

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO, CULTURA E
SOCIEDADE - PPGPACS

DISSERTAÇÃO

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Amanda Filgueiras Flor

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO, CULTURA E
SOCIEDADE - PPGPACS

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

AMANDA FILGUEIRAS FLOR

Sob a orientação do professor
Arthur Gomes Valle

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do Grau de **Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade**, no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Patrimônio, Cultura e Sociedade, Área de concentração em Patrimônio Cultural: Memória, Identidades e Sociedade.

Nova Iguaçu, RJ
2020

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

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F632h Flor, Amanda Filgueiras, 1986-
Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico na
educação patrimonial. / Amanda Filgueiras Flor. - Rio
de Janeiro, 2020.
177 f. : il.

Orientador: Arthur Gomes Valle.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de pós-graduação em
Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS), 2020.

1. Histórias em quadrinhos. 2. Patrimônio Cultural .
3. Educação Patrimonial. I. Valle, Arthur Gomes, 1972
, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de pós-graduação em Patrimônio,
Cultura e Sociedade (PPGPACS) III. Título.

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

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.



ATA Nº 2057/2020 - PPGPACS (12.28.01.00.00.00.22)

Nº do Protocolo: 23083.040945/2020-49

Seropédica-RJ, 27 de agosto de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PATRIMÔNIO CULTURA E SOCIEDADE

Amanda Filgueiras Flor

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS), no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, como requisito parcial à obtenção do título de **Mestra em Patrimônio, Cultura e Sociedade**. Área de concentração Patrimônio Cultural: Memória, Identidades e Sociedade.

Dissertação *defendida e aprovada* pela Comissão Examinadora em 27/08/2020.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas.

(Assinado digitalmente em 27/08/2020 18:25)

ARTHUR GOMES VALLE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptAR (12.28.01.00.00.00.81)
Matrícula: 1447437

(Assinado digitalmente em 27/08/2020 16:44)

ELIS REGINA BARBOSA ANGELO
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
CoordGT (12.28.01.00.00.00.08)
Matrícula: 1744846

(Assinado digitalmente em 27/08/2020 15:45)

MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1792033

(Assinado digitalmente em 27/08/2020 15:44)

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

Educação, memórias e identidades. A escolha dessas três palavras não é aleatória. Quando tratamos do patrimônio cultural pensando no processo educativo, elas são, cada uma delas, como fios que se enlaçam e entrecruzam, formando uma trança firme. As memórias constituem a nossa capacidade de perceber e reunir experiências, saberes, sensações, emoções e sentimentos que, por um motivo ou outro, escolhemos para guardar. Elas são essenciais a um grupo porque estão atreladas à construção de sua identidade. São o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de continuidade e de experiência, isto é, de identidade. A identidade é o sentimento de um indivíduo ou grupo em pertencer a uma determinada região, prática social, ideia ou sistema de valores. A identidade cultural é construída a partir do conflito da visão de mundo do “outro” como diferente da visão do mundo do “eu”, ou seja, das diferentes identidades. Pode-se acrescentar, ainda, que as identidades expressam uma postura e ação de afirmação (étnica, local, ideológica, etc.) no jogo político do cotidiano. Essas noções são importantes quando lidamos com o patrimônio cultural, que se configura como o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. O patrimônio cultural está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declaramos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, está pautado em nossas memórias, forma a nossa identidade e a dos outros e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos, individualmente ou em grupo. Trazendo essas questões para a seara da Educação, sempre reafirmamos que nos processos educativos formais e não-formais, que têm como foco o patrimônio cultural, este deve ser apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação, levando sempre em conta o jogo político das memórias e identidades dos atores envolvidos.

Átila Bezerra Tolentino (membro da equipe técnica da Casa do Patrimônio (Iphan) de João Pessoa, PB (2009-2018), em artigo do Caderno Temático de Educação Patrimonial 3 (2013).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de viver e de estar com saúde em meio à um período que tanto assusta as pessoas. Agradeço ao tempo que deixa pra trás o que era motivo de preocupação e tristeza e traz consigo a esperança do que ainda não é. Agradeço à minha mãe, Maria da Piedade, que me trouxe a este mundo, exemplo de força e perseverança diante dos piores cenários e a meu pai, Severino, que apesar de ter deixado o plano terreno em 2014, está em cada lembrança e detalhe do cotidiano. Agradeço ao apoio de minhas irmãs, ainda que distantes e a todos os educadores que me guiaram pela mão desde o início da minha vida escolar, me mostrando as melhores maneiras de desenvolver minha intelectualidade. Agradeço a todos os amigos e colegas que passaram pelo meu caminho e em especial aqueles em que permaneceram presentes nos momentos bons e não tão bons assim. Agradeço profundamente à Luana, minha companheira, amiga, cúmplice, cuja sensibilidade diante dos meandros da vida torna meus dias mais bonitos em sentido lato e aos meus sogros pelo apoio e confiança incondicionais. Agradeço a todo o corpo docente, a todos os colegas - que sempre se mostraram solícitos dentro e fora de sala, compartilhando livros, ideias e dúvidas e a todos os demais profissionais do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade pela oportunidade de aprender e dialogar sobre o Patrimônio Cultural e a tudo que a ele se relaciona intimamente. À CAPES pelo apoio financeiro, decisivo para a continuidade da minha pesquisa. Agradeço especialmente a meu orientador Prof. Dr. Arthur Valle a quem admiro desde a graduação e que neste período de mestrado se mostrou um excelente interlocutor procurando, diante de suas possibilidades, me ajudar na resolução dos questionamentos que surgiram durante nosso tempo de trabalho juntos na elaboração desta pesquisa. Agradeço pelo privilégio de ser uma das primeiras pessoas da minha família a ter acesso ao ensino superior e ter encontrado na educação um caminho de vida. Agradeço também a todos que lutam por uma educação digna e de qualidade, inspirada nos preceitos do educador Paulo Freire, principalmente nos dias atuais, quando a bandeira da ignorância é hasteada sem pudor em cargos de liderança do nosso país.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, por ventura, não tenham sido citados. A gratidão, antes de ser uma qualidade de quem é grato, é um sentimento belíssimo e neste momento eu o emano a todos que estiverem lendo este trabalho.

Muito Obrigada!

*“Toda pessoa sempre é as marcas das
lições diárias de outras tantas pessoas.”*

(Gonzaguinha)

RESUMO

FLOR, Amanda Figueiras. **Histórias em Quadrinhos como recurso pedagógico na Educação Patrimonial**. 2020. 177 p. Dissertação (Mestrado Patrimônio, Cultura e Sociedade). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Ao longo das últimas décadas século XX, muitos avanços aconteceram dentro do campo do Patrimônio Cultural, principalmente com relação às questões ligadas aos bens culturais de natureza imaterial e nas diretrizes educacionais voltadas ao Patrimônio. Este trabalho pretende, através de um levantamento histórico e bibliográfico, investigar qual é o papel da Educação Patrimonial e sua importância para a sociedade dentro de um contexto globalizado, onde o conflito e as disputas culturais fazem parte do processo de patrimonialização dos bens culturais. Diante deste contexto, relacionamos o uso das narrativas visuais das Histórias em Quadrinhos (HQs) como recurso pedagógico de grande popularidade e eficácia para auxiliar no desenvolvimento das ações educativas voltadas para a preservação do Patrimônio Cultural em seus aspectos materiais e imateriais. Para isso, analisamos um conjunto de publicações que evidenciam o potencial das HQs como recurso pedagógico para o ensino sobre os bens culturais, como o objetivo de contribuir para ampliação das pesquisas e na elaboração de novos materiais didáticos na área da Educação Patrimonial. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial.

ABSTRACT

FLOR, Amanda Filgueiras. **Comic books as a pedagogical resource in Heritage Education.** 2020. 177 p. Dissertation (Masters in Heritage, Culture and Society). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Over the last decades of the twentieth century, many advances have taken place within the field of Cultural Heritage, especially with regard to issues related to intangible cultural goods and in educational guidelines aimed at Heritage. This work intends, through a historical and bibliographic survey, to investigate what is the role of Heritage Education and its importance for society within a globalized context, where conflict and cultural disputes are part of the process of patrimonialization of cultural goods. In this context, we relate the use of the visual narratives of Comic Books as a pedagogical resource of great popularity and effectiveness to assist in the development of educational actions aimed at the preservation of Cultural Heritage in its material and immaterial aspects. For this, we analyzed a set of publications that show the potential of Comics as a pedagogical resource for teaching about cultural assets, with the aim of contributing to the expansion of research and the development of new teaching materials in the area of Heritage Education. “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

Keywords: Comics; Cultural Heritage; Heritage Education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - Análise temática das quatro narrativas de Cumbe.

TABELA 1 - Quantidade de HQs adquiridas pelo PNBE, com destaque para as adaptações literárias.

TABELA 2 - HQs no PNLD-Literário 2018. Dados levantados pela autora durante esta pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** Percurso usual de leitura de uma história em quadrinhos.
- FIGURA 2** Detalhe de uma página de “Hogan’s Alley” de Richard F. Outcault, publicado em 13 de setembro de 1896.
- FIGURA 3** Exemplos de balão-fala e balão-pensamento.
- FIGURA 4** Exemplos de balão-trêmulo e balão-de-linha-quebrada.
- FIGURA 5** Exemplos de balão-cochilo e balão-grito.
- FIGURA 6** Exemplo de balão uníssono.
- FIGURA 7** Exemplo de balão duplo e balão intercalado.
- FIGURA 8** Exemplos de balão-mudo que apresenta caracteres diversos.
- FIGURA 9** Exemplo de onomatopeia que representa quebra de algum objeto.
- FIGURA 10** Exemplo de legenda recordatória.
- FIGURA 11** Exemplo de figuras cinéticas.
- FIGURA 12** Exemplos de metáforas visuais de mau cheiro, dor e embriaguez.
- FIGURA 13** Exemplos de contorno de quadro.
- FIGURA 14** Transição momento a momento: a representação de um piscar de olhos, por exemplo.
- FIGURA 15** Ação para ação: um único tema em progressão distinta.
- FIGURA 16** Tema para tema: uma mesma ideia que demanda maior grau de envolvimento do leitor para dar sentido à transição.
- FIGURA 17** Cena a cena: esse tipo de transição, geralmente apresenta grandes distâncias de espaço e tempo.
- FIGURA 18** Aspecto para aspecto (apresenta um panorama sobre diferentes aspectos que remetem a uma determinada atmosfera).
- FIGURA 19** *Non-sequitur* (não apresenta sequência lógica entre os quadros)
- FIGURA 20** Vários acontecimentos em um único quadro.
- FIGURA 21** Exemplo de prolongamento de tempo de leitura através do formato de um quadrinho.
- FIGURA 22** Plano geral ou panorâmico: predominância do cenário.
- FIGURA 23** Plano total ou em conjunto: aparece mais o personagem.
- FIGURA 24** Plano americano: aparece a figura do personagem dos joelhos pra cima.
- FIGURA 25** Plano médio ou aproximado: o personagem aparece da cintura pra cima, possibilitando a observação da expressão facial, o que favorece na compreensão dos diálogos.
- FIGURA 26** Primeiro plano: representação do personagem do ombro para cima, com foco nas expressões faciais dos personagens.

- FIGURA 27** Plano detalhe ou *close up*: pormenor em rostos e objetos, geralmente aparecendo em uma área aumentada dentro do quadro em rostos ou objetos que são importantes detalhes para o andamento da narrativa.
- FIGURA 28** Plano em perspectiva: a soma de diferentes planos.
- FIGURA 29** Ângulo de visão médio: a cena acontece à altura dos olhos do leitor.
- FIGURA 30** Ângulo de visão superior, plongé ou picado: a cena é vista de cima para baixo.
- FIGURA 31** Ângulo de visão inferior ou contra plongé: a cena é vista de baixo para cima.
- FIGURA 32** Clássico de George Orwell adaptado e ilustrado por Odyr.
- FIGURA 33** Capa das HQs: *Monteiro Lobato em Quadrinhos* e *A bela Adormecida em quadrinhos*. As ilustrações da capa deixam explícito o formato dos quadrinhos, um atrativo para os leitores.
- FIGURA 34** *Luiz Gonzaga em quadrinhos*, *José Lins do Rego em quadrinhos*, *Ariano Suassuna em quadrinhos*, biografias que compõem o acervo PNLD Literário 2018.
- FIGURA 35** *Macunaíma em quadrinhos* e *Odisseia em quadrinhos*, ambos da editora Peirópolis, compõem a lista do PNLD-Literário de 2018.
- FIGURA 36** *O Diário de Anne Frank* e *Grande Sertão: Veredas*.
- FIGURA 37** *Cumbe, Angola Janga e Carolina*, da editora Veneta, também estão no PNLD Literário 2018.
- FIGURA 38** Turma do Xaxado.
- FIGURA 39** *Heritage News* (detalhe da página 2).
- FIGURA 40** Palacete Major Leite Barbosa, é exemplo de patrimônio tombado pelo IPHAN
- FIGURA 41** Preparo da Peixada de Lima Campos, bem cultural imaterial de Icó.
- FIGURA 42** Pedra da Galinha Choca na região dos Monólitos patrimônio natural de Quixadá.
- FIGURA 43** Destaque para participação popular na preservação do patrimônio de Sobral.
- FIGURA 44** Igreja N. Sra. da Assunção construída em 1700 em Viçosa do Ceará.
- FIGURA 45** Balão de pensamento estilizado e alusão a balão de fala.
- FIGURA 46** Estrutura e elementos compositivos das páginas da cartilha *Aqui se faz queijo*.
- FIGURA 47** Exemplos de balões de grito.
- FIGURA 48** Exemplos de balões duplos.
- FIGURA 49** Exemplos de balões intercalados.
- FIGURA 50** Onomatopeias e linhas cinéticas.
- FIGURA 51** Detalhe da expressão facial de Jorge na página 13.

- FIGURA 52** Capa e contracapa da HQ *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*.
- FIGURA 53** Fazenda São Luiz da Boa Sorte.
- FIGURA 54** Exemplo da ausência de linha de contorno em alguns quadrinhos da HQ.
- FIGURA 55** Paleta de cores utilizadas para preenchimento do fundo dos quadros.
- FIGURA 56** Exemplos de fundos coloridos presentes na HQ.
- FIGURA 57** Diferentes planos de visão.
- FIGURA 58** Exemplo de ângulo de visão inferior e da ilustração no fundo do quadro representando um *flashback*.
- FIGURA 59** Exemplos de balões encontrados.
- FIGURA 60** Detalhes onde podemos observar a ordem trocadas dos balões.
- FIGURA 61** Presença de ícones visuais.
- FIGURA 62** Uso de faixas no fundo dos quadros para dar ênfase a fala dos personagens.
- FIGURA 63** Exemplos de legendas encontradas.
- FIGURA 64** Exemplo da grande quantidade de texto nos balões da HQ.
- FIGURA 65** Barão fala que aprendeu a tratar os negros como bens.
- FIGURA 66** Personagens mostram como era feito o cultivo e o manejo do café.
- FIGURA 67** Ana fala sobre alguns marcos legais.
- FIGURA 68** Ana não admite o comportamento racista do barão.
- FIGURA 69** Ana explica ao Barão o que é ser negro no Brasil.
- FIGURA 70** Os personagens falam sobre a relação senhorial na arquitetura da fazenda.
- FIGURA 71** Personagens falam sobre relações de poder.
- FIGURA 72** Personagens falam sobre religião.
- FIGURA 73** Ana mostra o memorial Manuel Congo.
- FIGURA 74** Sabedoria anciã e ancestral representada nas páginas da HQ.
- FIGURA 75** Riqueza estilística de Marcelo D'Saete.
- FIGURA 76** Capa da edição brasileira da obra de Peter Kuper.
- FIGURA 77** Ocorrência de balões e legendas.
- FIGURA 78** Algumas das onomatopeias em *Cumbe*.
- FIGURA 79** Ganzo identifica o *mocambo* através do símbolo ancestral do povo Cabinda.
- FIGURA 80** Anciã ao lado da estatueta de *Chibinda Ilunga*.
- FIGURA 81** Catálogo de Arte Africana serviu de inspiração para composição da narrativa.
- FIGURA 82** Escarificações como traços distintivos.

FIGURA 83

Calunga, Cumbe, Zagaia, Mocambo: palavras de origem africana.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educadores
ANPUH	Associação Nacional de História
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DPCC	Denver Pop Culture Conference
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EJA	Educação de Jovens e adultos
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ECA	Escola de Comunicações e Artes - USP
EUA	Estados Unidos da América
GBEP	Guia básico de Educação Patrimonial
HQs	Histórias em Quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMOS	Conselho Internacional de Monumentos e Sítios
INDL	Inventário Nacional de Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de educação e Pesquisa
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
INRF	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNBP	Programa Nacional Biblioteca do Professor
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNPI	Programa Nacional de Patrimônio Imaterial
PNSL	Programa Nacional Sala de Leitura
PPGPACS	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAHRA	<i>South African Heritage Resource Agency</i>
SANE	<i>Sequential Art Narrative in Education</i>
SEDUC	Secretaria de Educação do estado do Ceará
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1. PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL	25
1.1 Considerações sobre o conceito de cultura.....	27
1.1.1 Considerações sobre a influência da cultura na formação das identidades.....	34
1.1.2 A influência da globalização na construção das identidades	36
1.1.3 A importância do Patrimônio Cultural na formação das identidades	38
1.2 Convenções Internacionais, Cartas Patrimoniais e iniciativas brasileiras	40
1.2.1 Principais medidas legais de proteção do Patrimônio Cultural no Brasil	43
1.2.2 O que é Tombamento?	44
1.2.3 O Registro	46
1.3 Iniciativas educacionais relacionadas à preservação do Patrimônio Cultural	49
1.3.1 Ações educativas e Educação Patrimonial	51
CAPÍTULO 2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO	
2.1 Histórias em quadrinhos: uma linguagem interdisciplinar	60
2.1.1 Principais elementos das HQs	62
2.2 Quadrinhos e educação	82
2.2.1 Quadrinhos e educação na contemporaneidade: considerações gerais	83
2.2.2 Breve panorama da relação entre histórias em quadrinhos e educação	85
2.2.3 HQs, educação e políticas públicas no Brasil	87
2.2.3.1 Processo de democratização da leitura no Brasil	89
2.2.3.2 Adaptações literárias em quadrinhos no contexto do PNBE	92
2.2.3.3 Histórias em quadrinhos no PNLD Literário 2018	94
2.4 HQs na sala de aula: alguns exemplos de práticas	99
CAPÍTULO 3. PATRIMÔNIO CULTURAL EM QUADRINHOS	
3.1 HQs e Patrimônio: análise da estrutura de obras selecionadas.....	105
3.1.1 Análise da HQ <i>Aqui se faz queijo</i> (2017)	111

3.1.2	Análise da HQ <i>Viagem ao Tempo dos Barões e Escravos</i> (2014)	120
3.1.3	Análise de <i>Cumbe</i> (2018)	144
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159

INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos (HQs) são uma forma de arte que comumente utiliza textos e imagens fixas, publicada em diversos veículos. Uma de suas principais funções é contar uma história ou transmitir informações. Na medida em que seu potencial pedagógico foi sendo percebido e explorado, a partir, sobretudo, da metade do século XX, surgiram diversos trabalhos que utilizaram as HQs como material didático em diversas áreas do conhecimento. Progressivamente, a temática das HQs se expandiu para abarcar áreas como Artes, Literatura, Filosofia etc. Mais recentemente, elas têm alcançado também a área do Patrimônio Cultural, possibilitando, assim, que professores ensinem os conteúdos de suas disciplinas através de uma nova abordagem.

No Brasil, a prova deste poder dos quadrinhos na aprendizagem se confirma cada vez mais, visto que as histórias em quadrinhos estão presentes nas escolas em atividades de leitura e outras práticas ligadas à instrução de diversas disciplinas. Isso é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e mais recentemente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro (2015, p. 8), “[...] houve uma gradativa inserção do tema na área educacional brasileira. Mais do que isso: quadrinhos se tornaram política educacional do país”. Esta inserção dos quadrinhos nas atividades educacionais - dentro e fora da sala de aula - tornou-se uma prática comum nos últimos anos: diante disso, os quadrinhos expandiram seu potencial como modo de aprendizagem e, conseqüentemente, novas pesquisas sobre o tema tem surgido com frequência.

Campo em crescente desenvolvimento no Brasil já desde finais do século XX, a Educação Patrimonial desenvolve-se a partir das reflexões sobre suas práticas, pesquisas e resultados obtidos nas ações educativas desenvolvidas por programas em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em todo país. Muito se tem discutido sobre o papel da Educação Patrimonial como mediadora na aquisição de conhecimentos relacionados à preservação dos bens culturais. Suas propostas metodológicas - apresentadas, por exemplo, no *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), publicação pioneira no Brasil - embasam as ações educativas de valorização e preservação do Patrimônio Cultural. Por sua vez, entendemos que esse patrimônio é constituído pelo conjunto de bens culturais diversos, que representam a identidade dos mais diferentes grupos e que são fundamentais para a preservação de sua história e cultura para as gerações futuras.

Reconhecendo a importância da Educação Patrimonial para a ampliação do conhecimento e preservação dos bens culturais, nossa pesquisa busca, através de um levantamento histórico e bibliográfico, apresentar alguns dos conceitos basilares relacionados ao Patrimônio Cultural contemplados pela Educação Patrimonial, entendendo-a por uma perspectiva transdisciplinar¹ - importante para a construção do conhecimento em um contexto social globalizado - que está presente nas ações educativas e na própria gestão do Patrimônio Cultural.

Nossa hipótese central é a de que o uso das HQs como recurso pedagógico é um meio eficaz para promover a Educação Patrimonial. Diante disso, procuramos compreender como as Histórias em Quadrinhos podem ser desenvolvidas e utilizadas para a conscientização e promoção do Patrimônio Cultural. Assim, para melhor desenvolver as ações educativas voltadas para a preservação do patrimônio, há a necessidade de pesquisar o que tem sido realizado sobre o uso das HQs na educação ao longo dos anos e, a partir da observação de experiências anteriores, discutir e propor novas perspectivas de sua utilização, adequando o uso das HQs ao campo específico da Educação Patrimonial.

Encontrar metodologias eficazes para o ensino se mostrou, para mim, uma necessidade desde a Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, durante os estudos sobre quadrinhos e a participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Surgiram, então, as primeiras inclinações para compreender as HQs para além de um gosto pessoal ou uma forma de entretenimento, mas principalmente como objeto de estudo e um poderoso meio de ensino. Se tornou essencial, enquanto pesquisadora, buscar entender como esta prática seria possível se aplicada ao ensino em Educação Patrimonial.

Outro fator preponderante na escolha dos rumos de minha pesquisa no mestrado foi o contato com história da preservação do patrimônio cultural e conceitos relacionados aos bens culturais durante a disciplina de Conservação e Restauro, ainda na graduação. Já durante o Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da UFRRJ, tive um contato mais profundo com as questões intrínsecas a este grande universo que são os estudos culturais em seus aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, legais, artísticos, institucionais etc.

Compreendendo que seria necessário um levantamento histórico conceitual sobre nosso objeto de estudo - quadrinhos e educação patrimonial - analisamos materiais sobre Educação

¹ O termo transdisciplinar foi cunhado pelo educador Jean Piaget nos anos de 1970 e desenvolvido por outros educadores como Edgar Morin. Entendemos aqui a transdisciplinaridade como uma estratégia mais produtiva do que a mera interdisciplinaridade: a transdisciplinaridade se constitui como um olhar múltiplo, lançado por diversas disciplinas que dialogam entre si e que auxiliam no melhor entendimento de seus objetos de estudo, bem como a complexidade de relações neles implicados. Sobre o papel da transdisciplinaridade nas ações educativas ver: FLORÊNCIO, 2012.

Patrimonial em linguagem de HQ, publicados na última década e encontrados no portal eletrônico do IPHAN, bem como alguns dos quadrinhos presentes no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Literário 2018. Com uma lente focada nos bens culturais, selecionamos materiais que estivessem em concordância com os termos e metodologias próprios da Educação Patrimonial e buscamos elencar, dentro de outros materiais diversos, aspectos que dialogassem, com os bens culturais, a fim de trazer a luz possibilidades de trabalho voltados para o ensino sobre preservação do patrimônio cultural para professores e entusiastas de áreas como Patrimônio Cultural, História, Artes, Estudos Sociais, Língua Portuguesa e assim por diante.

Nossa pesquisa pretende, portanto, investigar o potencial das HQs para sensibilizar a população sobre a necessidade de reconhecimento, valorização e preservação do Patrimônio Cultural, seja ele material ou imaterial. Recenseamos parte da produção já feita nesse sentido e procuramos verificar, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, a possibilidade de produzir HQs que contribuam para tal reconhecimento, valorização e preservação. Portanto, o Objetivo Geral de nossa dissertação foi:

- Investigar o potencial educacional das HQs a fim de difundir sua utilidade e funcionalidade, bem como incentivar o seu uso como instrumento didático na Educação Patrimonial.

Já nossos Objetivos Específicos foram os seguintes:

- Fazer um levantamento dos materiais direcionados para Educação Patrimonial disponibilizados pelo IPHAN e da ocorrência do uso da linguagem das HQs nestes materiais;
- Pesquisar como as Histórias em Quadrinhos vêm sendo usadas como recurso pedagógico nas últimas décadas e suas potencialidades em ações educativas voltadas para a Educação Patrimonial;
- Refletir criticamente sobre a utilização da linguagem dos quadrinhos em materiais didáticos para a promoção do Patrimônio Cultural do Brasil, relacionando conceitos como cultura e identidade, na formação da sociedade na contemporaneidade.

Entendemos, ao longo do curso desta pesquisa, que três conceitos básicos estão conectados quando o assunto é Patrimônio Cultural: memória, cultura e identidade. Dito isto, para compreender o que faz de um bem cultural um patrimônio e a importância deste nas nossas vidas e na sociedade, procuramos olhar para nosso objeto de estudo - Histórias e quadrinhos e Educação Patrimonial - sob a perspectiva da relação entre esses três conceitos, considerando que estes conceitos são dinâmicos e fazem parte de um processo em constante transformação.

Este trabalho subdivide-se em três capítulos. O primeiro, teórico-conceitual, traz uma discussão sobre os conceitos de cultura, patrimônio e identidade - fundamentais quando o assunto são os bens culturais, sejam eles de natureza material ou imaterial. São também fundamentais para o desenvolvimento das ações em defesa e promoção do patrimônio cultural no Brasil do ponto de vista institucional, cujos programas e iniciativas pedagógicas

defendem que este deve ser apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, com o objetivo de colaborar para o seu reconhecimento, valorização e preservação, levando sempre em conta o jogo político das memórias e identidades dos atores envolvidos” (TOLENTINO, 2013, p. 7).

Compreendemos que “Patrimônio é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia” (FONSECA, 2012, p. 5). A Constituição Federal de 1988 em seu art.º 216 já trata o patrimônio de uma forma ampla, considerando seus aspectos material e imaterial. Já cultura, segundo a Carta Magna, seria “formas de fazer, criar e viver” (CONSTITUIÇÃO, 1988, art. 216). O processo dinâmico de transmissão de saberes, sustentado pela memória dos povos através das gerações é criado e recriado continuamente, ao longo da história da humanidade para resolver problemas do cotidiano. (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 5). Assim cultura e memória são fundamentais para a formação das identidades, visto que estas são formadas por estes padrões e processos cotidianos, transmitidos dos mais velhos aos mais jovens, através da valorização da memória de determinado grupo.

A memória, qualidade essencial do ser humano, é o que estrutura o velho e o novo. Nas sociedades ágrafas, os mitos, os ritos e narrativas garantiam a perpetuação de suas identidades culturais através da memória coletiva. Criador deste conceito de memória coletiva, o sociólogo francês Maurice Halbwachs em seu livro, *La Memoire Collective* (A memória coletiva), ao referir-se aos indivíduos como um eco de determinado grupo social, afirma que para formarmos nossas memórias individuais dependemos do aporte de memórias de outros que partilham da

mesma memória coletiva, ou seja, mesmo contexto histórico e social no qual estamos inseridos. Desta maneira, a memória coletiva envolve memórias individuais e estas por sua vez, alinhavadas por diversas narrativas, compõem uma grande colcha cultural. "Estamos tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, ou em nós ou nos outros" (HALBWACHS, 1990, p.47). Resultado da interação entre individual e coletivo, a memória coletiva passa por um processo de seletividade em que as memórias mais significativas para o grupo - conhecidas como lugares de memória e representados por monumentos, hinos, datas e festas, obras artísticas etc. - são guardadas pelos indivíduos dada sua importância enquanto outras são esquecidas com o passar do tempo. Com a invenção da escrita, testemunhos materiais passaram a documentar a história, garantindo o legado dos antepassados às gerações futuras. A modernidade trouxe grandes transformações e, consigo, a preocupação em evitar que a cultura, marca da identidade de determinado grupo, desaparecesse. A partir de então surge a preocupação com a preservação dos vestígios do passado.

No Brasil, a década de 1930 marca a institucionalização da proteção do patrimônio cultural brasileiro e o início de políticas de proteção a fim de consolidar uma identidade nacional com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) em 1937. Dentro do âmbito do patrimônio cultural, a prática educativa desenvolvia-se através de uma pedagogia voltada para a conscientização e valorização dos bens identificados com a nação e que rememorasse “feitos, formas estéticas e simbólicas que fizeram parte do passado da sociedade” (MARIANI, 2012, p.80). Na contemporaneidade, o contato intenso entre múltiplas culturas - acelerado principalmente pelas novas tecnologias da comunicação e informação - surge também o medo da perda de identidade e de referenciais relacionados à memória coletiva de determinado grupo, diante do volume e intensidade de informações que nos influenciam cotidianamente. Stuart Hall (1997, p. 2) diz que “as revoluções da cultura [...] causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro - sobre a cultura num sentido mais local”. Isto porque o reconhecimento da história de um povo é fundamental para o fortalecimento das identidades pessoais e coletivas, bem como para a liberdade de valorizar e preservar os bens culturais com os quais alguém se identifica e, logo considera importante. Desta maneira, as disputas pelo poder, dado o impacto da revolução na cultura e nos sistemas de informação da contemporaneidade, ocorrerão - cada vez mais - dentro dos campos discursivo e simbólico. Ao longo de sua trajetória, o IPHAN tem investido em ações educativas que visam levar à sociedade estas noções, que necessitam estar ao seu

alcance. Estas ações contribuem para a formação de iniciativas, inspiradas em exemplos nacionais e internacionais de preservação, de reflexões sobre práticas e pesquisas.

Visando contribuir para a formação de um campo sólido sobre a pesquisa e produção de HQs dentro do campo da Educação Patrimonial, o segundo capítulo – após uma breve apresentação da linguagem das HQS - traz uma revisão bibliográfica sobre a história, estrutura e inserção dos quadrinhos em programas governamentais de incentivo à leitura. Também discute a experiência com HQs em práticas educacionais diversas, encarando-os através da transdisciplinaridade. É o próprio aumento da presença dos quadrinhos na educação brasileira que torna necessárias as pesquisas sobre o tema, especialmente quando notamos, em nosso levantamento no site do IPHAN, a pequena quantidade de materiais que usam a linguagem dos quadrinhos. Nos programas de incentivo à leitura como o PNBE, as HQs estão presentes desde 2006, como lembram Vergueiro e Ramos (2015). Esta inserção, mesmo que tímida, fez com que o campo dos estudos sobre este gênero se desenvolvesse significativamente. Dados fornecidos por Vanessa Yamaguti (2014) confirmam o aumento do número de títulos em quadrinhos e que as adaptações de grandes clássicos da literatura ainda são carro chefe de programas governamentais.

No terceiro capítulo, começamos apresentando o uso de elementos da linguagem das HQs em materiais disponibilizados para download no site do IPHAN. Em seguida, analisamos mais detalhadamente três publicações: (a) a cartilha em quadrinhos *Aqui se faz queijo* (2017), disponibilizada pelo IPHAN, que trata de saber-fazer mineiro na produção de queijos artesanais, considerado como patrimônio imaterial; (b) a cartilha *Viagem ao tempo dos Barões e escravos* (2014), distribuída à alunos das redes públicas e privadas de ensino durante o turismo pedagógico na Fazenda São Luiz da Boa Sorte em Vassouras – RJ; e por fim, (c) o conto de Marcelo D'Saete *Cumbe* (2018). Estes três materiais apresentam ricas possibilidades de trabalho em múltiplas áreas do conhecimento, com destaque para a Educação Patrimonial. Desta maneira, procuramos entender como abordar o tema do Patrimônio Cultural utilizando os valiosos recursos desta linguagem autônoma e única que dialoga com outras linguagens como cinema, teatro, literatura, artes visuais etc.

Em suma, o presente trabalho busca contribuir para ampliar o estudo, uso e produção de Histórias em Quadrinhos ligadas ao tema do Patrimônio Cultural brasileiro. HQs podem constituir material didático usado em Educação Patrimonial e auxiliar as práticas educativas dentro e fora das escolas. Sabendo que o fortalecimento deste processo é essencial para a preservação dos bens culturais, em seu processo de intensas transformações e disputas, esperamos, com esta dissertação, colaborar com futuras pesquisas em Educação Patrimonial.

CAPÍTULO 1. PATRIMÔNIO CULTURAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL

Uma das tarefas mais importantes da educação na atualidade é auxiliar os docentes e discentes a conhecer e valorizar a cultura. Assim, a preservação da memória coletiva, fundamental para a construção da identidade dos indivíduos, passa a fazer parte de várias áreas do conhecimento, buscando o fortalecimento do compromisso social e educacional de preservar todos os patrimônios culturais do Brasil. Dentre os diversos aspectos a serem destacados, é imprescindível salientar que o Patrimônio Cultural está direta e indiretamente relacionado com a formação das sociedades. Portanto, sem a preservação dessa base incontestável do sujeito social, a relação fundamental do indivíduo com a sua história estaria profundamente comprometida, ou até mesmo impossibilitada.

Tendo em vista esse caráter fundamental do Patrimônio Cultural, é importante mencionar que a noção de patrimônio se desenvolveu a partir da origem etimológica da noção de herança familiar (ela deriva do termo em latim *patrimonium*), transmitida de geração em geração. Ampliada ao longo da história, esta noção deixou de ser atribuída somente ao patrimônio material particular dos indivíduos e, ao longo do século XVIII (em função sobretudo dos ideais iluministas da Revolução Francesa) passou a designar aos bens culturais o caráter social, refletindo a identidade nacional e estando, inclusive, sob uma legislação específica. Já no século XIX, o reconhecimento da importância e do valor de determinados bens culturais - como, por exemplo, os monumentos do passado - desencadeou um movimento global de mudança ideológica nas sociedades. Tratando-se especificamente do Brasil, vários fatores contribuíram para a formação do conceito, a começar pela adoção de uma concepção ampla de patrimônio, constituído e compreendido não apenas como um conjunto de bens culturais materiais (objetos históricos, artísticos; monumentos; centros históricos), mas fundamentalmente como aquilo que designa e revela os múltiplos aspectos passíveis de serem assumidos pela cultura – que por sua vez é viva e está presente em cada comunidade. Portanto, o patrimônio é amplo, ele é “sempre mais.” Na definição de Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999, p.5):

[é considerado] patrimônio vivo da sociedade brasileira: artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e

familiares, revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade.

Diante disso, e admitindo-se a diversidade cultural como uma das características fundamentais do presente século, a respeito das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a serem trabalhados em toda esfera educacional, Dora Dimenstein (2016, p.12-13), em artigo que aborda a Educação Patrimonial, trata especificamente da importância da Educação Patrimonial na formação de professores das mais variadas áreas. Dimenstein nos fala sobre o diálogo intrínseco entre memória histórica, entendida como direito fundamental do ser humano, e a formação das identidades e grupos sociais, vinculando a memória à capacidade de produzir cultura como característica própria da noção de humanidade, uma vez que o homem é o único ser vivo que produz e preserva suas culturas.

Nesse sentido, a Educação Patrimonial tem se consolidado como um recurso ímpar para a promoção e valorização do Patrimônio Cultural do Brasil, especialmente desde a década de 1980. Afinal, através deste processo educacional, indivíduos das mais diversas faixas etárias podem reconhecer suas heranças culturais, o que possibilita e amplia o fortalecimento e a valorização das comunidades. Conseqüentemente, isso se reflete na consciência histórica e nas formas de preservar e usufruir dos bens culturais das gerações passadas, presentes e futuras. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.4), a Educação Patrimonial é

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural [...] um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

O presente capítulo busca contribuir para a ampliação dos debates e pesquisas sobre Educação Patrimonial. Por se tratar de um campo relativamente novo e ainda apresentar lacunas a serem preenchidas, muitos professores não utilizam o conceito de Patrimônio Cultural e sua extensão em suas práticas, seja em função do pouco conhecimento sobre o tema e/ou por desconsiderar sua importância. De certo, essa defasagem precisa ser investigada ao longo das

formações acadêmicas. No entanto, neste capítulo, buscaremos abordar os conceitos e questões intrinsecamente relacionados ao tema do Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, como por exemplo: cultura; globalização; identidade; recomendações internacionais; e medidas legais de proteção do patrimônio. Além disso, apresentaremos um panorama das ações educativas e materiais didáticos desenvolvidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esses são aspectos essenciais para a contextualização e desenvolvimento dos capítulos seguintes.

1.1 Considerações sobre o conceito de cultura

Desde sua origem, é através das relações humanas que são produzidas e fixadas na sociedade aquilo que designamos por “cultura”. O termo da língua inglesa [*culture*] foi usado por Edward Tylor, considerado “o pai” do conceito moderno de cultura, para designar as realizações humanas e marcar o seu caráter de aprendizado. Deste modo, considerando-se o constante processo de transformação inerente à humanidade e as mudanças que ocorrem na visão de mundo e nas perspectivas ao longo do tempo, faz-se necessário admitir que não existe uma definição única e exclusiva do que é cultura.

Em face das diversas concepções atribuídas ao termo cultura, identificamos que há convergências, mas também que há incontáveis divergências. Essa problemática foi bem exposta pelo antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia em sua obra intitulada *Cultura: um conceito antropológico*. Laraia (2001, p.63) afirma que: “a discussão [sobre cultura] não terminou - continua ainda -, e provavelmente nunca terminará, pois, uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”. Todavia, apesar deste caráter fluido, podemos (e precisamos) considerar uma definição geral de cultura como realizações e representações de um grupo, de uma comunidade; ou, ainda, como “a principal característica humana” (LARAIA, 2001, p.66).

Em seu livro, Laraia trata do conceito de cultura sob uma perspectiva antropológica e traça uma linha cronológica sobre diferentes abordagens relacionadas a cultura, que está presente em cada atividade do cotidiano dos indivíduos, consolidando-se em casa, nas escolas, nas ruas, nas comunidades religiosas, e expressando-se nos modos de fazer, trabalhar e criar. Trata-se, em suma, de contextualizar a cultura descrita através da diversidade e das específicas trajetórias culturais de cada povo. O legado dos estudos culturais foi um percurso desenvolvido através e a partir do trabalho de pensadores de diversas nacionalidades e épocas diferentes, como, por exemplo, Heródoto, Confúcio, Tácito, Marco Polo, o padre José de Anchieta,

Montaigne, dentre outros nomes da história recente como Edward Tylor, Alfred Kroeber, Claude Lévi-Strauss e Clifford Geertz, Maurice Halbwachs, Raymond Williams, Zygmunt Bauman dentre outros.

Desde a Antiguidade, é comum a tentativa de explicar as diferenças culturais entre os seres humanos através de determinismos geográficos e biológicos. Mas estes dois tipos de determinismos causam confusões e preconceitos, além de estarem muito longe de conseguir explicar o dilema entre a unidade do ser humano enquanto espécie e suas diferenças no que se refere ao aspecto cultural. Assim, se em outros momentos de nossa história os estereótipos culturais estiveram baseados em preconceitos raciais (como, e. g., na ideologia nazista), atualmente “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 2001, p.17). Ao observarmos a sociedade em que vivemos, podemos perceber que as principais diferenças entre os indivíduos estão relacionadas aos usos e costumes, ou seja, estão intrinsecamente ligados à cultura. Portanto, é muito importante reafirmar que não cabe mais, em nenhuma hipótese, basear quaisquer pluralidades em discursos voltados à racialização. A partir desta perspectiva e considerando-se como momento de inflexão a Segunda Guerra - marcada indelevelmente pelas insígnias do nazismo e do racismo, justificadas sob a óptica do determinismo biológico -, especialistas em diversas áreas redigiram em 1950 a *Declaração das Raças*² da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Baseada em dados científicos da época, esta declaração atesta que as diferenças entre os seres humanos se explicam, antes de tudo, pela história cultural de cada grupo e que as faculdades mentais dos seres humanos são as mesmas em todos os grupos étnicos, se opondo frontalmente ao argumento do determinismo biológico.

