

AS NARRATIVAS HISTÓRICAS VISUAIS E AS POSSIBILIDADES A PARTIR DO CONCEITO DE SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

Marcelo Fronza¹
fronzam34@yahoo.com.br
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO

Neste artigo investigam-se as possibilidades didáticas proporcionadas pelos debates acerca do conceito de segunda ordem significância histórica com o objetivo de compreender os artefatos da cultura histórica, tais como as narrativas históricas visuais sejam elas histórias em quadrinhos ou filmes. Pretende-se apresentar uma das abordagens teóricas possíveis para a compreensão do poder narrativo das imagens em investigações no campo da Educação Histórica a partir das dos significados históricos que os jovens estudantes desenvolvem quando entram em contato com estes artefatos culturais. Aprofundarei algumas implicações teóricas relativas à abordagem relativa às narrativas históricas visuais a partir das investigações de autores indicadas por Fátima Chaves (SEIXAS, 1994, 1997, 1998; WINEBURG, 2000; GAGO, 2001; BOIX-MANSILLA, 2000; CHAVES, 2006). Como resultado desse trabalho conclui-se que o anacronismo e a descontextualização são carências de orientação temporal que podem possibilitar metodologicamente que os professores compreendam as formas de aprendizagem histórica que seus estudantes desenvolvem quando entram em contado com experiências do passado a partir dessas narrativas históricas visuais presentes em suas vidas práticas.

Palavras-chave: Significância histórica; Narrativas históricas visuais; Educação Histórica; Ideias históricas; Aprendizagem histórica.

ABSTRACT

This paper investigates whether the didactical opportunities afforded by debates about the second-order concept relate to historical significance in order to understand the artifacts of historical culture, such as visual historical narratives as they are historical comic books as historical movies. One seeks to present one possible theoretical approaches to understanding the narrative power of images in investigations in the field of History Education from the historical significances that young students develop when they come in contact with these cultural artifacts. One uses some theoretical implications regarding the approach related to visual historical narratives from the authors' investigations indicated by Fatima Chaves (SEIXAS, 1994, 1997, 1998; WINEBURG, 2000; GAGO, 2001; BOIX-MANSILLA, 2000; CHAVES, 2006). As a result of this work is concluded that the anachronism and decontextualization are shortages of temporal orientation that can allow methodologically that teachers understand the forms of historical learning that their students develop when they come in contact with past experiences from such visual historical narratives present in their practical lives.

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professor adjunto em Prática do Ensino de História na Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. É coordenador do Grupo de Pesquisa EDUCAÇÃO HISTÓRICA: Didática da História, consciência histórica e narrativas visuais/UFMT e pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH-UFPR).

Keywords: Historic significance; Visual historical narratives; History Education; Historical ideas; Historical learning.

Introdução

Neste artigo busco investigar as possibilidades fornecidas pela discussão teórica sobre a significância histórica para a compreensão de artefatos da cultura histórica, tais como as narrativas históricas visuais sejam elas histórias em quadrinhos ou filmes. O objetivo aqui é perceber uma das entradas teóricas possíveis para a compreensão do poder narrativo das imagens em investigações no campo da Educação Histórica a partir das ideias históricas relativas à significância histórica desenvolvidas pelos estudantes quando entram em contato com estes artefatos culturais.

Seguirei como linha mestra o estado da arte sobre o conceito de segunda ordem² relativo à significância histórica construído em minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007), o qual propunha um diálogo estreito com outra dissertação sobre o mesmo tema (CHAVES, 2006)³. No entanto, aprofundarei algumas implicações teóricas relativas à abordagem relativa às narrativas históricas visuais a partir das investigações de autores indicadas por Fátima Chaves (SEIXAS, 1994, 1997, 1998; WINEBURG, 2000; GAGO, 2001; BOIX-MANSILLA, 2000; CHAVES, 2006).

Com a finalidade de discutir que tipo de significância histórica os jovens dão às narrativas históricas visuais seguirei em parte o caminho proposto por Fátima Rosário Costa Chaves (2006), no qual ela apresenta, a partir de vários autores, os estudos referentes a este conceito de segunda ordem. Procurarei selecionar somente as obras

² O historiador inglês Peter Lee (2006) estabelece alguns princípios da cognição histórica: os conceitos substantivos referem-se aos conteúdos específicos da História, tais como Egito Antigo, Império Romano, Renascimento, Revolução Industrial, etc.; e os conceitos de segunda ordem, são os que estão ligados às ideias históricas estruturais do pensamento histórico, qualquer que seja o conteúdo, tais como as categorias temporais — permanências, rupturas, periodizações, etc. — e também aquelas relacionadas às formas de compreensão histórica, como os conceitos de explicação histórica, evidência, inferência, empatia, significância, imaginação, objetividade, verdade e narrativa históricas.

³ A minha preocupação aqui é recuperar a validade possível conceito de significância histórica como um critério de seleção de conteúdos substantivos a serem investigados nas aulas de história quando abordam narrativas históricas visuais, filmes ou histórias em quadrinhos. Também estou abrindo outra possibilidade investigativa, que não abordarei neste artigo, relativa a como formas de narrativas visuais como narrativas históricas gráficas, *games* e *sites* da internet e vídeos do *YouTube* constituem as formas de orientação temporal de jovens estudantes a partir do diálogo com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. No entanto, essa segunda busca investigativa ainda é embrionária. É importante destacar que já pesquisas de grande relevância sobre esse tema no interior do campo da Educação Histórica (SCHMIDT, 2011; CARAMÉZ, 2014).

que terão relevância direta para esta investigação. Não busco, aqui, construir um histórico da discussão sobre a significância histórica, mas, sim, qual a sua relação com as inferências e significados históricos que os jovens investigados nesses trabalhos produzem quando são confrontados com narrativas históricas visuais. Analisarei autores que podem fornecer algumas pistas para a construção desta articulação. Outro critério de escolha dos autores a serem apresentados será a relação de seus estudos com a compreensão das ideias prévias⁴ dos jovens relativas à significância histórica e sua relação com as narrativas históricas.

