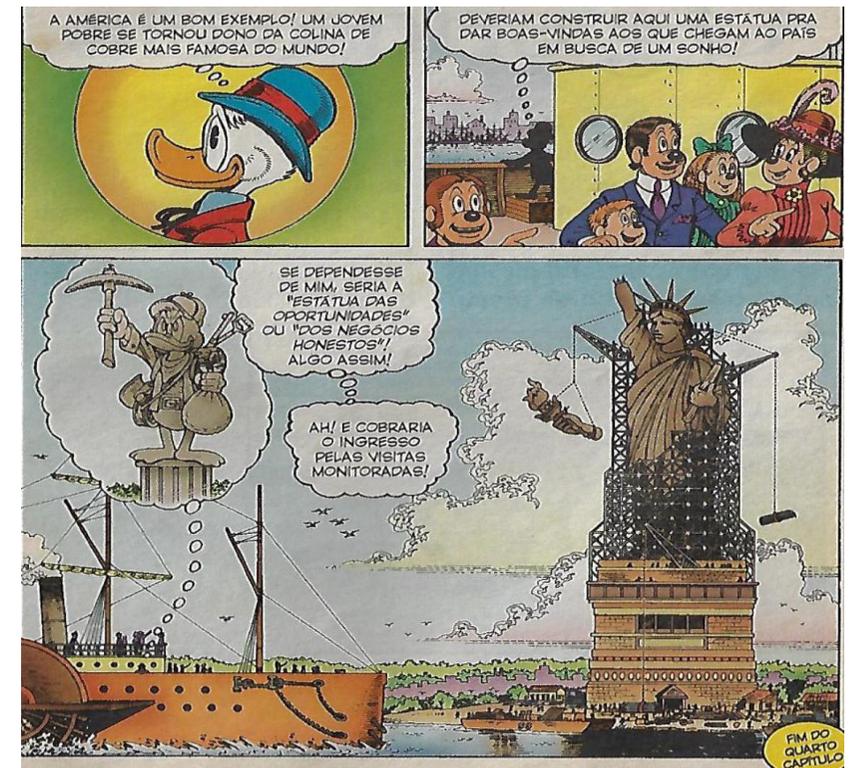
- O impacto das inovações tecnológicas: a eletricidade, assim como outros símbolos da modernidade, como o automóvel e o trem, passam a causar fascínio em todos;
- Como a sociedade recebeu tais impactos: houve transformações no cotidiano das pessoas para a recepção de tais modernidades?

Na Saga, a chegada da eletricidade maravilha a todos e encontra-se em expansão por todo o território norte-americano com a construção dos “milhões de fios” que agora iluminam as cidades. Além do mais, dispara o preço do cobre, fazendo a riqueza de indivíduos que detinham a posse de minas com tal minério. A Colina da Anaconda realmente existiu e pertencia a Marcus Daly (no

quadrinho, o indivíduo que divide a mesa com Patinhas), um dos grandes empresários norte-americanos do século XIX e considerado um dos “gigantes da indústria” (assim como John Rockefeller, Cornelius Vanderbilt e tantos outros) do país.

No fim deste mesmo capítulo, Patinhas tem de se desfazer da mina por necessidades financeiras de sua família que ficou na Escócia. Ao receber o telegrama de seu pai, decide partir para Nova York para dali retornar à Europa.

IMAGEM 3 – OS ESTADOS UNIDOS, EXEMPLO AO JOVEM PATINHAS DOS ESFORÇOS INDIVIDUAIS E FONTE DE INSPIRAÇÃO PARA AQUELES EM BUSCA DE “OPORTUNIDADES” OU “NEGÓCIOS HONESTOS”.



Fonte: ROSA, Keno Don. São Paulo: Abril, n. 1, p. 113 (Reproduzido com a permissão do editor para fins didáticos. c Disney. Todos os direitos reservados).

No porto de Nova York, de saída para o continente europeu, Patinhas pensa consigo mesmo no que o seu trabalho proporcionou na América. Ora, saído pobre de casa, conseguiu ganhar fortuna no continente americano; assim, Patinhas idealiza a América como um bom exemplo de que o esforço e a superação pessoal trazem benefícios materiais, algo que sua velha pátria não proporciona. Na Imagem 3, o professor pode, por exemplo, problematizar esta questão: este discurso foi produzido em sua maioria pelos imigrantes que se encontravam já na América ou por aqueles que tinham as intenções de trazê-los, utilizando-se de tais falas para atraí-los? Seguindo a leitura, vê-se a construção da Estátua da Liberdade, e a fala do Patinhas adequa-se bem à intencionalidade de seu erguimento: o professor poderia, em sala de aula, com os alunos, trabalhar a questão de sua construção; qual “mensagem” a Estátua pretende passar, estando bem à vista dos que aportam nos Estados Unidos?

No capítulo “A Construção do Império em Calisota”, Patinhas parte para o continente africano em busca de metais preciosos para aumentar sua fortuna, em companhia das irmãs, Matilda e Hortência; o pato decide subir o Rio Congo em direção ao “coração da África” para tomar posse das minas de diamantes da região. Patinhas tem sucesso em sua primeira empreitada: adquire um terreno com minas na região, em negociação com o chefe de uma aldeia local, por uma moeda de 25 centavos. Ao ouvir falar de uma plantação de seringueiras próxima dali, Patinhas parte para sua segunda negociação com chefes locais para adquirir o terreno: tem sua oferta recusada e, ao ser expulso do terreno, ofende os deuses africanos e decide, por outro jeito que não a honestidade, tomar essas terras. Para isso, decide contratar homens em uma cidade local e invadir as terras, queimando as moradias e expulsando todos os habitantes do vilarejo.

A partir da Imagem 4, o professor poderia abordar em sala questões como:

- O quadrinho expressa estereótipos? Se sim, quais e como?
- Qual o recorte temporal em que o quadrinho deixa-se representar?
- No período abordado no quadrinho, como se davam as relações entre europeus/estadunidenses e africanos? O quadrinho aborda bem tal problemática?

IMAGEM 4 - Na “ÚNICA AÇÃO DESONESTA DE TODA SUA VIDA”, PATINHAS INVADE UM VILAREJO AFRICANO.



Fonte: ROSA, Keno Don. São Paulo: Abril, n. 2, p. 108 (Reproduzido com a permissão do editor para fins didáticos. © Disney. Todos os direitos reservados).

Ao trazermos tais questões, buscamos oferecer um processo de ensino e aprendizagem que pode ser posto em prática pelos professores em suas aulas a partir da Saga. O uso específico desta história em quadrinhos pretende apenas exemplificar o aporte oferecido e as inúmeras possibilidades de trabalho com este tipo

fonte; os títulos disponíveis são inúmeros e com as mais variadas temáticas, oferecendo ao professor uma ferramenta única para se trabalhar com o aluno, uma vez que seu uso pode ilustrar ou fornecer ideias de aspectos da vida social de comunidades do passado (no caso da Saga), ou mesmo ser analisado enquanto registro da época em que foi produzido (lembramos, aqui, do exemplo das *Aventuras de Tim Tim*, personagem belga criado em fins da década de 1920 e cujas histórias trazem, vez ou outra, questões colonialistas e racistas em suas narrativas).

Assim, ao pensarmos a função do educador enquanto aquele que necessita não apenas pensar a realidade, mas transformá-la, pensando novos conceitos, práticas e formas de pensamento junto aos alunos em seu momento de docência, abordamos os quadrinhos enquanto uma forma alternativa de construção de conhecimentos na qual o estudante, sob a tutela do professor, pode analisar questões como expressão artística, construção ideológica de personagens (históricos ou não), análise do discurso e a própria mídia enquanto recurso pedagógico a partir dos quadrinhos, em uma atividade prazerosa realizada neste âmbito escolar cada vez mais marcado pelo ensino massificado, burocrático e sem criatividade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme:** o docente na pós-modernidade. Disponível em: <http://www.cnslnpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MCCLLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

NETO, Cláudio da Costa Barroso. **(Re) Invenção de identidades:** a construção das identidades de judeus e nazistas na obra *Maus*, de Art Spiegelman. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2012.

PALHARES, Marjory Cristiane. **História em Quadrinhos:** uma ferramenta pedagógica para o ensino de História. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

PEREIRA, Welson Luiz. O uso da história em quadrinhos no ensino de História: “Will Eisner entra ou não entra na sala de aula?”. **História, imagem e narrativas.** Cidade, n. 11, out. 2010.

ROSA, Keno Don. **A Saga do Tio Patinhas.** São Paulo: Abril, 2003.

A ANIMAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA HISTÓRIA EM *CAPITÃO AMÉRICA*, DE 1966

José Adriano de Oliveira Barbosa¹

A palavra animação deriva do latim *animare* que significa “dar vida a”. O primeiro questionamento que podemos levantar é: o que é uma animação? Segundo Andréia Prieto Gomes, “animação é uma simulação de movimentos criados a partir da exposição de imagens, ou quadros. Como nossos olhos só conseguem registrar 12 imagens por segundo, sequências com mais de 12 imagens criam a ilusão de movimentos no desenho” (GOMES, 2008, p. 03).

A animação surge na primeira metade do século XIX com a criação de brinquedos óticos como o fenaquiscópio, por Joseph Plateau e Simon von Stampfer, que consistia em uma haste com dois discos, um interno ao outro: o disco externo com frestas para que se pudesse olhar através; e o interno com imagens em sequência, possuindo as posições levemente alteradas, para que, quando fosse girado, uma sensação de movimento surgisse para quem estivesse a observar a transição rápida de imagens através das frestas. A primeira exibição cinematográfica de animação ocorreu em Paris, em 1892, no Musée Grévi, onde o praxinoscópio, criado pelo francês Émile Reynaud, usava sequências de doze imagens em jogos de espelhos e luz para serem projetadas. Desde então, personagens e enredos foram surgindo, como *Gertie the Dinosaur* (Winsor McCay, 1914), *Gato Felix* (Otto Messmer e Pat Sullivan, 1919), *Mickey Mouse* (Walt Disney e Ub Iwerks, 1928).

¹Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande

As principais técnicas de animação e de construção têm se modificado desde seu surgimento até a atualidade, e seu aprimoramento com as novas tecnologias tem permitido adaptar enredos em animação de modo que estes se tornem mais complexos e elaborados, tomando o espaço dos formatos mais antigos de animação, que demoravam mais tempo e demandavam mais pessoas para a sua produção. As técnicas de produção mais antigas, até o início do século XXI, necessitavam que as tramas tivessem sempre início, meio e fim em um único episódio com duração em torno de vinte minutos. Hoje o mercado da animação fornece espaço para uma grande diversidade de estilos de desenho, incluindo não apenas animações nacionais, mas internacionais também, utilizando recursos mais avançados:

As principais técnicas utilizadas para um filme de animação são 3D ou CGI, que é a animação produzida diretamente no computador através de programas como o 3ds Max e o Maya. 2D, que é a animação com lápis e papel, também chamada de animação tradicional, onde cada pose do personagem é desenhada separadamente em uma sequência lógica que, quando projetada em uma determinada velocidade (24 quadros por segundo), dá a impressão de movimento. *Stop motion*, que é a animação feita com objetos reais, sejam bonecos de massinha ou qualquer outro objeto fotografado quadro a quadro. *Cutout*, que é a animação feita de recorte de papel seguindo a mesma técnica do 2D e do *Stop motion*. (GOMES, 2008, p. 3).

Nesse mercado, frequentemente nos deparamos com alguns tipos de heróis e vilões das animações que disputam a defesa da liberdade e da justiça contra a dominação mundial, a tirania, entre outras coisas; mas, para além dessas disputas, esses persona-

gens disseminam noções de sociedade, fé, amizade, poder, força, moral, economia e outros aspectos da realidade cotidiana, às vezes, em forma de sátira ou como pano de fundo para a produção desses enredos. Nesse sentido, ultrapassam o caráter do entretenimento, podendo se tornar referências de conduta e de entendimento moral e social para crianças, jovens e, porque não, adultos?

