



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contrahegemônicos

Rio de Janeiro

2011

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

***Mafalda* na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48	<p>Oliveira, Carlos Eduardo Rebuá. <i>Mafalda</i> na aula de história: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos / Carlos Eduardo Rebuá Oliveira. - 2011. 153 f.</p> <p>Orientador(a): Raquel Goulart Barreto. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino – Meios Auxiliares – Teses. 2. História – Aprendizagem – Teses. 3. História – História em quadrinhos – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
rc	CDU 371.315

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Carlos Eduardo Rebuá Oliveira

***Mafalda* na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade
burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 18 de março de 2011.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^o. Dr^o. Waldomiro Vergueiro
Universidade de São Paulo

Prof^o. Dr^o. Giovanni Semeraro
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA



Ao “professor” Quino¹.

¹ Tira extraída de QUINO, 2002, p. 391.

AGRADECIMENTOS

Às Helenas mãe e avó, minhas maiores amigas, incentivadoras e minhas educadoras eternas.

À Maria, o “sentido” mais importante, a esposa que nunca deixou de ser namorada, a namorada que nunca deixou de ser amiga, a companheira de tantos sonhos e quem mais “sofreu” comigo esta dissertação, sem sentir ciúmes da Mafalda! “*As coisas lindas são mais lindas quando você está...*”.

À professora Raquel Barreto, pela confiança mesmo antes de nos conhecermos pessoalmente, pelos incentivos, exemplos, críticas, ensinamentos, pela dedicação incansável na construção de uma outra universidade, de uma outra educação, de outro mundo. Obrigado!

Ao meu irmão querido, Daniel, meu aprendiz e meu mestre, ao mesmo tempo!

À minha família querida, diminuta, mas sempre próxima: Bruno, meu “primo-irmão”, tio Luiz, Raquel, tia Anna, Vivian, Alice. Ao meu avô Rebuá, in *memorian*.

Ao grande amigo e “pai adotado” Henrique, pelos exemplos, pelo carinho, pelos “empurrões”, por me ensinar o verdadeiro significado da palavra “professor” (mesmo quando me expulsou de sala de aula na quinta série!). À “mãe torta” Jô, pelo carinho, por ser uma professora de História tão apaixonada.

À família tão amada que “ganhei” há nove anos, por “culpa” da Maria: Gláucia, Pedro, Guilherme (Lineu), Dudu, Cirlene, Arthur, Duda. Mesmo sem conhecê-la pessoalmente, à matriarca da família Coelho, dona Maria, que nos deixou há pouco.

Aos grandes amigos: Léo, o amigo-irmão singular, de todas as horas, um tipo de pessoa rara neste mundo tão injusto; Wanderlei, o “estrangeiro” que nunca deixou de ser brasileiro, o amigo sempre presente, meu grande entusiasta e parceiro de tantas lutas; João Bruno, o botafoguense mais querido, o amigo incondicional, o “JB” mais famoso e aquele sem a qual esta dissertação teria sido escrita à mão; Marcos, amigo botafoguense “convertido” por mim, parceiro de tantas histórias na saudosa “favela amarela”, irmão de longa data e pra vida toda; Diego, amigo-companheiro de graduação, de República, de futebol e de tantas risadas; Aline Daniele, minha irmãzinha querida, “arquiteta” de inúmeras aventuras comigo; Diogo, amigo que conferiu a mim um “lugar especial” em sua monografia; Aline, “presente” que ganhei do Léo; Renata, pelo carinho e cuidado, sempre; Tiago, amigo de jornada em Macaé e um exemplo de professor dedicado; Viviane, “cunhada” e amiga especial; Wagner, companheiro do ProPEd e parceiro desta grande “saga” que é o mestrado.

Aos queridos companheiros marxistas Rogério, Aiman e principalmente Paulo, que me “co-orientaram” durante o mestrado tecendo críticas e sugestões fundamentais.

Às amigas (no feminino mesmo!) do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, pelo carinho sempre presente, pelas críticas, pelas trocas. À Inês e Bruna em especial, parceiras de muitas risadas e aprendizados.

Aos ex-companheiros de Pré-Vestibular Social do Cederj, amigos tão queridos: a “líder” Claudiane, o vascaíno militante Germano, o grande mestre Serjão, a incansável Amanda (que viu o projeto “nascer” e me ajudou muito) e o amigo inesquecível Fabiano, grandes professores e pessoas incríveis, lembradas a todo instante.

Ao amigo artista, militante e acadêmico Nico, que de tanto me incentivar a tentar o mestrado, acabou “ganhando” um companheiro de estudo da arte sequencial.

Ao CNPq, pelo financiamento.

Aos professores do ProPEd, pelos ensinamentos e sugestões ao trabalho, sobretudo ao professor Paulo Sgarbi, pelos incentivos, pela ajuda. Aos funcionários, pela dedicação e auxílio com as “burocracias”.

Ao professor Norberto Ferreras, um ex-orientador que dispensa o prefixo e que sempre está “próximo”.

Às professoras Alessandra Carvalho e Manuela Quintáns, as primeiras que me “ensinaram a ensinar”.

Ao professor Waldomiro Vergueiro, pelos ensinamentos, incentivos, auxílios, pela simpatia, pela compreensão, por fazer parte de minha banca.

Ao professor Giovanni Semeraro, pelos ensinamentos, pelo exemplo de intelectual-militante que é, pela enorme contribuição ao pensamento de Gramsci, pela prontidão em me ajudar e por também constituir uma banca tão qualificada.

À professora Siomara Borba, pela leitura crítica do projeto de pesquisa, pela suplência.

À professora Laura Vázquez, pela enorme generosidade, pelas trocas, por me receber tão carinhosamente em seu país, em sua casa. Ao Diego Agrimbau, pelo acolhimento e pelos ensinamentos.

A todos aqueles que não foram lembrados nestas breves linhas, mas que direta ou indiretamente me “trouxeram” até aqui e torceram, estando perto ou longe, por este tão sonhado título de mestre em Educação.

A todos os alunos com os quais tive a oportunidade de conviver, aprender e ensinar, desde 2007. Este trabalho não existiria sem vocês, não faz sentido sem pensar em vocês.

Já que nossos filhos vão se tornar – por escolha nossa –
outras tantas Mafaldas, será prudente tratarmos Mafalda
com o respeito que merece um personagem real.

Umberto Eco

RESUMO

REBUÁ, Eduardo. ***Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos***. 153f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

A partir da leitura crítica de *Mafalda*, obra do cartunista argentino Quino, e alicerçados no conceito de hegemonia de Gramsci, sobretudo na noção de contra-hegemonia, buscamos analisar as possibilidades de se construir coletivamente sentidos contra-hegemônicos no ensino de História a partir do que chamamos de crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa (a “democracia”, o individualismo, o estímulo ao consumo, a propriedade privada, a naturalização das diferenças, a competição, dentre outros). As contribuições de Gramsci ao campo da Educação, como o vínculo dialético entre as relações hegemônicas e pedagógicas, sua concepção da escola como um destacado aparelho privado de hegemonia, além das reflexões sobre os intelectuais e sua ação pedagógica na construção/difusão/legitimação de consensos, constituem pilares fundamentais das análises. É esforço fundamental da pesquisa identificar em que medida os professores, conscientes de seus vínculos de classe e compromissados com as classes dominadas, podem atuar como “educadores-intelectuais” orgânicos à estas classes, no âmbito da escola, tornando-a uma trincheira – sob o conceito gramsciano de guerra de posição – contra a hegemonia burguesa. Em termos metodológicos, foram selecionadas quinze tiras de *Mafalda* (divididas em onze temas – os elementos que caracterizam a sociedade burguesa), presentes na obra *Toda Mafalda* (2002), no intuito de subsidiar as reflexões aqui esboçadas. Obviamente, todo recorte é ideológico e nenhuma escolha é “neutra”. As tiras escolhidas, longe de sintetizarem o olhar do artista argentino a respeito da burguesia, atendem aos objetivos deste trabalho.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Contra-hegemonia; *Mafalda*; Sociedade burguesa; Ensino de História.

ABSTRACT

From the critical reading of *Mafalda*, of Argentine cartoon writer Quino, and based on Gramsci's concept of hegemony, above all in the notion of counter-hegemony, we have tried to analyze the possibilities of constructing collective counter-hegemony senses in teaching History starting with a critical eye upon characteristics of the bourgeois society ("democracy", individualism, consumption incentive, private property, naturalization of differences, competition, among others). Gramsci's contributions to Education, as a dialectic link between pedagogic and hegemony relations, his conception of school as an outstanding private instrument of hegemony, besides reflections on intellectuals and their pedagogic influence on the construction/diffusion/legitimation of agreements are fundamental pillars of the analysis. The main effort of the research has been to identify in what extent the teachers, conscious of their class connections and committed to the dominated ones, may act as "intellectual educators" of these classes, on the school bounds, becoming a barrier – under Gramsci's concept of position war – against bourgeois hegemony. In methodological terms we have chosen fifteen *Mafalda*'s strips (divided in eleven themes, identified as characteristic features of bourgeois society) which are part of *Toda Mafalda* (2002), aiming to reinforce the reflections herein delineated. Obviously, every construction is ideological and there aren't neutral choices. The chosen cartoons, far from synthesizing the Argentine artist's view over bourgeoisie, supply the focus of this work.

Key-words: Comics; Counter-hegemony; *Mafalda*; Bourgeoisie; History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – <i>Os sobrinhos do Capitão</i>	25
Figura 2 – <i>Disney</i> e sua obra	28
Figura 3 – <i>Capitão América</i> x <i>Hitler</i>	31
Figura 4 – <i>Oesterheld</i> na Revista <i>Fierro</i>	36
Figura 5 – <i>Quino</i>	37
Figura 6 – Cartum de <i>Quino</i>	40
Figura 7 – <i>Quino</i> e <i>Mafalda</i>	41
Quadro 1 – As transformações do ensino da História no Brasil	45
Figura 8 – Charge de <i>Loredano</i> , em <i>História da Sociedade Brasileira</i>	52
Figura 9 – Charge de autor desconhecido, em <i>História Geral</i>	53
Figura 10 – <i>AC/BC</i> , de <i>Hart</i> , em <i>História: das cavernas ao terceiro milênio</i>	54
Figura 11 – Charge de <i>Henfil</i> , na Prova do ENEM 2010	55
Figura 12 – <i>O Fantasma</i> e <i>Tio Patinhas</i> , em <i>Nova História Crítica</i>	56
Figura 13 – <i>Antonio Gramsci</i>	64
Figura 14 – <i>Mafalda</i> e sua turma	84
Figura 15 – <i>Mafalda</i>	84
Figura 16 – <i>Susanita</i>	85
Figura 17 – <i>Felipe</i>	85
Figura 18 – <i>Manolito</i>	86
Figura 19 – <i>Miguelito</i>	86
Figura 20 – <i>Libertad</i>	87
Figura 21 – <i>Guile</i>	87
Figura 22 – Pais de <i>Mafalda</i>	88
Tira 1 – A “democracia”	91
Tira 2 – O individualismo	93
Tira 3 – O individualismo	93
Tira 4 – O estímulo ao consumo	99
Tira 5 – O estímulo ao consumo	99
Tira 6 – A “igualdade”	103
Tira 7 – A valorização do lucro	104

Tira 8 – A valorização do lucro	104
Tira 9 – A propriedade privada	106
Tira 10 – A propriedade privada	106
Tira 11 – O progresso	109
Tira 12 – O livre-comércio	111
Tira 13 – A naturalização das diferenças	113
Tira 14 – A desumanização	115
Tira 15 – A competição	117

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, HISTÓRIA EM QUADRINHOS	19
1.1	Apresentando o problema	19
1.2	Os quadrinhos no mundo	21
1.3	Os quadrinhos na Argentina: uma breve abordagem	34
1.4	Quino, <i>Mafalda</i> e os grãos de areia	36
1.5	Ensino de História: um pouco de História	42
1.5.1	<u>O livro didático de História</u>	46
1.5.1.1	Histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História	50
1.6	O “polêmico” pelo “lúdico possível”	59
2	GRAMSCI: TEORIA E PRÁXIS	63
2.1	Antonio Gramsci: uma breve biografia	63
2.2	A hegemonia em Gramsci	65
2.3	Contra-hegemonia	69
2.4	A ideologia em Gramsci	71
2.5	A Sociedade Civil	75
2.5.1	<u>Os aparelhos privados de hegemonia</u>	78
2.5.2	A guerra de posição	80
3	<i>MAFALDA</i> E A CRÍTICA AOS ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DA SOCIEDADE BURGUESA	84
3.1	<i>Mafalda</i> e sua turma	84
3.2	A crítica à burguesia através de <i>Mafalda</i> e sua turma	90
4	A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS CONTRA-HEGEMÔNICOS NA AULA DE HISTÓRIA	121
4.1	A crítica do real através de <i>Mafalda</i> e sua turma e o “comprometimento” do professor	121
4.2	Os educadores como intelectuais	126

4.3	Intelectuais orgânicos hoje: os “educadores-intelectuais” orgânicos aos dominados e os embates contra-hegemônicos	133
4.4	Considerações Finais	143
	REFERÊNCIAS	148

INTRODUÇÃO

*“(…) em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar”*

(Bertolt Brecht, *Nada é impossível de mudar*)

Na contramão! Talvez esta seja a expressão que melhor sintetize a perspectiva deste trabalho, que “ousa” estudar as histórias em quadrinhos no ensino de História numa abordagem marxista. Longe de querer esgotar em apenas três palavras toda a complexidade da pesquisa, a idéia é apresentar minimamente, já nas primeiras linhas desta dissertação, o que nos motiva, qual caminho trilhamos até aqui e onde queremos chegar.

Minha relação com a Argentina de Mafalda tem bastante tempo, sobretudo por causa do futebol, paixão que começou ainda na infância. Com nove anos de idade estabeleci uma relação pouco comum com este país, nutrindo grande simpatia que permanece ainda hoje por sua forma de jogar futebol, numa identidade que cronologicamente teve início na traumática eliminação do Brasil para os *hermanos* (Argentina 1 x 0 Brasil), na Copa do Mundo de 1990 (Itália), materializada no gol de Claudio Caniggia, após jogada genial de Maradona. Admirava-me o ímpeto da seleção argentina quando enfrentava nossa seleção e me convenci que o Brasil efetivamente “temia” este país como a nenhum outro. Em uma das maiores paixões dos brasileiros, estava literalmente na “contramão”!

Oriundo do curso de graduação em História da Universidade Federal Fluminense (bacharelado e licenciatura), com ênfase em “História do Poder e das Idéias Políticas” na Idade Contemporânea, construí uma trajetória acadêmica dedicada especialmente à História da América Latina (cujos estudos, na UFF, sobretudo no que se refere à História Contemporânea, eram muito escassos), com destaque para a luta armada na Argentina, nos anos 1960 e 1970, tendo a oportunidade de pesquisar, como bolsista de iniciação científica do CNPq², a memória da luta da esquerda³ naquele país.

Da mesma forma que estudar a América Latina Contemporânea era estar na contramão, uma vez que a grande maioria dos estudos se concentrava na História do Brasil

² Vinculado ao projeto de pesquisa “A luta pela memória. A ficcionalização da memória da luta armada na Argentina”, com orientação do professor doutor Norberto Osvaldo Ferreras, argentino radicado no Brasil.

³ Com destaque para a organização armada Montoneros, datada de 1970.

e/ou da Europa, querer “ser professor” – descobriria mais tarde - também representava uma opção não muito “popular” dentro do curso de História, o que sempre me pareceu incoerente, sobretudo porque este sempre fora meu maior objetivo desde o vestibular. Ser pesquisador, “conseguir” um diploma de nível superior (após a frustração de não ter sido aprovado para o curso sonhado) ou ainda complementar alguma outra formação, eram as motivações mais comuns à época em que cursei a graduação.

A identidade político-ideológica com o marxismo, existente desde antes do ingresso na universidade, se consolidou já no início da graduação, em função principalmente da vida acadêmica, da proximidade com a militância, do contato mais profundo com a teoria. Destas experiências surgiu o contato com o pensamento do marxista italiano Antonio Gramsci, que modificou significativamente minha concepção de mundo, oferecendo um arcabouço teórico de grande importância para meus estudos. Sem dúvida, reivindicar o marxismo hoje, na academia, é estar na contramão, tendo em vista a enorme adesão de docentes e alunos à perspectiva pós-moderna, que atomiza o conhecimento, sepulta a História, as classes, a ideologia, e tenta reformar o mundo metafisicamente.

Terminada a graduação, a prática como professor de História, primeiro em pré-vestibulares e depois em escolas formais, nos segmentos fundamental e médio, trouxe inúmeras inquietações, principalmente diante do enorme imobilismo dos alunos, da quase total falta de interesse pela política e, sobretudo, diante da defesa de que não existem alternativas “fora” do capitalismo e outro tipo de sociedade que não a burguesa. Além disso, a dificuldade em se trabalhar questões de fundo da disciplina de História (democracia, utopia, classes sociais, Estado, dentre outros) provocou reflexões importantes no que diz respeito à busca de alternativas que minimizassem estes obstáculos.

Sem dúvida alguma a docência me aproximou do mestrado em Educação e o que era uma possibilidade cogitada durante a graduação, tornou-se meta, três meses após a formatura. Das reflexões oriundas do dia-a-dia em sala de aula, surgiu a idéia de estudar outra grande paixão, também “companheira” desde criança: as histórias em quadrinhos. Consumidor inveterado de gibis, comecei a pensar na possibilidade de se trabalhar com este material na aula de História, no esforço inicial de tornar o ensino de História mais crítico. Na “busca” por uma história em quadrinhos que abordasse a História criticamente e as questões de fundo desta disciplina escolar, citadas anteriormente, *Mafalda* – uma de minhas personagens prediletas e não por coincidência uma personagem argentina – “surgiu” quase que automaticamente.

Ensino de História, com *Mafalda*, numa perspectiva contra-hegemônica a partir de Gramsci. Este foi o esboço inicial do trabalho, que passaria por mudanças importantes ao longo destes dois anos de mestrado, sobretudo no que se refere à abordagem marxista e à amplitude/densidade das análises, modificações citadas no início do Capítulo e presentes na descrição dos capítulos da dissertação, ainda nesta Introdução. Os “olhares desconfiados” e os questionamentos de professores e alunos do ProPEd (onde são raros trabalhos marxistas), sobretudo durante as aulas, a respeito da pesquisa, que “estranhamente” discute quadrinhos sob um viés marxista, davam a certeza de que mais uma vez, caminhava na contramão.

Tenho a certeza de que as pretensões da pesquisa são ousadas, uma vez que analiso as hq's⁴ sob um viés crítico, acadêmico e não-instrumental, mas sobretudo porque busquei construir um trabalho teórico, novamente num movimento “contra a corrente”, tendo em vista que não é comum este tipo de abordagem nos programas de pós-graduação em Educação, como comprova a enorme profusão de “estudos de caso”, de análises cada vez mais “micro” e de pesquisas, em sua grande maioria, desvinculadas de uma análise teórica substancial e crítica.

A preocupação com a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula se justifica na medida em que provoca a reflexão acerca dos métodos tradicionais ainda utilizados por alguns docentes, que tornam o processo de ensinar-aprender atividade acrítica, desprovida de alegria, distante do lúdico, avessa à polêmica, ao envolvimento, tolhendo o “novo” e privilegiando muito mais o texto verbal que o imagético. Valorizamos esta linguagem profundamente polissêmica, que durante muito tempo era “barrada” na porta da escola, compreendendo-a como um poderoso canal de diálogo com o “mundo real” (sobretudo quando se trata de quadrinhos críticos como *Mafalda*) e como uma aliada do professor no processo de ensinar-aprender, na assimilação dos conteúdos abordados.

Objetivamos com este trabalho somar esforços na construção de um ensino de História mais crítico, polêmico, mais “próximo” do mundo dos alunos, da realidade. Temos a clareza de que a indignada *Mafalda* pode contribuir bastante para o questionamento da sociedade burguesa, de suas contradições, ideologias, permitindo que na sala de aula não se discuta apenas quando começou a Revolução Gloriosa na Inglaterra ou quais as batalhas vencidas por Napoleão, mas que tipo de sociedade a burguesia construiu ao longo dos últimos três séculos, quais as suas características (sobretudo as menos explícitas), seus efeitos e quais as possibilidades de construção de um mundo diferente, numa perspectiva contra-hegemônica.

⁴ Abreviação comum para histórias em quadrinhos.

Nesta empreitada, a atuação do professor sintonizado com as lutas das classes subalternas é fundamental.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos, cuja estruturação visa atender às expectativas teórico-metodológicas e aos objetivos que norteiam o trabalho. O Capítulo 1 introduz o “problema” fundamental da pesquisa - a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História -, esboçando o desenvolvimento histórico da arte sequencial no mundo e na Argentina, alicerçado numa cronologia que não tem a pretensão de ser oficial tampouco definitiva. A trajetória de Quino e o contexto de surgimento de *Mafalda* também são abordados neste momento.

Ainda no primeiro capítulo, analisamos a transformação da História em disciplina escolar, sua trajetória na Europa e principalmente no Brasil, onde nos interessa não apenas historicizar os debates/estudos acerca do ensino de História, mas também refletir politicamente sobre seu livro didático, objeto de inúmeras pesquisas acadêmicas e suporte fundamental das imagens, como as histórias em quadrinhos, na sala de aula. Além de investigarmos a presença das hq's nos livros de História, ainda neste capítulo, caminhamos na contramão, junto a Raquel Barreto (1994), “ousando” pensar a possibilidade de se desenvolver o “polêmico” através do “lúdico possível”, ou seja, *Mafalda* e sua turma.

No Capítulo 2, apresentamos a teoria de Antonio Gramsci, que alicerça nossas reflexões. Após apresentarmos minimamente a trajetória do marxista italiano, analisamos conceitos basilares da teoria gramsciana, fundamentais para nossas pretensões, como a hegemonia, a contra-hegemonia, a ideologia, a sociedade civil e seus aparelhos privados de hegemonia (a escola, por exemplo), organizações materiais que representam o espaço fundamental da guerra de posição, estratégia específica da luta de classes em países de sociedade civil estruturada. Autores importantes do campo do marxismo nos auxiliam no “diálogo” com os escritos de Gramsci, tais como Maria-Antonietta Macciocchi (1977), Alvaro Bianchi (2008), Guido Liguori (2003/2007), Eduardo Granja Coutinho (2008), Terry Eagleton (1997), Jorge Luis Acanda (2006), Denis de Moraes (2009), Luciano Gruppi (1978), Carlos Nelson Coutinho (2005/2006/2007), Michael Löwy (2006), Leandro Konder (2002/2010), dentre outros.

O Capítulo 3 compreende a análise do *corpus* que conferiu materialidade às teorias abordadas nesta pesquisa. Quinze tiras de *Mafalda* e sua turma, presentes na obra *Toda Mafalda*⁵, estão divididas em onze temas (que obviamente foram pensados a partir da

⁵ Ver Referências.

orientação político-ideológica do trabalho) e são analisadas de maneira crítica, em sintonia com o marxismo e com uma perspectiva contra-hegemônica. Não se trata de um “guia” de como utilizar *Mafalda* em sala de aula, mas uma possibilidade, dentre tantas outras, de se analisar criticamente as hq’s no ensino de História, objetivando, através da crítica aos elementos que caracterizam a sociedade burguesa (com os quadrinhos representando pontos de entrada para esta crítica), apontar, no limite, para a construção de leituras contra-hegemônicas da realidade.

