

Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História

Languages of Clio: Pedagogical practices between literature and comics on History teaching

Pedro Pio Fontineles Filho*

RESUMO

O presente estudo investiga o Ensino de História por meio das interconexões entre História e narrativas ficcionais, com ênfase na literatura e em histórias em quadrinhos. Como delimitação do objeto, as reflexões partiram das observações e debates nas disciplinas de Práticas Pedagógicas, especialmente aquelas que dão espaço para discussões sobre tal relação e que compõem o currículo do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí. O recorte temporal da pesquisa inicia-se em 2006, quando tais disciplinas foram efetivamente implantadas no currículo do curso. Os aportes teóricos seguiram os lastros de Cerri (2013), Compagnon (2012), Vergueiro (2007), Guimarães (2011), Vilela (2007) e Chartier (2002). Considerou-se que a prática pedagógica potencializa a ampliação dos horizontes teóricos, metodológicos e didáticos, no que tange às aproximações entre História e demais linguagens e narrativas. Palavras-chave: História; ensino de História; narrativas ficcionais.

ABSTRACT

The present study investigates History Teaching through the interconnections between History and fictional narratives, emphasizing literature and comics. As delimitation of object, the analysis is based on observation and debates about Pedagogical Practices Subjects, especially those that admit discussions on such connections in the curriculum of the Full Degree in History Course, from Universidade Estadual do Piauí. The research focuses on the period starting in 2006, when such Subjects were included in the curriculum of that Course. The theoretical base is linked to Cerri (2013), Compagnon (2012), Vergueiro (2010), Guimarães (2011), Vilela (2007), and Chartier (2002). It was considered that the pedagogical practice reinforces the enlargement of theoretical, methodological and teaching horizons, with regard to approaches between History and other languages and narratives. Keywords: History; History teaching; fictional narratives.

* Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e Especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor do Curso de História da Universidade Estadual do Piauí (Uespi). Teresina, PI, Brasil. ppio26@hotmail.com

Ler a história como se fosse literatura, ver na literatura a história que se escreve, será que isso é possível?

Lemaire, 2000, p.9

[...] a atitude estética diz respeito a um tipo de 'estado mental' que se estabelece diante de objetos artísticos e que pode ser estendida para outros objetos ou situações, dentro de determinadas condições gerais, gerando então a experiência estética.

Ghiraldelli Junior, 2005, p.56

O interesse pelo ensino de História baseado na aproximação com outros saberes e ciências traz consigo uma série de questionamentos, projeções e reflexões teórico-metodológicas para a ciência e para a narrativa histórica. Além disso, abre-se espaço para as discussões acerca das metodologias e técnicas aplicadas ao ensino, o que acarreta incursões sobre a formação do professor de História e sua prática docente. O contato entre Clio e Calíope, respectivamente musas da História e da escrita literária, figura entre os objetos de maior atração e mais controvérsias. Abre espaço, ainda, para as vinculações entre diferentes formas de narrativas ficcionais e imagéticas, como é o caso das histórias em quadrinhos que versam sobre a historiografia.

No Curso de História da Universidade Estadual do Piauí (Uespi) a literatura assume papel expressivo, visto que já aparece com certo destaque e vigor nos textos trabalhados por seus professores e figura como objeto de pesquisa dos graduandos. Isso decorre da existência da disciplina Prática Pedagógica VI, que traz, em sua ementa, a possibilidade de trabalhar “imagens e linguagens” no ensino de História. É importante frisar que, no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História da Uespi,¹ as disciplinas de Prática Pedagógica aparecem distribuídas ao longo dos 4 anos de formação do graduando. É uma tentativa de relacioná-lo, desde os primeiros momentos da licenciatura, aos desafios e possibilidades da prática docente. Especificamente a Prática Pedagógica VI, ao agrupar imagens e linguagens, remete aos diálogos que a literatura mantém com diferentes imagens, como o cinema e a fotografia, e à maneira como elas (literatura e imagens) transitam nos terrenos da História.

A disciplina Prática Pedagógica VI tenta, de maneira mais prática, atender ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no caso do Ensino Médio, afirma que o currículo “1 – destacará a educação

tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Brasil, LDB 9.394, 1997). Ao englobar Imagens e Linguagens, a Prática Pedagógica VI, em especial, tenta possibilitar uma formação ao aluno de graduação em História na qual ele incorpore em sua prática pedagógica a compreensão do que seja “mediação didática”, na qual o docente entenda sua ação como a de um “intermediário” capaz de mediar os saberes do estudante e o faça aprender pela mediação entre os saberes que tem e os que são viabilizados no espaço escolar pela ação docente – articulador entre a exposição teórica (que é o estado do conhecimento – e a exposição didática, que é o estado de quem conhece) e faz aprender (Monteiro, 2003).

O fluxograma visa criar possibilidades de articulação do currículo de História com as dimensões da tecnologia, das letras e das artes, incluindo a literatura, imagens e quadrinhos como integrantes tanto das letras como das artes. O contato da literatura com outras imagens é comum, bastando lembrar, por exemplo, que “o intercâmbio entre literatura e cinema é bastante conhecido. Desde a origem da sétima arte são incontáveis os enredos romanescos transpostos para as telas” (Ferreira, 2009, p.78).

Este estudo se dedica à inserção de gêneros textuais como os quadrinhos na Prática Pedagógica durante a formação do professor de História, e parte da experiência no curso da Universidade Estadual do Piauí, considerado um dos pioneiros, naquele estado, no acréscimo das Práticas Pedagógicas em sua estrutura curricular. Afinal, dos nove cursos do Regime Regular² existentes na instituição, o curso de História de Teresina (tanto o oferecido no Campus Torquato Neto quanto o do Campus Clóvis Moura – haja vista que a aprovação desse Projeto Político Pedagógico, ocorrida em 2006, estendeu-se a ambos) foi o primeiro a inserir essa proposta, depois adotada pelos demais cursos de História da instituição, além de também ter inspirado as demais licenciaturas da Uespi na implantação das Práticas Pedagógicas como disciplinas curriculares autônomas.