A caminho da descoberta da significância histórica a partir das narrativas históricas visuais

Este estudo se insere no conjunto de pesquisas relativas à Educação Histórica, em especial, na linha de investigação ligada à cognição histórica situada (SCHMIDT, 2009, p. 22) que tem seus princípios e finalidades ancorados na própria ciência da História e servem de embasamento à área de pesquisa da Educação Histórica, um campo de investigação que estuda as ideias históricas dos sujeitos em contextos de escolarização, de modo que é estruturada por pesquisas empíricas que dialogam com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001). Dentre estas ideias destaca-se a significância em relação à História atribuída pelos jovens quando entram em contato com narrativas históricas visuais.

Nesse sentido, entendo que conceitos históricos ligados às imagens e símbolos (RÜSEN, 2007, p. 93), dão sentido às ideias substantivas apresentadas aos estudantes quando leem narrativas históricas como histórias em quadrinhos e filmes. Compreendo que o potencial protonarrativo das imagens, ligados às ideias históricas que os estudantes reconheceram nas narrativas gráficas, fornecem possibilidades de interpretação sobre o modo como eles mobilizam as operações mentais da consciência histórica: a experiência, a interpretação e a orientação.

⁴ Beatriz Aisenberg (1994, p. 153), seguindo o campo da psicologia genética, define conhecimentos prévios dessa maneira: “teorias e noções já construídas por um sujeito para um campo específico do conhecimento. A construção de noções e teorias supõe e requer informação específica sobre o campo em questão”. A educadora argentina defende que os conhecimentos prévios das crianças devem ser considerados nas aulas de História, mas devem ser reelaborados por meio de estratégias didáticas proporcionadas pela intervenção do professor. Proponho uma homologia entre essa definição dos conhecimentos prévios e o trato que a Educação Histórica fornece aos conceitos históricos a partir da epistemologia da História.

As imagens e símbolos fornecem elementos ligados a conceitos substantivos que constituem instrumentos para a construção de ideias histórias que fornecem um fio narrativo para a construção de interpretações históricas. Segundo Jörn Rüsen (2009, p. 9-10), imagens e símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. No entanto, geram as mesmas. Como “portadoras de sentido” ou “semióforas”, as imagens fascinam a consciência histórica. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser “princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal”.

A função narrativa das imagens se objetiva quando se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Com isso, pode-se dizer que as imagens ocupam o lugar de uma história. Em outras palavras, são uma “abreviação narrativa” que fornece sentidos e significados para algum tipo de narração histórica ou elementos para a construção de uma história (RÜSEN, 2009, p. 10).

Esclarecida a concepção de imagem perseguida neste trabalho torna-se necessária a compreensão do conceito de significância histórica.

O historiador canadense Peter Seixas (1994) é o primeiro pesquisador que abre as clareiras para analisar o conceito de segunda ordem relativo à significância histórica. Segundo ele, a significância histórica é o principal critério usado por historiadores na avaliação da importância de um fato do passado. Isto se dá por causa da impossibilidade de se estudar empiricamente a totalidade do passado humano; daí a necessidade de se eleger ou selecionar fatos historicamente significativos. Mas Seixas se pergunta: quais os critérios utilizados pelos historiadores para definir a significância histórica de um fenômeno do passado?

Primeiro, os historiadores avaliam se

fenômenos afetam um grande número de pessoas de um modo importante e por um longo período de tempo são historicamente significantes. Nossa habilidade em certos tipos de relacionamento entre os fenômenos históricos e, também, em última instância conosco mesmo no presente, torna-se uma chave para a compreensão de um raciocínio histórico sobre a significância. A significância histórica surge a partir da relação entre nossas vidas no presente e de múltiplos fenômenos no passado, os quais constituem o problema para a nossa definição deste termo (SEIXAS, 1994, p. 282-283).

Assim, Fátima Chaves (2006), a partir de Peter Seixas (1994), pergunta se os historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenômenos passados. No caso dos alunos, o que faz um evento tornar-se historicamente significativo? Como os estudantes definem a significância histórica das experiências do passado? Que conexões estabelecem entre essas experiências passadas, suas vidas e a da sua comunidade?

Para responder a estas perguntas, Seixas propôs uma investigação sobre como os jovens canadenses de uma escola urbana, do 10º ano de escolaridade, na disciplina de Estudos Sociais “operam mentalmente (...) sobre a significância do passado” buscando explorar as formas de sustentação das escolhas feitas por estes sujeitos “acerca de fatos e evolução do passado e que consideram historicamente significativos” (CHAVES, 2006, p. 6).

As respostas dos alunos⁵ foram organizadas pelo autor em duas categorias distintas referentes à significação histórica: na primeira é vista como “causa” através da categoria “Explicação Narrativa”, na segunda, a categoria “Significância Histórica” é vista como “analogia”.

Ou seja, alguns produziram “explicações narrativas” ao abordarem a significância histórica de fatos ou de processos passados, relacionaram o passado ao presente e encontraram no presente “situações causadas por fatos e desenvolvimentos passados”. Para estes jovens, os fatos ou os processos históricos são significativos historicamente somente “se tiveram um grande impacto no mundo contemporâneo, ou pelo menos, na civilização ocidental, nomeadamente no Canadá contemporâneo ou na situação de suas famílias no presente e nas suas circunstâncias pessoais”. Para eles, a relação entre presente e passado é entendida como um movimento de progresso. Além disso, existe um sentimento de pertença a um “*nós* universal” no que diz respeito à sociedade contemporânea (SEIXAS, 1994, p. 290-294; CHAVES, 2006, p. 8). Este sentimento pode estar de acordo com a ideia “estruturas de sentimentos” proposta por Raymond Williams (2003) na qual é expressa a cultura comum da juventude em uma determinada época.

⁵ Ver a delimitação da população alvo e a metodologia de pesquisa deste estudo em SEIXAS, 1994, p. 286-288 e CHAVES, 2006, p. 7.