O comportamento dos indivíduos, a divisão do trabalho e de diferentes atividades depende de um aprendizado chamado por Laraia (2001, p.19-20) de “endoculturação,” que se inicia no nascimento e termina com a morte. Este processo de aprendizado, característico da cultura, permitiu ao homem romper com suas próprias limitações, em função, primeiramente, do desenvolvimento da fala e do manuseio e fabricação de instrumentos - o grande marco da história humana, que possibilitou ao homem se tornar o único animal a possuir cultura. Pensadores anteriores a Edward Tylor já associavam o conceito à capacidade humana de adquirir, multiplicar conhecimentos diversos e transmiti-los às gerações seguintes através da educação. Mas a ampliação do conceito de cultura - uma conquista da Antropologia - passou a

² UNESCO. *Declaração das Raças*, 1950. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm

ser um problema científico devido às “centenas de definições formuladas após Tylor [que] serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito” (LARAIA, 2001, p. 27). Laraia lembra outra contribuição relevante para o estudo da cultura, a do antropólogo americano Alfred Kroeber. Algumas das afirmações de Kroeber auxiliaram na ampliação do conceito, por exemplo: i) A cultura determina o comportamento do homem mais do que fatores biológicos; ii) O homem age de acordo com seus padrões culturais; iii) A cultura é o meio de adaptação do homem ao meio ambiente; iv) Através da cultura, o homem rompeu com as barreiras ambientais e expandiu seu território por toda a terra; v) Como a cultura é baseada no processo de aquisição, o aprendizado tornou-se fundamental para seu desenvolvimento; vi) O processo de endoculturação (aquisição de conhecimento) determina o comportamento e as capacidades artísticas e profissionais do homem; vii) A cultura apresenta-se como um processo de acumulação de todas as experiências históricas das gerações precedentes ao indivíduo (LARAIA, 2001, p.48-49). Deste ponto de vista, podemos inferir que mesmo os seres humanos ditos “geniais”, aqueles dotados de uma inteligência ímpar dentro e fora de seu campo de conhecimento, ao criarem algo significativamente novo para a humanidade utilizaram um arcabouço cultural para realizarem suas obras. Na história mais recente, tanto Lévi-Strauss quanto Clifford Geertz e Zygmunt Bauman consideram a cultura como um conjunto de sistemas estruturais, e forte relação entre cultura, Patrimônio Cultural, memória social e a formação das identidades. Claude Lévi-Strauss foi um nome importante na afirmação e consolidação da antropologia no meio acadêmico e literário. O trabalho de Strauss - inspirado na linguística estrutural do suíço Ferdinand Saussure, na posição significante-significado - buscou considerar a formação de diferentes identidades nas famílias dependem das relações estabelecidas em seu seio, mostrando a relação entre unidades sem hierarquizá-las. Cultura, para o pensador francês, é um sistema de comunicação simbólica, merecendo ser analisados crítica e minuciosamente assim como filmes, romances e discursos políticos. Estes sistemas coletivos de representação e de significação foram e são construídos, reproduzidos, compartilhados e utilizados ao longo de toda a história da humanidade.

O pensador britânico Raymond Williams também contribuiu de forma inestimável para a construção do conceito contemporâneo de cultura, base dos estudos culturais. Na visão dos estudos culturais, os processos relacionados à cultura estão relacionados também a aspectos econômicos, políticos e sociais. Na modernidade os meios de massa mostraram esta percepção de maneira mais forte. Williams relaciona à sua abordagem sobre os problemas culturais outros conceitos como: interdisciplinaridade, experimentalismo, extensão, envolvimento militante tudo isso atrelado a ferramentas filosóficas, sociológicas e pedagógicas. Os estudos culturais se

consolidam institucionalmente na Universidade de Birmingham, com a criação do primeiro programa de pós-graduação em estudos culturais: *Centre for Contemporary Cultural Studies* na segunda metade do século XX, marcado por profundas transformações de diversas ordens. Uma perspectiva ampla sobre a cultura, então, entende que a produção cultural deve ser vista mediante determinada formação social. Essa produção, por sua vez, é o que vai ajudar a construir novos sentidos que moldam as mudanças sociais. Assim, os estudos culturais são analisados em três níveis como demonstra Maria Elisa Cevasco (2003, p. 73):

[...] O da experiência concreta do vivido, com sua ênfase nos mapas de sentido que informam as práticas culturais de determinados grupos ou sociedades; o das formalizações dessas práticas em produtos simbólicos, [...]; e o das estruturas sociais mais amplas que determinam esses produtos, momento que exige lidar com a história específica dessas estruturas (CEVASCO, 2003, p. 73)

A análise cultural, em Raymond Williams, se inicia através da descoberta de padrões característicos e da análise das relações entre esses padrões onde são reveladas correspondências e descontinuidades surpreendentes. A ideia de comunidade – sentido antropológico em consolidação na segunda metade do século XIX – aparece como traço comum nos diferentes grupos sociais. Esta ideia é permeada pela comunicação como elemento unificador globalizador: as realizações centrais de uma comunidade, inclusive as materiais, são um modo de comunicar através da atribuição de sentido à determinada experiência. A vida dos seres humanos é perene, no entanto seus signos permanecem e dão continuidade à organização e recriação contínua de significado que dá sentido à existência da sociedade. Assim, a comunicação, enquanto processo, prova a existência de uma rede de significados localizados na linguagem, nas imagens, padrões, ritmos e tons. Assim, segundo Williams a palavra cultura é usada para designar um modo de vida comum, as práticas artísticas, o aprendizado.

Três conceitos de cultura são apresentados pelo autor, conforme cita Fábio Azevedo (2017, p. 211): cultura como “ideal” – referente à condição universal do ser humano; ii) cultura como “documentação” - nela o pensamento e a experiência humana são registrados; e cultura como “modo de vida” - nesta concepção sociológica, a cultura faz referência a estilos de vida particulares, oriundos de instituições e articulados por valores e significados comuns vistos no comportamento comum. (WILLIAMS, 2001, p. 57-59). Williams defende, portanto, um princípio base para uma visão integradora de cultura e sociedade ao estudar uma organização geral em um exemplo particular, considerando a cultura a partir dos três conceitos acima listados, a fim de termos uma visão ampla das relações sociais. Era necessário, portanto,

compreender a cultura como força produtiva da sociedade – independente da visão espiritualizada da produção cultural, característica do Romantismo e da visão marxista que enxergava a cultura de maneira reducionista, como um mero reflexo das dimensões políticas e econômicas (AZEVEDO, 2017, p. 213). A produção e generalização dos meios de comunicação ditos “de massa” característicos a partir do século XX, trazem o significado de cultura completamente diferente do propagado no século anterior. Williams apresenta a indissolubilidade do processo social assentada sobre bases teóricas distintas, já que, segundo o autor, a produção de cultura é vista sob a ótica social e material e “baseada no caráter comum dos respectivos processos de produção” (WILLIAMS, 1979, p. 139), não mais na experiência como propunha suas primeiras obras. Desta maneira, a obra de Williams levanta a tese – uma das ênfases principais do materialismo cultural - da inseparabilidade das estruturas econômicas políticas e simbólicas. A circularidade cultural em Williams “surge como decorrência necessária da nova concepção, que se recusa a pensar a cultura em termos de reflexo ou atividade secundária” (AZEVEDO, 2017, p. 221). O ganho maior da teoria cultural com os trabalhos de Williams relaciona-se à capacidade de articular um ponto de vista que abarque simultaneamente história, economia, política, sociedade e cultura. Entendemos, assim, que fatores políticos e econômicos ordenam a vida social. Logo, a cultura é algo intrínseco a sociedade visto que esta define-se como o modo pelo qual as pessoas vivem e concebem a sociedade.

O antropólogo americano formado em Harvard, Clifford Geertz, considerado o pai da antropologia interpretativa, foi professor do departamento de antropologia na universidade de Chicago e do instituto de estudos avançados na universidade de Princeton, já aos 80 anos de idade. Seu livro *Interpretação das culturas* (1989) é considerado influência de uma geração de cientistas sociais. Geertz trouxe uma nova maneira de estudar antropologia através de uma linha interdisciplinar que leva o indivíduo a debater sobre o assunto exposto. Segundo Geertz (1989),

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1989, p. 4)

Para Geertz, a cultura é a “mediação entre o poder e o objetivo de sua ação”, ainda segundo o pensador, a cultura “não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado

través das quais os homens dão forma à sua experiência, e a política não são golpes e constituições, mas uma das principais arenas na qual tais estruturas se desenrolam publicamente.”(GEERTZ, 1989, p. 135). Assim, segundo o antropólogo estadunidense, a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem que orienta a existência humana. Cultura, seria, portanto, um sistema de símbolos em interação com sistemas de símbolos individuais em interação baseada na reciprocidade. Símbolo, segundo definição de Geertz é um objeto, relação ou acontecimento qualquer que constitui um significado específico. É, portanto, para Geertz, através da interpretação dessa teia de significados que podemos compreender o homem e a cultura. Este conjunto de significados - sinônimo de cultura para o autor - são transmitidos historicamente por símbolos através de comportamentos. Geertz vê homem e cultura em termos recíprocos interdependentes: a cultura, segundo ele, não existiria sem o ser humano e este por sua vez não existiria sem cultura. A abordagem de Geertz, estimulou o debate antropológico e influenciou uma transformação também na metodologia da História, da Psicologia e da teoria.

Outra importante contribuição para os estudos culturais é a do Sociólogo Zygmunt Bauman. Professor emérito de sociologia das universidades de Leeds e Varsóvia. Sua primeira publicação no leste europeu voltada diretamente para relação cultura - sociedade, foi *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria* (Cultura e Sociedade Preliminares, 1966). Seu trânsito, de 1968 a 1971, por instituições de ensino superior na Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra “contribuiu para a consolidação de um campo de experiência frente às trocas culturais, contatos com intelectuais de língua anglo-saxônica, apuramento das interpretações sobre os conceitos de cultura, comunidade, identidade, xenofobia, que marcariam o conteúdo de suas obras no final do século XX e início do século XXI” afirma Pontes (2014, p. 425). Outra obra, ainda distante do amadurecimento dos famosos conceitos contemporâneos de modernidade líquida, hiperfluidez e sociedade do consumo propostos por Bauman é *Culture as praxis* (Cultura como práxis) de 1973. No Brasil, *Ensaio sobre o conceito de cultura* foi publicado em 2012 pela editora Zahar. Neste trabalho, o autor defende as “manifestações culturais como elemento primordial das práxis humana”, livre e criativa. “A cultura como libertadora de toda forma de alienação e opressão”. (PONTES, 2014, p. 426.) Bauman destaca três perspectivas estratégicas sobre o conceito de cultura: o “conceito hierárquico”, que entende a cultura como algo herdado ou adquirido além de elemento definidor das características do ser humano. Conceito esse reflexo da antiguidade grega do modelo ideal de cultura através do moralmente belo e bom, estariam, portanto, mais próximos da “natureza ideal” os indivíduos preocupados com o bem da comunidade. Este conceito hierárquico de cultura – reinventado na modernidade – em

benefício dos intelectuais poderia elevar/salvar os interesses da humanidade através do esforço consciente e prolongado.

A segunda noção concebe a cultura enquanto “conceito diferencial”: a cultura é pelos diferentes destinos dos povos - alinhados à outras questões como ambientais, econômicas e raciais, dando fim, por assim dizer, ao conceito de cultura definido por um único elemento. Esta perspectiva, segundo Pontes (2014, p. 246), fortalece a crença de que o trabalho intelectual pode contribuir expressivamente para os esforços de socialização e engrandecimento de qualquer grupo social. Este olhar para “o outro” como “o diferente” se limita à um sistema coeso da comunidade em questão onde os antropólogos destacam o elemento diferencial de um determinado grupo, classificando-os e expondo “verdades” destas culturas diferentes. Para Bauman, esta lógica preocupada mais com os traços distintivos do que as conformidades culturais entre grupos, reforça a propagação de que o contato com o outro é indesejável e maléfico. Já no “conceito genérico” a cultura é característica comum à toda humanidade, pois só os seres humanos são capazes de produzirem ferramentas e símbolos não exclusivamente para sobrevivência, mas também para construir redes de sociabilidade. Neste conceito há a interdependência entre cultura – sociedade, visto que não há sociedade sem cultura ou cultura sem o estabelecimento de relações sociais.

No entendimento de “Cultura como estrutura” as transformações culturais são constantes, mudam também, portanto, as antigas práticas dando lugar aos novos conjuntos de regras associadas à determinado ordenamento. Para Bauman (2012, p. 213), a “estrutura social é inimaginável em qualquer outra forma que não cultural”. Existe uma convergência interpretativa de que a cultura se vincula a *práxis* humana. O autor a vê como fator que revela a criatividade humana, sendo a cultura, portanto, “o inimigo natural da alienação. Ela questiona constantemente a sabedoria, a serenidade e a autoridade que o real atribui a si mesmo” (BAUMAN, 2012, p. 301). Só o homem conquista a liberdade de criar e encara sua realidade afim de produzir novos significados. A cultura é ambivalente pois se dá em um processo de disputas e ressignificação de antigos significados sob uma nova perspectiva definida pelos indivíduos cotidianamente em suas relações interpessoais. Assim perspectiva da sociologia adota o termo “matriz cultural” em detrimento à noção fechada de “sistema cultural”. A sociedade moderna/ contemporânea está pautada no pluralismo cultural, resultado do intenso intercâmbio de informações, valores e indivíduos dada as facilidades proporcionadas pela tecnologia principalmente. De acordo com Espinosa (2005, p. 242) Bauman considera ainda que “as identidades reciclam a substância cultural e o que assegura sua continuidade é seu movimento, sua capacidade de mudança”.

Segundo Godoy e Santos (2014, p. 39) “as abordagens simbólica, semiótica e estrutural da cultura são responsáveis diretamente pela ascensão do *status* elevado atribuído à cultura, a partir da década de 1960, com a inauguração da área interdisciplinar dos Estudos Culturais, cujos principais colaboradores foram Raymond Williams e Stuart Hall”. Para Stuart Hall,

a centralidade da cultura pode ser investigada a partir do seu aspecto substantivo, que significa a posição de destaque que ocupa a cultura na estruturação organizacional e institucional de uma sociedade, independentemente, do momento histórico e, do seu aspecto epistemológico, que significa o posicionamento da cultura frente às questões conceituais e de conhecimento, acerca de como a cultura analisa, compreende, delinea, transforma, interpreta e conjectura os modelos teóricos e as nossas ações nesse mundo. (GODOY; SANTOS, 2014, p. 29).

As novas tecnologias da informação e comunicação são característica que envolvem as sociedades multiculturais na atualidade. Stuart Hall (1997, p. 2) diz "que as revoluções da cultura [...] causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro - sobre a cultura num sentido mais local". Assim, as disputas pelo poder, dado o impacto da revolução na cultura e nos sistemas de informação da contemporaneidade, ocorrerão - cada vez mais - dentro dos campos discursivo e simbólico. Continuemos, portanto, nossa investigação sobre como a cultura influencia a identidade dos indivíduos.

1.1.1 Considerações sobre a influência da cultura na formação das identidades

Como observamos até aqui, a cultura está intrinsecamente ligada à questão do ser humano. Trata-se de um movimento de transformação de mão dupla: ao mesmo tempo que a humanidade modifica a cultura, é também por ela modificada. A cultura influencia o indivíduo de diversas formas, funcionando como uma lente através da qual enxergamos o mundo e os demais seres humanos. Contudo, nem toda modificação é positiva. No chamado mundo ocidental, por exemplo, permanece forte a tendência de compreender a cultura sob uma perspectiva etnocêntrica. Essa forma de olhar continua fundamentando os mais diversos conflitos sociais, pois os parâmetros etnocêntricos são frequentemente usados para justificar atos violentos das mais diversas ordens, como xenofobia, racismo, machismo, homofobia, transfobia, islamofobia etc.

Outras práticas, consideradas outrora como legitimamente culturais, também afetaram psicológica e biologicamente aqueles que foram submetidos a elas. Tomemos aqui o exemplo dos africanos trazidos como escravos para terras totalmente diferentes de suas terras natais:

Os africanos removidos violentamente de seu continente (ou seja, de seu ecossistema e de seu contexto cultural) e transportados como escravos para uma terra estranha habitada por pessoas de fenotipagem, costumes e línguas diferentes, perdiam toda a motivação de continuar vivos. Muitos foram os suicídios praticados, e outros acabavam sendo mortos pelo mal que foi denominado de banzo. Traduzido como saudade, o banzo é de fato uma forma de morte decorrente da apatia. (LARAIA, 2001, p.75)

A cultura afeta os indivíduos de uma mesma cultura de formas distintas, pois não há como uma mesma pessoa vivenciar todos os processos de aquisição cultural. Podemos inferir que existem diferenças nas práticas de um médico e de um agricultor, mas ambos devem conhecer minimamente as regras sociais que os abrangem. Não há, portanto, sistema de socialização perfeito, nem indivíduo que participe de todos os aspectos culturais da sociedade. Essencialmente dinâmica, a cultura possui uma lógica própria. Há tempos, os filósofos tentam explicar questões ligadas à origem da vida, do nascimento e da morte. A reflexão sobre estes aspectos tão marcantes na humanidade deu origem a regulamentações sobre o comportamento dos indivíduos. Assim, “entender a lógica de um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo” (LARAIA, 2001, p.93). A dinamicidade da cultura é resultado da capacidade humana e essencial para sua sobrevivência: é necessário refletir sobre suas práticas e modificá-las, se assim for necessário. Deste modo, as sociedades passam por um processo de modificação dinâmico, onde o contato com o outro faz com que as transformações culturais sejam mais rápidas, bruscas e, em alguns casos, violentas.

As mudanças provocadas pelo processo de aculturação - ou seja, a fusão cultural decorrente de contato continuado, orientada por meio de dominação política, militar ou territorial -, são incontestavelmente intensas e permanentes. Deste modo, o tempo é essencial para que se desdobrem as análises sobre cultura sob a perspectiva da aculturação. Isso influencia, por exemplo, as regras morais, cujas mudanças são resultado de disputas e conflitos entre indivíduos conservadores e inovadores, presentes em um mesmo ou em diversos grupos sociais. Este processo toma força e se acelera ainda mais na contemporaneidade, um contexto marcado pela globalização e também pelas problemáticas do impasse entre modernidade e pós-modernidade. Em *A cultura no mundo líquido moderno* (2013) Bauman procura entender as relações entre cultura e sociedade a partir do consumo. O autor percebe que a cultura da

atualidade está afastada de seu real propósito. Entrelaçada ao mundo das diásporas, enquanto elemento social, a cultura foi fragmentada e hierarquizada mais uma vez, só que agora nos guetos e em grupos organizados. Estamos, desta maneira em um “cabo de guerra” quando o assunto é a disputa que cerca o Patrimônio Cultural, produção e consumo de cultura. Vejamos, a seguir como o processo de globalização vai influenciar a formação das identidades na sociedade contemporânea.

1.1.2 A influência da globalização na construção das identidades

A questão da cultura está diretamente ligada às identidades e seu processo de evolução. Tema amplamente discutido nas Ciências Sociais e tem no teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall um de seus mais importantes representantes. Segundo as considerações de Hall, o processo de formação das identidades, durante aquilo que ele chama de “modernidade tardia” é marcado pelo declínio e desarticulação das identidades estáveis de um passado mais ou menos recente. Isso fragmenta sujeitos antes vistos como unificados - como, por exemplo, o que Hall chama “sujeito do Iluminismo,” supostamente centrado em si e com uma identidade fixa, “unificado e dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2005, p.10-11); ou ainda, o dito “sujeito sociológico” do início do século XX, que estabelece sua identidade mediante a interação social. Para Hall, as identidades dos sujeitos pós-modernos vão se formando nas relações entre o público e o privado: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11). O caráter dinâmico da cultura e a aparente aceleração do tempo causada pela globalização contribuem, assim, para a formação de um “sujeito pós-moderno,” fragmentado e influenciado por mudanças intensas tanto internas quanto externas.

Cabe precisar que Hall (2006, p.67-76) entende a globalização justamente como um processo de estreitamento das relações econômicas, sociais, culturais e políticas entre os povos espalhados pelo mundo. Esse processo acentuou-se no final do século XX por conta, dentre outros fatores, das inovações tecnológicas como a internet que proporcionaram a relativa universalização do acesso aos meios de comunicação, encurtando distâncias e acelerando a relação entre diferentes culturas. Além disso, dentro de uma perspectiva pós-moderna, a identidade é, segundo Hall (2006, p.13) “definida historicamente”. Diante disto, como afirma Hall (2006, p.12) “O próprio processo de identificação, através do qual, nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” Assim sendo,

ainda segundo as perspectivas apresentadas pelo sociólogo, ao observarmos a trajetória de um indivíduo ao longo do tempo, podemos perceber o quanto a identidade não é inata: ela se forma ao longo da vida pelo inconsciente do indivíduo, através das relações sociais intensificadas e principalmente pela cultura no contexto globalizado.

Mencionamos mais acima o conceito de identidades sob uma perspectiva sociocultural. Vale frisar que destacamos neste conceito a sua pluralidade, dado o caráter dialético da cultura na relação ente o “eu” e o “outro.” Esta relação “implica um sentimento de pertença a um determinado grupo étnico, cultural, religioso de acordo com a percepção de diferença e semelhança” (RODRIGUES, 2017, p.3). As identidades estão em constante reinvenção, são renegociadas a todo tempo e reconstroem-se através de processos de interação cotidianos de trocas. Por exemplo, a religião (enquanto um “sistema de referências” culturais) tem um destaque neste papel de “construção social da realidade”, pois as pessoas “recorrem espontaneamente a ela para refletir o universo”. Assim, segundo o antropólogo Donizete Rodrigues (2017, p.3-4), “todo universo simbólico-religioso implica uma mobilização específica da memória coletiva e de sua transmissão e reprodução social,” o que ajuda na construção das identidades.

A principal diferença entre as sociedades ditas “tradicionais” e as chamadas sociedades “modernas” é seu dinamismo, caracterizado por uma mudança constante, rápida e permanente. A globalização tem papel fundamental no processo de “desterritorialização” cultural e construção de novas identidades. Isso chama atenção para a relação entre memória, Patrimônio Cultural e identidades, que são assim entendidos como “constructos sociais” (RODRIGUES, 2017, p.2). Ou, ainda, como sistemas construídos coletivamente, compartilhados e reproduzidos pelos indivíduos ao longo do tempo (LARAIA, 2001, p.62). Na atualidade, a identidade muda de acordo com a representação do sujeito na sociedade, conduzindo a uma mudança “da política de identidade e de classe para uma política da diferença” (HALL, 2006, p.21-22). Isso envolve grupos que possuem interesses divergentes, envolvidos na relação entre cultura nacional e as fortes interferências externas. Além disso, a interação entre fatores econômicos e culturais favorece os grandes fluxos migratórios, que aceleram a dinâmica na produção circulação e o consumo de bens culturais materiais e simbólicos. Este consumo global de bens culturais cria o que Hall (2006, p.74) denominou de “identidades partilhadas.” Indicadas essas considerações sobre a forte influência da globalização nas sociedades contemporâneas, passamos para o próximo passo: apresentar alguns dos fatores que tornam o Patrimônio Cultural um importante fator na formação dos sujeitos.

1.1.3 A importância do Patrimônio Cultural na formação das identidades

Como adiantamos, as relações da sociedade com suas atividades cotidianas, a maneira como são realizadas e o produto das mesmas constitui o que podemos considerar, de maneira geral, como Patrimônio Cultural. Usualmente, a ideia de patrimônio evoca os feitos do passado. Esta função de rememorar acontecimentos socialmente relevantes está diretamente ligado à memória social que, em linhas gerais, legitima a identidade de uma sociedade ou grupo através também do Patrimônio Cultural. Disciplinas como a antropologia cultural buscam entender como as diferentes sociedades formam e transmitem sua memória social ao longo dos tempos. Por exemplo, o historiador Pierre Nora (1931) defende que a “cultura popular, a história da vida familiar e a religiosidade são elementos importantes na construção social da memória” (RODRIGUES, 2017, p.4-5). Outra influência da sociologia referida por Donizete Rodrigues é a do sociólogo francês, da escola durkheimiana, Maurice Halbwachs, cuja obra trata do conceito de memória coletiva. Rodrigues salienta que, para Halbwachs, “a memória é como um fenômeno social, coletivamente construída e reproduzida ao longo do tempo.” Assim como o (ou como um) Patrimônio Cultural,

a memória social é dinâmica, mutável e seletiva [...] porque nem tudo o que é importante para o grupo fica gravado na memória [...] para as gerações futuras [...] portanto, a memória coletiva está na base da construção da identidade [...] esta por sua vez reforça o sentimento de pertença, [...] garante unidade e coesão e continuidade histórica de um grupo. (RODRIGUES, 2017, p.5).

Em seu livro *Alegoria do patrimônio*, a historiadora Françoise Choay afirma que o Patrimônio Cultural é um reflexo de seu período histórico, sua sociedade, seus princípios, valores e práticas complexas: “O culto que se rende hoje ao patrimônio histórico deve merecer de nós mais do que simples aprovação. Ele requer um questionamento porque se constitui num elemento revelador, negligenciado, mas brilhante, de uma condição da sociedade e das questões que ela encerra” (CHOAY, 1999, p. 12).

Para Choay, o processo de seleção e reconhecimento de determinadas referências culturais resulta no que entendemos por patrimônio; este, por sua vez, projeta-se e encontra a sua justificação em uma valorização atribuída pelos atores sociais envolvidos, remetendo diretamente a seu caráter simbólico. Assim, o patrimônio, além de seu caráter histórico enquanto elemento coletivo, não só é fundamental na construção das identidades, como também é a própria materialização destas identidades. Uma definição mais consonante sobre patrimônio

seria, assim, “[um] conjunto de bens materiais e imateriais de interesse coletivo, cujo valor é atribuído por um determinado grupo” (RODRIGUES, 2017, p.4). A abordagem de Choay sobre o patrimônio percorre a trajetória da formação de conceitos e iniciativas de preservação que remontam a Antiguidade. Todavia, segundo a autora, é sobretudo a partir da Revolução Francesa (séc. XVIII) que instrumentos de preservação como inventários, classificação, reutilização (que serviram de base para os instrumentos atuais de preservação do patrimônio) são elaborados. Desta maneira, “na medida em que se tornou numa instituição planetária, o patrimônio confronta a prazo todos os países do mundo com as mesmas interrogações e as mesmas urgências” (CHOAY, 1999, p.24-25). Esses questionamentos e urgências estão relacionados a questões de valor e a iminentes riscos de desaparecimento de alguns destes patrimônios.

Os acontecimentos da primeira metade do século XX, como as duas Grandes Guerras Mundiais, tornaram o debate sobre a necessidade de implementação de novas medidas para a proteção do patrimônio mais intensa e sistemática. Principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, diversas nações preocupadas com as transformações na sociedade e a possível destruição ou desaparecimento de importantes referências culturais passaram a reunir-se para encontrar meios de evitar novos conflitos em escala global, além de buscar parâmetros acerca da proteção dos bens culturais. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU)³ foi criada logo após o fim da Segunda Guerra, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações. Além disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)⁴ foi criada para tentar superar problemas que desafiam as sociedades, atuando em áreas como: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, e Comunicação e Informação. O papel destes organismos internacionais é fundamental na criação de parâmetros e diretrizes para os países, ajudando assim na sistematização das políticas públicas que ampliam as ações do Estado dentro dos âmbitos culturais e proporcionando um ordenamento administrativo adequado, de acordo com uma sociedade democrática. Na parte que se segue, discutiremos alguns documentos que fundamentam criação de tais parâmetros e diretrizes.

³ Site da ONU no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>

⁴ Site da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil>

1.2 Convenções Internacionais, Cartas Patrimoniais e iniciativas brasileiras

As convenções internacionais têm papel fundamental na criação de diretrizes para a elaboração de políticas voltadas para a preservação dos patrimônios culturais dos estados nacionais. O tempo e os atores inscrevem nos patrimônios determinados valores. Cabe, portanto, aos indivíduos escolher o que deve ou não ser preservado. Diante desta questão de atribuição de valor, as reivindicações de diversos grupos desencadeiam disputas das mais diversas ordens contra as desigualdades e pelo reconhecimento de suas identidades. A preocupação com a preservação, deste modo, tornou-se pauta de discussões internacionais. Estas convenções acontecem no mundo todo, sempre em busca de soluções para os problemas relacionados ao patrimônio e sua preservação. Contam com grande número de nações e com a participação de órgãos como o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), dentre outros.

É grande o número de cartas, declarações e recomendações, e cada uma destas trata de um tema específico relacionado à preservação do patrimônio. A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial realizada em Paris, em 2003, e a Conferência Geral da UNESCO para salvaguarda dos Conjuntos Históricos realizada em Nairóbi, em 1976, dentre tantas outras, são apenas alguns exemplos da preocupação de diversas nações com a preservação da história e da memória dos povos. De convenções como estas originam-se as Cartas Patrimoniais,⁵ documentos que contém desde conceitos até medidas para ações administrativas com diretrizes para documentação, promoção e preservação de bens culturais.

Considerado o marco inicial deste processo de estabelecimento de regras e normas, o I Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos em Monumento, realizado em Atenas em 1931, elaborou o primeiro documento de recomendações internacionais de conservação do bem cultural. Trata-se da *Carta de Atenas* (1931), que tem como foco principal os edifícios e conjuntos arquitetônicos de relevância histórica e propõe, dentre outras medidas: o respeito ao original; a valorização histórica e artística; não refuncionalização do monumento; a preservação necessária do entorno; envolvimento de várias disciplinas na questão da intervenção; além da sugestão da criação, por parte de cada país, de um inventário de seus respectivos patrimônios. Em suas disposições gerais, a *Carta de Atenas* enfatiza o papel da educação para a conservação das edificações e obras de arte. Recomenda que “os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização”

⁵ Estes documentos estão disponíveis no site do IPHAN e da UNESCO (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/226>), (<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>).

(CARTA, 1931, p.4). Segundo o documento, o Estado deve ser responsável pela salvaguarda e deve ainda elaborar uma legislação específica para garantir tais direitos. A *Carta de Atenas* influenciou as ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) durante a sua chamada “fase heroica” (1937-1967) - i. e., o período de formação e consolidação da preservação do patrimônio cultural brasileiro através do IPHAN, sob o comando de seu primeiro diretor, o advogado, jornalista e escritor Rodrigo de Melo Franco de Andrade que considerava a premissa da “alfabetização cultural”, ou seja, para preservar o patrimônio cultural é preciso conhecê-lo.

Outra conferência geral realizada pela UNESCO em 1956, na Índia, trata de questões pertinentes ao patrimônio arqueológico. A chamada *Recomendação de Nova Délhi* (1956) considera importante a organização de circuitos turísticos como um instrumento da “[...] ação educativa para despertar e desenvolver o respeito e a estima do passado [...]” (CURY, 2004, p. 74). Vemos, assim, reiterada a relação - fundamental para nosso trabalho - entre educação e valorização do patrimônio. Esta pode ser encontrada em documentos mais recentes. A recomendação de Paris sobre paisagens e sítios de 1962 - resultado da 12ª Sessão da Conferência Geral da Unesco - enfatiza, no tópico V (Educação do Público), que o papel da educação formal é essencial na formação especial dos professores no ensino superior, bem como a elaboração e disponibilização de materiais didáticos, espaços específicos para o desenvolvimento de ações educativas, além do apoio às instituições privadas e não-governamentais. Deste modo, segundo a recomendação, “uma ação educativa deveria ser empreendida para despertar e desenvolver o respeito público pelas paisagens e sítios e para tornar mais conhecidas as normas editadas para garantir sua salvaguarda” (RECOMENDAÇÃO PARIS, 1962, p.7).

Já a *Carta de Veneza* (1964) é considerada uma das mais importantes cartas patrimoniais por expandir o conceito de Patrimônio Cultural para além do edifício isolado, como anunciado em seu Art. 1º.: “A noção de monumento histórico [...] estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, com o tempo, uma significação cultural.” Nesta carta, nas considerações acerca das ações educativas, é atribuído ao Estado-Membro o papel de “estimular e desenvolver entre seus cidadãos o interesse e o respeito pelo Patrimônio Cultural de todas as nações. Tal ação deveria ser empreendida pelos serviços educativos” (CARTA, 1964, p. 5). Em Quito, 1967, foram elaboradas pela Organização dos Estados Americanos (OEA) as normas para conservação e utilização de monumentos e lugares de interesse histórico e artístico. O documento gerado nessa ocasião considera a difusão de conhecimentos referentes aos bens culturais como uma maneira eficaz de preservar os mesmos,

além da importância da participação das comunidades nos planos de salvaguarda, parte da educação cívica, “passando-a do domínio exclusivo de minorias eruditas ao conhecimento e fruição de maiorias populares” (NORMAS, 1967, p. 5).

A influência das Cartas Internacionais, repercutiu no Brasil não só na concepção do IPHAN, como exemplifica o chamado *Compromisso de Brasília* (1970). Este documento preconiza a participação efetiva dos órgãos responsáveis pela educação na promoção e valorização do Patrimônio Cultural brasileiro através de um programa que trate de assuntos referentes ao tema em todas as etapas do ensino, além da criação de cursos superiores voltados para a preservação do Patrimônio Cultural. Ainda no Brasil, o *Compromisso de Salvador* (1971) procurou ratificar as propostas feitas no *Compromisso de Brasília* um ano antes, além de propor “aos governos estaduais que incluam no ensino de 2º grau curso complementar de estudos brasileiros e museologia que permita aos diplomados a prestação de serviços nos museus do interior, onde não haja profissional de nível superior” (COMPROMISSO, 1971, p. 3). Esta proposição visava suprir a carência de museólogos, principalmente em cidades do interior brasileiro.

O ano de 1972 foi marcado por dois documentos tão importantes quanto os anteriores, a *Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente* (DECLARAÇÃO, 1972) e a *Recomendação de Paris sobre Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural* (RECOMENDAÇÃO, 1972). Ambos consideram a sistematização da educação um instrumento necessário para a conscientização dos cidadãos para a melhoria de suas práticas na preservação destes patrimônios - principalmente o natural. Muitas das preocupações relacionam-se à educação formal e à produção de material didático. Isso não quer dizer que estes não existam, pois verifica-se projetos de Educação Patrimonial que fazem uso de cartilhas e manuais; no entanto, estes muitas vezes se caracterizam como materiais informativos e publicitários, sendo mínimas suas relações diretas com ações educativas.

Em 1976, tanto a *Recomendação de Nairóbi* (RECOMENDAÇÃO, 1976) quanto a chamada Carta de Turismo Cultural redigida em Bruxelas (CARTA, 1976) trataram, em seus textos, da relação sobre os trabalhos de pesquisa, capacitação e requalificação de professores como forma de ampliar a formação voltada para questões relacionadas aos bens culturais. Reconhecendo a cultura e a educação como direitos universais de todos, tornaram-se instrumentos essenciais para o fortalecimento da democracia. Diante desta perspectiva, podemos destacar ainda a *Declaração do México* (1985), que considera que “a educação é o meio por excelência para transmitir os valores culturais nacionais e universais, e deve procurar a assimilação dos conhecimentos científicos e técnicos sem detrimento das capacidades e

valores dos povos” (DECLARAÇÃO, 1985, p.5). Já a importante *Carta de Washington* (1986), complementar à referida *Carta de Veneza* de 1964, considera as cidades como documentos históricos de diversas culturas. A salvaguarda, enquanto um conjunto de medidas para a proteção do patrimônio, é vista aí como um meio eficaz na preservação dos bens culturais. Tanto o registro quanto o tombamento (conceitos por vezes confundidos, que discutiremos mais abaixo) constituem a essência desse conjunto de medidas.

As discussões que ocorreram nas diversas Convenções Internacionais influenciaram diretamente a legislação de vários países. Foi o caso do Brasil, como já fizemos entrever. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CONSTITUIÇÃO, 2019)⁶ é um outro exemplo dessa influência. Todavia, ainda que a Carta Magna brasileira cite ações educativas em seu texto, a realidade retrata uma crônica desvalorização da educação enquanto medida de preservação. Neste sentido, a situação brasileira expõe o pequeno espaço reservado à educação dentro das políticas do Patrimônio Cultural. Esse problema que está relacionado ao fato de que poucos se sentem efetivamente ligados à herança cultural brasileira, em grande medida pelo distanciamento ou total falta de projetos educacionais voltados ao tema. Diante deste panorama, defendemos que a Educação Patrimonial é a base para o desenvolvimento de preservação, conservação, valorização e divulgação do legado cultural em nosso país. Além disso, em face da configuração social dinâmica da atualidade, é imprescindível tratar as ações educativas como prioridade se quisermos alcançar os objetivos estabelecidos em documentos como as Cartas Patrimoniais, referidas nessa parte.

1.2.1 Principais medidas legais de proteção do Patrimônio Cultural no Brasil

Como vimos anteriormente, as Cartas Patrimoniais têm um papel fundamental na formação da legislação de diversos países na busca por meios efetivos de preservação do Patrimônio Cultural. Procuraremos aprofundar nessa parte a sua influência no caso brasileiro. O Brasil é um país rico em referências culturais. Estas referências constituem bens históricos móveis e imóveis, artísticos e culturais. Tais bens, são fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. A Constituição de 1988, na seção *Da Cultura* no artigo 216, define o Patrimônio Cultural brasileiro como “bens de natureza material e imaterial, tomados

⁶ Uma versão atualizada da Constituição de 1988, datada de março de 2019 e acompanhada de outros documentos, se encontra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” Constitui-se pelas

I. formas de expressão; II. os modos de criar, fazer e viver; III. as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV. as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V. os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (CONSTITUIÇÃO, 2019, p.148)

O Patrimônio Cultural, como vimos, necessita de preservação em função de sua relevância na construção das identidades. Para tal, existem dois instrumentos principais que fazem parte dos planos de salvaguarda e que estabelecem regras para este fim: o tombamento e o registro. Estes dois instrumentos de proteção, ainda confundidos em algum grau, tem suas especificidades estabelecidas a partir da natureza dos patrimônios aos quais se referem. Procuraremos esclarecer essas especificidades no que se segue,

1.2.2 O que é Tombamento?

O tombamento é um instrumento técnico-jurídico de preservação do Patrimônio Cultural brasileiro criado em 1937 pelo Decreto-lei nº 25 (DL 25/37) e recepcionado pela Constituição de 1988, que tornou o Decreto-lei nº25 a norma-geral nacional a ser aplicada pelos três entes federativos. A partir da imposição do tombamento, foram criadas obrigações a serem seguidas pelo poder público, bem como pelos proprietários de bens tombados e pela sociedade geral, com a finalidade de manter e conservar bens materiais, móveis ou imóveis, portadores de valores culturais para a comunidade na qual estão inseridos.

Como vimos, o poder público seleciona bens materiais em função de seus atributos culturais para serem conservados, sendo o tombamento um dos instrumentos para a consolidação desse processo que visa a preservação do direito comum da sociedade sobre os patrimônios culturais (nacionais, estaduais ou municipais), quaisquer sejam os níveis de interesse, público ou privado. Para efetivar a imposição do tombamento há dois pressupostos legais. O primeiro é de que ele seja materializado em coisas,

[em bens materiais] físicos, móveis ou imóveis. É o que diz o art. 1º do DL 25/37, quando dispõe: “Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público [...]”. O segundo pressuposto, decorrência do primeiro, é o de que a imposição do tombamento pelo Poder Público visa à conservação

do bem, ou seja, à manutenção das características materiais do bem através das quais se pode reconhecer o valor cultural que lhe é atribuído. O valor cultural que o bem porta é a causa, o motivo do tombamento, e a sua conservação é a consequência que se quer alcançar com a tutela; o efeito da imposição desse interesse público, sua finalidade. Se há o reconhecimento desse atributo cultural no bem material [...] o tombamento é instrumento jurídico por excelência para proteger e conservar o interesse público cultural materializado em coisas móveis e imóveis. (RABELLO, 2015, p.7)

Portanto, diferente das demais tipologias de preservação aplicadas aos bens culturais não materializáveis (manifestações culturais, modos de fazer, etc.), o tombamento se dirige especificamente às coisas materiais. Ainda sobre os bens tombados, o art. 4º do Capítulo II do DL 25/1937⁷ determinava que estes deviam ser inscritos em um dos quatro “Livros do Tombo,” a saber: Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico; Livro do Tombo Histórico; Livro do Tombo das Belas Artes; Livro do Tombo das Artes Aplicadas (estando este último em desuso atualmente).

Essa perspectiva sobre o modo de preservação por tombamento é reiterada na seção da Constituição de 1988 intitulada *Da Cultura*, que não só determina as bases conceituais do direito e da fruição do patrimônio pela sociedade, como também amplia o conceito de bem cultural brasileiro através de parâmetros e valores para além dos tradicionais (histórico e artístico). Define-se, portanto, que o valor cultural se estende a todas as referências simbólicas e afetivas das comunidades nas quais os bens culturais estão inseridos, segundo o Art. 215⁸ e o Art. 216, discutido na parte anterior.

O tombamento é citado na Constituição com um dentre outros instrumentos passíveis de serem utilizados na preservação do Patrimônio Cultural. Como reza o §1º do art. 216: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o Patrimônio Cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação”. A utilização de um ou mais tipos de instrumentos jurídicos de proteção do Patrimônio Cultural brasileiro depende da

norma infraconstitucional que dirá para que serve cada tipo de instrumento de preservação, sua finalidade, seu objeto e a forma de usá-lo. [...] A Constituição Federal especificou as competências legislativa e executiva em relação à preservação do Patrimônio Cultural e, por conseguinte, sua operacionalidade por meio do instrumento do tombamento. (RABELLO, 2015, p.4)

⁷DL 25/37 que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional pode ser acessado em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto_no_25_de_30_de_novembro_de_1937.pdf

⁸Art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (CONSTITUIÇÃO, 2019, p.148).

Segundo as especificações contidas no Art. 23⁹ e no Art. 24¹⁰ da Constituição de 1988 a respeito da competência para legislar sobre o tema da preservação do Patrimônio Cultural, bem como sobre o instrumento utilizado no tombamento, define-se que a União estabelecerá as normas gerais e, por conseguinte, os Estados a suplementarão; os municípios também poderão suplementar as normas federais e/ou estaduais, respeitando-se os respectivos espaços normativos. Portanto, qualquer dos entes da federação não só pode como *deve* proteger o patrimônio com atribuição de significado cultural.

Portanto, é importante frisar que, legalmente, nada impede que o tombamento seja realizado pelos três níveis públicos (nacional, estadual e municipal) para a preservação de um bem cultural; contudo, é imprescindível que haja o reconhecimento do interesse cultural para todos níveis que o reivindicam. Assim, é natural que haja restrições diversas, mas a lei prescreve que o bem cultural deverá se adequar àquela considerada mais restritiva, haja vista que, cumprindo-se a mais restritiva, as demais estarão igualmente atendidas. No entanto, se as restrições forem incompatíveis entre si, deverá prevalecer a regra da hierarquia, qual seja: o nacional sobre o estadual e o estadual sobre o municipal.