Tomam-se, então, as Práticas Pedagógicas como as disciplinas que permitem a ampliação do debate, no que tange ao uso de diferentes fontes e à aplicação de novas metodologias, a partir de amplo debate dos múltiplos matizes teóricos. E é nessa amplitude que a literatura surge como forte aliada na (re)visitação dos espaços, das temporalidades, das culturas e das políticas que

engendram os acontecimentos e eventos na História. A Prática Pedagógica, como disciplina curricular, permitiu ao aluno de graduação maior contato com a prática docente, pois, em currículos anteriores, tal contato ficava restrito aos períodos finais do curso, a cargo da disciplina de Estágio Supervisionado, que ainda existe, mas não sobrecarregada como outrora.

A proposta deste texto, em especial, é chamar atenção para o fato de que a inclusão da disciplina de Prática Pedagógica no fluxograma do Curso de História é um valioso e significativo avanço no ensino de História, tanto na integração entre teoria e prática como na circularidade entre os níveis de ensino (Educação Básica e o Ensino Superior), pois não se podem vislumbrar políticas ou ações educacionais sem analisar a ligação imbricada entre esses níveis. É também objetivo deste texto despertar o olhar para o fato de que as práticas pedagógicas estão entrelaçadas na didática dos professores, e que pensá-las não é função exclusiva dos profissionais da Pedagogia. A prática pedagógica pode ser considerada como prática de construir saberes específicos e, em seu esteio, produzir conhecimento, revelando-se como um processo ligado ao estreitamento entre a teoria e a prática no aprimoramento docente. É válido lembrar que há um “caráter intrinsecamente didático do trabalho do historiador” (Cerri, 2013, p.29), e que tal caráter não está somente na formação dos professores, mas está implícito na própria atuação de todo historiador.

LITERATURA E HISTÓRIA: PARA ALÉM DAS FONTES

Existe uma inexpugnável relatividade em toda representação do fenômeno histórico. A relatividade da representação é função da linguagem usada para descrever e, desse modo, constituir eventos passados como possíveis objetos de explicação e entendimento.

White, 2006, p.191

Os historiadores Ademar Firmino dos Santos e Cristiano Biazzo Simon realizaram um estudo sobre a literatura no Ensino de História, traçando um panorama dessa relação a partir da década de 1970.³ Para isso, fizeram um levantamento dos trabalhos apresentados em Eventos Científicos Nacionais de História e de Ensino de História. Em seus estudos, eles apontam que somente a partir da década de 1980 é que trabalhos nessa vertente vão-se

expandir nesses eventos. A pesquisa vai até o ano de 2007 e demonstra que, em geral, o percentual de trabalhos dedicados à relação entre as duas ciências, publicados nos eventos investigados em seu estudo, não passa dos 4%. Vale ressaltar que a partir da década de 1980 houve uma expressiva difusão de pesquisas que adotaram essas concepções teóricas e metodológicas, tendo em Nicolau Sevcenko um de seus expoentes neste campo. A partir de então, foi significativo o número de outros historiadores e pesquisadores que se dedicaram a pesquisas pautadas no contato entre História e literatura. Nesse momento, “para historiadores, a literatura é, enfim, testemunho histórico” (Chalhoub; Pereira, 1998, p.7).

Flávia Eloísa Caimi (2001) acentua ainda que, inseridos na redemocratização do país, os discursos pedagógicos ampliaram suas reflexões sociopolíticas e ideológicas, reverberando na prática educativa, o que contribuiu para a ampliação dos questionamentos aos modelos tradicionais de ensino.

Todavia, em meio ao reconhecimento da literatura como testemunho histórico, acirram-se os debates acerca das delimitações e definições entre as duas ciências. A História é pensada em sua vinculação com a fonte, em uma narrativa baseada no compromisso com a construção de um discurso pautado em desejo de percorrer a verdade – embora a compreensão sobre ela seja subjetiva e implique variações circunscritas ao tempo e ao espaço. Dessa maneira, as delimitações estariam sintetizadas na noção de que “A história e literatura reconfiguram um passado. Trata-se, no caso da história, de uma reconfiguração ‘autorizada’, circunscrita pelos dados fornecidos pelo passado (as fontes), pela preocupação da investigação sobre documentos, pelos critérios e exigências científicas do método” (Lemaire, 2000, p.11).

Um dos grandes debates hoje na historiografia, tanto na dimensão da pesquisa quanto na do ensino de História, refere-se ao uso da literatura como fonte. Para muitos, que seguem a concepção proposta por Nicolau Sevcenko e disseminada por Sidney Chalhoub, a História é fonte. Outros, com concepções mais relativistas e que partem de concepções da Crítica e da Análise Literárias, defendem que a literatura não pode ser encarada meramente como fonte. Há pesquisadores que, de maneira apaziguadora, dizem que “afirmar que a literatura integra o repertório das fontes históricas não provoca hoje qualquer polêmica” (Ferreira, 2009, p.61). Se isso fosse verdade, não haveria

debates homéricos entre historiadores franceses, ingleses e americanos sobre a aproximação da História à ficção.

Mesmo os avanços teóricos e metodológicos promovidos, significativamente, pela Escola dos Annales e com a dita Nova História, a literatura continuou sendo utilizada como fonte, apesar de a concepção de fonte ter sido ampliada. A ideia de fonte transita entre, pelo menos, dois sentidos: um a vê como uma “água viva”, e a outra a concebe como a “causa primária de um fato”. No primeiro sentido, “remete tanto à imagem do fluir da água como elemento de origem, fecundidade e renovação da vida, quanto às nebulosas e impalpáveis narrativas mitológicas sobre o princípio do cosmo e dos homens” (Ferreira, 2009, p.62). No segundo sentido, o que se destaca são as “noções de fato, verdade e autoridade. Portanto, enquanto um se nutre das imagens (e ideias) de fluidez e indeterminação, o outro se apoia nas noções de determinação e fixidez” (Ferreira, 2009, p.62).

