

RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Luciana de Freitas Gonçalves¹

Resumo:

Depois de décadas de rejeição, é cada vez maior o número de professores a utilizarem as histórias em quadrinhos como suporte pedagógico em sala de aula. No entanto, seja nos *Comic Books* de super-heróis, nas revistinhas de terror ou nos gibis infanto-juvenis, as HQs sempre reproduziram padrões estéticos e valores sociais únicos, tipicamente ocidentais. De outro lado, os negros africanos, suas culturas, em especial suas religiosidades, foram deveras apresentados de forma estereotipada e negativa. Apenas recentemente começaram a haver produções, nacionais e estrangeiras, com histórias que visam mostrar uma África do ponto de vista dos africanos e afrodescendentes. Este artigo pretende analisar estas diferentes representações, propondo-as como instrumentos de reflexão durante as aulas de História.

Palavras-Chaves: África – religiosidade – preconceito – histórias em quadrinhos.

Abstract:

After decades of rejection, is increasing the number of teachers that use the stories in comics as pedagogical tool in the classroom. However, whether it be in the super-heroes *Comic Books*, in horror tales or in comics for children and juveniles, the comics always reproduces aesthetic patterns and unique social values, typically Western. On the other hand, the black Africans, their culture, in particular their religiousness, They were indeed presented in a stereotypical and negative way. Only recently began to have productions, domestic and foreign, with stories that aim to show an Africa from the point of view of Africans and people of African descent. The purpose of this article is to analyze these different representations, proposing them as instruments reflection during the lessons of history.

Keywords: Africa – religiosity – prejudice – comics.

Considerações Iniciais: Sobre os PCNs e as Diretrizes

Conforme observam Martha Abreu e Hebe Mattos, desde o final da década de 1990 as noções de cultura e diversidade cultural, bem como de identidades e relações etni-raciais vêm se tornando cada vez mais presentes nas normatizações estabelecidas pelo

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: lufgon@gmail.com.

Texto apresentado no IX Seminário de Ensino de História: ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas e II Encontro Estadual de Ensino de História, do Curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Setembro de 2015.

MEC, “com objetivos de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de História²”.

No entanto, enfatizam as autoras, isso não é fruto do mero acaso. É, na verdade, resultante das constantes lutas dos movimentos negros e antirracistas no Brasil, em busca de mais espaço no cenário político e social e em especial, no campo educacional.

Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu parágrafo 4º já previa: “O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Em 1997 e 1998, respectivamente, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) introduziam no currículo escolar – ensino fundamental e médio –, mesmo que timidamente, temas ligados à África e cultura afro-brasileira. Sob fortes críticas ao chamado “mito da democracia racial”, os PCNs estabeleceram entre seus objetivos:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.7)

No que tange ao ensino de História para o Ensino Fundamental, os PCNs preveem o estudo da África e cultura afro-brasileira em sua diversidade étnico-cultural, suas relações sociais e econômicas, entre elas a exploração e comercialização das riquezas naturais e a escravidão em suas diferentes formas, colonização, bem como as lutas e resistências e processos de emancipação³. Neste sentido, o educando estaria, dentro de suas atribuições, aprendendo a:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais. (BRASIL, 1998, p.43)

Entre os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental:

Culturas tradicionais dos povos africanos, colonialismo e imperialismo na África, descolonização das nações africanas, Estados Nacionais africanos, experiências socialistas na África (Angola, Moçambique, etc.), apartheid e África do Sul, fome e guerras civis na África, guerras entre as nações africanas, povos, culturas e nações africanas hoje. (BRASIL, 1998 p.71)

² ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. Rio de Janeiro, Estudos Históricos, 2008, p.06

³ BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.60-61.

Dentre as situações didáticas sugeridas estão: “desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos etc.) e confrontar dados e abordagens⁴”. Ainda sobre o trabalho com fontes documentais, dizem os PCNs: “É preciso escolher o momento adequado para trabalhar com os documentos, definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada⁵”. E mais: “para ganhar relevância histórica, a fonte deve ser trabalhada pelo estudioso e as informações nela encontradas devem ser articuladas na trama da narrativa histórica das vivências humanas no tempo⁶”.

Entre os chamados Temas Transversais para o Ensino Fundamental, a “Pluralidade Cultural” apresenta uma forte crítica à chamada “democracia racial” e seu discurso homogeneizador de uma sociedade sem conflitos e hierarquias. O documento chama atenção ainda para o discurso oficial construído sobre a ideia de uma *identidade nacional* representada por uma mestiçagem e que, portanto, viveria harmoniosamente com as diferenças.

Segundo os PCNs, é preciso romper com os “estereótipos dos diferentes grupos étnico-culturais que compõem a sociedade brasileira, em particular quanto a seu papel histórico e social⁷”; e a escola seria um ambiente fundamental para que isso ocorra.

Neste sentido, enfatizam Abreu e Mattos⁸, a despeito do que afirmam alguns críticos aos PCNs⁹ (e também às “Diretrizes”) por, de certa forma, substituírem a ideia de uma sociedade harmônica, de uma “democracia racial”, por uma sociedade dividida em guetos étnicos, culturalmente fechados, o documento também possibilita outras interpretações:

Em alguns trechos, os autores buscaram enfatizar que não se trata de dividir a sociedade brasileira em grupos culturalmente fechados, mas de educar com vistas a estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas presentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. (ABREU; MATTOS, 2008, p.8)

Mas enquanto os PCNs apresentam tais discussões num pano de fundo mais amplo, de Pluralidade Cultural, são as “Diretrizes” que se propõem a focar especificamente nas questões voltadas à população afrodescendente. É este documento que, como bem observam as autoras, “trazem para o âmbito escolar, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial¹⁰”.

⁴ BRASIL, 1998, p.77.

⁵ BRASIL, 1998, p.85.

⁶ BRASIL, 1998, p.85.

⁷ BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.54.

⁸ ABREU; MATTOS, 2008. p.08.

⁹ Entre os quais: GONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.55-79.

¹⁰ ABREU; MATTOS, 2008. p.09.

Neste sentido, as “Diretrizes”, buscam “atender à Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país¹¹”. Lei esta que seria alterada pela de nº.11.645, de março de 2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Não é intenção neste artigo analisar de forma aprofundada nenhum desses documentos. O que se pretende aqui é apresentar, dentro do que propõem os PCNs e as “Diretrizes”, possíveis situações didáticas a serem adotadas pelo professor em sala de aula, tendo como ferramenta pedagógica, Histórias em Quadrinhos, especificamente aquelas que apresentam elementos ligados às culturas africanas e afro-brasileiras, em especial, a religiosidade.