O objetivo da utilização da animação em sala de aula como procedimento metodológico para o ensino da História, além de suavizar a construção do conhecimento, torna a aula mais atrativa e próxima da realidade do aluno. Através do questionamento sobre esse tipo de fonte, é possível abstrair informações sobre o contexto histórico em que ela foi concebida, levando em consideração as intencionalidades da produção, que não deixam de ser discursos. O planejamento de qualquer aula possibilita enquadrar o que o professor quer que o aluno aprenda com a utilização de recursos didáticos complementares, no caso, a animação. O intuito de inserir esse elemento ao conteúdo a ser estudado é o de complementar o conteúdo no processo de aprendizagem do discente.

A proposta para a introdução de novos métodos visa, entre outros objetivos, pensar e aprender sobre a história envolvendo o uso do audiovisual, sabendo que este não contém seu significado e apresentação em si mesmo, pois compreender é mais do que apenas ver. As informações devem ser contextualizadas e abordadas criticamente, incluindo uma discussão prévia que dê base para possíveis interpretações, somadas a reflexões posteriores, nas quais o professor pode lançar questionamentos e estimular a associação do conhecimento previamente adquirido com as cenas exibidas, aparando possíveis arestas de interpretação.

Quando se apresenta uma imagem ao aluno (fotografia, pintura, gravura, etc), ele pode associar a imagem que está vendo às informações que já

possui, levando em conta seu conhecimento prévio. Como toda imagem é histórica, o aluno pode perceber a marca e o momento de sua produção. (LITZ, 2009, p. 9).

A partir do conjunto de impressões que os alunos já possuem sobre a temática a ser tratada em aula, o professor pode pensar metodologias para contribuir com esse conhecimento, no sentido de que o processo de aprendizagem não deve ser pensado como partindo de alguém que detém o conhecimento (o professor), para alguém que não o tem (o aluno), pois não há completa ignorância. Essas *representações* sugerem algum conhecimento, mesmo que de senso comum:

O conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que “os alunos já sabem” de maneira útil. Definidos os temas de estudo, sejam eles estabelecidos pelo programa curricular tradicional ou pelas propostas de eixos temáticos ou temas geradores, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização, organização e seleção dos conteúdos e sistematização de conceitos, além de desenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 239).

O ensino da História possibilita pensar em um modo de fazer o aluno despertar o pensamento crítico e analítico das relações humanas através do tempo e do espaço, e entender que essas relações proporcionaram a construção da sociedade em que vivemos, sejam elas positivas ou negativas. É preciso que sejam entendidos os processos históricos que resultaram no que são essas relações hoje, capacitando o aluno a ser um agente consciente, crí-

tico e transformador da sociedade na qual está inserido. Para isso, o historiador pode fazer uso de produções humanas na medida em que estas podem ser compreendidas como reflexos sociais das épocas que foram produzidas:

Numa perspectiva dialética, a história deve ser trabalhada por sua relevância, dentro de um contexto histórico, entendendo que os acontecimentos se inter-relacionam no tempo e não estão circunscritos pelo espaço, permitindo que os alunos reflitam sobre os temas e a realidade de forma crítica e autônoma. E para escrever uma história dentro dessa perspectiva, o historiador se vale de uma série de fontes, que incluem desde documentos oficiais até notícias na imprensa; da história oral até o uso de imagens; de artefatos pré-históricos até as mídias mais avançadas da atualidade. (LITZ, 2009, p. 11-12).

O processo de aprendizagem na relação em sala de aula acontece de modo que o professor possa contribuir com mais informações e novos detalhes de caráter científico, que podem não ter sido percebidos, problematizando e talvez levantando questões polêmicas de modo a ampliar a capacidade argumentativa do aluno (BITTENCOURT, 2004).

Durante a seleção do material a ser levado à sala de aula, é necessário atentar para maiores detalhes da obra, uma vez que a utilização de que qualquer recurso didático não é autoexplicativo. É importante “saber sobre os artistas, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas, sejam filmes, documentários, pinturas, gravuras, charges, esculturas ou histórias em quadrinhos” (LITZ, 2009, p. 15).

Adentraremos agora a análise de nosso objeto, que é apenas uma possibilidade, entre várias, das animações que podem ser tra-

balhadas em sala de aula. A prática de abordar animações para o ensino se mostra análoga à utilização de filmes, exceto o fato de os desenhos animados e seus análogos japoneses, os mangás, terem um tempo menor de duração, possibilitando diálogos posteriores à exibição.

Podemos usar como exemplo a figura do Capitão América. Joe Simon e Jack Kirby foram os responsáveis pela criação do personagem, nos Estados Unidos, em 1941. Inicialmente foi produzido em histórias em quadrinhos popularmente conhecidas como HQs, para difundir o modelo de cidadão americano, que se entrega de corpo e alma à defesa dos seus deveres patrióticos e do seu senso moral apurado. Essas são as características desse personagem. O Capitão América foi encomendado pela *Timely Comics* (posteriormente torna-se a Marvel) com fins editoriais de mercado. Uma vez que as convocações para a entrada dos EUA na Segunda Guerra aconteceram em massa, a figura de um supersoldado americano combatendo os “terríveis” nazistas personificaria a figura de familiares e amigos que foram convocados para o combate.

Apropriado pelo estado americano, o personagem se tornou difusor dos ideais patrióticos, políticos e cívicos, tendo um código de honra e valores morais os mais elevados, dando plausibilidade ao avanço do imperialismo norte-americano. Capitão América foi produzido durante a Segunda Guerra Mundial, em 1941, pouco antes da entrada dos Estados Unidos na guerra, com a finalidade de atingir grande parte do público leitor norte-americano, para atender inicialmente o furor de uma demanda editorial, utilizando a situação política do país. Atualmente as revistas do Capitão América encontram-se fora de circulação do mercado; porém, em 1966, houve o estímulo à reprodução dos quadrinhos em desenhos animados, no entanto ao finalizar o enredo nos quadrinhos, a animação também cessou. Atualmente a indústria cinematográfica está resgatando uma variedade grande dos antigos

heróis das histórias em quadrinhos, dentre eles, o Capitão América, dando-lhes novas leituras, sem perder de vista a essência dos personagens, mas apresentando a eles, apesar de toda a ficção do universo dos quadrinhos, dilemas atuais da sociedade.

Os personagens retratados, em sua maioria, são militares e cientistas. Os principais personagens nessa trama são Steve Rogers, identidade civil do Capitão América, que até participar como voluntário para o projeto secreto do Super Soldado era um jovem raquítico que havia sido rejeitado pelo exército por não cumprir as exigências físicas; Buck Barnes, jovem que acaba descobrindo a identidade do Capitão América e torna-se seu parceiro no combate ao grande vilão de nome Johan Schimdt, órfão de pai e mãe aos sete anos que é encontrado pelo próprio Hitler, o qual vê nele algum potencial, tomando-o como pupilo para transformá-lo no ideal de jovem nazista, tanto física quanto moralmente.

IMAGEM 1- CAPITÃO AMÉRICA E SEU ESCUDO



Fonte: [https://cdn.destakjournal.com.br/images/2018-04/OriginalSize\\$2018_04_25_17_17_55_16571.jpg](https://cdn.destakjournal.com.br/images/2018-04/OriginalSize$2018_04_25_17_17_55_16571.jpg).

Johan Schimdt é apresentado por Hitler com uma máscara de crânio vermelho com o símbolo máximo do Nazismo, surge então o Caveira Vermelha. Capitão América e Caveira Vermelha tornam-se opostos simbólicos e ideológicos um do outro, e a destruição de qualquer um dos dois implica a supremacia do outro e do que ele representa. Como podemos perceber na imagem ao lado, a principal característica do Capitão América é seu uniforme (nas cores azul, vermelho e branco, as mesmas da bandeira dos Estados Unidos), e sua principal “arma” é o escudo com uma estrela estampada no centro com as mesmas cores do uniforme, que esconde, de fato, um discurso, simbolizando que a América só ataca para se defender (SANTOS, 2008). Cabe-nos inferir a que está relacionada a construção de um herói nacional americano, que se impõe através de capacidades supra-humanas? Quais eram os valores e o ideal de soldado para a época? Qual esperança fomentava a figura do Capitão América? Para que e para quem se destinava esse discurso? Talvez fosse necessário um elemento unificador do povo americano, contribuindo para a formação da nação americana.

A construção artística dos personagens, os traços salientes pelos quais são representados os americanos e as forças aliadas contrapõem-se aos traços das forças do eixo e do Caveira Vermelha, que são representados de maneira quase horrenda e desfigurada, enfatizando a feiura do lado que corresponde ao mal para os Estados Unidos. A maneira como o herói americano se porta é um reflexo do cidadão americano ideal: uma vez que não porta nenhuma arma, ele seria o símbolo da liderança das forças americanas e exemplo de abnegação. A maioria dos espaços representados na animação onde as cenas de ação acontecem são campo de batalha e instalações secretas, tanto das forças aliadas quando das nazistas, representando os embates nas zonas de conflito que seriam em poderio bélico e tecnológico. A partir desse contexto, algumas reflexões são possíveis: qual era o discurso sobre o papel

da ciência, e como esse discurso interage com o cenário de guerra? Esse é um discurso que vigora até hoje?

O material de produção da animação foi película fílmica, pois ainda não havia tecnologia computacional para o processamento digital de imagens. O estilo da animação de 1966 segue um formato comum para a época que a tornava semelhante à leitura da HQ, com exceção dos balões de diálogos, pois possuía o som de dubladores, porém o uso de onomatopeias nas cenas de ação era frequente. A aproximação da produção com o período em que foi produzido é inquestionável: em todos os aspectos da produção são perceptíveis as representações de interesses políticos e econômicos que entram em conflito com outras partes do mundo.

Ao fim da saga do Capitão América, não houve um vencedor definitivo entre o herói e o vilão, mas um acontecimento deixado em suspenso, tanto o Capitão América quanto o Caveira Vermelha são preservados no tempo e acordam em um futuro moderno, em que os projetos nazistas foram vencidos e o lado vitorioso foi o do herói da América. Ambos ressurgem deslocados no tempo, o Capitão América continua na mesma defesa dos seus ideais, agindo independentemente das forças governamentais; por sua vez, o Caveira Vermelha desiste da corrente nazista e torna-se anarquista, dando início a uma nova saga de desavenças.

É possível, ainda na contemporaneidade, identificar os símbolos que representam a América, corporificados no Capitão América, e o governo nazista, representado pelo Caveira Vermelha e seu uso de uniforme militar e bracelete com suástica, em referência clara ao nazismo. Além disso, nos é permitido pensar no resgate desse personagem, não apenas dos quadrinhos de 1941 para a animação de 1966, mas incluindo hoje, quando vivemos um movimento de resgate não apenas desse, mas de diversos heróis, desta vez nas telas de cinema. Quais seriam as intencionalidades para trazer esse personagem, outrora símbolo do nacionalismo e

do ideal de liberdade? Será que esse resgate é por completo, mantendo todas as características do personagem?

Não apenas a história pode se beneficiar do campo das animações. Esta é apenas uma das abordagens possíveis entre a infinidade de animações produzidas, distribuídas e de fácil acesso via internet, que abordam as mais variadas temáticas. Sejam clássicas ou modernas, as animações são fragmentos representativos de uma sociedade que as produziu, portanto dignas de serem problematizadas e terem seu uso viabilizado para a educação. As animações têm o potencial de contribuição direta no aprendizado dos discentes por estarem próximas à realidade do aluno, além de utilizarem uma linguagem suave e descomplicada. Assim os alunos, guiados pelo professor, podem interpretar signos que marcam um determinado tempo histórico.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- GOMES, A. P. **História da animação brasileira**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://www.cenacine.com.br/wp-content/uploads/historia-da-animacao-brasileira1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- LITZ, V. G. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.
- SANTOS, A. M. A. **Segunda Guerra Mundial na linguagem dos quadrinhos**. Capitão América: “a sentinela da liberdade” ou “o defensor da América para os americanos”? UFF-RJ, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/60-encontro-2008-1/A%20Segunda%20Guerra%20Mundial%20na%20Linguagem%20dos%20Quadrinhos.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

IMAGEM:

Disponível em: <http://minhateca.com.br/ronniesiljus/Desenhos/Capit%C3%A3o+Am%C3%A9rica>. Acesso em: 22 ago. 2016.