A literatura tem sido concebida como uma fonte mais próxima do primeiro sentido, mas não é difícil encontrar pesquisas que a coloquem como fazendo parte da segunda concepção. Essa postura que considera a literatura como fonte ainda gera inquietações, sobretudo, talvez, pela não compreensão do seu caráter heurístico. Em sua tentativa de demarcar a ligação entre História e literatura, Sandra Jatahy Pesavento diz que

é a História que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto a Literatura opera como fonte. A Literatura ocupa, no caso, a função de traço, que se transforma em documento e que passa a responder às questões formuladas pelo historiador. Não se trata, no caso, de estabelecer uma hierarquia entre História e Literatura, mas sim de precisar o lugar de onde se faz a pergunta. (Pesavento, 2005, p.82)

Em seguida, além de atuar como fonte para a História, a literatura é tomada em seu grau de autonomia, servindo de fonte para si mesma. Contudo, isso não minimiza a noção de que a literatura, em sua relação com a História, opere como fonte:

a Literatura é fonte de si mesma. Ela não fala de coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade do acontecido, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A Literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da

escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época. (Pesavento, 2005, p.83)

A insistência em se tratar a literatura como fonte não pode ser considerada, sempre, como um ponto negativo da História. Isso é plenamente aceitável do ponto de vista da constituição metodológica da disciplina histórica. Desde a sua busca por ser considerada como ciência, a História tomou a fonte como elemento fundamental para a comprovação de sua narrativa. De fato, a fonte é importante na pesquisa histórica, pois ela ajuda a pensar e elaborar o objeto de estudo. O problema está no momento no qual alguns pesquisadores incipientes tomam a fonte somente para confirmar suas hipóteses e especulações, o que é um problema metodológico. A fonte deve ser trabalhada, desde o início das pesquisas, com o intuito de contribuir para se pensar em uma série de delimitações: do recorte temporal e espacial da pesquisa, da problematização do objeto de pesquisa e da viabilidade de execução de tal pesquisa, conforme os prazos a serem cumpridos em cada programa de graduação e de pós-graduação. No cerne da problematização da literatura como objeto e como narrativa, em sua relação com a História, o que se pode considerar é que “Ela (História) pretende ser um discurso de verdade, construindo uma relação, que pretende ser controlável, com o que estabelece seu referente, no caso, a ‘realidade’ a ser resgatada e compreendida” (Chartier, 2002, p.159). Assim, é possível dizer que “a leitura dos textos literários, reservando as especificidades artísticas, pode nos oferecer pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de uma determinada época” (Guimarães, 2011, p.165-166).

Essa postura em relação às fontes está filiada às discussões teóricas da História. As tendências ou escolas históricas, localizadas em cada temporalidade e em cada espacialidade, influenciam bastante em tal postura. Em geral, há diferenças de abordagens entre as escolas historiográficas francesas, inglesas, americanas, alemãs, italianas e muitas outras. É importante atentar para a afirmação de Antoine Compagnon (2012), de não ser possível tratar a literatura de forma objetiva, por seu caráter dinâmico e heurístico. Dessa maneira, pensá-la como fonte seria desconsiderar essa sua característica primeira.

A LITERATURA NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA

Para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula?

Novaski, 1993, p.15

Para que a aproximação entre História e literatura se processe de forma a contribuir para o ensino de História, os cursos de Licenciatura em História precisam considerar tal questão. O professor de História, em certa medida, é reflexo de suas leituras e discussões realizadas durante o período de formação do seu saber docente. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de História, no tocante à literatura, está na complexidade oriunda das dimensões teóricas – não somente a teoria ligada à literatura, mas também aquela que se refere à própria área. Isso é plenamente compreensível do ponto de vista da historicidade de toda e qualquer ciência ou forma de conhecimento. Assim,

Teoria não querará dizer nem doutrina, nem sistema, mas atenção às noções elementares da disciplina, elucidação dos preconceitos de toda pesquisa, ou, ainda, perplexidade metodológica; e história significará menos cronologia ou quadro literário que preocupação com o contexto, atenção para com o outro e, conseqüentemente, prudência deontológica. (Compagnon, 2012, p.21)

Nesse sentido, o curso de História, seja onde for, deve ter uma grande preocupação com as discussões teóricas, pois as dimensões práticas precisam de embasamentos teóricos para fins de análise e futuras comprovações, mesmo que sejam provisórias e lacunares. No campo da teoria, em geral, fala-se de distinções entre a História e a literatura em suas inter-relações com a realidade e com as normas ou regras, ou melhor dizendo, as metodologias específicas de cada ciência. Por essa perspectiva, a História é pensada em suas exigências de compromisso com a veracidade e com a objetividade, devendo seguir os condicionantes do fazer historiográfico.

Mas “a literatura, ao contrário, permite que o imaginário levante voo mais livre e amplamente, que ele fuja, em certa medida, aos condicionamentos impostos pela exigência da verificação pelas fontes” (Lemaire, 2000, p.11). A formação docente é um ponto que não pode ficar de fora de qualquer discussão

sobre o ensino de História, pois a prática docente é, em larga medida, resultado da formação de cada professor. Provavelmente, para um historiador com formação fortemente marxista ou social, o uso da literatura em suas aulas será como uma fonte, servindo para confirmar algum argumento. Porém,

Para um historiador que abordou a análise dos textos literários a partir da história sociocultural à maneira dos *Annales*, o objeto essencial da história literária e da crítica textual (seja qual seja a identidade disciplinar dos que as praticam) é o processo pelo qual leitores, espectadores ou ouvintes dão sentido aos textos dos quais se apropriam. (Chartier, 2002, p.255)

Alguns livros didáticos, por exemplo, ainda trazem trechos de textos literários sem considerar o público leitor e os meios de produção e circulação de uma obra literária. Os textos literários acabam sofrendo o mesmo trato que sofrem as imagens, sendo colocados somente como ilustração dos livros didáticos, sem maiores reflexões e relações com o conteúdo abordado. No entanto, se o livro não realiza essa ponte, é função do professor promover o intercâmbio, mas isso vai depender de sua preparação acadêmica para isso.