Sobre o uso das Histórias em Quadrinhos em sala de aula, Amaro Xavier Braga Júnior¹² destaca seu grande potencial, seja como recurso pedagógico, seja como fonte documental. Para este autor, as HQs, com suas imagens pictóricas e/ou justapostas em sequência, reúnem em um só local, informações diversas dos usos e costumes de uma cultura, sem a necessidade de um grande aparato tecnológico para seu acesso. Segundo ele, esta compreensão parece ter atingido as políticas públicas. Afinal, desde 1996, com a publicação da LDB, o uso das HQs como proposta pedagógica aparece explicitamente nos PCNs, principalmente no de Língua Portuguesa.

No entanto, prossegue Braga Júnior, é com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pela Portaria 584 em abril de 1997 pelo MEC, “que os quadrinhos ganharam oficialmente as prateleiras das escolas e espaços nos planos de ensino dos professores” ou ao menos, deixaram de, em princípio, serem vistos como “leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política de governo¹³”.

Entretanto, se as histórias em quadrinhos (em tirinhas ou “revistinhas”) já são amplamente utilizadas na área de Linguagens (Língua Portuguesa e/ou estrangeira), em História permanece como desafio a ser superado. Para muitos professores, por mais que sejam apresentadas suas funções pedagógicas, ainda é muito comum interpretar as HQs como algo infantil e descartável.

HQs: Histórias e Quadrinhos em movimento

Segundo Marjory Palhares, os primeiros “Comics” modernos, em seu formato atual, de arte sequenciada, quadrinizada, começaram a aparecer em 1889, na França, e posteriormente nos Estados Unidos da América, em 1896. Naquela época, diz a autora, crescia o interesse, do ponto de vista cultural, por representações imagéticas. Dessa forma,

¹¹ ABREU; MATTOS, 2008. p.06.

¹² BRAGA JÚNIOR, Amaro. *A produção de história em quadrinhos enquanto recurso didático no ensino das ciências sociais*. ICS/UFAL 2008. p.04

¹³ BRAGA JÚNIOR, 2008. p.04

“a linguagem dos quadrinhos, de forma inconsciente ao leitor, criava sensações de profunda significação cultural e social¹⁴”.

No entanto, o primeiro personagem apresentado no formato de história em quadrinhos a atingir um grande público foi *Yellow kid*, criado por Richard Felton Outcault e publicado aos domingos nas páginas do jornal *New York World*, a partir de 17 de fevereiro de 1895¹⁵.

Suas histórias eram repletas de ironia e crítica social, buscando revelar o estilo de vida consumista da população nova-iorquina. Sua roupa (uma camisola amarela) ilustrava algumas frases que faziam referência às propagandas impressas nos *outdoors* espalhados pela cidade. Do ponto de vista técnico, Rogério Sanches esclarece:

Nesta tirinha foi utilizado pela primeira vez o recurso gráfico que seria a marca registrada das HQ's: o “balão” com letras impressas dentro dele, que servia tanto para exprimir as falas, quanto as emoções dos protagonistas, tais como alegria, tristeza, revolta, etc.¹⁶. (SANCHES, 2011, p.18)

O Brasil também teve seus precursores no universo dos quadrinhos. “Em 30 de janeiro de 1869 surgia, então, a primeira HQ brasileira. Era “As Aventuras de Nhô Quin”, publicada pela revista *Vida Fluminense*, do Rio de Janeiro. A história narrava, em episódios, as aventuras de um homem simples no interior do Brasil.¹⁷”

Já em 1905 começaram a ser publicadas histórias em quadrinhos na revista “Tico-Tico”, tendo considerável sucesso e mantendo-se no topo das vendas no Brasil até a década de 1930, quando os primeiros *Comics*¹⁸ americanos passaram a ser publicados no Brasil.

Em 1938 as HQs tomariam novos contornos no mercado editorial. Neste ano, nos Estados Unidos, surgia o primeiro super-herói com superpoderes e personalidade “tipicamente americana”. Publicado pela editora estadunidense *National Comics* (futura *Detective Comics*, ou simplesmente DC), o *Superman* iniciava a chamada Era de Ouro dos quadrinhos americanos¹⁹.

A revista *Action Comics*, que publicou a primeira história do *Superman*, introduzia elementos novos às tramas e personagens. Surgia o conceito de *Comic-Books* ou revistas em quadrinhos em lugar das tiras de jornais. Os super-heróis conquistavam seu próprio espaço. Outra inovação foi o surgimento dos superpoderes ou poderes sobre-humanos, causando, segundo Barros de Melo²⁰, “uma modificação profunda nesta mídia, que termi-

¹⁴ PALHARES, Marjory. *História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História*. Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008, p.6-7

¹⁵ BARROS DE MELO, Shesman F. *O Sentinela da Liberdade e sua Jornada Heróica*, Umuarama, Akrópolis, 2008, p. 123.

¹⁶ SANCHES, Rogério L.G. *Guerra Fria e Histórias em Quadrinhos: Política, Sociedade e Cultura no Século XX*, Cuiabá, ICHS/UFMT, 2011, p.18.

¹⁷ PALHARES, Marjory, 2008, p.7

¹⁸ Marco Tulio Rodrigues Vilela (2012, p.256) esclarece que, antes da década de 1930, “os quadrinhos publicados em jornais eram, em sua grande maioria, de teor cômico ou humorístico (daí os quadrinhos em inglês serem chamados de *comics*)”.

¹⁹ SANCHES, Rogério L.G. 2011, p. 22.

²⁰ BARROS DE MELO, Shesman, 2008, p.123-24.

nou por fazer dele um modelo a ser seguido para o desenvolvimento de outros Super-Heróis²¹”.

O sucesso na época foi tanto que os *Comic-Books* ultrapassaram as fronteiras e atingiram outros mercados, outros públicos, entre eles, o Brasil. A figura do “herói”, defensor do modo de vida americano foi se consolidando no imaginário, não apenas dos jovens daquele país, mas também nos diversos lugares onde passariam a ser publicados. Herói este que tinha um único perfil estético: homem, branco, olhos azuis. Ou seja, o “caucasiano perfeito”.