Para outros estudantes, a significância histórica de fatos e processos passados é identificada como uma analogia entre o presente e o passado, onde se pode tirar “lições do passado” a serem aplicadas no presente. Para estes, a “memória histórica” permite que a humanidade lembre os erros do passado e passe a evitar cometê-los no presente. Nesse sentido, a experiência do passado mais lembrada pelos jovens canadenses foi o Holocausto. Isto leva à compreensão de “que a História avança no sentido do progresso moral da humanidade” (SEIXAS, 1994, p. 294-295; CHAVES, 2006, p. 9).

Para Seixas, está fora dessas duas categorias um terceiro grupo de jovens, que identifica a significância histórica quando os fatos do passado estão ligados ao seu interesse pessoal, a história de seu país ou a um dever para com os seus antepassados.

Em outro estudo, Seixas (1997; CHAVES, 2006, p. 9-12) aponta que as formas de interpretação e dos valores expressos pelos jovens ao se referirem à significância histórica são resultados de suas experiências vividas na escola e fora dela, ou seja, advém também das suas famílias, dos filmes históricos de ficção e de comemorações. Aqui está uma aproximação possível dos trabalhos de Peter Seixas em relação às narrativas visuais e sua significância histórica como elemento da cultura juvenil. Para Peter Seixas, essas experiências extraescolares devem ser “o ponto de partida para o ensino de História”. Essas afirmações estão de acordo com as considerações propostas por Georges Snyders (1988) referentes à necessidade da escola incorporar os elementos dos artefatos e dos valores da “cultura primeira” dos estudantes.

Para isso, Peter Seixas propõe entre as suas questões de investigação uma que é muito relevante para este estudo.

- 1- Será que existem diferenças importantes na forma como os alunos do ensino secundário canadense [Ensino Médio no Brasil] abordam a questão da significância histórica?

Ao analisar os dados, Seixas constatou que os jovens indicavam um pensamento que se agrupava em dois tipos de orientações: “uma subjetivista e outra objetivista”. E cada uma delas possuía duas variações: “a básica e a sofisticada”. Apareceu, também, em um pequeno grupo uma postura “narrativista”. A orientação “objetivista básica” se dá quando a significância é fornecida pelas autoridades externas, as quais determinam o

que é ou não é significativo. Esses sujeitos tendem a copiar as afirmações dessas autoridades. A orientação “subjetivista básica” se refere à significância relacionada aos gostos e interesses pessoais dos jovens. Alguns deles citam a data de seu nascimento como um acontecimento historicamente muito significativo. A orientação “objetivista sofisticada” está ligada à significância dada a um acontecimento que teve um impacto profundo em “um grande número de pessoas durante um grande período de tempo”. A orientação “subjetivista sofisticada” se dá quando a significância de um acontecimento se refere ao impacto deste sobre um grupo próximo dos jovens. Esta postura está ligada a aspectos relacionados à sua família, religião, etnia ou país e se relaciona à “identificação com grupos de pertença”. Por fim, a orientação “narrativista” relaciona-se à significância articulada na relação entre interesses pessoais e acontecimentos ligados ao progresso ou ao declínio da humanidade. Os “conceitos e interesses subjetivos são associados a tendências e desenvolvimentos” do processo histórico, “incluindo o futuro da humanidade”. Os acontecimentos pessoais tornam-se significativos à medida que ocupam um lugar na hierarquia de uma narrativa histórica (SEIXAS, 1997, p. 25; CHAVES, 2006, p. 10-11).

Portanto, para Seixas (1997, p. 26) existem grandes diferenças na maneira como os jovens estudantes abordam a questão da significância histórica. Alguns jovens se orientam a partir da ideia da autoridade objetiva de uma obra, de um autor ou de uma tradição. Outros partem de quadros de referências construídos por meio de interesses e preocupações individuais. Mas existem estudantes que se orientam a partir de perspectivas legitimadas intelectualmente ao articular, como critério de significância histórica, eventos que impactam um grande número de pessoas por um largo período de tempo, ou acontecimentos que envolveram suas comunidades ou a eles mesmos. Outra forma de orientação entre os jovens seria a união entre suas carências de orientação temporal e as grandes tendências históricas de desenvolvimento a partir da construção de um sentido a partir de determinados acontecimentos selecionados com a finalidade de se contar uma história.

Em outro trabalho, Seixas (1998; CHAVES, 2006, 12-14) analisa a estrutura da História para perceber como “molda o nosso pensamento histórico” e afirma que ela abarca “conceitos de segunda ordem tais como evidência, causa, empatia, mudança ou tempo. Ao conceito de mudança, o autor acrescenta, (...), os de continuidade, progresso,

declínio e significância”. Estes conceitos são partes constituintes da “natureza específica da História” e permitem que os sujeitos construam significados históricos. Mas antes dos sujeitos terem consciência das estruturas da História eles encontram vestígios e relatos que os levam a pensar sobre o passado.

Esses vestígios do passado humano são constituídos por artefatos, documentos, construções, paisagens, instituições e linguagens, e os relatos do passado humano pelas histórias familiares, notícias da televisão, filmes, romances históricos, referências históricas na publicidade e comemorações populares. Mas Peter Seixas faz notar que tanto esses vestígios como esses relatos nunca nos permitem encontrar o passado diretamente. (...). Perante a impossibilidade de nos confrontarmos com o passado em si mesmo organizamos mentalmente uma narrativa sobre esses vestígios e relatos, pois só dessa forma poderemos compreender a nossa situação no tempo. E é no processo de compreensão da História que explicitamente usamos os conceitos estruturais anteriormente referidos (CHAVES, 2006, p. 12-13).

O que permite dar significado aos acontecimentos históricos são as suas “inter-relações” com outros fatos e processos do passado e do presente. A significância de um acontecimento passado se dá por uma escolha moral, pelas relações com outros eventos e sujeitos e com a interpretação da “sua importância para o presente”. Para Peter Seixas, “a História é a disciplina através da qual organizamos os vestígios e relatos do passado de uma forma significativa para nós no presente”. Com isso, o autor entende que é possível que, no ensino de História, os jovens se questionem sobre os critérios que os criadores das narrativas históricas usam para comunicar um “sentido de progresso ou declínio”, e a perguntar se nas narrativas históricas existe a possibilidade de se encontrar as “motivações de grupos do passado e do presente, as motivações das próprias autoridades escolares e quais seus usos políticos no passado e no presente” (CHAVES, 2006, p. 13-14).