Para além da disciplina de Prática Pedagógica, a literatura tem sido, e pode ser, trabalhada e discutida em outras disciplinas. Basta citar o exemplo da disciplina História da África e da Ásia, que, por muito tempo, foi trabalhada somente a partir de textos que descreviam a história desses continentes de maneira pragmática, por vezes tradicional. Contudo, com a abertura proporcionada pela estrutura curricular do curso de História da Uespi foi possível promover o ensino de História da África e da Ásia tomando a literatura como importante mecanismo de interlocução. A África e a Ásia não são apresentadas somente como informações de curiosidade ou de culturas marcadas por guerras, fome e miséria. O ensino de história desses dois continentes acabava por reproduzir aspectos criticados por Edward Said, que, em seu livro *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (2007), apresenta uma reflexão contundente da relação entre o Ocidente e o Oriente como fruto, em grande medida, das práticas discursivas da elite intelectual do Ocidente, que (re)inventou um Oriente.

Ao utilizar textos e livros de autores africanos e afro-brasileiros e seguir as orientações da Lei 10.639/2003, que obriga aos estabelecimentos de Ensinos Médio e Fundamental, das redes pública e privada, o ensino sobre História e

Cultura Afro-brasileira – partindo da literatura produzida por africanos ou afrodescendentes –, o ensino de História consegue romper com o Orientalismo, pois tem no olhar do Oriente o elemento de contraponto aos discursistas orientalistas que demarcam fronteiras a partir do Ocidente.

Outro exemplo dessa aproximação da História com a literatura, como forma de fundamentar o graduando em sua formação docente, está nas disciplinas História do Piauí e Historiografia Piauiense. Nelas, os futuros professores-historiadores têm contato com vários autores que escreveram sobre a realidade piauiense e, em larga escala, sobre a capital, Teresina. Tomando os textos literários, os alunos do Curso de História conseguem construir conhecimento que as fontes de arquivo oficial não possibilitaram alcançar. Dessa maneira, alguns historiadores locais têm-se dedicado a pesquisas que tomam a literatura como objeto de estudo, ora como fonte, ora como narrativa de interlocução. Nesse lastro, encontram-se estudos feitos por Teresinha Queiroz (1994), Pedro Vilarinho Castelo Branco (1996), Áurea da Paz Pinheiro (2002), Olívia Candeia Rocha (2011), Edwar de Alencar Castelo Branco (2005), Pedro Pio Fontineles Filho (2008), Paulo Gutemberg e Alcebíades Costa Filho (2010), dentre outros, todos com estudos voltados para a realidade histórica do Piauí e de Teresina, em diálogo com a literatura. São estudos que, a partir da literatura, pensam a história, a cidade, as práticas sociais, questões de gênero, identidades e a própria intelectualidade como construção histórica. Teresinha Queiroz chega a afirmar que

A História trata essencialmente do real, é um testemunho da sociedade, refere-se a uma trama complexa e efetiva de acontecimentos. A Literatura, para o que nos interessa, considera os possíveis da história, os possíveis até mesmo irrealizáveis, alude essencialmente ao virtual, ao potencial, a um repertório de possibilidades dadas pela história. (Queiroz, 2006, p.81)

Independentemente da filiação teórico-metodológica, o importante nos debates e discussões acerca da integração entre História e literatura é o fato de permitir ao aluno de graduação o acesso a um alargado horizonte na constituição de sua prática docente. No processo de formação do professor-historiador, parte-se de questionamentos que estimulem o trato com os objetos de pesquisa e de conteúdos a serem abordados em sala de aula na Educação Básica também. Os livros literários, utilizados como material para análise e para o

desenvolvimento da prática docente, são expressões materiais de uma temporalidade. No entanto, essa materialidade não deve limitar o olhar ao texto literário na perspectiva reducionista de texto e contexto, de autor e obra, até mesmo porque as noções de autor e obra devem ser problematizadas e colocadas nas discussões de cânone. No currículo de História da Uespi reconhece-se que o professor-historiador precisa atentar ao fato de que “o ‘mesmo’ texto, fixo em sua letra, não é o ‘mesmo’ se mudam os dispositivos de sua inscrição” (Chartier, 2002, p.256), ou seja, devem-se levar em conta os processos de produção, circulação e consumo.

Ensina-se, assim, aos graduandos que ao levar textos de literatura para a sala de aula com o intuito de promover a reflexão sobre a História, o professor de História deva também se questionar, inicialmente: “Qual é a finalidade dos dois tipos de narração do passado? Para que, afinal de contas, se redige História; para que se escreve Literatura?” (Lemaire, 2000, p.12). Outras perguntas acabam sendo elaboradas com o objetivo de pensar limites, possibilidades, consonâncias e dissonâncias, o que também indica a postura do historiador em relação à literatura:

Afinal, como o historiador concebe a fonte literária e a distingue das outras? Como a Literatura interage nos contextos sociais e culturais e que papéis lhe foram atribuídos historicamente? Como se constituíram e se modificam suas formas? De que maneira se relaciona com outras linguagens? Quais são as metodologias apropriadas a tal modalidade de pesquisa e interpretação? A essas questões acrescenta-se outra, de maior alcance, que envolve o conhecimento das semelhanças, diferenças e relações entre a narrativa histórica e a narrativa literária: o que é a História e o que é a Literatura? (Ferreira, 2009, p.61)

É necessário dizer que, apesar da consideração imediata da literatura como fonte, as perguntas propostas por Antonio Celso Ferreira não devem suscitar respostas definitivas. Elas devem ser estímulos, provocações para tirar o historiador-professor de sua zona de conforto e pensar a sua prática. Além disso, é fundamental que se pergunte: Qual a concepção de História do professor? O que ele entende por fonte? Como ele compreende o tempo na História? Essas perguntas são importantes para que se trace o perfil do professor em sua atuação como pesquisador e como professor, contribuindo, também, para a sua autoavaliação.