Com a chegada dos *comics* ao Brasil, entre as décadas de 1930 e 1950, as editoras Brasil-América (EBAL), de Adolfo Aizem, Rio Gráfica Editora (RGE) do jornalista de O Globo, Roberto Marinho, e O Cruzeiro, do grupo Assis Chateaubriand, lançaram diversos títulos no mercado, com histórias envolvendo personagens da *Hanna-Barbera*, *Walt Disney*, *DC Comics*, *Timely Comics* (a futura *Marvel*), etc. Personagens como Zorro, Tarzan, Fantasma, Mandrake, Batman, Namor, Flash Gordon, Capitão América e *Superman* tornaram-se bastante populares, sendo publicados em diferentes títulos, como: O Guri (O Cruzeiro), Globo Juvenil e Gibi Mensal (Globo/RGE), O Lobinho, O Mirim e Suplemento Juvenil (Ebal), Shazam (O Globo), entre outros.

Em 1939, um fato importante ocorrera. Neste ano surgiu a revista “Gibi”, publicada pela Editora Globo. A rigor, esclarece Marjory Palhares, a palavra significava “moleque”, e se tornaria tão popular entre os leitores que seu nome passaria a designar todos os tipos de HQs²². Muitos foram os personagens, nacionais e estrangeiros, sobretudo americanos, que passariam a fazer parte do imaginário juvenil brasileiro através dos gibis.

Mas se os EUA viveram na década de 1940 a sua Era de Ouro dos Quadrinhos, a década seguinte não teria a mesma sorte. Selma de Fátima Bonifácio²³ esclarece que, desde o início, com as primeiras publicações, os *comics* foram considerados, dentro da concepção tradicional, uma espécie de “cultura menor”, em comparação à literatura clássica, vista como “cultura superior”.

No entanto, prossegue a autora, o primeiro grande ataque destinado aos quadrinhos ocorreria nos anos 1950, através do psiquiatra alemão Frederic Wertham que, em sua obra, “A sedução dos inocentes”, acusa os *comics* de serem um “perigo às crianças e jovens”. Em seu livro, Wertham destacava, entre outras coisas, “o suposto homossexualismo de Batman e Robin, ou o fato de o Super-Homem incentivar crianças a voarem de cima de prédios como elementos depreciativos presentes nos quadrinhos²⁴”.

As palavras de Wertham, citadas por Bonifácio, encontrariam ainda mais ressonância na forte onda de moralismos, preconceitos e conservadorismos, tão marcantes naquela época nos Estados Unidos. A polêmica gerada foi tão grande que acabou sendo criado um código de autocensura nos quadrinhos a partir daquela década. Cada *comics* viria com um selo de aprovação estampado na capa, indicando não haver “nenhum perigo

²¹ *Superman* também seria o primeiro super-herói fantasiado dos quadrinhos.

²² PALHARES, Marjory, 2008, p.7

²³ BONIFÁCIO, Selma de Fátima. *História e(m) Quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial*. Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPR, 2005.

²⁴ BONIFÁCIO, 2005, p.18

à moral e aos bons costumes” (*Comics Code Authority*). No Brasil, o código de censura permaneceria até 1965.

No entanto, esclarece a autora, não apenas nos Estados Unidos ou no Brasil as HQs foram consideradas “cultura inferior ou perniciosa”. O preconceito se acentuava em vários países do continente americano e da Europa, chegando-se ao extremo de autoridades (religiosas, escolares, políticas) promoverem atos de destruição (queima) de revistas²⁵.

Aos poucos, porém, mesmo com a permanência do código de censura, os *comics*, gradativamente, passaram a conquistar o seu espaço. Selma Bonifácio esclarece que um dos marcos inicial para que houvesse uma mudança em relação às concepções sobre HQs foi a criação, no início dos anos 1960, da *Giff Wiff*, primeira revista especializada em quadrinhos. Em 1965 “foi realizado o Primeiro Congresso sobre Comics, organizado pela Universidade de Roma. Posteriormente, o Museu do Louvre também realizou uma exposição sobre quadrinhos²⁶”.

Na sequência, vieram congressos, conferências, publicações de artigos e livros por personalidades respeitadas no meio acadêmico. Conforme observa a autora, naquele momento, as HQs começavam seu lento caminho rumo à aceitação social. Aos poucos, os *comics* passavam a ser vistos sob outra ótica, “ainda que, até meados da década de 1970, não tenham conseguido romper a barreira cultural para se inserir, de maneira significativa, nas práticas escolares²⁷”.

No campo historiográfico, a Terceira Geração dos *Annales* trouxe em seu bojo a multiplicação dos temas, novos objetos, novas fontes, novos métodos, novas abordagens, novos problemas. Os estudos das manifestações culturais, das mentalidades, da cultura política, do cotidiano, dos invisíveis, a “história-vista-de-baixo”, ganhavam corpo. O diálogo com a Antropologia, a Sociologia, a Literatura, a Filosofia, a Psicologia, etc. ampliava os horizontes, possibilitava uma infinidade de possibilidades. Ocorria, portanto, como disse Peter Burke, uma mudança de itinerário intelectual de alguns historiadores, da base econômica para a “superestrutura” cultural, do “porão ao sótão²⁸”.

Em meio às múltiplas possibilidades documentais, as histórias em quadrinhos também seriam analisadas. Cabem aqui destacar os trabalhos de Marc Ferro em “A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação”; e Michel Vovelle, com a obra “Imagens e Imaginário na história: fantasmas e incertezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX”. Para ambos os autores, assim como a televisão, o cinema, as artes-plásticas, também as histórias em quadrinhos se apresentam, no terreno das representações, como instrumentos de controle da memória coletiva.

Não menos importante é a contribuição de Umberto Eco, dentro do campo da Semiologia, em suas análises das linguagens típicas presentes nos meios de massa, entre os quais, os *comics*. Sua paixão pelo gênero pode ser sentida em diversas obras, entre elas: “O Super-Homem de Massa”, e “Apocalípticos e Integrados” onde busca mapear aspectos

²⁵ BONIFÁCIO, 2005, p.19

²⁶ BONIFÁCIO, 2005, p.20

²⁷ BONIFÁCIO, 2005, p.21

²⁸ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo, EdUnesp, 1997, p.81

negativos e positivos do que ele denomina *mass media*, ou cultura de massa; e, neste meio, a mitologia dos super-heróis na contemporaneidade.