1.2.3 O Registro

Tão importante, mas não tão bem conhecido quanto o tombamento, o registro é outro mecanismo de proteção do Patrimônio Cultural. O registro é comumente confundido com o tombamento. Ao contrário deste último, porém, o registro é direcionado para os bens de natureza imaterial e faz parte das políticas de salvaguarda das representações simbólicas. Estas fazem parte do processo de evolução e desenvolvimento histórico e cultural do homem pois a atribuição de significados a seres inanimados, ritos de passagem, ocorrências e fenômenos naturais, seres fantásticos e míticos, ocorre desde a origem da humanidade.

Considerando que não há como conter ou impedir as modificações neste tipo de patrimônio, as políticas de salvaguarda legitimam determinado bem cultural enquanto patrimônio imaterial. Afinal, é incoerente exigir que determinados bens se mantenham

⁹ Art. 23: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: III – Proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos. IV – Impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico e cultural” (CONSTITUIÇÃO, 2019, p.32).

¹⁰ Art. 24: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] VII – proteção ao patrimônio histórico, artístico, turístico e paisagístico; VIII – responsabilidade por dano ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico; [...] §2º A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados. [...] §3º Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades.” (CONSTITUIÇÃO, 2019, p.33)

inalteráveis, uma vez que é na sua dinâmica de mutação que reside o seu valor cultural. Sonia Rabello (2015, p.8) exemplifica tal dinâmica:

Um exemplo neste sentido é o reconhecimento de valor cultural das pinturas corporais e da arte gráfica dos índios Wajãpi; essas foram objeto de registro, como forma de sua proteção enquanto bem de valor cultural. [...] É que não se pode exigir que os índios mantenham intactas suas pinturas corporais como se exige, por exemplo, de um quadro tombado ou de um painel de azulejo. Daí o porquê da proteção pelo registro, e não pelo tombamento.

O propósito do registro dentro das políticas de salvaguarda é inventariar e registrar as características de bens imateriais para auxiliar na manutenção da vida e do acesso a estas tradições e suas referências culturais. Para a proteção e preservação dos bens culturais de natureza imaterial existem os instrumentos de salvaguarda, que segundo o IPHAN (2019)¹¹ fazem parte um conjunto de medidas que visam garantir a viabilidade do Patrimônio Cultural imaterial e constituem-se em: identificação, documentação, investigação, proteção, valorização, promoção, transmissão e revitalização desse patrimônio. O IPHAN é o instituto responsável pela execução das políticas de salvaguarda desde 2000, quando foi publicado o Decreto nº3.551 que instituiu o Registro dos bens culturais de natureza imaterial e suas diretrizes no Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI). Tal qual o tombamento, a salvaguarda é uma das medidas de proteção do Patrimônio Cultural. A salvaguarda se faz necessária pois, de acordo com a fala de Márcia Sant’Anna, diretora do Departamento de Patrimônio Imaterial do IPHAN de 2004 a 2011,¹² o patrimônio imaterial constitui-se de referências fundamentais para a memória e a identidade dos grupos formadores da identidade brasileira. No centro deste processo encontram-se os grupos e indivíduos “detentores” de determinadas práticas, i. e., aqueles que são responsáveis pela sua continuidade. A salvaguarda, cujo objetivo é dar suporte e capacitar indivíduos a manter suas práticas, acontece através da articulação de políticas públicas em diversas áreas como educação, desenvolvimento social em parceria com instituições de ensino, sociedade civil e o Estado.

Alguns documentos se destacam como importantes na questão da preservação do patrimônio imaterial: a *Recomendação da UNESCO sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular*, realizada em Paris (RECOMENDAÇÃO, 1989), reconhece a cultura tradicional e popular como um

11 Sobre salvaguarda e registro ver: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/418>

12 Ver o texto completo em: SANT’ANNA, Márcia. *A política federal salvaguarda do patrimônio cultural imaterial*. Revista Desafios do Desenvolvimento. IPEA. Ano 7, Edição 62, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:catid=28&Itemid=23 Acesso em: 29 fev. 2019.

conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundada na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social. [...] Compreendem a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras. (IPHAN – Recomendação de Paris, 1989, p.2).

Esta recomendação ressalta a responsabilidade dos Estados-membros de desenvolver pesquisas adequadas através da elaboração de inventários, sistemas de identificação e registro, além de estimular a criação de uma tipologia normatizada. A educação é apresentada como medida de conservação deste tipo de patrimônio e a recomendação é a elaboração e inserção do estudo da cultura tradicional e popular nos programas de ensino, destacando o respeito e “considerando também aquelas criadas nas zonas urbanas” (Recomendação de Paris, 1989, p.4), promovendo o entendimento das diversas visões de mundo, bem como o apoio e fomento a fim de sensibilizar a sociedade sobre a importância da cultura tradicional e popular, sendo estas partes constituintes da identidade cultural. A *Declaração Universal sobre Diversidade Cultural* (2001), por sua vez, reconhece que a diversidade cultural é tão importante para os indivíduos quanto a diversidade biológica é para natureza, constituindo-se como patrimônio comum da humanidade e devendo ser preservada para as gerações futuras. Portanto, a defesa da diversidade cultural é parte fundamental na preservação dos direitos humanos. Alguns dos pontos do plano de ação para a realização desta declaração são:

7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e adequar a esse fim tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes. 8. Incorporar no processo educativo, quando apropriado, métodos pedagógicos tradicionais para preservar e otimizar métodos culturalmente adequados de comunicação e de transmissão do saber. 9. Fomentar a “alfabetização digital” e promover as competências nas novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas simultaneamente disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos. (UNESCO, 2001, p.6)

Como vimos, estes documentos ressaltaram a interdependência existente entre patrimônio imaterial, material e natural, levando em conta a indissociabilidade entre estes. A *Recomendação de Paris para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial* (2003), registro da 32ª Conferência Geral da UNESCO, é um importante marco nas ações para a proteção do patrimônio imaterial. Ela define em seu artigo 2º o Patrimônio Cultural imaterial como “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com instrumentos, objetos,

artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2003, p.2-3).

O patrimônio imaterial é, portanto, o foco principal desta convenção. Ele é ali definido como importante para a humanidade principalmente por sua interação com a natureza e a história; sendo transmitido através de gerações, é recriado pelas comunidades em seu ambiente, fortalecendo o sentimento de identidade e continuidade que contribui para a promoção do respeito à diversidade cultural e a criatividade humana. No segundo parágrafo do artigo citado, estão listados os campos pelos quais se manifesta o patrimônio cultural imaterial, sendo eles: “a) tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do Patrimônio Cultural Imaterial; b) expressões artísticas; celebrações, práticas sociais, rituais e atos festivos; d) conhecimento e práticas, relacionados à natureza do universo; técnicas artesanais e tradicionais” (IPHAN, 2003, p.3). Dada a importância dos programas educativos como meio privilegiado de garantir o reconhecimento, o respeito e a valorização do Patrimônio Cultural imaterial, conforme explicitam diversos documentos apresentados ao longo desta parte, é fundamental que nos tópicos a seguir sejam ampliadas nossas considerações a esse respeito.

1.3 Iniciativas educacionais relacionadas à preservação do Patrimônio Cultural

Como vimos anteriormente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi um marco na história brasileira. Conhecida popularmente como a “constituição cidadã,” ela estabelece as liberdades civis e os direitos do Estado. Além de ampliar o conceito de patrimônio, define o conceito de referência cultural e os bens passíveis de reconhecimento, com destaque para a inclusão dos bens de natureza imaterial. Estabelece ainda importante parceria entre poder público e comunidades para a proteção e promoção do patrimônio brasileiro, reconhecendo a importância de ambos no processo de patrimonialização de um bem cultural. Ao ampliar a noção de cultura e reconhecer a existência dos bens materiais e imateriais, a Constituição de 1988 estabeleceu bases legais para a criação de políticas públicas para a preservação e promoção do Patrimônio Cultural brasileiro. As ações de preservação do Patrimônio Cultural no Brasil ainda são relativamente recentes se compararmos com a longa experiência internacional. O artigo 14º “Educação, Conscientização e Fortalecimento das Capacidades” da Recomendação de Paris de 2003 esclarece sobre as atribuições dos Estados-Parte que assinaram a Recomendação. Assim, conforme firmado neste artigo, cada Estado-Parte deve esforçar-se de todas as maneiras para:

a) Assegurar o reconhecimento, o respeito e a valorização do Patrimônio Cultural imaterial na sociedade, em especial, mediante: i) Programas educativos, de sensibilização e informativos destinados ao público, nomeadamente aos jovens; ii) Programas educativos e de formação específicos no seio das comunidades e dos grupos em causa; iii) Atividades de consolidação das capacidades em matéria de salvaguarda do Patrimônio Cultural imaterial e, em especial, de gestão e de pesquisa científica; e iv) Meios não formais de transmissão de conhecimentos; b) Manter o público informado das ameaças a que está sujeito tal patrimônio, bem como das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção; c) Promover a educação sobre a proteção dos espaços naturais e dos lugares importantes para a memória coletiva cuja existência seja necessária à expressão do Patrimônio Cultural imaterial. (REOMENDAÇÃO, 2003, p.7).

As iniciativas institucionais mais consistentes no país começam a partir de 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN),¹³ através do decreto-lei nº25/37. Ainda que o decreto não mencione explicitamente o termo “Educação Patrimonial,” é ali frisada a importância da educação em favor do amplo desenvolvimento do patrimônio no Brasil. Nesse sentido, as ações de preservação do Patrimônio Nacional já apresentavam um caráter pedagógico com “vista de sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão” (IPHAN, 2014, p.6).

É possível afirmar que as iniciativas educacionais promovidas pelo IPHAN ao longo da sua já referida “fase heroica,” na qual os esforços se concentraram na criação de museus e no incentivo a exposições, no tombamento de coleções e acervos artísticos e documentais, de exemplares da arquitetura religiosa, civil, militar e no incentivo a publicações técnicas e veiculação de divulgação jornalística, com vistas a sensibilizar um público mais amplo sobre a importância e o valor do acervo resguardado pelo órgão. Rodrigo Melo Franco de Andrade, dirigente do IPHAN desde sua criação até 1967, também apontou durante sua gestão para a importância da educação na preservação do Patrimônio Cultural brasileiro: “[...] só há um meio eficaz de assegurar a defesa permanente do patrimônio do país: é o da educação popular. Ter-se-á de organizar e manter uma campanha ingente visando a fazer o povo brasileiro compenetrar-se do valor inestimável dos monumentos que ficaram do passado” (IPHAN, 2014, p. 6). Durante a década de 1970, a possibilidade de homogeneização cultural, característica do processo de globalização em amplo desenvolvimento, trazida através dos meios de comunicação em massa, ameaçava a diversidade regional e a identidade nacional, que desde o

¹³ SPHAN foi a primeira denominação do órgão (secretaria) de proteção do patrimônio cultural brasileiro que atualmente é Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e é uma autarquia federal responsável pela preservação e divulgação do patrimônio material e imaterial do Brasil.

Governo Vargas estava sendo consolidada. Diante disso, em 1970 foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) que, de modo geral, buscava atualizar os debates sobre preservação e ampliar as noções sobre patrimônio:

Aferrado à convicção da necessidade de impedir o esmagamento dos valores da formação cultural brasileira, em meio ao acelerado processo de desenvolvimento econômico e à expansão dos meios de comunicação de massa, o CNRC propugnava a formulação de um sistema de coleta, processamento e divulgação de informações, com o intuito de subsidiar o planejamento de ações e a futura instalação de um sistema de referência básico, e de abrangência nacional, de informações referentes à cultura brasileira. Assim, buscavam-se formas de aproximação com o ponto de vista dos sujeitos diretamente envolvidos na dinâmica da produção, da circulação e do consumo de bens culturais, reconhecendo-lhes o estatuto de legítimos detentores não apenas de um 'saber-fazer', como também o destino de sua própria cultura. (IPHAN, 2014, p.7).

Mesmo não tendo atuado diretamente pelo conceito da Educação Patrimonial, a abordagem interdisciplinar e as diretrizes teórico-políticas do CNRC e a interdisciplinaridade de seus projetos contribuíram muito para o desenvolvimento de novos parâmetros que dialogassem com as políticas públicas do setor educacional. Seguindo os moldes do CNRC, foi criado o Projeto Interação, divulgado em 1981. Este projeto propunha a interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país; tinha como mote central permitir o acesso aos estudos culturais aos indivíduos em qualquer nível escolar. Esta relação visava que outros conteúdos culturais fossem apreendidos através dos próprios valores da comunidade, sempre priorizando a criação e o fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se desenvolvesse com base na dinâmica cultural, reafirmando as culturas brasileiras em sua pluralidade e diversidade, buscando assim diminuir a distância entre a educação formal e o cotidiano dos alunos; afinal, segundo a perspectiva do projeto, cultura e educação são indissociáveis.

1.3.1 Ações educativas e Educação Patrimonial

Constantemente, diversos grupos da sociedade reúnem-se a fim de compartilhar experiências e conhecimentos, buscando aprimorar ou refutar o que foi postulado no passado. Através deste compartilhamento de informações, esses grupos tentam compreender melhor o mundo que os cerca, o que é necessário para a preservação de seus bens culturais que constituem o seu legado para as próximas gerações. Esta interação, característica dos processos culturais,

pode ser considerada uma ação educativa voltada para o patrimônio: ou seja, configura-se, ainda que de maneira informal, no que chamamos de Educação Patrimonial. Ela permite ao indivíduo um enriquecimento intelectual e cultural que gera uma conscientização sobre a necessidade de valorização da cultura e dos bens culturais, além de um reconhecimento de si próprio como peça fundamental do processo de preservação da memória social por meio do patrimônio.

Enquanto poderoso instrumento de reconhecimento de si mesmo e da sociedade, a Educação Patrimonial é uma prática educacional baseada em um processo permanente e sistemático que trabalha o Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Ela proporciona ao indivíduo um resgate de sua autoestima ao conscientizar-se como principal agente de preservação, revalorizando e reconquistando sua própria cultura e identidade dentro de seu contexto social. Assim como nos demais processos educativos, na Educação Patrimonial defendemos que se deve priorizar a construção coletiva do conhecimento mediante diálogo entre os agentes sociais envolvidos com a preservação dos bens culturais através da participação efetiva das comunidades que detêm as diversas noções e referências culturais. Segundo prerrogativas do próprio IPHAN:

É imprescindível que toda ação educativa assegure a participação da comunidade na formulação, implementação e execução das atividades propostas. O que se almeja é a construção coletiva do conhecimento, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local. (IPHAN, 2014, p.20).

As ações educativas são medidas que visam a fortalecer a identidade local pela valorização da diversidade cultural, através de múltiplas estratégias e momentos de aprendizagem, que devem ser construídas coletivamente. Assim, considerando o caráter mediador da Educação Patrimonial, ela deve estar presente no cotidiano das pessoas, nas relações sociais e simbólicas, fomentando a valorização dos indivíduos, as suas identidades e a sua memória. Embora esta não seja uma tarefa fácil, a Educação Patrimonial é um dos instrumentos mais consistentes que possibilitam divulgar um conhecimento tão abrangente quanto a cultura. Através de suas metodologias específicas, ela nos auxilia a entender o mundo e a sociedade a fim de compreendermos nossa relação com o que os cerca. No Brasil, ainda que a temática da Educação para o Patrimônio estivesse presente desde a fundação do IPHAN, em 1937, sempre foi difícil a sistematização de projetos, o desenvolvimento de diretrizes, bem como a criação de uma base conceitual para este tipo de iniciativa educacional. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em sua abordagem sobre

a diversidade cultural e regional, passou a ser obrigatória nos currículos do ensino básico. Desta maneira, o Patrimônio Cultural deveria estar inserido nas práticas educativas nacionais. Por seu caráter inovador, a Educação Patrimonial era, à época, um assunto pouco abordado, desconhecido pela maioria dos educadores, que não dispunham nem de metodologias nem tampouco possuíam minimamente materiais de referência teórica para poder desenvolver o trabalho nas escolas e demais espaços educacionais.

Podemos dizer que as discussões sobre ações educacionais voltadas para os bens culturais sob a perspectiva da Educação Patrimonial no país só foram introduzidas em termos conceituais e práticos a partir do *I Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos*, organizado no Museu Imperial, em Petrópolis, Rio de Janeiro, em 1983. Promovido pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, junto com a arquiteta e educadora Evelina Grunberg, a proposta foi inspirada por um seminário na Inglaterra em que se discutiu como utilizar fontes primárias nas aulas de História. A proposta inglesa da *Heritage Education* (educação para o patrimônio) consistia na utilização de objetos, sítios históricos, museus, etc., para auxiliar na reflexão sobre a necessidade dos bens culturais na construção da sociedade e do indivíduo, ajudando no desenvolvimento de diversas competências e na aquisição de conhecimentos sobre o Patrimônio Cultural. Evelina Grunberg explica sobre este processo em uma entrevista publicada na *Revista Iberoamericana de Turismo* em 2014:

Eu trabalhava no IPHAN, e minha amiga Maria de Lourdes Horta, no Museu Imperial de Petrópolis. Ela foi à Inglaterra fazer um curso que propunha uma revisão dos moldes de ensino de História, considerando a parte material como elemento motivador. Quando retornou, me encantei com o assunto e organizamos o I Seminário de Uso Educacional de Museus e Monumentos, no Museu Imperial, em 1983. Até então, não se fazia nenhum trabalho educativo. Era tudo muito teórico e nada concreto. O que muda com essa metodologia é a sensibilização para um olhar mais favorável para o patrimônio. A Maria de Lourdes deu o nome de Educação Patrimonial, que não existia na Inglaterra, assim como não existia nossa visão política de desenvolver, nas crianças, a consciência sobre o momento histórico em que estão inseridas. (GRUNBERG, 2014, p.127)

Porém, somente em 1999 a proposta apresentada no seminário de 1983 foi consolidada nacionalmente, através da publicação do *Guia Básico de Educação Patrimonial* (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999), uma obra verdadeiramente pioneira sobre o tema no Brasil. Considerado como um marco paradigmático no campo da Educação Patrimonial, esse guia foi publicado pelo IPHAN, em parceria com o Museu Imperial de Petrópolis, e teve várias reedições; ele é considerado até hoje um dos principais instrumentos de estudo sobre Educação

Patrimonial. O texto do *Guia Básico de Educação Patrimonial* ressalta que, através da Educação Patrimonial como instrumento de alfabetização cultural, o aluno é capaz de fazer uma leitura de mundo, como podemos ler no trecho a seguir:

O conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens culturais, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. [...]possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural. (HORTA, GRUMBERG, MONTEIRO, 1999, p.6).

Cabe, aqui, fazermos uma ressalva sobre o termo “leitura de mundo,” cunhado pelo educador e filósofo Paulo Freire. Esse educador brasileiro, uma referência internacional, afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Com isto, ele refere-se ao fato de que, antes de ser alfabetizado, o indivíduo já aprende a decodificar o mundo que o cerca: ler o mundo, segundo Paulo Freire, significa ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais etc. Isto está em associação estreita com os preceitos da Educação Patrimonial, que também se caracteriza pelo caráter dialógico das práticas propostas pela educação através do contato com o Patrimônio Cultural. Outra afirmação do educador brasileiro estimula que aprendamos uns com os outros: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Esta é a frase de um dos seus livros mais importantes, *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974), no qual Freire aponta que o educador deveria assumir o papel de “facilitador” ou “coordenador”, em vez de tratar estudantes como caixas para serem enchidas com fatos empacotados, denominada por ele como “educação bancária”.

Deste modo, o conhecimento crítico e a apropriação consciente das comunidades sobre o seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. O “Guia Básico de Educação Patrimonial”, pioneiro na área, foi resultado da “sistematização dos fundamentos conceituais e práticos de uma série de capacitações itinerantes” realizadas por Evelina Grunberg, Maria de Lourdes Parreiras Horta e Adriana Queiroz Monteiro, junto a técnicos das superintendências do IPHAN, professores e alunos da rede formal de ensino e agentes comunitários, nos anos 1980 e 1990, em diversos contextos e diferentes localidades do país.

Mais recentemente, Evelina Grunberg (2007), procurou sistematizar a metodologia da Educação Patrimonial anunciada já no *Guia* de 1999. Esta metodologia pode, com efeito, ajudar

os professores através da utilização de bens culturais na escola ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças-chave no desenvolvimento dos currículos, e não simplesmente como mera ilustração das aulas. A metodologia compreende quatro etapas principais:

Observação: Exercícios de percepção sensorial (visão, tato, olfato, paladar e audição) por meio de perguntas, experimentações, provas, medições, jogos de adivinhação e descoberta (detetive), etc., de forma que se explore, ao máximo, o bem cultural ou tema observado; **Registro:** Com desenhos, descrições verbais ou escritas, gráficos, fotografias, maquetes, mapas, busca-se fixar o conhecimento percebido, aprofundando a observação e o pensamento lógico e intuitivo; **Exploração:** Análise do bem cultural com discussões, questionamentos, avaliações, pesquisas em outros lugares (como bibliotecas, arquivos, cartórios, jornais, revistas, entrevistas com familiares e pessoas da comunidade), desenvolvendo as capacidades de análise e espírito crítico, interpretando as evidências e os significados; **Apropriação:** Recriação do bem cultural, através de releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão (pintura, escultura, teatro, dança, música, fotografia, poesia, textos, filmes, vídeos, etc.), provocando, nos participantes, uma atuação criativa e valorizando assim o bem trabalhado. Os resultados da aplicação desta metodologia desenvolvem atividades que levam os participantes à reflexão, descoberta e atitude favorável a respeito da importância e valorização do nosso Patrimônio Cultural (GRUNBERG. 2007, n. p.)

Tal metodologia pode ser aplicada no ensino sobre os diversos tipos de bens culturais, tanto materiais quanto imateriais, pois uma importante ressalva das autoras do *Guia* afirma que

o Patrimônio Cultural Brasileiro não se resume aos objetos históricos e artísticos, aos monumentos representativos da memória nacional ou aos centros históricos já consagrados e protegidos pelas Instituições e Agentes Governamentais. Existem outras formas de expressão cultural que constituem o patrimônio vivo da sociedade brasileira: artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e falar, os rituais e festas religiosas e populares, as relações sociais e familiares, revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade. (HORTA; GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p.4-5).

Sem deixar de ressaltar a importância paradigmática do *Guia básico da Educação Patrimonial*, o pesquisador João Lorandi Demarchi (2018) comenta que se faz necessário um debate sobre noções tratadas na obra, a fim de acrescentar a experiência mais atual dos estudos sobre patrimônio e educação à sua proposta. Demarchi (2018, p.144) reconhece que a principal contribuição do *Guia* foi a “iniciativa sistematizar questões que estavam dispersas e consolidar o campo da educação mediada pelo Patrimônio Cultural”. Mas defende que não há como forjar uma data e um local de nascimento exatos para uma prática educativa com bens patrimoniais,

visto que esta é presente no Brasil desde o século XIX, ainda que de maneira não-institucionalizada. Além disso, não podemos eleger apenas uma metodologia fixa (como a composta pelas quatro etapas citadas anteriormente), porque as práticas da Educação Patrimonial dispõem de outras. O autor alerta ainda que é crescente o número de estudos dentro da academia voltados para a metodologia da Educação Patrimonial. Resultado disto é uma quantidade incipiente de materiais que forneçam bases metodológicas atualizadas para as ações educativas. O que de certa forma pode prejudicar as iniciativas de algumas concepções datadas, que entram em conflito com as concepções atuais sobre cultura, identidade e patrimônio.

Para Demarchi, há a necessidade de problematizarmos a proposta de que alguém com um conhecimento técnico diga aos detentores de suas respectivas culturas o que é cultura. Precisamos que haja, além de uma promoção do patrimônio, uma abordagem que contemple o sujeito a partir do local onde este faz o patrimônio florescer. Sendo assim, os projetos devem ser pensados junto com as comunidades detentoras dos bens culturais em questão, de acordo com suas necessidades e demandas. Os técnicos do patrimônio e educadores devem, sim, construir uma nova relação entre a comunidade e seu patrimônio, mas considerando que a participação dos indivíduos dessa comunidade envolve suas vivências, seus laços sociais, memórias, laços simbólicos e suas identidades. É através desta relação dialógica com as comunidades e o saber acadêmico que poderemos ver resultados mais positivos nesta relação de troca de saber, e, portanto, no acesso ao Patrimônio Cultural. Como resume Demarchi (2018, p.155):

Não é uma concessão do estado às classes populares. É a possibilidade que todos têm de se colocar, propor, gerir aquelas referências culturais que lhes representam. A patrimonialização das referências culturais passa a ser um direito social, um direito que todas as comunidades formadoras da sociedade brasileira possuem: o direito de pronunciar suas memórias.

A crítica que Demarchi apresenta visa fortalecer o conceito e as práticas da Educação Patrimonial, reconhecendo a importância metodológica do *Guia Básico de Educação Patrimonial*, ao mesmo tempo que reconhece a evolução de outras práticas que merecem um olhar atento na construção de conhecimento. Nesse sentido, Demarchi (2018, p.159-160) afirma que a Educação Patrimonial é uma

ação educativa que pode se utilizar de várias metodologias. O educador precisa ter consciência de quais são suas concepções sobre educação, patrimônio e cultura para que, assim, não adote métodos contrários às suas convicções. nesse sentido, o Guia não deve ser descartado, mas lido e apropriado criticamente. Há muitas sugestões importantes que devem balizar

as ações educativas, tais como as concepções de cultura e a de que a Educação Patrimonial deve ser uma prática que permita a análise do patrimônio.

Na década de 2000, algumas ações já apontavam na mesma direção das observações feitas por Demarchi. Diante da necessidade de consolidação de ações e políticas públicas voltadas para a área da Educação Patrimonial, diversos decretos promoveram uma mudança significativa dentro do campo do Patrimônio Cultural, principalmente no imaterial. Eventos buscaram construir parâmetros para a atuação, marcos conceituais e instrumentos legais, além de parcerias na área de Educação Patrimonial. Nesse sentido, Isabelle Cury (2004, p. 373) relembra que

Com a publicação do Decreto nº 3.551, em 4 de agosto de 2000, instituiu-se o registro de bens Culturais de natureza Imaterial e criou-se o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial, os quais vêm implementando políticas públicas voltadas para o reconhecimento, a valorização e o apoio sustentável aos chamados bens culturais de natureza imaterial. Desde então, ofícios e modos de fazer tradicionais, formas de expressão (musical, coreográfica, cênica, literária e lúdica), lugares onde se concentram ou se reproduzem práticas culturais e celebrações coletivas passaram a ser, de modo sistemático, objeto de inventários, de proposições de registros e de ações ou projetos de salvaguarda. Conforme define o artigo 2º da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ocorrida em Paris, em 2003, a expressão patrimônio imaterial designa [...] as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu Patrimônio Cultural. Este Patrimônio Cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Muito do que se discute atualmente sobre patrimônio e sua conservação limita-se ao campo da pesquisa acadêmica, sob a tutela de especialistas de diversas áreas. Para que haja maior efetividade nas ações educativas, é necessário, portanto, que tais conhecimentos sejam difundidos para os demais sujeitos da sociedade, a fim de que as iniciativas de preservação sejam postas em prática pelo maior número de pessoas, principalmente pelas comunidades detentoras dos patrimônios. Confia-se sobretudo nas ações educativas, especialmente naquelas voltadas para a preservação do Patrimônio Cultural através da Educação Patrimonial. Esta área - que, com vimos, é ainda relativamente nova no Brasil - proporciona através da valorização dos bens culturais um diálogo constante com o patrimônio e os atores sociais detentores do patrimônio, possibilitando a identificação e pertencimento social e cultural dos mesmos,

incentivando, assim, a valorização e preservação dos bens culturais enquanto exercício de cidadania.

As iniciativas do IPHAN baseadas nos princípios e metodologias da Educação Patrimonial espalham-se por todo o país e tem a intenção de subsidiar políticas de identificação, reconhecimento, proteção e promoção do Patrimônio Cultural através de centros de diálogo em construção com a sociedade. Uma das principais iniciativas é o projeto *Casas do Patrimônio* (IPHAN, 2014, p.36-37), que tem como objetivos principais: a) manter as ações institucionais do IPHAN ao acesso do público; b) implementar parcerias com o Estado e sociedade civil para a realização de ações voltadas ao conhecimento e preservação do patrimônio; c) estimular a participação das comunidades através de oficinas e palestras; d) ser espaço de debate sobre Educação Patrimonial; e) garantir o enfoque em práticas educativas interdisciplinares e com abordagens transversais, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação, a fim de gerar multiplicadores que espalhem o conhecimento desenvolvido nas “Casas” por toda a comunidade circundante.

A Coordenação de Educação Patrimonial (CEDUC) é outra iniciativa que administra as informações a respeito das ações desenvolvidas pelo IPHAN voltadas para a Educação Patrimonial. Além de apoiar a rede de agentes educativos nas sedes regionais, também auxilia na articulação com setores da sociedade civil, estados e municípios. De acordo com a CEDUC,

os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural. (IPHAN 2014, p.19).

Visando a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, o *Mais Educação* é outro programa digno de nota e que, através de políticas públicas educacionais e sociais, contribui para a “diminuição das desigualdades educacionais [...] e para a valorização da diversidade cultural brasileira [pensando a educação e] considerando a cidade, o bairro e os bens culturais como potencialmente educadores, eles próprios” (IPHAN, 2014, p.33).

Após cerca de três décadas de desenvolvimento institucional da Educação Patrimonial no Brasil, as ações educativas voltadas para a preservação do Patrimônio Cultural ainda precisam ser expandidas. Em grande parte do país, conceitos e trabalhos voltados para cultura são em grande parte desenvolvidos nas escolas, de forma que não atingem seu potencial

máximo. Diante deste quadro, é necessário que se ampliem as possibilidades de trabalho dentro e fora dos ambientes de educação formal. A Educação Patrimonial deve estar presente não só nas escolas, mas também nas associações de moradores, nas casas de cultura, nas comunidades - nos mais diversos lugares, enfim.

Partindo do pressuposto que a relação memória/esquecimento é um produto social, o papel das políticas públicas para o Patrimônio Cultural é criar espaço para a interação e aprendizagem a fim de que os grupos sociais se mobilizem e reflitam sobre seu próprio patrimônio, mediados pelo respeito à diversidade cultural.

O Patrimônio Cultural, constituído por todos os bens de natureza material e imaterial que são portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da nossa sociedade, é tido como um conteúdo transversal dentro da estrutura curricular na educação brasileira. Apesar de ser considerada um dos mais importantes instrumentos de preservação da cultura de um povo, pois concede às gerações futuras a oportunidade de conhecerem a partir da interação com o patrimônio, sua herança cultural, a Educação Patrimonial ainda dispõe de registros pontuais sobre suas práticas e experiências. Estas últimas são geralmente desenvolvidas entre o poder público local, as universidades e o IPHAN. No capítulo seguinte, procuraremos recensear algumas obras do instituto que refletem aspectos trabalhados em Educação Patrimonial.

CAPÍTULO 2. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO

Nesse capítulo, continuamos a discussão sobre educação enfatizando um segundo aspecto relevante para nossa argumentação: o uso das histórias em quadrinhos em contextos educacionais, bem como suas justificativas. Antes, porém, julgamos necessário discorrer - ainda que brevemente - sobre a própria linguagem das HQs. Concordamos com Ramos (2018, p. 14) quando este afirma que “ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual”. Sendo assim, tanto a leitura quanto o ensino e a pesquisa científica dos quadrinhos demandam um conhecimento específico dos recursos gráficos e estilísticos de sua linguagem, além dos demais elementos básicos que dão sentido à narrativa sequencial. Como frisa Ramos (2018), para trabalhar com os quadrinhos, em qualquer área do conhecimento, é importante investigar previamente os diferentes elementos que constituem a sua linguagem. Estes compõem o mecanismo que leva o leitor a produzir coerência dentro de um processo socio-cognitivo interacional que privilegia o sujeito e seus conhecimentos no processo de cognição (MCCLLOUD, 1995). Começamos, portanto, com uma apresentação da linguagem das HQs e de seus principais elementos constitutivos, para depois verificar as suas relações com a educação.

2.1 Histórias em quadrinhos: uma linguagem interdisciplinar

Em português, as histórias em quadrinhos (HQs) são conhecidas por várias expressões: “quadrinhos,” devido à sua estrutura onde a narrativa é usualmente disposta em quadros postos em sequência; “gibi,” por referência ao nome da publicação infantil de enorme sucesso lançada em 1939 no Brasil (CARVALHO, 2006); “revistinha”; “arte sequencial” (MCCLLOUD, 1995); *cartoon*; “banda desenhada” (do francês *bande dessinée*); “novela gráfica” (do inglês *graphic novels*); “mangá,” nome dados as HQs no Japão. Outros nomes usados mundo a fora são por vezes também lembrados.¹⁴

Grosso modo, as HQs são uma forma de arte sequencial que utiliza textos e imagens fixas, justapostas em sequência deliberada (EISNER, 1989; MCCLLOUD, 1995). São publicadas em variados formatos: em revistas, jornais, livros, websites e outros tipos de veículos de

¹⁴ Como *comics*, em referência às *comics strips* (tiras cômicas) estadunidenses publicadas nos jornais; ou *fumetti*, nome dado aos balões de fala em italiano (CAGNIN, 1975).

comunicação. Will Eisner (1989, p.5) considera “a arte sequencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística”. Ou, como define Cagnin, todos as expressões acima citadas designam uma mesma coisa: “uma forma de narrativa por meio de imagens fixas,” um “sistema narrativo formado por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita”¹⁵ (CAGNIN, 1975, p. 23-26). Nas palavras de Thierry Groensteen (2007), os quadrinhos são uma combinação original de um ou dois assuntos de expressão e de um conjunto de códigos; é por isso, portanto, que eles só podem ser descritos enquanto um “sistema.”

Segundo Ramos (2009; 2018), para que os quadrinhos sejam entendidos em sua especificidade é fundamental pensá-los como um gênero autônomo - ou um “hipergênero,” como Ramos também diz - um determinado tipo de texto que converge com outros através de características comuns. Sobre a diversidade de gêneros nos quadrinhos, Ramos (2009, p. 362) afirma: “quadrinhos ou história em quadrinhos seria um grande rótulo, que agregaria diferentes gêneros comuns”. Ou, segundo a definição de McCloud “a forma artística - o meio - conhecida como quadrinhos é um recipiente que pode conter diversas ideias e imagens” (MCLOUD, 1995, p. 6, grifos do autor). Estes gêneros estariam unidos por duas características afins a este rótulo, a saber: “predominância da sequência narrativa, representada em um ou mais quadros, e uso da linguagem gráfica das histórias em quadrinhos, como os balões.” (RAMOS, 2009, p. 361-362).

Sob o guarda-chuva daquilo que Ramos interpreta como um “hipergênero” estariam os cartuns, as charges, as tiras cômicas (seriadas ou não) e outros modos de produção em quadrinhos. A diversidade de gêneros, ainda segundo Ramos (2009), depende de uma série de fatores. Mas parece ser uma tendência rotular o gênero pela sua temática: aventura, humor, terror, ficção, biografia, literatura, super-heróis etc. Desta maneira a linguagem peculiar dos quadrinhos fornece as principais características comuns (sequência narrativa e elementos gráficos específicos), englobando diferentes gêneros autônomos, tipos relativamente estáveis de enunciados que estão em constante tensão em um movimento entre a estabilidade e o surgimento de novos elementos.

Essa linguagem peculiar das HQs é mais rica e complexa do que se poderia imaginar sem uma análise detida. Ao se aventurar na leitura de uma HQ, o leitor deve estar atento a uma série de elementos, necessários para a completa compreensão do assunto tratado. Estes elementos incluem: o texto; o roteiro que se desenvolve e sua velocidade dentro da narrativa:

¹⁵ Cabe ressaltar que os quadrinhos não incluem necessariamente textos. São muito comuns, inclusive, as HQs que apresentam pouca ou nenhuma linguagem escrita. Exemplos disto são: *Pavor Espaciar* (2013); *Monstros!* (2012); *Có! & Birds* (2014) de Gustavo Duarte - eleito o melhor cartunista brasileiro pelo Prêmio Angelo Agostini e melhor cartunista nacional pelo Troféu HQ Mix, ambos em 2011.

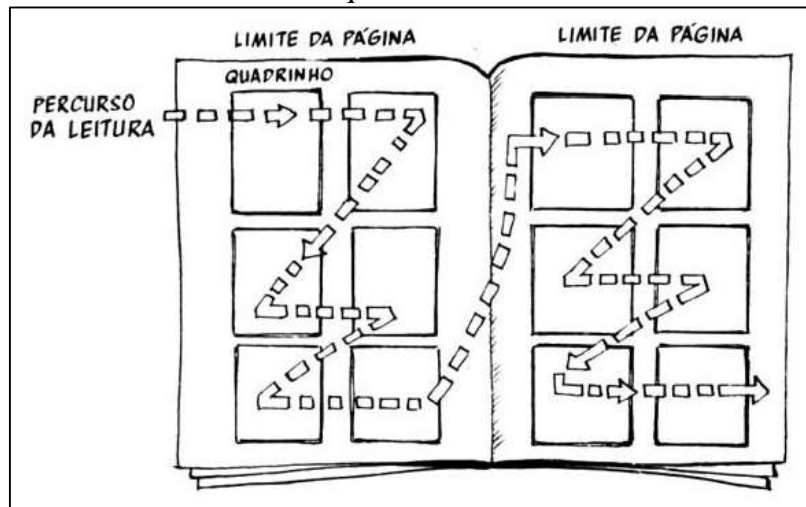
os espaços entre um quadro e outro; as expressões fisionômicas dos personagens, contidas nos desenhos; a linguagem visual das linhas, formas e cores apresentadas, além dos elementos iconográficos que evocam outros significados, não tão facilmente identificáveis em uma leitura rápida. Ou seja, não só os quadrinhos são um meio de comunicação sofisticado como exigem que o leitor tenha um conhecimento igualmente sofisticado de mundo, cujas referências prévias podem facilitar o entendimento da obra. Em suma, os quadrinhos - ainda desprezados por muitos ou considerados apenas como incentivo à leitura de outros produtos culturais tidos como mais “nobre” -, constituem uma linguagem autônoma, composta de elementos característicos e complexos, que abarca uma série de subgêneros e que tem interlocução com outras linguagens como a literatura, a publicidade, o cinema etc.

2.1.1 Principais elementos das HQs

Thierry Groensteen (2007) é um dos investigadores que apresentou um sistema teórico para analisar como uma história é construída e seus significados mediados pela linguagem dos quadrinhos. Ele destaca como, nesses processos, a estrutura dos painéis sobre a página desempenha um papel central. Assim como a sequência linear, os vínculos não-sequenciais tecidos através da história em quadrinhos como um todo também precisam ser analisados. Segundo Groensteen (2007; 2013), essa “solidariedade icônica” é um princípio fundamental da linguagem das HQs, pois uma história em quadrinhos é narrada *em* e *com* uma sequência de imagens.

A estrutura dos quadrinhos obedece a um ritmo imposto pela sucessão de quadros. Sendo assim, Groensteen descreve o processo de ler quadrinhos como uma "operação rítmica de cruzamento de um quadro para o outro" (GROENSTEEN, 2007, n.p.). Nas culturas ocidentais, a leitura comumente obedece a uma ordem específica: de cima para baixo, e da esquerda para a direita. Por mais que o leitor tenha a tendência de observar o painel das páginas primeiro, ele deve seguir esta ordem de leitura a partir do primeiro quadrinho do canto esquerdo superior (EISNER, 1989). Desta maneira, as imagens influenciam o significado umas das outras. Cumpre notar, porém, que uma característica dos quadrinhos é possibilitar uma leitura dupla: por um lado, uma leitura linear, painel por painel; por outro, uma leitura que abarca toda a página, com apenas um olhar. Isso torna possível, por exemplo, “ler” para frente e para trás, o que é difícil em outras artes sequenciais, como o cinema e o vídeo, por exemplo (MCCLLOUD, 1995; GROENSTEEN, 2007).

Figura 1 - Percurso usual de leitura de uma história em quadrinhos



Fonte: EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 41.

Além disso, a sequência narrativa dos quadrinhos demanda atenção do leitor tanto com relação ao texto das falas, legendas e onomatopeias, quanto às mensagens aparentes no próprio desenho dos personagens: suas expressões e gestos, bem como no cenário e no intervalo entre um quadro e outro, o que obriga o leitor a fazer a concatenação do quadro anterior e do próximo, montando, assim, a sequência lógica da narrativa. Para as imagens nos painéis, Groensteen (2007) utiliza o conceito de “mise-en-scène” utilizado no cinema e no teatro, que, segundo ele, organiza os diferentes parâmetros da imagem (enquadramento, escolha do ponto de vista, composição, ações dos personagens, iluminação etc.), de acordo com a dinâmica interna da sequência, para produzir um efeito estético ou dramático e para permitir uma legibilidade imediata do que constitui, na imagem, um enunciado pertinente (SOMMERLAND, VICTORIN, 2017).

Existem várias maneiras de apresentar o texto nos quadrinhos: em balões de diversos formatos, nas legendas; através das onomatopeias; no título, dentre outras figuras que compõem o quadro. Cagnin (1975, p.120) diz que o balão é um elemento exclusivo do meio dos quadrinhos e tão emblemático da linguagem que, na Itália, dá nome ao meio: *fumetti*.