O Capítulo 4, que finaliza a dissertação, se detém sobre a preocupação fundamental do trabalho, explicitada acima, defendendo a importância da crítica do real na sala de aula e reiterando que ser crítico não necessariamente significa ser contra-hegemônico. No esforço da construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História, temos a certeza de que o comprometimento do professor com as classes dominadas, com o fim da dominação, com a mudança, é imprescindível.

Com Barreto (1994), defendemos a crítica como possibilidade de ruptura e reiteramos que outras formas de “ver”, outras perspectivas, sentidos, construídos coletivamente, são possíveis no espaço conflituoso e contraditório da sala de aula. A partir da teoria gramsciana, reivindicamos a concepção dialética dos educadores como intelectuais (uma vez que desenvolvem a cultura, o conhecimento) e dos intelectuais como educadores, que atuam dentro da sociedade civil, agindo “pedagogicamente”, sobretudo na escola, um dos mais estratégicos aparelhos privados de hegemonia na construção/difusão de consensos, que em nossa leitura, são fundamentais para se compreender a relação hegemonia/educação.

Sob o conceito de intelectual orgânico em Gramsci, e alicerçado, sobretudo, nas reflexões de Giovanni Semeraro (2006) acerca do papel destes intelectuais no hoje pós-moderno, defendemos que os educadores, “conscientes” de seu vínculo de classe e principalmente comprometidos com os interesses desta classe (em nosso caso, as subjugadas), podem agir como intelectuais orgânicos (a esta classe) no interior da sociedade civil, construindo um consenso a partir “de baixo” e no limite, um movimento de contra-hegemonia. Entendemos, com Semeraro, que hoje, mais do que nunca, torna-se imprescindível a ação de intelectuais “político-pedagógicos”, “populares”, de novos docentes que tomem partido e efetivamente pesem em favor dos dominados, na correlação de forças da sociedade capitalista contemporânea.

Sabemos que professores e histórias em quadrinhos, sozinhos, não mudam a aula de História, a escola, tampouco a sociedade, e nossas análises no presente trabalho vão ao

encontro desta afirmativa, sem no entanto, retirar a possibilidade de mudança do horizonte político-social, sintonizando-se com a “contramão” defendida por Brecht na epígrafe desta Introdução: a certeza de que nada é impossível de mudar; certeza que deve ser reafirmada a cada dia, por professores e alunos, antes que, como diz *Mafalda*, o mundo nos “mude”.

1. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, HISTÓRIA E QUADRINHOS

“História em quadrinhos é Arte. E ponto final. Isso quer dizer que não é mais necessário pedir desculpas por estudar os quadrinhos academicamente, que desenvolver tal atividade deixou de representar qualquer tipo de heresia ou atentado contra a seriedade da pesquisa universitária. Pelo contrário, abordar as histórias em quadrinhos com um viés científico representa o reconhecimento, ainda que tardio, de quanto elas podem revelar sobre a realidade em que são produzidas e consumidas.”

(Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos)

1.1 – Apresentando o “problema”

Até pouco tempo, as histórias em quadrinhos “entravam” na escola pela “porta dos fundos” e na universidade, após um pedido de desculpas. Eram considerados uma subarte, uma subliteratura (LUYTEN, 1984, p. 8), representando uma linguagem “menor” e assumindo um caráter apenas de brincadeira, diversão, passatempo. Felizmente, muita coisa mudou nestes últimos trinta anos no que diz respeito ao olhar acadêmico sobre as hq’s. No entanto, apesar da recente profusão de trabalhos acerca desta linguagem e sua relação com a educação, estudar quadrinhos ainda representa tarefa difícil não apenas pela bibliografia acadêmica ainda incipiente, mas sobretudo pela dificuldade em se discutir tal linguagem sem incorrer no mecanicismo ou no utilitarismo, ou em outras palavras, estudar as hq’s sem enjaulá-las na categoria de “ferramenta”, de “carta na manga” do professor.

Corroborando a dificuldade acima apresentada existe também o fato de muitas abordagens pedagógicas acerca das hq’s estarem descoladas do “mundo real”, circunscritas apenas ao nível teórico, sem sintonizar-se com o ambiente da sala de aula, com o trabalho docente e sem analisar as condições de produção de tais materiais. As hq’s não existem dissociadas do mundo real, descontextualizadas; não atuam como “receita de bolo”, “vara de condão” ou ferramenta lúdica (para tornar a aula mais atraente, descontraída, para “pescar” alunos), descoladas da realidade objetiva e dos agentes sociais que a engendram (artistas) e a interpretam (professores, alunos).

O “problema” inicial quando da elaboração do projeto deste trabalho, era pensar as hq’s como um fecundo e diferenciado recurso didático, a partir das reflexões sobre o ensino de história e seus desafios no cotidiano em sala de aula. Interessava-nos encontrar “caminhos” que diminuíssem a dificuldade dos alunos diante de terminados conteúdos da História, ao mesmo tempo em que nos preocupávamos em estimular a criticidade dos alunos, bem como a indignação diante da inverossímil “neutralidade”, da inexorabilidade das desigualdades.

No entanto, a perspectiva marxista, sobretudo gramsciana, norteadora de nossas leituras de mundo, ampliou e aprofundou o espectro de análise, que, alicerçado num arcabouço conceitual crítico e dialético, buscou dialogar escola e sociedade, incorporando à suas preocupações no âmbito micro (a compreensão da dinâmica histórica e o estímulo à criticidade, à indignação), a necessidade premente da crítica da sociedade burguesa (âmbito macro), apontando, no limite, para sua superação, sem a qual a escola, espaço fundamental da formação e da emancipação humanas, permanecerá dualizada, autoritária e legitimadora das desigualdades.

Todavia, se nossa abordagem ampliava seu foco de análise, a leitura marxista da contra-hegemonia – conceito não-formulado por Gramsci e utilizado por autores dos mais diversos matizes ideológicos – carecia ainda de uma reflexão mais acurada. Compreendíamos erroneamente que *Mafalda* era por si só uma personagem contra-hegemônica, que a crítica de Quino presente em *Mafalda* era contra-hegemônica, quando na verdade, conforme explicitaremos no Capítulo 4, ser crítico não significa necessariamente ser contra-hegemônico, tampouco a contra-hegemonia pode ser compreendida desvinculada de uma perspectiva de classe.

Se a hegemonia corresponde a um projeto de classe (articulando dialeticamente domínio e direção⁶), a contra-hegemonia também se vincula à questão da classe, ou seja, só é possível pensar a contra-hegemonia sob o prisma do embate entre os diferentes grupos sociais. Com isso, se antes havíamos selecionado várias tiras de *Mafalda*, que em nossa concepção eram contra-hegemônicas “em si”, apenas por criticarem aspectos do mundo contemporâneo (as forças armadas, a mídia, por exemplo), agora, dedicamos atenção especial às tiras da personagem argentina que abordam o que chamamos de “elementos característicos da sociedade burguesa”, uma vez que só é possível, conceitualmente falando (em termos gramscianos), construir sentidos contra-hegemônicos se estes sentidos apontarem para um outro projeto de classe, não-burguês. Desta forma, identificamos em *Mafalda* críticas

⁶ Estes conceitos serão discutidos de forma mais detida no Capítulo 2.

importantes a elementos típicos do mundo burguês, que “podem” servir como pontos de entrada na crítica da hegemonia desta classe.

A mudança na abordagem marxista teve influência direta na mudança da amplitude/densidade das análises, que passaram a incorporar a questão da luta de classes, primordial para a compreensão de qualquer movimento de contra-hegemonia. A “entrada” no trabalho da discussão dos intelectuais em Gramsci contribuiu sobremaneira para as reflexões sobre a possibilidade de se construírem sentidos contra-hegemônicos na sala de aula, coletivamente (professores e alunos), a partir da crítica à burguesia, à sociedade criada “à sua imagem e semelhança”.

Da ousadia em analisar hq’s sob referencial marxista, esperamos contribuir para ambos os campos, politizando o estudo da arte sequencial e ampliando os horizontes do marxismo em suas abordagens educacionais, empreendendo, assim, uma “aventura” ainda pouco explorada. E por falar em aventura, vamos às histórias em quadrinhos...

1.2 – Os quadrinhos no mundo⁷

Em diferentes estudos e abordagens sobre a genealogia das histórias em quadrinhos, a menção à Pré-História é quase obrigatória. A imagem gráfica, surgida nas pinturas rupestres, marcou o desenvolvimento da humanidade, “contando a história” do homem da Antiguidade, de sua cultura e relação com a natureza. Os acontecimentos do cotidiano (costumes, rituais, conflitos) eram narrados através da sucessão de imagens nas paredes das cavernas, atendendo às necessidades de comunicação daqueles povos.

O desenvolvimento histórico diversificou as formas de comunicação humana, sem no entanto, descartar o desenho como veículo produtor e tradutor de sentidos. Os alfabetos representaram um enorme aperfeiçoamento da linguagem, sendo o alfabeto fonético o primeiro deles. De acordo com Vergueiro (2007, p. 9), este alfabeto “retirou” importância da imagem como elemento de comunicação, permitindo o fim da ligação da ligação direta entre a forma como se representa algo (objeto, animal) graficamente e sua forma real. Para ele, este nível de abstração entre um objeto e seu símbolo foi um grande avanço do homem, possibilitando a ampliação das possibilidades de criação e difusão de mensagens, “superando” assim o desenho.

⁷ Não nos deteremos sobre os quadrinhos no Brasil, uma vez que além de não ter vínculo com o tema do trabalho, trata-se de um tema bastante amplo, que exigiria uma abordagem mais minuciosa.

A escrita, surgida na Mesopotâmia há mais de três milênios antes de Cristo (escrita cuneiforme), representou uma profunda transformação no que diz respeito à comunicação humana. Baseada em símbolos (como os hieróglifos egípcios e os ideogramas chineses) que indicavam “idéias completas” (um animal poderia significar a prática da caça), a escrita se tornaria uma forma de comunicação restrita a minorias “letradas”, parcelas privilegiadas das sociedades. Os fenícios, por volta de 1700 a.C, desenvolveram um novo sistema de escrita – o alfabeto - que deu origem a praticamente todos os alfabetos usados hoje e “facilitou” a interação entre os homens. Era composto por sinais que representavam sons, os quais unidos formavam as palavras. Os gregos foram os principais herdeiros do alfabeto fenício, acrescentando cinco vogais às suas vinte e duas letras. Os romanos, por sua vez, simplificaram o alfabeto greco-fenício originando o alfabeto fenício, que utilizamos atualmente.

Na Idade Média, os responsáveis pelos manuscritos eram os membros do clero, que também elaboravam as ilustrações das obras religiosas, ricas em detalhes, uma prova de que a imagem não foi suplantada pela escrita. Os monges copistas eram os responsáveis pelas transcrições dos textos e pelas ornamentações (chamadas de iluminuras, feitas com ouro e prata em pó), que “dialogavam” com as parcelas “iletradas” da população e encareciam os livros medievais.

O século XV revolucionou as formas de comunicação do homem, com a invenção da imprensa pelo alemão Johann Gutenberg, entre 1440 e 1450. Dos blocos de argila na Mesopotâmia, passando pelo papiro no Egito (3500 a.C.), pelo pergaminho grego (séc. II a.C.), pelo papel na China (séc. II a.C.); da xilogravura chinesa (séc. VI d.C.), que deu origem à xilografia (ambas correspondendo a técnicas de reprodução de materiais a partir de fôrmas de madeira), passando pelas técnicas de blocos de argila (China, séc. XI d.C. e turcos/mongóis, séc. XII e XIII d.C.) e dos blocos de metal (Coréia, antes de 1450), o homem experimentou diversas formas de materiais para imprimir seus escritos e também para reproduzi-los. Gutenberg materializou tais experiências criando a primeira máquina de impressão. Com a impressão mecânica, a produção e circulação de livros, jornais e folhetins ganhou uma amplitude nunca antes vista.

Todavia, o desenvolvimento da impressão gráfica não retirou de cena a imagem, enquanto elemento fundamental da comunicação humana. As hq's devem muito à indústria tipográfica, sem a qual não existiriam os grandes jornais, de maciça circulação, principal

veículo de suporte dos quadrinhos em seu surgimento. Sobre a relação tipografia-hq's e o local de surgimento dos quadrinhos, afirma Vergueiro (*Ibidem*, p. 10):

a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa. (...) Ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu.

As histórias em quadrinhos também são chamadas de arte sequencial, e se caracterizam “*pela consecução de imagens, incrementada por relações de causa e efeito, auxiliadas ou não pela linguagem verbal*” (SANTANA, 2005, p. 17). Feijó (1997, p. 13) salienta que não se deve confundir as histórias em quadrinhos com as charges, pois enquanto estas “*tem que transmitir a sua mensagem, geralmente de conteúdo humorístico, em uma única imagem, a história em quadrinhos é uma sequencia de acontecimentos ilustrados. É uma narrativa visual que pode ou não usar textos, em balões ou em legendas.*” Por sua vez, Iannone e Iannone (1994, p. 21) definem a arte sequencial como “*uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto*”.

Charges e cartuns são denominações muitas vezes utilizadas para se referir às histórias em quadrinhos. No entanto, os três designam materiais distintos, com finalidades específicas. Marta Moraes Bitencourt (2009, p. 19), na dissertação de Ciência Política que também analisa *Mafalda*, intitulada “*As ponderações da Mafalda sobre cidadania e democracia*”, explica o que são charges e cartuns:

Etimologicamente falando, a charge é uma palavra de origem francesa que significa carga, ou exagero, ou ataque violento de cavalaria. Tal denominação busca representar a forma burlesca como podem ser tratados os traços de personalidade ou características de algum acontecimento por este estilo de ilustração crítica. Ela é uma caricatura, uma ilustração satírica necessariamente atual e que envolve uma ou mais personagens. Surgiu no século XIX como crítica política a governos e até hoje tem muita aceitação entre leitores pela capacidade criativa e bem humorada de retratar acontecimentos vigentes com conteúdo irreverente e com severa crítica político-social.

O cartum ou *cartoon* é uma palavra de origem inglesa e que significa esboço ou estudo de situações mais corriqueiras do dia-a-dia da sociedade, não tem o cunho tão político da charge, apesar de ser confundido com ela. Outra característica que o diferencia da charge é o fato de não estar vinculado, necessariamente, ao noticiário corrente. Ele advém frequentemente de uma situação cotidiana.

As histórias em quadrinhos, tais como as conhecemos atualmente, surgiram em 1895, nos suplementos de domingo dos jornais estadunidenses, voltados para as populações de migrantes, sendo majoritariamente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. A partir de 1907, são publicadas na forma de “tiras”, diariamente.

A primeira história em quadrinhos foi *Yellow Kid*, de Richard Outcault (1863-1928), publicada no jornal *New York World*, em maio de 1895. O “menino amarelo” (um garoto de traços orientais, dentes separados, orelha grande e um camisão amarelo, onde figuravam suas falas), nomeado não pelo autor mas pelo público, “evoluiu” da imagem única, chamada de lâmina, para a imagem sequencial. De acordo com Feijó (1997, p. 17), alguns fatores explicam o caráter pioneiro da obra de Outcault: ter sido produzida continuamente, com um personagem fixo, ter se configurado como um produto de comunicação de massa e, finalmente, ter introduzido o balão de diálogo.

Ainda no fim do século XIX, tem destaque *Os sobrinhos do capitão*⁸, criada em 1897 por Rudolph Dirks (1877-1968), o primeiro autor a apresentar uma história em quadrinhos completa. As aventuras dos irmãos Hanz e Fritz, que atazanavam seu pai adotivo, o Capitão, sua mãe, a dona Chucruts e o inspetor escolar, o Coronel. Tais aventuras foram a série pioneira dos *comics* e ainda hoje são publicadas – nenhuma outra durou tanto!

Entre os pioneiros dos quadrinhos na Europa destacam-se o suíço Rudolphe Topffer (1799-1846), autor de *Cryptogame* e *Jabot*, e o alemão Wilhelm Busch (1832-1908), “pai” de *Max and Moritz* (traduzidas no Brasil, por Olavo Bilac, para *Juca e Chico*), são grandes referências. Outros autores importantes são os ingleses W. F. Thomas (1862-1922), criador de *Ally Sloper* e Tom Brown (1870-1910), criador de *Willie and Tim* e o francês Georges Colomb (1856-1945) autor das famosas aventuras *La Famille Fenouillard*. O ítalo-brasileiro Ângelo Agostini (1843-1910), importante abolicionista e republicanista, também figura entre os pioneiros da arte sequencial, produzindo em 1867 a famosa história *As Cobranças*, um marco.

O nome recebido pelas histórias em quadrinhos nos Estados Unidos - *comics* – consolidou-se como o mais famoso⁹, apesar de receber denominações distintas em cada país: *gibi* no Brasil, *bandes dessinées* na França, *fumetti* na Itália, *tebeos* na Espanha, *histórias aos quadrinhos* em Portugal, *mangá* no Japão e na América hispânica, *comics*, *monito*, *chiste*, *muñequito*, *historieta*.

⁸ Em inglês, *The Katzenjammer Kids*.

⁹ Convivendo, nos países de língua inglesa, com outras terminologias, tais como: *funnies*, *comic strip*, *adventure strips*, *comic books*.

De volta aos Estados Unidos, os grandes jornais¹⁰ não tardaram a perceber que as hq's eram um fenômeno e que ajudavam bastante nas vendas e, conseqüentemente, nas cifras de seus donos. Paulatinamente, o tema básico dos quadrinhos se modificou, com histórias não mais apenas sobre travessuras infantis, mas também sobre situações engraçadas do cotidiano familiar, por exemplo, realçadas pelo humor dos artistas da arte sequencial. Como afirma Feijó (p. 19), não apenas as crianças se divertiam com os *comics*, mas também o público adulto, logo, suas “demandas” passaram a ser atendidas pelas tiras cômicas reproduzidas nos jornais. Ainda de acordo com Feijó, as histórias começavam e terminavam na mesma tira, não havendo como hoje, uma continuidade na próxima edição do jornal. O desenho caricatural prevalecia, ou seja, o realismo não era a preocupação dos desenhistas.

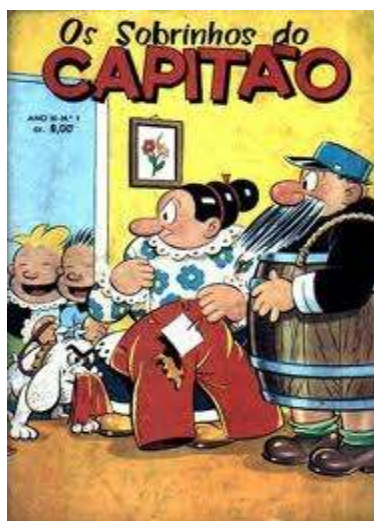


Figura 1: *Os sobrinhos do capitão*, de Dirks
(<http://neilatavaresgeleiaegeral.blogspot.com/2009/05/os-sobrinhos-do-capitao.html>)

O enorme sucesso das histórias em quadrinhos e sua produção em larga escala fez com que os *Syndicates*, agências distribuidoras de notícias e entretenimento para os jornais, se multiplicassem. Surgidos nos Estados Unidos na década de 1840, estas grandes organizações se internacionalizaram, hegemonizando o mercado editorial a nível mundial. Ao “ganharem” novos países, os *Syndicates* não “vendiam” apenas tiras, humor, mas difundiam o *american way of life*, materializado nas telas do cinema e agora também, nos jornais. Existentes ainda hoje, tais agências são as responsáveis diretas pelo sucesso dos quadrinhos *made in USA*, tratando também das questões relativas a direitos autorais, concorrência, preço dos *comics*, etc.

¹⁰ Destaque para o *New York World*, de Joseph Pulitzer e o *Morning Journal*, de William Randolph Hearst.

No entanto, o sucesso das hq's não era unânime. O preconceito e a desconfiança¹¹ foram marcantes no início do século XX, sobretudo porque a arte sequencial (que não era considerada uma forma de arte) era consumida por extratos sociais inferiores (como em seu início também foram o samba, o jazz, a literatura policial, etc.) e pelo público infanto-juvenil, uma “porta aberta” para as más influências. Diferentes setores sociais, como igrejas e associações de pais e de professores, assumiram uma trincheira ideológica contra os quadrinhos. Em 1920, a professora Elizabeth Pennel publicou um texto intitulado *Our tragic Comics*, onde dizia que

O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente (...) Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre arte e a necessidade de levá-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras, vulgares, contraditórias, de colorido barato... (PENNEL *apud* FEIJÓ, 1997, p. 20)

O psiquiatra alemão Fredric Wertham, que atendia inúmeros jovens problemáticos, publicou em 1954, na conjuntura bipolar e conspiratória da Guerra Fria, *A sedução dos inocentes*, que vendeu muitos exemplares e influenciou bastante as décadas seguintes, nos Estados Unidos e no mundo, no que diz respeito ao olhar sobre as hq's. Wertham era um vigoroso inimigo dos *comics*, tendo estabelecido uma verdadeira Cruzada anti-hq, em artigos, palestras, programas de tevê e rádio. Dentre as “teorias” presentes na obra, estão a defesa de que a leitura de *Batman* induziria ao homossexualismo, uma vez que ele e o “menino prodígio”, *Robin*, teriam uma relação; e a idéia de que a leitura excessiva de *Superman* poderia provocar nas crianças a vontade incontrolável de se jogar das janelas de seus prédios (VERGUEIRO, 2007, pp. 11-12).

As histórias em quadrinhos, já centenárias, contam a história do fim do XIX, do século XX e da primeira década deste século XXI, sob uma perspectiva que apenas recentemente é valorizada na Academia. Ao longo deste período, inúmeras mudanças em sua forma e conteúdo ocorreram, e num processo dialético, se sofreram modificações, também alteraram o panorama político, econômico, artístico e cultural destes últimos cento e quinze anos.

Na primeira década do século XX, obras importantes são lançadas, como *Happy Hooligan* (1900), de Frederick Opper, o primeiro cartunista estadunidense a obter fama internacional. *Hooligan* era um mendigo triste e zombado por todos, cujo chapéu era uma lata de conserva vazia; *Buster Brown* (1902), de Richard Outcault, que no Brasil recebeu o nome

¹¹ Obviamente, muitos materiais não eram de qualidade, não eram elaborados com cuidado, o que justificou muitas críticas.

de *Chiquinho* e contava a história de um sagaz menino da aristocracia e seu cão, *Tige*; *Little Nemo* (1905), de Winsor Mc Cay, considerada uma obra-prima das hq's, com elementos de *art nouveau*, estilizados e grande senso estético. No Brasil, é lançada em 1905, pela editora *O Malho*, a revista *O Tico-Tico*, um marco dos quadrinhos no mundo, sendo considerada por muitos a primeira revista a apresentar histórias em quadrinhos completas.

De acordo com Iannone e Iannone (1994, p. 39), a partir da década de 1910, duas vertentes surgiram no mundo da produção de quadrinhos: a dos caricaturistas, que mantinham o caráter cômico e inocente e os chamados intelectuais, que segundo o autor, “*aderiram gradualmente ao novo gênero, com muitos desenhistas famosos tentando explorar todas as suas formas e possibilidades*”. Nesta vertente, alguns trabalhos se destacam, como por exemplo *Krazy Kat* (1913), de George Herriman, outra obra “sofisticada” e de grande valor artístico (“comprovado” apenas dezesseis anos depois de seu lançamento), que seguiu os passos de *Little Nemo*; *Pafúncio e Marocas*¹² (1916), de Geo Mc Manus, a primeira hq a ganhar prestígio fora dos Estados Unidos e que satirizava aquela sociedade, contando a história de um trabalhador (*Pafúncio*), que repentinamente se torna milionário ao ganhar na loteria, e sua esposa *Marocas*, ex-lavadeira e extremamente egoísta.