No Brasil, as pesquisas voltadas ao universo dos quadrinhos têm aumentado sensivelmente nos últimos anos, em diferentes áreas: História, Letras, Linguística, Semiótica, Psicologia da Educação e da História, Geografia, Ciências Políticas, Serviço Social, etc. Entre os pesquisadores, destaque para os trabalhos de Sonia Luyten – responsável pela criação, em 1972, da disciplina de Editoração em Histórias em Quadrinhos, na ECA-USP. Também, Álvaro de Moya e Waldomiro Vergueiro, criadores, nos anos 1990, do Núcleo de Pesquisa em Histórias em Quadrinhos – hoje chamado de Observatório de Histórias em Quadrinhos, da Escola de Comunicação e Artes, na Universidade de São Paulo (ECA-USP)²⁹.

Histórias em Quadrinhos: A África em Movimento

Desde as primeiras décadas do século XX, diferentes HQs de diferentes personagens, editoras e nacionalidades, buscaram representar a África, seu povo, suas culturas, sua religiosidade. Se nos últimos anos houve uma sensível tentativa das grandes editoras em superar as representações estereotipadas, nem sempre foi assim. Portanto, ao educador, um dos primeiros pontos a se observar quando utilizar as histórias em quadrinhos em suas aulas é verificar quando e quem as produziu. Tendo em mãos estas informações, é possível analisá-las à luz dos acontecimentos e do período ali estudados.

Para Sonia Luyten³⁰, as histórias em quadrinhos são muito mais do que meros produtos de comunicação de massa descartáveis. Afinal, nelas, é possível identificar culturas, modelos, atitudes, costumes e sistemas ideológicos a partir de seus personagens. Neste sentido, as HQs podem ser vistas como importantes ferramentas para se compreender uma época, dentro dos limites culturais e nacionais em que foram produzidas. Vejamos a seguir algumas delas.

No início dos anos 1930, o artista belga, Hergé, criou o personagem Tintim, um jovem repórter que vivia em aventuras pelo mundo. Em suas páginas, o autor reproduzia o típico olhar colonialista e etnocêntrico, repleto de estereótipos raciais, presente na propaganda imperialista da sociedade europeia durante a Segunda Revolução Industrial. Há uma clara absorção das teorias raciais em voga naquele período, que submetia o outro a categorias de mais ou menos primitivo, numa hierarquia evolutiva em que o europeu ocupava o lugar mais alto da escala e, portanto teria o direito de conquistar e subjugar as denominadas “raças inferiores³¹”.

Em “Tintim no Congo”, o jovem repórter homônimo efetua uma viagem àquele país; na época, Estado neocolonial belga. Junto com seu fiel cachorro Milu e um menino-

²⁹ Para saber mais: VERGUEIRO, Waldomiro (Org.); RAMOS, Paulo (Org.). *Os Pioneiros no estudo de Quadrinhos no Brasil*. São Paulo, Criativo, 2013, 80p.

³⁰ LUYTEN, Sonia M. Bibe (Org.). *Histórias em Quadrinhos: Leitura Crítica*. São Paulo, Edições Paulinas, 1985, p.80-81.

³¹ SCHWARCZ, Lília M. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, Cia das Letras, 2011.

guia – o congolês, Coco –, nosso “herói” é recebido com festa pelos nativos; aluga um Ford 1910 e sai em expedição pelo país, à caça de animais selvagens³².

A forma como Tintim abate os animais revela, já de início, um fato curioso: aos olhos de um leitor dos dias atuais, aquela atitude poderia causar certo incômodo – se não muito – e ser vista como crueldade, devido às mudanças de comportamento em relação à preservação e trato com os animais.

Entre uma caçada e outra, nosso *herói* se vê ameaçado pelos malévolos planos de Tom, o “branco mau”, e diversos outros capangas a serviço do famoso gangster de Chicago, Al Capone, interessado em controlar a produção de diamantes na África. Tom encontra apoio no insidioso feiticeiro-chefe Muganga, do reino dos Babaorom. Ambos tramam livrar-se de Tintim, a quem consideram um empecilho aos seus próprios esquemas. Em seu plano, os dois acusam Tintim de roubar o ídolo sagrado da aldeia, prendendo o jornalista numa cabana logo em seguida.

Salvo pelo menino Coco, Tintim descobre o ardil de Muganga e Al Capone. Na página 28, Tintim finalmente desmascara o feiticeiro diante da aldeia, utilizando uma gravação do mesmo em que ele e o mafioso riem da “ignorância e estupidez” dos aldeões: “E eu, feiticeiro dos Babaoro’m, ainda dominar por muito tempo este povo ignorante e estúpido... Ah! Ah! Ah! Se eles saber como eu troçar deles e do seu estúpido ídolo!...”³³.

A cena é completada com os aldeões estupefatos, primeiro com o próprio gramofone e em como “o feiticeiro poderia estar lá dentro” e, em seguida, com as próprias imagens projetadas dos dois “vilões”, divertindo-se com o ídolo roubado, enquanto brindam o seu feito.

Depois de tantas aventuras, Tintim parte em um aeroplano, junto com o cão Milu. Ao ver a aeronave se distanciando, os nativos o saúdam, nostalgicamente, passando a adorá-los, curvando-se diante de totens com suas imagens; professores recomendam aos alunos que estudem bastante para um dia poderem ser como Tintim³⁴.

A forma como os nativos são apresentados na obra: rudes, ingênuos, selvagens, primitivos, ignorantes, adoradores de “falsos ídolos”, também é visto nos *comics* do famoso personagem criado pelo escritor estadunidense, Edgar Rice Burroughs: “Tarzan dos Macacos”.

Tarzan é mais um personagem que possibilita ao professor de História abordar o Imperialismo/Neocolonialismo e Darwinismo Social. A edição quadrinizada de 1965 recontando a origem de Tarzan, adaptada por Russ Manning, é bastante fiel ao original de Burroughs. Nela há diversas situações que possibilitam ao professor, em sala de aula, ilustrar esta temática. Afinal, apesar de ser criado por macacos, Tarzan, ao crescer, consegue provar a suposta primazia do homem branco em relação às “outras raças”.

Tarzan “prova” sua superioridade em diferentes momentos: ao matar o antigo líder dos macacos, Kershak³⁵, e assumir o seu lugar; ao matar o nativo humano, Kulonga,

³² Para saber mais: PIEDADE FILHO, Lúcio De Francisca dos Reis. *A África que Tintim viu: metáforas da superioridade europeia, estereótipos raciais e destruição das culturas nativas em uma desventura belga*. Estudos em Comunicação, 2009, p.349-368.

³³ HERGÉ, *Tintim no Congo*, trad. Manuel Pinto. Lisboa/Portugal, Edições Asa, 2010, p.28.