Nenhuma dessas perguntas será válida se um quesito básico, negligenciado pela maioria dos estudiosos que teorizam sobre o ensino de História, tendo a literatura como elemento desse ensino, for questionado. Trata-se de saber a própria postura do professor-historiador como leitor de literatura. Se o professor não tem o hábito de ler literatura e não tem “prazer” em ler, há grandes chances de que não consiga realizar pesquisas, ou mesmo fazer análises com seus alunos, com propriedade. Como exigir do aluno a leitura e interpretação do texto literário, se o próprio professor não faz isso com frequência? Não se está dizendo que o professor de História deva ser um apaixonado por literatura ou um especialista em teoria literária e em crítica literária. O que se pede é que mantenha um bom nível de leitura desse gênero, pois

Embora a reflexão didática deva ser retomada como elemento do trabalho de todo historiador, e especialmente dos historiadores que trabalham em cursos de graduação, ela também pode se constituir em uma especialidade do trabalho de pesquisa do historiador, como é o caso da teoria da História, na qual alguns colegas se especializam. Para isso, é preciso considerar que a Didática da História é também uma área de produção de conhecimento, mas não como uma área aplicada, da qual a História seria uma espécie de “ciência básica”. (Cerri, 2013, p.38)

Discutir a Didática da História e a Prática Pedagógica da História ainda é uma vertente que carece de mais observações, de mais reflexões e de mais pesquisas por parte dos próprios historiadores, sem desconsiderar o apoio e as contribuições dos profissionais de áreas afins. Nessa dimensão, considera-se o ensino como “uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos” (Veiga, 1996, p.79). O uso da literatura, assim como de outras linguagens, nos diferentes níveis de ensino de História, contribui para a melhor visualização de tal complexidade e da compreensão desses muitos aspectos.

Em razão disso e com esse objetivo, na formação oferecida pelo curso de História da Universidade Estadual do Piauí, a partir das disciplinas de Prática Pedagógica, tem sido possível trabalhar com livros de literatos nacionais e piauienses com os alunos da Educação Básica, realizando uma leitura interdisciplinar, facilitando o aprendizado das mais variadas temáticas da História.

É válido dizer que “nos diversos níveis e graus de ensino é possível desenvolver trabalhos interdisciplinares de História e Literatura adequados ao universo da criança e do adolescente sobre diversos temas e problemas” (Guimarães, 2011, p.166), o que acaba sendo uma questão de opção metodológica e didática, daí o cuidado, também, com a formação inicial oferecida durante a graduação e não somente com a prática docente após a conclusão.

Nessa amplitude de abordagem, que se dá a partir do novo olhar sobre a relação da narrativa histórica com as narrativas ficcionais, é que é possível também enveredar pelos caminhos da linguagem mesclada entre o texto escrito e o texto imagético, como é o caso das histórias em quadrinho.

A HISTÓRIA E OUTROS TRAÇOS: A NARRATIVA HISTÓRICA E FICCIONAL NOS QUADRINHOS

Heróis são símbolos poderosos, encarnação de ideias e aspirações, ponto de referência, fulcros de identificação coletiva. São por isso instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação dos regimes políticos.

Carvalho, 1990, p.55

Na contracapa da revista comemorativa dos 192 anos da Batalha do Jenipapo⁴ há, estampada, em destaque, a seguinte frase: “A coragem sempre foi a nossa melhor arma” (Piauí, 2015). Ora, os responsáveis por essa edição obviamente estavam se referindo ao fato de que os sujeitos que participaram da referida batalha contra as tropas portuguesas não dispunham de condições bélicas favoráveis, mas que se sobressaíram pela coragem. Na mesma página, o texto seguinte endossa esse caráter identitário, dizendo que “não é de hoje que lutamos com heroísmo. A Batalha do Jenipapo é uma prova histórica de que nunca tivemos medo de levantar nossas bandeiras e muito menos nos curvamos diante dos desafios. Por isso, quase dois séculos depois, a nossa coragem e a nossa garra continuam tão vivas entre a nossa gente” (Piauí, 2015). Nessa busca por construção de identidade, é indispensável atentar ao fato de que a

identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto,

através de histórias que ela narra a si mesma e, destas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual esta coletividade se encontra. (Ricoeur, 1994, p.432)

Em uma perspectiva de análise de discurso, pode-se dizer que a revista comemorativa dos 192 anos da Batalha intenta, mais que relembrar o acontecimento, demarcar uma identidade coletiva. Ela remete ao despertar dos sentidos de pertencimento, de identidade do povo piauiense, tomando o “ser piauiense” como algo dado, homogêneo e solidificado. Faz, dessa forma, uma vinculação com a proposta do “ser piauiense” como aquele que, apesar das intempéries e adversidades, consegue se mostrar como forte e vencedor. Esse ressentimento, no que se refere à inserção da Batalha do Jenipapo no cenário nacional, manifestou-se na imprensa quando do lançamento de *Foices e Facões: a Batalha do Jenipapo*, de Bernardo Aurélio e Caio Oliveira, quadrinho-livro lançado no ano de 2009. As notícias diziam que

Um dos episódios mais sangrentos do Brasil acaba de ter mais um empurrãozinho rumo a uma maior visibilidade nacional. A Batalha do Jenipapo, um dos mais marcantes combates já existentes no país, saltou dos livros de Histórias – principalmente piauienses, diga-se de passagem – para os quadrinhos e deve tornar mais simples e acessível o conhecimento acerca desta luta às margens do rio Jenipapo em Campo Maior.

A história em quadrinho *Foices e Facões – A Batalha do Jenipapo* será lançada no próximo dia 18 em formato livro (15 x 22 cm) durante o encerramento da 10ª Feira HQ, que começa na sexta que vem (11). O *comic book* tem 152 páginas e é uma realização dos irmãos Caio Thiago (arte) e Bernardo Aurélio (roteiro, arte-final e editoração). “Este é projeto meu mesmo que demorou um ano para ser feito, desde quando fiz as pesquisas”, relata Aurélio. (Lustosa Filho, 2009)

Os quadrinhos, em larga medida – como ressaltou a matéria do portal –, teriam a função de facilitar o entendimento da Batalha, exatamente por recorrer às imagens e a uma linguagem mais dinâmica, o que é típico da maioria das histórias em quadrinhos. Na época, dos 2.100 exemplares, apenas 400 estariam à venda. O restante deveria ser distribuído pela Fundação Cultural do Piauí (Fundac) nas escolas públicas e em outras instituições.

Foices e Facões toma o cenário da Batalha do Jenipapo para apresentar a família de vaqueiros que, em meio a todo o burburinho dos conflitos entre portugueses e brasileiros, acaba participando da luta armada. O livro-quadrinho (que assume um caráter ficcional e literário em sua narrativa) é dividido em cinco partes, nas quais a trama que envolve a família protagonista mistura-se aos acontecimentos que marcaram a batalha, portanto, a produção literária é entrecortada por eventos que marcaram a história piauiense. Por esse prisma, a obra tenta visualizar, em forma de projeção e invenção, a vida de uma família envolvida naquele evento da História do Piauí.