A década de 1920, sobretudo seu final, foi bastante profícua, com obras que entrariam para a História e também para as telas do cinema. Vale ressaltar que esta década é quando surge no Japão os *mangás*, muito famosos hoje. Este é o período de surgimento das histórias de aventuras, quebrando o “monopólio” das histórias sobre traquinagens de crianças e sobre o cotidiano das famílias da pequena burguesia, afirma Álvaro de Moya (1993, p. 68), um dos maiores nomes no estudo das hq's no Brasil. Para ele, “*a aventura entrou soberana no mundo dos comics, para inaugurar a Era Dourada, a década de 30*” (*Ibidem*). Segundo Vergueiro (2007, p. 11), estas histórias deram início à tendência naturalista nos quadrinhos, com a representação mais fiel da realidade (pessoas, objetos). O *Gato Félix*¹³ (1923), do australiano Pat Sullivan, é uma das referências obrigatórias, com um animal como protagonista, assim como em *Krazy Kat*. De acordo com Moya (1993, p. 51), um dos maiores nomes no estudo das hq's no Brasil, *Félix* foi inspirado no poeta britânico Rudyard Kipling. Conta a história de um gato sonhador, solitário que vive num mundo fantástico nutrindo um amor platônico pela gata *Phyllis*.

O ano de 1929, péssimo para a economia capitalista (Crise da Bolsa de Nova York), foi simplesmente fantástico para as hq's (e para o cinema, que ganhou som). Moya elenca

¹² Em inglês, *Bringing up Father*.

¹³ Em inglês, *Felix The Cat*.

pelo menos quatro “pesos pesados” da arte sequencial que surgiram somente neste ano: *Tin Tin*, de Georges Remi, o *Hergé*, a grande história em quadrinhos do Velho Continente, feita pelo maior desenhista europeu, segundo Moya; *Popeye*, de E. C. Segar, que conta a história de um marinheiro, sempre envolvido em brigas com *Brutus* (como ficou conhecido no Brasil), apaixonado pela magricela *Olivia Palito* e que quando come espinafre se torna extremamente forte; *Mickey Mouse*, de Walt Disney, que começou nos desenhos animados e depois se consagrou como o ratinho símbolo do império Disney (cinema, tevê, parques temáticos, *souvenirs*, *Pateta*, *Pluto*, *Tio Patinhas*, *Margarida*, *etc.*), que difundiu com maestria o *american way of life*¹⁴; *Tarzan, o rei das selvas*, de Hal Foster, o primeiro grande herói de aventuras, inspirado na obra de Edgar Rice Burroughs, baseada no mito do *bom selvagem*, de Rousseau.

Os anos 30¹⁵ são considerados por muitos estudiosos, como Álvaro de Moya, a “Era Dourada” dos quadrinhos. A partir desta década, dizem Iannone e Iannone (1994, p. 45), os quadrinhos sofreram grande influência do cinema, um sucesso extraordinário. Recursos cinematográficos foram incorporados aos quadrinhos, como por exemplo a perspectiva e o contraste.



Figura 2: Disney e sua obra: *Mickey, Donald e Pateta*
(<http://www.disneymania.com.br/o-legado-de-walt-por-pete-docter/>)

¹⁴ Walt Disney, bem relacionado com os altos escalões do governo dos Estados Unidos (FBI inclusive), teve papel importante, durante os anos 50, na delação de possíveis “traidores da América”. Sua obra marcada pelo talento e pela criatividade, é um paradigma no mundo da arte sequencial, do entretenimento. No entanto, exerceu um papel fundamental, sobretudo durante o governo Roosevelt (1933-1945), na construção/difusão de uma boa imagem do *Tio Sam*, sobretudo na América Latina, contribuindo para a acentuação da dominação econômica e cultural estadunidense. A criação do personagem *Zé Carioca*, em 1942, o papagaio brasileiro, esperto, malandro e morador do morro – uma estratégia de mestre no intuito de estabelecer apoios em terras latino-americanas.

¹⁵ Como o ano de 1929 foi um marco da arte sequencial, na verdade a chamada Era Dourada tem início neste ano.

Em 1931 temos o surgimento de *Dick Tracy*, de Chester Gold, de traço caricatural e o primeiro detetive das hq's, ambientado no clima do gangsterismo estadunidense; e *Betty Boop*, de Max Fleischer, que começou como desenho animado e introduziu temas sexuais às hq's; em 1933 de *Brucutu*, de Vince T. Hamlin, o personagem pré-histórico que a partir de 1939 viajaria sem limites pelo tempo/espaço; em 1934 de *Flash Gordon*, de Alex Raymond, saga de ficção científica do segundo herói espacial das hq's (o primeiro fora *Buck Rogers*, de 1928), que deu origem a filmes, série de televisão e desenho animado; e *Mandrake*, de Lee Falk e Phil Davis, inspirado nos mágicos de circo e na planta mágica mandrágora; em 1936 de *O Fantasma*, também de Falk, mas em parceria com Ray Moore, saga que introduziu o conceito do herói mascarado que cumpre missões; em 1938 de *O Pato Donald*, de Disney, o atrapalhado anti-herói de fala engraçada da turma do *Mickey*; e o lendário *Superman*, dos jovens Jerry Siegel e Joe Shuster, considerado o primeiro “super-herói” e não levado a sério por nenhum editor, durante cinco anos (desde 1933). Em 1939, outros heróis importantes “nasceriam”, como *Batman*, de Bob Kane, o *homem-morcego* e herói maldito de *Gotham City*, que “nas horas vagas” tem a “identidade” de *Bruce Wayne*; *Namor*, de Bill Everett, o *príncipe submarino*, cujas origens remontam à Atlântida; e *Capitão Marvel*, de C. C. Beck, o primeiro herói “voador”, imortalizado no termo *Shazam!* e acusado de ser um plágio do *homem-de-aço*.

Superman, sem dúvida, foi a criação de maior impacto da década de 30. Nenhum outro super-herói tinha reunido tantos poderes e tanto sucesso. Feijó diz que o *homem-de-aço* foi “o mais inovador e revolucionário dos heróis” (1997, p. 32). Enviado de *Kripton* para a Terra ainda bebê, foi criado por um casal estadunidense, que logo se assustou com sua força e destreza. Sob a identidade do tímido e medroso jornalista *Clark Kent*, *Superman* vigiava de perto sua companheira de *Planeta Diário* (por quem nutria um amor platônico), *Louis Lane*, apaixonada por sua identidade *Super* – seu alterego. Seus superpoderes (visão de raio-X e infra-vermelho, força descomunal, velocidade da luz) encantavam todas as idades. Para Moya (1993, p. 128), *Superman* é um dos maiores mitos do mundo contemporâneo, sendo objeto de inúmeros estudos, críticas, polêmicas, e destaque no cinema, televisão e bancas de jornal. O personagem de Siegel e Shuster ainda ganharia a ira de Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Hitler, que defendia que *Superman* era judeu (assim como seus criadores) e que o “S” em seu peito era uma Cruz de Davi! *Superman* era um “concorrente” que ameaçava o “super-homem” nietzschiano, tão propagado por Goebbels. O escritor uruguaio Eduardo Galeano, assim define o *Superman*:

Este Hércules de nosso tempo protege a propriedade privada no universo. De um lugar chamado Metrópolis, viaja a outras épocas e galáxias, voando mais rápido do que a luz e rompendo as barreiras do tempo. Onde quer que esteja, neste mundo ou em outros, o Superman restabelece a ordem com mais eficácia e rapidez que todos os marines juntos. Com uma olhadela derrete o aço, com um pontapé poda todas as árvores da selva, com um murro perfura várias montanhas ao mesmo tempo. Em sua outra personalidade, o Superman é o tímido Clark Kent, tão pobre diabo como qualquer um dos seus leitores (GALEANO apud FEIJÓ, 1997, p. 52).

Mário Feijó (1997, p. 34) considera como “Era de Ouro” o período que vai de 1938 (ano de surgimento de *Superman*) a 1949, afirmando que foi neste período “*que o formato revista se consolidou como o predileto pelo público de quadrinhos de aventuras, predominantemente adolescentes e jovens adultos do sexo masculino.*” Incorporamos às nossas análises a perspectiva de Feijó, considerando as décadas de 1930 e 1940 como a fase áurea da arte sequencial.

É impossível falar destas décadas e não falar da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o maior conflito bélico da História. Sua influência sobre os quadrinhos foi enorme, com a guerra servindo de “pano de fundo” para as hq’s de diversos heróis, que lutavam contra os inimigos dos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França e URSS), aumentando ainda mais a popularidade dos quadrinhos. De acordo com Vergueiro (2007, p. 11), as cifras das vendas de revistas de história, no período, foram astronômicas. Por outro lado, as histórias estadunidenses foram proibidas em países como Itália e França, devido a seu forte apelo ideológico.

Iannone e Iannone (1994, p. 46) afirmam que tal proibição não significou um aumento na produção de hq’s na Europa, mas ao contrário, sua estagnação. Muitos desenhistas europeus – com exceção de *Hergé*, com *Tin-Tin* – se limitavam a “copiar” os quadrinhos estadunidenses. Outro fator que contribuiu para a “crise” das hq’s européias tem relação com os efeitos econômicos da Guerra, que tornaram escassos muitos materiais básicos dos desenhistas, como papel e tinta.

A entrada dos Estados Unidos no conflito mundial ocorreu apenas em 1941, ano de lançamento de um dos quadrinhos de maior apelo ideológico da História: o *Capitão América* de Jack Kirby e Joe Simon, símbolo maior do ultrapatriotismo estadunidense e do esforço de guerra dos Aliados. Combatia os nazis e chegou a enfrentar Hitler diretamente. No mesmo espírito anti-Eixo (Alemanha, Itália e Japão), *Jim das Selvas*, criado em 1934 por Alex Raymond, enfrentou os japoneses; *Dick Tracy*, os espões estrangeiros; *Tarzan*, um comando nazista que queria uma base de submarinos no continente africano; e finalmente, o “judeu” *Superman*, que destruiu uma frota de submarinos inimigos no Atlântico.



Figura 3: *Capitão América x Hitler*: o primeiro exemplar da série ultrapatriótica estadunidense (http://www.rightwingnews.com/archives/week_2006_02_12.PHP)

Sobre a década de 40, somente em seu primeiro ano, temos a estréia de *Robin*, de Bob Kane, o mascarado *menino-prodígio* companheiro de *Batman*; *Spirit*, do mestre Will Eisner, obra considerada genial por todos os especialistas em hq's (para Moya, está para os *comics* assim como *Cidadão Kane* está para o cinema); *Tocha Humana*, de Carl Burgos e *Flash*, de Gardner Fox e Harry Lampert, e a grande representante das “super-heroínas”, a *Mulher Maravilha* (1942), de Charles Moulton.

O pós-Guerra desgastou a imagem dos super-heróis e das histórias de aventuras, produzidas em larga escala na década anterior e vinculados à construção de identidades e ao patriotismo (sobretudo no caso dos Estados Unidos). Foi neste período que os ataques às hq's ganharam novo ímpeto, provocando uma crise na produção quadrinística (o livro do Dr. Wertham, citado anteriormente, é um grande exemplo). Após 1949 as vendas caíram vertiginosamente. A década de 50 seria marcada pela intolerância e pelo preconceito, com a conjuntura do macarthismo (a “caça aos comunistas”) e a Guerra Fria sendo propícias para a difusão da desconfiança sobre as hq's.

Conforme assinala Santana (2005, p. 35), esta nova Era foi marcada pelo resgate de idéias e comportamentos da década de 40, renovando-os e ressignificando-os no intuito de atrair outra geração de leitores de hq's. O contexto da guerra já não sustentava as histórias e outros gêneros ganharam força, como o terror e o suspense (VERGUEIRO, 2007, p. 11). Novas versões de heróis “antigos” vieram a público, como *Flash* e *Lanterna Verde*. Na

Europa e no Japão, já recuperados dos efeitos devastadores da Guerra, houve a retomada da produção quadrinística. Na França, destaque para os gauleses *Asterix e Obelix* (1959), de Albert Uderzo e René Goscinny, que resistiam contra os romanos, num contexto histórico marcado pela rivalidade Estados Unidos-URSS. Concorreriam com *Tin-Tin*, pelo “título” de história em quadrinhos mais popular da Europa.

Ainda na década de 1950, temos as estréias de *Recruta Zero* (1950), de Mort Walker, uma crítica bem-humorada do cotidiano militar, *Peanuts* (1950), de Charles Schulz, uma das mais geniais séries da História, que consagrou *Snoopy* e seu dono *Charlie Brown*; *Zé do Boné* (1957), de Reg Smythe, uma sátira sobre o choque de sexos, tendo como protagonista um alcoólatra vagabundo e turrão.

Vale destacar que *Peanuts* influenciou profundamente Quino, na produção de *Mafalda*. Tanto Quino quanto *Schulz* trabalhavam sozinhos, sem uma equipe de desenhistas e roteiristas e as duas histórias abordam o universo infantil (não aparecem adultos), problematizando e refletindo sobre o mundo, dos adultos (sobretudo) e das crianças, de maneira crítica e filosófica. Sobre tal influência, afirmam os autores argentinos Martignone e Prunes: “Assim como existe um antes e um depois de *Peanuts* na história da tira cômica norte-americana, o mesmo ocorreu na Argentina com *Mafalda*, a criação de Quino diretamente inspirada na de *Schulz*” (MARTIGNONE e PRUNES *apud* RAMOS, 2010, p. 22).

A década de 1960 é o início da “Era Marvel”, sob a batuta de um dos mestres dos quadrinhos estadunidenses, Stan Lee, que “humaniza” diversos heróis e heroínas, que a despeito de seus super-poderes, enfrentam problemas do cotidiano como o preconceito, as paixões, a inveja, a dificuldade com seus próprios defeitos, etc. “Pai” de personagens famosos (*Homem-Aranha* e *Surfista Prateado*, seus prediletos, além de *Hulk*, *Thor*, *Homem-de-Ferro*, *Demolidor*, e a série *X-Men*, referência na abordagem do preconceito) e de novas versões para outros personagens (*Capitão América*, *Namor*, *Tocha Humana*), Lee lança pela Marvel, em 1961, a revista *O Quarteto Fantástico*, onde estes novos conceitos de heróis foram apresentados.

Os anos 60, quando surge *Mafalda*, ainda teriam a versão feminina de *Flash Gordon* com *Barbarella* (1962), de Jean-Claude Forest, um marco dos quadrinhos cuja temática sexual estava presente, antevendo, segundo Moya, a liberação feminista; o movimento underground, abordando novos temas, criando padrões estéticos novos e que nos Estados Unidos é representado sobretudo por Robert Crumb (que em 1967 lança a revista *Zap*

Comix); a renovação dos *mangás*, com *8-Man*, de Kazumasa Hirai e Jiro Kuwata, e *Cyborg 009*, de Shotaro Ishimori.

Os anos 1970 e 1980 são o período de “migração” em massa das hq’s para as telas da tevê, como seriados e desenhos animados, e para o cinema, já com uma tecnologia de efeitos especiais que permitia encantar os fãs dos quadrinhos, sobretudo de super-heróis. Para Santana (2005, p. 39), a excessiva exposição dos super-heróis nas telinhas e telonas provocou certo desgaste de suas imagens, até mesmo aos mais consagrados, como o *Homem-Aranha* e o *homem-morcego*.

Na década de 70, temos *Corto Maltese* (1967), de Hugo Pratt, a história de um marinheiro romântico e aventureiro, em tom poético e de nostalgia; *Hagar* (1973), de Dik Browne, ainda famoso nos dias atuais, contando as aventuras e desventuras de um “terrível” *viking*, sempre em conflito com sua esposa, *Helga*. Na década seguinte (a partir de 1985), de acordo com Moya (1993, p. 191), tem início uma nova era dos *comics*, com o quadrinho, como o cinema, sendo agora “do autor”. As minisséries se consagram neste período. Os nomes de Frank Miller (*Cavaleiro das Trevas*, de 1985, versão antológica de *Batman*; *Elektra*, de 1986; *Ronin*, de 1987), Neil Gaiman (*Sandman*, de 1985), Alan Moore (*Watchmen* e *V de Vingança*, ambas de 1988) e Katsuhiro Otomo (*Akira*, 1986).

Nas últimas duas décadas (90 do século XX e 10 do século XXI), as histórias em quadrinhos foram ao cinema para ficar. Somente da Marvel Comics temos: *Capitão América* (1990); *O Quarteto Fantástico* (1994); *Blade* (1998); *X-Men* (2000); *Homem-Aranha 1* (2002); *Hulk* (2003); *Elektra* (2005); *Motoqueiro Fantasma* (2007); *Homem-de-Ferro 1* (2008); e anunciados para 2011, um novo *Capitão América* e *Thor*.

Sobre estas duas décadas, afirma Santana (2005, p. 40), que

O avanço tecnológico, as novas descobertas, a preocupação com o futuro do planeta em contradição com as relações sociais alicerçadas em novos modelos e paradigmas de um mundo moderno, servirão como temas para a produção dos quadrinhos nas décadas posteriores. Mais uma vez, novos heróis e personagens são criados, e outros antigos ressurgem no cenário, modificados pelas tecnologias modernas, vivendo numa sociedade mais violenta, injusta e desumana. Segundo alguns estudiosos de histórias em quadrinhos, este panorama tem como fonte de inspiração o imaginário coletivo desta sociedade moderna em busca de identidades.

As histórias em quadrinhos, esta centenária memória de nossa história recente, continuam inovando, criando novos padrões, revelando novos artistas, personagens, séries, ao mesmo tempo em que muitas vezes recuperam, num novo contexto, elementos do passado. Representam uma página fundamental de nossa cultura e assim como o cinema, o teatro e qualquer outra forma de arte, modificaram a realidade ao mesmo tempo em que sofreram

influências diretas dela. Quem quiser conhecer a fundo a trajetória humana nestas últimas décadas, deve obrigatoriamente recorrer à História (com “H” maiúsculo). Quem quiser conhecê-la sob um outro olhar, e com altas doses de diversão, as histórias em quadrinhos (com “H” maiúsculo para muitos) são uma excelente alternativa.

1.3 – Os quadrinhos na Argentina: uma breve abordagem

As histórias em quadrinhos na Argentina possuem uma história também centenária, com desenhos de caráter satírico surgindo ainda na segunda metade do século XIX e início do século XX. Como embriões temos *El Mosquito* (1862), *Don Quijote* (1884) e *Caras y Caretas* (1901), esta última sendo um divisor de águas da produção quadrinística daquele país, com grande influência dos *comics*¹⁶ e reunindo diversos desenhistas importantes, que futuramente daria origem a outras publicações. No entanto, *BT* (1904) e *Tit Bis* (1909) são as revistas efetivamente de estréia das hq’s na Argentina.

Nas três primeiras décadas do século passado, pode-se destacar *Sarrasqueta* (1912), de Manoel Redondo; *El Negro Raul* (1916), *Tijerita* (1918) e *Pancho Talero* (1922), de Arturo Lanteri; *Pan y Truco* e *Andanzas y Desventuras de Manolo Quaranta*, ambas de 1925, de Dante Quinterno. Em 1919 é lançada a revista *Biliken*, com uma enorme tiragem, inclusive para o exterior. *Páginas de Columba* (1922) foi a primeira revista exclusiva de humor gráfico e hq’s, sendo a revista *El Tony*, fundada em 1928, a primeira só de quadrinhos.

Nas décadas de 1920 e 1930, período onde a Argentina recebeu muitos imigrantes, os quadrinhos se caracterizavam pelas histórias de costumes. Ainda nos anos 20, se destacam os trabalhos de González Fossat e Raul Roux, pioneiro das aventuras em quadrinhos, continuadas na década seguinte por Cazenueve, Ramauge, Premiani, Rojas e sobretudo, por Salinas, que se consagraria como a referência do gênero.

A década de 1930 veio acompanhada de uma profusão de revistas de hq’s, como por exemplo: *El Gorrión*, *Pif-Paf* (de 1937, que marcou uma nova era, com novo formato e o abandono do modelo inglês de publicação), *Mustafá* e *Pololo*. Nesta época, semelhante ao que ocorreu nos Estados Unidos, impérios do mundo gráfico começam a concorrer entre si: surge a emblemática revista *Patoruzú*, em 1936, de Quinterno (primeiro artista a criar uma agência

¹⁶ A Argentina foi um dos primeiros países a reproduzir os *comics* estadunidenses, em seu início.

de distribuição de histórias¹⁷), disputando o mercado com Editorial Columba (de *Páginas de Columba*), de Ramón Columba. Seria ainda na década de 1930 que os jornais começariam a publicar quadrinhos e que as produções estadunidenses “entram” de vez no mercado argentino.

Os anos 40 e 50 são considerados o período áureo dos quadrinhos na Argentina, com vendas robustas, sobretudo devido a três publicações: *Rico Tipo* (1944), *Patoruzito* (1945) e *Intervalo* (1945). O ano de 1945 e *Patoruzito*, são considerados por especialistas marcos das hq’s argentinas. De acordo com Eloar Guazzeli (2009, p. 139), isso se deve ao fato desta revista apresentar

uma série de aventuras protagonizadas por personagens nacionais em que a qualidade do material e os autores envolvidos se tornam um fenômeno: Raul Roux, Alberto Breccia, Leonardo Wadel, Emilio Cortinas, Carlos Clemen, Oscar Blotta, Bruno Premiani, Túlio Lovato, Mirco Repetto, Eduardo Ferro e Roberto Bataglia.

Outra revista importante, a *Intervalo* introduzirá um novo gênero – o folhetim – com grande aprovação dos leitores. Por falar em aprovação, em 1953, ápice da venda de revistas de quadrinhos na Argentina (51 milhões de exemplares), a edição média era de 11 ml volumes. Este é o período em que os roteiristas de hq’s alcançam uma grande importância e quando surge um sindicato nacional, o *Surameris*, associado com o Grupo Abril. Outros nomes importantes do período são os de Hugo Pratt, Carlos Clementi, Enrique Rapela, Héctor Torino e Lino Palácio.

De acordo com Guazzeli (p. 141), é neste período que as histórias de aventuras são aperfeiçoadas, ganhando maior elaboração e assumindo características mais originais. O gênero humorístico também ganha qualidade e vigor. Ainda na década de 1950, revistas de extrema importância surgem, como *Hora Cero*, *Frontera*, *D’Artagnan* e *Tia Vicenta* (de Landrú), ambas de 1957. Falar de *Hora Cero* e *Frontera* é falar de Héctor Oesterheld, seu fundador e considerado o maior roteirista de quadrinhos, na Argentina e no mundo. Autor do clássico *El Eternauta*, *Ernie Pike*, *Sherlock Time*, *Sargento Kirk*, *Amapola Negra*, dentre outros, trabalhando com desenhistas renomados, como Breccia (o espetacular artista uruguaio com quem formou a mais profícua e importante dupla de quadrinistas argentinos, deixando como principal legado o emblemático trabalho *Mort Cinder*), Pratt e Solano Lopez. Militante político, de referência peronista, Oesterheld foi perseguido pelos militares argentinos após o

¹⁷ Com isso, Quinterno será, de certa forma, “também o introdutor de um sistema de trabalho que se parece em muitos aspectos com o sistema implementado pelos grandes empresários dos quadrinhos norte-americanos, guardadas as devidas proporções” (RIVERA apud GUAZZELLI, In: VERGUEIRO e RAMOS, 2009, p. 137).

golpe de 1976 (que duraria até 1983), desaparecendo no ano seguinte. Teve suas quatro filhas assassinadas por aquele regime.