³⁴ PIEDADE FILHO, 2009, p.356

³⁵ O mesmo que havia matado Lorde Greystoke no início da trama, quando Tarzan ainda era apenas um bebê.

de uma tribo próxima, que havia matado sua mãe macaca e logo em seguida aprender, sozinho, a manejar o arco e a flecha do inimigo morto. Ou ainda, quando, também sozinho, após descobrir a antiga cabana onde viveu quando bebê, junto com seus pais biológicos, aprender a ler e escrever, e aprender as “boas maneiras” dos europeus.

Providencialmente, um pequeno grupo de brancos europeus e uma serva de cor negra surgem na trama, abandonados numa praia por piratas que só não os mata graças a uma lança misteriosa que, vindo de dentro da floresta, atinge um dos bandidos, fazendo fugir todos os piratas.

O grupo adentra a selva e encontra a cabana de Tarzan com um recado escrito em um papel pelo próprio, preso à porta: “Esta é a casa de Tarzan dos Macacos. Tarzan observa”, diz a mensagem que é lida pela bela Jane Porter. À noite, enquanto a jovem escrevia as aventuras que vivera naquelas terras estranhas, Tarzan a observava, apaixonado. Tanto que, ele próprio resolve escrever uma carta contando quem é e diz que estará lá para lutar por aquela bela mulher.

Na manhã seguinte, Jane e sua serva, Esmeralda, saem para passear e são atacadas pelo gorila Terkoz, que sequestra a jovem amada de Tarzan. Nosso “herói” vence o vilão, resgata a mocinha e, sem dizer nada, abraça-a e beija apaixonadamente. Curioso notar a postura ereta do jovem rapaz, como se, sem qualquer estímulo externo, pois vivera desde bebê entre os símios, tivesse “naturalmente” aprendido a fazê-lo, numa clara demonstração do que defendia Francis Galton no século XIX, de que “a capacidade humana era função da hereditariedade e não da educação”³⁶.

Ao final da história, após Jane e os outros europeus serem resgatados em um navio, Tarzan lê a carta que a amada lhe deixara, agradecendo pela ajuda e contando para onde havia partido: a cidade de Baltimore, na América. O Rei dos Macacos busca em um atlas a localização exata do lugar e a seguir faz a si mesmo uma promessa: “Baltimore! Não conheço este lugar, mas um dia irei lá para encontrar Jane Porter e fazer dela minha esposa!”³⁷.

Ora, como representante de uma “raça superior”, Tarzan jamais se interessaria por uma mulher nativa, negra. Isso seria, inclusive, inserido no imaginário da época, completamente desaconselhável, pois gerariam filhos mestiços e, portanto, de acordo com darwinistas sociais no quilate de: Francis Galton, Le Bon e Arthur de Gobineau, degenerados enquanto “raça”. Dentro desta lógica, a eugenia – *eu*: boa; *genus*: geração – tornar-se-ia, conforme Lilia Moritz Schwarcz³⁸, uma espécie de prática avançada do darwinismo social. Para se garantir uma “boa geração”, formada por uma “raça pura”, Galton afirmava que:

Assim como é fácil (...) obter, por meio de uma seleção cuidadosa, uma linhagem de cães ou cavalos dotados de talentos peculiares como correr ou fazer outra coisa qualquer, também seria bastante viável produzir uma raça de homens altamente dotados por meio de casamentos criteriosos durante várias gerações consecutivas. (GALTON, 1869, p.1, *Apud* SCHWARCZ, 2011, p.60 – tradução nossa)

³⁶ Citado por: SCHWARCZ, 2011, p.60

³⁷ BURROUGHS, Edgar Rice, *Tarzan dos Macacos: adaptado por Russ Manning*. São Paulo: Ebal, 1965/1986.

³⁸ SCHWARCZ, 2011, p.60

Dentro desta ótica, Tarzan não poderia ter outra companheira se não uma mulher também branca. Baseado nas ideias de “aprimoramento racial” por meio da eugenia, Tarzan e Jane seria o casal perfeito, evoluído, em meio aos povos negros, primitivos, e, portanto, inferiores. Caberia a estes últimos apenas o papel de atrasados, ignorantes, selvagens, infantis e passíveis de serem dominados.

Outro roteirista a criar personagens que se tornariam famosos nos *comics* ao se relacionarem com a África, os africanos e sua cultura, foi o estadunidense Lee Falk. Entre eles, o Fantasma se apresentaria como o herói branco que, rodeado por negros nativos, estereotipados, fortaleceria o discurso de uma pretensa superioridade “racial”.

A exemplo das histórias de Tarzan, os negros nativos da África, nas aventuras deste personagem, ora eram apresentados como ignorantes, infantis, ora selvagens, brutos, violentos, ditadores. Conforme observa Ivaldo Marciano de França Lima³⁹, os desenhos existentes em suas histórias geralmente mostravam homens e mulheres seminus, quase sempre usando apenas uma tanga e portando armas “primitivas” – faca, lança, arco e flecha, por exemplo. Suas religiões eram representadas como num misto de “cultos primitivos”, repletos de magia, consideradas inúteis, selvagens e fruto da ignorância daqueles povos. Caberia, portanto, ao Fantasma, manter a paz entre as “tribos”, impedindo guerras e afixando acordos entre os diferentes grupos “selvagens”.

É verdade que posteriormente – especialmente após a II Guerra Mundial, Lee Falk passaria a rever tais estereótipos, dando a personagens negros mais destaques, especialmente após surgirem as primeiras críticas advindas de leitores defensores dos direitos civis, o que revelam “as mudanças no contexto geopolítico após os movimentos de independência dos países africanos e asiáticos que ganharam força após o fim da Segunda Guerra Mundial⁴⁰”.

Ao analisar o núcleo familiar do personagem Fantasma, assim como nas histórias do Tarzan, é possível identificar a premissa do “herói branco, civilizado” que, a despeito de conviver com os nativos, jamais se relacionaria afetivamente com eles, e vice-versa. Não haveria, portanto, qualquer possibilidade de alguma relação amorosa entre Kit Walker (o alterego do Fantasma) e mulheres negras, nativas, com o “risco” de terem filhos mestiços e, dessa forma, degenerarem a “raça branca”. Dessa forma, mesmo que inconscientemente, Lee Falk reproduz em O Fantasma aquilo que foi anteriormente enfatizado sobre Tarzan e Jane. Da mesma forma, Kit teria como esposa, não uma nativa, mas uma mulher branca – Diana Palmer. Lembrando que, conforme explica Marco Túlio Vilela:

Apesar do nome, o Fantasma nada tem de sobrenatural. O que diferencia o Fantasma da maioria dos heróis dos quadrinhos é que, apesar de sua força e astúcia, ele nada tem de invulnerável. Embora seja conhecido como “o espírito que anda” ou o “homem que não morre”, ele nada tem de imortal: na verdade, trata-se de uma dinastia de justiceiros mascarados, quando um Fantasma morre, ele deve ser sucedido pelo seu filho. Essa dinastia surgiu na época das

³⁹ DE FRANÇA LIMA, Ivaldo Marciano. *Só tem guerras, fome e tribos primitivas: a África através das histórias em quadrinhos do Fantasma, Tintim e Soldado Desconhecido*. ANAIS/Simpósio Nacional/ANPUH, Natal-RN, 2013, p.9.