Contudo, tanto em *Foices e Facões* quanto em *A Batalha do Jenipapo*, os “heróis” que aparecem em destaque são os nomes consagrados pela historiografia. Se a intenção era a de enaltecer o papel dos homens e mulheres simples que lutaram em prol da Independência do país, ambos os textos se encerram contrariando tal propósito. Neles, as duas páginas finais são dedicadas a um resumo biográfico de Simplício Dias, Manoel de Sousa Martins, João José da Cunha Fidié e Leonardo de Carvalho Castelo Branco – lideranças políticas que combatiam ou defendiam a Corte Portuguesa, mas integrantes da elite política no período.

A revista de comemoração dos 192 anos da batalha faz questão de mencionar o “heroísmo de nossa gente”, mas silencia os nomes dos que efetivamente participaram do conflito armado em defesa do movimento de independência. Nessa revista os mesmos “grandes nomes” aparecem, agora apenas mudando a ordem, pois João José Fidié aparece como primeiro da lista de homenageados. Nesse sentido, a proposta de fazer uma escrita histórica que dê voz aos silenciados se fragiliza e endossa a prática historiográfica de valorização dos “grandes” personagens da história. Assim, “a história dos anônimos que lutaram pelo ideal separatista”, como está escrito na quarta-capa de *Foices e Facões*, continua uma história dos anônimos, visto que o destaque, o desfecho de ambos quadrinhos continua sendo para personagens cristalizados pela historiografia tradicional.

Isso não diminui a virtuosa iniciativa das produções, nem significa dizer que esses textos menosprezaram os “heróis anônimos”. Tais produções apenas são o reflexo de uma historiografia ainda cambiante no que se refere aos problemas documentais e de registros vários que possam trazer à tona a voz

daqueles que morreram em combate em defesa do país e da província. Por isso, é salutar lembrar que

Os quadrinhos, antes de mais nada, são uma arte sequencial, como diria o mestre Will Eisner. O que isso quer dizer, exatamente? Quer dizer que são uma narrativa gráfico-visual, com suas particularidades próprias, a partir do agenciamento de, no mínimo, duas imagens desenhadas que se relacionam. Entre as imagens, um corte, que chamaremos de corte gráfico – de certo modo, o lugar que marca o espaço do impulso narrativo. Esse corte tanto será espacial quanto temporal (aqui, gerando as elipses: um tempo a ser preenchido, muitas vezes, pela imaginação do leitor). (Cirne, 2002, p.14)

Foi sobre tais elipses que a narrativa dessas produções tentou enveredar. Buscaram, de certa forma, preencher lacunas e abrir outros espaços interpretativos para os leitores. O importante, antes de simplesmente lançar críticas e interpretações sobre os quadrinhos, é entendê-los como uma narrativa própria das artes e de seu campo, que, nos casos em apreço, assumem uma linguagem literária. Não se pode exigir a “verdade” histórica, visto que tal verdade é uma construção constante na própria historiografia.

O propósito do currículo adotado na Uespi é orientar os graduandos para o entendimento de que ao utilizar qualquer recurso em sala de aula, ele deve ser previamente pensado e articulado, para que os objetivos didático-pedagógicos sejam efetivamente alcançados. Dessa forma, “inicialmente, é importante lembrarmos que o uso dos quadrinhos em sala de aula requer planejamentos e cuidados”, visto que “não podemos encarar tal utilização como uma ‘receita milagrosa e infalível’ para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos” (Vilela, 2007, p.106). O uso dos quadrinhos, não só nas aulas de História, deve obedecer a critérios e objetivos. Sem isso, o professor estará distorcendo o significado efetivo dos quadrinhos como mecanismo de reflexão e debate. No uso das histórias em quadrinho em sala de aula

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao

ênfase dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos. (Vergueiro, 2007, p.26)

Os quadrinhos não podem ser utilizados como algo exclusivamente ilustrativo ou recreativo, visto que

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. (Schmidt; Cainelli, 2004, p.34)

Assim, procura-se esclarecer durante todo o currículo da graduação que o professor de História precisa saber que todas as coisas possuem historicidade. Mais que isso, ele deve despertar no alunado essa consciência, para a compreensão de que tal historicidade marca as formas de narrar e pensar sobre o passado e como e por que tal passado é retomado.

Tomando uma perspectiva semiótica, as linguagens ficcionais como quadrinhos/literárias agregam diferentes formas textuais, tanto escritas como imagéticas. O que o pesquisador/professor de História precisa esclarecer é que, ao trabalhar com essas histórias, um conceito importante a ser abordado é o de verossimilhança, pois “uma história fictícia pode ou não ser verossímil” (Vilela, 2007, p.123). *Foices e Facões* e *A Batalha do Jenipapo* são obras de ficção que possuem aspectos verossímeis, visto que tratam de nomes, locais, datas, eventos e ações que, efetivamente, ocorreram e que constam na historiografia. No entanto, propositalmente, pelo aspecto da arte em si, há elementos fictícios, que, em certo ponto, ajudam no processo inventivo da narrativa histórica e que preenchem algumas lacunas na trama da história, sobretudo no que se refere aos sujeitos anônimos que lutaram pela independência.