Figura 4: Uma página inteira da *Revista Fierro* dedicada ao desaparecimento do roteirista argentino, com os personagens do artista e a pergunta: “Onde está Oesterheld?” (http://elnoticialista.blogspot.com/2010_04_01_archive.html)

Os anos 60 marcam o início do declínio da produção quadrinística argentina, ainda que inúmeras obras de relevo tenham sido produzidas no período. Trata-se do fim da “Era de Ouro”. Em 1962, é publicada *Mort Cinder*, a melhor série em quadrinhos da Argentina, para muitos estudiosos. Dois anos mais tarde, surge uma personagem que marcaria profundamente a história dos quadrinhos, argentinos e mundiais: *Mafalda*, de Quino.

1.4 – Quino, *Mafalda* e os grãos de areia

Joaquín Salvador Lavado, o Quino, é filho de imigrantes espanhóis andaluzes e nasceu em Mendoza, Argentina, em 17 de julho de 1932. O apelido surgiu logo ao nascer, na intenção de evitar confusões com o nome do tio, Joaquín Tejón, com quem descobriu sua vocação para o desenho aos três anos de idade (o tio era desenhista de publicidade).

Em 1945, ano de morte de sua mãe, Quino ingressa na Escola de Belas Artes de Mendoza. Em 1949, um ano após o falecimento do pai, Quino abandona a Escola de Belas Artes, cansado de desenhar objetos. Vai em busca daquilo que lhe dava mais prazer: desenhar humor.

No ano de 1950 consegue vender sua primeira *historieta*¹⁸ e a partir de então, inicia uma peregrinação às redações de revistas e jornais de Buenos Aires, em busca de emprego. Quatro anos mais tarde se muda para a capital e consegue sua primeira publicação de humor gráfico, no semanário *Esto es*. A partir de então, consegue publicar seus trabalhos em diversos meios: *Vea y Lea*, *Leoplán*, *Damas y Damitas*, *TV Guía*, *Usted*, *Che*, *Panorama*, *Atlántida*, *Adán*, jornal *Democracia*, etc.

Em 1957, o artista argentino realiza um de seus maiores sonhos, publicando regularmente desenhos na revista *Rico Tipo*, criada em 1945 e dirigida por *Divito*, que cobra de Quino textos em seus desenhos. Ainda neste ano publica também em *Dr. Merengue* e *Tía Vicenta*. Um ano mais tarde tem início sua trajetória como ilustrador gráfico de campanhas publicitárias.

Quino se casa com Alicia Colombo em 1960 e passa a lua-de-mel no Brasil. No Rio de Janeiro, entra em contato pela primeira vez com editoras/artistas de outro país. Dois anos depois, em Buenos Aires, acontece sua primeira exposição, numa livraria da cidade.

Mundo Quino, primeiro álbum de humor do artista, é publicado em 1963, reunindo desenhos sem texto. Miguel Brascó, que escrevera o prólogo do álbum, apresenta Quino à Agens Publicidade, que procurava um desenhista para criar uma história quadrinhos para uma linha de produtos eletrodomésticos da marca *Mansfield*. Quino tinha então trinta anos de idade e oito anos de intensa produção gráfica. Os nomes de alguns personagens deveriam começar com a letra “M”, daí o nome *Mafalda*. A idéia era desenhar uma história com crianças e adultos, representando uma típica família de classe média. O cliente da agência recusa a campanha e Quino arquiva suas tiras.



Figura 5: Quino, por ele mesmo

(<http://hipnozz.blogspot.com/2007/05/vida-deveria-ser-ao-contrario-por-quino.html>)

¹⁸ Histórias em quadrinhos em espanhol.

Dez anos após sua primeira publicação de humor gráfico, *Mafalda* surge pela primeira vez (em três tiras) no suplemento humorístico *Gregorio*, da revista *Leoplan*. Em 29 de setembro deste mesmo ano (1964) Quino é contratado pelo semanário portenho¹⁹ *Primera Plana*, o mais importante da Argentina à época, que pede ao artista uma colaboração que fosse regular e satírica. *Mafalda*, que estava guardada nas gavetas, é recuperada por Quino, sendo publicada no semanário por seis meses.

Em 1965, o popular diário *El Mundo*, também da capital, passa a publicar *Mafalda* em seis tiras semanais, sem interrupções, até dezembro de 1967 (mesmo ano em que é publicado o segundo livro de *Mafalda*, *Así es la cosa*). A popularidade da menina de Quino extrapola as fronteiras de Buenos Aires, sendo reproduzida também por jornais de outras cidades. No ano seguinte é publicado o primeiro livro de *Mafalda*, reunindo as primeiras tiras em ordem de publicação. A tiragem de cinco mil exemplares acaba em quarenta e oito horas. Daí em diante, *Mafalda* se tornará um *best-seller* do humor gráfico, começando a ser publicada em jornais diários de outros países e alcançando milhões de exemplares de álbuns vendidos em todo o mundo.

O fechamento de *El Mundo* em 1967 interrompe a publicação de *Mafalda*, que é retomada em junho do ano seguinte no semanário *Siete Días*, também de grande popularidade. Em 1968 publica-se *Mafalda 3* e *Mafalda 4* e pela primeira vez as tiras são traduzidas para outra língua, o italiano, com *Mafalda* agora aparecendo no velho continente. Quino viaja para a Europa pela primeira vez. No ano seguinte o livro *Mafalda la Contestataria* é publicado na Itália (o primeiro de Quino e de sua personagem editado naquele continente). Ainda em 1969 é lançado o quinto livro de *Mafalda*.

O ano de 1970 é quando o livro *Mafalda 6* é publicado e quando chega à Península Ibérica a baixinha argentina (nenhuma outra história em quadrinhos estrangeira alcançara tanto sucesso nestes países). Na Espanha franquista a censura obrigou os editores a estampar na capa de *Mafalda* a frase “para adultos”. Dos países de língua latina, *Mafalda* bem como outros trabalhos de Quino, “migram” para Alemanha, Finlândia, Israel, Austrália, Holanda, Dinamarca, Suécia, Noruega, Japão, Estados Unidos, Cuba. Em 1970, *Mafalda* chega ao Brasil, sendo veiculada numa revista de pediatria e pedagogia destinada aos pais (os primeiros livros publicados por aqui são de 1982). Entre 1971 e 1974 são publicados *Mafalda 7*, *8*, *9* e *10* (última compilação das tiras). Das histórias em quadrinhos *Mafalda* passa às telas, com desenhos animados coloridos da personagem sendo apresentados na televisão argentina.

¹⁹ Relativo a Buenos Aires.

Em 25 de junho de 1973 Quino desenha a última tira de *Mafalda*. Continuará em *Siete Días* com suas páginas de humor, que até então eram publicadas por *Panorama*. Em março de 1976, mês do golpe militar que provocaria o período mais sombrio da história argentina, deixando um saldo de trinta mil mortos em oito anos, Quino e sua esposa se mudam para Milão, onde vivem até hoje. Sobre este período, afirmou Quino: “*A Pátria significa juventude, portanto o fato de estar longe dela fez com que meu humor se tenha tornado um pouco menos vivaz, mas talvez um pouco mais profundo.*”²⁰

Sobre o fim de *Mafalda*, Ramos (2010, pp. 21-22) apresenta pelo menos quatro explicações, baseadas em entrevistas e declarações de Quino.

Primeira: “São dez anos de tiras, e estava começando a me repetir. Achei mais honesto, mais sincero deixar de fazê-la”. Segunda: “Desenhar sempre do mesmo jeito e com os mesmos personagens me limitava”. Terceira justificativa, num tom mais de desabafo: “Às vezes sinto que as pessoas me reprovam como a um criminoso de guerra que há 26 anos matou nove pessoas. *Mafalda* é um desenho, não uma personagem de carne e osso, porque às vezes me tratam como se fosse um... como se fosse um assassino.” (...) O lado artístico de Quino tem migrado, desde então, para os cartuns. Ele tem um declarado interesse pelo humor atemporal. A falta de produzir nesse gênero é outro motivo a ser somado às explicações para o fim de *Mafalda*. Na leitura do quadrinista argentino, em outra de suas entrevistas, as tiras o haviam frustrado como desenhista.

Jaguar, patrimônio dos cartuns brasileiros, tem sua própria explicação para o “abandono” de *Mafalda*, por Quino. Na obra *Ninguém é perfeito*, lançada na Argentina em 1973 (com Prefácio de *Mafalda!*) e somente em 2008 publicada no Brasil, *Jaguar* (2008, p. 11) dá a seguinte versão:

Quino, que conheci no lançamento do livro (*Ninguém é perfeito*) e que desenhou a *Mafalda* na apresentação, me convidou para passar um fim de semana na sua casa às margens do rio Tigre. Aproveitei a oportunidade para dizer que o considerava o mais criativo cartunista do mundo. Mas insisti que, se continuasse desenhando a *Mafalda* (que no fundo era uma adaptação latina dos *Peanuts*), endureceria seu traço. História em quadrinhos e cartum são incompatíveis; na minha opinião, o cara tem que optar. Uma semana depois, Quino anunciou que nunca mais faria uma tira de *Mafalda*. É claro que não o levei a isso: já deveria estar remoendo essa idéia e o meu palpite talvez tenha sido a gota d’água.

Entre os motivos apresentados, destacamos a importância que tem o cartum para Quino, “de onde veio” e com a qual se sente muito à vontade. Um “outro” Quino, menos conhecido do grande público, deve ser valorizado, uma vez que elaborou trabalhos geniais, menos “presos” a um roteiro, a personagens. Sobre desenhar *Mafalda*, em entrevista ao jornalista argentino Osvaldo Soriano, em 3 de dezembro de 1972, afirma o próprio Quino: “*me gusta mucho más outro tipo de dibujo (...) Mafalda me echó a perder como dibujante (...) Mafalda e el personaje que me hizo famoso (...) Mafalda me frustró como dibujante. Sin*

²⁰ Extraído de <http://www.quino.com.ar/>

embargo, a veces le tengo cariño, otras veces le tengo rabia (...) Los días más felices los pasé cuando no tuve que dibujarla.”²¹



Figura 6: Cartum de Quino cujo título poderia ser: *A ditadura de um mundo quadrado* (<http://abrigonnet.wordpress.com/2008/10/21/quino-mundo-quadrado/>)

Em 1977, a UNICEF pede a Quino que ilustre a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Em 1980, o desenhista se despede de *Siete Días* e passa a publicar seus trabalhos no jornal *Clarín*, aos domingos. Dois anos depois, recebe o título de Desenhista do Ano, pelos mais renomados artista do mundo. Em 1983, retoma *Mafalda* a pedido de uma campanha argentina de odontologia, sobre higiene bucal. Em 1988, recebe de sua cidade natal, Mendoza, o título de Cidadão Ilustre e também a chave da cidade. A pedido do Ministério das Relações Exteriores da Argentina, desenha *Mafalda* e *Libertad*, celebrando o Dia dos Direitos Humanos. Em 1988 é publicado *Mafalda Inédita*, em comemoração aos vinte e cinco anos da primeira tira da personagem. A obra reúne tiras não-publicadas pelo autor. Em 1988 lança sua página na internet (<http://www.quino.com.ar/>).

De lá para cá, dezenas de premiações, homenagens, mostras, exposições, inaugurações de “praças *Mafalda*”, relançamentos de trabalhos, marcam o dia-a-dia do grande artista argentino, sem dúvida um dos maiores mestres do humor gráfico no mundo. Em agosto de 2009, uma estátua de *Mafalda* foi inaugurada no bairro portenho de San Telmo, onde Quino viveu. Uma placa com a inscrição “*Aqui viveu Mafalda, célebre personagem e Patrimônio Cultural da Cidade*”, está afixada no prédio onde o “pai” da famosa menina residiu.

²¹ TRILLO, Carlos e SACCOMANNO, Guillermo, 1980, pp. 160-162.



Figura 7: Quino e *Mafalda*, em San Telmo
<http://www.saraivaconteudo.com.br/Blog.aspx?filtro=1&data=092009&s=>)

Quino não gosta muito de aparecer em público, de ser fotografado e são raras suas entrevistas. Recentemente (maio de 2010), concedeu uma entrevista por telefone à Folha de São Paulo²². Com perguntas preocupadas mais em saber sobre a saúde de Quino, ou se ele gosta mais de vinho ou de cerveja, a entrevista revela coisas importantes, como por exemplo, o fato de que o ódio de *Mafalda* por sopas era uma alegoria dos governos militares, algo que não gostamos, mas que somos obrigados a aturar.

A seguir, reproduzimos um pequeno trecho desta entrevista, que revela o humor ácido de Quino, e também seu pessimismo característico:

Folha - Quando começou a desenhar a Mafalda, parece que o mundo ia mal. Mas parece que agora que mudaram para outros tipos de cartum, as coisas ficaram piores.

Quino - Neste momento acho que sim. Com a crise econômica, com os bancos, está muito pior, o desemprego... A Europa está mal, há alguns anos não estava tão mal. Agora tem problemas com as imigrações, e a gripe suína. Bem, mas se lê também no Velho Testamento que a humanidade sempre esteve mal.

Folha - Quando fazia a Mafalda, tinha esperança de que o mundo poderia melhorar?

Quino - Sim, Mafalda lutava para que o mundo melhorasse.

Folha - Por que as coisas pioraram?

²² Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/741360-criador-de-mafalda-fala-de-pausa-criativa-e-diz-nao-ter-prensa-de-voltar.shtml>

Quino - Não é que pioraram. Repare que de Adão e Eva saiu um filho assassino. Logo, de quatro pessoas que havia no mundo, 25% era um delinquente. Então não mudou nada. Somos assim.

Folha - Acha que as gerações futuras podem voltar a ter interesse pela política?

Quino - Não sei, porque são gerações que nascem sabendo que o poder econômico é muito superior ao político em qualquer país. Antes faziam uma revolução, derrotavam um governo e mudavam a política. Mas agora não se muda nada.

Após ser perguntado se é possível modificar algo através do humor, Quino afirmou certa vez: *“Não. Acho que não. Mas ajuda. É aquele pequeno grão de areia com o qual contribuimos para que as coisas mudem”*.²³ Apesar da resposta categórica, é fato que a obra de Quino contribuiu (e contribui) bastante para a crítica do senso comum, para a politização através da arte e, sobretudo, para uma leitura das décadas de 1960 e 1970 que, longe de ser neutra ou contemplativa, se posiciona e questiona a todo o momento os fatos, os costumes, a partir da visão que Quino tem do mundo, visão que, apesar de não romper com a sociedade de classes, tampouco defender a superação do capital, em muitas circunstâncias possibilita leituras contra-hegemônicas da realidade. No Capítulo 4 retornaremos a este ponto.

1.5 – Ensino de História: um pouco de História

A partir do século XVIII, sob influência direta do Iluminismo (que em relação às disciplinas escolares, introduziu novos conteúdos e repensou outros), a História ganha contornos mais nítidos, como um saber elaborado objetivamente e fundamentado teoricamente (LIMA E FONSECA, 2003, pp. 20-21).

No entanto, como disciplina escolar autônoma, a História “nasceu” apenas no final do século XIX²⁴, na Europa, influenciada pela Revolução Francesa, pelos processos de laicização da sociedade (o ensino da história da humanidade substituindo o da história sagrada – uma contribuição fundamental do pensamento iluminista), pelas lutas da burguesia por uma educação pública, gratuita, leiga e obrigatória, e finalmente, pela formação das nações modernas e, logo, dos nacionalismos. Surge como justificadora e legitimadora da dominação burguesa, forjando identidades comuns, escrevendo um passado pretensamente único

²³ Em entrevista traduzida para o português pelo site <http://www.mafalda.net/> (sem data).

²⁴ No século XVIII, forjava-se sua constituição como disciplina escolar, ao mesmo tempo em que seu caráter providencial ainda se fazia presente.

(amalgamando interesses de classes distintos), a partir de um presente de profundas transformações, onde a hegemonia burguesa necessitava do vetor consenso da dominação de classe²⁵.

Sobre a construção de um passado comum visando à formação das nacionalidades, afirma Elza Nadai (1986, p. 106):

O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorreram visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a “base comum” formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania.

De acordo com Schimidit e Cainelli (2004, p. 9), o processo de transformação da História em uma disciplina escolar alcançou sua culminância na chamada revolução positivista, que legitimou para a História seu método e seu campo. O positivismo, ideologia científicista, empirista, quantitativista e evolucionista do século XIX, estabeleceu um novo sentido para a História a partir da construção de uma imagem privilegiada do progresso humano (não única) e do entendimento da História como *“uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exata do passado”*. O positivismo conferiu à História seu caráter científico, que se tornaria, de acordo com Furet, a pedagogia central do cidadão.

No Brasil, a História como disciplina escolar também surge no XIX, após a Independência (no processo de formação do Estado Nacional e de um sistema de ensino para o Império), seguindo diferentes trajetórias. O Colégio Pedro II foi seu primeiro “lugar de aplicação”, sendo a História da Europa apresentada como a “verdadeira” História da civilização e a História do Brasil, como algo acessório, complementar. Sobre a história nacional nesta época, diz Nadai (1992-93, p. 146): *“relegada aos anos finais do ginásio, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas”*.

A referência européia continuaria forte mesmo no período republicano, sendo criticada por muitos historiadores contrários à concepção europeizante dos conteúdos. A partir de 1860, foi sendo incluída sistematicamente, nas escolas de primeiro e segundo graus, a história nacional. Circe Bittencourt (1992-93, p. 209) comprova tal fato citando os compêndios de História do Brasil, editados no período em números crescentes. No período republicano o ensino de História se consolidaria como um dos agentes responsáveis pela formação dos

²⁵ Os conceitos de hegemonia e consenso serão trabalhados no Capítulo 2.

cidadãos (exaltando o Estado e a nação), como mostram as diretrizes da Lei de Educação de 1931 e 1961, assim como os programas adotados pelas escolas. Schimidit e Cainelli (2004, p. 11), afirmam que *“os principais conteúdos de história do Brasil tinham como objetivo a constituição e a formação da nacionalidade, com seus heróis e marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem desse tipo de ensaio.*

Com o governo civil-militar instaurado a partir de 1964, a História como disciplina sofreu um duro golpe, sendo substituída pelos Estudos Sociais (Lei n. 5.692/71) no ensino fundamental, com os conteúdos específicos da disciplina de História ficando destinados apenas ao antigo segundo grau. Concepções e conteúdos da disciplina permaneciam ligados às concepções tradicionais.

A década de 1980 - ocaso do regime civil-militar - significou um enorme avanço para o ensino de História, uma vez que inúmeros estudos, reflexões e debates (congressos, simpósios e afins ocorreram em profusão) surgiram, o que comprovam os inúmeros trabalhos sobre a temática publicados no período, investigando currículo, livro didático, metodologia, etc. A universidade acolheu várias investigações sobre o tema do ensino de História, que em seu conjunto, buscavam autonomizar esta disciplina e recuperar suas especificidades, refutando as “cirurgias” realizadas em anos anteriores, como a que de origem aos Estudos Sociais. Um mapa diagnóstico da área foi traçado por diferentes especialistas, além de um perfil do professor de História.

Para Schimidit e Cainelli (p. 12), os assuntos mais discutidos pelos estudiosos do ensino de História, são e continuam sendo: a condição reprodutivista deste ensino, o livro didático, a questão da “história dos vencedores” e aquelas relativas ao desenvolvimento das concepções de tempo.

Ainda na década de 1980, sob esta atmosfera de debates e questionamentos, foram organizadas reestruturações curriculares importantes no ensino de História, que se preocuparam, sobretudo, com as novas concepções que deveriam servir de parâmetro para os conteúdos e as metodologias. Para Schimidit e Cainelli (*Ibidem*), o marco fundamental dessas reestruturações foi a tentativa de recolocar docentes e discentes como sujeitos da História e da produção do conhecimento histórico, em oposição ao ensino tradicional, focado nas figura do professor-transmissor e do aluno-receptor do conhecimento. Outros embates importantes foram travados, como por exemplo contra a História factual, o anacronismo, o positivismo, a “História em gavetas”, a “História dos heróis”.

Nos anos 90, novos paradigmas teóricos surgiram, sendo propostas mudanças para os currículos. De acordo com Bittencourt (1992-93, p. 134), procurou-se incorporar produções da historiografia que respondessem melhor às questões do mundo de hoje. Objetivando analisar o que se ensina nos diferentes segmentos educacionais, as reformulações curriculares do período também estavam preocupadas com as relações da educação com o chamado “mundo do trabalho” e com a cidadania, buscando o diálogo constante entre o que se ensina na escola e o que se vive no mundo que fica “fora” de seus muros. Defendeu-se também a elaboração de uma referência curricular global, para todos os estados do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Lei Federal n. 9.394) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 e 1998, são materializações destas referências. Os PCN’s, especificamente, contribuíram bastante em termos de inovações metodológicas

Na área de História, os PCN’s trataram da modificação da estrutura dos conteúdos, com a criação de eixos temáticos no lugar da forma linear de organização, no intuito de superar o ensino da matéria baseado na cronologia. Propuseram a incorporação de novas perspectivas historiográficas como metodologia de ensino (o trabalho com outras linguagens, por exemplo).

Com base em suas análises, aqui minimamente esboçadas, Schimidit e Cainelli (2004, p. 13) apontam três fases²⁶ do ensino de História no Brasil, que sofreu inúmeras mudanças nos últimos dois séculos, em compasso, muitas vezes, com as transformações educacionais a nível macro. Nos atendo apenas a um dos parâmetros utilizados – o método – reproduzimos por meio da tabela abaixo as considerações das autoras:

	Fase 1: <u>Ensino Tradicional</u>	Fase 2: <u>Ensino de Estudos Sociais</u>	Fase 3: <u>Tendências Atuais</u>
<u>Método</u>	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do “ponto” (texto sobre determinado conteúdo), questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividades. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso do documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática.

Quadro 1: As transformações do ensino da História no Brasil (Schimidit e Cainelli, 2004, p. 17)

²⁶ Sob seis parâmetros: visão da ciência, função do ensino, relação professor x aluno, conteúdo, método e avaliação.

O trabalho com novas linguagens, estimulado nos PCN's de História através do incentivo a novas perspectivas historiográficas, vai ao encontro do que defendemos nesta dissertação e está presente no que as autoras em questão intitulam como “tendências atuais”. Entendemos as histórias em quadrinhos como uma linguagem “nova”, no sentido de que ainda está “atrás” do cinema, da música e da fotografia, por exemplo, tanto na pesquisa acadêmica quanto nos “usos” do professor em sala de aula. Defendemos a utilização desta linguagem de maneira crítica e não como uma ferramenta multiuso para tornar o aprendizado mais “palatável”. Uma das poucas oportunidades em que as hq's são utilizadas em sala de aula é quando elas “vêm” nos livros didáticos, o que para muitos docentes é uma grande “mão na roda”, sobretudo quando sobram 40 minutos, o conteúdo já foi dado e a turma está irrequieta. Para falarmos das hq's no ensino de História, antes é necessário falar do suporte destes materiais, que na enorme maioria das vezes, é o livro didático.

1.5.1 – O livro didático de História

O livro didático é um material didático, ou seja, é um mediador do processo de aquisição do conhecimento, um facilitador da assimilação de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica de cada disciplina (BITTENCOURT, 2009, p. 296). Para estes indispensáveis instrumentos de trabalho do professor serem compreendidos, devem ser levados em consideração seus contextos escolar e social (produção, distribuição, consumo). Em suma, o livro didático não é algo abstrato, neutro, descolado da realidade.