⁴⁰ RODRIGUES VILELA, M. T. *A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites*. São Bernardo do Campo, UESP, 2012, p.278

Grandes Navegações, quando o sobrevivente de um ataque de piratas chineses a um navio inglês naufragou em Bengala e foi socorrido pela tribo dos pigmeus Bandar. Após encontrar na praia o corpo do pirata que assassinou seu pai, o náufrago britânico jura sobre a caveira do assassino do pai combater a “pirataria sob todas as formas”. Nesse mesmo juramento, o náufrago também diz que seus descendentes seguiriam seus passos. (RODRIGUES VILELA, 2012, p. 273)

Ora, essa narrativa revela que, em 500 anos, aparentemente nenhum dos que assumiram o manto do Fantasma relacionou-se afetivamente com mulheres negras, nativas, ou ao menos, não se casou ou teve filhos, sucessores do manto do herói. Mantinha-se, dessa forma, a “pureza” e, portanto, a “superioridade racial” do personagem, “fundamentais” para sua própria condição de herói.

Mas em 2011, o que seria inesperado em outros tempos, aconteceu. Kit Walker foi apresentado em uma nova série, publicada pela editora *Dinamyte*, roteirizada por Scott Beatty e ilustrada por Eduardo Feritogo, com uma esposa e filho negros. Apesar de ambos terem um destino trágico, o que levaria nosso herói, no final, a encontrar seu novo amor, Diana Palmer (a tradicional companheira do Fantasma).

Podemos perceber essas mudanças como sintomas de novos tempos, em que há cada vez mais, por parte das editoras, a preocupação em retratar os *comics* com mais diversidade, e, por conseguinte, mais alteridade, menos estereótipos. Em suma, ao utilizar as histórias em quadrinhos de personagens como Tintim e O Fantasma em sala de aula, o professor terá em mãos uma grande quantidade de elementos representativos sobre temas diversos como: Imperialismo/Neocolonialismo, Darwinismo Social, Descolonização Afro-asiática, Movimentos e Conquistas por Direitos Civis, Culturas e Religiosidades Africanas, etc.

Mas é importante frisar, nem só os chamados super-heróis, mascarados ou não, se apropriaram da África e seu povo, reinventando suas culturas de forma deturpada. Também o gênero de Terror se inspirou naquele continente e seus descendentes na América, especialmente no que tange a sua religiosidade, para narrar suas histórias. Conforme explica Nobu Chinen:

As eventuais histórias em quadrinhos anteriores à década de 1990, que abordavam a religiosidade de matriz africana, invariavelmente o faziam pelo viés do sobrenatural, das invocações de forças demoníacas capazes de interferir na realidade cotidiana, normalmente em benefício de interesses pessoais nem sempre louváveis ou como forma de obter poderes sobre-humanos. (...) Há uma tendência a se explorar a religiosidade africana por um viés de associação com forças ocultas e com rituais macabros. (CHINEN, 2013, p.43)

Analisada por Chinen, a revista *Spektro*, editada e publicada pela Editora *Vecchi* entre as décadas de 1970-1980, era dedicada ao gênero de terror. Por ela passaram diversos autores nacionais, narrando contos assombrosos envolvendo histórias desse tipo. Não obstante, em vários momentos, a religiosidade e cultos afro-brasileiros seriam apropriados e reinventados. Recheada de estereótipos, essas histórias mostravam orixás na forma de

diabos, geralmente invocados por feiticeiros malignos buscando vingança ou contratados por pessoas buscando algum tipo de atitude vingativa.

Em sua edição nº 19 – dezembro de 1980 –, toda ela é dedicada ao que denomina por *Macumba*, num sentido pejorativo, como se fosse algo ruim, diabólico. Na primeira história, o personagem principal, um roteirista de quadrinhos (de uma fictícia revista *Spek-tro*) inicia sua trama narrando um conto sobre orixás, apresentados como figuras bondosas e iluminadas. Uma curiosidade: todos eles são brancos, com vestes que lembram Jesus Cristo e João Batista; ou ainda personagens dos contos europeus, como rei Arthur. Ogum, por exemplo, é representado como um nobre rei europeu, montado em um cavalo branco.

Isso ocorre entre as páginas 3 e 8. No entanto, na página seguinte, a trama ganha novos contornos. Um redator chefe fictício esbraveja com o roteirista, exigindo histórias com sangue e terror. Ao que o escritor prontamente se compromete a visitar uma mãe de santo que passa a lhe narrar as mais terríveis histórias envolvendo personagens e cultos das religiões africanas e afro-brasileiras. Entre eles, Exu, que se apresenta como um diabo cristão, com chifres e um tridente, capaz de enlouquecer um pobre homem inocente.

Obviamente que, neste novo cenário, todas as divindades são negras (apesar das páginas não serem coloridas). São várias histórias narradas pela mãe de santo ao curioso roteirista. Ao final de cada sessão, a bondosa mulher promete nova entrevista, enquanto deseja ao escritor que se despede sempre um: “que Oxalá te acompanhe”.

Outras Considerações

Se durante muito tempo a África em suas múltiplas culturas, bem como a população afrodescendente foram representadas de formas preconceituosas e estereotipadas, desde a última década, muitas são as publicações que visam apresentar um novo olhar, tanto naquele continente, quanto cá, do outro lado do Atlântico.

Nos últimos dez anos, diversas iniciativas editoriais no gênero quadrinhístico produziram HQs com finalidade específica de suporte pedagógico nas disciplinas das áreas de Linguagens e Ciências Humanas. Estas produções nacionais são partes das ações afirmativas resultantes da implantação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história africana e cultura afro-brasileira nas escolas. Mas também há outras, de origem estrangeira, revelando que a resistência e a busca por afirmação identitária é algo que ultrapassa as fronteiras, de países e continentes.