Contudo, deve-se considerar que os jovens já se confrontam com o passado, antes da educação histórica escolar, nas suas experiências cotidianas, na televisão, nas músicas, na internet, nas histórias em quadrinhos, na internet, nos games e na conversa com seus amigos e familiares, ou seja, estes sujeitos experienciam diferentes formas de informação, com diversas narrativas e produzem o seu conhecimento em interação com as suas ideias prévias. Esse pensamento histórico prévio dos estudantes deve necessariamente ser levado em conta criticamente nas estratégias de ensino da História

produzidas pelos professores para que se construa uma Educação Histórica de qualidade.

Outro pesquisador relevante para esta investigação é o estadunidense Samuel Wineburg. No seu estudo (WINEBURG, 2000; CHAVES, 2006, p. 14-16), o autor tinha como objetivo entender como 15 jovens estadunidenses do 11º ano de três escolas secundárias compreendiam o seu passado a partir das histórias de suas famílias e comunidades. É importante indicar aqui que este autor não procurou comparar os níveis de construtos de ideias elaboradas pelos jovens. Nesta pesquisa, o autor buscou confrontar a “memória vivida” dos pais e a “memória aprendida” dos filhos e compreender como os jovens entendem a diferença entre essas duas formas de memória⁶.

Esta abordagem guarda alguma relação com a ideia de “tensão” entre as gerações proposta por Hobsbawm (1996, p. 316) para definir a especificidade de uma cultura juvenil e a noção de “conflito” de gerações proposta por Snyders (1984, p. 282-283) relativa à constituição de uma identidade juvenil que busca rejeitar “os aspectos escandalosos deste mundo” e produzir novidades ao reconhecer conquistas adultas do passado e do presente.

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 316), a juventude seria o “locus tradicional” da alegria e das paixões revolucionárias e constitui, de certa forma uma cultura específica. A partir da década de 1960, a juventude tendeu, para este historiador, a tornar-se em “um agente social independente”. Os jovens, entendidos como sujeitos conscientes de si, eram cada vez mais reconhecidos pela indústria cultural. Entretanto, isto não impedia a “tensão” entre as gerações, pois seus “pais e professores” continuavam a tratá-los “como menos adultos do que eles próprios se sentiam”.

Para Hobsbawm (1995, p. 319-320, 326), esta incompreensão acontecia devido ao fato de que a cultura juvenil⁷ trouxe uma tríplice novidade. Primeiro, a juventude passou a ser vista pela indústria cultural e, por extensão, pelo resto da sociedade ocidental, como “o estágio final do pleno desenvolvimento humano”; e o fato de que isso não correspondia à realidade sociocultural de que o poder, a realização e a riqueza só poderiam vir com a idade somente provava aos jovens que o mundo deveria ser

⁶ Ver metodologia e técnicas de pesquisa utilizadas por Wineburg em WINEBURG, 2000.

⁷ Considero que os conceitos cultura juvenil e cultura jovem são sinônimos.

transformado. Segundo, porque a cultura jovem tornou-se majoritária e com alto poder de compra nas “economias de mercado desenvolvidas”, pois as novas gerações de adultos socializaram a carga da experiência de sua juventude e, com isso, passaram a incorporar em sua prática social elementos da mesma, permitindo a constituição de um mercado cultural voltado para a juventude. Terceiro, devido ao fato de que a cultura juvenil urbana possuía um caráter claramente internacionalista, isto porque tanto o rock como as histórias em quadrinhos, filmes, games tornaram-se “marcas” da juventude contemporânea. Apesar da hegemonia cultural dos EUA, aqueles artefatos culturais acolhiam elementos africanos e latino-americanos em seus ritmos, suas letras, suas imagens e suas histórias, por exemplo. Estes três fatores que delimitaram a novidade desta cultura permitiram aos jovens a construção de “símbolos materiais ou culturais de identidade”, os quais não distinguem a liberação social da liberação individual como ficou claro nas revoltas estudantis de 1968, ocorridas em praticamente todo o Ocidente.

Esta identidade juvenil, entendida por Snyders (1984, p. 277), como um elemento da cultura primeira, deve ser aceita pelos adultos até porque os direitos das crianças e dos jovens foram reconhecidos muitos anos depois dos da Declaração dos Direitos dos Homens promulgada em 1789, na Revolução Francesa, e ratificada pela instituição da Organização das Nações Unidas em 1945. Por isso este educador compreende que a juventude seja mais sensível às causas de todos os excluídos e humilhados pelas classes dominantes⁸. Para ele, o amor às crianças e aos jovens estaria “ligado ao esforço de organizar o mundo” para que todas as “categorias depreciadas” tenham a possibilidade de realizar os seus sonhos. Isto porque os jovens são as vítimas mais desprotegidas da formação social capitalista, principalmente, no que se refere ao desemprego e à violência social.

⁸ “O adulto tratou primeiro de fazer com que os seus próprios direitos fossem reconhecidos, e levou depois cento e cinquenta anos para fazer com que fossem reconhecidos os direitos [ainda incertos] da criança” (WALLON, *Lecture d’H. Wallon* por Helène GRATIOT-ALPHANDÉRY, p. 206 *apud* SNYDERS, 1984, p. 277). O historiador alemão Jörn Rüsen (1997) considera que a história dos Direitos do Homem e do Cidadão é o conteúdo por excelência de uma Educação Histórica orientada pela consciência histórica dos sujeitos, pois possibilita promessas de humanização ainda não realizadas, mas que urgem ser concretizadas num futuro breve.

Aqui, as histórias em quadrinhos e os filmes, entendidas como artefatos que levam à satisfação da cultura primeira por meio de seu conteúdo formado por heróis que lutam para preservar a dignidade humana dos injustiçados, segundo Snyders (1988, p. 33-34), podem fazer com que os estudantes construam os primeiros passos na obtenção de uma consciência histórica elaborada, mesmo porque estão articuladas com as experiências vividas por esses sujeitos.