Este material didático é organizado em função de determinadas disciplinas; são seletivos (pois apresentam “fatias” do conhecimento escolhidas num total disponível); são simplificados, de acordo com a faixa etária de seus leitores; são sequenciados, pois as informações de um capítulo pressupõem informações anteriores (FRANCO, 1982, p. 17). O livro didático é um produto cujo destinatário principal é o professor. Apesar de ser comprado pelos alunos, é escolhido pelo governo e pelo professor, sendo imposto a ele como o horário e o uniforme (p. 20).

Bittencourt (2009, pp. 303-304) afirma que os livros didáticos de História figuram entre os mais estudados por pesquisadores, no Brasil e no mundo. Ela elenca os temas mais comuns nestas pesquisas, quais sejam: as relações entre conteúdos escolares e acadêmicos, as lacunas referentes a temas ou sujeitos históricos específicos, os discursos nos textos didáticos (sobretudo sobre negros, índios, etc.), as ilustrações dos livros, etc. Traçando um panorama

atual, ela aponta o que considera como os focos mais significativos das pesquisas sobre o livro didático de História hoje:

As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material (p. 306).

Ele é um produto cultural, que, inserido numa sociedade de classes capitalista, como no Brasil, não deixa de sofrer seus efeitos diretos, sobretudo o interesse das classes dominantes em (i) garantir e aumentar a acumulação de capital e (ii) difundir/legitimar suas concepções de mundo e neutralizar/refutar visões antagônicas (DAVIES, 1996, p. 1).

Com Bittencourt (2008, pp. 71-72), entendemos que o livro didático é acima de tudo uma mercadoria; é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte e sistematizador dos conteúdos das propostas curriculares; é um instrumento pedagógico, criando estruturas e condições do ensino para o docente; e finalmente, “*é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura*”.

Desta forma, a partir de Davies (*Ibidem*) e do que afirma Bittencourt acima, é possível dizer que o livro didático tem duas dimensões: uma econômica (é uma mercadoria²⁷), respondendo por quase metade do mercado editorial brasileiro; e outra político-ideológica, definida pelos conteúdos, que nas diferentes disciplinas, veiculam concepções de mundo favoráveis às elites, forjando, no caso dos livros de História, uma memória oficial onde estão presentes o protagonismo dos heróis das classes dominantes, o nacionalismo, o apagamento, a atenuação e/ou o esquecimento dos conflitos sociais.²⁸

Contudo, o livro didático de História (nossa preocupação), assim como a sociedade da qual faz parte, não compreende apenas as concepções de mundo dominantes, mas também elementos de negação destas concepções. Uma sociedade de classes, necessariamente contraditória, produz/difunde ideologias também contraditórias, e no livro didático (que não é produzido de maneira “desideologizada”), estão presentes estas contradições, estas ideologias. Para Davies (*Ibidem*), existem espaços de disputa possíveis a partir destas contradições, no

²⁷ É vendido no mercado, onde o objetivo principal é o lucro. É “oferecido” através de fortes estratégias de marketing (que analisam os diferentes perfis de “consumo”), o que faz com que muitas vezes, os livros mais vendidos não sejam os “melhores”. Como um produto da indústria cultural, é organizado por profissionais desta área e não exatamente pelo autor. De acordo com Chartier (1990, p. 126), “*façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, os livros não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressores e outras máquinas*”.

²⁸ Acrescentamos, com a ajuda de Bittencourt (2008) citada acima, mais uma dimensão a estas duas, qual seja a dimensão cultural: o livro didático como um objeto cultural.

que se refere à utilização do livro didático “a favor” (e não como um “vilão” do ensino de História) de uma educação que permita a professores e alunos se tornarem sujeitos da História - dimensão política -, e do conhecimento - dimensão epistemológica (p. 2). Para isso, é fundamental que os livros didáticos “dialoguem” com os problemas reais dos alunos, pois estes materiais (de uma forma geral), como afirma Eco (1980, p. 15)

(...) falam dos pobres, do trabalho, dos heróis e da Pátria, da importância e da seriedade da escola, da variedade das raças e povos que habitam a terra, da família, da religião, da vida cívica, da história humana, da língua italiana, da ciência, da técnica, do dinheiro e da caridade. Não se referem, então, aos problemas reais que o jovem, uma vez maduro, deverá enfrentar e sobre os quais deverá tomar uma atitude?

Defendemos, a partir de Davies, que não se deve encarar o livro didático de História como algo que deve ser descartado, por estar historicamente vinculado aos projetos das classes hegemônicas, da construção de uma memória oficial. Na atual estrutura educacional pública brasileira, que sofre um profundo empobrecimento há décadas, não se pode “abrir mão” do livro, pois nem a escola nem o docente têm condições teóricas, metodológicas e financeiras para forjar algo mais “eficiente”.

Em nossa concepção, independente da qualidade do livro didático (cujo processo de elaboração tem a participação de vários sujeitos), de sua orientação ideológica, os usos variados que professores (sobretudo) e alunos fazem dele que podem transformar este instrumento ideológico e mercadoria das editoras em “*um instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo*” (BITTENCOURT, 2008, p. 73). O professor tem um enorme poder no que se refere às formas de consumo do livro didático, pois quase sempre é ele quem escolhe este material, e é ele quem opera e determina sua leitura em sala de aula.

As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado do exercício prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental (pp. 73-74).

Sobre as imagens nos livros didáticos (como por exemplo as histórias em quadrinhos) e o “poder” do professor, salienta Bittencourt:

O livro pode ser transformado nas mãos do professor e passar por mutações consideráveis. Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as

diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (p. 89)

Ao longo do tempo, o livro didático adquiriu um grande “peso” (no sentido de importância) dentro do sistema escolar (público, sobretudo), no que se refere à preparação das aulas e à definição dos conteúdos e currículos. Tal fato não indica um “problema” intrínseco do livro didático, mas reflete as condições da educação no Brasil, com milhares de escolas sem bibliotecas, salas de vídeo, professores cuja formação teórica e metodológica é muito fraca, que em sua maioria não possuem condições (durante a graduação) de custear seus estudos (mesmo os públicos, devido aos gastos com transporte, alimentação, fotocópias dos materiais, etc.) e de (já como docentes) estudar/preparar suas aulas, devido à enorme carga de trabalho, aos diversos empregos, às milhares de provas para preparar/corrigir, à baixa remuneração, às péssimas condições de trabalho. O aluno (das escolas públicas, sobretudo), por sua vez, muitas vezes não dispõe de tempo (por trabalhar, ter que ajudar em casa) e/ou condições financeiras para estudar, sendo os livros didáticos, muitas vezes, os únicos livros presentes em seu lar.

Todos estes fatores, conjugados, acabam por atribuir ao livro didático um grande peso, o que segundo Davies (1996, p. 2), não ocorreria se as condições de ensino fossem diferentes. Para ele, não se deve considerar o livro didático de História (e obviamente, das outras disciplinas) um vilão, pois ele corresponde a apenas “um” dos elementos do processo de ensinar-aprender. Para Bittencourt (2009, p. 311), “*o livro didático não é nem deve ser o único material a ser utilizado pelos alunos*”.

Cada vez mais, novos materiais têm sido utilizados, no espaço escolar, para fins didáticos. Músicas, fotografias, filmes, recortes de jornais e histórias em quadrinhos são alguns exemplos. No entanto, como salienta Davies, estes materiais não são necessariamente menos positivistas, factuais, ideológicos do que os livros didáticos, e logo, não resolvem o “problema” do livro didático de História (estar a serviço do poder e de uma memória oficial).
Afirma ele:

se o professor não tiver uma formação e condições salariais e de exercício profissional adequadas, novos materiais ou linguagens poderão apresentar os mesmos problemas que o livro tradicional. Equivocam-se aqueles que pensam que certos problemas fundamentais do ensino de História serão resolvidos apenas com novas linguagens, novos objetos ou temáticas (1996, p. 2)

Destes novos materiais citados por Davies, nos interessam as histórias em quadrinhos, que trabalham com imagens e textos, ou apenas com imagens. Entendemos, a partir das reflexões de Eco (1980, p. 18), que

O problema não é fazer livros de texto “melhores”. O problema é fornecer aos alunos e aos professores, bibliotecas escolares tão ricas e uma tal disponibilidade para a realidade (a realidade dos jornais, da vida de todos os dias) que a aquisição de noções verdadeiramente úteis se dê através da livre exploração do mundo, da leitura dos jornais, dos livros de aventuras (e, porque não, até das histórias em quadrinhos, lidas, criticadas em conjunto e não lidas de escondido e por desespero, uma vez que os livros didáticos de leitura são o que são), dos manifestos publicitários, da análise da vida cotidiana, fornecida pelos próprios alunos... (grifo nosso)

Desta forma, após discutirmos a constituição do ensino de História e caracterizarmos o livro didático, com ênfase no livro de História, passamos à análise das histórias em quadrinhos nos livros desta disciplina.

1.5.1.1 – Histórias em quadrinhos nos livros didáticos de História

Assim como Davies, Barreto (2010, p. 2) também compreende “linguagens”, no plural, ao invés de linguagem, entendendo-as, a partir de Julia Kristeva, como práticas significantes socialmente desenvolvidas. Barreto afirma que na contemporaneidade, a imagem, que até o século XIX esteve “à margem” do texto (entendido como unidade de significação captável por um ou mais sentidos), deslocou-se para o “centro”, com o texto verbal passando a “conviver” com outras formas de texto, quando indevidamente, tem sido posto destaque no texto imagético, simplificando as questões relativas à articulação de linguagens na produção dos sentidos.

Nos últimos anos, as histórias em quadrinhos, assim como as ilustrações, mapas, fotografias, têm sido largamente utilizadas por autores de livros didáticos de História e como recurso pedagógico no ensino da disciplina, concorrendo, como diz Bittencourt (2008, p. 69), em busca de espaço, com os textos escritos. Com a autora, perguntamos: “*As imagens são meros recursos para motivar e ilustrar o curso de História?*” (p. 70).

Para Barreto (p. 9), a escola não pode “fechar os olhos” para os diferentes textos que circulam na sociedade – sua presença no ambiente escolar é muito importante para a formação de leitores críticos. Todavia, é importante estar atento para o fato de que ter acesso aos textos não basta. É fundamental refletir sobre como estes textos têm “entrado” na escola e sido incorporados às práticas pedagógicas. Na maioria das vezes, entram para modificar a

aparência destas práticas, torná-las mais “legais”, mais “fáceis” sendo que na essência, continua-se reproduzindo os mesmos movimentos de leitura e trabalhando os conteúdos da mesma maneira. A utilização de diferentes textos no espaço escolar é importante, no entanto, diz a autora, tais textos “*não podem se restringir a uma espécie de pílula edulcorada para informar, ensinar e, muitas vezes, conformar*” (*Ibidem*).

Histórias em quadrinhos, charges e cartuns aparecem nos livros didáticos de História de diferentes maneiras. Na verdade, em termos de quantidade, são os cartuns que, historicamente, figuram mais nestes materiais didáticos. Devido a seu caráter político e sua forte presença nos periódicos em diversas épocas (o que facilita o acesso do autor/pesquisador, sobretudo com o advento da internet), as “charges históricas” estão mais presentes nos livros didáticos desta disciplina. Cartuns são menos comuns, assim como as histórias em quadrinhos, mais “populares” nos livros de língua portuguesa (em análises morfológicas, sintáticas, etc.), por exemplo.

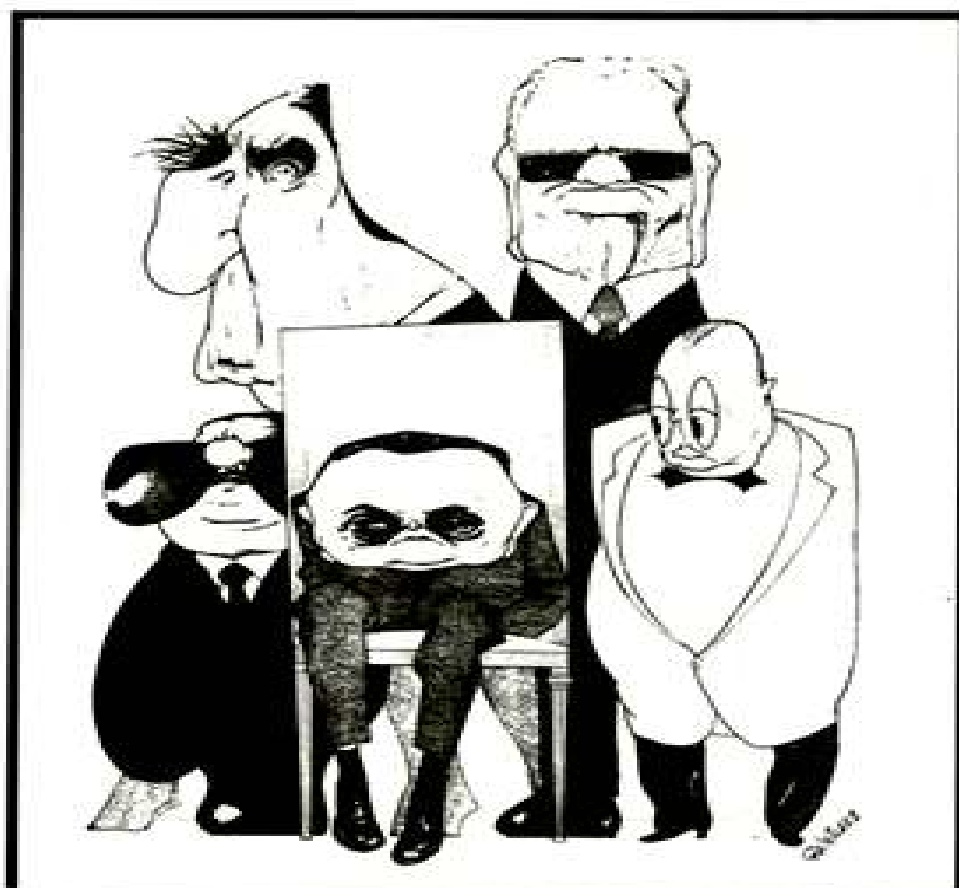
Um dos esforços deste trabalho é estimular o uso das histórias em quadrinhos (articulação de imagem e texto), ainda pouco “visitadas” pelos alunos no ambiente escolar (fora das salas de recreação, bibliotecas e em outros espaços diferentes da sala de aula), no bojo do movimento de incentivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao uso de linguagens diferentes. No volume Introdução, os PCN’s do Ensino Fundamental (1997, p. 69) indicam que um dos objetivos gerais deste segmento é que os alunos sejam capazes de

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica (grifos nossos), plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Por sua vez, os PCN’s do Ensino Médio, PCNEM (2000, p. 95), falam sobre “*confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas*” (grifo nosso).

Os usos mais comuns das hq’s, charges e cartuns nos livros didáticos de História, são: (i) aberturas de capítulos (Figura 8); (ii) ilustração de partes do conteúdo (Figura 9); (iii) atividades/exercícios (Figura 10); (iv) reprodução de questões dos vestibulares que utilizam charges, hq’s, cartuns (Figura 11); e finalmente, (v) a crítica destes próprios materiais, na discussão/análise de uma dada época histórica (Figura 12). Obviamente, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC’s) permitiram novas formas de visualização/utilização destes materiais. Todavia, damos ênfase ao livro didático por se tratar, como dissemos

anteriormente, do principal recurso/lastro de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas públicas.



Charge de Cassio Loredano, *Jornal do Brasil*, 1º de abril de 1984.

UNIDADE V O REGIME AUTORITÁRIO

A República de 1964 a 1985

Figura 8: Capa da Unidade V, sobre a ditadura brasileira, do livro de História *História da Sociedade Brasileira* (ALENCAR, Francisco; RAMALHO, Lúcia C.; RIBEIRO, Marcus Venício T., 1996, p. 394), de Ensino Médio, com a famosa charge de Cassio Loredano, com os cinco presidentes do regime civil-militar instaurado em 1964, no *Jornal do Brasil*, de 1/4/1984.

Inglaterra e França resolveram dar apoio e garantias ao governo polonês contra possíveis agressões estrangeiras, obtendo, ao mesmo tempo, a promessa da Alemanha de respeitar as fronteiras com a Polônia.

Tendo obtido a passividade das potências europeias ocidentais e diante do clima de desconfiança em relação à União Soviética, que se via isolada dentro dos sistemas de alianças do continente, Hitler aproximou-se de Stálin, estabelecendo, em 1939, o **Pacto Germano-Soviético** de não-agressão e neutralidade por dez anos. Garantindo a neutralidade soviética na possibilidade de um conflito internacional, o pacto representou o lance final nazista em sua agressiva política expansionista. Por meio dele, a Alemanha firmava o compromisso de não-agressão aos soviéticos e permitia a anexação dos estados bálticos (Finlândia) e de parte da Polônia Oriental às fronteiras soviéticas, enquanto Hitler, em troca, poderia anexar Dantzig. O pacto priorizou interesses expansionistas, relegando a segundo plano diferenças ideológicas, políticas e sociais entre o nazismo e o socialismo soviético.



Charge retratando o Pacto Germano-Soviético como o casamento entre Hitler e Stálin.

Em 1º de setembro de 1939, Hitler deu continuidade ao seu jogo expansionista, invadindo a Polônia. Inglaterra e França, de acordo com os compromissos públicos assumidos, reagiram, iniciando-se então a Segunda Guerra Mundial.

A eclosão da guerra

Durante 1939, conhecido como ano da “guerra de mentira”, não ocorreram grandes batalhas, pois os países se preparavam para a guerra. Em abril de 1940, entretanto, Hitler iniciou a **Blitzkrieg** – guerra relâmpago –, que consistiu em ataques maciços com o uso de carros blindados (divisões *panzer*), da aviação (Luftwaffe) e de navios de guerra.

O avanço militar nazista foi fulminante: a Dinamarca, a Noruega e a Holanda foram ocupadas, e as tropas francesas, inglesas e belgas, empurradas até a cidade portuária francesa de Dunquerque, sendo obrigadas a se retirar do continente.

O irresistível avanço nazista alcançou a França, ocupando Paris em junho de 1940. O primeiro-ministro francês, marechal **Pétain**, assinou a rendição na cidade de Vichy, embora a parte sul do país permanecesse resistindo às forças alemãs. Dominando o continente, Hitler dirigiu-se contra a Inglaterra, iniciando um novo período da guerra.

A estratégia alemã em relação à Inglaterra baseou-se em ataques da aviação, levando a um verdadeiro duelo aéreo entre a Royal Air Force (RAF) e a Luftwaffe, comandada por Hermann Goering. Nesse confronto, as perdas humanas foram enormes – mais de quarenta mil civis mortos em consequência dos bombardeios aéreos –, mas a combatividade da RAF impediu a invasão à Inglaterra.

O primeiro-ministro inglês **Winston Churchill** sintetizou a importância da força aérea britânica na frase: “Nunca tantos deveram tanto a tão poucos”.

Enquanto se travava a batalha da Inglaterra, os italianos atacavam o norte africano, tentando tomar o canal de Suez, a fim de romper as ligações da Inglaterra com suas colônias. Italianos e alemães atacaram também a Grécia, a Bulgária, a Iugoslávia e toda a região balcânica.

2. A história e seus registros

O passado é o que já aconteceu, e a tarefa dos historiadores é tentar reconstruir esse tempo com a ajuda dos **registros** deixados pelas pessoas que viveram naquela época. Exemplos de registros são: cartas, desenhos, livros, construções, objetos decorativos, roupas, filmes, fotografias, entre outros.

O historiador só conhece as partes do passado que têm registros **preservados**, isto é, que não foram destruídos em guerras, incêndios, enchentes ou perdidos ao longo do tempo.

E não é só isso. Os registros do passado precisam ser interpretados para fazer sentido. Cada historiador faz a sua reconstrução do que aconteceu, de acordo com seus conhecimentos, sua maneira de ver o mundo etc. Por isso, os mesmos acontecimentos estudados por diferentes historiadores podem levar a conclusões também diferentes.

A história é um campo de estudos que permite variadas interpretações do passado. Isso não significa que os historiadores podem dizer qualquer coisa sobre aquilo que estudam e escrevem. Eles não podem inventar os fatos, não podem fugir das evidências das pistas encontradas.

A história é uma tentativa de explicar a realidade por meio de **registros** ou **testemunhos** reais, que comprovam os acontecimentos. Essa é a grande diferença entre o texto do historiador e, por exemplo, o texto literário. Apesar de ambos serem narrativos, eles têm funções e preocupações completamente distintas. Enquanto o texto literário inventa os fatos a partir da imaginação, o texto histórico tem o compromisso de explicar a realidade, de interpretar o acontecido.

Observe a figura 2. Você acha que a imagem representada se baseia em registros estudados por um historiador? Por quê?

A imagem não se baseia no trabalho de um historiador, porque os registros (fósseis) atestam que os dinossauros foram extintos antes do aparecimento da espécie humana.

AC/BC

Johnny Hart



▲ Figura 2. Johnny Hart, autor dessa tira, usou muita imaginação para criar as aventuras de um povo pré-histórico. Na realidade, as pessoas não conviveram com os dinossauros. Quando os seres humanos começaram a povoar a Terra, os dinossauros tinham desaparecido havia milhões de anos.

Atividade oral. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levantem as hipóteses de que foram encontrados novos registros ou de que surgiram interpretações diferentes de registros já existentes.

Bate-papo

- Durante muitos anos, os historiadores acreditaram que os portugueses “descobriram” o Brasil por acaso. Hoje sabemos que é mais provável que eles tenham vindo com a intenção de tomar posse de terras que já conheciam. Qual é, na sua opinião, a explicação para essa mudança de interpretação?

Evidência: aquilo que é certo, comprovado.
Narrativo: que conta um fato ou história.

Figura 10: História em quadrinho AC/BC, de Johnny Hart, da Unidade I, sobre a História e o Historiador, do livro de História *História: das cavernas ao terceiro milênio* (BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Becho, 2006, p. 15), de Ensino Fundamental (que possuem mais ilustrações, e coloridas, do que os de Ensino Médio), abordando o machismo através da Pré-História, na forma de atividade (pede-se para observar a imagem e responder se ela se baseia em registros estudados por um historiador, e por quê?).



Questão 40



Disponível em <http://pimenta.com/mao.flix.wordpress.com>. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).

A charge remete ao contexto do movimento que ficou conhecido como Diretas Já, ocorrido entre os anos de 1983 e 1984. O elemento histórico evidenciado na imagem é

- A a insistência dos grupos políticos de esquerda em realizar atos políticos ilegais e com poucas chances de serem vitoriosos.
- B a mobilização em torno da luta pela democracia frente ao regime militar, cada vez mais desacreditado.
- C o diálogo dos movimentos sociais e dos partidos políticos, então existentes, com os setores do governo interessados em negociar a abertura.
- D a insatisfação popular diante da atuação dos partidos políticos de oposição ao regime militar criados no início dos anos 80.
- E a capacidade do regime militar em impedir que as manifestações políticas acontecessem.

Questão 41

Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968

Art. 10 – Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Art. 11 – Excluem-se de qualquer apreciação judicial todos os atos praticados de acordo com este Ato Institucional e seus Atos Complementares, bem como os respectivos efeitos.

Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2010.

O Ato Institucional nº 5 é considerado por muitos autores um "golpe dentro do golpe". Nos artigos do AI-5 selecionados, o governo militar procurou limitar a atuação do Poder Judiciário, porque isso significava

- A a substituição da Constituição de 1967.
- B o início do processo de distensão política.
- C a garantia legal para o autoritarismo dos juizes.
- D a ampliação dos poderes nas mãos do Executivo.
- E a revogação dos instrumentos jurídicos implantados durante o golpe de 1964.