Começamos pela produção intitulada “AfroHQ: história e cultura afro-brasileira e africana em quadrinhos”. Com roteiro de Amaro Braga e desenhos de Danielle Jaimes e Roberta Cirne,

[O] álbum, em edição única, com 92 páginas, tem a proposta de apresentar em imagens e sequências narrativas, situações importantes sobre as contribuições da cultura africana para a formação da cultura brasileira. Desenvolvido a partir das prerrogativas da Lei 10.639, de 2003, que prevê a inserção destes conteúdos na sala de aula, foi introduzido através de editorial público de financiamento

de produtos culturais (Funcultura), promovido pelo governo do estado de Pernambuco e teve a distribuição gratuita entre as bibliotecas públicas desta região. (BRAGA JÚNIOR, 2012, p.19)

O enredo da revista, conforme explica o autor, busca narrar, de forma resumida, diversos acontecimentos relacionados aos africanos que foram mandados para o Brasil como escravos e aqui sobreviveram, resistiram, construíram novas culturas, com trocas e permanências ao longo dos séculos até os dias atuais. A narrativa fica por conta dos diferentes orixás do panteão Yorubá, que vão se revezando, desde Nanã Buruku, seguida por Ewa, Omulu, Oxum, Ogum Oxumaré, Oxossi, Ossaim, Xangô e Logun Edé. Toda a trama teve como grande motivador, Exu, e ao final, a aprovação de Oxalá.

Entre os temas e reflexões suscitados pela obra, estão a “dualidade” sobre a libertação dos escravos e as “críticas desenvolvidas pelos grupos negros sobre as falácias da lei áurea e suas comemorações”. Outros temas como racismo, lutas sociais, resistência, além de vários elementos culturais, como: “dança, música, linguagem, culinária, religião e artesanato, enfatizando o quanto pesa a cultura africana no patrimônio brasileiro”⁴¹.

Outra obra produzida no Brasil, pela editora Marco Zero, é intitulada “Orixás: do Orum ao Ayê”, com roteiros de Alex Mir e arte sob responsabilidade de Caio Majado e Omar Viñole. Dividida em cinco capítulos, o álbum visa adentrar “o universo de Olodunmaré, os caminhos de Omulu, as estratégias de Ogum e a generosidade de Oxóssi. Numa conexão entre o Ayê (mundo físico) e o Orum (a morada dos deuses)”⁴².

Conforme observa Nobu Chinen, o álbum é bem produzido e com qualidade, impresso em cores em papel couchê. A narrativa flui de forma agradável e competente. No entanto, são corretas as considerações do autor quando diz que:

Apesar da beleza plástica das composições e dos personagens, há uma nítida influência da estética dos super-heróis na representação das divindades. Tal fato pode ser atribuído à influência que os autores tiveram do material estrangeiro em sua formação. Isso fica evidente na anatomia que exagera músculos e poses inspiradas nos heróis de ação norte-americanos. Outro ponto a se considerar é a representação do templo onde as entidades residem. As linhas arquitetônicas e o estilo de construção remetem aos palácios da Grécia Antiga, como se o panteão africano fosse idêntico ao dos deuses gregos. (CHINEN, 2013, p.53)

Sendo assim, a visão pessimista, “primitiva”, ignorante, infantilizada e “selvagem” foi substituída por um modelo que se aproxima ao do herói clássico, numa narrativa que se assemelha à tradição das epopeias de Homero, Hesíodo e Camões, presente no imaginário coletivo ocidental. Neste sentido, teria havido uma reinvenção dos mitos, dentro de uma estética que os autores, mesmo que inconscientemente, considerariam como “positiva”, mas ainda assim estereotipada.

⁴¹ BRAGA JÚNIOR, 2012, p20.

⁴² Resumo descrito na contracapa, no verso da obra.

Outra obra, pela editora Nemo, com roteiro e arte dos franceses Béka e Marko, traduzido por Fernando Scheibe, “O apanhador de nuvens: uma aventura no país Dogon” apresenta-nos, como o próprio título sugere, uma aventura no impressionante mundo do povo Dogon, no Mali (África ocidental). Como personagens principais, temos dois meninos chamados Amakalá e Iemená que, diante da seca que ameaça a plantação, partem numa aventura sob as imponentes falésias para tentar “apanhar nuvens de chuva”. Mas para isso terão primeiro de se apossar do “apanhador de nuvens”, instrumento místico da aldeia. Mal sabem os dois que muitas aventuras os esperam nessa tarefa aparentemente fácil.

A obra tem 48 páginas, bem coloridas, impressas em papel couché de qualidade, o texto é envolvente, os personagens amplamente carismáticos, representados pela belíssima arte de Marko, e, portanto, cumpre bem o seu papel. Durante toda a narrativa nos deparamos com diversos elementos típicos da cultura dogon⁴³: os rituais sagrados, a Dança das Máscaras – que em sua cosmogonia está relacionada à sua própria leitura da origem do mundo –, o culto às divindades, a complexa organização familiar e social, a produção agrícola, sua estreita relação com o meio ambiente e a vida nas falésias, seja nas habitações incrustadas nas paredes das escarpas – boa parte delas construídas pelos antigos “tellem⁴⁴” – ou os novos vilarejos, edificadas ao longo das bordas das montanhas.

Diante do material apresentado, é preciso que o professor tenha em mente que a utilização dos quadrinhos em sala de aula não venha a ser a única metodologia escolhida. Mas é possível associá-los a outros recursos, como filmes, documentários, fotografias, depoimentos, cartas, reportagens, videogames etc., fugindo assim da constante do livro didático. Tudo isso em um diálogo contínuo com a historiografia.

Por outro lado, as histórias em quadrinhos como forma de narrativa (envolvendo linguagem verbal e não verbal) confere um grande potencial a ser explorado, tanto como fonte de pesquisa histórica, quanto como um novo recurso onde os alunos possam interpretar o passado, percebendo mudanças e permanências de ideias e comportamentos, a partir do material selecionado.

Como fonte histórica, pode-se, por exemplo, analisar o papel, os desenhos e a tinta utilizados na impressão, a equipe criativa, a editora, a vestimenta dos personagens, o cenário, o idioma, as expressões típicas da época; mas, sobretudo, a forma como a África, seus povos e suas culturas são representados, levando-se em conta quando a HQ foi produzida; muitas delas quando as teorias raciais e seus “determinismos” buscavam “justificar” as ações colonialistas europeias naquele continente. Portanto, seus roteiristas conviviam num mundo onde a eugenia e o darwinismo social, eram aceitos como verdades científicas.