**DOCUMENTÁRIO A ESTRELA OCULTA DO SERTÃO;
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DA
FORMAÇÃO ÉTNICA E CULTURAL DO
POVO BRASILEIRO**

*Aldrey Ribeiro de Brito¹
Jhon Lenon de Jesus Ferreira²*

O documentário A estrela oculta do sertão, produzido por Elaine Eiger e Luize Valente, no ano de 2005, mostra um episódio pouco conhecido da história do Brasil. A produção tem como alvo mostrar reminiscências de uma ascendência judaica, muitas vezes desconhecidas entre os povos da região nordestina. Não se caracteriza como ficção, pois trata de algo que diz respeito à realidade social e cultural de determinada população, fazendo um apanhado de determinadas ocorrências que acontecem no Brasil, apresentando fatos através dos próprios entrevistados e também de especialistas no assunto.

A inquisição moderna é um acontecimento que influenciou bastante a formação do povo brasileiro, pois, apesar de não ter um tribunal ativo nessas terras sul-americanas, o país foi alvo de várias visitas por parte dos inquisidores, com o intuito de buscarem e julgarem possíveis desvios heterodoxos na sociedade colonial; além disso, existiam, no novo mundo lusitano, pessoas intituladas “familiares da Inquisição”, que tinham como função investigar e delatar aos tribunais inquisitórios indivíduos que tivessem práticas que iam contra os princípios da Igreja.

1 Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande

2 Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande

Sendo colônia de Portugal, o Brasil recebeu vários descendentes de cristãos novos (era como se chamavam os judeus convertidos) portugueses, que desembarcaram nessas terras do novo mundo, como explica Anita Novinsky, em grande medida com o intuito de maior liberdade econômica e religiosa, já que muitos praticavam em suas casas o chamado “cripto judaísmo”, ou seja, cristão para a sociedade em geral, mas judeu das portas para dentro de sua casa, pois a Inquisição era uma instituição de perseguição constante e sistemática que trazia para os marranos várias sequelas, confiscando seus bens, encarcerando, torturando e, muitas vezes, matando na fogueira através dos “espetáculos” públicos intitulados autos de fé. Por isso, a prática judaica era totalmente secreta, praticada no âmbito privado, já que a descoberta poderia trazer graves consequências.

Na produção, os pesquisadores recolhem relatos de pessoas que afirmam ser descendentes diretas dos cristãos novos que vieram para o Brasil no período colonial. Os entrevistados falam sobre muitos costumes mantidos pelas suas famílias que escondem uma origem judaica, pois tais práticas são encontradas também neste povo. Entre esses costumes, podem-se citar: não varrer a casa de trás para frente, pois, de acordo com pesquisadores, é uma reminiscência do respeito judaico pela *mezuzá*; nos costumes de luto dessas famílias, se tem o hábito de dar banho no defunto e enterrá-lo diretamente na terra sem o uso de caixão, tal prática também é encontrada nas sociedades israelitas. Esse conjunto de práticas preservadas por muitos nordestinos faz com que o antropólogo Nathan Wachtel afirme, no documentário, que “tais práticas não podem ser explicadas de outra forma que não seja uma origem judaica dessas pessoas”.

A película também entrevista pessoas que, ao descobrirem tais costumes, retornaram às práticas judaicas e começaram a professar a fé mosaica, concomitantemente ao aprofundamento das

pesquisas sobre a origem de suas famílias e a busca do reconhecimento formal por parte das autoridades judaicas.

Tal produção audiovisual é de grande valia para a construção de uma identidade marrana, assim como também para compreender melhor a complexa formação cultural e étnica do Brasil, já que aborda as influências do judaísmo na cultura do povo nordestino, sendo assimiladas de tal forma que se fundiu ao cristianismo, tornando-se um catolicismo bastante peculiar. Por exemplo, no documentário, um rapaz chamado Luciano Canuto de Oliveira apresenta um oratório utilizado por seus antepassados que contém em sua decoração dois símbolos: uma cruz e um *shin* (letra hebraica comumente utilizada em utensílios sagrados judaicos), isso mostra como essas pessoas praticavam uma religião híbrida, muitas vezes até inconscientemente, já que os antepassados delas apenas passavam os costumes sem explicar o real motivo daquela prática. Dessa forma, os comportamentos que outrora foram tipicamente judaicos iam sendo praticados juntamente com o cristianismo de uma forma cada vez mais natural.

É uma opção bastante interessante usar este documentário como aporte para ensinar História em sala de aula, pois informa aos alunos um pouco da complexa formação étnica e cultural do povo brasileiro e, além disso, ainda aborda um conhecimento não tão destacado nas escolas, que é a presença dos judeus no Brasil e os hábitos judaizantes que são mantidos por várias famílias até os dias atuais.

Também, o vídeo documentário em si, por ser uma técnica mais acessível, é capaz de aproximar o aluno da sua história de vida e da sua realidade social. Por conseguinte, possibilita uma trama de significados na qual podem se articular diferentes dimensões de tempo e espaço dos sujeitos.

Nos últimos anos, apesar de ainda ser pouco enfatizada, a presença dos judeus no Brasil, desde a colônia, vem cada vez mais

sendo ressaltada. A comunidade judaica e outras pessoas em geral vêm trabalhando para que a importância hebraica no país seja ensinada nas escolas. No ano de 2016, a Confederação Israelita no Brasil (CONIB) propôs ao MEC a inclusão da história dos judeus no Brasil na base curricular de ensino. Caso seja aprovado, será algo bastante importante, porque fará obrigatório um tema quase inédito nas salas de aulas, porém não menos fundamental na formação dos alunos.

O FILME-DOCUMENTÁRIO *A ESTRELA OCULTA DO SERTÃO SOB ANÁLISE*

Thyago Ruzemberg Gonzaga de Souza propõe três maneiras diferentes para que a análise do documentário produza interação e sentido:

Para analisar o documentário, partimos da ideia de que a construção de sentidos na interação do espectador com a mídia audiovisual ocorre pelo menos de três maneiras diferentes, mas que são partes do mesmo processo. Na primeira, o “sentido vem do autor”, de seu projeto, de suas intenções: analisar um texto é, portanto, reconstruir o que o autor queria exprimir. Na segunda maneira, “o sentido vem do texto”: este apresenta uma coerência interna, não necessariamente conforme as intenções explícitas de seu autor. E, por último, ‘o sentido do leitor’, do ‘analista’: é ele que descobre no texto significações que se referem a seus próprios sistemas de compreensão, de valores e de afetos. (SOUZA, s/a, p. 4-5).

Seguindo metodologia de análise, neste artigo, será utilizado o documentário *A estrela oculta do sertão*, que mostra a in-

fluência judaica no Nordeste brasileiro e na prática religiosa do catolicismo no Brasil, para nortear sua abordagem em sala de aula.

1- “(...) o ‘sentido vem do autor’ (...)” (SOUZA, s/a, p. 5)

A intenção do autor do documentário é mostrar como as influências judaicas no Nordeste brasileiro são quase que desconhecidas do povo, mesmo tendo grande presença em suas práticas cotidianas.

2- “(...) ‘o sentido vem do texto’ (...)” (SOUZA, s/a, p. 5)”

Para entender o porquê da influência judaica sobre a cultura brasileira, apenas o filme-documentário não é capaz de contemplar o processo completo de tal influência. É claro que o documentário facilita bastante o entendimento do assunto, porém não se pode esquecer que especificamente este documentário é uma produção que não tem como intenção narrar de forma fidedigna nenhuma obra já escrita. Por isso, é necessário haver um conhecimento prévio sobre o tema e sobre o contexto histórico em que este tema se insere.

3- “(...) ‘o sentido do leitor’ (...)” (SOUZA, s/a, p. 5)”

É aqui que se concilia o tema com a vida cotidiana. Então como fazer isso? Podem ser citadas algumas práticas que são repetidas pelo povo brasileiro (principalmente o nordestino) que tem origem judaica, tais como varrer a casa de trás para frente, entre outras. Depois de conseguir conciliar o tema com a vida cotidiana, surge a dúvida: por que essas práticas têm tanta influência na formação cultural do brasileiro? E percebe-se, através do documentário, que se trata de uma repetição de práticas dos mais velhos, que passaram de geração a geração. Hoje muitas pessoas (não todas) praticam esses costumes sem saber o porquê, respondem que exercem tais práticas porque alguém já fazia isso antes delas. Por último, é válido investigar se é importante ou não a continua-

de das práticas judaicas na formação cultural do brasileiro: essa é uma dúvida que pode surgir tanto para o professor quanto para o aluno, porém a resposta tem cunho individual.

O PROFESSOR E O DOCUMENTÁRIO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

O documentário é uma narrativa que proporciona uma experiência a crianças e adolescentes que ainda não conseguem interagir com a história. Ele possui uma preocupação com o passado histórico e disponibiliza um material de qualidade para o professor. Ele traz a possibilidade de o conteúdo tornar-se algo agradável para o estudante, fazendo com que este se sinta familiarizado com a mídia, o que o auxilia na sua concentração.

Quando bem trabalhado, o documentário torna-se uma prática pedagógica com dinâmica própria, capaz de instigar o exercício do pensamento reflexivo, integrando a arte, a cultura, os valores. O uso do documentário é, sem dúvida, um grande avanço tecnológico no ensino-aprendizagem, e muitos alunos do século XXI estão habituados a fazer uso dessa mídia. Porém, na exposição de um documentário, o aluno pode ter uma má compreensão do tema exposto, mesmo o uso da mídia sendo tão atual para ele. O professor tem o papel de fazer com que isso não aconteça. Ele pode auxiliar o aluno na compreensão do enredo e do tema abordado. Sim! O aluno sempre tem dúvidas quando se apresenta algo novo a ele, e é por meio do professor que ele passa a conceber um saber intelectual e organizado.

O documentário sempre participa de um movimento ou de uma tradição; ele nunca é isolado. O cineasta tem grande influência na produção de um filme-documentário: ele tem uma intencionalidade particular nesta produção.

Em sala de aula, usado como recurso didático, é o professor quem situa o aluno diante do documentário: ele sabe (ou deve saber) contextualizar a análise de um discurso imagético. Para o professor, obter um conhecimento prévio sobre o tema é um grande diferencial antes da exposição de um dado documentário, e não apenas sobre o tema, mas também sobre quem o produziu e quais foram suas intenções de produção.

Não basta trazer à sala de aula algo que familiarize o aluno com o assunto, é necessário que ele exponha sua visão sobre o que viu e ouviu, é necessário que haja um debate. Também é importante saber como o aluno está fazendo a “articulação da linguagem científica, o domínio de conceitos, a coesão de ideias, o raciocínio lógico, a relação passado-presente, a localização espaço-temporal, a observação, o debate de ideias e a estruturação de textos” (LITZ, 2009, p. 27). Por meio de uma atividade escrita, é possível fazer essa verificação.

O professor pode ainda esclarecer a diferença entre o que é ficção e o que é realidade no contexto histórico do filme exposto. O filme é visto por ele como uma fonte capaz de construir e reconstruir a história, e cabe a ele associá-lo a determinado contexto histórico, social, político e ideológico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

LITZ, Valesca. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOUZA, Tiago. **Refletindo sobre os documentários no ensino de História**. Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí – Realização Cursos de História, Letras, Direito e Psicologia – ISSN 2178-1281 Disponível em: <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2054.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2009.

“CANTANDO E SEGUINDO A CANÇÃO”: UM CAMINHO PARA SE PENSAR O USO DE JINGLES POLÍTICOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Lucas Tadeu Borges Viana¹

O uso da música para o ensino de História se mostra recorrente entre os profissionais da área. Nos livros didáticos, mesmo que timidamente, podemos perceber seu emprego, além das diversas experiências relatadas nos congressos que protagonizam debates em torno da temática educação, onde as canções aparecem como interessante e eficaz ferramenta pedagógica. Contudo, sentimos ainda a necessidade de aprofundarmos a discussão dos limites e das inúmeras possibilidades que envolvem a utilização da música para os fins didáticos. Partindo dessa inquietação, no presente artigo, buscamos utilizar o jingle político com o intuito de oferecer ao educador mais uma alternativa no tocante à produção dialógica do conhecimento histórico.