A dinamicidade típica da leitura das HQs se deve, em grande medida, à representação de um texto (geralmente um diálogo) através dos balões, intercalada com as imagens dispostas nos quadrinhos que compõem o *layout* da página. O uso do balão nas HQs é considerado um marco do "nascimento" dos quadrinhos modernos no final do século XIX (PAZ, 2018). Profundamente consolidado para os leitores atualmente, a relação entre balão como representação de sons, discurso direto e pensamento é quase automática. Este recurso está presente pelo menos desde os cartuns e ilustrações satíricas inglesas do século XVII. Ele foi ressignificado ainda no final do século XIX por Richard Outcault em *Yellow Kid* (1896), que usou os balões para representar a voz, em um período de grandes mudanças sociais, culturais e tecnológicas que contribuíram para que os quadrinhos se tornassem uma poderosa forma de comunicação de massa (SMOLDEREN, 2014).

Figura 2 - Detalhe de uma página de “Hogan’s Alley” de Richard F. Outcault. publicado em 13 de setembro de 1896



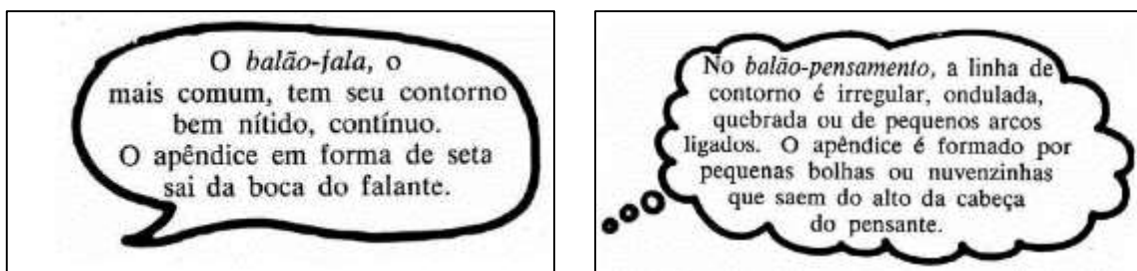
Fonte: SMOLDEREN, Thierry. **The origins of comics: from William Hogarth to Winsor McCay Jackson:** University Press of Mississippi, 2014, p. 142.

Mesmo tendo sido utilizado em algumas ilustrações no século XIX, o uso dos balões não era uma unanimidade entre os artistas que desenhavam arte sequencial. Um exemplo é o ítalo-brasileiro Angelo Agostini, que usava o texto abaixo das figuras em forma de legenda.

Smolderen (2014), explica que os balões não tinham, a princípio, a função de representar a fala dos personagens. Eles serviam, antes, como rótulos que auxiliavam os leitores a entender as sutilezas das mensagens contidas nas sátiras anteriores ao final século XIX. Portanto, na transição do século XIX para o XX, ainda que os balões de fala estivessem presentes nas tiras da época, seu significado enquanto representação de um diálogo ainda não era óbvia ou “natural,” como é hoje. O fato é que esta consolidação do balão como recurso gráfico para representar o discurso - seja ele falado ou pensado - se dá simultaneamente ao desenvolvimento do fonógrafo (PAZ, 2018). Segundo McCloud (1995, p. 134), o balão é “o ícone cinestésico mais usado, mais complexo e mais versátil dos quadrinhos”.

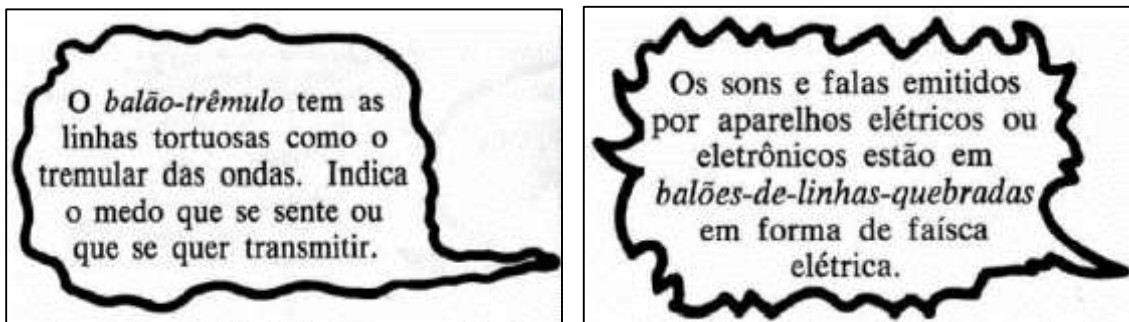
Os balões, podem ter vários formatos e nomes, e podem representar mais do que o discurso direto. Além de transformar o elemento linguístico em imagem, compõem o quadro juntamente com as figuras, seguindo uma composição estética com o todo. (CAGNIN, 1975). As duas formas básicas dos balões são o balão-fala e o balão-pensamento, sendo os outros tipos - balão-trêmulo, balão-de-linha-quebrada, o balão-cochicho, balão-grito etc. - variações destes. Podemos notar que o apêndice ou rabicho (a ponta do balão-fala) (VERGUEIRO, 2014) em formato de seta fica virada para quem está “falando,” indicando assim que se trata de um discurso direto, enquanto o apêndice do balão-pensamento é em formato de bolhas, denotando um pensamento. Abaixo, vemos os tipos mais comuns de balões, segundo Cagnin (1975, p.121-125):

Figura 3 - Exemplos de balão-fala e balão-pensamento



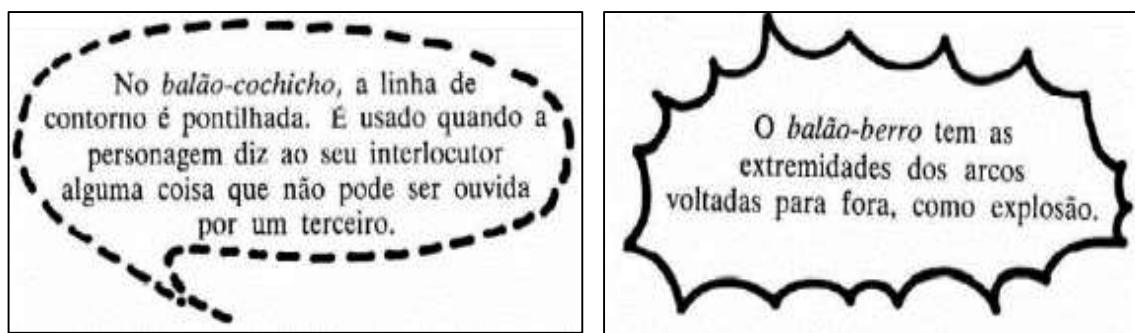
Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 121.

Figura 4 - Exemplos de balão-trêmulo e balão-de-linha-quebrada



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 123.

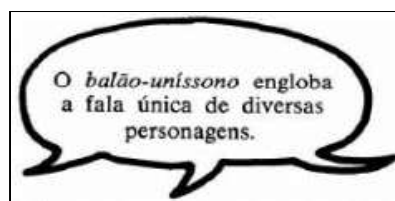
Figura 5 - Exemplos de balão-cochicho e balão-grito



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 122.

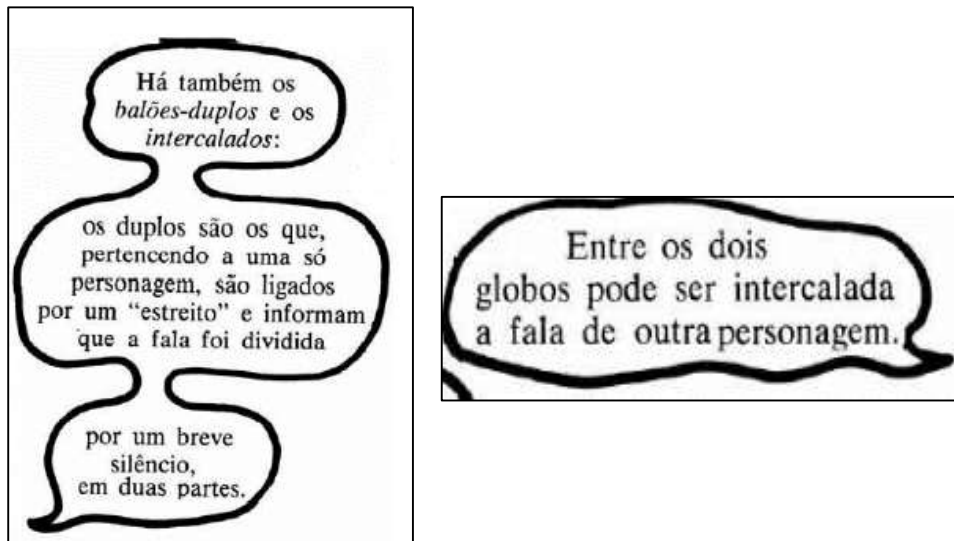
Como existe uma grande diversidade de tipos de balão, Ramos (2018, p.33) sugere uma definição mais abrangente deste como “o recurso gráfico [...] representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um signo de contorno [...] procura recriar um solilóquio, um monólogo, ou uma interação conversacional.” Abaixo, vemos exemplos balão-duplo e balão-intercalado e de balão-unísono, que representa a fala de várias personagens de uma vez:

Figura 6 - exemplo de balão unísono



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 124.

Figura 7 - Exemplo de balão-duplo e balão-intercalado



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975, p. 124

Há também a possibilidade de um balão conter apenas caracteres, sem necessariamente indicar uma fala, mas sendo carregados dos mais diversos sentimentos humanos. Cagnin (1975, p. 130) considera chamar esse tipo de “balão-mudo.” Em alguns casos, esse tipo de balão pode assumir a função de onomatopeia, como o balão que contém a letra “z” pra expressar o barulho o ronco de uma pessoa dormindo:

Figura 8 - Exemplos de balão-mudo que apresenta caracteres diversos



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975, p. 130

Assim como o balão, a referida onomatopeia é uma marca da linguagem dos quadrinhos, um recurso que auxilia na representação de sons e ruídos diversos. A maioria das onomatopeias vem do inglês; mas, com o passar do tempo, foram adequando-se as diversas variações idiomáticas e aparecem, de forma criativa, dentro das vinhetas. Segundo McCloud (1995), as variações de letras dentro dos balões também demonstram um esforço para representar os sons. Segundo Vergueiro (2014), exemplos de onomatopeias seriam: “explosão: Bum! Quebra: Crack! Choque: Crash! Queda na água: Splash! Pingos de chuva: Plic! Plic! Plic! Sono: ZZZ! Golpe

ou Soco: Pow! Campainha: Rring! Rring! Metralhadora: Rá-tá-tá-tá-tá-tá! Beijo: Smack! Tiro: Bang! Pow!”.

Figura 9 - Exemplo de onomatopeia que representa quebra de algum objeto



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 134

A fala nos quadrinhos tem um importante valor expressivo que vai depender da forma como são desenhadas as letras, ou seja, da função figurativa do elemento linguístico (CAGNIN, 1975). Não é só o formato das letras que dá sentido diferente à representação da oralidade nos quadrinhos: influenciam no sentido letras duplicadas, palavras sublinhadas, espaçamentos, espessura, cor etc. Já os níveis de fala representam diferenças sociais: gírias, faixa etária, aspectos geográficos, idiomáticos etc. Os turnos conversacionais, outra rica estratégia de representação da oralidade que aparece nos balões-intercalados, mostram a alternância das falas e os marcadores conversacionais.

As legendas, por sua vez, geralmente aparecem nos cantos superiores ou inferiores do quadro e representam a voz do narrador onisciente que guia a leitura e indica mudanças temporais, geográficas, expressões de sentimentos ou detalhes da narrativa que não foram explicitados pela fala dos personagens (VERGUEIRO, 2014, n.p.). Abaixo, podemos conferir um exemplo de legenda recordatória:

Figura 10 - Exemplo de legenda recordat6ria

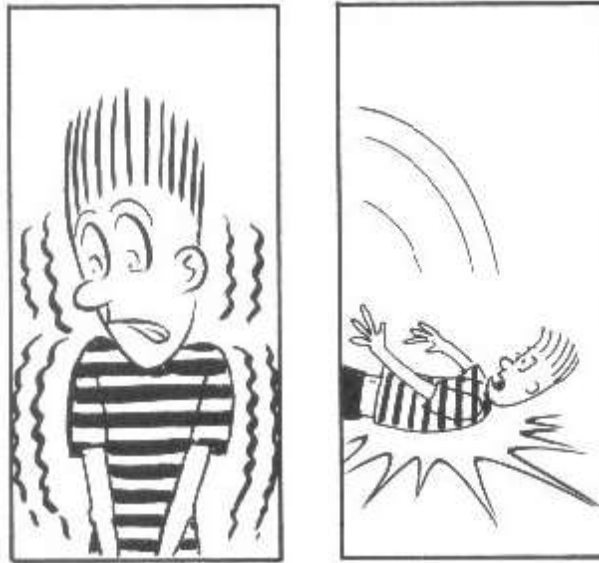


Fonte: SPIEGELMAN, Art. **Maus:** a hist6ria de um sobrevivente I. Tradu76o Ana Maria de Souza BierrenBach. S6o Paulo: Brasiliense, 1987.

A cor 6 outro dos principais signos pl6sticos que transmitem informa76es nos quadrinhos. Com o avan76o tecnol6gico, as impress6es passaram de preto e branco para cores prim6rias e secund6rias. O acr6scimo de cores nas HQs e as mudan76as est6ticas resultantes desse processo proporcionaram novas informa76es para serem interpretadas pelo leitor. Em alguns, casos a cor 6 fundamental para o entendimento da narrativa; em outros, a tonalidade faz o papel da linha cin6tica - linha que expressa movimento em uma imagem fixa, por exemplo (RAMOS, 2018; MCCLOUD, 1995).

Como afirmamos no in6cio desse cap6tulo, os quadrinhos s6o apresentados em imagens fixas. Por este motivo o uso das figuras cin6ticas 6 fundamental para a representa76o gr6fica do movimento. H6 uma infinidade de figuras cin6ticas, sendo as mais comuns, de acordo com Vergueiro (2014): as linhas ou pontos, que indicam a trajet6ria de um objeto; tra76os oscilados, que aparecem em volta de um personagem ou objeto para indicar tremor; tra76os irregulares em formato de estrela cujo o centro demonstra o local de impacto. Abaixo, apresentamos alguns exemplos de linhas cin6ticas:

Figura 11 - Exemplos de figuras cinéticas



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 130.

Assim como as figuras cinéticas, as metáforas visuais têm função de representar, através de um símbolo convencionalizado, algo visível ou invisível como: fumaça; emoção, dor ou estado mental de uma pessoa; um cheiro etc.

Figura 12 - Exemplos de metáforas visuais de mau cheiro, dor e embriaguez.

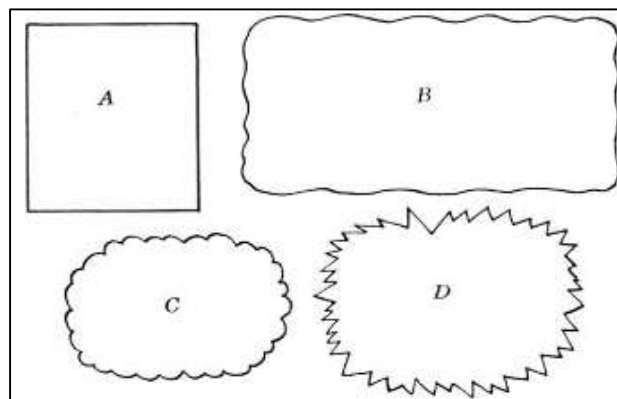


Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 129

O quadrinho é a unidade mínima das HQs onde ocorre a cena narrativa (EISNER, 1989). McCloud (1995) nos diz que o quadro, geralmente retangular, é o ícone mais importante dos quadrinhos e “age como um tipo de indicador geral de que o tempo ou espaço está sendo dividido” (MCCLLOUD, 1995, p. 99). Em linhas gerais, o espaço do quadrinho se assemelha ao de uma foto ou a de um fotograma de filme. Há um recorte do acontecimento, dos personagens, de um fragmento do espaço e do tempo, em uma área delimitada pelo autor da história - ou seja, uma síntese coerente que busca representar um elemento em uma sequência de acontecimentos. Vergueiro (2014, n.p.) usa também o termo “vinheta” para denominar este espaço composto por uma imagem fixa que representa um instante ou uma sequência de instantes, importantes para a composição da narrativa. A conclusão, segundo McCloud (1995, p. 67), permite que o leitor conecte os fragmentos de momentos e perceba uma “realidade contínua e unificada”.

O contorno do quadrinho é outro elemento importante para a narrativa, pois a linha usada no contorno tem influência direta no tempo da ação narrada (RAMOS, 2018). Eisner (1989, p. 44) explica que geralmente quadrinhos retangulares (a) apresentam ações no presente; quadrinhos com contorno sinuoso ou ondulado (b ou c) indicam acontecimentos no passado e o quadrinho com traçado irregular (d) pode indicar som ou emoção. Na figura abaixo, ilustramos esses diferentes tipos de formato dos quadrinhos para indicação temporal:

Figura 13 - Exemplos de contornos de quadro



Fonte: EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Tradução de Luís Carlos Borges 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 44

O espaço entre os quadrados é denominado “hiato,” sendo também chamado por alguns autores de “sarjeta.” Este espaço nunca é o presente: é um vazio necessário para o desenvolvimento da narrativa quadrinística. Trata-se de um espaço onde o leitor completa as informações vistas no quadrinho anterior para seguir na inteligência da narrativa. McCloud (1995, p. 66) diz que é “no limbo da sarjeta, que a imaginação humana capta duas imagens distintas e transforma numa única ideia”. As elipses (transições quadro a quadro) são fundamentais na compreensão dos quadrinhos pois constituem o momento em que a imaginação do leitor completa o que está posto pelo artista, ou seja, onde se dá a inferência de informações de um quadro a outro. É como se o hiato fosse a fração de tempo necessária para assimilar o quadrinho anterior e para que o próximo quadrinho seja compreendido diante das informações que acabaram de ser vistas. Os principais tipos de transições, segundo McCloud (1995) são:

Figura 14 – Transição momento a momento



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.**
Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento
Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 70

Figura 15 - Ação para ação: um único tema em progressão distinta



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, 70.

Figura 16 - Tema para tema: uma mesma ideia que demanda maior grau de envolvimento do leitor para dar sentido à transição



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 71.

Figura 17 - Cena a cena: esse tipo de transição, geralmente apresenta grandes distâncias de espaço e tempo



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 71

Figura 18- Aspecto para aspecto: apresenta um panorama sobre diferentes aspectos que remetem a uma determinada atmosfera



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 72

Figura 19 - *Non-sequitur*: não há uma sequência lógica entre os quadros

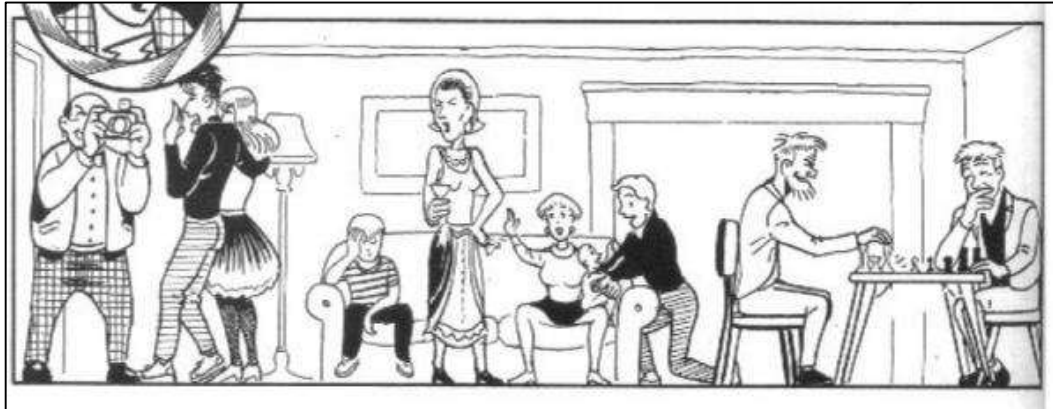


Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.**
 Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro.
 São Paulo: Makron Books, 1995, p. 72

Portanto, podem ser muito diferentes os níveis de inferência do leitor. Assim, o leitor “articula socio-cognitivamente, entre uma vinheta e outra, elementos coesivos visuais” (RAMOS, 2018, p.148). Portanto, a inferência do contexto das narrativas de um quadrinho para o outro se dá pela “recuperação do objeto de discurso visual”. Ou como explica McCloud (1995, p. 67), “num sentido bem estrito quadrinho é conclusão”, visto que é a conclusão do leitor que unifica imagens fixas sequenciais e dá a elas sentido, principalmente através da imaginação, ou seja, observando as partes e reconhecendo o todo.

Vários momentos da ação narrativa também podem acontecer dentro de um mesmo quadro. Na imagem a seguir, podemos perceber como um único quadro apresenta diversos acontecimentos:

Figura 20 - Vários acontecimentos em um único quadro



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 96

O tempo é essencial nos quadrinhos. Diversos elementos podem contribuir para que a impressão de movimento e passagem do tempo seja percebida: a disposição dos balões, o número de vinhetas, a própria linha de contorno dos quadrinhos e outras pistas visuais, como as linhas cinéticas e determinadas características nos próprios personagens. Um quadrinho estendido, por exemplo, pode aumentar a sugestão de extensão do tempo (RAMOS, 2018; EISNER, 1989; MCCLLOUD, 1995).

Figura 21 - Exemplo de prolongamento de tempo de leitura através do formato de um quadrinho.



Fonte: MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995, p. 101.

Alguns outros elementos também reforçam a passagem do tempo nos quadrinhos: o antes e depois numa sequência determinada de quadrinhos em uma ou mais vinhetas; a representação de determinada época histórica através das roupas, móveis, ambientação de época; elementos do clima como a passagem das estações ou do dia e da noite; e assim por diante.

A percepção de espaço - assim como a de tempo - é fundamental para uma boa narrativa sequencial. Segundo diversos autores, os planos dos quadrinhos dialogam com o enquadramento do cinema. De modo geral, estes costumam ser classificados em:

Figura 22 - Plano geral ou panorâmico:
predominância do cenário



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.**
São Paulo: Ática, 1975, p. 92

Figura 23 - Plano total ou em conjunto: aparece
mais o personagem



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.**
São Paulo: Ática, 1975, p. 91

Figura 24 - Plano americano: aparece a figura do personagem dos joelhos pra cima.



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975, p. 91

Figura 25 - Plano médio ou aproximado: o personagem aparece da cintura para cima.



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975, p. 90

Figura 26 - Primeiro plano: representação do personagem do ombro para cima, com foco nas expressões faciais dos personagens



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 90

Figura 27 - Plano detalhe ou close up: pormenor em rostos e objetos importantes detalhes para o andamento da narrativa



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975, p. 89

Figura 28 - Plano em perspectiva: a soma de diferentes planos



Fonte: CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975, p. 92

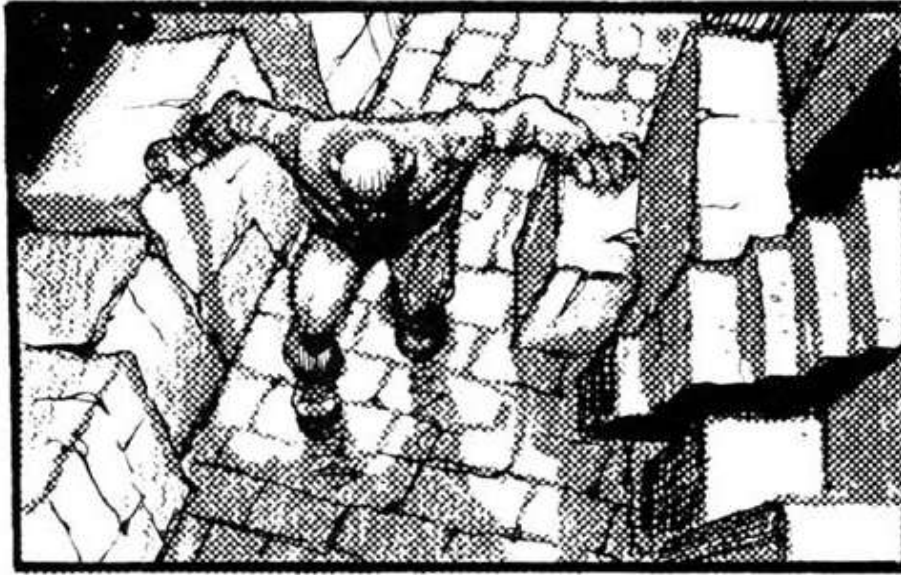
Por fim, cabe frisar como a perspectiva exerce uma função importante na narrativa dos quadrinhos: é ela que vai orientar o leitor sobre os detalhes da ação dramática proposta pelo autor. Podem ser vários os pontos de observação de uma cena, mas alguns tipos principais de ângulos de visão merecem ser destacados:

Figura 29 - Ângulo de visão médio:



Fonte: EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Tradução de Luís Carlos Borges 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 89

Figura 30 - Ângulo de visão superior, *plongé* ou picado: a cena é vista de cima para baixo



Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução de Luís Carlos Borges 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 90

Figura 31 - Ângulo de visão inferior ou *contra plongé*: a cena é vista de baixo para cima



Fonte: EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. Tradução de Luís Carlos Borges 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 90.

2.2 Quadrinhos e Educação

Nessa parte, retomamos a discussão sobre educação partindo da hipótese de que as HQs são um recurso que favorece a assimilação dos mais diversos assuntos por parte dos leitores, possibilitando a aquisição e ampliação de conhecimentos. Entendemos que a associação entre texto e imagem fixa - a principal característica das histórias em quadrinhos - pode não só entreter como também informar sobre qualquer tema e esta é, provavelmente, a fórmula de sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, reconhecemos a importância da utilização das Histórias em Quadrinhos enquanto meio de ensino-aprendizagem, utilizado há décadas em várias partes do mundo para despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos ensinados em sala de aula (CARVALHO, 2006).

Segundo Vergueiro (2014, n. p.), “palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente - a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir”. Diversos autores (CARTER, 2010; USLAN, 1971; SANTOS e VERGUEIRO, 2012; VERGUEIRO, 2014, n.p.) já destacaram aqueles que parecem ser pontos consensuais sobre o valor das HQs na educação, dos quais destacamos: 1) as HQs aceleram o processo de alfabetização; 2) auxiliam na leitura e no desenvolvimento do vocabulário; 3) podem ser utilizadas para informar e ensinar sobre uma infinidade de assuntos e fatos; 4) facilitam a introdução de temas complexos, promovendo o debate e reflexão.

Na medida em que esse potencial pedagógico das HQs foi sendo percebido e explorado - a partir, sobretudo, da metade do século XX - surgiram trabalhos que as utilizaram como material didático em diversas áreas do conhecimento. (RAMOS; VERGUEIRO, 2015; VERGUEIRO, 2014; CARVALHO, 2006; RAMOS, 2018). Tomemos como exemplo os casos de quadrinhos estadunidenses: trabalhos como *Texas History Movies*, *True Comics*, *Real Heroes* e a série *Classics Illustrated* são alguns dos quadrinhos educacionais pioneiros. Isso abriu espaço para HQs emblemáticas como, por exemplo, *Martin Luther King and the Montgomery Story*, escrita por Alfred Hassler e Benton Resnik, desenhada por Sy Barry e publicada nos EUA em 1957, que fala sobre a trajetória de King e a luta pelos direitos civis através de protestos pautados na não-violência.

Nas décadas seguintes, o número de publicações cresceu, em paralelo com o lançamento de biografias sobre outras personalidades importantes da história, o que abriu espaço para os estudos de história através desta abordagem. A produção de quadrinhos educativos se expandiu também para outras áreas do conhecimento como biologia, artes, literatura, filosofia,

matemática, dentre muitas outras. Alguns exemplos recentes são: *Clan Apis* (2007), uma HQ, escrita e desenhada pelo biólogo Jay Hosler que traz informações científicas sobre as abelhas e história natural; ou *The Stuff of Life: A Graphic Guide to Genetics and DNA* de Mark Schultz (2009), que apresenta uma introdução à história da genética. Com relação à História da Arte, muitos quadrinhos relacionados à área apresentam biografias de artistas. Dentre alguns dos muitos exemplos podemos citar alguns álbuns recentemente lançados no Brasil como: *Vincent: a história de Vincent Van Gogh* de Barbara Stok (2014), indicado pela editora L&PM, para ser trabalhado no ensino médio; ou *Leonardo da Vinci* de Mirella Spinelli e Andréa Vilela (2014), primeiro número da coleção *Mestres da Arte em quadrinhos* da editora Nemo.

No contexto educacional contemporâneo, o potencial pedagógico das HQs vem sendo ressignificado e encarado por outras perspectivas, como procuramos expor na parte que se segue.

2.2.1 Quadrinhos e educação na contemporaneidade: considerações gerais

Na cultura transmidiática dos dias atuais, o conceito do que significa ser educado e letrado tem mudado e se transformado incessantemente. Tanto que Magda Soares (2004) fala sobre a necessidade de invenção do letramento e reinvenção da alfabetização. Como professores e artistas, estamos conscientes, por exemplo, da necessidade premente de alfabetização midiática e informacional. Na visão da UNESCO, que aproxima esses dois conceitos, “a alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à auto expressão;” já “a alfabetização informacional enfatiza a importância do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação” (WILSON et al., 2013, p. 18). Ou seja, as alfabetizações midiática e informacional são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos na contemporaneidade, não só pela necessidade ao acesso à diferentes tipos de mídias, mas também no que diz respeito à aprendizagem sobre o seu uso e a reflexão crítica sobre as informações adquiridas. Nos dias de hoje, o indivíduo, ao acessar as informações através de múltiplos meios, deveria ser capaz de compreender e avaliar seus conteúdos.

No entanto, o acesso ao conhecimento é um problema universal muito comum no novo milênio. Além disso, surge a questão de como articular e organizar as informações adquiridas. Para que isso seja possível, parece ser necessário uma verdadeira reforma de pensamentos - uma questão fundamental, segundo Edgar Morin (2001), na educação do século XXI. Para Morin, para ser eficaz a educação deve tornar visível o contexto multidimensional e complexo inerente a uma educação global. Assim, o desenvolvimento de uma inteligência geral permitiria

o despertar da curiosidade, usando os conhecimentos existentes para favorecer o aprendizado de outras competências especializadas.

O pensador destaca ainda a importância do circuito “cérebro, mente, cultura” na formação do ser humano e do circuito “indivíduo, sociedade, espécie” na produção da cultura. Esta, por sua vez, influencia os indivíduos, como explica Morin (2001, p.55) "a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento humano o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana." Nessa concepção, o papel da educação da contemporaneidade é evitar que a ideia de humanidade apague a ideia de diversidade e vice-versa: "compreender o ser humano é compreender a sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade" (MORIN, 2001, p. 55). Pois, por mais avançada que seja uma sociedade em termos tecnológicos, "o desenvolvimento do conhecimento racional empírico técnico jamais anula o conhecimento simbólico mítico mágico e poético"(MORIN, 2001, p. 59).

Em alinhamento com estes princípios, a já referida alfabetização midiática é compreendida como uma série de competências comunicacionais, como acessar, analisar, avaliar e comunicar a informação de várias formas, em mensagens impressas ou não. A alfabetização midiática empodera as pessoas para que se tornem cidadãos críticos e produtores criativos de uma variedade cada vez maior de mensagens, por meio de sons, imagens, linguagens.

Estreitamente relacionada a estes conceitos está o de alfabetização visual: “ato complexo de construção de sentido usando imagens fixas ou animadas” (FREY e FISHER, 2008, p. 1). A combinação de imagens com texto para que os educandos compreendam e interpretem o mundo é provavelmente o aspecto mais importante da alfabetização no século XXI, pois não é mais o suficiente apenas ler e escrever textos: “os alunos devem aprender a processar palavras e imagens, ou seja, para ser visualmente alfabetizados, eles devem aprender a **ler** (consumir / interpretar) imagens e **escrever** (produzir / usar) enunciados comunicativos visualmente ricos. Eles devem ser capazes de mover-se graciosamente e fluentemente entre texto e imagem, entre os mundos literal e figurado” (BURMARK, 2008, p. 5; tradução livre, grifo nosso).

As histórias em quadrinhos geralmente combinam o visual e o textual de uma forma que os leitores têm de interpretar as imagens em conjunto com a escrita. Com quadrinhos permeando muitíssimos aspectos da cultura popular e do mundo, é quase impossível, mesmo para aquele que desdenha essa linguagem, não ser por ela afetado. Inclusive aqueles que nunca

pegaram uma história em quadrinhos pelo prazer da leitura ou da análise ainda são tocados pelo mundo dos quadrinhos presente nos anúncios, nas obras de arte etc. Graças a essa ubiquidade, os quadrinhos são uma das formas mais eficazes que um educador pode usar para a alfabetização visual.

Um dos principais fatores que favorecem a integração entre histórias em quadrinhos e educação é que os estudantes estão usando um formato que oferece uma oportunidade para o engajamento ativo: eles envolvem suas mentes com o conteúdo visual e narrativo, o que presumivelmente resulta em uma maior compreensão e interesse. Nos EUA, a *Chronicle of Higher Education* saiu em apoio à utilização e criação de quadrinhos na sala de aula da universidade, argumentando que trabalhar com a linguagem das histórias de quadrinhos pode resultar em um exercício para os alunos, tanto quanto para os professores. A linguagem das HQs demanda a estruturação consciente e intencional de dados visuais e textuais e pode ser também uma ótima forma de experimentação multimídia. Em particular, vale lembrar que uma imagem pode ser mais do que uma mera ilustração - ela pode iluminar algo que complementa, contradiz ou se relaciona de outro modo com o texto (SALTER, 2012; tradução livre).

Reconhecemos, desta maneira, que o contexto da contemporaneidade evoca a necessidade da alfabetização midiática, informacional e visual. Diversos fatores, portanto, potencializam os quadrinhos como um recurso importante na educação deste século. Além disso, as histórias em quadrinhos são um excelente exemplo da influência que as linguagens de comunicação de massa podem exercer na formação de saberes e nas transformações da cultura dita popular, haja vista seu uso, há anos, em livros didáticos e/ou como fonte primária na sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário refletir criticamente sobre os usos das histórias em quadrinhos dentro e fora de sala de aula, bem como sobre o seu potencial para a pesquisa e o ensino.

2.2.2 Breve panorama da relação entre histórias em quadrinhos e educação

Se os quadrinhos são amplamente utilizados em atividades educativas atualmente, nem sempre foi assim, como lembra Waldomiro Vergueiro em capítulo do livro *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula* (2014). Houve uma época em que as histórias em quadrinhos eram rejeitadas por pais e professores, com a alegação de que este tipo de leitura afetaria negativamente a psicologia de crianças e jovens. Exemplo disto é a publicação, em 1954, do livro *Seduction of the Innocent* (literalmente, a “Sedução dos Inocentes”) escrito pelo psiquiatra Fredric Wertham, que alertava os leitores sobre as HQs supostamente serem uma

forma ruim de literatura popular e um sério fator da delinquência juvenil (CARVALHO, 2006; VERGUEIRO, 2014). A grande repercussão do livro fez com que houvesse um movimento de censura no meio e, conseqüentemente, uma queda significativa nas vendas, o que fez com que as editoras - internacionais e brasileiras - adotassem determinados códigos de ética.

Todavia, ainda antes do livro de Wertham, estudos sobre o potencial educativo das HQs estavam amadurecendo, com o desenvolvimento de pesquisas, conferências e estudos acadêmicos sobre o assunto ocorrendo simultaneamente à efetiva inserção dos quadrinhos em contextos educativos. Periódicos como *Journal of Educational Sociology*, por exemplo, estudam os quadrinhos desde a década de 1940 (SYMA, WEINER, 2013). O impacto educacional dos quadrinhos continua aparecendo na literatura nacional e internacional mais recente sobre o tema. Kat Kan, por exemplo, no volume de *The Graphic Novel and Comic Books*, editado em 2010, dedica uma seção inteira a “Quadrinhos na Sala de Aula: Usando Novelas Gráficas para melhorar a alfabetização”, ilustrando a importância do entrelaçamento entre histórias em quadrinhos e educação.

Periódicos como o *Sequential Art Narrative in Education* (SANE) (<http://digitalcommons.unl.edu/sane/>), publica artigos que investigam as HQs a partir de uma variedade de disciplinas, tratando inclusive de práticas de ensino que envolvem quadrinhos desde a pré-escola. Um dos de seus expoentes é Christina Angel, organizadora da *Rocky Mountain Conference on Comics and Graphic Novels*, atualmente *Page23 LitCon* (<https://www.facebook.com/page23litcon/>), evento que acontece anualmente no Colorado, Estados Unidos, e que é integrado à *Denver Pop Culture Con* (DPCC) (<https://denverpopculturecon.com/>). Desde 2010, a organização não-governamental *Pop Culture Classroom*, fundadora da DPCC, (<https://popcultureclassroom.org/>) busca melhorar a experiência educacional através dos quadrinhos e outros meios de comunicação de massa. Voltados exclusivamente para o tema, com enfoque na educação e alfabetização, estes eventos reiteradamente trazem à tona debates sobre cultura *pop* e educação, levantando temas que dialogam com a contemporaneidade e os desafios de incorporar os meios de comunicação no ambiente escolar. Já a *National Association of Comics Art educators* (<https://www.cartoonstudies.org/>) oferece um espaço para a divulgação de trabalhos do gênero, compartilhamento de ideias e suporte a programas que usam a linguagem dos quadrinhos para melhorar a experiência educacional dos alunos.

No Brasil, seguindo a tendência de expansão mundial de estudos sobre as HQs, notamos que eventos que promovem e analisam os quadrinhos acontecem há décadas. Exemplo disto é a realização do I Congresso Internacional de Histórias em Quadrinhos que ocorreu em 1970 no

Museu de Arte de São Paulo (MASP) e contou com uma sessão totalmente dedicada aos quadrinhos brasileiros, além de especialistas no tema, como Álvaro de Moya (BUHRER, UCHA, 2011). Além disso, há um aumento considerável do número de artigos científicos, de livros e de congressos sobre HQs, dentre os quais podemos destacar o simpósio “História e Quadrinhos: pesquisa e ensino em História e as interações com a nona arte”, organizado em 2011 por Geisa Fernandes, no contexto do XXVI Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH, cf. http://www.snh2011.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=507).

Igualmente dignas de destaque são as Jornadas Internacionais de Quadrinhos da Universidade de São Paulo (USP). O evento, referência dentro da área, teve sua primeira edição no ano de 2011 e busca abrir espaço interdisciplinar para debates sobre quadrinhos dentro da academia, bem como proporcionar contato entre pesquisadores e formação de parcerias, além de lançamentos de livros. O grande número de submissões de trabalhos nas edições seguintes confirmou o crescente sucesso das pesquisas acadêmicas sobre os quadrinhos e sua linguagem. No endereço eletrônico do evento, é possível encontrar mais informações e os anais de todas as edições (URL: <http://www2.eca.usp.br/jornadas/index.php>).

2.2.3 HQs, educação e políticas públicas no Brasil

No Brasil contemporâneo, as histórias em quadrinhos estão presentes nas escolas em atividades de leitura, bem como nas demais práticas ligadas à instrução de diversas disciplinas, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo esta lei, uma das bases do ensino é “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e ela propõe o ensino de formas contemporâneas de linguagem como uma de suas diretrizes (BRASIL, 2018). A inclusão dos quadrinhos também é incentivada por programas de incentivo à leitura como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que distribui títulos em quadrinhos nas escolas, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desenvolvidos a fim de promover o melhoramento de práticas educativas que atendam às necessidades educacionais contemporâneas. Nos PCN de Língua Portuguesa (1997, p.72), por exemplo, é apontada a necessidade de desenvolvimento de competências de leitura e escrita através de diversos meios, dentre eles as HQs. A presença dos quadrinhos na educação também é sinalizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um texto de cunho normativo que determina os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos têm direito de aprender durante

a educação básica. Em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com o Plano Nacional de Educação (PNE), com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e com as metas da Agenda 2030¹⁶ da Organização das Nações Unidas (ONU), a BNCC busca evitar a fragmentação e potencializar as políticas educacionais vigentes no país, afim de garantir os direitos de aprendizagem auxiliando na redução das desigualdades sociais (BNCC, 2018, p. 5-6).

A BNCC é obrigatória e deve ser referência de todos os currículos das redes públicas e particulares. Em seu endereço eletrônico,¹⁷ podemos ver, por exemplo, uma proposta de implementação de práticas textuais multidisciplinares através da produção de uma HQ, para os anos iniciais do ensino fundamental. A sugestão de atividade, que se divide em oito oficinas ao longo do bimestre, também busca trabalhar os temas transversais, o cotidiano dos alunos e da comunidade, a produção textual, além do letramento digital através da utilização de um programa de informática para a produção da HQs. Desta maneira, segundo o texto da BNCC:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BNCC, 2018, p.58)

As diretrizes, parâmetros e bases acima citados evidenciam como, segundo Paulo Ramos e Waldomiro Vergueiro (2015, p. 7), “houve uma gradativa inserção do tema [HQs] na área educacional brasileira. Mais do que isso: quadrinhos se tornaram política educacional do país.”

¹⁶ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em: 26 de fev. de 2020.

¹⁷ É possível conhecer o projeto de produção de HQs como prática de ensino no *site* da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/127-alunos-escretores-de-hq-e-informacao> Acesso em: 26 de nov. de 2019.

2.2.3.1 Processo de democratização da leitura no Brasil

Outro ponto que merece destaque com relação às políticas públicas que favoreceram a inserção das HQs na educação brasileira diz respeito à aquisição de quadrinhos para escolas e o consequente incentivo para sua produção no país. Um marco nesse sentido está relacionado à redemocratização do Brasil na década de 1980, que trouxe - também por meio da Constituição Federal de 1988 - debates que já eram correntes em outros países sobre os direitos de todos à educação, saúde, esporte e lazer.