Questão 42

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dentes
Tem gringo pensando que nós é indigente
Inútil

A gente somos inútil

MOREIRA, R. In: ILLI, 1983 (fragmento).

O fragmento integra a letra de uma canção gravada em momento de intensa mobilização política. A canção foi censurada por estar associada

- A ao rock nacional, que sofreu limitações desde o início

Figura 11: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, do ENEM/2010, 2ª Aplicação, Caderno 2, Amarelo, Questão 40. A questão, sobre o movimento das Diretas veicula uma famosa charge de Henfil, sobre o autoritarismo do período.



Nietzsche foi um grande professor universitário. Nos últimos anos de vida ficou completamente louco. A doença pode ter sido causada por uma sífilis, contraída com uma prostituta.

Um filósofo polêmico

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) é superbadalado em nossos dias. Mas foi pouco lido quando era vivo.

Ele atacou o *platonismo*, isto é, a idéia de que existiriam verdades absolutas e in-

contestáveis acima dos homens. Seu pensamento admite dupla interpretação. Uns valorizam sua idéia de formar homens destemidos, capazes de romper os preconceitos e fazer da vida uma fonte borbulhante de criação e fascínio. Mas houve quem visse em sua filosofia o desprezo pelos der-

rotados na História, só valorizando os capazes de ignorar preceitos éticos e esmagar os homens.

Hitler considerava Nietzsche um mestre. Entretanto, o filósofo desprezava a prepotência do Estado. Muitas de suas idéias eram opostas ao que pregavam os nazistas.

O filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) foi o fundador do **darwinismo social**. Que era isso? Uma tentativa de usar a *teoria da evolução* de Darwin, tal como era interpretada pela cabeça de Mr. Spencer, para explicar os fenômenos sociais. Erro típico da mentalidade positivista. Para Spencer, o governo não deveria tentar corrigir as grandes desigualdades sociais porque elas nada mais eram do que o resultado da natureza: os **mais fortes**, isto é, os burgueses, tinham se mostrado mais aptos do que os trabalhadores assalariados na **luta pela sobrevivência**. Do mesmo jeito, o domínio imperialista nada

mais era do que a confirmação da **lei biológica da sobrevivência do mais forte**: a natureza tinha feito povos mais capazes do que outros. Do mesmo jeito que o leão devora a gazela, ou a galinha come as minhocas, os europeus tinham o **direito** de roubar, explorar e assassinar milhões de asiáticos e africanos. O problema todo é que esqueceram de informar ao sr. Spencer de que essa tal lei biológica nunca existiu: grande parte das mudanças na evolução das espécies são resultado do acaso... No reino dos animais imperialistas, a lógica é a da fera. Mas quem é que disse que as vítimas iriam se deixar devorar passivamente?

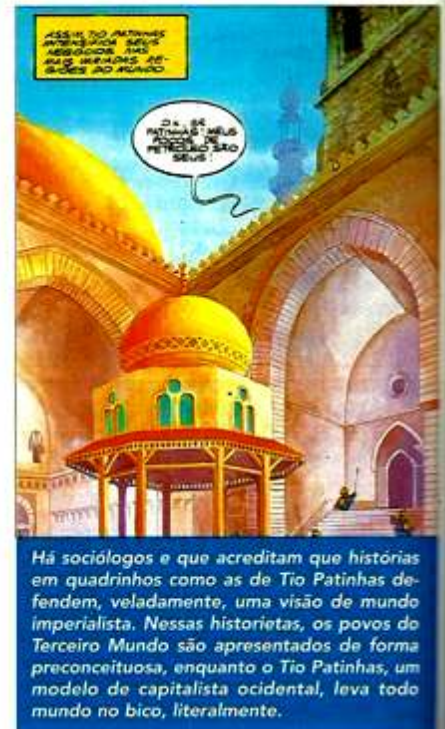


Figura 12: Discussão acerca do caráter ideológico das hq's de *O Fantasma* e *Tio Patinhas*, referente no Capítulo 21, "O Imperialismo", do livro de História *Nova História Crítica: Moderna e Contemporânea* (SCHMIDT, Mario Furley, 2000, p 172), de Ensino Médio. Trata-se de um dos raros casos de livros didáticos de História que elaboram uma contextualização e uma análise crítica de histórias em quadrinhos.

Com Barreto (*Ibidem*), compreendemos que a presença de outros textos que não o verbal, no espaço escolar, como por exemplo os textos multimidiáticos, veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), não garantem que suas leituras também sejam “outras”. É possível ler uma hq ou assistir a um filme sem que tais leituras sejam críticas e/ou considerem os diferentes sentidos circulantes e os modos de sua circulação. Em outro texto, *Leitura é problema de quem? As dimensões curriculares da leituras*, a autora diz que os textos mudaram, mas suas leituras muitas vezes continuam as mesmas:

De qualquer modo, a questão nuclear é que os novos textos implicam outras condições de realização da leitura no contexto escolar, se a intenção é superar a lacuna entre os textos novos e as velhas leituras centradas na linguagem verbal escrita: partindo dela e a ela retornando (2008, p. 67).

É preciso ler criticamente todos os textos que circulam socialmente, valorizando a pluralidade dos sentidos, as interpretações diversas, a contradição, no esforço de romper com o modelo escolar de leitura, de inspiração autoritária, que busca a interpretação correta. (*Ibidem*). “*Ler é saber que o sentido pode ser outro*” (ORLANDI *apud* BARRETO, *Ibidem*, p. 73).

Marginais há algumas décadas, hoje as hq's “vão” à escola, mas muitas vezes ficam “do lado de fora”, pois descontextualizadas, não articuladas com outras linguagens (o cinema, a pintura, a fotografia, da música, etc.) e entendidas apenas como recreação nas práticas pedagógicas (como dissemos, muitas vezes para tornar os conteúdos mais “simples”, “divertidos”), não permitem aos alunos “lerem” outros sentidos, experimentarem outra linguagem, analisarem a realidade de maneira crítica e, por que não, divertida. Assim, a partir das reflexões de Barreto explicitadas há pouco, defendemos, na utilização desta linguagem em sala de aula, um trabalho crítico e coletivo, onde sejam discutidos os diferentes sentidos possíveis, através de outras leituras, uma vez que, como afirma Orlandi, “*o sentido não é um, é muitos*” (1995, p. 38). Todavia, é preciso estar atento para os limites das leituras, “*que podem ser muitas, mas não quaisquer*” (BARRETO, 2009, p. 25).

A prática como professor de História, sobretudo em escolas (em pré-vestibulares, os conteúdos são trabalhados de maneira mais dinâmica e acelerada), nos segmentos fundamental e médio, permitiu perceber que na abordagem de determinados temas e conceitos, o recurso a filmes, iconografias, músicas, histórias em quadrinhos²⁹, torna a compreensão/assimilação mais efetivas, despertando a curiosidade dos alunos, ainda que tais

²⁹ Em nossa experiência, as hq's (como dissemos, pouco presentes nos livros didáticos de História) geralmente são levadas em separado, impressas da internet ou escaneadas de algum material.

materiais jamais substituam o conteúdo, a discussão, as análises e/ou dêem conta da realidade: *“a linguagem, dimensão simbólica, não dá conta da ‘realidade’, não tem o poder de transformá-la ou mesmo de sustentar a produção de conhecimento apartada da dimensão material”* (p. 19).

Especificamente sobre as hq's, e respondendo à pergunta de Bittencourt reproduzida anteriormente, entendemos que as imagens não são simples ferramentas para motivar e ilustrar o curso de História. Nossa perspectiva é a de que tal linguagem (entendida como forma de prática social), profundamente polissêmica, permite, quando numa leitura crítica, coletiva, problematizar a realidade, a sociedade da qual fazemos parte e suas ideologias (sobretudo as hegemônicas), a partir da contextualização³⁰ destes materiais, da discussão de seus pressupostos, da análise dos discursos que estão sendo reproduzidos, legitimados e/ou refutados por eles.

Os pressupostos, segundo Norman Fairclough (2001, p. 155), linguista britânico e um dos fundadores da Análise Crítica do Discurso (ACD), *“são as proposições que são tomadas pelo (a) produtor (a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’”*. Para ele, através das pressuposições é possível manipular as pessoas, mas se podem ser manipulativas também podem ser sinceras (p. 153). Barreto, a partir desta afirmação, defende que uma análise efetivamente crítica, que preste atenção nas ideologias que estão “em jogo”, deve compreender os pressupostos como um lugar de destaque, como ponto de partida do trabalho de análise (2009, p. 128).

A perspectiva crítica e sobretudo materialista da ACD de Fairclough, considera as práticas discursivas como formas materiais de ideologia (2001, p. 116), ou seja, todo discurso é ideológico, assim como sua interpretação. Fairclough define o discurso como

um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (pp. 90-91).

No que diz respeito à ideologia, Barreto (2009, p. 22), a partir da contribuição de Fairclough e da concepção gramsciana de hegemonia, defende que *em meio aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados*, ou seja, para a autora, na perspectiva histórico-discursiva, ideologia corresponde à hegemonia de sentido.

³⁰ De acordo com Barreto (2009, p. 12): *“A rigor, textos só podem ser analisados criticamente a partir dos contextos em que foram produzidos”*.

Nossa opção por utilizar *Mafalda* no ensino de História não defende que todos os livros didáticos desta disciplina escolar reproduzam tiras da personagem de Quino, tampouco que seus professores “aprendam” a “utilizar” *Mafalda* em suas aulas. Escolhemos esta personagem, na medida em que produz um discurso de caráter crítico, “agindo sobre o mundo e sobre os outros” e forjando possibilidades (assunto do Capítulo 4) de, através de sua crítica ao mundo atual (de hegemonia burguesa), das **polêmicas** que suscita através do **lúdico**, se construir coletivamente sentidos contra-hegemônicos, outras ideologias, de se cogitar outros sentidos, diferentes dos “mais lidos”, sentidos outros que podem ou não se tornarem hegemônicos.

1.6 – O “polêmico” pelo “lúdico possível”

Eni Orlandi (1987), vinculada à Análise de Discurso³¹ (AD) de matriz francesa, afirma que existem dois processos fundamentais na linguagem (p. 84), cuja tensão entre si constitui seu fundamento: a paráfrase (“o mesmo” - formulações diferentes para o mesmo sentido) e a polissemia (“o diferente” – multiplicidade de sentidos). Este “jogo” entre o mesmo e o diferente está na base da tipologia construída pela autora, em relação ao discurso pedagógico, onde se distinguem três tipos³² de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

Para Orlandi, o discurso pedagógico é um tipo de discurso (como o discurso televisivo, religioso, etc.) circular, é “*um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola* (p. 28). Em sua definição (na teoria), o discurso pedagógico é um discurso neutro, transmissor de informações, sem sujeito, sem tensões. Na prática, diz a autora, o discurso pedagógico se apresenta como autoritário, sem neutralidade, é aquele que se dissimula como transmissor de informação, sob o estatuto da cientificidade (p. 29). No sistema de ensino, que busca a homogeneização, o professor é o detentor do conhecimento (e o que ele diz se converte em conhecimento), aquele que vai ensinar o aluno, que está na escola para aprender, pois é aquele que não sabe. A escola atenua os conflitos, as rupturas, que ao contrário, devem fazer parte da construção do conhecimento.

³¹ Orlandi (1987) compreende o discurso como linguagem em interação, ou seja, aquele que leva em consideração a relação estabelecida pelos interlocutores e o contexto. O discurso é lugar social e sua unidade de análise é o texto. A partir de Pêcheux, defende que o discurso corresponde a efeito de sentidos e não transmissão de informação.

³² Entende-os não como tipos puros, mas como expressão de tendências.

O discurso lúdico é aquele que favorece a expansão da polissemia (polissemia aberta). Em nossa sociedade, diz Orlandi, este discurso ocupa um lugar marginal (ao contrário dos discursos polêmico e autoritário), significando ruptura. Para Orlandi, em nossa formação social não há lugar para o lúdico. Seu exagero é o *non sense*.

O discurso polêmico, no contexto das práticas sociais, é caracterizado como possibilidade. Nele, a polissemia é controlada e é onde se observa melhor o jogo entre paráfrase (o “mesmo”) e polissemia (o “diferente”). Seu exagero é a injúria.

No discurso autoritário, tipo dominante em nossa sociedade, ocorre a polarização da paráfrase (a polissemia é contida). Este discurso é o discurso do “mesmo”, onde a verdade é imposta. Seu exagero é a ordem no sentido militar. Na opinião de Orlandi (p. 86), o discurso autoritário deve ser transformado em discurso crítico, entendendo que ser crítico é questionar as condições de produção dos discursos.

A partir da leitura de Orlandi, Barreto (1994, p. 154), na tese intitulada “*Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*”, aponta para uma “subversão”, a qual entendemos como de extrema importância para nossas reflexões neste trabalho. Centralizando no ensino a tipologia elaborada por Orlandi, Barreto, considerando o discurso pedagógico institucionalizado, defende “*desenvolver o polêmico pela via do lúdico possível*”.

Inicialmente, distingue o “jogo” da “brincadeira”, compreendendo o primeiro como algo “pra valer”, cujo valor está no resultado; e o segundo, como puro divertimento, como algo com fim em si mesmo. O jogo, na concepção de Barreto, não é apenas pragmaticamente posto, mas pensado como produção: atividade, interação, a partir das regras - necessárias ao jogo e definidoras de seu processo e produto - que o sustentam. Regras que não estão restritas àquelas já estabelecidas e cuja produção pode fazer parte da própria “inter-ação” entre os sujeitos.

Para Barreto, o jogo sempre produz sentido, mudando apenas a direção. No jogo, pode haver prazer “fora” da competição, sobretudo o prazer de encontrar sentido no que se faz ou o sentido do que se faz, autonomamente.

A experiência do sentido instaura uma diferença no contexto do ensino. Na medida em que a escola tende a se configurar como um mundo à parte, representa o diálogo com o que lhe é exterior. E é a partir deste diálogo que o lúdico abre um leque de possibilidades. (...) o lúdico se marca por uma série de rupturas em relação às atividades previsíveis, mas, acima de tudo, pela tentativa de favorecer a sua produção pelos alunos. Em outras palavras, buscam-se condições de produção favoráveis, na dinâmica do alegórico e do cotidiano: no modo de dizer a ruptura e no lugar de onde se a diz. O alegórico como um jogo de diferença (grifo da autora): o “como se fosse”, para, via deslocamento analógico, pensar o cotidiano não como o que é, mas como “o que está sendo”, e que pode ser visto de diferentes perspectivas. (p. 156)

Dialogar com o “mundo de fora da escola”, partindo das inúmeras possibilidades oferecidas pelo lúdico (sobretudo as rupturas), numa perspectiva coletiva (professores e alunos), e compreendendo a realidade como processo (“o que está sendo”), a partir de leituras diversas (mas não quaisquer)³³. Tais esforços - no sentido literal da palavra – corroboram o que defendemos neste trabalho, através do “jogo” com as histórias em quadrinhos³⁴ de *Mafalda* na aula de História.

Em nosso entendimento, a partir do que foi exposto até aqui, é possível forjar um discurso polêmico a partir do discurso lúdico. Este movimento, além de possível, é necessário, uma vez que, como afirma Barreto, “*em não se exercitando o discurso polêmico, o espaço possível ao lúdico tende a deslizar para a fuga, desgastando-se, ou mesmo esgotando-se*” (p. 48). Nossa formação social, historicamente avessa às posturas críticas, representa um entrave, também histórico, ao desenvolvimento do discurso polêmico (que pressupõe como condição necessária a diferença de perspectivas).

Em relação à escola, se hoje o lúdico é “bem recebido” (ainda que em diversas ocasiões, de maneira acrítica), o polêmico, muitas vezes, é evitado no discurso pedagógico. O ensino de História – que a despeito da suposta “postura neutra” de alguns docentes, tem na polêmica uma de suas características intrínsecas – avançou bastante nas últimas décadas, no que diz respeito à incorporação do lúdico em sala de aula. Contudo, este lúdico tem sido utilizado apenas como “brincadeira”, no sentido utilizado por Barreto.

Mafalda, que como afirma Umberto Eco na epígrafe desta dissertação, merece o respeito de um personagem real, representa um paradigmático exemplo de um discurso lúdico que desenvolve um discurso polêmico, permitindo, a partir do deslocamento do real concreto, que é a própria história em quadrinhos, deslocamentos no real (p. 157). Do lúdico, que Orlandi caracteriza como ruptura, *Mafalda* alcança o polêmico, ao questionar as estruturas de um mundo injusto que ela não construiu; um mundo onde o discurso autoritário ainda é hegemônico.

Esta dissertação se alicerça no real e parte dele, na intenção de pensar novas relações do ensino de História com o mundo do professor e do aluno, criticando a sociedade burguesa, hegemônica, e propondo, no limite, sua superação. Vinculamo-nos ideologicamente à perspectiva do materialismo histórico, polêmico desde suas raízes, marxianas e engelianas, que

³³ Aqui, é importante ressaltar que o limite é histórico e que os sentidos não estão apenas nos textos ou nos sujeitos, mas nesta relação.

³⁴ Na pesquisa de Barreto (1994), foi utilizada como um dos passos empíricos, a polissemia da fábula, narrativa muito presente na escola.

nunca se furtaram da crítica como arma, do humor como recurso (sobretudo Marx) e da ruptura como possibilidade e necessidade.

O “polêmico” Antonio Gramsci representa o núcleo de nosso arcabouço teórico, na tentativa de conferir às reflexões aqui desenvolvidas uma perspectiva dialética da relação teoria-práxis e uma abordagem política das histórias em quadrinhos, do ensino de História e da escola, tendo como horizonte a construção de uma educação mais crítica, e por conseguinte, de um mundo mais justo, efetivamente de todos.

2. GRAMSCI: TEORIA E PRÁXIS

“Gramsci ajudou os marxistas a se libertarem do marxismo vulgar. A força do seu compromisso intelectual está no fato de que não se tratava de um compromisso puramente acadêmico. A práxis estimulava e fecundava sua teoria, até representar seu objetivo final. Somos gratos a Gramsci não só pelo permanente estímulo intelectual que ele representa, mas por nos ter ensinado que o esforço para transformar o mundo não só é compatível com o pensamento histórico original, sutil e de olhos abertos, mas que, sem ele, é um esforço impossível.”

(Eric J. Hobsbawm)

2.1 – Antonio Gramsci: uma breve biografia

Antonio Gramsci nasceu em Ales, na ilha italiana da Sardenha, em 22 de janeiro de 1891, numa família pobre. Quarto de sete filhos, aos quatro anos cai do colo de sua babá, fato que posteriormente será relacionado à sua deficiência física – era corcunda. Estudos recentes apontam que a *doença de Pott*, um tipo de tuberculose óssea, teria causado a deformidade em Gramsci.

Em 1911, consegue uma bolsa de estudos da Universidade de Turim, onde cursará Letras. Entre 1912 e 1913, estabelece seus primeiros contatos com o movimento socialista daquela cidade industrial, de robusto movimento operário. Em 1913 começa a escrever para periódicos socialistas, mesmo ano em que provavelmente se filia ao PSI (Partido Socialista Italiano).

Segundo Bottomore (2001, p.166), o contraste entre a origem numa sociedade agrária atrasada e a posterior experiência no maior centro industrial do país (sobretudo da indústria automobilística), permitiu a Gramsci compreender que uma revolução socialista na Itália não poderia prescindir da perspectiva nacional-popular, com operários e camponeses forjando uma aliança. Para Sader (2005, p. 7), desde o início as preocupações de Gramsci estiveram voltadas para a necessidade de a classe trabalhadora ir além de seus interesses corporativos, assumindo o papel de dirigente político da luta, o que exigiria desenvolver uma concepção da ideologia e da cultura como elementos permanentes de sua práxis.

Gramsci compreendeu a Revolução Russa de 1917 como um paradigma histórico, defendendo a concepção de que não existem “fórmulas” para a tomada do poder pelos

trabalhadores, tampouco é necessário o pleno desenvolvimento das forças produtivas para que a revolução seja possível.

Em 1919 e 1920³⁵ participa ativamente das mobilizações operárias em Turim, interessando-se bastante pelos “conselhos de fábrica”, que cresciam vertiginosamente. Ainda em 1919, no 1º de maio, funda com Tasca, Terracini e Togliatti, a revista *L'ordine Nuovo*, um semanário de cultura socialista. Em 1919, em Milão, Benito Mussolini funda o Partido Fascista Italiano, formando a milícia armada conhecida como “camisas negras”. As críticas de Gramsci ao PSI tornam-se mais incisivas, inclusive com a publicação de uma moção para a renovação do partido, e em fins de 1920, participa em Ímola da reunião onde é oficialmente constituída a fração comunista do PSI³⁶, dirigida por Bordiga.



Figura 13: Antonio Gramsci

(<http://rotamogiana.blogspot.com/2010/06/defendo-uma-postura-autonoma-face-ao-pt.html>)

Em 1921, participa da fundação do Partido Comunista Italiano (PCI), em Livorno, sendo eleito para o primeiro comitê central e trabalhando também na Internacional Comunista. *L'ordine Nuovo* é transformado em jornal diário do PCI. No ano seguinte, é escolhido para representar o PCI em Moscou, onde conhece Giulia Schucht, que se tornará sua esposa e com quem terá dois filhos. Ainda em 1922, os fascistas tomam o poder, após a “marcha sobre Roma”, que reuniu cerca de cinquenta mil camisas negras. Mussolini é empossado primeiro-ministro.

³⁵ Os anos de 1919 e 1920 são chamados pela historiografia de “biênio vermelho” (*biennio rosso*), período em que o movimento operário construiu inúmeras greves, com milhares de participantes, e a luta de classes se acirrou na Itália.

³⁶ Conhecida como “fração de Ímola”.

Em 1924, Gramsci é eleito deputado ao Parlamento, onde lutou para transformar o PCI num partido de massas. A derrota dos conselhos operários de Turim, diz Sader (p. 9), ajudou na ascensão do fascismo, que neste mesmo ano, por meio de eleições fraudulentas, ganhou maioria parlamentar. O terror e a repressão generalizados tomam conta do país. Em 1925, Mussolini se torna *Duce*, o condutor supremo da Itália, concretizando o Estado fascista, eliminando os principais focos de oposição, impondo leis de exceção, acabando com a imprensa oposicionista e cassando a licença de todos os advogados antifascistas.

Após a “vitória” fascista, Gramsci é preso em novembro de 1926 e condenado a 20 anos de prisão, onde escreverá os textos mais importantes de sua produção teórica (os *Quaderni del Carcere*), que fazem dele provavelmente o marxista de maior envergadura do século passado. Tornou-se célebre a frase do promotor que condenou Gramsci no processo-farsa montado pelo Estado fascista: “*devemos impedir que esse cérebro funcione durante vinte anos*”. Em 4 de junho de 1928, é condenado a vinte anos, 4 meses e 5 dias de reclusão.

Entre 1929 e 1936 é acometido de várias doenças, sobretudo crises nervosas e tuberculose. Recebe liberdade condicional em 1934 e em 1937 readquire a plena liberdade, talvez porque o Estado fascista, dadas as circunstâncias de seu quadro de saúde, não quisesse produzir um mártir em seu cárcere. Depois de ficar doente por muito tempo na prisão, Gramsci falece em 27 de abril de 1937, de uma hemorragia cerebral.