Destacamos o papel da música na vida e seu potencial no que concerne à produção de sentidos e emoções, partilhando da ideia de que ela comove, motiva, sensibiliza e também pode ser utilizada como recurso didático- pedagógico:

A música pode ser considerada a linguagem das emoções devido aos aspectos sensoriais que provoca. O ritmo dos acordes musicais provoca no

¹Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande. Mestrando no Programa de Pós-graduação em História da mesma instituição.

ouvinte emoções das mais variadas, desde comção, suspense ou alegria. É um dos elementos mais utilizados para sensibilizar o ouvinte. (PANKE, 2008, p. 94-95).

A relação da música com questões ideológicas e políticas não é novidade e se faz presente como eficaz ferramenta em alguns episódios históricos. A título de exemplo, podemos citar seu uso político em 1789 durante a Revolução Francesa, quando o canto da “Marseillaise”, composto pelo oficial Claude Joseph Rouget, serviu como grito de guerra para as massas insurgentes e impulsionou a tomada da Bastilha, tornando-se hino nacional e acompanhando ainda hoje grande parte das manifestações de cunho social na França. Em outro caso europeu, logo após a ascensão do nazismo ao poder em 1933, uma das primeiras preocupações de Hitler foi estabelecer o Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda, esse capitaneado por Joseph Goebbels. O objetivo do Ministério era garantir que a mensagem nazista fosse disseminada à exaustão através da arte, da música, do teatro, de filmes, livros, estações de rádio, materiais escolares e imprensa.

Iniciando nossa conversa, partimos da sugestão proposta por Siegel (1992) que define jingle como “uma pequena peça musical cuja função é a de facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte. O jingle é geralmente curto e sua melodia é ao mesmo tempo simples e de fácil compreensão”. O termo jingle nasce nos Estados Unidos aproximadamente em 1920 e refere-se a uma mensagem publicitária em forma de música; sua ascensão acompanhou o advento das rádios quando publicitários utilizavam a música para promover seus anúncios..

No entanto, somente em 1926 o jingle foi utilizado comercialmente na cidade de Minneapolis, localizada no estado de Minnesota. Nesta ocasião, uma grande fábrica de cereais, a Ge-

neral Mills, estava prestes a declarar falência, quando um grupo denominado Wheaties Quartet produziu um jingle que aumentou a popularidade do grupo comercial na cidade e imediações, motivando o fabricante a colocar o jingle em rede nacional. As vendas apresentaram paulatino crescimento e a empresa continuou suas atividades, distanciando o fantasma da bancarrota².

Outra contribuição foi feita por Luciana Panke, a qual, em seu texto intitulado “Cantar para vencer: reflexões sobre os jingles eleitorais”, definiu jingle político como a mensagem musicada produzida com o objetivo de propagar ideias relacionadas a projetos políticos, governos e partidos. Além disso, contribui na divulgação do candidato, seu número na cédula, promove o enaltecimento de suas qualidades, valores morais, bem como suas propostas de campanha. Espera-se que a canção direcione o eleitor ao voto:

O jingle, em muitas campanhas, é usado como elemento de síntese tanto da imagem do candidato, de suas virtudes e pontos fortes assim como de suas propostas; isso justamente usando uma linguagem francamente emotiva, que reforce estes pontos, tentando fixar no eleitor uma ideia-chave, um conceito, sobre a candidatura. (LOURENÇO, 2011, p. 4 apud PANKE, 2012, p. 13).

No que concerne ao planejamento da aula realizado pelo professor, sugerimos que este busque o máximo possível de informações sobre o jingle político. Um caminho é interrogá-lo trabalhando na perspectiva de perceber seu cenário histórico, suas intencionalidades, os significados e valores que permeiam sua

²Atualmente é uma das maiores empresas de alimentos do mundo, com mais de 150 anos de experiência na indústria alimentícia, possuindo inclusive filial no Brasil. Disponível em: <http://www.generalmills.com.br/Gmi/Level1Page.aspx?PageNumber=41>. Acesso em: 12 jun. 2016.

produção. Tomando como base o material pedagógico produzido por Valesca Giordano Litz, mas nunca perdendo de vista as adaptações metodológicas necessárias ao nosso objeto de estudo, podemos iniciar nosso debate a partir de algumas questões:

- 1) **Contexto histórico:** Possui título? Por quem foi elaborado? Quem interpretou? Qual a gravadora? Qual o gênero musical? Em que tempo foi produzido? Sobre quais condições históricas foi erguida a carreira política do pretendente ao cargo posto em disputa?
- 2) **Finalidade:** Qual seu objetivo? Para quem foi feito? Com quais finalidades?
- 3) **Significados:** Quais os valores morais que tentam ser transmitidos? É possível identificar como se portam os candidatos através do jingle? Como aparecem?

Além de prestar atenção a estas interrogações e tentar desenvolver suas respostas ao lado de seus discentes, outra possibilidade no que tange à composição da aula por parte do educador é observar que os jingles políticos carecem do cumprimento de mais alguns pré-requisitos:

- Como apontam os estudos de Napolitano (2002), dentro de uma canção, existem parâmetros musicais e poéticos. Dessa forma, os instrumentos, timbres, notas e escalas dos jingles são elementos que também podem ser pensados em termos históricos;

- Um estudo prévio do público-alvo (os eleitores, no caso) sinalizará qual o melhor estilo musical a ser adotado, aquele que vai provocar maior familiaridade e sentimento de pertencimento entre os receptores;

- A clareza e concisão são outros aspectos importantes; a utilização de argumentos diretos facilitará a transmissão da mensagem, promovendo sua simples memorização.

Um caminho a ser explorado é trabalhar a peça musical a partir do que se convencionou denominar de perspectiva dialógica, buscando aproximar o conteúdo programático da realidade social dos discentes. Com efeito, correlacionando a História que é ensinada com a experiência sensível vivenciada pelos estudantes, possivelmente se alcança melhor êxito. Para elaboração deste artigo, foram selecionados e transcritos trechos de três jingles que marcaram a história democrática do país. As análises serão fundamentadas a partir das indagações que propomos mais acima. Vale lembrar que os jingles desses sujeitos políticos apresentam sentidos nos momentos históricos de sua produção e tentam atuar sobre o imaginário de seus possíveis eleitores nas respectivas campanhas políticas.

Autor: Haroldo Lobo e Marino Pinto

Interprete: Francisco Alves

Gênero: Marcha

Gravadora: Odeon

Trecho do jingle a ser analisado:

[...] bota o retrato do velho outra vez

bota no mesmo lugar.

bota o retrato do velho outra vez, bota no mesmo lugar.

O sorriso do velhinho faz a gente trabalhar

A marchinha carnavalesca “Bota o retrato do velho outra vez”, composta por Haroldo Lobo e Marino Pinto, embalou o retorno político de Getúlio Vargas. Deposto em 1945, com o declínio do Estado Novo, “o velhinho” do jingle reaparece no cenário nacional aos 68 anos, candidato a Presidente da República (1950) pela coligação formada entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Progressista (PSP).

Vargas voltou ao governo através de eleições democráticas e destinou para si a missão de reconduzir o Brasil às malhas do desenvolvimento. Contudo, para a realização de tal tarefa, era necessário fazer o povo novamente “trabalhar”, mas a concretização do objetivo só seria realizável sob a tutela do “sorriso” contagiante do bom e velho “pai” nacionalista.

O jingle busca andar em perfeita simetria com a política econômica de incentivo à produção adotada pelo pretendente à presidência. A letra do jingle é carregada de moralidade, pois defende que o progresso só poderia ser alcançado pelas vias da “disciplina” e do enaltecimento do trabalho. Uma possibilidade para se relacionar a peça musical ao conteúdo programático, é associá-la com as aulas que dizem respeito à história contemporânea do Brasil, sobretudo ao segundo mandato de Getúlio Vargas, momento posterior ao Estado Novo (1930- 1945).

Vejamos o segundo jingle:

Autor: Antônio Almeida

Interprete: Alcides Gerardi

Gênero: Marcha carnavalesca

Gravadora: Columbia

Trecho do jingle a ser analisado:

Varre, varre, varre, varre vassourinha!

Varre, varre a bandalheira!

Que o povo já está cansado

De sofrer dessa maneira

Jânio Quadros é a esperança desse povo abandonado! Jânio Quadros é a certeza de um Brasil moralizado

“Jânio Quadros é a certeza de um Brasil, moralizado”, assim termina a marcha carnavalesca elaborada para propagandear

o postulante à presidência do Brasil nas eleições de 1960. O sul-mato-grossense consagrou-se através de seu jingle por prometer ser o responsável por “varrer” a origem de todo mal que sempre se fez presente na política brasileira e que, conseqüentemente, fez o nosso povo por tanto tempo sofrer, a saber, a corrupção e a imoralidade.

Sem entrar no mérito do que aconteceu no prosseguimento de seu mandato, pelo menos no que concerne ao pleito eleitoral, a campanha alcançou muito sucesso, uma vez que Jânio angariou aproximadamente 5,6 milhões de votos, tornando-se na época o candidato mais aclamado a passar pelo crivo das urnas. Após obter certa notoriedade como governador do estado de São Paulo, Jânio assumiu a presidência e deu continuidade ao que se denominou no Brasil de populismo.

A letra do jingle busca, a todo o momento, passar a imagem de um político moralizador que defenderá com obstinação os valores familiares e trará nova “esperança para esse povo abandonado”. Sua presidência foi marcada por uma série de medidas pouco convencionais, destacando-se a proibição de biquínis nas transmissões televisivas, a fiscalização que visava pôr fim às brigas de galos e o gradual restabelecimento de relações diplomáticas com a União Soviética e a China. A ponte com as aulas de História pode ser realizada através do conteúdo que se debruça ao tecer considerações tanto sobre a ascensão quanto sobre a crise do populismo no Brasil.

Vejamos o último jingle:

Autor: Hilton Acioly

Interprete: Vários artistas

Gênero: Valsa

Gravadora: Abril Cultural

Trecho do jingle a ser analisado:

[...] *sem medo de ser feliz*
Lula lá, brilha uma estrela
Lula lá, cresce a esperança
Lula lá, o Brasil criança
 Na alegria de se abraçar
 Lula lá, com sinceridade
 Lula lá, com toda certeza
 Para você, meu primeiro voto

Desta vez, o ritmo sugerido é a valsa; e o candidato, Luiz Inácio Lula da Silva. Este já vinha de um mandato de deputado federal pelo estado de São Paulo, mas obteve incontestável visibilidade no cenário nacional quando se destacou como líder sindical no contexto das grandes greves operárias do ABC. Candidatou-se pela primeira vez à Presidência da República (1989) pela Frente Brasil Popular (PT, PSB e PC do B), mas foi derrotado, no segundo turno, por Fernando Collor de Melo.

O jingle pede para que o eleitor vote “sem medo de ser feliz”, pois agora ele pode confiar em um candidato que se projetou politicamente em meio a lutas operárias, logo se presume que ele não medirá esforços para governar para o povo. No trecho “Lula lá, brilha uma estrela”, a peça musical busca fazer menção à fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), uma vez que a estrela vermelha de cinco pontas também é usada como símbolo do partido, o qual teve, em seu nascedouro, fundamental participação de Lula. O objetivo é envolver todos os possíveis eleitores em uma esfera de pertencimento, em que a finalidade última é despertar a simpatia dos votantes. Nesse sentido, podemos refletir que, por trás das melodias, muitas das vezes tidas como inocentes e despretensiosas, existe todo um conflito entre diferentes projetos políticos.

O presente trabalho tentou sinalizar um percurso entre várias outras que podem ser seguidos pelo professor de História no exercício de sua profissão. Compreendemos também que a discussão não se esgota no ensaio aqui elaborado. Desse modo, um caminho é buscar o diálogo interdisciplinar com outras ciências afins, tais como a musicologia, a literatura e o marketing político, para assim desfrutar das riquezas do uso dos jingles para a prática docente.