Para Snyders (1984, p. 282-283), é necessário que os jovens vivam o conflito das gerações, pois este pode ser a primeira forma que estes sujeitos têm de rejeitar os “aspectos escandalosos deste mundo” e de produzir inovações, sem deixar de reconhecer as conquistas adultas do passado e do presente, adaptando-as as suas necessidades. Quando eles se contrapõem a certos adultos, geralmente invocam outros adultos, dentre eles os autores de histórias em quadrinhos, como referências as suas ideias. A experiência passada dá sentido às suas experiências de tal forma que os jovens têm consciência das continuidades presentes nos seus artefatos culturais preferidos, sejam eles o rock, os filmes ou as histórias em quadrinhos com toda a sua riqueza. A inovação nas ciências, nas artes e nas sociedades é obra dos que assimilaram profundamente o passado e perceberam seus limites abrindo, assim, novos caminhos. Os jovens, para se libertarem da ideologia dominante, invocam as descobertas já verificadas, construindo, dessa forma, sua originalidade.

Por isso, as relações jovens-adultos nunca podem ser vistas como de natureza dupla, mas sim que existe uma correspondência cultural entre estas duas gerações. Isto porque os jovens, segundo Gramsci (apud SNYDERS, 1984, p. 286), ao receberem as influências do mundo de modo caótico necessitam do adulto e dos outros jovens para organizar e ordenar suas experiências. Se, para Snyders, a vida plena do adulto é reencontrar a sua infância e juventude num nível superior e elaborado, não é possível haver nenhuma ruptura natural entre pais e filhos e professores e alunos. A juventude deve ajudar os adultos, pois todos constituem a “continuidade da história” que, contudo, não deixa de apresentar rupturas. A história é processo, pois “a síntese dos contrários conserva e transforma a contribuição de cada um deles” criando-se, assim um sentido de conjunto tal como numa espiral (1984, p. 298-299). Possivelmente, o esclarecimento desse processo é uma das principais vias para que os jovens obtenham satisfação na cultura escolar.

A partir deste contexto relativo à cultura juvenil, podemos compreender a investigação de Wineburg (2000) por meio de algumas questões de investigação relevantes para esse trabalho:

- 1) O que é que os jovens alunos sabem acerca do passado?
- 2) Que fontes, além dos professores e dos livros, contribuem para a sua compreensão?
- 3) Como se orientam os jovens acerca de imagens do passado aprendidas em casa e encontradas na escola?

Uma especificidade relevante deste estudo é que os pais e filhos foram confrontados com cinco imagens e uma canção. Este autor chegou à conclusão de que os pais estadunidenses ainda se emocionam muito com imagens relativas à Guerra do Vietnã, enquanto que os jovens guardam uma relação mais objetiva com estas imagens, apesar do choque emocional inicial ao descobrirem “fontes imbuídas de grande carga emotiva” e subjetiva. Os estudantes relacionam estas imagens com filmes históricos, tais como *A Lista de Schindler* (1993) e *Forrest Gump*, como “fontes de informação para a construção de seu conhecimento histórico”. Essa relação indica que a ficção é uma grande “referência para o presente dos jovens” (WINEBURG, 2000, p. 313-321; CHAVES, 2006, p. 15-16).

Para Wineburg, a seleção do que é recordado ou esquecido sobre o passado é estruturada pelas “experiências sociais contemporâneas”. Por isso, não podem ser abandonados, pela cultura escolar, os artefatos ligados à cultura de massa como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, já que as imagens que os jovens carregam em suas memórias e experiências sociais advêm principalmente de fontes diversas das da sala de aula como as mídias, a cultura popular, a igreja e a casa (WINEBURG, 2000, p. 321-323; CHAVES, 2006, p. 16). A partir disso, Wineburg afirma que os professores devem compreender como essas forças da cultura histórica popular (músicas, games, vídeos da MTV e filmes de televisão) configuram a consciência histórica e como elas podem ser usadas metodologicamente para aumentar a compreensão histórica dos jovens. Este aspecto das considerações de Wineburg aproxima-se das ideias propostas por Williams (2003, p. 53-58) ligadas às estruturas de sentimentos de uma geração e a sua respectiva

tradição seletiva, a qual se refere aos vestígios daquela estrutura. Esta tradição seletiva também se sustenta entre a memória comum de uma época e o esquecimento.

A historiadora portuguesa Marília Gago (2001, p. 48-49), em seu estudo sobre a variância da narrativa histórica aponta que Wineburg, ao investigar as ideias prévias dos jovens em interação com o seu contexto e suas referências sociais, percebeu que elas permitiam que estes sujeitos fornecessem significações à narrativa histórica. Esse relato histórico não se restringia ao fato cronológico, pois o contexto em que este acontecimento se inseria foi abordado como narração explicativa.

O estudo de Veronica Boix-Mansilla (2000; CHAVES, 2006, p. 24-27) busca compreender os sentidos que crianças e jovens constroem sobre a História referentes “à influência do conhecimento do passado para a compreensão do presente”. Deve-se considerar que a autora não se propõe a comparar em níveis de construtos as ideias elaboradas pelos alunos. Desse modo, a autora constrói a seguinte questão relativa ao “Ensino de História e à consciência histórica”: “Que relação existe entre ideias acerca do passado e do presente?”.

Para responder a esta pergunta Boix-Mansilla (2000, p. 404-405; CHAVES, 2006, p. 24) propõe um estudo comparativo entre o holocausto ocorrido durante o Nazismo nos anos 1940 e o genocídio em Ruanda de 1994 ao utilizar como fonte histórica o documentário da Anistia internacional referente à história da Ruanda, *Forsaken Cries* (1997). Com isso, analisa, portanto, duas armadilhas vitais quando se aborda esta relação temporal passado-presente: “o anacronismo e a descontextualização”. Isto porque a construção de um sentido referente à relação entre as ações dos indivíduos e das sociedades do passado e às do mundo contemporâneo pode gerar o risco de os jovens interpretarem o passado com as lentes do presente e acabarem “induzidos a pensar que conhecem as vidas das pessoas do passado da mesma forma que a dos seus contemporâneos”. Aqui a competência de se distinguir claramente o passado do presente torna-se fundamental para uma Educação Histórica de qualidade. O anacronismo e a descontextualização histórica normalmente são elementos estéticos vitais para o desenvolvimento das narrativas visuais, o que pode confundir a compreensão histórica dos estudantes. Daí a necessidade de intervenção do professor no uso destes artefatos na sala de aula.