Tendo em mente essa vinculação entre ficção e História, é indispensável ao professor, sobretudo ao professor-historiador, conhecimentos, ao menos genéricos, sobre as “regras da arte” dessas produções, pois

na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. (Vergueiro, 2007, p.29)

Algo de grande relevância, ao se trabalhar com histórias em quadrinhos, são as concepções de tempo e de temporalidades. Esses conceitos são fulcrais para a compreensão da pluralidade dos conceitos de história. Por essa perspectiva,

Os quadrinhos, por exemplo, podem ser utilizados pelos professores para trabalhar o conceito de tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Os “recordatórios” presentes na maioria das histórias em quadrinhos podem ser utilizados para ilustrar esses conceitos: um recordatório onde se lê “Mais tarde...” ou “Logo depois...” pode ser um exemplo de sucessão e, de outro lado, aquele em que se lê “Enquanto isso...” pode facilitar ao aluno a percepção da ideia de simultaneidade. (Vilela, 2007, p.107)

São muitos os outros marcadores de tempo que merecem atenção para se discutir as dimensões conceituais que cercam a noção de tempo nas produções ficcionais, que podem auxiliar na compreensão dos saberes históricos. Assim, quadros com desenhos da lua, do sol, lampiões, relógios, o trânsito de carros ou a fila de funcionários entrando numa fábrica, são recursos imagéticos que sugerem a marcação do tempo. Tais marcações podem ser usadas “para uma reflexão sobre os diferentes tempos: o tempo da natureza, o tempo do relógio, o tempo da fábrica” (Vilela, 2007, p.107). No caso específico de *Forças e Facões* há vários exemplos dessas marcações de tempo cronológico. Logo na página 13, a história se inicia com “1808, Litoral Brasileiro”. Na página seguinte, encontra-se “1815, dezembro. Rio de Janeiro”. Na página 15, há “1821, abril. Rio de Janeiro”. Outras marcações como “Mais tarde, nos corredores cariocas...” também constituem o manancial temporal cronológico, que dá encadeamento ao tipo de narrativa histórico-ficcional dessas produções.

As próprias imagens servem para criar esse clima de ambientação do passar dos períodos do dia. No caso de *Forças e Facões*, nas páginas 64 e 65, há o

recurso do escurecimento de partes da ilustração, para indicar que os diálogos ocorrem à noite. Um ponto interessante é que há saltos na cronologia, o que sugere algumas reflexões: a primeira é que a narrativa histórica, manifestada por meio dos quadrinhos, não necessita seguir uma sequência ininterrupta. A segunda afirma que isso se dá em decorrência das escolhas e interesses de quem produz o texto (quadrinho) e do próprio caráter lacunar da história. Vale ressaltar, também, o uso da marcação do espaço, visto que se trata de uma categoria essencial para a compreensão da História, como disciplina e ciência.

A linguagem é outro recurso de ambientação na temporalidade, visto que usos verbais, pronomes pessoais e de tratamento indicam um período, com seus costumes e práticas. Indicam, ainda, as distinções entre os diferentes segmentos sociais. No entanto, ao se recorrer à linguagem para se aproximar de uma realidade temporal diferente da linguagem do autor do texto (seja historiador, literário ou criador de quadrinhos), é indispensável o trabalho rigoroso de pesquisa linguística. Isso se torna ainda mais delicado nos quadrinhos, cujos textos, em sua maioria, são a representação rápida e “espontânea” dos personagens. Quando se pretende, além do retorno no tempo, demarcar características da fala de integrantes de grupos com pouca instrução formal e com certos vícios de linguagem, assim como marcas regionais, deve-se ampliar mais ainda a cautela. Caso contrário, muitas incoerências e deturpações surgem, reforçando estereótipos. Mais que isso, tornando as falas forçadas e muito mais artificiais. Isso abre horizontes para discussões sobre questões de espaço, espacialidade, fronteiras e identidades. As aulas, sejam ministradas no seio universitário ou na Educação Básica, não podem prescindir de suscitar tais questões, e isso é o que propõe Ana Maria Monteiro como “mediação didática” (2003).

A História, como ressaltou Keith Jenkins (2007), é um discurso cambiante e em litígio. Seus objetos, seus problemas, suas fontes e metodologias dependem dos lugares de onde e para onde partem. Além disso, devem-se levar em conta os “porquês”, “para quê” e “para quem” a história é escrita e reescrita. Assim, tanto a História quanto a literatura e as histórias em quadrinhos estão imersas no jogo de seus próprios campos e de seus discursos, mantendo certas conexões, pelas temáticas e objetos que abraçam e pela própria constituição das narrativas. Os quadrinhos, assim como outras narrativas, apresentam-se como mais uma representação da realidade, pois sobre ela se debruçam e a refiguram. Dessa maneira, os quadrinhos, assim como a própria literatura, são

idealizados a partir dos olhares sobre uma época, um espaço e uma temporalidade, pois como gêneros textuais que são partem das experiências estéticas que impulsionam os objetos artísticos. No entanto, deve-se mencionar que a relação dessas narrativas como a realidade se manifesta com complexidade, com variados níveis de tal representação.

A prática escriturária do historiador, como destacou Certeau (2002), diante das características inerentes ao seu ofício, não se furta – pelo menos não deve furta-se – de sua aproximação dialógica com outras formas de narrar o mundo, as coisas, os acontecimentos e o próprio tempo. A escrita, assim, conforme o historiador francês, não só acaba por fazer a história como, também, por contar histórias. Nesse entremeio, entre o fazer e o contar histórias, encontram-se as narrativas ficcionais e a narrativa histórica. Relembrando as assertivas de Costa Lima (2006), compreende-se que as narrativas ficcionais, como a literatura e as histórias em quadrinho, são necessárias, variáveis, visto que a própria realidade é dinâmica, incognoscível, o que demonstra que o conhecimento é incompleto, parcial. Considera-se, então, que a historiografia tem importância fundamental para o papel do historiador. Isso porque, paralelamente ao ato de fazer história está o de pensar sobre os diferentes caminhos e possibilidades da construção da narrativa histórica.

Cabe ao historiador realizar a articulação entre o natural e o cultural, bem como a seleção das fontes com as quais intenta trabalhar. No entanto, as narrativas ficcionais se mostram não apenas como fontes, mas como olhares com os quais o historiador lida no percurso de tal mediação, observando os lugares dos quais tais olhares partem e para onde são endereçados. Assim, não se pode esquecer as implicações disso para reflexões de matrizes várias, sejam sociais, culturais, econômicas, políticas, acadêmicas e pedagógicas. Dessa maneira, a historiografia, *grosso modo*, se apresenta como a reflexão dinâmica que a escrita da História faz sobre o seu próprio fazer e pensar, e é isso que se propõe e estimula no fluxograma do curso de História, aprovado e implantado em 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação da História com a literatura sempre foi íntima. Uma sempre esteve imbricada na outra, sem hierarquias ou dependências. A “fragmentação” entre as duas é uma criação ou invenção recente, quando da constituição dos

conhecimentos como ciência, sobretudo durante o século XIX, quando o *status* de cientificidade seria a garantia de respeitabilidade, aceitação e circulação dos saberes. Isso foi importante e fundamental para o próprio aprimoramento de cada área do conhecimento, pois propôs condições metodológicas e teóricas que pudessem ser visualizadas e discutidas pelos estudiosos e intelectuais. Foi importante também para a configuração das ciências como disciplinas que pudessem ser pensadas e estudadas em salas de aula. No entanto, essa “separação” gerou uma série de ranços que, desde a segunda metade do século XX, principalmente, os historiadores estão buscando superar, nem sempre em consenso.