REFERÊNCIAS

- LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba, 2009. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático-pedagógico).
- LOURENÇO, L. C. Jingles Políticos: estratégia, cultura e memória nas eleições brasileiras. Artigo publicado na Aurora Revista de Arte, mídia e política, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/4576>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- NAPOLITANO, M. **História e Música** - História Cultural da Música Popular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. v. 1. 117p.
- PANKE, Luciana. Cantar para vencer: reflexões sobre os jingles eleitorais. In: QUEIROZ, Adolpho Carlos Françoso; TOMAZIELLO, Paulo Sérgio; MACEDO, Roberto Gondo (Org.). **Comunicação Política e Eleitoral no Brasil: perspectivas e limitações no dinamismo político**. 1. ed. Americana, SP: Politicom, 2012, p. 09-18.
- PANKE, Luciana; IACOVONE, Antonela; MENDONÇA, Thaíse. **Persuasão musical: os jingles eleitorais na campanha para a prefeitura de Curitiba, em 2008**. Trabalho apresentado durante no VIII Congresso Brasileiro de Marketing Político, no Grupo de Trabalho 1 – Rádio. Taubaté, SP: 2008.
- SIEGEL, Bruce H. **Creative radio production**. Boston: Focal Press, 1992.

RETRATOS DE CAMPINA GRANDE: UM SÉCULO ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO

Ayrton Adilson Barbosa Ferreira da Silva Alves¹

O objetivo deste artigo é refletir sobre o (não) uso das fotografias na construção da história da cidade de Campina Grande e de seus idealizadores através do livro *Retratos de Campina Grande: um século em imagens urbanas*, dos autores Jônatas Araújo de Lacerda Júnior e Agostinho Nunes da Costa Lira, com a colaboração de Paulo de Tarso C. de Castro.

Antes de analisarmos o livro, vejamos um pouco da história da fotografia. A primeira vez que o termo fotografia foi utilizado (palavra originária do grego que significa desenhar com a luz) foi pelo inglês John Herschel no ano de 1839. No entanto, o registro fotográfico não teve apenas um inventor, mas vários inventores aprimorando-o com o passar do tempo. A história da fotografia pode se reportar à Idade Média, à Idade Moderna até a contemporaneidade, tendo vários métodos como câmara escura, câmara clara, silhueta, além de processos fotoquímicos utilizando o nitrato de prata, ácido nítrico, placas de estanhos e betume da Judeia. Foi com esse último composto que Joseph Niépce conseguiu a primeira fotografia em 1826 (ADAMS, 1990; KOSSOY, 1989).

Voltando à nossa fonte principal, o livro *Retratos de Campina Grande: um século em imagens urbanas* surge, como os próprios autores relatam, de um projeto para decoração de um menu de restaurante que, após um tempo de pesquisas, evoluiu para um

¹Licenciado em História na Universidade Federal de Campina Grande. Graduando em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba.

projeto cujo objetivo era concentrar um acervo de fotos do século passado aliado a fotos da atualidade, tiradas no mesmo local e do mesmo ângulo de visão. Uma vez que grande parte das fotografias se encontrava dispersa em Campina Grande e nas capitais João Pessoa, Natal e Recife, foi bastante difícil para os autores acumular mais de quatro mil imagens, sendo aproximadamente 500 delas selecionadas para essa relação entre passado e presente, enquanto o mesmo número foi selecionado para compor o segundo plano da página, com a diferença de ser apenas uma foto, abrangendo todo o século XIX até meados da década passada.

Tanto Júnior quanto Lira afirmam, na Apresentação do livro:

Sem fugir à tônica da comparação, mostra-se-lhes uma série de imagens do centro comercial-urbano e circunvizinhanças, vistas em panorama-simples e em panorama-angular, do alto ou do chão. Tudo se põe ao mirante-histórico da cidade, vivida, próspera, no passado e no presente, começando-se pelo Bairro do Novo Mundo, circulando-se o Bairro Central e adjacências, para encerrar-se no Bairro das Nações. (JÚNIOR; LIRA, 2012, p. 3).

Podemos observar, no primeiro momento, dois pontos: o primeiro seria a relação seja pela similaridade ou pela diferença entre o passado de Campina Grande e o presente; e, de uma forma mais sutil, quais são os lugares que foram lembrados e quais foram esquecidos para a seleção de fotos.

Um documento, seja ele material, como um depósito de arquivos, ou imaterial, como um hino, só se torna um lugar de memória se houver um ritual em que seu objetivo seja uma intenção memorialista. As fotos selecionadas para *Retratos de Campina Grande*

mostram ruas e principais localidades do centro de Campina Grande das décadas de 1910 até 1980, com uma intensidade notavelmente maior nos anos de 1930, 1940 e 1950 (NORA, 1993, p. 21-22).

Boris Kossoy (1989, p. 45) afirma que a fotografia passa por três passos importantes. Primeiro, pela intenção: por qual motivo o fotógrafo registrou um determinado momento; em segundo, o que ele escolheu para registrar a foto e o ato da fotografia em si; e, em terceiro, os caminhos percorridos pela fotografia, quem a viu, quem a modificou e onde se encontra.

Pode parecer, em um primeiro momento, que as fotos tiradas buscando o mesmo ângulo de visão estavam ausentes de qualquer influência do novo fotógrafo, mas com um detalhe maior e com o posfácio dos próprios autores, assim é possível perceber que os mesmos processos que Kossoy descreve foram utilizados: a intenção, o registro e os caminhos percorridos até a sua revelação ou, com as máquinas digitais, a sua divulgação. Não apenas para reproduzir as fotos de glória do passado mas também pelo motivo de que a foto e a memória estão ligados, mesmo a foto sendo uma memória material, o termo se expande para o sentido de memória abstrata, sendo associado a outros termos como conservação, recuperação, resgate, pressupondo que o que foi fotografado é um registro coletivo de um realidade passada (CARVALHO; LIMA; RABELO DE CARVALHO; RODRIGUES, 1994, p. 257).

No registro das imagens, notamos que vias importantes de Campina Grande, como a Avenida Floriano Peixoto e os arredores do Açude Velho, estão relativamente vazias. Os próprios autores explicam:

Dentre tantos obstáculos, aqueles com que mais frequentemente se deparava eram tomadas de imagens de ruas do centro-comercial. Nos bairros, tudo era mais fácil. Porém no Bairro Central,

ao intervalo entre 10h e 13h e 30 minutos, que era a ocasião mais propícia devido à posição do sol, se trombava com um monte de gente pelas calçadas, a passar diante da câmera, caminhões furgão de entrega, ônibus enfileirados, estacionados ou em trânsito, e em bom-número, a exemplo da Avenida Floriano Peixoto e da Rua Marquês do Herval, porta-entulho à margem da calçada sacolas-de-lixo, tudo impedia e destroçava a visão. (LACERDA JÚNIOR; LIRA, 2012, p. 547).

É possível perceber, em uma seleção das fotos, que não bastava retratar a fotografia no mesmo lugar, era necessário que o novo ambiente estivesse visivelmente limpo ao gosto do fotógrafo: o que era feio seria cortado do enquadramento do fotógrafo, que talvez estivesse pensando em criar uma cidade modelo.

A cidade de Campina Grande possui espaços atuais que se confrontam com tempos passados; enquanto outros coabitam em harmonia; e outros, sem tanta sorte, são esquecidos pela poeira do tempo, sendo soterrados por uma outra cidade que surge no mesmo lugar repetidas vezes, formando vários estratos do tempo. Por isso, um edifício isolado não tem o mesmo impacto do que ele inserido na cidade, o mesmo acontece com ruas e bairros. Nesses espaços, assim como na cidade em si, podemos viver e conviver com uma gama de sentimentos, desde os mais acolhedores aos mais repulsivos. Se um local tem memória compartilhada, suprimida, passa-se gradativamente a esquecê-la (RICOEUR, 2007, p. 157-158).

Como grande parte das fotos catalogadas foram registradas no bairro central, seria impossível para Lacerda Júnior e Lira não se depararem com a reforma da gestão urbana imposta pelo governo de Vergniaud Wanderley, que tinha como objetivo reformar

as principais ruas do centro de Campina Grande². Com as pessoas afastadas para as periferias, o centro urbano de Campina Grande ganhou um molde, mesmo que de um jeito brasileiro, dos grandes centros mundiais: na parte central da cidade, permaneceram apenas os comércios, que se valorizavam cada vez mais; e, na sua proximidade, as propriedades da elite campinense. Aqui encontramos o choque de duas sociedades: a elite e a classe mais humilde, por isso muitos historiadores defendem que muito do movimento sanitário também esteve envolto em uma dimensão tanto econômica como de segregação social (SOUSA, 2003, p. 64). Se houve algum momento de repúdio dos autores sobre as modificações de Vergniaud Wanderley, foi apenas em relação à destruição de construções religiosas, como a Igreja do Rosário, ou de construções jurídicas, como o Paço Municipal. No posfácio, encontramos uma justificativa da seleção de fotos e de suas descrições enaltecidas da gestão de Vergniaud, sendo este comparado a Cristiano Lauritzen como um dos maiores prefeitos de Campina Grande e que era vagamente lembrado pela população em geral.

Relacionado a esse ponto, temos a quantidade de fotografias selecionadas para compor a obra: das mais de 1000 fotos³, temos 116 fotos relacionadas à Avenida Marechal Floriano Peixoto (antigo Largo da Matriz), 90 fotos da Maciel Pinheiro (antiga rua Uruguaiana e rua Velha), 28 do Açude Velho, da Praça Clementino Procópio e da Rua Marquês do Herval (antiga Rua do Armazém e Rua do Algodão), ou seja, cerca de 320 fotos para 5 locais de Campina Grande, no caso da Av. Mal. Floriano Peixoto, a parte central da avenida seria a mais privilegiada. Enquanto isso, vários bairros,

² A prática ficou conhecida com mais popularmente como arrasa-quarteirão, pois Vergniaud Wanderley dizia que, se o proprietário não saísse da casa, ele passaria com um trator por cima.

³ Atentei-me principalmente às duas fotos, uma do passado e a outra do presente, situadas no primeiro plano da página que totalizam cerca de mil; as fotos de fundo que apenas menciono merecem um trabalho mais cuidadoso.

como Malvinas, Jardim Paulistano e Cruzeiro, não tiveram nenhuma foto contemplada para as de primeiro plano; no máximo, fotos de segundo plano que, algumas vezes, não é possível observar com detalhes porque estão opacas, restando apenas uma descrição dos autores sobre o local e sua relevância.

Dos tempos “áureos” de Campina Grande, temos um local que foi muito bem lembrado e outro que foi “esquecido”: o primeiro é a GWBR: a estação Great Western Railway Company do Brasil, que, após 14 anos de negociações, saiu com o esforço de Cristiano Lauritzen, sendo a primeira estação de Campina Grande. Ela trouxe, além do desenvolvimento econômico algodoeiro de Campina Grande, o advento da cidade moderna: as novidades de grandes centros como Paris, Londres, Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e João Pessoa. A estação tornou-se um lugar das pessoas da classe mais alta, mas, com o passar do tempo e das crises econômicas, a malha ferroviária paraibana foi decaindo (ARANHA, 2001). Se a GWBR tem oito fotos dedicadas à sua história, o Cassino El Dorado, outro grande símbolo da aristocracia algodoeira de Campina Grande, não teve nenhuma; a única imagem do Cassino no livro é de pintura, e os motivos para a não adesão das fotos não foram explicitados pelos autores⁴. Assim como na escolha das fotos, como até mesmo na memória dos campinenses, o Cassino vai, pouco a pouco, sendo esquecido pelo tempo.

Os centros de ensino contemplados são o Colégio Estadual de Campina Grande ou o Colégio da Prata, o SENAI, a UEPB e a Universidade Federal de Campina Grande. As descrições das fotos remetem a uma elite formadora do conhecimento de Campina Grande, entre eles, Edvaldo de Sousa do Ó, José Stênio de Lucena Lopes, Antônio da Silva Morais, José Marques de Almeida Jr., Giu-

⁴ Em 2014, a fachada do Cassino El Dorado caiu, entretanto, os primeiros rascunhos do livro surgiram em 2003 e finalizaram em 2012, o que não justificaria a ausência de uma foto comparativa, ou de uma tentativa de preservação da história pelas fotos de época.

seppe Gióia e Lynaldo Cavalcanti. O uso dos termos “Esplendor da briosa Escola Politécnica” e “A perseverança campinense” remete a uma ideia de bem universal, mesmo que inicialmente o seu propósito fosse atender uma determinada classe social.