A autora afirma, também, que o estudo da comparação entre contextos distintos permite que os jovens se desafiem a produzir explicações multicausais dos acontecimentos, a confrontar relatos contraditórios, a levarem em conta as várias perspectivas dos sujeitos históricos e a considerarem as continuidades e mudanças próprias ao processo histórico.

Assim, para os professores abordarem a relação entre o passado e o presente, A historiadora Fátima Chaves, a partir de Boix-Mansilla, sugere a existência de duas opções pedagógicas antagônicas:

1) optar por ensinar cuidadosamente o passado e confiar que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos históricos para uma análise crítica apropriada, quando confrontados com novos processos sociais e políticos no presente e futuro ou 2) como alternativa, ajudar os alunos na construção das concepções históricas sobre o passado, proporcionando experiências de aprendizagem devidamente orientadas, identificando as suas dificuldades e orientando-os nos seus esforços (CHAVES, 2006, p. 25).

É esta segunda opção que está de acordo com a Educação Histórica. Ela também entra em concordância com as concepções pedagógicas de Georges Snyders (1988, p. 46, 48) referentes ao conhecimento histórico, pois as alegrias da cultura presente — local e tempo das ações dos sujeitos e de seus projetos de futuro — compreendem o conhecimento do passado para agir neste tempo presente. Para melhor amar o presente é necessário relacioná-lo com o passado objetivando “apreender a realidade em seu desenvolvimento”. Esta é, para Snyders, a missão histórica da “cultura elaborada”.

Por fim, o estudo *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*, da historiadora portuguesa Fátima Rosário Costa Chaves (2006) é de grande relevância para esta investigação, pois procura abordar como os jovens portugueses e brasileiros de duas turmas do 9º ano (final do Terceiro Ciclo), em Portugal, e outras duas da 8ª série do Ensino Fundamental, no Brasil, constroem concepções acerca de personagens que “adquiriram significância na História”, seja positiva seja negativamente. Para isso, a autora produziu quatro questões de investigação:

1. Que personagens consideram os alunos como sendo significativas na História, pela positiva e pela negativa, em dois momentos distintos do ano letivo?

2. Que razões e valores implícitos manifestam os alunos ao justificar as suas escolhas, em dois momentos distintos do ano letivo?
3. Que fontes de informação percebem os alunos para as suas escolhas, em dois momentos distintos do ano letivo?
4. Que convergências e especificidades emergem das ideias dos alunos portugueses e brasileiros quanto a personagens relevantes da História, valores subjacentes e fontes de informação?

Como resultado de sua investigação, a autora percebe que os jovens dão significação a determinados personagens históricos, como Afonso Henriques e D. Pedro I, por meio dos contextos escolares e culturais relacionados à “construção de uma determinada identidade nacional (e também regional)”, que se mesclam a partir de símbolos ligados a “personagens, grupos, ou mesmo ‘objetos’ (bandeiras, hinos, imagens, textos)”. Mas também são muito significativos personagens históricos, como Jesus Cristo e Joana d’Arc, ligados à religiosidade e aos artefatos da indústria cultural como a televisão. Entretanto, alguns escolheram Hitler como um herói significativo devido a valores como “autoridade, determinação e sucesso”. Para a autora, esse resultado exige uma problematização do papel formativo da História relativa a valores fundamentais necessários à constituição de uma sociedade democrática. Dentre os valores significativos para os jovens, com algumas variações, predominam “o heroísmo (defesa da nação e do amor, aventura, coragem)”, a assistência ou a luta por justiça social, o progresso tecnológico e científico, a cultura (arte, cinema e literatura) e a religião. Quanto às fontes de informação dos alunos para fornecer significação aos personagens históricos, depois das aulas de História e da escola, os livros e os artefatos da cultura de massa como televisão, filmes, documentários, jornais, revistas e rádios são considerados fontes fundamentais para dar significado à História (CHAVES, 2006, p. 123, 127-129).

A fim de apresentar uma abordagem possível de como as narrativas históricas visuais desenvolvem o conceito de segunda ordem da significância histórica apresentarei os resultados de um instrumento de investigação aplicado a 35 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola central de Curitiba em 2006, durante minha dissertação de mestrado (FRONZA, 2007). A investigação passou a ter um total de dezessete questões: dez na primeira parte do instrumento de pesquisa (precedidas do

quadro sociocultural do jovem) e sete na segunda parte do mesmo instrumento (precedidas pelas três páginas das histórias em quadrinhos já citadas) incluindo a proposta de que o jovem deveria produzir uma história sobre a história em quadrinhos em questão. Para construir esse instrumento de investigação recorri a perguntas gerais que investigaram como os jovens leem as histórias em quadrinhos (primeira parte) e a perguntas específicas relativas a quais ideias históricas os alunos inferem de um documento como a história em quadrinhos com tema histórico *Asterix e Cleópatra* (1985).



GOSCINNY, R.; UDERZO, A. **Asterix e Cleópatra**. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46.

Apresentarei aqui as respostas dos jovens a uma questão da segunda parte desse instrumento de investigação: *O que estes personagens e situações do passado representam para você?* A pergunta sobre quais personagens e situações do passado os jovens reconheciam foi a pergunta anterior e não será analisada aqui.

A resposta gerou uma tabela.