Para situarmo-nos no contexto atual, é importante fazer uma breve retrospectiva das ações governamentais voltadas para proporcionar aos cidadãos brasileiros o acesso à leitura, no intuito de formar indivíduos críticos e contribuir para a formação de um país mais igualitário. Seguindo uma sequência cronológica proposta por Brandão (2017), os seguintes programas governamentais se destacam:

1. Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL): esteve em vigor de 1984 a 1987, e tinha como objetivo a distribuição de títulos nas salas de leitura de escolas públicas sem bibliotecas; depois do fim do PNSL, nenhum outro programa foi idealizado até a criação do Proler.
2. Proler: o programa de incentivo à leitura em atividade, cujo órgão responsável pelas ações é, desde 1992, a Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Busca possibilitar à população acesso a diversos materiais de leitura.
3. Pró-Leitura na Formação do Professor: Esta parceria do MEC com o Governo da França ocorreu de 1992 a 1996, e tinha como meta a capacitação de professores em formação para que incentivassem a prática de leitura em sala de aula.
4. Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP): tendo a distribuição de livros teóricos para os professores como objetivo, aconteceu durante o período de dois anos, de 1994 a 1996.
5. Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE): foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 584 de 28 de abril de 1997 durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Seu objetivo inicial era o de distribuir livros periódicos, teórico metodológicos e de literatura para as escolas públicas. Durante a duração do programa, de 1997 a 2015, houve mudanças nos critérios de aquisição de livros pelos editais e na sua forma de distribuição. Em anos pares, distribuía-se o acervo direcionado à Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos anos iniciais do ensino Fundamental; nos anos ímpares,

distribuía-se o acervo direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental e ensino Médio. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela elaboração e publicação dos editais que estabelecem as normas de inscrição e avaliação de livros para compor os acervos. A princípio, a triagem era feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) e os livros eram encaminhados para avaliação pedagógica em uma instituição de ensino superior escolhida pelo MEC, através de um edital público.

6. Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE): A Lei nº 13.696 de 12 de julho de 2018 instituiu segundo seu Art.1º a Política Nacional de Leitura e escrita “como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”(BRASIL, 2018) As diretrizes descritas nos itens I, II, III do Art.2º visam:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas; II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa; III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC).

Por sua relação com as HQs, programas como o PNBE merecem aqui ter sua discussão mais aprofundada. Brandão (2017) ressalta que o órgão responsável por avaliar o acervo do PNBE de 2006 a 2014 foi o Centro de Alfabetização, Leitura e escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os critérios de avaliação, variavam desde os aspectos físicos da obra, condições de leitura, dimensões dos livros, qualidade textual, projeto gráfico e adequações aos níveis de ensino ao qual eram destinados. Durante os anos de funcionamento do PNBE, ainda que houvesse grande volume de distribuição de livros - 316.440.303 de exemplares, entre 1998 a 2014 (BRANDÃO, 2017) -, em muitos casos os acervos não estavam sendo utilizados.

Em 2006, através da resolução do conselho deliberativo do FNDE nº 002 de 09 de fevereiro de 2006, o PNBE passou a incluir em seu acervo livros de imagens e títulos em quadrinhos, incluindo as adaptações de clássicos da literatura adaptados para a linguagem (VERGUEIRO, 2015). Considerava-se então uma necessidade o desenvolvimento da leitura através de gêneros diversos, como as HQs, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (PCN, 1997, p. 61). Cabe salientar, porém, que apenas a distribuição de títulos às escolas não garante a formação de leitores, visto que, sem o devido preparo dos professores e diante da grande demanda curricular destes, torna-se difícil o desenvolvimento de um trabalho adequado neste

sentido; além disso, as discontinuidades no programa, causadas pelas discontinuidades do Governo, tiveram grande impacto no seu desenvolvimento pleno.

Em comparação com os programas que precederam o PNBE, reconhecemos que este último teve êxito em ampliar o atendimento a professores e alunos em todas as esferas da Educação Básica: foi grande a sua importância para a educação e para o mercado editorial brasileiro, que se expandiu em grande parte para suprir o acervo do PNBE. Mesmo diante da grande quantidade de exemplares adquiridos e distribuídos ao longo dos anos - em 2014, por exemplo, foram mais de 9 milhões, segundo dados do FNDE¹⁸ -, devido a discontinuidades, deixou de distribuir livros literários nas escolas, prejudicando alunos, professores e o faturamento das editoras que participavam dos editais anuais.

Durante o governo do Presidente Michel Temer, o PNBE foi extinto em definitivo. O MEC, em alternativa ao programa, refundou, através do decreto de lei nº 9.099 de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que tem como premissa a avaliação e distribuição de obras teórico-didáticas e literárias nos moldes do PNBE. Segundo o site do MEC, (<https://www.gov.br/mec/pt-br>) o decreto supracitado unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo PNBE.

O que difere o PNLD de seu antecessor é a descentralização na escolha dos títulos literários, que passou a ser feita pelas próprias escolas. Os livros didáticos distribuídos estão em acordo com a BNCC e, em 2020, passaram a ter um ciclo de 4 anos de utilização. Ainda assim, entre exonerações, nomeações em cargos importantes do FNDE, além de atrasos nos editais previstos no início do atual governo, atrasaram o processo a contratos com as editoras e a distribuição dos livros em escolas públicas, segundo matéria de 05 de fevereiro de 2019 publicada no jornal *Estado de S. Paulo*. Segundo informações disponíveis no portal do FNDE¹⁹, os títulos para o PNLD Literário serão escolhidos ainda no primeiro semestre deste ano.

¹⁸Para conferir os dados do PNBE de 2014 e dos anos anteriores acesse: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9698-dados-estatisticos>

¹⁹ Dados sobre PNLD 2020 disponíveis em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>

2.2.3.2 Adaptações literárias em quadrinhos no contexto do PNBE

As HQs fazem parte dos títulos distribuídos pelo MEC através do PNBE desde 2006. Segundo Ramos e Vergueiro (2015), um dos fatores da inserção dos quadrinhos no PNBE - quase dez anos depois do início do programa (que existe desde 1997) - seria a constante presença de quadrinhos em vestibulares. No entanto, conforme nos comunica Vergueiro (2015, p.12), no primeiro ano de inserção dos quadrinhos no programa “apenas 10 dos 225 títulos são HQs, ou seja, 4,5% do total”.

Nesse contexto, as adaptações literárias em quadrinhos foram o carro-chefe dos títulos distribuídos pelo governo. Dentre os títulos selecionados estão obras literárias - crônicas, romances e clássicos da literatura adaptados para os quadrinhos. Dados levantados por Vanessa Yamaguti (2014) apontam que a maior parte dos títulos em quadrinhos que chegaram as escolas através do PNBE é composta por adaptações de grandes clássicos da literatura: dos 81 títulos em quadrinhos adquiridos de 2006 a 2012, 22 eram adaptações literárias.

Tabela 1 - Quantidade de HQs adquiridas pelo PNBE, com destaque para as adaptações literárias

Ano	Obras Adquiridas	Adaptações Literárias
2006	11	3
2008	7	1
2009	21	5
2010	9	2
2011	26	8
2012	7	3
Total	81	22

Fonte: Dados extraídos de YAMAGUTI, 2014, p. 447

A preferência pela aquisição das adaptações literárias segue a concepção de que este tipo de HQs incentivaria os alunos a ler os clássicos que deram origem as adaptações. A tendência de adaptar textos literários para a linguagem dos quadrinhos tem início na primeira metade do século XX. Lielson Zeni (2015) cita a série estadunidense *Classics Illustrated* como precursora em adaptar clássicos da literatura universal e abrir espaço para a quadrinização de

romances, ficção científica, terror, dentre outros. Como são abordagens diferentes, Zeni (2015) alerta que as adaptações não devem substituir a leitura das obras originais. Portanto, o professor deve levar em conta a obra original junto com a adaptação em quadrinhos para que, através de um estudo comparativo, a experiência pedagógica seja enriquecida. Um exemplo brasileiro recente é *A revolução dos bichos*, clássico de George Orwell, adaptado para a linguagem dos quadrinhos pelo gaúcho Odyr (2018), que narra a história da insurreição de animais de uma granja contra seus donos.

Figura 32 - Clássico de George Orwell adaptado e ilustrado por Odyr



Fonte: ODYR. *A revolução dos bichos*. George Orwell; adaptado e ilustrado por Odyr. - 1ª ed. - São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2018

Para Vergueiro e Ramos (2015), ainda há a necessidade de critérios mais específicos para a seleção de títulos e é imprescindível que as histórias em quadrinhos sejam avaliadas como linguagem autônoma - quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura. Entende-se, desta forma que ao categorizar os quadrinhos como gênero literário, busca-se atribuir valor e justificar sua presença em um programa governamental. Os autores reforçam que as HQs são “uma manifestação artística autônoma” tal qual a música, pintura, teatro e cinema, e já teriam se “emancipado” e desenvolvido “recursos próprios de linguagem” (VERGUEIRO e RAMOS, 2015, p.37).

Não obstante suas limitações, a inserção dos quadrinhos no PNBE mostra um avanço na concepção governamental de que os quadrinhos são importantes para a aquisição de conhecimento. Além do mercado editorial ter se aquecido pela demanda do Governo - o maior comprador de livros didáticos e paradidáticos -, a partir dos programas governamentais houve

um significativo aumento de estudos sobre a linguagem e criação de disciplinas sobre os quadrinhos em cursos de graduação e pós-graduação, o que é outro passo fundamental para o melhor entendimento do assunto e avanço teórico dentro do campo.

No endereço do PNLD/literário 2018 (https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/inicio) podemos ter acesso ao guia de obras selecionadas, divididas por seguimento e por gênero. As HQs estão listadas junto com livros de imagens e são descritas como “livro de histórias em quadrinhos”. Em uma breve observação do guia PNLD literário de 2018, vemos que é recorrente a presença de biografias de grandes personalidades da cultura brasileira como Ariano Suassuna, José Lins do Rego e Luiz Gonzaga, além de adaptações de clássicos da literatura mundial. Certamente, existe uma infinidade de histórias em quadrinhos que são rica fonte para o ensino de diversas áreas do conhecimento.

2.2.3.3 Histórias em quadrinhos no PNLD Literário 2018

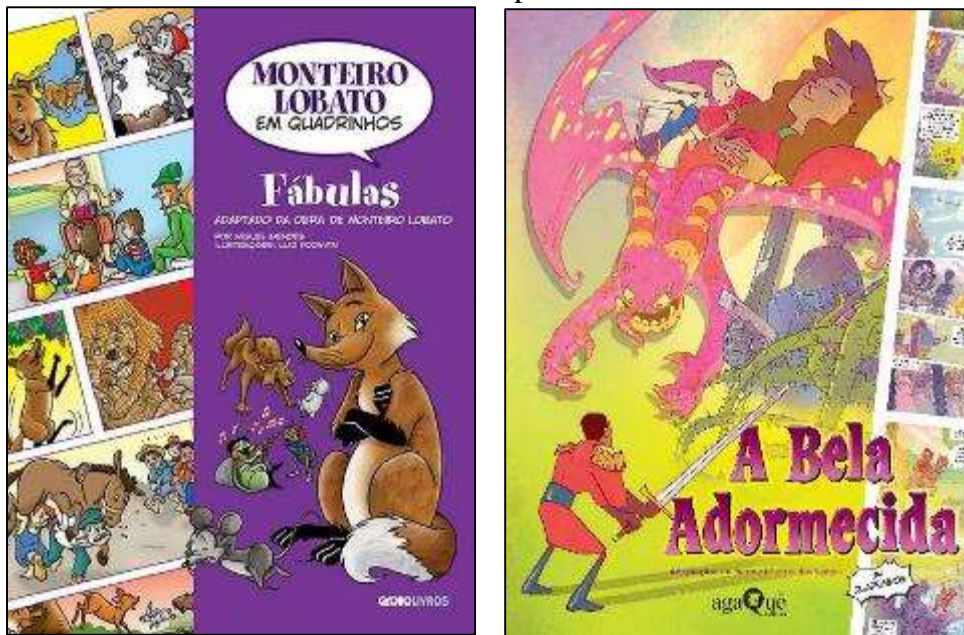
Dando continuidade à distribuição de livros literários para as turmas de ensino básico feita pelo PNBE, o PNLD - Literário de 2018 traz títulos em quadrinhos sobre os mais diferentes assuntos para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Pela primeira vez, as escolas ficaram encarregadas de selecionar os títulos para compor seu acervo. Também é a primeira vez que alguns títulos literários vêm acompanhados de um manual do professor, com indicações de uso da obra em sala de aula, em diversas disciplinas e também em uma abordagem interdisciplinar. Segundo o Guia PNLD Literário 2018, critérios pedagógicos foram estabelecidos para a orientação da escolha dos títulos como: qualidade textual e verbal da obra e do material de apoio, adequação ao gênero, tema e categoria textual, e projeto gráfico-editorial. Várias editoras que publicam HQs foram selecionadas pelo edital PNLD, como a Companhia das Letras, Editora Veneta, Todavia, Globo, Record, dentre outras. Abaixo, segue um levantamento do número de títulos em quadrinhos selecionados para compor o acervo distribuído para as escolas no ano de 2019. Considerando os diferentes níveis da educação no Brasil, temos a seguinte distribuição:

Ensino Fundamental: total de 400 títulos adquiridos.

Categoria: Ensino Fundamental I: 1º ao 3º ano: 220 obras.

Gênero: livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos: 23 títulos.

Figura 33 - Capa das HQs: *Monteiro Lobato em Quadrinhos* e *A bela Adormecida em quadrinhos*. As ilustrações da capa deixam explícito o formato dos quadrinhos, um atrativo para os leitores.



Fonte: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_fundamental

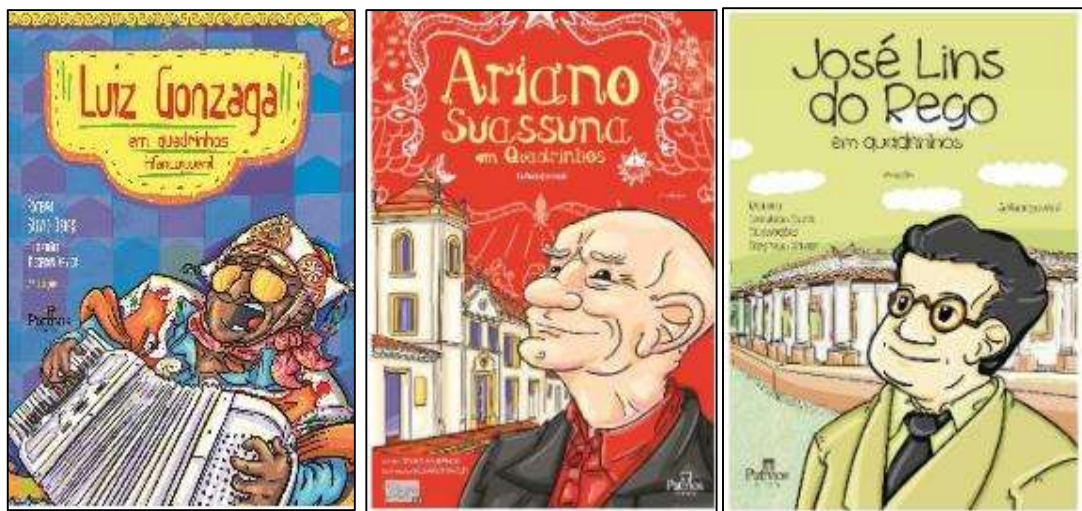
Destes 23 títulos, 6 são HQs. No entanto, apenas 2 apresentam a descrição “em quadrinhos” no título: *Monteiro Lobato em quadrinhos: Fábulas*, da editora Globo e *A bela Adormecida em quadrinhos*, da editora Sonar. Outros também trabalham a relação imagem-texto por meio da estrutura da história em quadrinhos, mesmo que o formato não esteja descrito na capa. É o caso das obras: *Maluquinho assombrado*, *Aventuras da Julieta*, *Maluquinho de Família*, todos de Ziraldo e publicados pela editora Globo; e *Irmãos* de Raina Telgemeier, publicado pela editora Devir. Cada obra tem uma resenha sobre o assunto e as principais características do trabalho na página eletrônica do Guia digital PNLD Literário 2018. A resenha de *A bela Adormecida em quadrinhos*, por exemplo, aparentemente trata a HQ como uma derivação do conto original, que utiliza linguagem verbal e visual. Ainda segundo essa resenha, o tema “diversão e aventura” sugere que o formato específico de narrativa visual das HQs estimula a imaginação e a leitura nos alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Outras resenhas destacam as características das obras como cores, dinamismo visual e relação imagem-texto.

Categoria: Ensino Fundamental II: 4º e 5º ano: total de 180 obras.

Gênero: Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos: 8 obras.

Destas 8 obras, 5 são em linguagem quadrinística e apresentam o termo “em quadrinhos” na capa: *Monteiro Lobato em quadrinhos: Peter Pan*, da editora Globo; *O Galo de Botas*, da editora Sonar; *Luiz Gonzaga em quadrinhos*, *José Lins do Rego em quadrinhos*, *Ariano Suassuna em quadrinhos* três biografias pela editora Patmos.

Figura 34 - *Luiz Gonzaga em quadrinhos*, *José Lins do Rego em quadrinhos*, *Ariano Suassuna em quadrinhos*, biografias que compõem o acervo PNLD Literário 2018.

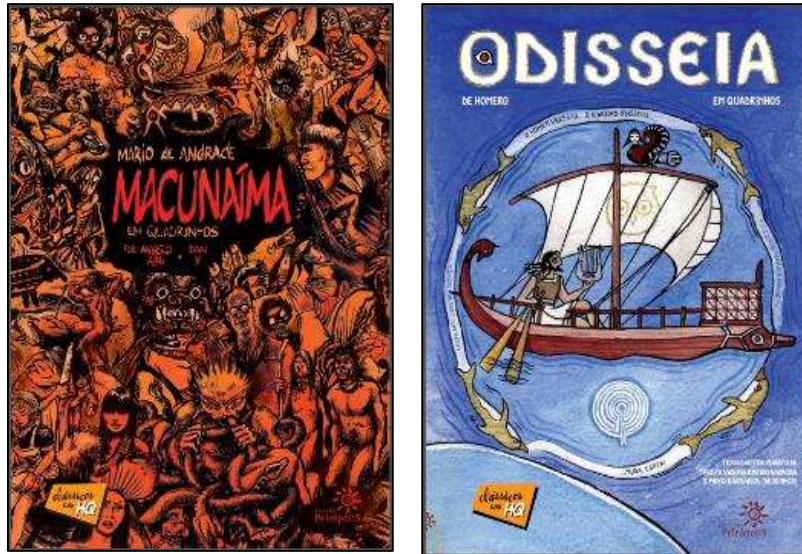


Fonte: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_fundamental

Categoria: Ensino Médio: total de 190 obras.

Gênero: Livros de imagens e livros de Histórias em quadrinhos: 16 obras, sendo 15 na linguagem dos quadrinhos. Dessas 16 obras, em apenas 6 aparece a descrição "em quadrinhos" na capa: *Macunaíma em quadrinhos* e *Odisseia em quadrinhos* da editora Peirópolis; *O peru de Natal e outros contos de Mário de Andrade*, *Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis*, da editora FGV; *Dom Casmurro* da editora Nemo; *Dom Quixote* da editora L&PM.

Figura 35 - Macunaíma em quadrinhos e Odisseia em quadrinhos, ambos da editora Peirópolis, compõem a lista do PNLD-Literário de 2018.



Fonte: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio

Outros títulos que trazem a linguagem dos quadrinhos nesta categoria são: *Amar, verbo transitivo: idílio*, da editora Somos Educação; *O diário de Anne Frank em quadrinhos* da editora Record; *Grande Sertão: Veredas* da editora Globo; *Cumbe, Angola Janga e Carolina*, da editora Veneta; *Da Terra à Lua* da editora Vitrine; *Fernando Pessoa e outros Pessoas* da editora Saraiva; *O Velho e o Mar* da editora Bertrand Brasil.

Figura 36 - *O Diário de Anne Frank* e *Grande Sertão: Veredas*



Fonte: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio

Na tabela a seguir, podemos observar os dados colhidos durante a pesquisa do acervo em quadrinhos distribuído pelo FNDE através do PNLD Literário 2018:

Categoria	Gênero: Livros de Imagens e Livros de Histórias em Quadrinhos	HQs	Indicação “em quadrinhos” na capa	Adaptações Literárias	Total de obras adquiridas
E. Fund. 1º ao 3º ano	23	6	2	2	220
E. Fund. 4º e 5º ano	8	5	5	2	180
Ensino Médio	16	15	6	12	190
TOTAL	47	26	13	16	590

Figura 37 - *Cumbe, Angola Janga e Carolina*, da editora Veneta, também estão no PNLD Literário 2018.



Fonte: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio

²⁰ Dados disponíveis em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2018_literario/inicio

2.4 HQs na sala de aula: alguns exemplos de práticas

Como vimos, o uso dos quadrinhos na escola proporcionou uma gradativa inserção das histórias em quadrinhos nos ambientes educacionais brasileiros. A bibliografia nacional sobre o tema reitera esse fato, como demonstra o número crescente de artigos e livros lançados, dentre os quais podemos citar: *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (2014); *A educação está no gibi* (2006); *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática* (2015), além de outros títulos importantes. No Brasil e no exterior, são inúmeras as iniciativas de educadores visando à utilização das HQs em contextos educativos. Sem pretensão de esgotar o tema, apresentamos abaixo algumas dessas iniciativas que, no nosso entender, podem nos ajudar a embasar a discussão sobre HQs e educação patrimonial que faremos no capítulo final.

O educador e especialista em *graphic novels* James Carter (2010) viaja pelos Estados Unidos ensinando outros professores a trabalhar com quadrinhos. Carter afirma que durante suas visitas a escolas, verifica que muitos professores são resistentes ao uso dos quadrinhos por saberem pouco sobre as características das HQs. Por este motivo, investigadores como Vergueiro (2014) afirmam a necessidade de uma alfabetização sobre a linguagem dos quadrinhos. A confecção de quadrinhos por parte dos alunos pode ser um passo nesse sentido, sendo essa uma atividade experienciada em várias escolas. O dinamismo da produção de um roteiro e das imagens faz com que os alunos se envolvam e tenham mais facilidade em assimilar os conteúdos propostos. Além disso, como afirma Carter (2010), os quadrinhos não só podem ajudar na alfabetização de crianças e adultos ou incentivar a leitura para estudantes relutantes, mas podem também ajudar alunos a desenvolverem suas habilidades artísticas e literárias. Desta maneira, qualquer um que conheça minimamente as características necessárias para a confecção de uma narrativa sequencial pode produzi-la.

É importante que os professores, antes de inserirem o uso dos quadrinhos em sala, façam um trabalho preparatório, para entender como os alunos tem contato com o meio e conversar com outros professores sobre suas experiências. Também é importante entrar em contato com a direção da escola e com os pais dos alunos previamente, afim de evitar problemas posteriores, pois sabemos que muitos ainda desconhecem a importância do uso das HQs e não tem uma visão favorável sobre o uso destas, ou porque não são familiarizados com o meio ou por simplesmente não terem vontade de investir nessa proposta.

Sean P. Connors (2010) diz, por experiência própria, que o cenário do lado oposto também pode ser de negação a primeiro momento: professores que tem vontade e entusiasmo em trabalhar com quadrinhos podem acabar encontrando certa resistência por parte dos alunos.

Connors - que é professor assistente de educação na Universidade de Arkansas - percebeu que sua turma de graduação estava dividida, quando propôs a utilização de novelas gráficas em atividades educativas. Os futuros professores com pretensão de lecionar no ensino fundamental ficaram entusiasmados com a ideia de trabalhar com a linguagem das HQs. Em contrapartida, os que pretendiam dar aulas no ensino médio alegaram que enquanto o trabalho com quadrinhos no ensino fundamental era justificável, uma vez que as crianças deste nível escolar ainda estão aprendendo a formular suas próprias ideias e que jovens e adultos já estariam em uma idade na qual são capazes de pensar criticamente e formar suas próprias ideias sobre determinado livro, por exemplo. Ou seja, uma parte da turma de Connors considerava os quadrinhos um meio “infantil” de aprendizagem e, portanto, inadequado para ensinar jovens e adultos. Um destes alunos – cujo nome não é citado por Connors - chegou a afirmar: “eu acredito que fornecer tiras cômicas é uma maneira de afastar a criatividade e o pensamento crítico sobre os livros” (CONNORS, 2010, p.94; tradução livre).

Em contraponto a impasses desse tipo, cremos que vale citar um caso brasileiro que mostra a função social dos quadrinhos na melhora da autoestima dos indivíduos e no fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento. O projeto *Entre o diário de Anne Frank e a história em quadrinhos: estudantes construindo a história de um bairro* foi realizado por alunos do 7º ano da Escola Municipal Anne Frank, localizada no bairro Confisco, em Contagem, periferia de Belo Horizonte. O projeto proporcionou a oportunidade de pesquisar, conhecer, criticar, construir e comunicar a história da comunidade. Segundo Parreiras e Freitas (2018), o objetivo principal do projeto foi possibilitar uma experiência pedagógica através dos quadrinhos onde o aluno figurasse como sujeito central na construção do próprio conhecimento. Para compor a HQ, a pesquisa consistiu no levantamento da história oral através do recolhimento de relatos e opiniões dos antigos moradores do bairro; leitura crítica do *Diário de Anne Frank*; análise de imagens e construção de uma narrativa em quadrinhos a partir dos dados recolhidos; além de uma exposição fotográfica. O contato entre escola e comunidade procurou promover a inclusão cultural e a afirmação da memória social e da identidade da escola e da comunidade.

O trabalho com os quadrinhos oferece aos estudantes uma oportunidade de engajamento ativo: eles envolvem suas mentes com o conteúdo visual e narrativo, o que presumivelmente resulta em uma maior compreensão e interesse. Além disso: a criação de quadrinhos é atividade relevante pois ajuda no desenvolvimento e domínio da língua escrita, na expressão escrita da oralidade, na capacidade de síntese e na compilação de fatos. Ademais, são muitos os benefícios das atividades em grupo. Uma boa sugestão é, por exemplo, separar as etapas da produção

dos quadrinhos por setores da turma: um para o roteiro, um para compor as falas, outro para a quadrinização, outro para artefinalização.

O livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (2014) é um dos que apresenta sugestões de temas que permitem o uso dos quadrinhos em sala. Na aula de Língua Portuguesa, por exemplo, podem ser problematizados a representação da oralidade, os aspectos formais e informais da língua, a variação linguística, o preconceito linguístico etc. Nas aulas de Geografia, como indica Angela Rama (2014), a leitura dos quadrinhos auxilia na melhora da leitura cartográfica e de seus diferentes símbolos e aspectos, bem como favorece uma melhor percepção da paisagem e dos espaços geográficos. É possível, igualmente, entender aspectos da representação do Brasil nos quadrinhos estrangeiros ou perceber como se dá a ideologia capitalista apresentada nos quadrinhos Disney dos anos 1960 e 1970.

Um excelente exemplo de quadrinhos para trabalhar questões ligadas a cultura e regionalismo é a série *A Turma do Xaxado*, de Antônio Luiz Ramos Cedraz. As tirinhas, publicadas inicialmente no *Jornal da Tarde* de Salvador a partir de 1998, fazem parte dos títulos distribuídos pelo PNBE (VERGUEIRO, 2015). Os personagens, infantis facilitam a identificação para o trabalho em turmas iniciais do Ensino Fundamental, mas não se limitam a elas, podendo ser trabalhadas em qualquer série por tratarem de assuntos relevantes dentro das questões sociais e regionais, de forma bem-humorada e abrindo espaço para reflexão em sala de aula. Segundo Angela Rama (2014, n.p.) e Waldomiro Vergueiro (2015, p. 175), *A Turma do Xaxado* apresenta através de uma linguagem simples, direta e criativa as diferenças entre o ambiente rural e o urbano, tratando de forma bem-humorada as desigualdades da realidade contrastante do interior.

Os interesses políticos e financeiros que estão por trás da chamada “indústria da seca,” por exemplo, são tratados de forma perspicaz e permitem problematizar questões de geografia, sociologia, história etc. Além de retratar as dificuldades do sertão baiano, as histórias da *Turma do Xaxado* não se limitam a este tema: abordam, ainda, outras situações da realidade brasileira que permitem o trabalho em diversas disciplinas, como esportes, lendas, linguagem e questões étnico-raciais etc.

Figura 38 - Turma do Xaxado



Fonte: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014 (versão Kindle), não paginado.

Além da escrita e interpretação textual, as HQs possibilitam a apreensão de conceitos complexos, sejam eles científicos, históricos, matemáticos, filosóficos etc. Sharon F. Webster, do departamento de língua inglesa de Rhode Island, propõe em uma das suas atividades o uso de quadrinhos aliados à música para potencializar a eficácia na compreensão do conceito de transcendentalismo.²¹ A natureza artística da representação gráfica dos quadrinhos permite uma gama de aprendizados formais sofisticados no campo das artes, como claro-escuro, perspectiva, cores, linhas, composição, proporção etc. (BARBOSA, 2014). A leitura dos quadrinhos não se encerra na simples recreação, visto que as múltiplas leituras possíveis sobre seus aspectos linguísticos, artísticos e os resultados destas abrem espaço para outros desdobramentos interpretativos. Desta forma, segundo Vilela (2014), as HQs podem, por exemplo, ser ponto de partida para aprendermos importantes conceitos éticos e históricos em uma HQ de super-heróis, dada a riqueza compositiva e informacional dos quadrinhos.

Ainda segundo Vilela (2015, p. 78-79), mesmo que os quadrinhos de aventura apresentem imprecisões geográficas ou históricas, estes despertam a curiosidade sobre os temas tratados. Desta maneira, propostas de leituras compartilhadas em sala de aula, amparadas pelo

²¹ O conteúdo da aula proposta pela professora Sharon F. Webster pode ser acessado em: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/examining-transcendentalism-through-popular-320.html>

conteúdo das disciplinas de história e geografia, por exemplo, são válidos para propor o diálogo enquanto forma de despertar o interesse dos alunos. Com isso, contribuiremos, segundo (VILELA, 2015) para “ampliar a bagagem cultural dos estudantes e democratizar o acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade”. Roberto Santos (2001, p. 48), explica que as HQs, “ao falar[em] diretamente ao imaginário da criança, preenche[m] suas expectativas e a prepara para a leitura de outras obras,” podendo despertar o gosto pela leitura de livros de qualquer gênero, além de tornar o aprendizado de qualquer assunto mais proveitoso. Muitas HQs, por serem um “objeto de ludicidade” (SANTOS, 2001, p.50), proporcionam, ao serem utilizadas em sala de aula, uma aproximação dos alunos ao tema abordado, promovendo maior eficiência no aprendizado em um menor espaço de tempo.

Na disciplina de História, podemos lembrar dos muitos autores que gostam de retratar um determinado período da história sob seu ponto de vista. Geralmente quadrinhos autobiográficos ou semiautobiográficos ajudam o leitor na compreensão de algumas características de determinado período importante da história. Um bom exemplo é *Maus* (1987 – edição brasileira), novela gráfica do quadrinista estadunidense Art Spiegelman, uma narrativa cujo o relato incisivo e perturbador, que evidencia a brutalidade da catástrofe do Holocausto publicado em duas partes, a primeira em 1986 e a segunda em 1991. A obra foi ganhadora, dentre outros prêmios, do Pulitzer de Literatura em 1992 e é um dos títulos que são trabalhados também em Artes, Literatura e Psicologia.

Se pesquisarmos na internet, podemos notar que é recorrente o uso da linguagem dos quadrinhos para potencializar a experiência educacional em vários países. Na Itália, o projeto *Comic@school: il fumetto come strumento didattico* (<https://www.paidea.it/portfolio/comicatschool/>) afirma o valor dos quadrinhos como meio de entretenimento e material didático, como verdadeira fonte de inspiração de crianças e adultos. Na África do Sul, a *South African Heritage Resource Agency* (SAHRA) que faz parte do departamento de Arte e Cultura sul-africano tem um material em quadrinhos que aborda questões relacionadas ao patrimônio do país.

Figura 39 - Heritage News (detalhe da página 2)



Fonte: *South African Heritage Resource Agency (SAHRA)*. Disponível em: <https://www.sahra.org.za/Wordpress/wp-content/uploads/2020/01/Heritage-Object-Comic-Booklet.pdf>

Estes foram apenas alguns exemplos para contextualização geral do cenário dos quadrinhos no campo da Educação. No capítulo seguinte, veremos outros quadrinhos de uma forma mais detida, analisando sua estrutura e conteúdo temático, relacionado à Educação patrimonial.

CAPÍTULO 3. PATRIMÔNIO CULTURAL EM QUADRINHOS

O uso de imagens para ilustrar os patrimônios, locais e práticas realizadas nas oficinas dos programas do IPHAN é recorrente em suas publicações institucionais. Além disso, vale destacar que as dentre as obras observadas no levantamento feitos na lista do PNLD Literário 2018, e no site do IPHAN, os guias *um passeio por* (2011), e o livro *Gabriel em Brasília - A cidade com Asas* (2015) apresentam elementos característicos das histórias em quadrinhos. Já a cartilha *Aqui se faz queijo* (2017) é uma HQ completa. Isso demonstra o reconhecimento da linguagem como um poderoso instrumento que potencializa o processo de ensino-aprendizagem e sua ocorrência tem sido crescente nos materiais do IPHAN. Portanto, consideramos a hipótese de que a utilização de HQs em materiais didáticos direcionados à Educação Patrimonial pode expandir o alcance destes conteúdos relacionados ao Patrimônio Cultural, proporcionando um melhor entendimento sobre os bens culturais e sua preservação.

3.1 HQs e Patrimônio: análise da estrutura de obras selecionadas

Como vimos, a compreensão dos quadrinhos envolve uma combinação de fatores ligados à linguagem icônica deste meio, como: enquadramento, planos e ângulos de visão, formato e contorno dos quadrinhos, disposição das tiras nas páginas, composição, gesticulação e expressão facial dos personagens, apresentação e tipos de balões, a presença ou ausência de onomatopéias e linhas cinéticas, e assim por diante.

Assim como os aspectos formais são importantes, o conteúdo didático/pedagógico é relevante no que tange ao estudo dos bens culturais. A “alfabetização” nestas duas áreas do conhecimento proporciona a ampliação da visão de mundo, necessária para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto parte integrante da sociedade. Lembrando que o termo “alfabetização” - muitas vezes confundido com “letramento,” devido a sua indissociabilidade recíproca - vem, neste estudo, designar o processo de decodificação de códigos específicos de determinada linguagem, seja ela dos quadrinhos ou do patrimônio cultural. Magda Soares (2003) fala sobre as questões relacionadas tanto à alfabetização quanto ao letramento, identificando a primeira como a aquisição códigos de um “sistema convencional de escrita” e o segundo enquanto “desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema [...], nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p.14). Deste modo, transpondo estas ponderações para o campo da linguagem dos quadrinhos e estendendo-as ao campo da Educação Patrimonial

e o que ela preconiza em relação aos bens culturais, analisaremos aspectos presentes em algumas HQs por nós selecionadas.

Começemos por algumas publicações do IPHAN que utilizam, de maneira pontual elementos da linguagem das HQs. É o caso da coleção de livros didáticos para Ensino Fundamental I e II *Construindo Aracati, Icó, Quixadá, Sobral e Viçosa do Ceará*, que faz parte do projeto Infância e Patrimônio. Trata-se de um trabalho realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com a superintendência do IPHAN no Ceará. Este material didático aborda aspectos históricos, geográficos, sociais, artísticos, culturais, arquitetônicos e políticos dos municípios cearenses tratados, além de discutir conceitos ligados aos bens culturais e instrumentos de preservação. Os fascículos *Um passeio por* (2011) são parte integrante dos livros didáticos citados acima e constituem um roteiro pelos pontos turísticos, monumentos e prédios de cada cidade, além de apresentam práticas culturais como, por exemplo, o modo de fazer a “Peixada de Lima Campos,” patrimônio imaterial de Icó (BRAGA, 2008, p. 55).

O conhecimento e apropriação dos bens culturais dos municípios em questão proporciona aos alunos a oportunidade de formarem-se enquanto cidadãos que zelam pelo patrimônio cultural - material e imaterial - de suas respectivas cidades (RIBEIRO, 2011, p. 2). Os fascículos oferecem fotos, curiosidades, além de informações sobre aspectos históricos, estilos arquitetônicos, usos e processos de restauração de edificações importantes dos municípios. Durante nossa análise, verificamos ilustrações de personagens cujas falas estão contidas em balões - que, como vimos, é elemento característico das histórias em quadrinhos. De agradável leitura, o material torna mais acessível aos leitores o conhecimento acerca dos bens culturais desses municípios do Ceará. Abaixo, podemos conferir algumas das imagens que apresentam balões de fala.

Figura 40 – Palacete Major Leite Barbosa, é exemplo de patrimônio tombado pelo IPHAN



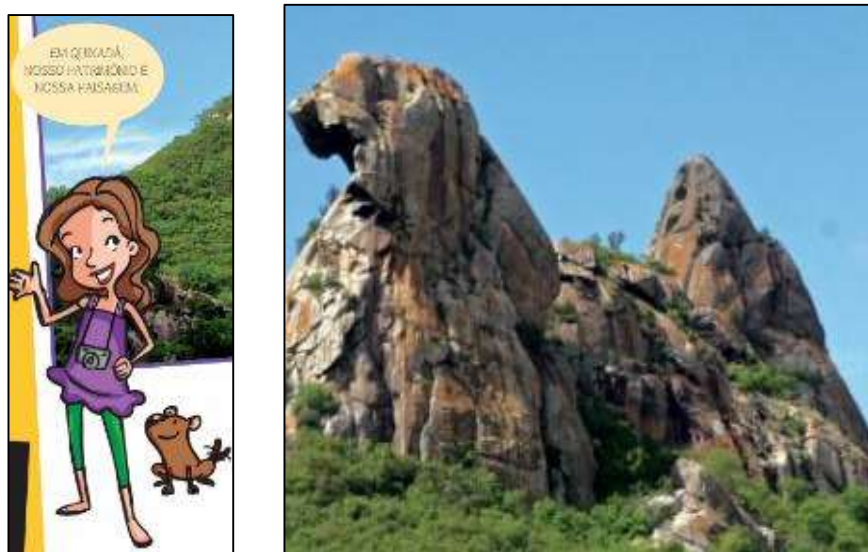
Fonte: RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Aracati.** [Fascículo integrante do Livro Didático *Construindo Aracati* - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011, p. 11

Figura 41 - Preparo da Peixada de Lima Campos, bem cultural imaterial de Icó



Fonte: RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Icó.** [Fascículo integrante do Livro Didático *Construindo Icó* - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011, p. 11.

Figura 42 – Pedra da Galinha Choca na região dos Monólitos, patrimônio natural de Quixadá



Fonte: RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Quixadá.** [Fascículo integrante do Livro Didático *Construindo Quixadá* - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011, p. 2

Figura 43 – Destaque para participação popular na preservação do patrimônio de Sobral



Fonte: RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Sobral.** [Fascículo integrante do Livro Didático *Construindo Sobral* - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011, p. 6

Figura 44 – Igreja N. Sra. da Assunção, construída em 1700 em Viçosa do Ceará

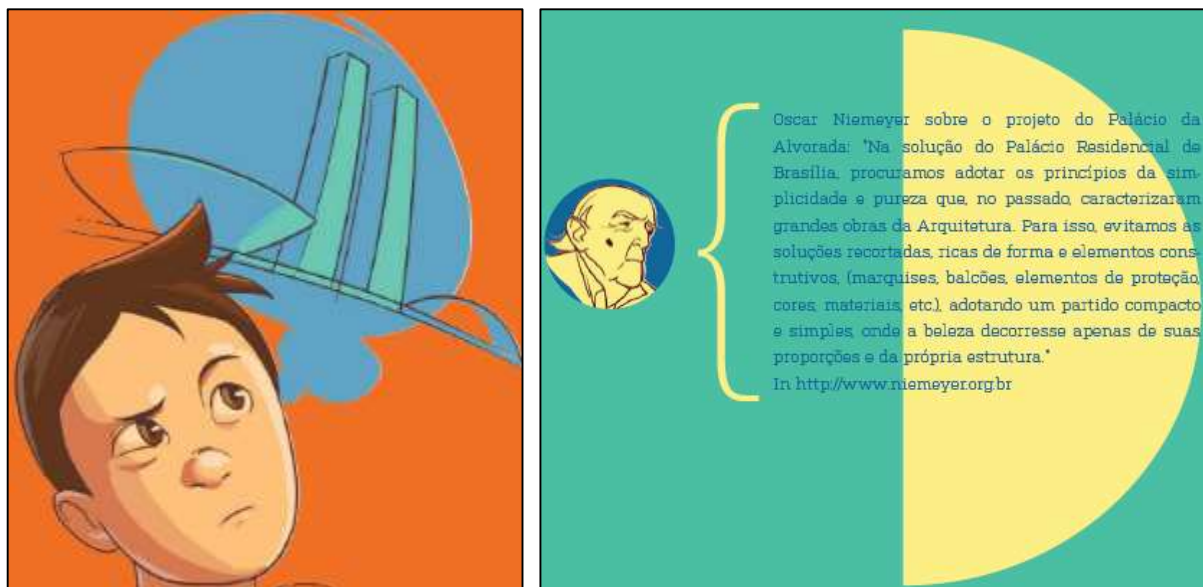


Fonte: RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Viçosa do Ceará.** [Fascículo integrante do Livro Didático *Construindo Viçosa do Ceará* - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011, p. 2, 3 e 4

Já o livro *Gabriel em Brasília – A cidade com asas* (2015) é um material muito interessante pelo formato em que é apresentado. O texto de Elisa Leonel desenvolve-se como um diário de viagem do personagem Gabriel, enquanto esta visita Brasília com sua tia. Leonel busca utilizar recursos mais atrativos aos jovens: mostra Gabriel trocando e-mails planejando a viagem, falando de seus colegas de escola e informa que a professora solicitara uma apresentação em sala sobre o que ele tinha observado durante a viagem à Capital do país. À época da publicação do livro, superintendente do IPHAN-DF comentou a publicação, dizendo que “A abordagem e a linguagem utilizadas [...] mexem com o nosso imaginário [...] a autora nos leva a uma fascinante viagem pela história da cidade, revelando seus idealizadores, seus construtores, seus espaços e mitos [...] em um material gráfico jovial e atraente, que reflete o universo lúdico e imagético desse público e desperta o seu interesse por essa história” (REIS, 2015, p. 12-13). Quanto a linguagem quadrinística, vemos seus elementos na página 19, onde notamos um balão de pensamento. Em outras ocasiões verificamos que as falas de personagens

centrais na construção de Brasília, como Oscar Niemeyer, estão em uma configuração que faz alusão aos balões de fala.