Lacerda Júnior e Lira, na parte final do livro, reservaram um espaço para algumas obras, principalmente de cunho religioso, sendo elas as igrejas do Rosário (bairro Central e da Prata), de Nossa Senhora da Guia, do Perpétuo Socorro, de São Francisco, de São José, de Nossa Senhora das Graças, de Santa Filomena, bem como a Igreja Batista, o Palácio Episcopal e o Mosteiro. É notório que a religiosidade foi bastante forte em relação às outras construções também contempladas, como a Loja Maçônica e o Hospital Pedro I, ambos tiveram uma influência religiosa em sua criação. É importante perceber que a igreja era uma das primeiras construções das cidades; em Campina Grande, não foi diferente, ainda hoje podemos notar que a religiosidade dos campinenses foi e é bastante forte, principalmente nos eventos organizados pela Igreja.

Nas últimas imagens, não temos mais a presença das fotos comparativas, mas apenas registros do passado: na primeira parte, tem uma homenagem ao engenheiro civil Geraldino Pereira Duda, idealizador do estilo do Teatro Severino Cabral, considerado inovador por apresentar uma estampa cubista que eleva a um apito; logo após, temos 40 registros das residências arquitetadas por ele; e as últimas imagens são registros aéreos da cidade de Campina Grande, de diversos ângulos, mas todas com o foco principal no bairro Central. Essas imagens podem ser atribuídas a uma outra definição de memória, muito da categoria abstrata, mas em um sentido material, como explicam Carvalho, Lima, Rabelo de Carvalho e Rodrigues:

Os termos *memória visual* e *memória fotográfica* são utilizados de forma a justificar a divulgação de acervos institucionais e privados, e, via de

regra, a eles é atribuído o poder de reconstituição da história. Neste caso, o termo *memória* é entendido como equivalente a um conjunto de documentos, tendo, assim, uma materialidade. Este binômio memória/reconstituição histórica, tal como vem sendo formulado no que se refere à documentação fotográfica, desconsidera os sentidos presentes nas mediações, seja dos produtores primeiros das imagens (fotógrafo, editor, arranjador, etc.), seja de seus consumidores, ou ainda daqueles que retomaram esta documentação para lançar, a seu modo, uma coletânea de documentos fotográficos (1994, p. 257).

O que transparece na obra é a tentativa de inserção de uma memória coletiva através das fotografias. Essas memórias coletivas gradativamente entrariam em uma tradição ligada a espaços físicos, como a Praça da Bandeira, o Teatro ou o Cine Capitólio, por exemplo. As experiências vividas nesses locais entraram na memória de milhares de campinenses que, muitas vezes, lembram com saudosismo do seu passado. Isso as colocaria em um lugar de memória não apenas para quem viveu esse momento, mas para quem também a observa em uma outra época e a toma com uma parte da sua história, mesmo não tendo uma representação efetiva na sua vida atual (RICOEUR, 2000, p. 157).

Abrimos um pequeno parêntese para, além dos retratos urbanos, partirmos para uma breve análise das imagens dos homenageados políticos. Mesmo o livro sempre se colocando em um patamar de apresentar/rememorar a história de Campina Grande pelos autores, existe a presença do teor político: primeiramente visualizamos uma página em que se encontram os “Gestores Municipais de Campina Grande ao longo dos últimos cem anos”, começando justamente por Cristiano Lauritzen até Veneziano Vital do Rego, prefeito da época de lançamento do livro. Houve também a partici-

pação de testemunhos de ex-prefeitos, do prefeito em exercício e do reitor da Universidade Federal de Campina Grande. Após o testemunho do ex-reitor Thompson Mariz, iniciam-se os testemunhos dos ex-prefeitos de Campina Grande na ordem em que Veneziano Vital (2004-2012) foi o primeiro a testemunhar sua visão da cidade de Campina Grande; em seguida, vêm os testemunhos de João Jerônimo da Costa (1964-1964), Ronaldo Cunha Lima (1983-1988), Luiz Motta Filho (1970-1973), Enivaldo Ribeiro (1978-1983), Félix Araújo Filho (1992-1996), Cozete Barbosa (2002-2004) e, por fim, Cássio Cunha Lima (1989-1992/1996-2002). É inegável que cada prefeito tem sua forma de ver Campina Grande e que pode ser estudado mais profundamente em análises futuras.

Por fim, muitas vezes ignorados pelos mais desatentos, outro ponto importante é a descrição das fotos: no caso do livro, primeiro apresenta-se um contexto do passado, para depois chegar a um contexto atual, entretanto é possível extrair bem mais que isso. Um exemplo marcante é a descrição de uma das únicas fotos que retrata o bairro do José Pinheiro:

Imagem da Rua Campos Sales, ao Bairro de José Pinheiro, no início da década de 1950. [...] No entanto, o mais justo seria designá-la Rua Enfermeiro José Pinheiro, pelo fato de ser o carismático alagoa-grandense da redondeza, que bons socorros prestou aos enfermos. Não obstante, nenhum faz jus à sr.^a Francisca Agra Dantas, que foi proprietária e benfeitora de toda aquela região tendo sido, inclusive, guardiã do forasteiro, recém-chegado de Alagoa Grande, o sr. José Pinheiro. Eis a grande ingratidão histórica sob esse ponto-de-vista! Este deveria ser “Bairro Marinheira Agra”, sem maiores discussões. (JÚNIOR; LIRA. 2012, p. 212).

Aliados a uma seleção de fotos e descrições bastante favoráveis, percebe-se uma grande influência das elites⁵ em Campina Grande desde o início do século XIX até a confecção desses livros e os dias atuais. A família Agra é bastante prestigiada no livro, o que leva a uma parcialidade na construção da obra, que por si só já apresenta uma dificuldade relativa em chegar a grande parcela da população por causa do seu custo elevado. Além de não representar simbolicamente os bairros mais afastados do Centro, a obra não se utiliza de historiadores contemporâneos, permanecendo em clássicos da história, como José Octavio de Arruda Mello, Epaminondas Câmara e Horácio de Almeida, mantendo aquele vigor apoteótico dos grandes homens que moldaram “a Rainha da Borborema”.

O livro *Retratos de Campina Grande: um século em imagens urbanas* traz mais de 300 fotos do meado do século passado. A tentativa do livro é relatar o passado “glorioso” de Campina Grande, mesmo que para tal realização seja necessário modificar os ambientes do presente e do passado. Para o historiador, essa análise deve ser criteriosa, pois as fotos são objetos de ensino que podem ser utilizados na sala de aula. Entretanto o historiador não deve esquecer que, naquela fotografia, houve um motivo para ser registrada. Como podemos observar no artigo, muitas das fotos foram escolhidas para rememorar os tempos de glória da cidade, mas também como forma de esquecimento de localidades menos elitizadas de Campina Grande.

⁵Existem poucos trabalhos em que a elite de Campina Grande e seus termos são o objeto central, entre estes escassos temos uma tese do Professor Dr. Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de Sousa: *Campina Grande: cartografias de uma reforma urbana no Nordeste do Brasil (1930-1945)*, que mostra a reação da elite face à reforma urbana; e uma monografia do graduado em História Rafael Porto Ribeiro: *Uma Luz que Não se Apaga: a elite de Campina Grande e a construção da escola politécnica da Paraíba (1950-1962)*, que demonstra como a elite de Campina Grande moldou a cidade a partir de seus ideais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Ansel. **A câmera**. São Paulo: SENAC, 2000.

_____. **A cópia**. São Paulo: SENAC, 2000.

ARANHA, Gervácio Batista. **Trem e imaginário na Paraíba: tramas político-econômicas (1880-1925)**. Campina Grande: EDUF-CG, 2006.

CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de; RA-BELO DE CARVALHO, Maria Cristina; RODRIGUES, Tânia Francisco. Fotografia e História: ensaio bibliográfico. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v. 2, p. 253-300, jan./dez. 1994.

JÚNIOR, Jônatas Araújo de Lacerda; LIRA, Agostinho Nunes da Costa. CASTRO, Paulo de Tarso Cordeiro de (Col.). **Retratos de Campina Grande: um século em imagens urbanas**. UFCG: Campina Grande, 2012.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. São Paulo: Ática. 1989

_____. **O paradigma da fotografia**. Disponível em: http://boriskossoy.com/wp-content/uploads/2014/11/paradigma_pt.pdf. Acesso em: 12 jun. 2016.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

RIBEIRO, Rafael Porto. **“Uma Luz que Não se Apaga”**: a elite de Campina Grande e a construção da escola politécnica da Paraíba (1950-1962). 2016. Monografia (Graduação em História) – História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SOUSA, Fábio Gutemberg Ramos Bezerra de. Campina Grande: cartografias de uma reforma urbana no Nordeste do Brasil (1930-1945). *In: Revista Brasileira de História*. v. 23, n. 46, p. 61-92. São Paulo, 2003.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA MINISSÉRIE *MAD MARIA* (2005)

*Ana Carolina Monteiro Paiva*¹

“(...) uma máquina que dá asas à fantasia mais caprichosa e poderá juntar os grupos humanos mais afastados.”

(Trecho do discurso de Assis Chateaubriand ao inaugurar a TV Tupi, em 1950)

Passar pelo século XVIII, ver figurinos, pessoas, gestos, histórias que um dia existiram neste nosso mesmo planeta, às vezes no mesmo país ou região, ser transportada para um universo cheio de possibilidades do que um dia pode ter acontecido. Muitas vezes é dessa forma que se desperta o gosto pela História, seja como uma forma de lazer, ou como futura profissão. A proposta deste artigo consiste em abordar caminhos para o ensino de História através da minissérie televisiva *Mad Maria*, que com seu enredo impactante sobre a região Norte do Brasil, tem potencialidade para produzir conhecimentos, aproximar e estimular os alunos com a História para além da sala de aula.

Em que consiste uma minissérie? As minisséries podem ser baseadas em obras literárias, através de adaptações, ou possuírem enredo original, com um formato mais curto, poucos capítulos – em média 30 capítulos que podem ser exibidos todos os dias, como uma novela, ou com uma alternância–, resultam de um árduo trabalho de pesquisa, abordam temáticas e atores so-

¹ Licenciada em História na Universidade Federal de Campina Grande. Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da UFPB.

ciais complexos que são desenvolvidos ao longo da minissérie com mais profundidade e se transformam em produtos a serem inseridos no mercado audiovisual internacional. São classificadas como fechadas, pois não sofrem alterações na trama de acordo com a exibição e recepção do público, característica forte que as distingue das telenovelas e séries, geralmente adaptadas quando um personagem desenvolve maior ou menor aceitação. Se distinguem também das séries por serem exibidas apenas por um determinado período, e não por um determinado número de temporadas (exibidas anualmente) que fica em aberto de acordo com os custos para produção e audiência da exibição.

Entretanto, além das características estéticas que classificam uma minissérie, temos também uma função social: elas apresentam outras perspectivas para se contar e dar visibilidade à história, funcionando como simulacros, narrativas que evocam e constroem uma memória histórica. A partir da segunda metade da década de 1980, temas relacionados à história e à identidade do Brasil começaram a ser abordados com uma intensificação nas produções audiovisuais, seja em minisséries ou em filmes², visando qualificar esse produto audiovisual para concorrer no mercado internacional. Além disso, temos a socialização de tramas históricas em um país que ainda possui um número considerável de pessoas analfabetas e semialfabetizadas, que reconhecem nas imagens da televisão os discursos e assimilam informações.