TABELA 1 – O QUE OS PERSONAGENS E SITUAÇÕES DO PASSADO REPRESENTAM

Categorias	Desdobramentos	Nº de jovens
Júlio César e/ou Cleópatra	Foram líderes poderosos	1
	Foram pessoas importantes: comandavam exércitos e civilizações antigas que são lembrados por nós (relação presente/passado)	1
	Júlio César foi alguém muito importante, mas não lembro o que ele fez	1
	César foi imperador romano e representa um grande império	1
		6

Categories	Desdobramentos	Nº de jovens	
	Cleópatra foi uma rainha egípcia; representa a matemática (os egípcios eram os pais da matemática)	2	
Relação com o passado	Fatos que ocorreram no passado	3	7
	Entendimento do passado	2	
	Uma parte da história que não presenciei, mas gosto (Egito e Roma)	1	
	Povos antigos e construções	1	
	Uma época e um povo	1	
	O passado	1	
Conhecimento histórico	Fatos e personagens históricos	4	6
	Um pedaço da História	1	
	Fizeram parte da História	1	
	Relatos e ideias históricos que fizeram a humanidade chegar até hoje (relação presente/passado)	1	
Conteúdo histórico	Com humor	1	2
	Construção da pirâmides: os egípcios e os romanos	1	
Influência do enredo da HQ	Harmonia entre as diversas raças: conta uma aposta entre César e Cleópatra (construção do palácio e potencial egípcio)	1	2
	Sátira sobre Cleópatra e seu "nariz"	1	
Nada	Nada, além de personagens históricos	1	7
Não responderam			4

Fonte: FRONZA, 2007, p. 118-119.

No que se refere aos personagens do passado, seis jovens reconheceram que Júlio César e/ou Cleópatra representam comandantes de exércitos, de civilizações antigas ou um grande império que são lembrados por eles, ou, ainda, a matemática.

"Eles [César e Cleópatra] foram pessoas muito importantes que comandavam exércitos e civilizações antigas que são lembradas até hoje por nós." (Percival – 15 anos).

"César representa um grande império. Cleópatra representa a matemática, por causa dos egípcios, que eram praticamente os 'pais' da matemática." (Cássio – 15 anos).

As respostas desses sujeitos indicaram pistas de como eles fazem inferências em relação à história em quadrinhos apresentada. Percival afirmou que os exércitos e civilizações comandadas por César e Cleópatra são lembrados pelos jovens. Esta afirmação é um indício de que a relação entre passado e presente permitida por este artefato é constituída pela memória coletiva da cultura comum contemporânea. Raymond Williams (2003, p. 53-58) aponta que esta memória coletiva de uma cultura é

constituída por uma “tradição seletiva” da qual as histórias em quadrinhos fazem parte. Também para Wineburg (2000, p. 321-323), a seleção da memória referente ao passado é formada pelas “experiências sociais contemporâneas”. Para este autor, os artefatos ligados à cultura de massa como, por exemplo, as histórias em quadrinhos, permitem que os alunos mobilizem as imagens que carregam em suas memórias e experiências sociais.

A inferência dúbia de Cássio, ao afirmar que Cleópatra representa a matemática, porque os egípcios são os “pais” desse saber, serve de alerta para que se entenda que a existência de uma conclusão lógica coerente (ou inferência) nem sempre é sinal de uma plausibilidade na explicação. Aqui está presente, de forma clara, a diferença entre as inferências e as evidências em relação a um documento histórico. Segundo Rosalyn Ashby (2006, pp. 167-168), é necessário considerar sempre as provas, ou seja, as correspondências entre uma afirmação histórica e os documentos, fornecidas pelas evidências mais plausíveis nesta relação. A descontextualização e o anacronismo são evidentes nesta resposta, o que pode gerar, segundo Verônica Boix-Mansilla (2000), uma possibilidade de investigação para a superação dessa carência de orientação temporal por meio uso do método histórico com fontes e narrativas históricas que apresentem novas perspectivas sobre essas experiências do passado.

Quinze jovens afirmaram que esses personagens e situações do passado identificados, representam elementos relativos ao conhecimento histórico, sejam eles especificamente a relação com o passado (sete alunos), ou genericamente os fatos, ideias e relatos históricos (seis) — sintetizados na tabela 1 pela categoria “conhecimento histórico” — ou ainda o conteúdo histórico (dois). Entre eles, dois jovens indicaram a influência do enredo da história em quadrinhos apresentada. É importante considerar que sete estudantes indicaram que os personagens e situações do passado presentes neste artefato não representavam nada para eles. Uma (Luciana – 15 anos) afirmou que não representavam nada além de personagens históricos. Por fim, quatro deles não responderam a questão.

“Fatos que ocorreram no passado.” (Natacha – 15 anos).

“Uma forma detalhada de entendimento do passado.” (Morgana – 15 anos).

“Eles representam uma parte da História da qual eu não presenciei, mas gosto muito (Egito e Roma). Hum!! Não sei mais o que colocar.” (Teodora – 16 anos).

“São fatos e personagens históricos.” (Lavínia – 14 anos).

“Relatos e ideias históricas que fizeram a humanidade chegar aos dias de hoje.” (Artur – 16 anos).

“A história em quadrinhos mostra uma harmonia entre as diversas raças. A história conta uma aposta entre César e Cleópatra, onde César duvidava do potencial dos egípcios na construção de um palácio.” (Ciro – 14 anos).

“Uma sátira da Cleópatra, quando falam do seu ‘nariz’.” (Demétrio – 15 anos).

Ciro e Demétrio demonstraram a influência que sofreram do enredo da história, um, ao comentar a construção do palácio pelos egípcios e, outro, ao perceber o humor gerado pela admiração que os personagens têm pelo “nariz” de Cleópatra. É interessante destacar que Giro valorizou a harmonia entre os diversos povos como um elemento significativo neste artefato.

Percebe-se, nas outras respostas, inferências de dois tipos, mas não necessariamente contraditórias. Natacha, Lavínia e Teodora afirmaram que as situações representadas nessa história em quadrinhos são fatos que ocorreram e personagens que existiram efetivamente no passado; Teodora, inclusive, destacou que não vivenciou este período histórico, mas gosta muito dele revelando a sua empatia para com o tema. Enquanto isso, Morgana e Artur inferiram que representam uma forma detalhada de compreensão ou interpretação do passado ou de relatos e de ideias históricas; Artur vai mais longe ao frisar que estes relatos e ideias permitiram que a humanidade chegasse até a sociedade contemporânea.