Figura 45 - Balão de pensamento estilizado e alusão a balão de fala.



Fonte: LEONEL, Elisa. **Gabriel em Brasília - a cidade com asas**. Brasília, DF: Iphan-DF, 2015.

Nas partes seguintes, analisaremos mais detalhadamente algumas HQs que dialogam com a Educação Patrimonial. O critério de seleção das HQs para análise foi definido, durante a revisão bibliográfica, de modo a incluir o levantamento dos materiais de Educação Patrimonial ofertados pelo IPHAN em seu *website* e o levantamento de dados sobre PNBE e PNLD, seguindo o modelo apresentado por Vergueiro e Ramos (2015). A cartilha *Aqui se faz queijo* (MOREIRA, 2017) foi única história em quadrinhos completa encontrada dentre 45 registros da categoria: Patrimônio cultural > Educação Patrimonial > Publicações. A segunda HQs selecionada foi *Viagem aos tempos dos Barões e Escravos* (ROCHA, 2017), material de apoio ao turismo pedagógico feito na Fazenda São Luiz da Boa Sorte, em Vassouras – RJ. Por fim, selecionamos o conto *Cumbe* (D'SALETE, 2018), tendo em vista que este trabalho faz parte da lista do PNLD Literário 2018. Através de temas como a história do Brasil colônia, relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, *Cumbe* dialoga com *Viagem aos tempos dos Barões e Escravos*.

Os critérios estabelecidos para análise dessas HQs foram subdivididos através da observação dos seguintes elementos: **Roteiro; Estrutura das páginas:** disposição, formato e

contorno dos quadrinhos; número e tipos de quadrinhos, cores (harmonia cromática); planos e ângulos de visão. **Balões:** variedade; quantidade de texto; correspondência entre balões e conteúdo; compreensão da sequência narrativa. **Personagens:** construção; interação; dinamismo dos diálogos; expressões faciais e gestuais; coerência do texto; **Conteúdo pedagógico/patrimonial:** elementos que evidenciam o bem cultural; caráter didático do texto; relevância das informações; estratégias de Educação Patrimonial.

Analisaremos a estrutura básica destes materiais a seguir para identificar a presença - ou ausência - de elementos característicos que os qualifiquem como história em quadrinhos e como a linguagem dessas e neles utilizada. Cremos que essa análise é importante pois pode contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e projetos que pretendam tratar dos temas relacionados aos bens culturais de forma interessante e dinâmica, usando os quadrinhos da melhor maneira possível. Cabe deixar claro que esta é uma análise geral de intuito didático e que, portanto, reconhecemos e valorizamos a importância das iniciativas e respeitamos os autores destes materiais.

3.1.1 Análise da HQ *Aqui se faz queijo* (2017)

A cartilha *Aqui se faz queijo* (2017), cuja coordenação e supervisão é de Corina Maria Rodrigues Moreira, é um projeto da Superintendência do IPHAN em Minas Gerais, que trata do saber-fazer artesanal do queijo de Minas nas regiões do Serro (primeira cidade declarada como Patrimônio Histórico do Brasil, em 1938), da Serra da Canastra e da Serra do Salitre/Alto Paranaíba. Como afirma o texto institucional no site do IPHAN: “O Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas, nas regiões do Serro, foi inscrito no Livro de Registro dos Saberes, em junho de 2008. Esse bem imaterial constitui um conhecimento tradicional e um traço marcante da identidade cultural dessas regiões” (IPHAN, 2014). Através da abordagem deste tema, a cartilha *Aqui se faz queijo* apresenta noções sobre patrimônio imaterial e sua importância para identidade mineira, utilizando a linguagem quadrinística. Vejamos a seguir, as informações coletadas durante análise do material.

Roteiro: O roteiro da cartilha pode ser assim resumido: Jorge vai visitar a casa de Helena. Chega pela manhã e, ao tomar café com pão de queijo, conhece os pais da menina, Eduarda e Lúcio, produtores de queijo minas artesanal. Ao sair para brincar na fazenda, as crianças observam os animais quando, de repente, Jorge tropeça em um antigo objeto de madeira, até então não identificado. A partir daí, começa a descoberta do modo de fazer queijo mineiro.

Jorge encontra a parte que faltava do objeto, que Helena identifica como a fôrma de madeira que era utilizada antigamente para fazer queijos artesanais. Ela afirma saber da informação pois este é um saber-fazer tradicional da família: um conhecimento passado através das gerações, “desde sempre”. Lúcio, vendo que as crianças acharam a antiga forma de madeira, resolve levá-las à queijaria para que Jorge possa conhecer o modo como se prepara o queijo artesanal mineiro. Enquanto Lúcio e Helena (que está aprendendo a produzir queijo e deseja ser produtora um dia) explicam a Jorge o processo de preparação do queijo - não mais em formas de madeira, mas agora nas formas de plástico -, eles vão dando informações sobre a importância cultural do modo peculiar de fazer queijo em Minas Gerais, que por sua vez é diferente do de outras regiões brasileiras. A cartilha confere, assim, importância singular ao processo de cada região e pondera que esta é a razão para que o saber-fazer do queijo artesanal mineiro tenha ganho o título de patrimônio cultural brasileiro. Enquanto retornam para casa, Lúcio sugere que as crianças passem esse conhecimento adiante e, elas entusiasmadas, falam em apresentar um trabalho sobre o tema na escola. De volta à casa eles tomam café da tarde já com a presença de Rosa, mãe de Jorge, que acabara de chegar. Em um ambiente descontraído, eles conversam sobre o dia e sobre a importância do queijo mineiro enquanto patrimônio cultural brasileiro.

Estrutura das páginas: Em uma análise geral, a cartilha apresenta entre 4 a 6 quadrinhos por página. Estes quadrinhos não apresentam variações em suas linhas de contorno: todos são feitos com uma linha contínua - ou seja, o tipo mais comum. A disposição destes quadrinhos nas páginas obedece a uma ordem muito parecida ao longo de toda a história. Esta estrutura, apesar de não oferecer grande dinamismo visual, ajuda na percepção de linearidade temporal: Jorge chega à casa de Helena de manhã e vai embora ao entardecer. Os planos de visão dividem-se em: plano geral, plano em conjunto, plano americano, plano médio, primeiro plano, plano detalhado (*close up*) - este último usado para destacar o objeto misterioso que faz Jorge tropeçar. A HQ apresenta apenas o ângulo de visão médio, ou seja, as cenas acontecem à altura dos olhos do leitor. As páginas apresentam a mesma paleta de cores apesar das cenas representarem ambientes internos e externos, o que confere um clima de pouca dinâmica visual. Tais fatores podem ser observados na imagem a seguir:

Figura 46 - Estrutura e elementos compositivos das páginas da cartilha *Aqui se faz queijo*



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). *Aqui se faz queijo*. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 7 e 8

Balões: Em uma análise dos aspectos relacionados à representação da oralidade, podemos observar que há pouca variação no formato dos balões que compõem a narrativa, apesar de haver muitos tipos diferentes de balões, que possuem diferentes funções (CAGNIN, 1975; Ramos, 2018). Os balões observados possuem, em geral, formato retangular com cantos arredondados; outros são ovais, uma escolha estética do artista. Quanto aos tipos diferentes de balões que influenciam diretamente no sentido da narrativa, encontramos dois exemplos de balões com contorno em ziguezague, que denotam expressão em voz alta ou grito. Outro fator que reforça o tom de voz exaltado da menina Helena é a representação das letras em negrito. Este recurso tipográfico, aliado ao formato específico de balão que demonstra que ela está gritando, torna mais fácil a compreensão da cena. Ainda sobre os balões, notamos a presença recorrente de balões duplos, que são utilizados para distribuir a quantidade de texto dentro do quadrinho evitando, assim, um grande bloco de texto dentro de um único balão e um eventual truncamento da leitura.

Figura 47 - Exemplos de balões de grito



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). *Aqui se faz queijo*. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 10 e 11.

Também podemos observar a presença de balões intercalados, que representam os turnos conversacionais. Nas figuras abaixo, vemos como estes balões se apresentam na cartilha:

Figura 48 - Exemplos de balões duplos



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). *Aqui se faz queijo*. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 13

Figura 49 - Exemplos de balões intercalados



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). *Aqui se faz queijo*. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 8 e 17

Deste modo, nos parece adequada a distribuição de texto nos balões e a posição destes dentro dos quadros, em alinhamento com a posição dos personagens e contexto geral da cena. Notamos, ainda, a presença de outros elementos gráficos que auxiliam na rápida compreensão do enredo da cartilha: as linhas cinéticas e as onomatopeias, que representam, respectivamente, movimentos e sons. Podemos observar exemplos nos detalhes das figuras abaixo:

Figura 50 - Onomatopeias e linhas cinéticas



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). *Aqui se faz queijo*. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 9, 10, 11 e 17

Personagens: a construção dos personagens é um dos elementos essenciais para um bom desenrolar da narrativa. Personagens bem construídos devem evidenciar suas personalidades e ter relevância para o conteúdo apresentado na história. Na cartilha em questão, os personagens dividem-se em principais (Helena e Jorge, as crianças que conduzem a narrativa) e secundários (Eduarda e Lúcio, pais de Helena, produtores de queijo artesanal; e Rosa, mãe de Jorge). Todos os personagens interagem entre si. Os diálogos são de certa maneira pontuais, o que exprime o caráter didático das falas, adequado para uma cartilha.

A fala de alguns dos personagens apresenta marcadores linguísticos regionais. Assim, expressões como “uai”, “trem” e “sô” procuram identificar os personagens enquanto naturais de Minas Gerais, assunto que pode ser abordado durante as atividades com a cartilha. As expressões faciais são, porém, pouco exploradas e muitas vezes vemos o aproveitamento de quadrinhos com as mesmas configurações, só alternando a expressão facial dos personagens. Em alguns momentos, a expressão facial do personagem nos parece não condizer com o texto contido no balão. Um exemplo pode ser conferido em um dos quadrinhos da página 13 da cartilha: enquanto o texto demonstra surpresa e entusiasmo diante de uma informação, a expressão de Jorge aparenta desagrado ou dúvida:

Figura 51 - Detalhe da expressão facial de Jorge na página 13



Fonte: MOREIRA, Corina (coord.). **Aqui se faz queijo**. Brasília, MG: Iphan-MG, 2017, p. 13

Conteúdo – Pedagógico (Patrimonial): Na apresentação da cartilha, a superintendente do IPHAN em Minas Gerais, Célia Corsino, faz um convite à leitura dos quadrinhos, procurando mostrar que este tipo de leitura é também - assim como o computador, celular, TV etc. - uma forma de entretenimento. Corsino indica que a cartilha apresenta uma história "fácil e agradável de ler", que trata de um assunto importante: "o modo artesanal de fazer queijo de Minas nas

regiões do Serro, Serra da Canastra e da Serra do Salitre/Alto da Parnaíba” (CORSINO, 2017, p. 5). São apresentados os personagens principais, Helena e Jorge, duas crianças, que vão mostrar o modo artesanal de fazer queijo. Se esclarece, ainda na apresentação do material, que a HQ trata de um patrimônio imaterial e que este "é muito diferente das cidades e dos monumentos históricos:" a relevância deste tipo de patrimônio está na transmissão dos saberes a ele associado, "conhecimentos que vem de nossos antepassados e que na maior parte das vezes não está escrito em livros, mas passa de geração em geração" pela oralidade, através da Contação de histórias e conversas familiares (CORSINO, 2017, p.5). Logo, as pessoas que detém este saber-fazer e o conhecimento sobre o processo de produção deste tipo específico de queijo são importantes para que esta tradição não desapareça com o passar do tempo. Os queijos são descritos por Corsino como produtos deste conhecimento, objetos que fazem referência a identidade mineira e nacional, símbolo de pertencimento a um lugar de memória em comum. O texto da apresentação termina com a afirmação de que o saber-fazer deste tipo de queijo é um patrimônio de Minas Gerais e do Brasil e deixa claro o objetivo da cartilha: promover o entendimento e a valorização deste patrimônio imaterial.

O início da narrativa mostra uma situação do cotidiano, em que Jorge vai visitar Helena: esta mora em uma fazenda e os pais são produtores de queijo. O modo pelo qual o assunto é introduzido parte do elogio que Jorge faz ao pão de queijo feito por Eduarda, mãe de Helena. Segundo o menino, ele nunca comera um pão de queijo tão gostoso. A mãe de Helena explica então o porquê de o sabor do pão de queijo ser tão bom: “é que ele é feito com o queijo que produzimos na fazenda, Jorge!” (MOREIRA, 2017, p 7). Podemos aí identificar uma estratégia comum de Educação Patrimonial, pois, segundo o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, sua metodologia “consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 6).

Além disso, é no momento em que Jorge tropeça no objeto identificado por Helena como uma fôrma de madeira na qual eram moldados os queijos antigamente que surge a curiosidade em saber como é o processo de produção de queijo. Essa estratégia utilizada na cartilha ilustra outro modo como a Educação Patrimonial pode ser conduzida com êxito, pois “o patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar [...] sentimentos de surpresa e curiosidade” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 6). As personagens principais, Helena e Jorge, movidos pela curiosidade, vão em busca de

informações sobre o objeto de madeira. Trata-se de um bom estímulo para os leitores da cartilha desenvolverem conceitos e habilidades relacionados aos bens culturais (no caso, o saber-fazer do queijo artesanal mineiro) e os utilizarem em sua vida diária e no próprio processo educacional, na prática.

Destarte, o patrimônio cultural abordado através da Educação Patrimonial facilita o reconhecimento e a apropriação de um bem cultural, o que reforça o sentimento de identidade e autoestima da população detentora do patrimônio, como vimos anteriormente. Assim, o fato de Helena ser oriunda de uma família que produz queijos artesanais há gerações faz com que ela, diferentemente de Jorge, identifique prontamente o objeto de madeira encontrado: uma fôrma de fazer queijo. A própria menina afirma: “antigamente faziam o Queijo Minas Artesanal com essa fôrma de madeira” (MOREIRA, 2017, p. 10). De maneira didática, a cartilha sinaliza a importância da transmissão de conhecimentos acerca dos bens culturais. Portanto, é a partir de um objeto cultural que era de uso cotidiano, tratado como fonte primária de conhecimento, que Jorge vai descobrir um complexo sistema de relações e conexões sobre a origem do modo de fazer o queijo artesanal mineiro. O *Guia Básico de Educação Patrimonial* reitera que “nada substitui o **objeto real** como **fonte de informação** sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico em que foi produzido, utilizado e dotado de significado pela sociedade que o criou” (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 7, grifos das autoras). Portanto, é a partir da informação desencadeada pela curiosidade sobre o objeto que as informações surgem.

Na página 11 da cartilha, Helena começa a falar sobre o porquê da importância do queijo, do modo especial de fabricá-lo, de sua origem, e afirma que a continuidade do processo é essencial para a valorização e reconhecimento deste produto cultural para a identidade brasileira, devido à sua importância histórica. O diálogo dos personagens evoca situações reais, visto que Jorge questiona Helena quando ela diz que o modo de fazer queijo Minas é tão importante a nível nacional: “Na história do Brasil? Também não precisa exagerar, né Helena!” (MOREIRA, 2017, p. 11). Desta maneira lúdica, a cartilha apresenta alguns dos argumentos pelos quais deve-se refletir sobre a importância deste patrimônio cultural. Isso não vale só para os mineiros, pois o saber-fazer em questão - que, segundo a cartilha, veio de Portugal durante a Colonização - foi sendo adaptado ao longo dos anos.

Em síntese, as informações contidas na cartilha *Aqui se faz queijo* tratam, de forma sucinta, da origem e do processo de produção do queijo mineiro. Podemos notar que o trabalho de pesquisa foi bem elaborado, pois aborda questões pontuais da transformação do processo ao longo dos anos, como a mudança do uso das fôrmas de madeira para as de plástico. Este tipo

de conhecimento apresentado na cartilha abre espaço para o trabalho em sala de aula, na busca de informações mais detalhadas sobre a origem do modo de fazer queijo ou sobre os primeiros produtores que se instalaram em Minas Gerais, utilizando ferramentas de pesquisa como as presentes na própria página do IPHAN.²²

Seguindo o modo de abordagem didática do tema, percebemos a preocupação dos elaboradores da cartilha em mostrar resumidamente o modo de fazer o queijo minas artesanal. Segundo o roteiro, esta é a tarefa de Lúcio, pai de Helena, que explica as etapas para Jorge. Na página 13 da cartilha, a mudança das fôrmas de madeira para as de plástico é tratada pelo pai de Helena como algo que comporta um certo conflito: “Algumas pessoas acham que a fôrma de plástico é mais fácil de limpar, mas ainda tem muita polêmica sobre este assunto.” Entende-se que a “polêmica” se dá pelo fato de as opiniões dos produtores estarem divididas sobre a transição do uso das fôrmas de madeira para as de plástico, por causa da higienização. Em seguida o personagem continua: “Muitas mudanças acontecem ao longo do tempo, e às vezes temos que nos adaptar a elas. Mas também é preciso compreender que este modo artesanal de fazer o queijo já existe há séculos, com características próprias tão especiais que foi reconhecido como um patrimônio cultural brasileiro” (MOREIRA, 2017, p.13).

Esse questionamento levantado na cartilha é fundamental para entendermos melhor o processo de desenvolvimento de um bem cultural. Ele pode ser ponto de partida de uma atividade/aula sobre patrimônio cultural e sobre as mudanças que acontecem ao longo do tempo. São essas mudanças necessárias, mas descaracterizariam o bem em questão? O patrimônio cultural, principalmente o imaterial, é vivo e, portanto, intrinsecamente dinâmico. Ele é resultado das atividades cotidianas dos grupos, apreendidas desde a ancestralidade e desenvolvidas no presente, diante de problemas atuais do cotidiano e da busca por soluções destes (HORTA, GRUNBERG, MONTEIRO, 1999, p. 5). Se nos debruçarmos mais atentamente sobre a cartilha, *Aqui se faz queijo* certamente encontraremos outras oportunidades de abordagem de questões relacionadas à preservação deste bem cultural específico. Por hora, continuaremos com a análise da próxima HQ selecionada.

²² Na página do IPHAN (<http://portal.iphan.gov.br/mg/pagina/detalhes/65>), podem ser encontradas mais informações sobre este patrimônio cultural, como processo de registro, documentação e vídeos.

3.1.2 Análise da HQ *Viagem ao Tempo dos Barões e Escravos* (2014)

Distribuída à alunos e professores durante a visitação de escolas da rede pública e privada à fazenda São Luiz da Boa Sorte, situada no Vale do Café,²³ a HQ *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos* faz parte de uma iniciativa patrocinada pela Secretaria de Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro, com base na Lei Estadual de Incentivo à Cultura (Lei nº 1.954 de 26 de Janeiro de 1992), em parceria com a iniciativa privada e o apoio da Universidade Severino Sombra. A cartilha, impressa pela editora Rosa Real, em maio de 2014 teve uma tiragem de 2.500 exemplares. Abaixo, vemos a capa e contracapa da HQ:

Figura 52 - Capa e contracapa da HQ *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014

A Fazenda São Luiz da Boa Sorte, foi construída em 1835 e foi, por algum tempo, residência Imperial, em 1876. Localizada na Rodovia Lúcio Meira (BR 393 - KM 210), nº 18.136, em Vassouras - RJ, a fazenda passou por um processo de restauração minucioso feito pelos arquitetos João Reis e Gilmar Peres, nos anos 2000. Hoje a fazenda aposta no turismo rural, oferecendo visitas guiadas aos seus aposentos e uma coleção de móveis dos séculos XVIII e XIX. A histórica fazenda é umas das principais do chamado Vale do Café fluminense e teve seu tombamento provisório pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) em 30 de

²³ O turismo pedagógico oferecido pela Fazenda São Luiz da Boa Sorte pode ser acompanhado em sua página eletrônica: <https://fazendasauluizdaboasorte.com.br/turismo-pedagogico/>

dezembro de 2008, como consta na lista de bens tombados pelo instituto.²⁴ Desde 29 de julho de 2017, ela abriga o Museu do Café. O INEPAC assim descreve a fazenda:

Nome: Conjunto de doze Fazendas representativas do Ciclo do Café - Fazenda São Luiz da Boa Sorte. **Número do processo:** E-18/1.868/2008. Exemplares da arquitetura rural fluminense vinculada à fase áurea do ciclo do café, essas fazendas compõem um rico acervo de informações da estrutura funcional, das maneiras de viver e produzir e das soluções programáticas materializadas nos complexos construídos, seja nos modelos mais simplificados ou nos requintados representantes desse importante e breve período econômico da história do Vale do Paraíba fluminense. Até a última década do século XIX existiam duas fazendas distintas: São Luiz e Boa Sorte. Com a união das duas fazendas, o solar da Boa Sorte passou a ser sede da nova fazenda, restando da Fazenda São Luiz apenas a capela em homenagem ao santo rei da França. A casa-sede implanta-se sobre platô escalonado, delimitado por muro de arrimo definindo três diferentes níveis - a chegada, através de uma aleia de palmeiras imperiais; o platô onde se assenta a casa, com pavimento sobre porão alto, e um terceiro nível que equivale ao pavimento principal. A perspectiva do renque de palmeiras, tendo ao fundo a escadaria em pedra em dois lances que leva ao platô onde está a casa, resulta numa bela visão do conjunto. O extenso painel formado por janelas em caixilhos de vidro que toma toda a fachada frontal do pavimento superior e a cobertura que protege a escada externa, assim como a própria escada, que repete a mesma solução da escada que a antecede, são elementos de destaque e valorização do edifício. (INEPAC, [s.d.]

Figura 53 - Fazenda São Luiz da Boa Sorte.



Fonte: Isabela Kassow /Diadorim Ideias. Disponível em:
[http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/fazenda-sao-luiz-da-boa-sorte#a\[pp_gal\]/5/](http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/fazenda-sao-luiz-da-boa-sorte#a[pp_gal]/5/)

²⁴ A lista completa de bens tombados pelo INEPAC está disponível em:
<http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/acervo/detalhar/32/0>.

Sob coordenação geral de Júlio Cesar Rocha, texto e pesquisa dos professores Magno Fonseca Borges, Acácio Fonseca Borges, Iuri Rocha e Gabriel Fortunato, *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos* é apresentada como “uma das mais ambiciosas, importantes e significativas ações da educação para a cidadania realizada no Vale do Paraíba do Sul Fluminense” (BORGES, 2014, p. 3). A iniciativa busca, segundo esses autores, responder a um dos maiores desafios para os educadores da atualidade: como promover Educação Patrimonial e Educação Étnico-Racial ao mesmo tempo? A cartilha adota uma noção ampla de patrimônio, que abarca o patrimônio material (as edificações da fazenda) e o imaterial (histórias e saberes ligados ao cotidiano dos que viviam e circulavam na fazenda durante o período colonial). O conhecimento, segundo os autores, é visto como um processo de construção, e não simplesmente adquirido. Deste modo, a leitura de mundo passa pelas lentes das relações étnico-raciais do período histórico em que os negros escravizados eram tratados como mercadorias e deles lhes era tirado qualquer traço de dignidade.

O projeto de visitação à fazenda, enquanto estratégia pedagógica para o trabalho em Educação Patrimonial, faz o uso do formato das HQs e deixa claro o potencial educativo da vivência e da experiência, além de uma abordagem transdisciplinar que o contato direto com o bem cultural proporciona, como demonstram as metodologias de Educação Patrimonial anteriormente vistas. Borges (2014, p. 4) destaca que o material distribuído durante o Turismo Pedagógico é um recurso paradigmático que faz parte das ações pedagógicas integradas desenvolvidas na fazenda, a saber: visitação – apresentação teatral – passeio guiado, configurando assim métodos alternativos de ensino, viabilizando a interação “do sujeito com o meio, adequando texto ao contexto, a linguagem e a identidade do ser em um processo significativo e participativo em busca de seu reconhecimento como agente de sua própria história” (BORGES, 2014, p. 4).

O projeto entra em consonância com o texto da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), pois proporciona uma prática educacional que estimula à reflexão crítica da sociedade e o respeito à memória como instrumento da construção da identidade coletiva e da cidadania. Também é contemplada na temática desta cartilha, segundo os autores, a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que abordam a responsabilidade da educação na defesa da diversidade cultural e no reconhecimento da importância dos povos afrodescendentes e indígenas na formação da sociedade brasileira, nas áreas social, econômica e política.

Projetos como este, que abordam a temática étnico-racial e cultural, são muito importantes para o desdobramento de práticas educativas eficazes na redução da desigualdade através da valorização da contribuição dos povos de matriz africana e indígenas na construção da identidade nacional. Eles ajudam na desconstrução de preconceitos há anos reforçados pelas narrativas históricas hegemônicas, ancoradas na exaltação do modelo cultural eurocêntrico e na tentativa de supressão das influências e legados afro-brasileiros e indígenas, frequentemente transmitidas através da educação formal nos livros didáticos nas salas de aula de todo país. Contra este movimento hegemônico de narrativa histórica, a abordagem feita na HQ *Viagem tempo dos Barões e Escravos* propõe uma mudança de mentalidades, indo veementemente contra o mito da democracia racial e a versão dita “oficial” dos livros didáticos, cujos heróis são quase exclusivamente brancos e/ou de origem europeia, trazendo personagens negros escravizados como fundamentais na consolidação da economia brasileira.

Antes da narrativa quadrinística propriamente dita, a cartilha apresenta uma introdução sobre o contexto histórico do Vale do Café, os personagens importantes da região e os fundadores das propriedades que deram origem à Fazenda São Luiz da Boa Sorte, com o objetivo de apresentar o cotidiano do povo produtor de café no Sul Fluminense. Conforme o Rocha e Fortunato (2014, p. 5-12), entre os séculos XVIII e XIX, essa região foi uma das maiores produtoras de café do país, chegando a produzir cerca de 75% do café que era exportado para o exterior. A economia, que necessitava de mão-de-obra escrava, ajudou a propagar ideologias racistas. Nestas fazendas, a escravização dos negros foi fundamental para a expansão e fortalecimento do sistema econômico, baseado na exportação do café. Resultado disso foi a completa arbitrariedade.

Diante do fim do processo escravagista no mundo, o país usou de aparatos legais para burlar a pressão que vinha principalmente da Inglaterra, a fim de tentar evitar a crise que se instalava no Império, em colapso no final do século XIX. Com o endurecimento na repressão aos traficantes de escravos no litoral brasileiro, o Império aos poucos foi cedendo às pressões britânicas, promulgando a Lei Eusébio de Queiroz em 4 de setembro de 1850 (COTA, 2012, p. 70). Com a alta no preço de escravos, provocada pela lei Eusébio de Queiroz, muitos cafeicultores começam a substituir o trabalho escravo pela mão de obra imigrante (CHAVES, 2013). As leis da segunda metade do século XIX ficaram conhecidas como "leis para inglês ver", pois, segundo Chaves (2013) na realidade não melhoram a condição de vida dos negros. Conhecida como “Lei do Ventre Livre”, a Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871 em seu primeiro artigo afirmava que, a partir daquela data, toda criança filha de escravos seria

automaticamente liberta: no entanto, deveria até os oitos anos permanecer sob proteção do senhor de sua mãe. Já a chamada “Lei do Sexagenário”, Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, declarava alforria ao escravizado após os 60 anos de idade, o que produzia pouco resultado se considerarmos que, no Brasil, um escravo vivia em média 30 anos.

Voltando a HQ *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*, vemos que, a partir da página 13, temos a apresentação dos três personagens principais: Ana, Paulo Gomes Ribeiro Avellar (o Barão) e Epifânio. Já na página 19, há uma espécie de abertura da narrativa da HQ cujo evento principal trata de uma viagem no tempo (do século XIX para o século XXI) e que a HQ pode e deve ser folheada durante a visita guiada, como um material de apoio.

Roteiro: No nosso entender, o roteiro é bem-sucedido ao que se propõe: unir a história da região do Vale do Café e da Fazenda São Luiz da Boa Sorte aos temas das relações étnico-raciais e do respeito pelo legado cultural dos muitos povos africanos que foram trazidos para o Brasil. A história se passa na Fazenda São Luiz da Boa Sorte no ano de 2016. Uma viagem no tempo, acionada pelo desejo de Ana em conhecer mais sobre a história do Brasil, traz do passado (século XIX) o Barão de São Luiz, dono da fazenda na época, e Epifânio, um escravizado que participara de uma grande fuga (tema que é debatido ao longo da HQ pelos dois personagens).

O eixo da história é a relação senhorial e a exploração do povo negro dentro do contexto da fazenda, representado pelos diálogos entre o Barão e Epifânio. Ana é a responsável por acalmar os viajantes do tempo e apresentar-lhes o futuro, onde os negros não são mais escravizados e até mesmo podem se formar professores. Entendemos, no entanto, que a visão otimista da narrativa está longe de ter, de fato, um final feliz. “Por ter sido um processo mal pensado e mal executado, a abolição trouxe uma consequência social muito grave, que ainda hoje é sofrida, é vivida pela população negra do nosso país” (CHAVES, 2013). No Brasil, último país das Américas a libertar os escravos, reverbera ainda hoje o resultado de tantos anos de um sistema cruel e desigual de opressão direcionada aos afro-brasileiros, reforçado pelo mito da igualdade racial, cujos resultados nocivos vão desde condições precárias de subsistência, alta taxa de mortalidade de jovens negros e desigualdade salarial no exercício de uma mesma função, até ao pequeno percentual de negros em cargos de alto escalão. Em 2017, um estudo do Instituto Ethos em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), feito com 500 empresas no Brasil, mostrou que os negros compunham 54% da população brasileira, porém apenas 17% dos mais ricos e 4,7% em cargos executivos nas maiores empresas do país. (STREIT, 2017). Segundo a agência de notícias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Em 2018 os pretos ou pardos passaram a ser 50,3% dos estudantes de ensino superior da rede pública, porém, como formavam a maioria da população (55,8%), permaneceram sub-representados. Além disso, entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), mas ainda ficou abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). (IBGE, 2019)

Dentro da narrativa da HQ *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*, o dilema instaura-se na questão da fuga de Epifânio e muitos outros rebelados. O barão, ressentido com Epifânio, considera o ato uma traição e parece não querer compreender o que Ana, a professora, tenta explicar através da citação da legislação brasileira que extinguiu a escravidão e conferiu - pelo menos no papel - direitos iguais a todos os cidadãos, como declara a Constituição de 1988. A história segue com o relato dos dois personagens e Ana como interlocutora, trazendo detalhes do contexto histórico, culminando na mensagem de liberdade e na luta do povo negro por direitos iguais. Ana finaliza a história citando o Memorial Manuel Congo erguido em Vassouras em 1996, onde era o Largo da Forca - local onde escravos eram punidos e até enforcados. Esse memorial homenageia a luta pela liberdade e o quilombola e revolucionário líder da maior rebelião ocorrida na região Vale do Paraíba em 1838, que envolveu mais de 300 escravos. Chega, então, o momento de Epifânio e o Barão voltarem ao passado. O último quadrinho da HQ mostra Ana sendo acordada pela menina Bárbara, para irem à visitação à Fazenda São Luiz da Boa Sorte.

Estrutura das páginas: a distribuição dos quadrinhos na página nos parece equilibrada: apresenta uma regularidade quanto à quantidade de quadros por página e a forma, que é dividida em quadrinhos retangulares ou quadrados. Cada página apresenta aproximadamente 5 a 7 quadrinhos. Estes apresentam linha de contorno contínua. Um detalhe interessante é a ocorrência de quadrinhos sem linha de contorno. Como, usualmente, os quadros nas HQs representam uma “moldura do tempo” (MCCLLOUD, 1996), esta escolha do ilustrador Luiz Cerqueira, parece estar relacionada com o fato da narrativa se passar no momento de uma “viagem no tempo” onde se encontram personagens do sec. XIX e sec. XXI.

Figura 54 - Exemplo da ausência de linha de contorno em alguns quadrinhos da HQ.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p.22 e 23

As cores aparecem em uma paleta variada, hora com variação tonal (degrade) em escala do mais escuro para o mais claro, geralmente para preencher o fundo da maioria dos quadrinhos, evitando assim a elaboração de diferentes cenários - o que de certa forma deixa a visualização das páginas muito uniforme. Abaixo podemos ver algumas das cores utilizadas para o preenchimento do fundo de alguns dos quadrinhos.

Figura 55 - paleta de cores utilizadas para preenchimento do fundo dos quadros.



Como podemos ver nas imagens seguintes, o plano de visão americano predomina em praticamente toda a narrativa. Há, contudo, variações entre plano médio, primeiro plano e plano detalhe (estes, em momentos em que a fala dos personagens é enfatizada). Os ângulos de visão são variados nesta publicação, reforçando a fala dos personagens e o enredo da história. São aliados ao uso de planos de fundo que apresentam *flashbacks* e ilustrações que corroboram com a explicação dada por um dos personagens. Ainda assim, na narrativa predomina o ângulo de visão médio, onde a cena ocorre à altura dos olhos do leitor (EISNER, 1989).

Figura 56 – Exemplos de fundos coloridos presentes na HQ.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014.

Figura 57 - Diferentes planos de visão.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 28 e 29

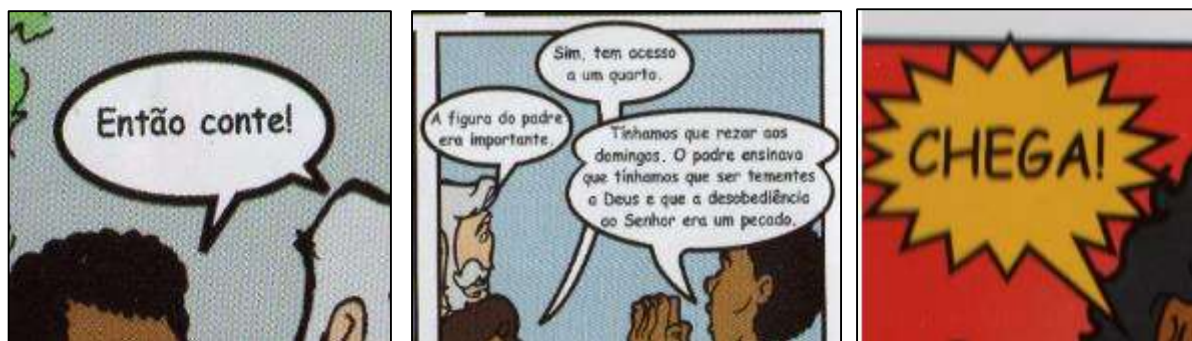
Balões: nesta HQ, temos a predominância do padrão básico do balão de fala de formato ovalado e com linha de contorno contínua. Poucos são os momentos em que outros tipos de balões são utilizados, recurso que poderia ser melhor explorado através da utilização de balões diversificados. É verdade que os balões são recursos que distinguem prontamente os quadrinhos, mas existem outras possibilidades. Além dos diversos formatos, linhas de contorno, a fala pode ser representada sem balões, e há HQs em que não há nenhuma fala sequer. Assim, aquele que deseja melhorar a dinâmica das suas histórias, além de consultar autores como Will Eisner ou Scott McCloud, pode perceber a grande variedade de quadrinistas e estudiosos que falam sobre quadrinhos na internet. Alguns formatos de balões presentes em *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos* - mais quadrados e de cantos arredondados - não parecem ter nenhuma relação direta com o conteúdo semântico deles. Podemos notar a presença de balões duplos/compostos devido à grande densidade de falas dos personagens. Há também a ocorrência de balões intercalados, balão de grito, balão uníssono e balão de pensamento.

Figura 58 - Exemplo de ângulo inferior e superior e da ilustração no fundo do quadro representando um flashback



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014.

Figura 59 - Exemplo dos tipos de balões encontrados



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014

Em alguns momentos, a compreensão da narrativa se torna difícil, devido à ordem irregular de alguns balões como nas páginas 36, 37 e 56, mostrada na figura abaixo, que contraria a ordem ocidental de leitura dos quadrinhos, a saber: da esquerda para direita, de cima para baixo (MCCLLOUD, 1996).

Figura 60 - Detalhes onde podemos observar a ordem “trocada” dos balões



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 36, 37 e 56

Verificamos também o uso de linhas cinéticas para expressar movimento rápido de um dos personagens e, nas páginas 23 e 44, vemos a presença de ícones visuais para reforçar a fala dos personagens:

Figura 61 – Presença de ícones visuais.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 23 e 44

Há vários momentos em que os personagens gritam. No entanto, só vemos o balão de grito - considerado mais apropriado para representar o grito dos personagens, segundo o código mais usual da linguagem dos quadrinhos - uma única vez, na página 26. Vale notar, porém, que o autor da cartilha usa a cor e as linhas cinéticas como recurso para enfatizar o momento da fala exaltada dos personagens, além de escrever duas palavras em vermelho para destacá-las.

Figura 62 - Uso de faixas no fundo dos quadros para dar ênfase na fala dos personagens



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 20 e 21

Na página 36, também podemos notar a presença de legendas sem moldura e de legendas que para representar a fala de um personagem que não aparece na cena do quadrinho. Na HQ em questão, a cor azul da legenda assinala a fala do Barão e a cor rosa destaca a fala de Ana.

Figura 63 - Exemplos de legenda encontrados



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 36

Personagens: nas páginas 13 e 14 da cartilha, temos uma parte exclusiva para a apresentação dos personagens, antes do início da narrativa propriamente dita. Os personagens principais são: Ana (professora), Paulo Gomes Ribeiro Avellar (o Barão de São Luiz), Epifânio (escravo da chamada nação Moçambique),²⁵ e a menina Barbara, que interage com Ana no último quadrinho da HQ. Na apresentação da personagem Ana, esta se descreve como “alguém que acredita que sonhos podem virar realidade” e que gosta muito de História do Brasil (ROCHA, 2014, p. 14). A partir daí a personagem explica novamente o contexto histórico do Vale do Café nos séculos XVIII e XIX e o cenário com base escravagista, quando o tráfico e comércio de pessoas já estava em processo de extinção legal em outros países que se beneficiaram muito do trabalho escravo para desenvolverem suas economias, como ocorreu os Estados Unidos, com a produção de algodão. Ana ressalta o fato de que a cidade de Vassouras - onde fica localizada a Fazenda São Luiz da Boa Sorte - seria o epicentro deste fenômeno da economia brasileira que era a produção e exportação do café, o que já havia sido apresentado nos prefácios anteriores. O segundo personagem a “se apresentar” é o Barão de São Luiz, proprietário da Fazenda São Luiz da Boa Sorte. Este retoma parte do texto do prefácio que explica a formação da sociedade

²⁵ Segundo Boris Fausto (2006, p. 51) entre 1550 e 1855 foram trazidos para o Brasil aproximadamente 4 milhões de escravizados, homens jovens em sua maioria. Estes eram capturados principalmente em cidades portuárias como Luanda e Benguela que por sua vez, recebiam escravos do interior. Os povos africanos eram divididos pelos traficantes e comerciantes em dois grandes ramos étnicos: os sudaneses (que predominavam na África Ocidental, Sudão Egípcio e na costa norte do Golfo da Guiné) e os bantos (da África equatorial e tropical, de parte do Golfo da Guiné, do Congo, Angola e Moçambique). Assim, a classificação por "nações" fazia referência ao porto de origem e não tinha correspondência étnica propriamente dita, mas servia para organizar o tráfico negreiro. Os negros escravizados aqui no Brasil vieram de inúmeras tribos e reinos, com identidade e cultura próprias. Sudaneses de origens iorubá, jeje, tapa, hauçá, e os bantos provenientes dos angolas, bengalas, monjolos, moçambiques. No entanto, como aponta Vanessa Xavier, estas nomenclaturas acabaram sendo apropriadas pelos próprios africanos, que se organizaram socialmente a partir destes agrupamentos mais amplos. Deste modo, "a distribuição dos africanos em nações revelou-se um modo de reelaborar suas identidades e de estruturar a vida social dos negros, após seu desenraizamento em relação ao seu *locus* de origem" (XAVIER, 2017, p. 288).

entre Avellar e Santos na união das duas fazendas, retomando a árvore genealógica da família de 1809 até o seu nascimento. Ele explica a importância de seu sobrenome, pela vastidão de suas posses. Como é explicado pela personagem Ana (que, do ponto de vista do Barão, vem do futuro), existem hoje em dia ruas com o nome do Barão, devido a sua importância na história da cidade de Vassouras. O terceiro e último a se apresentar é Epifânio, personagem que participa da revolta liderada por Manuel Congo em 1838. Ana, a professora, segue assim, explicando como os negros haviam sido trazidos para o Brasil, seguindo praticamente o mesmo texto apresentado no início da cartilha com a explicação do contexto histórico do Vale do Café.

Apesar de os personagens terem se apresentado previamente - o que aparentemente é desnecessário, visto que o conteúdo do texto-apresentação dos personagens já havia feito isso nas páginas anteriores e que os personagens se apresentam entre si dentro da narrativa da própria HQ -, temos mais uma apresentação. Ao todo são 14 páginas de conteúdo preliminar, o que torna o mesmo longo e um tanto cansativo. Podemos compreender de certo modo essa extensão, dada à densidade e relevância do conteúdo tratado. Ainda assim, temos poucos detalhes sobre a construção dos personagens, como a exemplo de Ana, que apenas na página 25 se apresenta como “professora.”