Dessa modo, as minisséries ganham o papel de despertar reações variadas, fazendo sentir com os olhos aquilo que seria reservado ao toque, veiculando sensações, emoções, sentimen-

²Caso o leitor tenha curiosidade em aprofundar suas leituras sobre o gênero minissérie no Brasil, veja mais em: PAIVA, Cláudio Cardoso. **As minisséries brasileiras: irradiações da latinidade na cultura global - Tendências atuais de produção e exibição na indústria televisiva**. I Colóquio Brasil-Chile de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/paiva-claudio-minisseries-brasileiras.pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2016.

tos, gerando a formação de uma comunidade afetiva e atingindo também leitores e espectadores críticos dos temas filosóficos, literários, históricos e sociais. Tais técnicas de presentificação³ da memória, como a produção de sensações sinestésicas – em que o telespectador se sente dentro do cenário –, se reproduzem através de reconstruções e restaurações dos ambientes, como, por exemplo, revivendo a história da construção de uma ferrovia no início do século XX: a *Mad Maria*.

O que é Mad Maria? A minissérie *Mad Maria* foi produzida pela Rede Globo e exibida entre 25 de janeiro a 25 de março de 2005, com autoria de Benedito Ruy Barbosa, direção de Amora Mautner, direção-geral de Ricardo Waddington e José Luiz Villamarim, exibida às 23h e totalizando 35 capítulos. Escrita entre 1980 e 1981 para comemorar os 20 anos da Rede Globo, em 1985, não conseguiu desenvolver recursos tecnológicos suficientes para assegurar sua produção, cancelando sua elaboração e exibição para a comemoração dos 40 anos da emissora, em 2005.

O enredo da minissérie foi adaptado do romance do escritor amazonense Márcio Souza, que leva o mesmo nome. O responsável pela adaptação é o autor Benedito Ruy Barbosa, reconhecido por abordar em suas produções a diversidade cultural e histórias de amores quase impossíveis – autor das novelas *O Rei do Gado* (1996) e *Esperança* (2002). Para Benedito, a dramaturgia não possui apenas imaginação, mas também vivência, e por essa razão o autor busca o personagem em seu habitat, viajando para os locais que servirão de cenário para suas obras, em busca de inspiração. Para *Mad Maria* o autor conta que o primeiro rascunho do roteiro da história surgiu ainda em meados de 1970. Posteriormente, Ricardo Waddington (futuro diretor-geral) leu o romance *Mad Maria* e visitou Benedito, sendo categórico ao afirmar que ambos

³“Presentificar o passado” é um conceito abordado por Gumbrecht (2011), no qual se consegue ter a ilusão de tocar objetos associados ao passado.

‘tinham que fazer isso’. Benedito aceitou, escreveu novamente o enredo, Ricardo montou a equipe e viajou para Rondônia, onde entrou em contato com o governador, retiraram a ferrovia que estava em meio à floresta, reformaram a máquina e construíram quilômetros de trilho para refazer os hospitais de beira de estrada.

Do que se trata a minissérie *Mad Maria*? A trama da minissérie é baseada no romance *Mad Maria* (1980), que aborda a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M.M) na região Norte do Brasil, durante os três primeiros meses de 1911, um ano antes da finalização da obra.

O significado do nome “Mad Maria” é explicado na obra literária de Márcio Souza:

Mad Maria foi o nome com que os homens decidiram batizar a locomotiva que estava ali trabalhando. Para ele [Collier], havia alguma coisa de contraditório na escolha do nome. Não era exatamente um nome bastante apropriado para uma locomotiva. Nas línguas latinas que eram faladas na América do Sul, locomotiva é uma palavra feminina e teria sido fácil identificar a eficiente máquina com uma mulher. Mas, em inglês, é uma palavra neutra, e foram homens de língua inglesa que batizaram a locomotiva. De início, Collier chegou a pensar que o nome poderia ser explicado pelo costume de os norte-americanos aplicarem nomes de mulheres em calamidades como furacões e tornados. Mas a locomotiva estava comprovando, muitas vezes, que não era uma calamidade. Para uma louca, a locomotiva Maria até que estava cumprindo seu dever com fidelidade. Enquanto mulher, ela estava galhardamente resistindo onde muitos homens fortes e duros estavam se deixando abater (...). (SOUZA, 2002, p. 184-185).

Seus cenários alternam entre a floresta Amazônica, nesse ambiente selvagem em que a ferrovia rasgava a mata, com os engenheiros, médicos e trabalhadores envolvidos na árdua rotina da construção; e o Rio de Janeiro do início do século XX, capital federal, imerso nas tramas políticas, empresariais e amorosas que circulavam o projeto de construção da estrada de ferro. Na trama principal temos o cenário da floresta Amazônica, na região que hoje se compreende o Estado de Rondônia. No canteiro de obras vemos o cotidiano dos engenheiros, médicos e trabalhadores envolvidos na intensa rotina da construção, enfrentando problemas como conflitos culturais, doenças (principalmente a malária e beribéri) e as intempéries de um clima quente e chuvoso.

Nesse ambiente selvagem se relacionam: um engenheiro inglês Stephan Collier (interpretado por Juca de Oliveira) desiludido e desesperado por ser responsável pela conclusão da ferrovia; um trabalhador barbadiano Jonathan (Bukassa Kabengele) apaziguador nas brigas entre alemães e barbadianos; e o triângulo amoroso entre a pianista boliviana Consuelo (Ana Paula Arósio), que perde seu marido em um acidente nas cachoeiras no rio Madeira, o médico Richard Finnegan (Fábio Assunção), responsável pelo hospital e com crenças em um futuro melhor, e o indígena Joe Caripuna (Fidellis Baniwa), que tem suas mãos amputadas pelos trabalhadores ao ser pego furtando os pertences dos mesmos.

Já na trama paralela aos acontecimentos na selva amazônica, ainda no Rio de Janeiro a minissérie apresenta a história de uma jovem chamada Luiza (Priscila Fantin) que se envolve com o Ministro da Viação e Obras Públicas do Governo Hermes da Fonseca, Juvenal de Castro (Antonio Fagundes), homem importante, ético e incorruptível, respeitado no meio político e que almeja ser eleito governador da Bahia. Por fim, depois de tantas mortes a ferrovia é finalizada em 1912, como o empresário Farquhar almejava. Porém, neste mesmo ano o Brasil perde o monopólio da produção

de borracha – principal objetivo da ferrovia, uma vez que serviria para transportar a borracha para a Bolívia –, o que faz com Farquhar abra mão da concessão da estrada, perdendo todo o dinheiro que investiu na construção e indo à falência. .

Uma das cenas que não fazem parte do livro, mas que foi escrita especificamente para a adaptação é a cena final. Ela aborda um tempo depois da inauguração da ferrovia, onde um índio seringueiro fala com o médico Richard, já em Porto Velho, e lhe conta uma história sobre um menino que vive com a mãe no meio da floresta, junto com uma aldeia indígena. Passa mais um período de tempo e chegamos em 2005, em Rondônia, onde um guia turístico conta a história da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré a um repórter. O repórter pergunta o que aconteceu com Richard Finnegan, e o guia diz que segundo uma lenda local, Richard saiu procurando sua mulher pela floresta, Consuelo e seu filho, e que nunca mais foi visto. A cena termina com Joe Caripuna e Richard Finnegan em cima da locomotiva, que segue fazendo um passeio nos dias atuais, como se as duas figuras fossem fantasmas. Essa ferrovia não é como as outras, ela mexe com o telespectador, deixando a história em meio à realidade, ficção, lenda, imaginário...Quando o real e o ficcional se mesclam, podem levar a uma problemática interiorização da memória daqueles que assistem, pois além de ser uma adaptação literária, a minissérie possui uma licença poética que lhe concede poder de editar um passado histórico para fins comerciais e artísticos.

Essa história aconteceu? A história da ferrovia Madeira-Mamoré consiste em um dos capítulos da história de nosso país⁴. Construída no atual estado de Rondônia, a ferrovia atendia a interesses políticos e comerciais de autoridades nacionais e estrangeiras, mas custou a vida de muitos trabalhadores que morreram

⁴Para um aprofundamento deste fato histórico, que resumimos para fins metodológicos, sugerimos a leitura dos seguintes livros considerados referência na temática: *Trem-Fantasma* (2005), de Francisco Foot Hardman; e *A Ferrovia do Diabo* (1981), de Manoel Rodrigues Ferreira.

por seu sucesso. Fruto do Tratado de Petrópolis, assinado em 1903 entre Brasil e Bolívia, o governo brasileiro se comprometia a construir a ferrovia para ligar a vila de Santo Amaro a Guajará-Mirim, em troca do estado do Acre, com um simples objetivo: transportar a borracha produzida na Bolívia até o rio Amazonas, que, uma vez no oceano Atlântico, seria exportada para os Estados Unidos e Europa. Foram empenhadas várias expedições para a construção, mas todas fracassaram. Todavia, em agosto de 1912, os mais de 360 km de extensão de trilhos foram concluídos pela empresa Madeira Mamoré Railway Company, de Percival Farquhar⁵. Infelizmente, a saga em torno da Madeira-Mamoré estava apenas começando: desativação, descaso, nostalgia e revolta marcam uma jornada que continua até os dias atuais.

Com um enredo denso a ser trabalhado, foi necessário um grande esforço para uma produção ao nível da dramaticidade da história. A produção optou por estender as filmagens para além da região Sudeste, que contou com o apoio do governo do estado de Rondônia através do investimento de R\$ 500 mil na recuperação de 8 quilômetros de ferrovia, restauração de uma locomotiva e convocação de operários, médicos e policiais. O apoio não era em vão, governo e comunidade local esperavam um retorno para a região em forma de turismo e reconhecimento⁶.

⁵ Percival Farquhar (Nova Iorque, 1864 — Nova Iorque, 4 de agosto de 1953). Márcio Souza mistura em seu livro personagens reais com fictícios de forma intencional, para provocar o leitor: será que assim como Farquhar existiram médicos como Finnegan ou engenheiros como Collier? Não sabemos ainda.

⁶As expectativas e críticas em torno das gravações na região podem ser vistas em algumas notícias veiculadas na época pelos jornais locais e nacionais: “Minissérie Mad Maria reanima Porto Velho” (2004) Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,minisserie-mad-maria-reanima-porto-velho,20041204p6841>. Acesso em: 20 abr. 2016. “Começavam gravações da minissérie Mad Maria em Rondônia” (2004) Disponível em: <http://imirante.com/namira/sao-luis/noticias/2004/11/02/comecam-gravacoes-da-minisserie-mad-maria-em-rondonia.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2016. “Os bastidores de Mad Maria seis anos depois!” (2011) Disponível em: <http://newsrondonia.com.br/noticias/os+bastidores+de+mad+maria+seis+anos+depois/6103>. Acesso em: 20 abr. 2016.

A produção de arte foi atrás de trabalho e buscou, além do fator histórico da trama, uma verossimilhança com o ambiente da época. Utilizaram fotos de época e maquetes com recursos de animação gráfica, reproduções de edifícios, além das próprias construções históricas da cidade, recriaram a própria ferrovia, e gravaram nos mesmos lugares do livro. A abertura da minissérie foi elaborada com um acervo de fotos da ferrovia no passado, figurinos e ambientes pautados em pesquisas, com trilha sonora feita especificamente para a trama... Percebe-se que essa elaboração possui um fio norteador: transmitir uma imagem aproximando os fatos históricos com as referências do mundo contemporâneo, pois esta é a estratégia eficaz de fazer com que o conteúdo não soe distante e estranho para o telespectador, que irá assimilar a trama com suas referências culturais próximas, fazendo com que a minissérie tenha ampla aceitação e divulgação. Para além da garantia de um sucesso de audiência, a minissérie seria uma obra bem elaborada.

FIGURA 1. AUTORIDADES EM VIAGEM DE INAUGURAÇÃO DE UM TRECHO DA EFMM, EM 1910



Fonte: Acervo do Museu da Universidade de São Paulo.