Esses jovens afirmam, cada um a sua maneira, que a consciência histórica se constitui, por um lado, na compreensão de que o processo histórico realmente existe e pode ser inferido por meio de vestígios fornecidos pelas histórias em quadrinhos e, por outro lado, na necessidade de que as narrativas históricas sejam os elementos estruturadores desta compreensão. Aqui, Peter Seixas (SEIXAS, 1994; CHAVES, 2006, p. 13) pode fornecer uma luz quando afirma que as estruturas da História, constituídas pelas ideias de segunda ordem, só podem ser compreendidas se antes os estudantes pensarem o passado a partir de vestígios e narrativas sobre o passado. Dentre as formas de vestígios e narrativas, importantes para o conhecimento histórico, estão os artefatos da cultura de massa como as histórias em quadrinhos, filmes, games e músicas. Para esse

autor, a forma de organizar mentalmente esses vestígios e relatos do passado é a narrativa histórica, a qual mobiliza os conceitos estruturais da História de uma maneira significativa para os sujeitos que vivem no presente.

Considerações finais

Para compreender quais os significados que os jovens dão ao conhecimento histórico presente nas narrativas históricas visuais busquei nas discussões teóricas relativas à significância histórica (SEIXAS, 1994, 1997, 1998; WINEBURG, 2000; GAGO, 2001; BOIX-MANSILLA, 2000; CHAVES, 2006). A partir da definição dos critérios que organizam ideias de significância histórica apresentei algumas pesquisas que buscaram compreender como os jovens estudantes no Canadá, nos Estados Unidos, em Portugal e no Brasil dão significado histórico a certos personagens e experiências do passado que dão sentido de orientação temporal para a formação de suas identidades históricas. Histórias em quadrinhos, fotografias e filmes são fontes narrativas ou protonarrativas que permitem a estes sujeitos escolarizados construir significados históricos pautados em valores midiáticos, religiosos, estéticos políticos e cognitivos.

Para que haja certo grau de plausibilidade no uso de histórias em quadrinhos e filmes históricos torna-se necessário, além do conhecimento de sua linguagem específica enquanto vestígio, o confronto com outras fontes históricas e outras narrativas historiográficas. Possivelmente este confronto documental permitirá a potencialização, nos estudantes, da capacidade de narrar historicamente por meio das histórias em quadrinhos com temas históricos.

O anacronismo e a descontextualização são carências de orientação temporal que podem fornecer muitas possibilidades metodológicas para que os professores compreendam as formas de aprendizagem histórica que os estudantes desenvolvem quando entram em contato com experiências do passado a partir dessas narrativas históricas visuais tão presentes em suas vidas práticas contemporâneas. A questão não é interpretar o anacronismo e a descontextualização como erros cognitivos, mas sim perceber quais os posicionamentos que os jovens têm em relação às formas tradicionais de consciência histórica que ainda predominam canonicamente nestes artefatos da cultura histórica ocidental. A partir de uma história em quadrinhos ou de um filme

histórico, esse sujeito aceita as concepções tradicionais e eurocêntricas da história, as imita, as critica? Ou procura transformá-las com a finalidade de produzir uma forma aceitável de orientação de sua identidade histórica e suas formas de agir na sociedade que o rodeia criando perspectivas de futuro? Responder a estas questões é possível quando os professores como historiadores criam alternativas para que os jovens narrem suas próprias histórias a partir do que é historicamente significativo para eles.

Referências Bibliográficas

- A LISTA DE SCHINDLER (*Schindler's List*). Dir. Steven Spielberg. Drama histórico, Estados Unidos, Universal Pictures, 1993, 3h15min.
- BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical understanding: beyond the past and into the present. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (orgs). *Knowing Teaching & Learning History: National and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press, 2000, p. 390-418.
- CARAMEZ, Cláudia Senra. *A aprendizagem histórica de professores mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação: perspectivas da Educação Histórica*. Curitiba: 2014 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).
- CHAVES, Fátima Rosário Costa. *A significância de personagens históricas na perspectiva de alunos portugueses e brasileiros*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, jan. 2006.
- FORREST GUMP: O contador de histórias (*Forrest Gump*). Dir. Robert Zemeckis, Comédia histórica dramática, Estados Unidos, Paramount Pictures, 1994, 2h20min, cor.
- FORSAKEN CRIES: The Story of Rwanda. Dir. Andrea Torrice. Documentário, Estados Unidos, Anistia Internacional, 1997, 34min, cor.
- FRONZA, Marcelo. *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Curitiba: 17 mai. 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação - UFPR).
- GAGO, Marília. *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica: um estudo com os alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História, 2001.
- GOSCINNY, R.; UDERZO, A. *Asterix e Cleópatra*. Tradução: Paulo Madeira Rodrigues. Rio de Janeiro: Record, 1985, p. 46-48.
- HOBBSAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da 'nova intransparência'. In: *Revista História, questões e debates*. Curitiba: Departamento de História/UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. *A razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

_____. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26], 2009. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/ruesen/cultura_historica.pdf. Acesso em 28 out. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. A Educação Histórica na Era Google. *XIV Seminário de História – FAFIPA: Historia e historiografia na era dos extremos*. Paranaíba, out. 2011.

SEIXAS, Peter. Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22, (3), p. 281-304, verão 1994.

_____. Mapping the terrain of historical significance. *Social Education*, 61 (1), p. 22-27, 1997.

_____. Conceptualizing the growth of historical understanding. In: OLSON, D. R.; N. TORRENCE, N. (orgs.). *The handbook of Education and Human Development*. Londres: Blackwell, 1998, p. 765-783.

SNYDERS, Georges. *Não é fácil amar nossos filhos*. Lisboa: Publicações Don Quixote, fev. 1984.

_____. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WINEBURG, Sam. Making historical sense. In: STEARNS, Peter N.; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Sam (orgs.). *Knowing Teaching & Learning History: National and international perspectives*. Nova Iorque: New York University Press, 2000, p. 306-325.