Os personagens interagem entre si em todas as páginas e encontramos uma boa dinâmica na distribuição das falas de cada um deles. Apenas em alguns momentos vemos trechos truncados, devido a posição incorreta dos balões (o que comentamos na seção acima). Ainda sobre o texto, podemos ponderar sobre a densidade das falas contidas nos balões e a quantidade de informações do material, que é muito semelhante ao do texto da apresentação. Em alguns momentos, a grande quantidade de escrita em um único balão pode deixar a leitura um pouco lenta. É o que podemos observar nos detalhes das páginas 48 e 49:

Figura 64 - Exemplo da grande quantidade de texto nos balões da HQ



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos.** Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 48 e 49

Podemos considerar boa a interação entre os personagens. Dada a natureza fantástica do encontro (possível graças a uma viagem no tempo) e o fato de serem de épocas tão distantes e tão diferentes, isso gera muitas perguntas e Ana segue como grande mediadora dos diálogos entre o Barão e Epifânio. Reforça-se, assim, o caráter pedagógico das falas do educador que estiver conduzindo uma visita à fazenda, bem como a posição dos visitantes que receberam a HQ, criando uma identificação do leitor com o material. Desta maneira, a dinâmica segue em muitos questionamentos, embates, momentos de ânimos exaltados, visto que, para os personagens que vieram do passado, não estava claro que no presente de Ana, onde agora se encontravam, a prática escravocrata já havia sido abolida. Isso justifica o tratamento dado à Ana pelo Barão e o fato de Epifânio não entender como Ana seria uma professora, visto que em seu período de vida, os negros eram tratados como mercadorias, sem direito à dignidade, direitos e, muito menos, acesso à escolarização.

Conteúdo – Pedagógico (Patrimonial): A abordagem pedagógica da cartilha versa sobre a produção de café e a importância da participação dos povos de origem africana na economia que girava em torno do produto. O patrimônio edificado em questão é a Fazenda São Luiz da Boa Sorte e o patrimônio imaterial é o saber-fazer dos negros escravizados, que cultivavam as grandes plantações de café da região, fundamentais para a manutenção e o crescimento da economia. Enquanto isso, os barões e donos de fazendas cafeeiras enriqueciam às custas da posse e comércio de negros escravizados, que, no século XIX, compunham grande parte das posses dos barões cafeeiros²⁶.

Figura 65 - Barão fala que aprendeu a tratar os negros como bens



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos.** Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 28

O modelo de visitação do turismo pedagógico feito pelos profissionais da Fazenda São Luiz da Boa Sorte proporciona aos alunos contato direto com o ambiente do bem cultural, o que permite um maior interesse, motivado pela curiosidade de estar em um lugar diferente da sala de aula. Outro estímulo é proporcionado pela própria HQ, oferecida como material

²⁶ É difícil determinar o valor de cada escravo no século XIX, pois os indicadores variam muito de preço. Mas acredita-se que em 1846 uma saca era comprada a 12\$000 réis, enquanto um escravo valia 350\$000 réis. Escravos com habilidades chegavam a valer 715\$000 réis. Entre 1856 e 1862, em Vassouras, 1 conto de réis (1:000\$000=1 milhão de réis) comprava 1 escravo. Em 1860, 1 conto de réis (1:000\$000=1 milhão de réis) comprava 1 kg. de ouro, segundo o [site http://www.genealogiahistoria.com.br/index_baroesviscondes.asp?categoria=3](http://www.genealogiahistoria.com.br/index_baroesviscondes.asp?categoria=3) Os preços variavam de acordo com gênero, idade, função do escravo. Dependendo da região, “o preço médio das mulheres (920\$854) correspondia a cerca de dois terços (65,5%) do preço médio dos cativos do sexo masculino (1:405\$877)” (MARCONDES; MOTA, 2001, p. 502).

complementar à visitação e contendo informações que fazem parte do contexto apresentado pelos guias da fazenda. O caráter didático do texto é oferecido de uma maneira fluida e em uma linguagem que conversa diretamente com qualquer faixa etária.

As questões levantadas nos diálogos tecidos pelos personagens, poderiam ter sido elaboradas por um dos visitantes da fazenda: por isso, entendemos que o material acerta em antecipar respostas que podem ser obtidas em um breve folhear de páginas. São extremamente relevantes as informações contidas nas páginas deste material, principalmente por tratar de diversos assuntos em um único roteiro.

São tratados temas como: formação da sociedade brasileira no século XIX, economia baseada na produção e exportação de café (que tem sua mão de obra escrava substituída pela imigrante), legislação brasileira, relações étnico-raciais, características da linguagem de dominação senhorial no comportamento dos senhores e, principalmente, nas configurações das edificações, nos comportamentos opressores etc. Trata, ainda, da luta pela liberdade, pelos direitos civis e por uma educação inclusiva, que reconheça e ensine sobre a história por uma perspectiva dos povos de origem africana.

A cartilha apresenta, ainda, uma espécie de relato do cotidiano na fazenda e do saber-fazer relacionado ao cultivo e manejo do café. A personagem Ana é quem traz as informações de uma maneira mais didática, pois exerce o papel de professora durante a narrativa e segue levantando questões sobre os locais visitados, explicando como as relações mudaram depois da abolição da escravidão em 1888 até a Constituição de 1988 - importantes marcos legais na história do Brasil. A narrativa promove uma abertura para questionamentos sobre como foi essa mudança e suas implicações políticas e sociais.

Figura 66 - Personagens mostram como era feito o cultivo e manejo do café



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). Viagem ao tempo dos Barões e Escravos. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 30 e 31

A capa desta HQ, mostrada no começo dessa parte, traz o propósito do material: “inclusão social através da Educação e da Cultura Lei 10.639.”

Figura 67 - Ana fala sobre alguns marcos legais.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). Viagem ao tempo dos Barões e Escravos. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 24.

A narrativa de *Viagem ao Tempo dos Barões e Escravos* tem início na página 20 e começa com os personagens chegando na fazenda. Após o espanto da viagem no tempo, o Barão acha que Ana é uma “forra” e age com hostilidade com Epifânio, por ele ter participado da fuga com outros escravizados. Ana, apresenta-se como professora apaixonada por História do Brasil e diz que muita coisa mudou no país desde a época da qual vieram o Barão e Epifânio, como a transformação de Império em República. Ela afirma que, segundo a atual legislação brasileira, todo cidadão é igual perante a lei (ROCHA, 2014). A professora segue explicando aos viajantes do tempo que não cabe mais, nos dias atuais, nenhuma espécie de preconceito, e que todos devemos lutar contra qualquer tipo de manifestação racista. Ainda assim, o Barão, inconformado em saber que perdera a maior parte de sua riqueza com o fim da escravidão, continua a tratar mal Epifânio. Ana, de forma veemente, esclarece que racismo é um crime e que ele pode ser preso.

Figura 68 - Ana não admite o comportamento racista do Barão.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). *Viagem ao tempo dos Barões e Escravos*. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 25 e 26

O fato de Ana ser negra e professora causa espanto em Epifânio, pois em uma sociedade escravista, era praticamente impossível que uma pessoa negra tivesse qualquer tipo de escolarização, com raras exceções. O Barão tenta amenizar dizendo que ela é “mulata,” o que piora a situação. Assim, seguem as explicações sobre o erro em chamar uma pessoa negra de mulata. Ana fala sobre o direito à educação assegurado pela Constituição e que todas as crianças

devem ser matriculadas no ensino básico, independente de cor e classe social. Além disso, existe uma lei muito importante que inclui no currículo escolar o ensino da história e culturas afro-brasileira e indígena (embora o número da lei não é citado nos diálogos dos personagens). A partir daí eles se dão conta de que estão na fazenda e começam a descrever o espaço e as atividades realizadas.

Figura 69 - Ana explica ao Barão o que é ser negro no Brasil.



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 26

Os personagens começam a mostrar como a relação senhorial está presente na linguagem material e simbólica, no modo de organização do cotidiano, formando uma espécie de código de comportamento dentro da relação entre senhores e escravizados. Ainda sobre segregação, há a explicação de que somente algumas escravizadas podiam entrar na casa-grande e que o trânsito dos que ali trabalhavam acontecia somente pelos fundos. Até mesmo a forma como a fazenda foi construída reforça a relação de dominação. A arquitetura do período colonial brasileiro, inspirada no chamado Barroco europeu "funciona como instrumento revelador das funções e relações sociais [...] edifícios foram projetados para funcionarem como um artefato de manipulação que, modificando o cenário, controla e ordena a vida dos súditos" (KOOPER, 2004, p. 9). A senzala, onde todos os escravos ficavam à noite, sequer tinha janelas. A fala do personagem Epifânio ressalta isso: "nós, escravos, morávamos nas senzalas apertadas e sem janelas. Era só olhar onde morávamos e onde o senhor morava. Era fácil saber que o poder estava do lado deles e não do nosso" (ROCHA, 2014, p. 34). Cabe lembrar que o que Epifânio

relata sobre a linguagem expressa pelos padrões de comportamentos impostos, lugares, dentro da fazenda, nos faz lembrar da fala de Geertz (1989) sobre Cultura: segundo o antropólogo, seria um sistema de símbolos coletivos em interação com sistemas de símbolos individuais em interação. Símbolo, para Geertz é um objeto, relação ou acontecimento qualquer que constitui um significado específico. Assim, para Geertz, é através da interpretação dessa teia de significados - transmitidos historicamente por símbolos através de comportamentos - que podemos compreender o homem e a cultura.

Na HQ, os personagens, ao passarem pelos diversos ambientes da fazenda, como na capela, elencam mais pontos que reforçam essa relação de supressão de direitos e imposição de comportamentos e práticas. É o caso da religião católica, imposta aos negros escravizados que, por sua vez, encontraram no sincretismo uma estratégia para continuar mantendo vivo o culto a divindades de origem africana. Para os senhores de escravos, a religião era mais uma maneira de manter os escravizados sob controle.

Figura 70 - Os personagens falam sobre a relação senhorial na arquitetura da fazenda



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos.** Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 34 e 35

Figura 71 - Personagens falam sobre relações de poder



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). Viagem ao tempo dos Barões e Escravos. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 38 e 39

Figura 72- Personagens falam sobre religião



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). Viagem ao tempo dos Barões e Escravos. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014, p. 41

Na página 46, a narrativa mostra que Epifânio exercia a função de feitor na fazenda. Por isso, era o maior o ressentimento do Barão, que se sentiu traído por Epifânio que usara sua função para ajudar a organizar uma fuga em massa. Este episódio da fuga é relatado com detalhes e se estende da página 45 a 56 da HQ. Segundo Carvalho (2013, p. 09) o grupo de escravos liderados por Manuel Congo, escravo que exercia o ofício de ferreiro, havia fugido de uma fazenda chamada Freguesia, partiu na madrugada seguinte para a Fazenda Maravilha onde pegaram mais armas e suprimentos e foram ao encontro de outro grupo - que pertenciam à Paulo Gomes de Ribeiro Avelar.

O quilombo foi desarticulado antes que existisse de fato, mas o episódio alarmou não só os cafeicultores de Vassouras como notícias chegaram à corte, no Rio de Janeiro. Na HQ, o Barão fala com orgulho da quantidade de homens que foram atrás dos fugitivos e que tudo se desenrolou com muita violência: os que não morreram foram recapturados e receberam 650 açoites como pena (ROCHA, 2014, p. 56). Enquanto o assassinato de um escravizado - que nas palavras do Barão era como se fosse “mais um animal da fazenda” (ROCHA, p. 28) - não era punido, a sentença pelo assassinato de um soldado, por exemplo, era a morte por enforcamento (ROCHA, 214, p. 55).

Aqui podemos levantar mais um assunto que permeia nossos dias: a banalização da morte de pessoas afrodescendentes. São inúmeros casos no Brasil e no exterior. Podemos rapidamente citar o caso recente de George Floyd,²⁷ assassinado por sufocamento por um policial nos Estados Unidos. O episódio causou uma onda de protestos não só na cidade de Minneápolis como em outros lugares ao redor do mundo. É posta em debate, mais uma vez, a luta do povo de origem africana por respeito.

²⁷ Para saber mais sobre o caso George Floyd, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252>

Figura 73 - Ana mostra o Memorial Manuel Congo



Fonte: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014

Ana menciona o dia 20 de novembro, dedicado à Consciência Negra, para que possamos lembrar das lutas pelas quais os povos que foram escravizados passaram para conquistar a liberdade e refletirmos sobre os inúmeros casos de desigualdade, que ainda vemos cotidianamente e que temos que permanecer lutando para erradicar. Por fim, para tentar ilustrar com certo otimismo que já não vivemos no mesmo contexto do final do século XIX, Ana apresenta o antigo Largo da Força, que hoje tem o nome de Memorial Manuel Congo em homenagem a um dos líderes das maiores insurreições da região em 1838. Fica explícito na narrativa que a solução dos impasses só será alcançada através da educação e de políticas antirracistas que possam ir além de memoriais e que ajudem a fortalecer a expressão dos povos de origem africana e na preservação da sua memória e identidade, que compõem grande parte da identidade nacional.

Esse mesmo tema é abordado, sob outra perspectiva, na HQ *Cumbe* de Marcelo D'Saete, material que analisaremos a seguir.

3.1.3 Análise de *Cumbe* (2018)

Marcelo D'Saete (nascido em 1979) é autor de histórias em quadrinhos, ilustrador e professor. Graduado em Artes Plásticas e mestre em História da Arte pela Universidade de São Paulo. Ele desponta como um dos mais importantes quadrinistas brasileiros da atualidade. Uma das características do trabalho de D'Saete é alinhar contos que se completam em um contexto mais amplo, através de uma linguagem que faz alusão, segundo o próprio autor, à ideia de informação fragmentada, que acessamos *en passant* através das mídias (principalmente pela internet) e que necessita ser aprofundada.

Em entrevista para o portal *Geledés* (2015), o autor diz que seu trabalho teve origem após um amigo ter lhe dado alguns roteiros sobre conflitos em grandes cidades, para transformá-los em HQs. Revela ainda que, sendo oriundo da periferia de São Paulo, teve a partir do movimento *rap* os primeiros contatos com os estudos étnicos-raciais. O *rap* como estilo musical traz um novo plano de subjetividade do sujeito periférico, que reconhece a periferia como um lugar de pobreza e violência, mas também de cultura e potência, apontando rumo à construção de uma identidade formada a partir de uma ruptura com o discurso de democracia racial e que reivindica uma tradição cultural negra livre de qualquer ideário escravista eurocêntrico.

A partir destas experiências, D'Saete viu abertura para refletir sobre o papel do negro na sociedade e falar sobre o tema através de sua vivência. Após fazer um curso sobre História do Brasil pela perspectiva da experiência negra no início dos anos 2000, constatou que não há como falar ou entender a história do nosso país suprimindo a participação negra em sua construção. Em 2006, D'Saete começou a pesquisar mais profundamente sobre o tema e a elaborar um roteiro diferente dos quadrinhos que abordavam o tema da escravidão no Brasil. A obra de Marcelo vem preenchendo um espaço até então não muito explorado dentro do universo dos quadrinhos e novelas gráficas, fortalecendo a narrativa desses temas também através de programas governamentais que visam à democratização da leitura no país. *Cumbe* (lançado em 2014 e reeditado em 2018) e *Angola Janga* (2017), ambos publicados pela editora Veneta, foram selecionados para o PNLD Literário 2018 e trazem o protagonismo negro em uma história que tradicionalmente é contada por uma perspectiva eurocêntrica.

O autor deixa claro que sua “intenção sempre foi falar de casos específicos, sempre foi pensar nisso enquanto ficção mais do que apenas dado histórico” (DOMENICI, 2018). Dentre importantes premiações, a versão estadunidense de *Cumbe* (*Run for It: Stories of Slaves Who Fought for Their Freedom*, pela editora *Fantagraphics*, em 2017) ganhou o Eisner Awards -

considerado o Oscar dos quadrinhos - na categoria melhor edição americana de material estrangeiro, em 2018. Além de nos Estados Unidos, *Cumbe* foi publicado na França, Áustria, Alemanha, Itália e Portugal. Outro trabalho seu, *Angola Janga* (2017), aborda os antigos mocambos da Serra da Barriga em Alagoas e ganhou o troféu HQ Mix, também em 2018.

Ainda que ficcional, o trabalho de D'Saete, traz recursos importantes para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, incluído no currículo escolar através da Lei 10.639/03, já citada neste capítulo. A relevância dos temas abordados contribui com o trabalho dos professores para contar a história do Brasil por uma nova perspectiva, onde os negros são protagonistas. Diante do sucesso do trabalho de D'Saete, *Cumbe* e *Angola Janga* são importantes fontes para entendermos mais sobre a questão racial no Brasil através dos dilemas e conflitos pelos quais seus personagens atravessam ao longo das narrativas. Assim, o autor procurou por “histórias razoavelmente palpáveis e interessantes para os leitores de hoje e a gente discutir esse universo, tentar se aproximar do [...] contexto de [...] extrema brutalidade em relação [...] à população negra” (DOMENICI, 2018).

O trabalho de D'Saete dialoga com a trajetória dos movimentos negros desde o final do século XIX, através de minuciosa pesquisa histórica. Além disto, a leitura transdisciplinar de seus trabalhos mostra a forma como estas questões devem permear outras áreas do conhecimento: assim, as histórias podem ser funcionais em disciplinas de história, artes visuais, língua portuguesa, literatura. Reconhecemos, portanto, no trabalho de Marcelo D'Saete, uma oportunidade de pensarmos na importância da abordagem pedagógica sob a ótica da Educação para o Patrimônio Cultural.

Elencamos para análise geral, portanto, uma amostra do premiado trabalho de Marcelo D'Saete - o livro *Cumbe*. Em entrevista para Thiago Domenici, do portal *Pública* (2018), o autor conta como foi o processo de desenvolvimento dessa HQ. Durante a pesquisa para a composição do roteiro, D'Saete buscou documentos, relatos, informações e dados históricos para retratar os dilemas e relações dos personagens. Desta maneira, seu trabalho gira em torno de temas como a luta dos negros escravizados por liberdade.

A palavra *cumbe* - que é o título da coletânea como e de um dos contos -, vem do quimbundo, que faz parte do grande conjunto linguístico denominado banto, e significa chama, luz, força, fogo (D'Saete, 2018). *Cumbe* foi também, no final do século XVIII, nome de um quilombo conhecido também como *Mocambo*. Assim, segundo D'Saete, *Cumbe* era o título ideal para representar a ideia de energia e vigor destas narrativas mais particulares de seus

personagens. No quadro abaixo (SILVA et. al., 2019, p. 417), podemos verificar os temas abordados no livro, demonstrando a conexão temática entre as suas quatro narrativas.

Quadro 1 - Análise temática das quatro narrativas de *Cumbe*

Título da história	Resumo da narrativa	Temas abordados
"Calunga"	Apresenta a história de amor entre Valu e Nana em sua tentativa de fuga da fazenda onde eram mantidos escravos. Valu, que trabalhava incessantemente no engenho, decide chamar sua amada para acompanhá-lo em seu plano de fuga, mas recebe como resposta que na casa grande ela era conhecida e bem tratada. Diante da objeção, Valu relembra a Nana que ela chorou ao chegar à propriedade, ainda criança, e insiste na ideia de levá-la daquele lugar, mas Nana não concorda e pede a ele que façam o caminho de volta.	Tensões que se desenvolvem a partir da relação entre vida e morte conjugadas com liberdade e escravidão. Afetividade entre negros escravizados como motor de resistência.
"Sumidouro"	Relata o estupro e a gravidez da escrava Calu por um homem branco –capataz ou dono da fazenda onde ela trabalhava–; além de focalizar o assassinato do bebê de Calu pela sinhá que o jogou em um sumidouro ("poço fundo"). A escrava, mesmo tentando encontrar alento em um líder religioso, acaba sofrendo tortura por sua insubmissão. No entanto, resiste, esfaqueia e mata seu agressor. Por fim, ela vê a imagem do seu filho, ele sobe em direção ao céu e se transforma em uma estrela.	Estupro das mulheres escravizadas pelo branco colonizador. Reificação do corpo negro, no caso, o bebê, cuja posse é da sinhá. Tortura por insubmissão.
"Cumbe"	Dá nome à obra a história de um grupo de escravizados que se reúne para planejar uma rebelião que é sabotada por um traidor.	Protagonismo dos escravizados em seus relacionamentos afetivos, na organização de grupos de resistência e na elaboração de táticas de rebelião.
"Malungo"	Mostra um grupo de escravizados reunidos em um quilombo, entoando gritos de resistência. Nessa narrativa, são os sentimentos de Damião por sua irmã Ciça, apresentada como uma criança pequena e doente, o fio condutor do clímax e do desfecho da história. Apesar das histórias que conta para a menina, da impossibilidade de protegê-la como escravo da violência do regime escravista colonial que desumaniza os negros, Damião retorna à fazenda junto com outros "malungos" para libertar outros escravizados, atear fogo no local e recolher os restos mortais de sua irmã e, assim, poder dar-lhe um enterro digno.	Tensões que se desenvolvem a partir da relação entre vida e morte conjugadas com liberdade e escravidão, opondo-se à simples vingança. Afetividade entre negros escravizados como motor de resistência. Reificação do corpo negro concretizada na morte da escrava.

Fonte: SILVA et. al. De *Cumbe a Run for It*: tradução e questões étnico-raciais. **Mutatis Mutandis, Revista Latino-americana de Tradução**, Vol. 12, N.º 2, 2019, p. 406-432

Conhecer minimamente a história do período colonial brasileiro é essencial para o entendimento amplo das narrativas, assim como é fundamental que o leitor saiba como funcionam os mecanismos linguísticos e visuais de uma HQ para que a compreensão seja

completa. Analisaremos, portanto, os aspectos gerais do conto *Cumbe*, que dá nome ao livro de D'Salete.

Roteiro: A história *Cumbe*, que dá nome ao livro de Marcelo D'Salete, é permeada de ação e suspense desde o primeiro quadro. Na apresentação, o personagem Ganzo é avistado logo na primeira página quando vai, na calada da noite, ao encontro de outros escravizados que planejam uma rebelião. O momento por si só já é cheio de tensão, devido ao plano de fuga dos personagens. Surge então um problema/dilema no grupo de rebelados: Ganzo reconhece dentre eles um traidor. Este dilema descortina o lado humano e passional do personagem. Um dos principais intuitos do autor é justamente mostrar questões subjetivas, a fim de garantir, mesmo que de forma ficcional, um relato diferente do que estamos habituados a ver quando o assunto é o período escravagista. A perspectiva do negro enquanto protagonista oferecida por D'Salete traz situações e conflitos inerentes a qualquer ser humano, independente de cor de pele, posição social ou origem étnica. Os leitores têm uma oportunidade de refletir criticamente sobre a história dita oficial, que, na maioria das vezes, coloca o povo afrodescendente em condição de subalternidade, marcado por violência e dor.

No momento que Ganzo avista e ataca quem ele considera um traidor, vemos uma anciã de expressão serena, que está sentada solenemente ao lado de uma estatueta e que, segundo o glossário do fim do livro, é a representação à uma divindade africana, o herói mítico Chibinda Ilunga (D'SALETE, 2018). A anciã fala sobre a trajetória de vida do suposto traidor, pois conhecia a mãe do mesmo e revela que a impressão que Ganzo tinha dele estava errada. Todos ali estavam em uma situação cruel de vulnerabilidade e, por isso mesmo, tinham o mesmo objetivo: lutar contra seus algozes.

Quando Ganzo baixa a guarda em relação ao inimigo, o esconderijo dos rebelados é descoberto e se inicia um confronto sangrento, clímax do conto que faz o leitor questionar a lealdade do personagem no qual Ganzo atribui traição. No momento em que o esconderijo é atacado, os capatazes trazem Dandá como refém e perguntam-na qual daqueles era o líder do motim. Dandá aponta, sob ameaça de morte, para Ofraso. Logo após o disparo, podemos visualizar que quem foi atingido é o suposto traidor. Novamente, paira a dúvida sobre de que lado estava o homem atacado por Ganzo no início da narrativa. O sangüinário confronto termina enquanto a narrativa mostra escondidos os demais escravizados que estavam prestes a atacar, pois consideram o momento inoportuno diante da cena de homens mortos de ambos os lados. Em seguida um gato preto - presente desde o início da narrativa - guia o leitor até o esconderijo, dando vez a fala da anciã afirma: "*Cumbe* virá novamente, *Cumbe* é força, ele sempre volta".

(D'SALETE, 2018). Esta afirmação é representada através dos últimos dois quadros que mostram o alvorecer.

Figura 74 - Sabedoria anciã e ancestral representada nas páginas da HQ

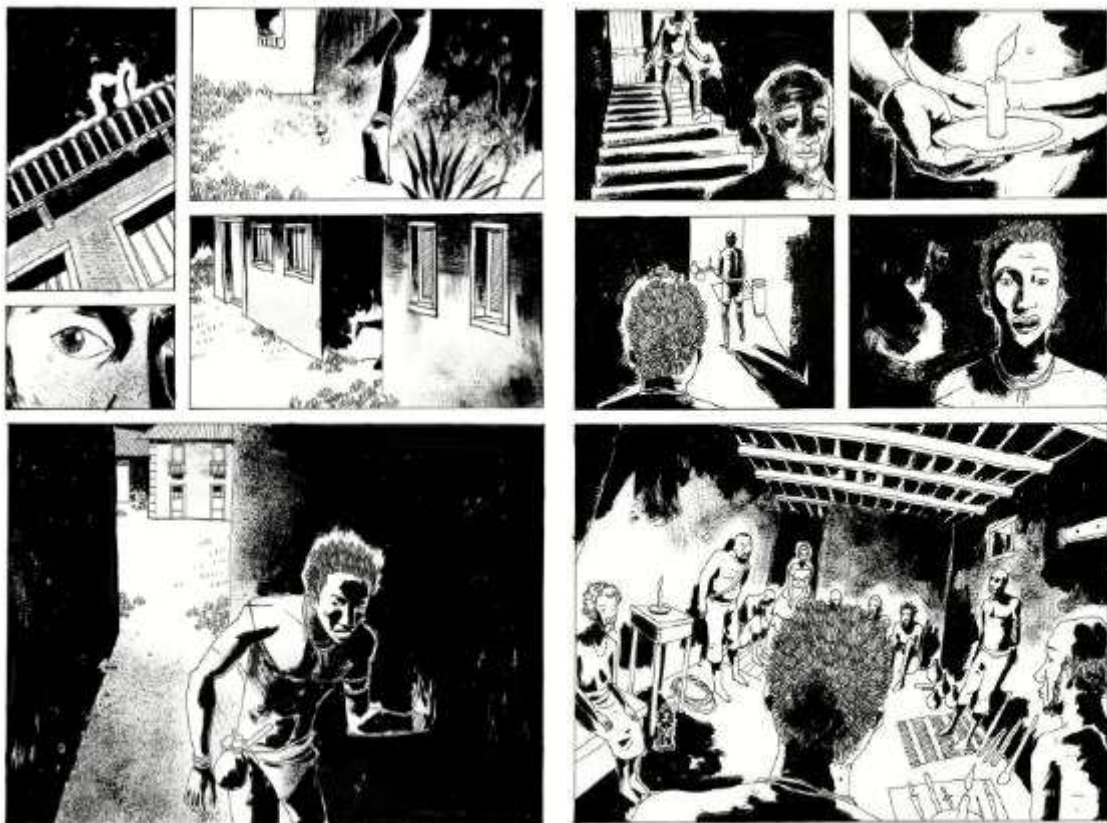


Fonte: D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018

Estrutura das páginas: na linguagem dos quadrinhos, a imagem é um fator preponderante, mas outros fatores contribuem para dar sentido à narrativa. As escolhas do autor - como a combinação dos quadros no *layout* da página, formato e tamanho dos quadros, presença ou ausência de texto, a sarjeta entre um quadrinho e outro, até mesmo a combinação de duas páginas - são elementos que, somados, ajudam o leitor a melhor entender o significado que o quadrinho comunica (GROENSTEEN 2007; MCCLOUD, 1995; MCCLOUD, 2006). D'Salete faz boa distribuição dos quadros em prol do dinamismo da narrativa. Cada página apresenta entre dois e onze quadros retangulares ou quadrados, todos com linha de contorno contínua e que são distribuídos uniformemente na página, oferecendo um ritmo cadenciado de leitura. O leitor é guiado entre *takes* panorâmicos, que ajudam na ambientação da história, e diversos *close ups*, que fazem as expressões dos personagens reverberar em quadros que fazem a transição de ação para ação, de momento a momento (MCCLOUD, 2006). Confere-se, assim, o dinamismo que mantém o leitor detido na narrativa.

Todo o livro é apresentado em preto e branco. O preenchimento em preto e a variação tonal tornam desnecessário, em muitos momentos, o uso de cenários, destacando assim as expressões faciais dos personagens e detalhes marcantes de sua narrativa, o que confere um ar mais dramático à obra. D'Saete faz uso da grande variedade de ângulos e planos de visão disponíveis com maestria, deixando evidente sua expertise e a influência dos roteiros de cinema em seus trabalhos.

Figura 75- Riqueza estilística da obra de Marcelo D'Saete

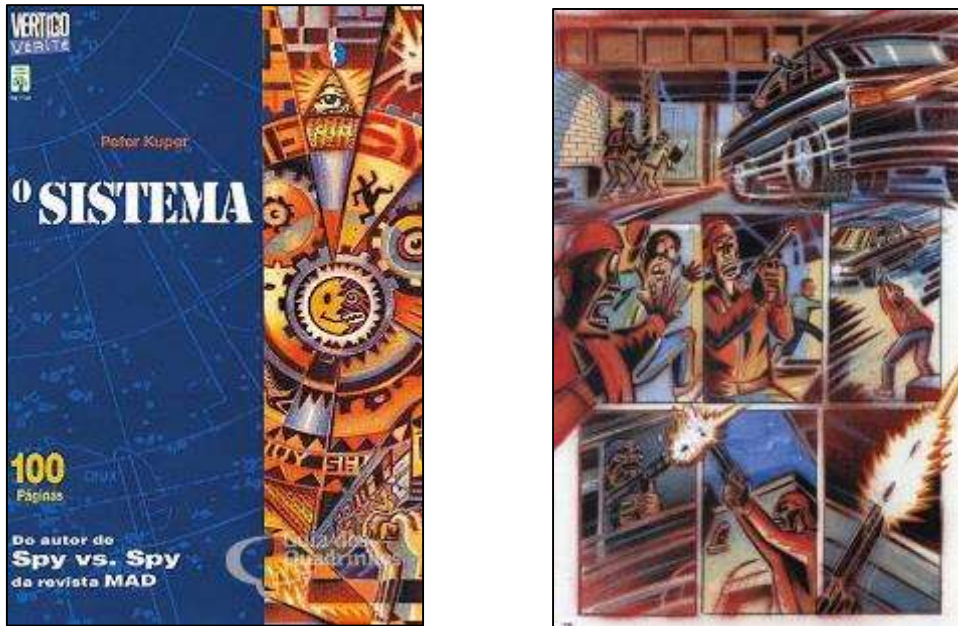


Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 90 e 95

Balões: Uma das características do trabalho de Marcelo D'Saete é a mínima quantidade de texto - reflexo de uma de suas influências: o cartunista estadunidense Peter Kupper (1958), conhecido por suas observações autobiográficas, políticas e sociais. Kupper adaptou, por exemplo, a obra *A metamorfose* (2004) de Franz Kafka. Um de seus trabalhos mais conhecidos *The System* (KUPER, 1996) - lançada no Brasil pela editora Abril em 1998 como *O sistema* (KUPER, 1998) é pintado com grafite e fala sobre sexo, racismo, violência, amor, crime e injustiça na cidade de Nova York. Em *O sistema*, temos a história dos vários sistemas que nos cercam desde os das relações interações pessoais básicas, até os grandes sistemas políticos, sociais e econômicos que vigoram. Tudo isso é feito sem usar um único diálogo. Talvez seja

esta a principal marca da carreira de Kuper: não precisar usar palavras, visto que a construção de suas HQs se aproxima do plano-sequência (técnica comum no cinema). Kuper consegue encadear de maneira fluida personagens, locais e ações diversas em cenas diferentes, sem confundir o leitor.

Figura 76- Capa da edição brasileira e a direita página da obra de Peter Kuper



Fonte: KUPER, Peter. *O Sistema*. 1 ed. São Paulo: Abril, 1998

Voltando a *Cumbe*, podemos ver nitidamente a influência do trabalho de Kuper. A estrutura narrativa se desencadeia e funciona bem através das imagens e dos detalhes que oferecem muitas informações ao leitor durante o andamento da história. D’Saete prioriza a compreensão de seu roteiro através das imagens e conta em entrevista ao canal *OlimpiadaLP Cenpec* (2018) que, em alguns casos, acaba por retirar trechos escritos quando considera que estes já não são necessários para a compreensão do sentido geral da narrativa. Os balões presentes na página mostrada abaixo mantêm a forma e linha de contorno, a saber: formato ovalar e linha de contorno contínua, considerado o formato clássico de balão (MCCLLOUD, 1995). Quanto a escolha do formato e contorno tradicional do balão, esta se torna uma questão de otimização de espaço, uma vez que os balões de ângulos retos, se ajustariam mais ao texto presente neles enquanto seriam mais fáceis de ajustar os painéis proporcionalmente. Já os balões ovalados têm seu texto centralizado, deixando espaços em branco e formando, assim, uma “margem interior” (GROENSTEEN, 2013, n. p.). A fala dos personagens demonstra seu posicionamento diante de uma determinada situação e os balões de pensamento dão ao leitor

uma vantagem no entendimento da narrativa, já que representam o pensamento do personagem. O conteúdo dos balões é reforçado pelas expressões dos personagens, não havendo nenhum prejuízo entre o texto e o formato dos balões durante a leitura.

Figura 77 - Ocorrência de balões e legendas



Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 97

Há ainda a variação entre balões com falas diretas e a ocorrência de legendas, quando o personagem não aparece na cena. Além disso, podemos verificar a presença de algumas onomatopeias, como quando um gato mia, uma arma dispara ou batem numa porta:

Figura 78 - Algumas das onomatopeias em *Cumbe*



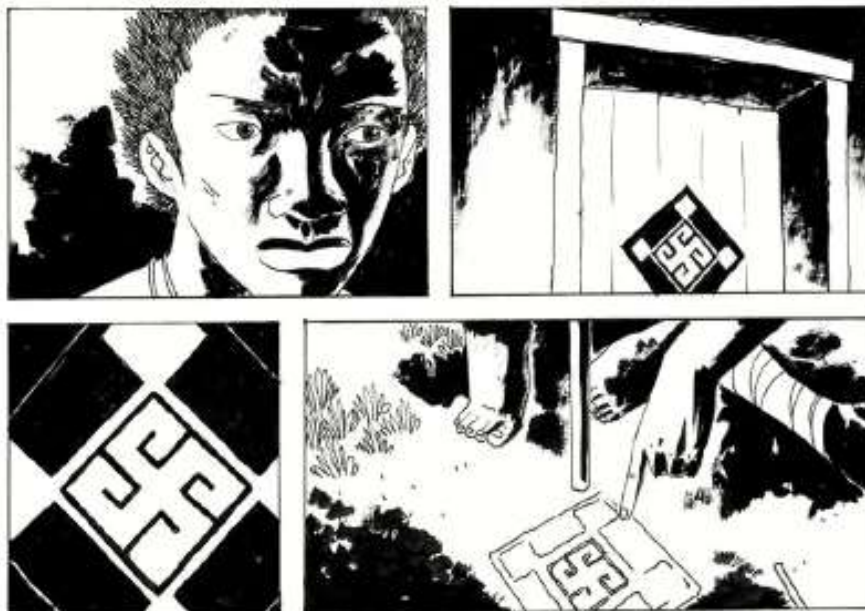
Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018

Quanto a compreensão da sequência narrativa, verificamos que o autor apresenta algumas sutilezas que, sob o olhar de um leitor distraído, podem passar despercebidas como um ato que não acontece explicitamente na cena e sobre o qual não há uma indicação textual clara. No entanto, estes são momentos pontuais que, na verdade, convidam o leitor a fazer uma releitura da obra. É natural do meio dos quadrinhos que a sequência narrativa ofereça ao leitor espaços para que ele faça uma (re)construção do sentido a partir das informações contidas nas imagens, através de seu jogo sequencial posto em ação pelo autor (GROENSTEEN, 2007). Portanto, ler quadrinhos é, além de um ato de percepção estética, um esforço intelectual (EISNER, 2010, p.7)

Personagens: os personagens apresentados pelo autor exercem funções específicas dentro da trama. Ganzo é o personagem que participa de uma rebelião. Seus interlocutores diretos são Ofraso e Dandá, bem como outros personagens que não tem seus nomes revelados, dentre eles uma anciã. Gestual e expressões faciais dos personagens são elementos que merecem destaque, pois parecem suprir a necessidade de textos que descrevam as ações de cada quadro. Os diálogos curtos e pontuais fortalecem o dinamismo da trama, conferindo ao leitor tempo de observar os personagens e rapidamente decodificar seus gestos e expressões faciais entendendo que estas expressões comunicam muito do sentido da narrativa, cabendo ao autor explorar as possibilidades deste sofisticado recurso. Scott McCloud, em *Desenhando Quadrinhos* (2006), apresenta um estudo detalhado sobre o assunto.

Conteúdo – Pedagógico (Patrimonial): A obra de Marcelo D'Saete apesar de não ser um material didático tradicional, apresenta, em diversos momentos, ricas fontes para o uso no processo de ensino-aprendizagem, tanto que o título vencedor do prêmio Eisner faz parte da lista de livros distribuídos pelo PNLD Literário 2018. Podemos, brevemente, citar elementos que proporcionam abertura para o estudo dos bens culturais afro-brasileiros, como p.ex. certos padrões desenhados. É o caso de um desenho que aparece na porta do *mocambo*, referente ao símbolo ancestral do povo Cabinda que faz alusão ao casco de tartaruga e representa independência e defesa (D'SALETE, 2018); também é o caso da imagem que está perto da anciã, que faz referência à “Chibinda Ilunga, um mítico herói africano”; das citadas escarificações, que determinados grupos africanos ostentam e que representam uma forma de identificação social; do modo de organização e rede de solidariedade dos personagens; da resistência dos africanos diante de condições extremas pelas quais passavam; e do destaque dado para as palavras oriundas de línguas africanas, parte do patrimônio imaterial afro-brasileiro.

Figura 79 – Ganzo identifica o *mocambo* através do símbolo ancestral do povo Cabinda



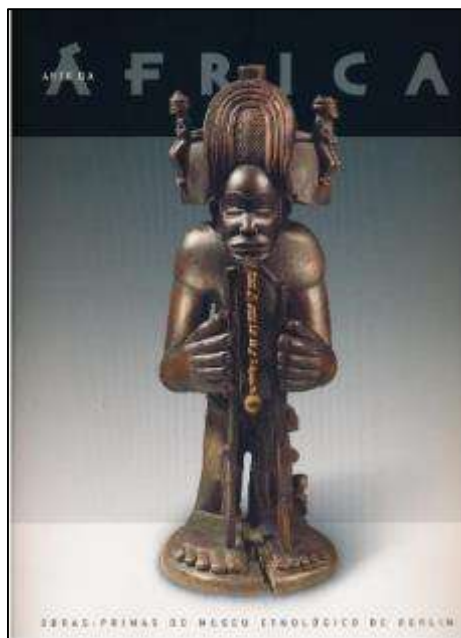
Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 91.

Figura 80 - anciã ao lado da estatueta de *Chibinda Ilunga*



Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 106

Figura 81 - Catálogo de Arte Africana serviu de inspiração para composição da narrativa



Fontes: D'SALETE, Marcelo. Cumbe. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 106; JUNGE, Peter (curador). *Arte da África*: obras primas do Museu Etnológico de Berlim (catálogo de exibição). Centro Cultural Banco do Brasil, 2003.