O ensino de História também acompanha esses ires e vires da produção do conhecimento histórico. Contudo, parece haver certas barreiras que impedem a articulação entre as pesquisas científicas e o cotidiano das salas de aula, notadamente na Educação Básica, sem que essa relação seja vista de maneira vertical e hierarquizada, em que a primeira só produz e a segunda apenas o consome. O que se pretende é recuperar a dimensão relacional que permeia o ato educativo, e que esses níveis percebam a interdependência existente entre si na prática educativa.

Essa divisão didática e legislativa entre Educação Básica e Ensino Superior parece criar, ao menos no imaginário social, certa “arrogância” intelectual, que toma ao pé da letra o termo “superior” como sinônimo de melhor. Isso faz, de maneira velada, o distanciamento entre os dois níveis de ensino. Parece haver, então, um “círculo vicioso” que gera o estranhamento de um nível de ensino com o outro. É comum os recém-ingressos nos cursos de Licenciatura em História afirmarem que ficam abismados com a grande diferença entre a História ensinada na Educação Básica e a História debatida no ambiente universitário. Isso dá indícios de que os professores desses alunos provavelmente já tiveram uma formação marcada pelo não diálogo entre teoria e prática, o que, muitas vezes, continua sendo endossado na Universidade.

É visando combater essa polarização que o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em História da Uespi foi implantado e vem sendo desenvolvido em uma década (2006-2016), influenciando decisivamente nas concepções e ações de seus graduandos, visando ensiná-los a reconhecer o saber escolar em sua dimensão criativa “enquanto configuração cognitiva própria e original da cultura escolar” (Monteiro, 2003, p.10), e não apenas como

um receptáculo do que é produzido no âmbito universitário, pois ele requer uma mediação didática, na qual os saberes dos discentes sejam considerados e ampliados conforme a ação educativa, que promove a aprendizagem por meio da articulação entre a exposição teórica e a exposição didática, que ligaria, segundo Maria Monteiro, citando André Chervel, o docente, os alunos e um saber (Monteiro, 2003).

O ensino, de maneira geral, é dinâmico, pois acompanha todos os processos de construção do conhecimento. Por tal razão é que o ensino de História não pode se furtar ao direito e ao dever de constante atualização das metodologias e técnicas, que acompanham os ditames teóricos. As disciplinas de Prática Pedagógica, especificamente a de Prática Pedagógica VI, lançaram bases para uma formação docente mais voltada para a prática, subsidiada por discussões teórico-metodológicas mais amplas, transitando em outros horizontes de conhecimento, de outras ciências. A própria dimensão da interdisciplinaridade assumiu novos contornos, pois foi possível criar elos mais sólidos entre a História e outros ramos do saber e discuti-los em sua aplicabilidade na prática docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei 9.394/96). Brasília, 20 dez. 1996.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo, RS: Ed. UPF, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTELO BRANCO, Edwar de Alencar. *Todos os dias de paupéria: Torquato Neto e a invenção da Tropicália*. São Paulo: Annablume, 2005.
- CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. *Mulheres plurais: a condição feminina na Primeira República*. Teresina: FCMC, 1996.
- CERRI, Luís Fernando. O historiador na reflexão didática. *História & Ensino*, Londrina, v.19, n.1, p.27-47, jan./jun. 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (Org.) *A história contada:*

- capítulos de história social da literatura brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- CIRNE, Moacy. Por que ler os quadrinhos. In: _____. et al. *Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.
- COSTA FILHO, Alcebiades. *A gestação de Crispim: um estudo sobre a constituição histórica da piauiensidade*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2010.
- COSTA LIMA, Luiz. *História, Ficção e Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- FERREIRA, Antônio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FONTINELES FILHO, Pedro Pio. *Desafiando o olhar de Medusa: a modernização e os discursos modernizadores em Teresina, nas duas primeiras décadas do século XX*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina, 2008.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Caminhos da Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e Prática de Ensino de História*. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEMAIRE, Ria. Introdução. In: DECCA, Edgar S. de; LEMAIRES, Ria (Org.) *Pelas margens: outros caminhos da história e da literatura*. Campinas: Ed. Unicamp; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- LUSTOSA FILHO, Carlos. História em Quadrinhos sobre Guerra do Jenipapo será lançada na Feira HQ. *CidadeVerde.com*. Disponível em: <http://cidadeverde.com/noticias/44160/historia-em-quadrinhos-sobre-guerra-do-jenipapo-sera-lancada-na-feira-hq>; Acesso em: 12 out. 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, Londrina, v.9, out. 2003.
- NOVASKI, Augusto J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História e História Cultural*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PINHEIRO, Áurea da Paz. *As ciladas do inimigo: as tensões entre clericais e anticlericais no início do século XX*. Teresina: FCMC, 2002.

- QUEIROZ, Teresinha. *Os literatos e a república: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo*. Teresina: FCMC, 1994.
- _____. *Do singular ao plural*. Recife: Bagaço, 2006.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa* (Tomo I). Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ROCHA, Olívia Candeia Lima. *Mulheres, escrita e feminismo no Piauí (1875-1950)*. Teresina: FCMC, 2011.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- SOUSA, Paulo Gutemberg de Carvalho. *História e identidade: as narrativas da piauiensidade*. Teresina: Ed. UFPI, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no Ensino. In: RAMA, Angela et al. (Org.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.7-29.
- VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela et al. (Org.) *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.105-129.
- WHITE, Hayden. Enredo e verdade na escrita da história. In: MALERBA, Jurandir. *A História escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

Artigo recebido em 1º de abril de 2016. Aprovado em 6 de junho de 2016.