De outro lado, ao analisar produções mais recentes, se possível com os mesmos personagens, refletir sobre as mudanças e permanências no que se refere aos tipos aos quais, tanto os personagens negros quanto os brancos, ocidentais, são representados. Ou, especificamente, em como a representação estereotipada das religiões africanas e afro-brasileiras nos quadrinhos contribuíam e contribuem para a permanência ou não de precon-

⁴³ Para saber mais sobre os Dogon, ler: NEIVA DE MATOS, Cláudia. *Sobre os Dogon – a terra, o povo, os cantos de YaSegei*. Niterói-RJ, Revista Gragoatá, 2005.

⁴⁴ Sobre os Dogon e Tellen, ver: PRIORY, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica*. Rio de Janeiro, Elsevier, 2004.

ceitos. Neste caso, a leitura e comparação de duas produções distintas: a revista de terror Kripta e AfroHQ, por exemplo, pode suscitar em debates e novas perspectivas.

Sendo assim, o professor pode desenvolver atividades em que os alunos deverão ler a obra toda ou ainda, selecionar apenas partes que possam ser utilizadas em temas e discussões específicos. Conforme Vilela⁴⁵, um grande problema em transpor para os livros didáticos histórias completas publicadas nos *comics* é pelo tamanho delas em comparação às tiras. Enquanto estas últimas possuem três ou quatro quadros, os *comics* tem uma média de 20 páginas.

Neste caso, os gibis podem ser diretamente utilizados pelo professor, seja por meio de recursos digitais – com as páginas digitalizadas e posteriormente reproduzidas em formatos pdf ou cbr (o que requer programas específicos para leitura no computador, *tablets*, celulares)⁴⁶.

Ou ainda, o professor pode recorrer ao formato físico, tradicional. Neste caso seria preciso adquirir vários exemplares, caso o professor tenha como método a leitura de toda a obra pelos alunos para posterior discussão. Ou ainda, assim como nos livros didáticos, ele poderá selecionar algumas imagens ou páginas que ilustrem o tema a ser trabalhado em sala.

O próprio aluno pode, também, vir a ser um produtor, repensando os diálogos dos balões, as figuras, as atitudes dos personagens, o final da história e, claro, ele mesmo criar sua própria HQ. Esta prática possibilita observar, por exemplo, o antes e o depois. Ao produzir uma história antes e depois das leituras e discussões sobre os quadrinhos e os temas a respeito de raça, racismo e preconceito religioso, o professor poderá perceber se houve alguma mudança de pensamento do aluno em relação aos temas abordados. Portanto, são muitas as possibilidades, bastando apenas leituras, reflexão e criatividade.

Referências Bibliográficas

Livros

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: EdUnesp, 1997.

GONTIJO, R. *Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p.55-79.

LUYTEN, S. M. B. (Org.). *Histórias em Quadrinhos: Leitura Crítica*. São Paulo, Ed. Paulinas, 1985.

DEL PRIORY, M.; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais: uma introdução à História da África Atlântica*. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

⁴⁵ RODRIGUES VILELA, 2012, p.91

⁴⁶ RODRIGUES VILELA, 2012, p.57

SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VERGUEIRO, W. (Org.); RAMOS, P. (Org.). *Os Pioneiros no estudo de Quadrinhos no Brasil*. São Paulo: Criativo, 2013.

Artigos de Revistas

ABREU, M.; MATTOS, H. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, janeiro a junho de 2008, vol. 21, n. 41, p.5-20. Disponível na: world wide web: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf>>

BARROS DE MELO, S. F. *O Sentinela da Liberdade e sua Jornada Heróica*, Akropolis, abril a junho de 2008, Umuarama, vol.16, n.2, p.121-130. Disponível na world wide web: <<http://revistas.unipar.br/?journal=akropolis&page=article&op=view&path%5B%5D=2305&path%5B%5D=1893>>

BRAGA JUNIOR, A. X. *A produção de história em quadrinhos enquanto recurso didático no ensino das ciências sociais*. 2008, ICS/UFAL. Disponível na world wide web: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/A-PRODUCAO-DE-HISTORIA-EM-QUADRINHOS.pdf>>

CHINEN, Nobu. *A religiosidade afro-brasileira nos quadrinhos*. *Identidade*, janeiro a junho de 2013, São Leopoldo, vol.18, n.1, p.39-54. Disponível na world wide web <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/669/681>>

DE FRANÇA LIMA, I. M. *Só tem guerras, fome e tribos primitivas: a África através das histórias em quadrinhos do Fantasma, Tintim e Soldado Desconhecido*. ANAIS/Simpósio Nacional de História/ANPUH: Conhecimento histórico e diálogo social, Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível na world wide web <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371003297_ARQUIVO_TextocompletoANPUHivaldo2013_2.pdf>

PALHARES, M. *História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História*. Maringá-PR, 2008, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível na world wide web <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>

NEIVA DE MATOS, C. *Sobre os Dogon – a terra, o povo, os cantos de YaSegei*. Revista Gragoatá, 2.sem.2005, Niterói-RJ, vol.10, n.19, p.137-160. Disponível na world wide web < <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/348/347>>

PIEIDADE FILHO, L. De F. dos R. *A África que Tintim viu: metáforas da superioridade europeia, estereótipos raciais e destruição das culturas nativas em uma desventura belga*. Estudos em Comunicação, dezembro de 2009, n.6, p.349-368. Disponível na world wide web < <http://www.ec.ubi.pt/ec/06/pdf/lucio-filho-africa.pdf>>

Dissertações e Teses

BONIFÁCIO, S. de F. 2005. *História e(m) Quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba, UFPR – Selma de Fátima Bonifácio.

RODRIGUES VILELA, M. T. 2012. *A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Bernardo do Campo, UESP – Marco Túlio Rodrigues Vilela.

SANCHES, R. L. G. 2011. *Guerra Fria e Histórias em Quadrinhos: Política, Sociedade e Cultura no Século XX*, Dissertação de Mestrado em História. Cuiabá, UFMT – Rogério Luiz Gabilan Sanches.

Fontes Documentais

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, Brasília, MEC/Secad, 2004.

_____, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2006

_____, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.60-61.

_____, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural/Orientação Sexual*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.54.

BURROUGHS, E R, *Tarzan dos Macacos: adaptado por Russ Manning*. São Paulo: Ebal,

1965/1986.

HERGÉ, *Tintim no Congo*, trad. Manuel Pinto. Lisboa/Portugal, Edições Asa, 2010, p.28.