2.2 - A hegemonia em Gramsci

O conceito de hegemonia se origina do grego *eghestai*, significando “conduzir”, “ser guia” ou “chefe”, e do verbo *eghemonieuo*, que também corresponde a “guiar/conduzir”, e por consequência, “dominar”, “comandar” (MACCIOCCI, 1977, p. 182). No grego antigo, *eghemonia* significava a designação para o comando maior das Forças Armadas, tratando-se, portanto, de um termo militar. Ainda de acordo com Macciocchi, na Grécia, o *eghemon* representava o comandante do exército e a “cidade *eghemon*”, à época da Guerra do Peloponeso (entre Esparta e Atenas, no século V a.C.), era aquela que dirigia a aliança das cidades gregas em luta.

No pensamento marxista, o conceito de hegemonia corresponde a um dos mais polêmicos e difíceis de definir. Lênin, Stálin, Bukharin, Mao Tse-tung, Gramsci, Perry Anderson representam nomes importantes que dedicaram à hegemonia uma atenção especial, permitindo interpretá-la como liderança e/ou como domínio.

Todavia, o pleno desenvolvimento deste conceito como conceito marxista deve-se, sobretudo, a Antonio Gramsci (1891-1937), intelectual italiano fundador do partido comunista daquele país e um dos adversários políticos mais qualificados de Mussolini. Considerado por muitos estudiosos de Gramsci seu conceito chave e sua maior contribuição à teoria marxista, a “hegemonia gramsciana” era ainda um conceito pouco desenvolvido antes de sua prisão pelo Estado fascista, em 1926. Da concepção pré-cárcere de hegemonia como uma estratégia da classe operária e um sistema de alianças que o operariado deve dar início com o objetivo de derrubar o Estado burguês, Gramsci passa a compreender a hegemonia, já nas anotações da prisão (que dariam origem à sua maior obra, os *Quaderni*), como o modo pelo qual a burguesia estabelece e mantém sua dominação (hegemonia como projeto de classe). Analisando historicamente a Revolução Francesa e o *Risorgimento* italiano, Gramsci vai buscar entender como se construiu nestes países a chegada da burguesia ao poder e, sobretudo, a manutenção deste poder, definindo o Estado³⁷, a partir principalmente de Maquiavel, como força mais consentimento, coerção mais consenso, sociedade política mais sociedade civil.

Também o exercício da hegemonia (e este é um dos motivos de muitas interpretações equivocadas dos conceitos de Estado e hegemonia) é entendido, em Gramsci, como uma combinação entre força e consentimento (BIANCHI, 2008, p. 186), ou domínio (força) mais direção (consentimento). E ainda, por vezes, hegemonia se confunde com consenso, não apenas pela importância do “modo de pensar” dos indivíduos para a consecução da hegemonia, mas também devido à célebre afirmação de Gramsci nos *Quaderni*, que sintetiza sua concepção ampliada de Estado: “*Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção*” (GRAMSCI, 1989, p. 149). Ao contrário do que parece à primeira vista, Gramsci não associa os termos respectivamente, isto é, sociedade política como hegemonia e sociedade civil como coerção, mas sim o oposto. Ora, se a sociedade política corresponde ao espaço, por excelência, da coerção, e a sociedade civil ao do consenso, e Gramsci afirma a identidade entre sociedade civil e hegemonia, logo, pode-se deduzir, equivocadamente, que hegemonia é sinônimo de consenso, sendo que a hegemonia compreende, necessita do consenso, não podendo reduzir-se apenas a ele.

³⁷ A definição de Estado em Poulantzas, que segundo Coutinho (2007, pp. 186-187), retoma suas origens gramscianas em seus últimos escritos (afastando-se do formalismo estruturalista de Althusser), parece bastante pertinente: “o Estado é a condensação material de uma correlação de força entre classes e frações de classe, no qual sempre se dá a preponderância ou hegemonia de uma classe ou de uma fração de classe (POULANTZAS, 1980, p. 147).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que Gramsci entende a sociedade valendo-se de um esquema triádico, formado por economia – sociedade civil – Estado (sociedade política). A economia corresponde à estrutura enquanto sociedade civil e sociedade política representam dois grandes planos superestruturais. Sobre isso, afirma Guido Liguori:

Podemos assim dizer que Gramsci é o maior estudioso marxista das superestruturas, das quais investiga a importância, a complexidade e as articulações internas. Mas nem por isso perde de vista o papel determinante da estrutura, ainda que no interior de uma concepção dialética da relação entre estrutura e superestrutura (2003, p. 178).

Gramsci amplia a teoria leninista do Estado, defendendo que a hegemonia não se reduz à força econômica e militar, mas resulta de uma batalha constante pela conquista do consenso no conjunto da sociedade (grupos subalternos e potenciais aliados). Segundo o pensador sardo, a hegemonia corresponde à liderança cultural e ideológica³⁸ de uma classe sobre as demais, pressupondo a capacidade de um bloco histórico (aliança de classes e frações de classes, duradoura e ampla) dirigir moral e culturalmente, de forma sustentada, toda a sociedade (MORAES, 2009, p. 35). Portanto, é impossível pensar a hegemonia sem pensar na luta de classes: *“Falar em hegemonia e contra-hegemonia é pensar no antagonismo entre as classes sociais que, a partir de sua posição dominante ou subalterna no interior da sociedade e do Estado de classes, exercem, sofrem e disputam permanentemente o poder”* (DANTAS, 2008, p. 91).

Como categoria dinâmica, a hegemonia pressupõe negociações, compromissos, renúncias por parte do grupo dirigente que se pretende hegemônico. A base material da hegemonia é construída a partir de concessões e reformas com as quais se mantém a liderança de uma classe (ou frações de classe) e pelas quais outras classes (aliadas ou subordinadas) têm suas reivindicações atendidas. Para Gramsci, a hegemonia não pode ser garantida sem desconsiderar demandas mínimas dos “de baixo”, sendo fundamental a classe dirigente saber ceder, saber realizar sacrifícios no intuito de preservar este instável equilíbrio de forças (GRAMSCI, 2002a, p. 47).

Entretanto, o comunista italiano reitera que estas concessões são sempre assimétricas, ou seja, que existe um grupo que dirige e outros que são dirigidos, logo, a renúncia da classe

³⁸ A hegemonia, como é possível argumentar, não se reduz à legitimação, falsa consciência, ou instrumentalização da massa da população, cujo “senso comum” ou visão do mundo, segundo Gramsci, é composto de vários elementos, alguns dos quais contradizem a ideologia dominante, como aliás grande parte da experiência cotidiana. O que uma ideologia hegemônica, dominante, pode propiciar é uma visão do mundo mais coerente e sistemática que não só influencia a massa da população, como serve como um princípio de organização das instituições sociais (BOTTOMORE, 2001, p. 178).

hegemônica não pode nunca permitir um desequilíbrio em sua relação com a classe subalterna, e mais que isso, um desequilíbrio a nível estrutural³⁹ (GRAMSCI, 2002a, pp. 47-48).

Referência no estudo da hegemonia em Gramsci, Luciano Gruppi defende que o marxista italiano apresenta este conceito em toda a sua amplitude, ou seja, *“como algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e inclusive sobre o modo de conhecer”* (GRUPPI, 1978, p. 3).

Em outras palavras, Gruppi destaca que a hegemonia só é possível se a liderança de uma classe se dá também no plano da superestrutura (num viés marxista mais ortodoxo), se ela é uma liderança cultural e ideológica que produz consenso e adesão à sua agenda. Não basta a ação coercitiva se o objetivo é um domínio por completo, um domínio hegemônico⁴⁰.

De acordo com Gruppi, a hegemonia de uma determinada classe se torna possível quando esta classe,

(...) dominante no plano econômico, e, por isso, também no político, difunde uma determinada concepção de mundo; hegemônica assim toda a sociedade, amalgama um bloco histórico de forças sociais e de superestruturas políticas por meio da ideologia. Essa hegemonia entra em crise quando desaparece sua capacidade de justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade (p. 90).

Corroborando a defesa de Gramsci, de que não há hegemonia se a liderança ideológico/cultural de uma classe não é consensual, se ela não se sustenta e é legitimada no modo de pensar dos indivíduos, Dantas afirma que

Na história da luta de classes, a hegemonia de uma classe depende, essencialmente, do modo como seu domínio sobre a produção material e sobre o conjunto das forças produtivas e destrutivas se desenvolve como domínio sobre a produção e a circulação de idéias, sobre a formação da consciência socialmente determinada e, conseqüentemente, sobre o conjunto de organizações e instituições da sociedade civil e sobre o poder político do Estado (2008, p. 92).

Finalizando, é imprescindível pontuar que as formas da hegemonia nem sempre são as mesmas, variando de acordo com a natureza das forças que a exercem. (MORAES, 2009, p. 36), e que a hegemonia nunca é “completa”, o poder de uma classe nunca está garantido completamente. E reafirmando o que dissemos anteriormente: é impossível desvincular a questão da luta de classes da discussão de hegemonia, algo bastante comum hoje em dia, nos

³⁹ Forças produtivas e relações de produção.

⁴⁰ Para Gramsci, é possível que um grupo social se torne dirigente antes mesmo de tomar o poder. Todavia, a hegemonia plena de uma classe só se dá quando a classe que chega ao poder “se torna Estado”. É como estado que esta classe exercerá plenamente o domínio (coerção) e a direção (consenso/hegemonia) sobre os demais grupos sociais.

diversos processos de “domesticação” de Gramsci, ou seja, de desvinculação de seu pensamento da perspectiva política revolucionária.

2.3 – Contra-hegemonia

O conceito de contra-hegemonia não foi formulado por Gramsci. Corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia do filósofo sardo a partir de uma perspectiva crítica, atualizada e, sobretudo estratégica, por parte de inúmeros marxistas (por exemplo, os brasileiros Leandro Konder e Carlos Nelson Coutinho e os britânicos Raymond Williams e Terry Eagleton), objetivando traduzir/demarcas, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. O termo, que se consolidou pelo uso, significa que a luta é contra uma hegemonia estabelecida, uma luta que objetiva a construção de uma nova hegemonia, e que por isso, corresponde a um projeto de classe distinto. Como corresponde a uma interpretação, tal conceito oferece muitas dificuldades para quem se “aventura” a explorar seu (s) significado (s). Além de escassa na literatura marxista, a definição do conceito pode ser encontrada sob os mais distintos espectros político-ideológicos.

Longe de incorporar um neologismo, utiliza-se um conceito legitimado por diversos intelectuais importantes dentro do campo marxista (ainda que poucos o definam), que fazem uso da “contra-hegemonia” querendo apontar para outro projeto de classe, outro mundo possível.

De acordo com Eduardo Granja Coutinho,

Parafrazeando Marx, pode-se dizer que toda hegemonia traz em si o germe da contra-hegemonia. Há, na verdade, uma unidade dialética entre ambas, uma se definindo pela outra. Isto porque a hegemonia não é algo estático, uma ideologia pronta e acabada. Uma hegemonia viva é um processo. Um processo de luta pela cultura (2008, p. 77).

E recuperando Raymond Williams, a partir de Chauí (1986, p. 22), frisa que a hegemonia “*Deve ser continuamente renovada, recriada, defendida e modificada e é, continuamente, resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas*” (*Ibidem*). Para Williams, a hegemonia

(...) também sofre uma resistência continuada, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são as suas próprias pressões. Temos então de acrescentar ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes na prática (1979, pp. 115-116).

Por sua vez, Terry Eagleton, discípulo de Williams, afirma que *“qualquer poder governante é forçado a travar combate com forças contra-hegemônicas de maneiras que provam ser parcialmente constitutivas de seu próprio domínio”* (1997, p. 107).

Conforme discutido na parte “A hegemonia em Gramsci”, a hegemonia corresponde à liderança de uma classe e suas frações sobre as demais; corresponde a uma direção política, cultural que é exercida por uma classe em aliança ou não com outras. Logo, um movimento contra-hegemônico sempre compreenderá a luta de classes, significando um projeto distinto de sociedade, como por exemplo, o comunismo em relação ao capitalismo.

Fundamental para nossas pretensões neste trabalho é a compreensão de que toda contra-hegemonia é uma luta em duas frentes: a material (que Gramsci chama de “conteúdo”⁴¹) e a ideológico-cultural (que Gramsci chama de “forma”). Sobre esta última, que na concepção gramsciana equivale ao campo do consenso, o presente trabalho dedica atenção especial, pensando possibilidades de, na aula de História, em questionando/criticando os fundamentos da sociedade burguesa, o senso comum, os discursos hegemônicos legitimadores da divisão da sociedade em classes, contribuir para a construção de uma reforma intelectual e moral, como defendia Gramsci, apontando para a construção de um outro mundo, possível e necessário.

Conquistar a hegemonia significa, para Gramsci, estabelecer uma liderança moral, intelectual, política, difundindo sua própria “concepção de mundo” por toda a sociedade, igualando o próprio interesse (da classe hegemônica) com o da sociedade em geral. Acanda (2006, p. 207) nos ajuda a compreender a importância da cultura e da ideologia na construção de qualquer movimento contra-hegemônico, quando afirma que *“A construção de uma nova hegemonia emancipadora implica, em Gramsci, a realização de uma reforma intelectual e moral que seria capaz de criar uma nova visão de mundo e uma nova ideologia do povo”*. Corroborando sua visão, Eagleton (1997, p. 106) pontua que

Na sociedade moderna, então, não é suficiente ocupar fábricas ou entrar em confronto com o Estado. O que também deve ser contestado é toda a área da “cultura”, definida em seu sentido mais amplo, mais corriqueiro. (...) qualquer “contra hegemonia” deve levar sua campanha política até esse domínio, até agora negligenciado, de valores e costumes, hábitos discursivos e práticas rituais.

Daniel Campione (2003, p. 53) utiliza a expressão “hegemonia alternativa”⁴², como sinônimo de contra-hegemonia, afirmando que só é possível a conversão dos grupos dominados em hegemônicos se estes passarem do plano econômico-corporativo ao plano

⁴¹ EAGLETON, 1997, p. 109.

⁴² Também Emir Sader utiliza esta expressão, ao abordar a questão da luta dos “de baixo” (2005, p. 10).

ético-político (com o vetor “ético” indicando a dimensão intelectual e moral e o vetor “político” o controle do aparato de Estado).

2.4 – A ideologia em Gramsci

“Ninguém propôs ainda uma definição única e adequada de ideologia (...)”. Assim Terry Eagleton “abre” o primeiro capítulo de sua obra *“Ideologia: uma introdução”*⁴³, apontando para a enorme complexidade do termo e seus múltiplos significados. O marxista britânico elenca dezesseis definições de ideologia, sendo que muitas delas são incompatíveis.

Michael Löwy, em *“Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista”*⁴⁴, pontua que “é difícil encontrar na ciência social um conceito tão complexo, tão cheio de significados, quanto o conceito de ideologia”. Em outra célebre obra, *“As aventuras de Karl Marx, contra o Barão de Münchhausen”*⁴⁵, o marxista franco-brasileiro afirma o caráter enigmático e a natureza polissêmica do conceito de ideologia, que nos últimos duzentos anos, foi alvo de inúmeras ambigüidades, paradoxos, equívocos.

Interessa-nos, no presente trabalho, a discussão da ideologia dentro da “filosofia da práxis”⁴⁶, ou seja, do marxismo, mais especificamente a forma como Gramsci tratou este conceito. Não faremos aqui uma análise detalhada de seu desenvolvimento histórico, tampouco nos deteremos sobre a discussão da ideologia na obra de Marx. Nosso objetivo é esclarecer como Gramsci interpretou o conceito, interpretação que norteia nossas análises na dissertação.

Primeiramente, Marx não criou o conceito de ideologia, mas o retomou. O “pai” do conceito foi o francês Destutt de Tracy (1801), que o compreendia como um estudo científico das idéias, como uma parte da zoologia (as idéias seriam o resultado da interação entre os organismos vivos e a natureza). Napoleão Bonaparte rotulou Tracy e seu grupo, de “ideólogos”, de “metafísicos especuladores” que refutam a realidade. O “peso” histórico de Napoleão (em relação a Tracy) acabou legitimando o conceito de ideologia como algo “negativo”, e é neste sentido que Marx o abordará em uma de suas obras mais importantes: *A ideologia alemã* (1846), publicada apenas em 1936. De acordo com Löwy (2006, p. 11), na obra escrita em parceria com Engels, Marx compreende a ideologia “como equivalente à

⁴³ EAGLETON, 1997, p. 15.

⁴⁴ LÖWY, 2006, p. 10.

⁴⁵ LÖWY *apud* KONDER, 2002, p. 9.

⁴⁶ Forma como Gramsci se referia ao marxismo, nos escritos do cárcere, na tentativa de “driblar” a censura.

ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as idéias aparecem como motor da vida real". Leandro Konder (2002, p. 31) identifica que em Marx, a ideologia está vinculada à alienação ou estranhamento. Posteriormente, Marx amplia o conceito, analisando as diversas formas ideológicas através das quais a sociedade adquire a consciência do real (filosofia, religião, direito, etc.). Em breves palavras, para o filósofo alemão, ideologia é um conceito negativo.

Com Lênin, a ideologia passa a ser entendida sob outra ótica, desprovida do sentido pejorativo, correspondendo sempre aos interesses de classes sociais específicas (ideologia burguesa x ideologia proletária). O líder bolchevique entendia a ideologia como *“qualquer doutrina sobre a realidade social que tenha vínculo com uma posição de classe”* (LÖWY, 2006, p. 12).

Gramsci afirmava que o primeiro conceito de ideologia foi desenvolvido por filósofos franceses ligados a um materialismo vulgar (que tentavam “dissecar” as ideologias até chegarem a seu “núcleo”), enquanto Marx e Engels representavam uma corrente de pensamento que visava a superação da ideologia, ou em outras palavras, a superação das distorções ideológicas.

O filósofo italiano refutava a noção de ideologia como “falsa consciência”⁴⁷ ou “visão distorcida” da realidade, rejeitando veementemente, nos *Cadernos*⁴⁸, todo uso negativo do termo ideologia, compreendido por ele como *“(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”* (GRAMSCI, 1989, p. 16). Em suma, Gramsci elabora uma teoria positiva da ideologia, entendendo-a como concepção de mundo e lugar de constituição da subjetividade coletiva (LIGUORI, 2007, p. 86). Em Gramsci, ideologia vincula-se à religião (popular), ao folclore e ao senso comum⁴⁹, sendo que cada camada social tem sua própria consciência, cultura – ideologia⁵⁰ (*Ibidem*, p. 89). Gramsci defendia uma “consciência

⁴⁷ Para Eagleton, toda ideologia dominante deve procurar se harmonizar com a experiência vivida por seus sujeitos, sob o risco de se tornar vulnerável e ser “substituída” por outra (s): *“(...) para terem êxito, as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada”* (1997, p. 27).

⁴⁸ De acordo com Liguori (2007, p. 81), Gramsci, nos três primeiros cadernos, utiliza de maneira difusa, variada e pouco significativa, o termo ideologia que surge, mas não é conceituado pelo marxista italiano. Todavia, no *Caderno 4*, Gramsci “acerta as contas” com a teoria da ideologia marxiana. O marxista gramsciano também diz que a ideologia em seu sentido negativo também está presente nos primeiros cadernos (*Ibidem*, p. 88), onde também está presente o entendimento da ideologia como um sistema de idéias políticas.

⁴⁹ Gramsci defendia uma “consciência coletiva” que fosse capaz de superar e substituir a ideologia dominante, sendo que para isso, era necessária uma ação organizada que incorporasse dialeticamente o senso comum, mas visando sua superação.

⁵⁰ Em Gramsci, as ideologias são *“o terreno em que os homens se movem”* (LIGUORI, 1997, p. 95).

coletiva” que fosse capaz de superar e substituir a ideologia dominante, sendo que para isso, era necessária uma ação organizada que incorporasse dialeticamente o senso comum, mas visando sua superação.

Leandro Konder (2010, p. 109) afirma que Gramsci utiliza o conceito de ideologia mais “com” Lênin do que “com” Marx. A partir de uma “outra” leitura (por exemplo, em relação à empreendida por Liguori) do caráter da ideologia no pensamento do marxista sardo, o filósofo fluminense entende que em Gramsci e em Lênin, “*a ideologia é tendencialmente maléfica, porém pode, em situações excepcionais, ter um desempenho histórico progressista.*”

Nos *Cadernos*, salienta Liguori, o conceito de ideologia se articula num conjunto de palavras, que representam um conjunto de conceitos: ideologia, filosofia, visão ou concepção de mundo, religião⁵¹, conformismo, senso comum, folclore, linguagem (2007, p. 91): “*Cada um deles indica um conceito que não se pode sobrepor inteiramente ao outro. Mas, ao mesmo tempo, todos estes termos estão correlacionados entre si, aparecem simultaneamente. Formam uma rede conceitual que, no seu todo, desenha a concepção gramsciana de ideologia*”.

O autor dos *Cadernos* provavelmente não conheceu *A ideologia alemã*, como frisa o autor gramsciano Guido Liguori (*Ibidem*, p. 77), uma vez que apenas na década de 1930 a obra foi publicada. No entanto, conhecia bastante a *Introdução à crítica da economia política*, de 1859, obra em que o filósofo alemão revê o olhar negativo a respeito da ideologia, entendida até então como uma consciência invertida da realidade. Para Liguori, é possível dizer que em Marx existem duas teorias da ideologia ou “duas faces” da mesma teoria, uma negativa (que Gramsci criticava profundamente) e outra positiva, crítica (que Gramsci toma como base). Segundo ele, Gramsci, numa interpretação ampla da obra de Marx, se apóia nesta segunda teoria da ideologia em Marx – a positiva – na elaboração de sua concepção de ideologia. Ainda de acordo com Liguori, não apenas a “*Introdução à crítica da economia política*” representa a base de Gramsci na elaboração de sua concepção positiva de ideologia, mas também as “*Teses sobre Feuerbach*” e as contribuições de Engels, já em sua “última” fase (p. 80).

O trecho a seguir, do *Caderno 4*, denota a grande referência de Gramsci na concepção positiva da ideologia em Marx, defendendo que as ideologias, sozinhas, não têm o poder de modificar a realidade e que é a realidade quem “cria” a consciência (numa afirmação muito

⁵¹ Segundo Gramsci, a ideologia mais difundida e enraizada (*Ibidem*, p. 93).

próxima daquela clássica de Marx, em “*A ideologia alemã*”, quando diz que não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência:

Para Marx, as ideologias não têm nada de ilusão e aparência; são uma realidade objetiva e operante, mas não são a mola da história, eis tudo. Não são as ideologias que criam a realidade social, mas é a realidade social, na sua estrutura produtiva, que cria as ideologias. Como Marx poderia ter pensado que as superestruturas são aparência e ilusão? Também suas doutrinas são uma superestrutura. (...) sua teoria pretende precisamente fazer com que um determinado grupo social “tome consciência” das próprias tarefas, da própria força, do próprio devir (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, pp. 82-83).

Para Gramsci, a ideologia não reflete simplesmente o interesse da classe econômica, não é algo determinado pela estrutura econômica ou pela organização da sociedade, mas um espaço de luta, uma representação da realidade própria de um grupo social. Com Gramsci, ocorrerá a “passagem” fundamental da ideologia como um sistema de idéias para ideologia como uma prática social experimentada, cotidiana.

O comunista italiano considerava como importantes as ideologias chamadas de historicamente orgânicas, ou seja, aquelas que constituem uma determinada estrutura social, sendo necessárias a ela⁵². Defendia que era preciso separar estas ideologias (historicamente orgânicas) das denominadas arbitrárias ou voluntaristas, que deviam ser criticadas. Sobre estes dois “tipos” de ideologia, afirma Gramsci: “*se dá o nome de ideologia tanto à superestrutura necessária de uma determinada estrutura, como às elucubrações arbitrárias de determinados indivíduos*” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 84).

