

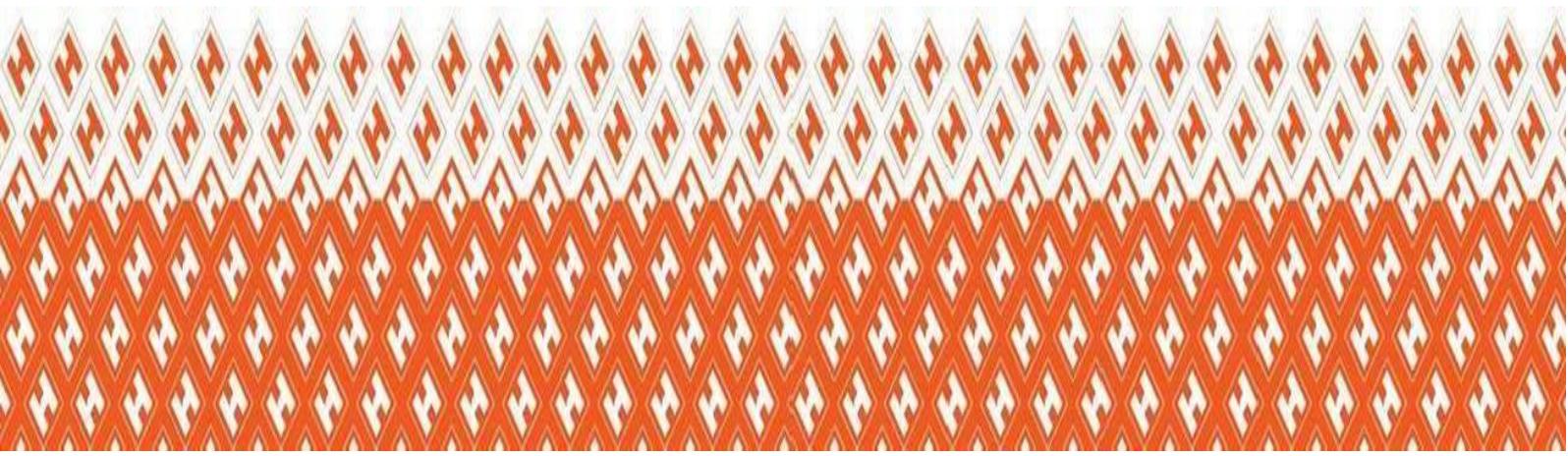


PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JHUAN CLÁUDIO MATOS DE OLIVEIRA

**“A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O
USO DA *GRAPHIC NOVEL MAUS* NA APRENDIZAGEM
HISTÓRICA ”**



JHUAN CLÁUDIO MATOS DE OLIVEIRA

**A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O USO DA
GRAPHIC NOVEL MAUS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito final à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Fronza

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

CUIABÁ-MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M433h Matos de Oliveira, Jhuan Cláudio.
A HISTÓRIA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: : O USO DA GRAPHIC
NOVEL MAUS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA / Jhuan Cláudio Matos de
Oliveira. -- 2020
67 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Fronza.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Educação Histórica. 3. Linguagens e Narrativas
Históricas. 4. Histórias em quadrinhos. 5. Empatia Histórica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



GRUPO PESQUISADOR EDUCAÇÃO HISTÓRICA
Consciência Histórica e Narrativas Visuais
UFMT/CNPq



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A História nas histórias em quadrinhos: o uso da Graphic Novel Maus na aprendizagem histórica

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Jhuan Cláudio Matos de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em **23 de junho de 2020**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Marcelo Fronza - Presidente da banca/Orientador(a) Instituição:
Universidade Federal de MatoGrosso

Prof(a). Dr(a). Osvaldo Rodrigues Junior – Examinador(a)Interno(a) Instituição:
Universidade Federal de MatoGrosso

Prof(a). Dr(a). Janaina de Paula do Espírito Santo – Examinador(a)Externo(a)
Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof(a). Dr(a). Renilson Rosa Ribeiro – Suplente
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

CUIABÁ/MT, 23/06/2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARCELO FRONZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 20/07/2020, às 12:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 20/07/2020, às 14:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR,**



Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 04/08/2020, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **NILEIDE SOUZA DOURADO, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 17/08/2020, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JHUAN CLAUDIO MATOS DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 18/08/2020, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2686512** e o código CRC **23C69B0B**.

AGRADECIMENTOS

Especialmente aos meus pais, Cláudio Soares de Oliveira e Edlene Matos da Silva, que firmaram em meu espírito a certeza que a educação é transformadora, libertadora e revolucionária. À minha madrinha, Edvani Matos da Silva, que nunca me deixou desanimar com seu carinho e ternura. Deles e delas construí minha base, jamais abalada devido a solidez de sua fundação. Ao meu amigo de longa data Felipe Honório, que me incentivou a retornar a universidade, que me serviu de inspiração para sempre persistir no caminho transformador, nunca abandonar a responsabilidade de educador. Ao meu afilhado Áries Haziél, que me motiva a tornar a sociedade um lugar melhor para vê-lo crescer bem, livre e em paz.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Fronza, que me acompanhou, instruiu durante parte da graduação e mestrado. Professor Marcelo, acredito que eu não seria um terço do educador que sou hoje sem tua contribuição, pelo exemplo constante e presente me tornei mais próximo da educação humanística de que tanto ouvi durante meus anos de estudo. Após tantos anos de trabalho juntos, lhe tenho como amigo, um dos mais valiosos que fiz durante a caminhada nesta terra. Minha singela e sincera homenagem nestes agradecimentos.