FIGURA 2. CENA DA MINISSÉRIE MAD MARIA, 2005



Fonte: CEDOC/TV Globo

Por que utilizar a minissérie na sala de aula? Como vimos, a produção de uma minissérie histórica envolve pesquisa, preparação de figurinos, cenários, que fazem emergir um capítulo da história, despertando reações inesperadas nos telespectadores. São produzidas com um objetivo e um momento histórico que se articulam, e que, portanto, possuem um significado, não dão origem apenas a um conjunto de imagens, mas a uma mensagem. Essas representações audiovisuais, através do equilíbrio entre as palavras e imagens, se mostram como grandes facilitadores para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem:

(...) por muito tempo, a escola privilegiou o uso da língua escrita, mas a atualidade requer imagens, pois hoje o mundo é da imagem. A invasão da imagem mostra que o estímulo visual se sobrepõe no processo de ensino/aprendizagem, pois a cultura contemporânea é visual. O aluno

é estimulado pelas histórias em quadrinhos, videogames, vídeos, telenovelas, cinema, jogos variados, inclusive do computador, todos com apelos às imagens. (VIANA, 2010, p. 3).

O professor cada vez mais percebe que uma aula necessita de recursos didáticos diferentes, que atraia a atenção desse aluno fascinado pelas mídias. Utilizar mecanismos que cercam os alunos no cotidiano, que em sua maioria são caracterizadas como atividades de “lazer”, que é assistir a um filme ou minissérie, é um caminho interessante para dinamizar o ensino de História na sala de aula. Destarte, podemos adaptar a importância do uso de filmes em sala de aula para a utilização de minisséries, e também de uma produção audiovisual com teor histórico, que possui suas particularidades. Seu uso deixa as aulas mais dinâmicas e o cotidiano escolar passa a ser menos cansativo para professores e alunos. Por fugir de uma aula comum, esse recurso, em consonância com os conteúdos programáticos da disciplina de História, tornam os alunos mais interessados e motivados a aprender, a se interessar pelo conhecimento.

Todavia, para isso é preciso que o professor se organize. Ele deve analisar sua turma, observar a faixa etária para ver se condiz com o tipo de produção que será exibida, preparar uma aula específica para explicar em que consiste o filme/minissérie, o contexto histórico em que se passa... Não se trata apenas de exibir, mas preparar os alunos e se preparar metodologicamente para aquela aula. Devido à constante prática de alguns professores destinarem seu tempo de aula apenas para a exibição do filme completo, criou-se a imagem de que quando o professor diz que irá passar filme é sinônimo de que não haverá aula. Esse e outros equívocos devem ser evitados, como, por exemplo, exibir toda a produção cinematográfica. Geralmente um filme tem entre 1 hora e 30 minutos a

2 horas, tempo cabível para apresentar o filme em uma ou duas aulas reservadas para isso. No entanto, quando vamos trabalhar com minissérie na sala de aula, são 30 capítulos com cerca de 1 hora de duração, ou seja, inviável exibir todos. Então recomendamos que o professor selecione as cenas que merecem uma maior atenção, para que a aula não se torne cansativa. Ao optar trabalhar com cenas, o professor potencializa sua aula, pois juntamente com os alunos poderá destrinchar cada signo exibido naquele trecho, funcionando como uma espécie de microscópio.

As informações que devem ser retiradas do filme/minissérie às vezes não estão explícitas nas cenas, estão em signos como uma fala, um cenário, uma roupa, uma ação ou olhar dos personagens. Será o professor quem irá estabelecer essa ponte entre o filme e o conhecimento, pois o cinema só funciona como algo esclarecedor no processo de escolarização se aluno e professor trabalharem em conjunto para a interpretação dos signos, o acesso fácil às imagens não significa que haverá um entendimento simples e direto das suas formas.

Como utilizar a minissérie Mad Maria na sala de aula? É interessante que a produção esteja articulada com o conteúdo do livro didático utilizado na sala de aula. O enredo de Mad Maria pode ser discutido nas disciplinas de História Geral e História do Brasil. Em História Geral, podemos articular as discussões políticas e empresariais em torno do capital estrangeiro no século XX, com os grandes nomes de empresários que se dedicaram ao ramo dos negócios, como Farquhar, principalmente à construção de ferrovias pela América do Norte, do Sul, Ásia e Europa.

Em História do Brasil, os conteúdos que se relacionam são: as práticas médicas do período – doutor Osvaldo Cruz, atuante em outros momentos da História do Brasil –; a intervenção estrangeira (principalmente dos Estados Unidos) no país e os impactos po-

líticos com o Marechal Hermes; o imperialismo, progresso, desenvolvimento e os civilizados *versus* os bárbaros; a sociedade carioca em meio a negros, mulatos e macucos e a *Belle Époque*; o desconhecimento sobre as condições geográficas pelos contratados para a construção – uma análise das cachoeiras e do solo complicado pode favorecer estudos interdisciplinares em Geografia e Ciências; os indígenas, que ganham pouca representividade na minissérie; pode se comparar e problematizar as lendas contadas na trama com as lendas locais e fatos históricos; e fazer um passeio sobre a malha ferroviária no Brasil. O professor pode recortar cenas da minissérie que contemplem esses assuntos. Estudando a disciplina de História a partir da minissérie, seu horizonte se estende para outras disciplinas, vai além de uma história local e rompe os limites de uma formação escolar, pois contribui para a politização do sujeito e do cotidiano.

Ao dramatizar o passado mesclando fatos, lugares e objetos históricos com a ficção e efeitos especiais – como o índio que tem as mãos decepadas pelos trabalhadores – a minissérie eleva a experiência do telespectador e aluno ao fascínio, ao encantamento de poder voltar ao passado através da televisão. Sua compreensão da História ultrapassa a leitura de um texto, o ouvir de uma aula, cria signos, representações e evoca uma imagem que ficará guardada mentalmente.

Antes de iniciar os conteúdos, o professor pode provocar uma discussão sobre as condições da ferrovia atualmente e os aspectos dos bastidores da produção: por que a adaptação foi pensada como comemoração da emissora Rede Globo? Para legitimar a qualidade de uma emissora que possui toda uma trajetória histórica? Para trazer à tona um capítulo da história do Brasil pouco estudado? Para dar visibilidade a uma região que começaria um novo ciclo com a construção de hidrelétricas? Por que reconstruir trechos da verdadeira estrada de ferro e filmar nos cenários originais? Isso suscita a valorização de um símbolo para a cidade, estimula

o turismo, ferve as discussões sobre patrimônio cultural? Quais foram os impactos dessas gravações para a comunidade local?

Alguns descendentes dos trabalhadores que contribuíram efetivamente para a construção da ferrovia ganharam papel de figurante na minissérie, seria interessante colocar os alunos em contato com estas pessoas para compartilhar os relatos de experiência. Ora, um dos pontos principais restaurados da ferrovia fica na cidade de Porto Velho, mas a realidade é que grande parte do alunado local nunca chegou perto da estação. Fazê-lo compreender que uma minissérie nacional com atores globais veio até sua cidade para abordar uma parte da sua história quebra fronteiras para além da distância geográfica, o coloca como sujeito pertencente a um cenário histórico.

Partindo para uma análise da própria minissérie, podemos trabalhar de início com a abertura: são cerca de 20 fotos de Dana Merrill, fotógrafo contratado na época para fotografar a construção e o vilarejo, intercaladas com imagens atualizadas da região. Junto a isso temos um fio vermelho que percorre os trilhos, representando o sangue derramado durante a construção da obra, e uma mídia musical orquestrada por Marcelo Barbosa utilizando o apito da locomotiva que vai crescendo de acordo com a passagem das imagens. Com abertura o professor trabalha discussões sobre o passado e presente, os fotógrafos geralmente contratados para registrar mudanças modernas nas regiões – do Rio de Janeiro a Paris –, as continuidades e a violência que assolou a ferrovia.

Abaixo, veja um modelo de roteiro que pode ser preparado pelo professor e distribuído para os alunos:

1. A temática básica da minissérie;
2. Delimitação do tempo e do espaço;
3. A relação da minissérie com os conteúdos desenvolvidos em sala;

4. Contexto nacional/internacional da época retratada na minissérie (cultura, política, desenvolvimento científico e tecnológico);
5. Comentar a rotina de um trabalhador na construção da ferrovia e comparar com outras condições de trabalho;
6. Qual a cena que mais chamou a atenção? Por quê?
7. Quais aprendizados podemos tomar a partir da minissérie?
8. Críticas e observações sobre a trama da minissérie.

Por mais que esse roteiro ajude a orientar o aluno durante a exibição da minissérie, é interessante que os alunos não respondam ao mesmo tempo em que assistem, para que não gere uma falta de atenção com alguma cena, perdendo detalhes que podem ser importantes. As respostas podem ser redigidas após a exibição e posteriormente discutidas oralmente entre turma e professor. Outra alternativa seria o professor oferecer uma bibliografia complementar, caso o aluno queira pesquisar e aprofundar as leituras sobre o tema.

Percebe-se que toda essa magia dificilmente acontece sozinha. Entre assistir uma produção histórica, em casa, e nos enchermos de pensamentos e questionamentos até compreender o audiovisual como um produto de um meio específico, carregado de intenções e discursos, temos um longo caminho a trilhar. Neste percurso a figura do professor de História como mediador dessa aventura, ligando os pontos e refletindo com os alunos torna tudo mais divertido, transformando os alunos em futuros historiadores, como eu, ou pelo menos contribuindo para a formação de cidadãos críticos, atuantes na sociedade e entusiastas da arte cinematográfica.

REFERÊNCIAS

COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo; VIANNA, Marger da Conceição Ventura. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no Instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. **Revista da Educação Matemática da UFOP**, v. 1, 2011 - X Semana da Matemática e II Semana da Estatística, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/recursos/filmes/C13.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ESTADÃO. **Minissérie Mad Maria reanima Porto Velho** (2004). Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,minisserie-mad-maria-reanima-porto-velho,20041204p6841>. Acesso em: 20 abr. 2016.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & Audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (História &... Reflexões, 15).

HOULLOU, Jean Raphael Zimmmermann. VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Obras midiáticas e juventude: reflexões para o ensino de História**. Eixo Temático: Diversidade de linguagens e práticas de sala de aula. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6623/5503>. Acesso em: 17 abr. 2016.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

MAD MARIA. Direção de Ricardo Waddington. Roteiro de Benedito Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2005. **Minissérie Mad Maria – Memória Globo**. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisserias/mad-maria/curiosidades.htm>. Acesso em: 19 abr. 2016.

NA MIRA. **Começavam gravações da minissérie Mad Maria em Rondônia** (2004). Disponível em: <http://imirante.com/nami-ra/sao-luis/noticias/2004/11/02/comecam-gravacoes-da-minisserie-mad-maria-em-rondonia.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2016.

NEWS RONDÔNIA. **Os bastidores de Mad Maria seis anos depois!** (2011). Disponível em: <http://newsrondonia.com.br/>

noticias/os+bastidores+de+mad+maria+seis+anos+depois/6103.
Acesso em: 20 abr. 2016.

PAIVA, Cláudio Cardoso. **As minisséries brasileiras: irradiações da latinidade na cultura global - Tendências atuais de produção e exibição na indústria televisiva.** I Colóquio Brasil-Chile de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/paiva-claudio-minisseries-brasileiras.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.

RUY BARBOSA, Benedito. **Trajetória. Memória Globo.** Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/benedito-ruy-barbosa/trajetoria.htm>. Acesso em: 15 jun. 2016.

VIGLUS, Darcy. **O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

WAJNMAN, Solange. Mad Maria, intermedialidades e memória dos sentidos: a presentificação do passado em minisséries históricas. **Revista Significação.** 2014. v. 41. n. 42.

WAJNMAN, Solange; RODRIGUES, Mariana Christina de Farias Tavares. **Criação e midiaticização em cenários e figurinos da minissérie Mad Maria** (Rede Globo, 2005). Disponível em: http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/11-Coloquio-de-Moda_2015/ARTIGOS-DE-GT/GT07-MODA-E-MIDIA/GT-7-CRIACAO-E-MIDIATIZACAO.pdf. Acesso em: 17 abr. 2016.

WAJNMAN, Solange; TAVARES, Mariana Christina de Farias. Materialidade televisiva e ambiência Belle Époque na minissérie *Mad Maria*: a lógica sensorial na minissérie como dilema. **Revista Rumores.** n. 18, v. 9. jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/100866/107022>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FORMATO 15x21 cm
TIPOLOGIA Minion Pro
Nº DE PÁG. 152

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