Gramsci entendia a ciência também como uma forma de ideologia: “*Na realidade a ciência também é uma super-estrutura*” (GRAMSCI *apud* KONDER, 2002, p. 105). A ciência é um conhecimento que está sempre a se expandir, a se aprofundar e a se corrigir – ela também é histórica. Ciência e ideologia não podem ser dicotomizadas de maneira radical.

Dotadas de uma autonomia relativa, as ideologias devem ser analisadas, sob uma perspectiva historicista e dialética, nunca sendo exclusivamente o resultado das condições de seus criadores quando as desenvolveram, tampouco sendo representações imutáveis no imaginário daqueles que aderiram a elas. Afirma Konder: “*o sujeito humano existe intervindo no mundo, sendo constituído pelo movimento da história, e, simultaneamente, constituindo esse movimento*” (p. 109).

⁵² Leandro Konder (2002, pp. 104-105), referenciado em Gramsci, assim trata estas ideologias: “*As ideologias ‘historicamente orgânicas’, porém, constituem o campo no qual se realizam os avanços da ciência, as conquistas da objetividade, quer dizer, as vitórias da representação ‘daquela realidade que é reconhecida por todos os homens, que independente de qualquer ponto de vista meramente particular ou de grupo’*”.

Uma vez que é impossível pensar a hegemonia e a contra-hegemonia “por fora” das classes, é imperioso frisar que o encaminhamento de ambas depende de convicções e motivações ideológicas (KONDER, 2002, p. 195). No entanto, como salienta Terry Eagleton, a hegemonia corresponde a uma categoria mais ampla que a ideologia, incluindo-a, mas não podendo ser reduzida a ela. Para o crítico marxista britânico, ainda em relação à hegemonia e à ideologia em Gramsci,

A hegemonia, então, não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é em todos os casos o nível *dominante* pelo qual a regra é sustentada (1997, p. 106).

Em Gramsci, a luta pela hegemonia é e sempre será uma luta de ideologias, compreendendo que o embate ideológico não é apenas uma luta de idéias, mas também uma luta material, uma vez que as idéias possuem uma estrutura material e se articulam em aparelhos (escola, partido, Igreja, universidade, meios de comunicação, etc.) que são materiais. Ao mesmo tempo, dialeticamente, as ideologias são o resultado da luta hegemônica, do embate entre as classes (LIGUORI, 2007, p. 95).

A ideologia “*empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado*” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 90). A sociedade civil, campo fundamental da hegemonia, representa o espaço onde se forjam os embates pelo poder ideológico. Para compreendermos melhor o conceito de ideologia na obra de Gramsci e avançarmos na compreensão de seu pensamento político, é mister analisarmos a sociedade civil, um dos elementos basilares de sua teoria.

2.5 - A Sociedade Civil

Na filosofia política de Antonio Gramsci, o conceito de sociedade civil ocupa lugar central, assim como o de hegemonia (ao qual se liga umbilicalmente), notabilizando-o como um paradigmático interlocutor de Marx no século XX, como Lênin e Lukács.

Nenhum outro termo do vocabulário gramsciano se difundiu como a expressão sociedade civil. Presente no senso comum⁵³, no discurso político e midiático, bem como no

⁵³ Para Gramsci, o senso comum seria a concepção de mundo de um estrato social (LIGUORI, 2007, p. 103), ou em suas próprias palavras: “(...) a *filosofia dos não-filósofos, isto é a concepção do mundo absorvida*”

imaginário das sociedades contemporâneas, a sociedade civil tem sido empregada por grupos sociais dos mais diversos espectros ideológicos: pelas esquerdas (históricas ou “novas”), pelos movimentos religiosos, por liberais e até mesmo por fascistas. Todos eles, apesar de em muitas circunstâncias não fazerem referência a Gramsci, estão utilizando um conceito criado pelo marxista italiano.

Gramsci resgatou o conceito de sociedade civil da tradição iluminista e hegeliana dos séculos XVIII e XIX, renovando-o de maneira radical e empreendendo, como afirma Nogueira (2003, p. 221), “*uma operação teórica e política dedicada a interpretar as imponentes transformações que se consolidavam nas sociedades do capitalismo desenvolvido (alterações no padrão produtivo, expansão da classe operária, aumento do associativismo, (...))*”.

Para Gramsci, que diferentemente de Marx vivenciou as profundas mudanças na relação entre economia e política no século XX⁵⁴ (LIGUORI, *Ibidem*, pp. 47-48), o Estado, lugar de uma hegemonia de classe, não se resume à sociedade política (aparato político-jurídico – o espaço da coerção) apenas, mas compreende também, numa perspectiva de “Estado ampliado” (que se contrapõe à visão de Marx e Engels, que entendiam o Estado como “restrito”) e numa concepção dialética da realidade histórico-social, a sociedade civil (*locus dos aparelhos privados de hegemonia, como a Igreja, a escola e a mídia – o espaço da hegemonia, do consenso*).

De acordo com o revolucionário sardo, a sociedade civil é a arena privilegiada da luta de classes⁵⁵, o terreno sobre o qual se dá a luta pelo poder ideológico (consenso); é o componente essencial da hegemonia (ACANDA, 2006, p. 178) ou nas palavras de Dênis de Moraes, “*(...) o espaço político por excelência, lugar de forte disputa de sentidos*” (2009, p. 38). Dizer que é na sociedade civil onde se garante a hegemonia dos grupos dominantes (e onde se forja, na dinâmica dos embates político-ideológicos, a contra-hegemonia) não significa que neste local não atue a coerção. A sociedade civil, conforme dito anteriormente, é um momento do Estado, logo, as esferas tanto da sociedade política quanto da sociedade civil se interpenetram, sendo a hegemonia o pólo dominante dentro do funcionamento da sociedade civil e a coerção seu pólo secundário (PIOTTE *apud* MOCHCOVITCH, 1992, p. 33).

acriticamente pelos vários ambientes sociais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio” (GRAMSCI *apud* LIGUORI, *Ibidem*, p. 112).

⁵⁴ Fascismo, bolchevismo, keynesianismo, Estado de Bem-Estar, dentre outras.

⁵⁵ É válido frisar que tanto o Estado quanto a sociedade civil estão atravessados pela luta de classes.

Gramsci rompe com a perspectiva liberal que entende a sociedade civil e o Estado (sociedade política) como estruturas da realidade social independentes, dicotômicas⁵⁶. Coutinho enfatiza que para Gramsci a sociedade civil, além de um momento do Estado, corresponde também ao mercado, uma vez que compreende as relações sociais engendradas por ele (2006, p. 41). Em Gramsci, a sociedade civil é uma figura do Estado, representando a grande “novidade” política da passagem do século XIX para o XX, modificando a natureza do Estado (que se “ampliava” a partir de então), se articulando dialeticamente nele e com ele (NOGUEIRA, 2003, p. 223).

É importante frisar que para Gramsci, a separação entre sociedade civil e sociedade política não é orgânica, mas metodológica. Além disso, como ressalta Acanda, a sociedade civil, como espaço em que se estruturam as relações de poder, não pode ser compreendida apenas como lugar onde se “enraíza” a hegemonia de uma classe, mas também como o local a partir do qual este sistema hegemônico da dominação é questionado/enfrentado (ACANDA, 2006, p. 181).

Carlos Nelson Coutinho identifica o nascimento da sociedade civil no processo de “socialização da política”, ou seja, de ampliação do “Estado restrito”, o Estado “arma da burguesia”, soberano sobre a sociedade pulverizada e despolitizada, que Marx e Engels vivenciaram; uma ampliação que tem relação direta com as lutas dos trabalhadores e suas demandas políticas e sociais, que obrigaram o Estado capitalista hegemônico pela burguesia a ceder espaço, não apenas ampliando o direito ao voto, mas sobretudo permitindo a associação (sindicatos, partidos, etc.), ou seja, permitindo que grupos subalternos também “fizessem política” (até então monopólio dos grupos dirigentes). Segundo ele:

Configura-se assim uma ampliação efetiva da cidadania política, conquistada de baixo para cima. Foi precisamente esse novo espaço público que Gramsci chamou de ‘sociedade civil’. (...) Ora, o que surge no final do século XIX e se reforça no XX é uma esfera pública situada fora desse Estado restrito, a “sociedade civil” gramsciana; com isso, o âmbito do Estado se “amplia” e ganha novas determinações (2005, p. 21).

Na abrangente obra *Gramsci, o Estado e a escola*, Rosemary Dore Soares complementa Coutinho, quando diz que do confronto da burguesia com o operariado, que

⁵⁶ Para Nogueira (2003, pp. 223-233), existem três idéias de sociedade civil: a gramsciana, que ele chama de “sociedade civil democrático-radical”, a “sociedade civil liberal” e a “sociedade civil social”. Em breves palavras, enquanto a de Gramsci tem como perspectiva uma estratégia de poder e hegemonia (a política predomina), a sociedade civil liberal é comandada pelo mercado, está “fora” do Estado e a luta social predominante é a luta privada e competitiva. Por sua vez, a sociedade civil social representa um espaço localizado além da sociedade política, do Estado, do mercado, onde a política se converte em ética, em universalismo (visando à conformação de uma sociedade civil “universal”), não se colocando como poder, hegemonia. Os novos movimentos sociais seriam seus agentes fundamentais.

representa seu novo adversário, surgido no seio da própria sociedade burguesa e o qual ela não consegue eliminar, “(...) desenvolver-se-á uma outra esfera estatal, de cunho não-ditatorial: a sociedade civil. A burguesia se vê forçada a permitir que os trabalhadores se organizem na esfera econômica – o sindicato, na esfera política – o partido, e na esfera cultural – a escola, pública e gratuita” (2000, p. 100).

Para Gramsci, as sociedades civis “ocidentais” (a partir do último quartel do século XIX) teriam um maior grau de desenvolvimento que as sociedades civis “orientais” (chamadas por ele de primitivas e gelatinosas), pois no “Ocidente” (onde a burguesia hegemonizava o Estado – sob a égide do capitalismo⁵⁷), a correlação de forças entre Estado e trabalhadores (cada vez mais organizados em partidos e sindicatos) era muito menos assimétrica que no “Oriente”, com uma esfera pública situada “fora” desse Estado, como diz Carlos Nelson na citação acima. Já na Rússia de 1917, por exemplo, o Estado czarista era “tudo”, ou seja, a sociedade política se sobrepunha à débil sociedade civil, em que os trabalhadores não estavam organizados e por isso não eram capazes de influenciar as massas.⁵⁸ Decorre desta leitura a concepção gramsciana, dentro do conceito de hegemonia, da *guerra de posição* e da *guerra de movimento*⁵⁹.

Em Gramsci, a sociedade civil representa o lugar de criação da hegemonia, de afirmação do senso comum, de formação das concepções de mundo (LIGUORI, 2003, p. 187). Atravessada por conflitos e contrastes, a sociedade civil não é homogênea, assim como os aparelhos privados de hegemonia, assunto tratado a seguir.

2.5.1 – Os aparelhos privados de hegemonia

Os aparelhos privados de hegemonia são as organizações materiais que compõem a sociedade civil moderna, como por exemplo, a escola, a Igreja⁶⁰, os partidos políticos, as

⁵⁷ A questão do modo de produção parece central aqui, uma vez que somente no sistema capitalista há, na concepção marxista, um desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, que dá origem a uma classe trabalhadora com grande potencial de associação (sindicatos, partidos) e com capacidades reais de pressão sobre a burguesia, ampliando, dessa forma, o espaço público, a esfera estatal, dando origem à sociedade civil.

⁵⁸ Comparando as sociedades capitalistas modernas e a sociedade russa pré-Revolução de 1917, afirma Terry Eagleton: “Nos modernos regimes capitalistas, a sociedade civil assumiu um poder formidável, em contraste com os dias em que os bolcheviques, vivendo em uma sociedade pobre em tais instituições, puderam conquistar as rédeas do governo com um ataque frontal ao próprio Estado” (1997, p. 106).

⁵⁹ Os conceitos de “Ocidente” e “Oriente”, bem como os de “guerra de posição” e “guerra de movimento” serão analisados no item 2.5.2.

⁶⁰ A Igreja, bem como a escola, representa organismos sociais “velhos”, herdados pelo capitalismo e que nas sociedades modernas, tornam-se “privadas”, passando a integrar a sociedade civil (COUTINHO, 2007, p. 134).

associações privadas, os meios de comunicação, a Universidade, os sindicatos, as organizações não-governamentais. Estes aparelhos forjam, reproduzem e legitimam interesses de classe, “educando” ideológica e culturalmente as diversas classes e frações de classe da sociedade civil. São chamados de “privados” porque a adesão a eles é voluntária e para distingui-los da esfera pública do Estado.

Estas instituições desempenham hoje um papel mais central no processo de controle social. É certo que o Estado burguês nunca abdicará do uso da coerção, fundamental para sua hegemonia, mas tem clareza de que ao fazê-lo, sua legitimidade/credibilidade correm sérios riscos. O poder não pode ser explícito, visível – deve ser invisível aos olhos da sociedade. Disseminado através de diferentes espaços, naturaliza-se, tornando-se costume, hábito (EAGLETON, 1997, p. 108).

Com Gramsci, entendemos que os aparelhos privados de hegemonia são os espaços responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias (COUTINHO, 2007, p. 127), sendo primordiais para a conquista do poder de Estado nas sociedades complexas do capitalismo recente (p. 135).

Para Maria-Antonietta Macciocchi (1977, p. 183), Gramsci utiliza os termos “aparelho” e “hegemonia” em um contexto teórico que representa um conceito novo. O pensador italiano faz uso das seguintes expressões: “hegemonia no aparelho político” (âmbito parlamentar), “aparelho hegemônico político e cultural das classes dominantes”, “aparelho privado da hegemonia” ou “sociedade civil”, e finalmente, “aparelho de cultura”.

Tais aparelhos representam peça-chave dentro da teoria ampliada do Estado de Gramsci. De acordo com Coutinho (2007, p. 129), eles são “*organizações materiais que compõem a sociedade civil*”, são “*organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos*” em relação à sociedade política (cujos organismos sociais ou portadores materiais são os chamados aparelhos repressivos de Estado – o aparato policial-militar e a burocracia executiva).

Denis de Moraes, alicerçado em Coutinho contribui para a análise dos aparelhos privados de hegemonia, afirmando que “*tais aparelhos são os agentes fundamentais da hegemonia, os portadores materiais das ideologias que buscam sedimentar apoios na sociedade civil*”. E pensando na contra-hegemonia, salienta que “*o aparelho de hegemonia não está ao alcance apenas da classe dominante que exerce a hegemonia, como também das classes subalternas que desejam conquistá-la*” (2009, p. 40).

Também Álvaro Bianchi salienta o caráter material dos aparelhos privados de hegemonia, afirmando que o embate de hegemonias não compreende apenas o embate entre ideologias, mas também a luta dos aparelhos que funcionam como suportes materiais dessas concepções de mundo, organizando-as e difundindo-as (2008, p. 179).

Os aparelhos privados de hegemonia, gerados pelas lutas de massa, se empenham em conseguir o consenso, condição fundamental para a dominação de classe. Segundo Moraes, tais aparelhos “abrem mão” da coerção, da repressão visível das forças estatais, que ameaçaria a legitimidade de suas pretensões. Para o autor, eles “*atuam em espaços próprios, interessados em explorar as contradições entre as forças que integram o complexo estatal*”.⁶¹

Ao analisar a hegemonia, sobretudo nos *Cadernos*, Gramsci afirma que a resposta para a direção política que o Estado exerce na sociedade não deve ser buscada na esfera pública (instituições governamentais e oficiais), mas nos vários organismos “privados” que controlam/dirigem a sociedade civil. Na opinião de Coutinho, assim como em Marx não existe valor-de-troca sem valor-de-uso, em Gramsci não há hegemonia (direção político-ideológica) sem os aparelhos privados (2007, p. 129).

As palavras de Acanda, ainda que num trecho longo, apresentam de maneira clara os aparelhos privados de hegemonia, sem perder a perspectiva histórica, ressaltando seu espaço de atuação (a sociedade civil) e explicitando o caráter estratégico destes aparelhos para a hegemonia burguesa:

Ao Estado se integra também o conjunto de instituições vulgarmente chamadas ‘privadas’, agrupadas por Gramsci no conceito de sociedade civil. O desenvolvimento da modernidade capitalista conduziu ao desaparecimento dos limites entre o ‘público’ e o ‘privado’, e à interpenetração entre essas esferas. Famílias, igrejas, escolas, sindicatos, partidos, meios de comunicação de massa e até mesmo o senso comum compartilhado por todos, e que determina aquilo que é aceito como normal, natural e evidente, são elementos de um espaço cuja denominação como sociedade civil não indica seu alheamento em relação às lutas políticas pelo poder, mas um campo específico do aprofundamento da hegemonia de uma classe. Ainda que as instituições repressivas continuem sendo um instrumento imprescindível para a classe dominante, a coerção absoluta nunca foi uma opção viável. No capitalismo, a burguesia se vê obrigada a buscar e a organizar ativamente o consenso – ainda que passivo – dos dominados. E consegue organizá-lo por sua capacidade de disseminar normas políticas, culturais e sociais através das instituições ‘privadas’ da sociedade civil (2006, pp. 179-180, grifo nosso).

2.5.2 - A guerra de posição

Em sua leitura da hegemonia, Gramsci defendia a existência dois tipos de embate político: a *guerra de posição* (conquista da hegemonia civil) e a *guerra de movimento* (revolução permanente), estratégias específicas para condições da luta de classes específicas.

⁶¹ MORAES, Dênis de. *Imaginário social e hegemonia cultural*. Disponível em *Gramsci e o Brasil*: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>

A primeira se daria em países onde a sociedade civil estivesse estruturada (sociedades de “Estado ampliado” – o Brasil de hoje, por exemplo) e se constituiria numa “guerra de trincheiras”, com recuos e avanços, através dos aparelhos privados de hegemonia, buscando conquistar posições de direção e governo dentro da sociedade. Já a segunda seria a forma possível nos países de frágil sociedade civil (sociedades de “Estado restrito” – a Rússia pré-Revolução de Outubro, por exemplo), correspondendo a uma irrupção rápida e violenta contra o Estado. Os dois tipos de guerra não se restringem apenas ao movimento de tomada do poder (conquistar o Estado), mas também dizem respeito à luta política, ou seja, o processo que antecede a tomada do poder; e também à construção de uma nova ordem, ou seja, o “depois” da conquista do poder.

Tais conceitos aparecem pela primeira vez, em estado puro, como afirma Bianchi, nos *Cadernos (Quaderno 10⁶²)*. Segundo Gramsci:

na Europa, de 1789 a 1870, ocorre uma guerra de movimento (política) na revolução francesa, e uma longa guerra de posição de 1815 a 1870; na época atual, a guerra de movimento ocorre politicamente de março de 1917 a março de 1921 e é seguida por uma guerra de posição cujo representante, além de prático (para a Itália), ideológico para a Europa, é o fascismo (GRAMSCI *apud* BIANCHI, 2008, p. 213).

Gramsci chamou de formações sociais do “Oriente”, aquelas onde a sociedade civil é débil e o Estado repressor predomina; e de formações sociais do “Ocidente”, aquelas onde existe um equilíbrio entre sociedade civil e Estado⁶³. Nos países “orientais”, a guerra de movimento seria a estratégia de luta mais apropriada, enquanto que nos países “ocidentais” (de maior complexidade, com sociedades civis mais densas, e logo, com mais obstáculos à revolução socialista), seria a guerra de posição, cujo objetivo principal é a conquista da hegemonia, da direção política ou do consenso. É importante ressaltar que para o revolucionário italiano, os conceitos de guerra de movimento/guerra de posição, e Oriente/Ocidente não são conceitos geográficos, mas histórico-políticos, de valor metodológico, uma vez que através deles, Gramsci buscava separar diferentes realidades nacionais e diferentes etapas da luta de classes.

⁶² Famosa edição crítica italiana dos *Cadernos do Cárcere*. (ver Referências Bibliográficas).

⁶³ Os conceitos de “Ocidente” e “Oriente” não são idéias originais de Gramsci (eram idéias correntes na Internacional comunista após 1922), mas foi o filósofo marxista quem conferiu maior atenção a estas categorias.

Nos Estados democráticos modernos, de economia capitalista e sociedade civil mais desenvolvida, a guerra de movimento dá lugar à guerra de posição⁶⁴. Sobre isso, salienta Gramsci:

a passagem da guerra de movimento (e do ataque frontal) à guerra de posição também no campo político (...) parece ser a mais importante questão de teoria política colocada pelo período do pós-guerra e a mais difícil de ser resolvida corretamente (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2007, p. 150).

Para Gramsci, a guerra de posição ocupa um papel preponderante na sociedade civil e *“uma vez vencida, é definitivamente decisiva”* (BIANCHI, 2008, p. 209). Na teoria política do autor dos *Cadernos*, estes dois tipos de guerra (posição e movimento) são inseparáveis um do outro e correspondem a momentos distintos da luta pela construção de uma nova ordem política e social: *“Os dois planos conceituais encontram-se, desse modo, sobrepostos, e é possível afirmar que a guerra de movimento predomina na luta ‘contra’ a sociedade política e a guerra de posição afirma sua supremacia na luta ‘na’ sociedade civil”* (*Ibidem*, grifos do autor).

Construir uma guerra de posição significa “cercar” o Estado com uma contra-hegemonia forjada pela organização de massa dos trabalhadores e suas organizações de cultura. Na guerra de posição, os mecanismos de dominação/direção, ou força/consenso vão sendo paulatinamente minados, até que uma outra hegemonia, de uma outra classe, seja construída. Com Campione (2003, p. 54), frisamos que a guerra de posição não faz desaparecer do horizonte político a guerra de movimento, a necessidade de destruir o aparato coercitivo da classe dominante. A guerra de posição *“é uma passagem, num processo mais complexo, que pressupõe a luta de trincheiras”*.

Os conceitos de Gramsci aqui apresentados (hegemonia, contra-hegemonia, ideologia, sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia, guerra de posição), subsidiam nossas reflexões, fornecendo um arcabouço teórico que permite pensar a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos na aula de História, a partir das histórias em quadrinhos. Tais reflexões serão esboçadas no Capítulo 4, através do diálogo com autores vinculados a uma perspectiva crítica e emancipatória (alguns deles já mencionados neste capítulo), em sintonia com o pensamento político do marxista sardo. O conceito de intelectual em Gramsci - que

⁶⁴ No entanto, a guerra de movimento não desaparece do horizonte político, tampouco estabelece com a guerra de posição uma relação algébrica de soma zero, ou seja, menos guerra de movimento não equivale a mais guerra de posição (BIANCHI, 2008, p. 207).

poderia compor o presente capítulo – é analisado no último, uma vez que representa um elemento-chave de nossa abordagem.

Depois de traçar um panorama histórico das histórias em quadrinhos (no mundo e na Argentina) e de apresentar Quino, com foco no surgimento e no fim da publicação de *Mafalda*; após analisar a História do ensino de História, apontando seus problemas, preocupações e desafios no presente, além de discutir seus elementos de base (com destaque para o livro didático, buscando compreender como as hq's são veiculadas neste material); depois de pensar a possibilidade de se “chegar” ao discurso polêmico pela via do discurso lúdico possível e, finalmente, após a apresentação dos conceitos mais fundamentais do pensamento político de Gramsci, faz-se necessária a análise do objeto desta pesquisa - *Mafalda* – em quinze tiras onde elementos característicos da sociedade burguesa estão presentes. Uma breve apresentação de cada personagem e a contextualização histórica da obra precedem a discussão das tiras.