Vemos também que há uma curva desviante do padrão mercadológico da indústria dos quadrinhos no que tange à abordagem linguística do autor. Este insere em seus textos palavras de culturas que foram marginalizadas ao longo dos séculos por serem permeadas por características linguísticas intrínsecas às diversas representações da cultura africana, sejam elas históricas, culturais, sociais. O autor demonstra didatismo desde o momento da intensa pesquisa documental para a composição do trabalho e do glossário no final da publicação, a fim de que se conheça o significado das palavras utilizadas durante o livro. Línguas dos troncos ewe-fon, nagô-iorubá e, principalmente, as bantu foram sendo absorvidas pela língua portuguesa, em processo similar ao ocorrido com as línguas indígenas no período colonial. Elas influenciaram o português usado no Brasil principalmente na fonética, na onomástica e no vocabulário. Assim, podemos falar de forma didática sobre o Inventário de Diversidade Linguística (INDL)²⁸, p. ex. Muito além de uma contribuição dos diversos falares oriundos de várias regiões africanas, nosso idioma teve forte influência na formação da identidade do povo brasileiro. Uma das fontes de

²⁸ Para saber mais sobre o INDL ir até o endereço:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140#:~:text=O%20Invent%C3%A1rio%20Nacional%20da%20Diversidade,a%C3%A7%C3%B5es%20de%20apoio%20e%20fomento.>

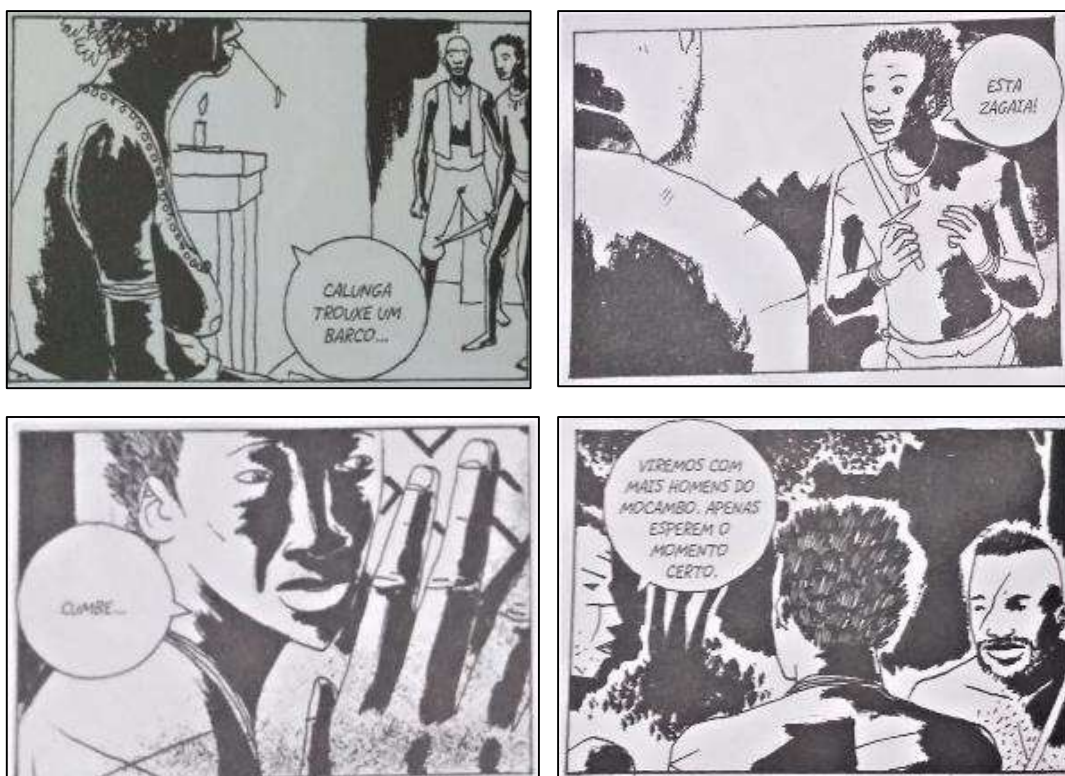
pesquisa de Marcelo D'Salete para compor este aspecto linguístico da narrativa é o *Novo dicionário banto do Brasil* do pesquisador da cultura africana, autor, cantor e compositor Nei Lopes (1942), publicado pela editora Pallas em 2006.

Figura 82 - Escarificações como traços distintivos



Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018, p. 103

Figura 83- Calunga, Cumbe, Zagaia, Mocambo: palavras de origem africana



Fonte: D'SALETE, Marcelo. *Cumbe*. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018

Em *Cumbe*, a mensagem do autor é clara: uma história dos negros escravizados sob uma perspectiva ativa de resistência, em papéis de protagonismo contra o sistema escravista e a importância da cultura africana na formação da identidade brasileira, elencando, dentre outros elementos, as linguagens de origem africana. *Cumbe* nos oferece oportunidade para trabalhar em uma perspectiva transdisciplinar (MORIN, 1996), pois apresenta elementos ligados à diferentes áreas do saber: aspectos socioculturais, históricos, geográficos, linguísticos e relações étnico-raciais, assim por diante. A escrita destas narrativas, tecidas por um viés de elementos da cultura afrodiaspórica, demonstra o caráter de enfrentamento do autor aos padrões eurocêntricos, reflexo de sua vivência na periferia de São Paulo. Deste modo, ficam aparentes as tensões e disputas inerentes à formação da cultura, identidade e as relações de poder relacionadas dentro deste processo. Diante disto, como afirma (SILVA et. al. 2019, p. 414),

o campo discursivo que envolve HQs e romances gráficos deve ser interpretado sociologicamente a partir do meio sociocultural implicado, pois a comunicação no corpo social ocorre sob a forma de diferentes modos de discurso, que mantêm dialogismos na produção de sentidos. Nessa perspectiva, é preciso perceber que *Cumbe* se alinha a um procedimento discursivo esteticamente mais ousado do que as comics tradicionais estadunidenses, por conta da forma crítica com que esse gênero do discurso - romance gráfico - passou a tratar de temáticas sociais.

Além disso, *Cumbe* está alinhado ao texto da Lei nº 10.639/03, da Lei nº 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, que tratam da obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras e indígenas. Trabalhos como este, dentro do ambiente escolar, contribuem para que a lei saia do papel e os conteúdos sejam trabalhados de maneira eficiente. Para que isto aconteça é necessário que os professores tenham a devido arcabouço teórico sobre o tema, que pode ser desenvolvido através de várias fontes, como as que procuramos analisar nessa parte. Desta maneira, o conteúdo deste livro se mostra uma rica fonte de pesquisa e debate para professores de diversas disciplinas. Inclusive os educadores munidos de aparato teórico relacionado à Educação Patrimonial podem desdobrar os eixos temáticos de inúmeras maneiras. Entendemos que o livro *Cumbe* de Marcelo D'Saete contribui para uma nova leitura da escravidão no período colonial, devido a seu discurso antirracista que vai de encontro ao discurso hegemônico de cunho eurocêntrico, deslocando a imagem do negro de um lugar de subalternidade para um local de destaque e protagonismo, permeado de luta e resistência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo desta pesquisa, no Brasil, as histórias em quadrinhos estão presentes nas escolas em atividades de leitura e demais práticas ligadas à instrução de diversas disciplinas, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e, mais recentemente, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Conseqüentemente houve uma inserção gradativa das histórias em quadrinhos na educação brasileira, respaldada por políticas educacionais. Deste modo, para melhor desenvolver, materiais e ações educativas voltadas para a preservação dos bens culturais, é importante considerar as transformações no uso das HQs na educação ao longo dos anos.

Creemos que, a partir da observação de experiências anteriores, podemos desenvolver novas perspectivas e melhor adequar o uso dos quadrinhos ao campo específico da Educação Patrimonial, potencializando o alcance desta. Nesse sentido, buscamos com este trabalho investigar o potencial pedagógico dos quadrinhos, através de uma revisão bibliográfica, bem como compreender como produzir HQs de qualidade para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para o ensino em Educação Patrimonial, um campo em expansão.

Para alcançar este intuito, fizemos - no primeiro capítulo - um percurso teórico-conceitual através dos conceitos fundamentais atrelados ao Patrimônio Cultural, como cultura, identidade, memória e sociedade. Além disso, buscamos investigar a história da preservação do Patrimônio Cultural e das ações pedagógicas desenvolvidas pelo IPHAN ao longo de seu quase um século de existência. Já no segundo capítulo, procuramos compreender o que tornou os quadrinhos parte da política de incentivo à leitura, através da análise da estrutura de sua linguagem e de seus recursos estilísticos. Fizemos um levantamento de materiais que utilizam a linguagem das HQs e buscamos trazer exemplos de experiências com a linguagem dentro e fora de sala de aula, que nos servissem de parâmetro comparativo para a produção de novos trabalhos. Por fim, no capítulo 3, elencamos materiais para uma análise de suas estruturas e conteúdo didático, especialmente no que tange à Educação Patrimonial. Abrimos, assim, um espaço para avaliarmos quais pontos positivos e movimentos podem ser realizados para uma melhor interação com a Educação Patrimonial através das histórias em quadrinhos. Nosso intuito foi o de fortalecer as práticas educacionais, levando conceitos, instrumentos e procedimentos em relação à preservação do Patrimônio Cultural que podem ter um alcance maior do público.

Logo, para produzir material que atenda às demandas e lacunas educativas relacionadas à preservação do Patrimônio Cultural, há de se fazer uma leitura crítica dos resultados parciais obtidos que, como mostramos ao longo deste trabalho, ainda carece de desenvolvimento na elaboração de novos projetos. Entendemos, portanto, que, por meio da correlação de conceitos inerentes ao patrimônio cultural brasileiro - como identidade e memória - através de uma linguagem acessível e atraente, podemos pensar em desdobramentos da pesquisa, como a elaboração de um roteiro e produção de uma HQ com a finalidade de ser utilizada nas práticas educativas em Educação Patrimonial. Em conclusão, considerando as perspectivas dos temas transversais de pluralidade cultural propostos pelos PCN, reiteramos o alto potencial pedagógico para a educação inerente à linguagem das HQs, que potencializam diversas competências como a leitura, a produção de textos e imagens, e o respeito à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS CIENTÍFICOS E TRABALHOS ACADÊMICOS

ARAÚJO, Gustavo Cunha. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. **Revista A MARGem** - Estudos, Uberlândia - MG, Ano 1, n.2, p.26-36, Jul./Dez. 2008.

ÁVILA, Brayan Lee Thompson; BERBERT, Anne Isabelle Víturi. O uso de HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p.7-30, Especial, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13253/11525> Acesso em: 1 abr. 2018.

AZEVEDO, Fábio Palácio de. O conceito de cultura em Raymond Williams. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)** - São Luís - Vol. 3 - Número Especial Jul./Dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7755/4806> Acesso em: 27 jul. 2020.

BONIFÁCIO, S; CERRI, L. F. O ensino da história e as histórias em quadrinhos: algumas considerações. In: **VI EDUCERE - Congresso Nacional de Educação**. Anais. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf> Acesso em: 1 abr. 2018.

BRANDÃO. Claudia Leite. **Programa Nacional Biblioteca na Escola: mudança, permanência e extinção**. XIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação. Curitiba: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf Acesso em: 12 de mar. de 2020.

BRAVIANO et al. Histórias em quadrinhos em nível superior como ferramenta de ensino/aprendizagem: um levantamento bibliográfico. **Revista Razón Y Palabra**. Disponível em: <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp> Acesso em: 26 jun. 2018.

CARVALHO, Fábio Pereira de. **Vassouras: comunidade escrava, conflitos e sociabilidade (1850-1888)**. Niterói, 2013. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1702.pdf> Acesso em: 20 jun. 2020

COTA, L. G. S. Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. **História Social**, v. 2, n. 21, p. 65-92, 26 dez. 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/912> Acesso em: 18 ago. 2019.

DEMARCHI, J. O que é, afinal, a Educação Patrimonial? **Revista CPC**, v.13, n.25, p.140-162, set. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/144337> Acesso em: 17 jan. 2018.

DIMENSTEIN, Dora. **Educação Patrimonial, Memória e Cidadania**: a experiência dos professores de História da Rede Municipal de Jaboaão dos Guararapes – PE. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22224> Acesso em: 23 abr. 2019.

D'SALETE, Marcelo. Imaginando uma outra história da resistência negra: entrevista com Marcelo D'Salete. [Entrevista concedida a] LIMA GOMES, I. **Artcultura**, v. 21, n. 39, p. 117 - 124, 16 dez. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/52030> Acesso em: 13 mai. 2020.

ESPINOSA, Lara. O conceito de Cultura em Bauman. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos VII (3)**: 240-242, setembro/dezembro 2005.

FRONZA, Marcelo. **O Significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. UFP, 2007. Disponível em: <http://www.lapeduh.ufpr.br/arquivos/2010-02-28-10-26-25-dissertacao2007fronza.pdf> Acesso em: 1 abr. 2019.

GRUNBERG, Evelina. Sobre Educação patrimonial, Turismo e Preservação dos Bens Culturais. [Entrevista concedida a Silvana Pirillo Ramos e Alan Curcino Pedreira da Silva]. **Revista Iberoamericana de Turismo**, Penedo, vol.4, n.1, p.125-129, 2014.

KOOPER, Maria Eduarda Alvares. **Arquitetura, Poder e opressão. O Barroco Francês e o caso de Versailles**. (Dissertação de Mestrado) UFRGS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4743/000503874.pdf> Acesso em 18 jun. 2020.

MARCONDES, Renato Leite; MOTTA, José Flávio. Duas fontes documentais para o estudo dos preços dos escravos no Vale do Paraíba paulista. **Revista Brasileira de História**, vol. 21, nº 42. Dezembro 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n42/a12v2142.pdf> Acesso em 18 jun. 2020.

NOGUEIRA, N. A. S. Aprendendo história através das HQs: experiências e considerações. In: **ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História**. Anais. Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0787.pdf> Acesso em: 1 abr. 2019.

PARREIRA, Luíza R.; FREITAS, Moacir F. Protagonismo juvenil na elaboração de um livro de história em quadrinhos. In: Anais do XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: **Palavras em Deriva**, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/Protagonismo%20juvenil%20na%20elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20livro%20de%20hist%C3%B3ria%20em%20quadrinhos.pdf> Acesso em: 27 jul. 2019.

PAZ, Liber Eugênio. **A ressignificação do balão dentro do desenvolvimento das histórias em quadrinhos como forma cultural**. Anais das 5as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. USP, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais5asjornadas/q_historia/liber_paz.pdf Acesso em: 05 mar. 2020.

PEREIRA, Flora. A diversidade linguística africana e suas heranças na formação do português no Brasil. **Afreaka**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/diversidade-linguistica-africana-e-suas-herancas-na-formacao-portugues-brasil/> Acesso em: 12 mai.2020.

PONTES, Matheus Mesquita. Zygmunt Bauman e o conceito de cultura. **OPSIS**, Catalão - GO, v. 14, n. 2, p. 425-429 - jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/30731> Acesso em: 27 jun. 2019.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (3): 355-367, set. - dez. 2009. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf Acesso em: 25 dez 2019.

RODRIGUES, Donizete. **Patrimônio Cultural, Memória Social e Identidade: interconexões entre os conceitos**. *Revista Letras Escreve*, vol.7, n.4, p.337-361. 2017. Disponível em: <http://www.apantropologia.org/apa/novo-artigo-patrimonio-cultural-memoria-social-e-identidade-interconexoes-entre-os-conceitos-donizete-rodrigues/> Acesso em: 30 mar. 2019.

SALUM, Marta Heloísa (Lisy) Leuba. Vistas sobre arte africana no Brasil: lampejos na pista da autoria oculta de objetos afro-brasileiros em museus. **An. mus. paul.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 163-201, aug. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/anaismp/v25n2/1982-0267-anaismp-25-02-00163.pdf> Acesso em 16 julho 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02672017v25n02d07>

SANT'ANNA, Márcia. A política federal salvaguarda do Patrimônio Cultural imaterial. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. IPEA. Ano 7, Edição 62, 2010. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1101:catid=28&Itemid=23 Acesso em: 29 fev. 2019.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. v.13 n.37 Jan/Abr., 2008. p.71-83. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf> Acesso em: 14 abr. 2019.

SANTOS, R. Aplicações da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, n. 22, p. 46-51, 30 dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995> Acesso em: 22 dez. 2019.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/bitstream/123456789/244/2/HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%20NO%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZADO.pdf> Acesso em: 15 de fev. de 2019.

SILVA, L. de M., de ALMEIDA, F. S., GIORGI, M. C. y CASTRO, A. de C. (2019). De Cumbe a Run for It: tradução e questões étnico-raciais. **Mutatis Mutandis**. *Revista Latino-americana de Tradução*, Vol. 12, N.º 2, 2019, p. 406-432. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n2a04. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335805170_De_Cumbe_a_Run_for_It_traducao_e_questoes_etnico-raciais Acesso em: 14 mai. 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, p. 5-17. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

XAVIER, Lisimére Cordeiro do Vale; XAVIER, Antônio Roberto; RODRIGUES, Rui Martinho. **Direito à educação patrimonial. Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XX, n.161, Jun./2017. Disponível em: http://ambito-juridico.com.br/site/n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=19061 Acesso em: 02 fev. 2019.

XAVIER, Vanessa Regina Duarte. Mina, Angola, Benguela: Sobre o que Não Dizem os Registros de Óbitos Goianos do Século XVIII. **Revista da ABRALIN**, v.16, n.3, p. 279-289, jan./fev./mar./abr. 2017 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52379> Acesso em: 20 jun. 2020

YAMAGUTI, V. As adaptações literárias em quadrinhos selecionadas pelo PNBE: soluções e problemas na sala de aula. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 441-459, 31 maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/164/65> Acesso em: 17 ago. 2019.

CARTAS PATRIMONIAIS, COMPROMISSOS, DECLARAÇÕES, LISTAS, NORMAS E RECOMENDAÇÕES

Carta de Atenas de outubro de 1932. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Carta de turismo cultural de 1976 - ICOMOS. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Turismo%20Cultural%201976.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Carta de Veneza de maio de 1964. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Carta de Washington de 1986. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Washington%201986.pdf> Acesso: 29 fev. 2019.

Compromisso de Brasília de abril de 1970. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20Brasilia%201970.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Compromisso de Salvador de outubro de 1971. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Compromisso%20de%20salvador%201971.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano - 1972. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/meio-ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html> Acesso em: 29 fev. 2019.

Declaração do México 1985. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Declaracao%20do%20Mexico%201985.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Declaração universal sobre a diversidade cultural. UNESCO, 2001. Disponível em:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf Acesso em: 29 fev. 2019.

Lista de Bens tombados. Instituto do estadual do Patrimônio Cultural - (INEPAC). Disponível em: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/513 Acesso em: 14 ago. 2019.

Normas de Quito novembro/dezembro de 1967. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Normas%20de%20Quito%201967.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Recomendação de Nova Délhi de dezembro de 1956. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20de%20nova%20delhi%201956.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Recomendação de Nairóbi. Unesco, novembro de 1976. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20de%20nairobi%201976.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Recomendação de Paris - proteção do patrimônio mundial, cultural e natural de 16 novembro de 1972. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20de%20paris%201972.pdf> Acesso em 29 fev. 2019.

Recomendação Paris - paisagens e sítios de 12 de dezembro de 1962. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20de%20paris%201962.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Recomendação Paris 15 de novembro de 1989. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20paris%201989.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

Recomendação Paris 17 de outubro de 2003. Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/recomendacao%20paris%202003.pdf> Acesso em: 29 fev. 2019.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

ANDRADE, Mário. **Amar, verbo transitivo: idílio.** Adaptado por Ivan Jaff e ilustrado por Eloar Filho. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Somos Educação, 2018.

ANDRADE, Mário. **Macunaíma em quadrinhos**. Adaptado por Dan X e Angelo Abu. - 1ª ed. - São Paulo: Peirópolis, 2016.

ANDRADE, Mário. **O peru de Natal e outros contos de Mário de Andrade**. Adaptado por Francisco Vilacha. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: FGV, 2018.

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. Adaptado Wellington SRBEK e ilustrado por José Aguiar. - 1ª ed. - Belo Horizonte: Nemo, 2011.

ASSIS, Machado. **Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis**. Adaptado por Francisco Vilacha. Colorização de Adão de Lima Jr. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: FGV, 2018.

BURITI, Iranilson. **José Lins do Rego em quadrinhos**. Ilustrado por Megaron Xavier. - 2ª ed. - João Pessoa: Patmos, 2018.

CERVANTES, Miguel. **Dom Quixote**. Traduzido por Alexandre Boide; roteiro e adaptação de Philippe Chanoinat e Dijan; ilustrado por David Pellet. - 3ª ed. - São Paulo: L&PM, 2018.

D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018.

D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga**. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018.

D'SALETE, Marcelo. **Run for It: Stories of Slaves Who Fought For Their Freedom**. (A. Rosenberg, trad.). Seattle: Fantagraphics Books, 2017.

FAZZOLARI, Davi. **Fernando Pessoa e outros pessoas**. Roteiro de Davi Fazzolari e ilustrações de Eloar Guazzelli Filho. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Saraiva, 2018.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptado por Ari Folman; ilustrado por David Polonsky e traduzido por Raquel Zampil. - 5ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2018.

GAUDÊNCIO, Bruno. **Ariano Suassuna em quadrinhos**. Ilustrado por Megaron Xavier. - 2ª ed. - João Pessoa: Patmos, 2018.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. Um olhar sobre a cultura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15-41, Set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em 2 mai. 2020. on 02 Aug. 2020.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Adaptado e ilustrado por Thierry Murat. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

HOMERO. **Odisseia em quadrinhos** / Homero; roteiro e tradução de Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa; ilustrado por Piero Bagnariol. 1ª ed. - São Paulo: Peirópolis, 2013.

HOSLER, Jay. **Clan Apis**. Columbus, OH: Active Synapse, 2007.

KUPER, Peter. **O Sistema**. 1 ed. São Paulo: Abril, 1998.

KUPER, Peter. **A metamorfose**: Franz Kafka. Tradução de Cris Siqueira. São. Paulo, Conrad Editora do Brasil. 2004.

MENDES, Miguel. **Monteiro Lobato em quadrinhos: fábulas**. Adaptado por Miguel Mendes e ilustrado por Luiz Podavin. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Globo, 2011.

ORTEGA, Denise. **Monteiro Lobato em quadrinhos: Peter Pan**. Adaptado por Denise Ortega e ilustrado por Fernando Arcon. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Globo, 2018.

OSIAS, Silvio. **Luiz Gonzaga em quadrinhos**. Ilustrado por Megaron Xavier. - 2ª ed. - João Pessoa: Patmos, 2018.

PINHEIRO, João; BARBOSA, Sirlene. **Carolina**. - 2ª ed. - São Paulo: Veneta, 2018.

ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Adaptado por Guazzelli e ilustrado por Rodrigo Rosa. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Globo, 2018.

SANTOS, Guilherme Mateus dos. **A bela adormecida em quadrinhos**. Jacob e Wilhelm Grimm. Adaptado por Guilherme Mateus dos Santos e ilustrado por Bruno Del Rey e Elton Padeti. - 2º ed. - Santa Catarina: Sonar, 2012.

SCHULTZ, Mark; CANNON, Zander; CANNON, Kevin. **The Stuff of Life: A Graphic Guide to Genetics and DNA**. New York: Hill and Wang, 2009.

SILVA, Raulene Gonçalves Oliveira da; MARIZ, Silviana Fernandes. **Construindo Aracati** - 1 ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha: IPHAN - CE, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_aracati_final.pdf Acesso em: 03 abr. 2019.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente I**. [tradução Ana Maria de Souza BierrenBach] – São Paulo: Brasiliense, 1987.

SPIEGELMAN, Art. **Maus: a história de um sobrevivente II: e foi aí que começaram meus problemas**: [tradução Maria Esther Martino]. – São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINELLI, Mirella. **Leonardo da Vinci**. Roteiro de Mirella Spinelli, desenhos de Mirella Spinelli e Andréa Vilela. 1ed. São Paulo: Nemo, 2014. (Coleção Mestres da Arte em Quadrinhos, 1).

STOK, Barbara. **Vincent: a história de Vincent Van Gogh**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

ZIRALDO. **Maluquinho assombrado**. - 2ª ed. - Rio de Janeiro: Globo, 2018.

ZIRALDO. **Aventuras da Julieta**. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Globo, 2018.

ZIRALDO. **Maluquinho de Família**. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Globo, 2018.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 26 de nov. de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Art. 216.** Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade Brasileira[...]. Atualizado março/2019. São Paulo: Imprensa Oficial, mar. 2019. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático. Brasília: 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.** Organização e proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CcIVIL_03/Decreto-Lei/Del0025.htm Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.551.** Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. 04 ago. 2000. Brasília/DF: 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.551%2C%20DE%204,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 20 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** DF: MEC, 2004. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171#:~:text=brasileira%20e%20africana-.Diretrizes%20curriculares%20nacional%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico%20Draciais,brasileira%20e%20africana%20\(Vers%C3%A3o%201.2\)&text=Parecer%2003%2F2004%2C%20de%2010,junho%20de%202004%2C%20destas%20diretrizes.](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488171#:~:text=brasileira%20e%20africana-.Diretrizes%20curriculares%20nacional%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico%20Draciais,brasileira%20e%20africana%20(Vers%C3%A3o%201.2)&text=Parecer%2003%2F2004%2C%20de%2010,junho%20de%202004%2C%20destas%20diretrizes.)

Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885.** Regula a extinção gradual do elemento servil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - (LDBEN).** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.696 de 12 de Julho de 2018.** Institui a Política nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso: em 19 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): pluralidade cultural, orientação sexual.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf> Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **PNLD 2018: guia de livros didáticos – apresentação.** Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretária de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_Apresentacao.pdf Acesso em: 06 dez 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº002, de 09 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2006. Brasília: 2006. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:z26A1Igo8HMJ:ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res002_09022006.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 21 mar. 2020.

LIVROS

ABEL, Jessica; MADDEN, Matt. **Drawing Words and Writing Pictures.** FirstSecond, 2008.

BAKIS, Maureen; CARTER, James Bucky. **The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images.** [Kindle Edition] Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012.

BARBOSA, Alexandre. Os quadrinhos no ensino de Artes. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014, p. 131-149.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BORGES, Magno Fonseca; BORGES, Acácio Fonseca. In: ROCHA, Júlio Cesar (coord.). **Viagem ao tempo dos Barões e Escravos**. Rio de Janeiro: Rosa Real, 2014.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CALAZANS, F. M. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CARTER, James Bucky. Going graphic: understanding what graphic novels are – and aren't – can help teachers make the best use of this literary form. In: **Graphic novels and comic books**. New York: The H.W. Wilson Co., 2010

CARVALHO, D'Jota. **A Educação está no gibi**. Campinas: Papirus, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. Tradução de Teresa Castro. Lisboa: Edições 70, 1999.

CONNORS, Shean. The best of both worlds: rethinking the merit of Graphic novels. In: **Graphic novels and comic books**. New York: The H.W. Wilson Co., 2010

CORSINO, Célia. In: MOREIRA, Corina (coord.). **Helena e Jorge em: aqui se faz queijo**. Brasília, MG: IPHAN -MG, 2017

DONG, Lan. **Teaching Comics and Graphic Narratives: Essays on Theory, Strategy and Practice**. [Kindle Edition] Jefferson, NC: McFarland., 2012.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. – 12. Ed., 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FONSECA, Maria Cecília L. Patrimônio: uma questão de valor. In: **O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 5.ed., 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, Nancy, FISHER, Douglas. Comics, the Canon, and the Classroom. In: FREY, Nancy, FISHER, Douglas. (ed.). **Teaching Visual Literacy**. Thousand Oaks, CA: Sage Press, p. 47–60.

GAVIGAN, Karen; TOMASEVICH, Mindy; WEINER, Robert G. **Connecting Comics to Curriculum: Strategies for Grades 6-12.** [Kindle Edition] Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2011.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da perda: os discursos de Patrimônio Cultural no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ / Minc IPHAN, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRIZZLE, Alton. MOORE, Penny. DEZUANNI, Michael, et. al. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias.** Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016.

GROENSTEEN, Thierry. **The System of Comics.** Mississippi: University Press of Mississippi, 2007. [versão Kindle]. Não paginado.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro 11.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do "popular". In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Liv Sovik (org.); trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.p. 247- 264.

HUDSON, Laura. Comics in the Classroom. In: **Graphic novels and comic books.** New York: The H.W. Wilson Co., 2010. p. 73-77.

JUNGE, Peter (curador). **Arte da África: obras primas do Museu Etnológico de Berlim (catálogo de exibição).** Centro cultural Banco do Brasil, 2003.

KAN, Kat (ed.). **Graphic novels and comic books.** New York: The H.W. Wilson Co., 2010

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOPES, Nei. **Novo dicionário banto do Brasil.** Pallas, 2006.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MCCLOUD, Scott. **Making comics: Storytelling secrets of comics, manga and graphic novels.** New York, London, Toronto, Sydney: Harper, 2006

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. [tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis de Carvalho. – 3. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

ODYR. **A revolução dos bichos**. George Orwell; adaptado e ilustrado por Odyr. - 1ª ed. - São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2018.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. [versão Kindle]. Não Paginado.

RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Quadrinhos na Educação: Da Rejeição À Prática**. 1ª ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos quadrinhos**. Coleção Linguagem & Ensino. 2ª ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2018.

REIS, Carlos Madson in: LEONEL, Elisa. **Gabriel em Brasília: a cidade com asas**. Brasília, DF: IPHAN -DF, 2015. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/livro_gabrielembrasilia_acidadecomasilovepdfcompressed.pdf Acesso em: 12 de dez. de 2019.

SMOLDEREN, Thierry. **The origins of comics: from William Hogarth to Winsor McCay**. Jackson: University Press of Mississippi, 2014.

SYMA, Carrye Kay; WEINER, Robert G. **Graphic Novels and Comics in the Classroom: Essays on the Educational Power of Sequential Art**. [Kindle Edition] McFarland, 2013.

USLAN, Michael. **The Comic Book in America**. Bloomington: Indiana University Press, 1971.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de história. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª ed., 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2014 [versão Kindle]. Não paginado.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Peterborough: Ont. Broadview Press, 2001. p. 1-119.

WILLIAMS, Raymond. **Politics and Letters - Interviews with New Left Review**. Londres: New Left Books, 1979.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung**. – Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 127-156.

MATÉRIAS E ENTREVISTAS EM SITES

BBC. George Floyd: o que aconteceu antes da prisão e como foram seus últimos 30 minutos de vida. **BBC-Brasil**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52868252> Acesso em: 31 de maio de 2020.

BUHRER, João Antônio; UCHA, Francisco. **Arquivos Incríveis: Catálogo do Primeiro Congresso Internacional de Quadrinhos de 1970 - Seção Brasileira**. 10/01/2011. Copyright © 2005-2020 - Bigorna.net. Disponível em: <https://www.bigorna.net/index.php?secao=arquivosincriveis&id=1294655857> Acesso em: 27 jan. 20.

CHAVES, Paulo. Professor explica processo que culminou com a abolição no Brasil. **Portal Geledés**. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/professor-explica-processo-que-culminou-com-abolicao-brasil/> Acesso em: 27 abr. 2020.

D'SALETE, Marcelo. 11 perguntas para Marcelo D'Salete. **Portal Geledés**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/11-perguntas-para-marcelo-dsalete/> Acesso em: 06 mai. 2020.

D'SALETE, Marcelo. Tentei me aproximar da extrema brutalidade com os negros. [Entrevista concedida a] DOMENICI, Thiago. **Pública**. Disponível em: <https://apublica.org/2018/08/tentei-me-aproximar-da-extrema-brutalidade-com-os-negros/> Acesso em: 06 maio 2020.

G1. **Negros e pardos ocupam só 10% dos cargos de chefia, diz pesquisa**. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/negros-e-pardos-ocupam-so-10-dos-cargos-de-chefia-diz-pesquisa.html> Acesso em: 24 abr. 2020.

IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em 24 abr. 2020.

IPHAN. **Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas**. Disponível em: <http://portal.IPHAN.gov.br/mg/pagina/detalhes/65> Acesso em: 17 abr. 2019.

STREIT, Maíra. Por mais negros em cargos de chefia. **Fundação Cultural Palmares**, mar. 2017. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=44870> Acesso em: 14 ago. 2019

PUBLICAÇÕES DO IPHAN

BARRETO, Euder Arrais. *et. al.* (org.). **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados**. Goiânia: IPHAN – UFG, 2010. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_PatrimonioCulturalEEducPatrimonial_m.pdf Acesso em: 13 mar. 2019.

BARROS, Flávia Luz Pessoa de. **Patrimônio Contado. Alcântara, Cultura e Educação**. IPHAN -MA. 2015. **Livro 1**. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Patrimonio_Contado_livro1.pdf Acesso em: 23 abr. 2019.

BARROS, Flávia Luz Pessoa de. **Patrimônio Contado. Alcântara, Cultura e Educação.** IPHAN -MA. 2015. **Livro 2.** Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Patrimonio_Contado_livro2.pdf
Acesso em: 23 abr. 2019.

BARROS, Flávia Luz Pessoa de. **Patrimônio Contado. Alcântara, Cultura e Educação.** IPHAN -MA. 2015. **Livro 3.** Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Patrimonio_Contado_livro3.pdf
Acesso em: 27 abr. 2019.

BORGES, Larissy Barbosa. **Patrimônio Contado. Alcântara, Cultura e Educação.** IPHAN -MA. 2015. **Livro 4.** Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Patrimonio_Contado_livro4.pdf
Acesso em: 27 mar. 2019.

BRAGA, Sylvia Maria. **Ribeira dos Icós - Icó CE.** (Preservação e Desenvolvimento; 10) - Brasília, DF: IPHAN / Programa Monumenta, 2008. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/Ribeira_dos_Icos.pdf Acesso em: 29 mai. 2019.

CHUVA, Márcia. Por uma história da noção de Patrimônio Cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio**, nº34/2012. Rio de Janeiro: IPHAN (organização: Márcia Chuva). Disponível em:
<http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/2%20-%20CHUVA.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

FLORÊNCIO, Sônia. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: **Educação patrimonial: reflexões e práticas.** p.22-29. Átila Bezerra Tolentino (Org.). João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf Acesso em: 22 abr. 2019.

FLORÊNCIO, Sônia; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos.** IPHAN, Brasília, DF: DAF/Ceduc, 2014. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducacaoPatrimonial_m.pdf Acesso em: 07 fev. 2019.

FLORÊNCIO, Sônia *et.al.* **Educação Patrimonial: Inventários Participativos.** IPHAN, 2016. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf
Acesso em: 07 fev. 2019.

FLORÊNCIO, Sônia *et. al.* **Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Fascículo 1.** Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: IPHAN /DAF/Cogedip/Ceduc, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf Acesso em: 22 abr. 2019.

FLORÊNCIO, Sônia; *et. al.* **Educação Patrimonial: Manual de aplicação:** Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília, DF: IPHAN /DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducao_m.pdf Acesso em 22 abr. 2019.

FONSECA, Cecília Londres. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, texto e revisão de, Natália Guerra Brayner. - 3. ed. - Brasília, DF :IPHAN, 2012.36 p.

LEONEL, Elisa. **Gabriel em Brasília: a cidade com asas.** Brasília, DF: IPHAN -DF, 2015. Disponível em:
http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/livro_gabrielembrasilha_acidadecomasasilovepdfcompressed.pdf Acesso em: 16 abr. 2019.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** Brasília, DF: IPHAN, 2007. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_ManualAtividadesPraticas_m.pdf Acesso em: 15 mar.2019.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial, 1999. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf Acesso em: 23 mar. 2019.

LÓPEZ, Claudia Leonor (coord.); AZEVEDO, Cristina; OLIVEIRA, Ana Gita de. **Cartilha:** Proteção aos conhecimentos dos povos indígenas e das sociedades tradicionais da Amazônia. 4a. Edição revista e ampliada, IPHAN, 2012. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_protecao_conhecimentos_povos_indigenas.pdf Acesso em: 10 abr.2019.

MARIANI, Alayde. Memória e Educação. in: **Memória e Educação:** Caderno de Ensaios nº 1. IPHAN, Rio de Janeiro, Paço Imperial, 2008.

MOREIRA, Corina Maria Rodrigues (coord). Aqui se faz queijo. IPHAN -MG, 2017. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_aqui_se_faz_queijo.pdf Acesso em: 18 out. 2019.

OLIVEIRA, Cléo A. P. **Educação patrimonial no IPHAN.** Brasília, DF, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_no_IPHAN.pdf Acesso em: 18 abr. 2019.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (org.). **Cadernos do patrimônio cultural:** educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor: IPHAN, 2015. Disponível em:
[http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll\(3\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_Cadernos_do_patrimonio_educacao_patrimonial_voll(3).pdf) Acesso em: 13 mar. 2019.

RABELLO, Sonia. **O Estado na preservação dos bens culturais: o tombamento**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009. (Reedições do IPHAN).

RABELLO, Sonia. REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Org.). O tombamento. In: **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 1.ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN /DAF/Copedoc, 2015. (termo chave Tombamento).

REZENDE, Maria Beatriz (coord). **Patrimônio e Leitura: Catálogo Temático de Literatura Infante-juvenil. Vol. 1**. Rio de Janeiro; IPHAN /Copedoc, 2007. Disponível em: [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei1_CatalogoComentado_m\(2\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei1_CatalogoComentado_m(2).pdf)
Acesso em: 15 mar. 2019.

REZENDE, Maria Beatriz (coord). **Patrimônio e Leitura: Catálogo Temático de Literatura Infante-juvenil. Vol. 2**. Rio de Janeiro; IPHAN /Copedoc, 2009. Disponível em: [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei2_CatalogoComentado_m\(2\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei2_CatalogoComentado_m(2).pdf)
Acesso em: 15 mar. 2019.

REZENDE, Maria Beatriz (coord). **Patrimônio e Leitura: Catálogo Temático de Literatura Infante-juvenil. Vol. 3**. Rio de Janeiro; IPHAN /Copedoc, 2012. Disponível em: [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei3_CatalogoComentado_m\(2\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei3_CatalogoComentado_m(2).pdf)
Acesso em: 17 mar. 2019.

REZENDE, Maria Beatriz (coord). **Patrimônio e Leitura: Catálogo Temático de Literatura Infante-juvenil. Vol. 4**. Rio de Janeiro; IPHAN /Copedoc, 2014. Disponível em: [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei4_CatalogoComentado_m\(2\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatLei4_CatalogoComentado_m(2).pdf)
Acesso em: 20 mar. 2019.

RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Aracati**. [Fascículo integrante do Livro Didático Construindo Aracati - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_aracati_guia.pdf
Acesso em: 27 mai. 2019.

RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Icó**. [Fascículo integrante do Livro Didático Construindo Icó - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_ico_guia.pdf
Acesso em: 27 mai. 2019.

RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Quixadá**. [Fascículo integrante do Livro Didático Construindo Quixadá - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_quixada_guia.pdf Acesso em: 24 mai.2019.

RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Sobral**. [Fascículo integrante do Livro Didático Construindo Sobral - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_sobral_guia.pdf
Acesso em: 24 de maio de 2019.

RIBEIRO, Regina. **Um passeio por Viçosa do Ceará** [Fascículo integrante do Livro Didático Construindo Viçosa do Ceará - 1 ed.] - Fortaleza: Demócrito Rocha, 2011. Disponível em:

http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_vicosa_do_ceara_guiia.pdf
Acesso em: 24 de maio de 2019.

SANTOS, Lidia Noemia; XAVIER, Patrícia - **Construindo Icó** (Projeto infância e patrimônio) - 1 ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Brasil - Ministério da Cultura/ Governo do Estado do Ceará /Banco do Nordeste, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_ico_f.pdf Acesso em: 27 mai. 2019.

SANTOS, Lidia Noemia; VIEIRA, Maria Elia dos Santos; CASTELO, Sander Cruz. **Construindo Quixadá** (Projeto infância e patrimônio) - 1. ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Brasil - Ministério da Cultura/ Ceará - Governo do Estado/ Banco do Nordeste, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_quixada_f.pdf
Acesso em: 24 mai. 2019

SANTOS, Lidia Noemia; ARAÚJO, Nicolai Vladimir Gonçalves de; GALVÃO, Roberto. **Construindo Sobral** (Projeto infância e patrimônio) – 1 ed. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Brasil – Ministério da Cultura/ Governo do Estado do Ceará /Banco do Nordeste, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_sobral_f.pdf
Acesso em: 24 mai. 2019.

SCHAAN, Denise Pahl; PACHECO, Agenor Sarraf; BELTRÃO, Jane Felipe (org.). Remando por Campos e Florestas: Memórias & Paisagens dos Marajós. - Rio Branco: GKNORONHA, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/PatImaDiv_RemandoCamposFlorestas_m.pdf
Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Raulene Gonçalves Oliveira da; MARIZ, Silvana Fernandes. **Construindo Aracati** (Projeto infância e patrimônio) - 1 ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Brasil - Ministério da Cultura/ Governo do Estado do Ceará/ Banco do Nordeste, 2011. Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_aracati_final.pdf
Acesso em:27 mai. 2019.

TOLENTINO, Átila. (org.). **Educação patrimonial:** orientações ao professor. 2 imp. – João Pessoa: IPHAN -PB, 2011. (caderno temático; 1). Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialOrientacoesAOProfessor_ct1_m.pdf Acesso em: 07 fev. 2019.

TOLENTINO, Átila. (org.). **Educação patrimonial:** reflexões e práticas. João Pessoa: IPHAN -PB, 2012. (caderno temático; 2). Disponível em:
http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEPraticas_ct1_m.pdf Acesso em: 22 abr. 2019.

TOLENTINO, Átila. (org.). **Educação patrimonial:** educação, memórias e identidades. João Pessoa: IPHAN -PB, 2013. (Caderno temático; 3). Disponível em:

http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf Acesso em: 22 abr. 2019.

TOLENTINO, Átila. (org.). **Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade.** João Pessoa: IPHAN -PB, 2014. (Caderno Temático; 4). Disponível em: [http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/4\(2\).pdf](http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/4(2).pdf) Acesso em: 17 abr. 2019.

TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas.** João Pessoa: IPHAN -PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. (Caderno Temático; 5) Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf Acesso em: 17 abr. 2019.

TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (org.). **Educação patrimonial: práticas e diálogos interdisciplinares.** João Pessoa: IPHAN -PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2017. (Caderno Temático; 6) Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_06.pdf Acesso em: 15 abr. 2019.

VITORIANO, Germana Coelho; VIANA, Monalisa Freitas; CHAVES, Rosa Lilian Sêrvio de Carvalho. **Construindo Viçosa do Ceará** (Projeto infância e patrimônio) - 1 ed. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Brasil - Ministério da Cultura/ Governo do Estado do Ceará /Banco do Nordeste, 2011. Disponível em: http://portal.IPHAN.gov.br/uploads/publicacao/ce_construindo_vicosa_do_ceara_f.pdf Acesso em: 24 de maio de 2019.

VÍDEOS

D'SALETE, Marcelo. Com HQ sobre resistência negra, Marcelo D'Salete é indicado ao prêmio Eisner. [Entrevista concedida a] GIANNINI, Alessandro; MARTINS, Elisa. **O Globo**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q24RKZFy9vs> Acesso em: 09 de jun. 2020

D'SALETE, Marcelo. Entrevista com Marcelo D'Salete. [Entrevista concedida a] MARIANO, José Victor Nunes. **OlimpíadaLP Cenpec**. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D8r8uvJaNtw> (parte1) e <https://www.youtube.com/watch?v=IyduN0xS5Ng> (parte2). Acesso em: 09 jun. 2020.