Ao corpo docente do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso, que compartilharam seus fins de semana comigo e meus amigos colegas, buscando melhorar o ensino escolar em um de seus pontos mais vitais, o professor. Foi durante estes fins de semanas que conheci Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior, que me possibilitou um caminho menos tortuoso na tentativa de compreender profundamente a história da educação brasileira. Ao Prof. Dr. Flávio Trovão, por me ajudar a dar meus primeiros passos na construção do corpo do meu projeto de pesquisa. À Profa. Dra. Ana Maria Marques que atuou como coordenadora do programa de mestrado profissional em história e buscou todas as soluções possíveis para o pleno andamento do curso meu e de meus colegas professores.

Aos membros da minha banca examinadora: Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Junior, Profa. Dra. Janaina de Paula do Espírito Santo e Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro que me ajudaram a construir uma dissertação que estivesse de acordo com a ciência histórica com suas sugestões e críticas, e espero que este trabalho reflita a minha apreciação por suas contribuições.

Por fim, à todos meus colegas de curso, que dividiram com muito carinho e amizade as noites de sextas, manhãs e tardes de sábado sem nunca esmoecer ou desanimar, minha admiração e agradecimentos, sobretudo, aos que levo como meu círculo particular de confrades: Gabriel Filipe Cassol Cortez Ferreira, Carlos Eduardo de Andrade Marchi, André Domingos de Brito, Jussandro Ferreira de Melo, Renato Cavalcante Da Silva, Igor Iury Jurubeba Santos e

Ricardo José Astral. Á vocês meus camaradas, *salut!*

RESUMO

O processo de aprendizagem histórica tem sido o foco de pesquisadores por contemplar as mudanças trazidas com a profusão cultural do século XXI. Com o advento da Era Google defendida por Carlos Ginzburg e da cultura de massa de Umberto Eco, é perceptível o constante crescimento do consumo de multimídias por jovens estudantes. Nesse sentido, essa dissertação analisa os caminhos para o uso da *graphic novel* produzida por Art Spiegelman, *Maus: A história de um sobrevivente*, no processo de aprendizagem histórica por meios de narrativas gráficas presentes nas histórias em quadrinhos. Nesta dissertação, também se estabelece as especificidades textuais e estéticas presentes nas histórias em quadrinhos, explícita seu espaço enquanto fonte para a História assim como sua contribuição para a aprendizagem histórica. Consequentemente, a teoria da consciência histórica de Rüsen, articulada com o campo de investigação da Educação Histórica, auxiliado pelo conceito de empatia histórica fornecerem o aparato teórico-metodológico necessário para a elaboração de uma proposta de intervenção didática no formato de uma aula oficina para os anos finais do ensino fundamental II.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Linguagens e Narrativas Históricas; Histórias em quadrinhos; Empatia Histórica.

ABSTRACT

The historical learning process has been the focus of researchers for contemplating the changes brought about by the cultural profusion of the 21st century. With the advent of the Google Age advocated by Carlos Ginzburg and the mass culture of Umberto Eco, the steady growth in multimedia consumption by young students is noticeable. In this sense, this dissertation analyzes the ways to use the graphic novel produced by Art Spiegelman, *Maus: The Story of a Survivor*, in the process of historical learning by means of graphic narratives present in comics. This dissertation also establishes the textual and aesthetic specificities of comics, demarcating their space as a source for history as well as their contribution to historical learning. Consequently, Rüsen's theory of Historical Consciousness, articulated with the research field of History Education, aided by the concept of historical empathy, provides the theoretical and methodological apparatus necessary for the elaboration of a didactic intervention proposal in the format of a workshop class for the final years of elementary school II.

Key words: History teaching; Historical education; Historical Languages and Narratives; Comics, Historical Empathy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: AS HISTÓRIAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	13
1.1 ANOS 1960 E QUADRINHOS	17
1.2 A INFLUÊNCIA DE BINKY BROWN	18
1.3 <i>FUNNY ANIMALS E MAUS</i>	21
CAPÍTULO 2: O USO DE QUADRINHOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA ..	29
2.1 A IMAGEM.....	33
2.2 O TEXTO E O <i>TIMING</i>	34
2.3 A EMPATIA HISTÓRICA	36
2.4 A TEMÁTICA HISTÓRICA DO HOLOCAUSTO.....	38
CAPÍTULO 3: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO DAS IDEIAS DE EMPATIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS MAUS	48
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO 1.....	61
ANEXO 2.....	65
ANEXO 3.....	66
ANEXO 4.....	67

INTRODUÇÃO

O desgaste durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história dentro do ensino básico é latente e preocupante. Aprender história por diversas vezes se tornou algo de difícil conclusão por parte dos alunos e, em contrapartida, um desafio penoso para os educadores que cotidianamente fitam tal problemática dentro e seu ambiente de trabalho, a sala de aula. “O aluno só aprende o que lhe faz sentido, seja de forma afetiva ou lógica”¹. Neste sentido, a empatia histórica, conceito pensado para caracterizar a capacidade do sujeito receptor de se projetar no objeto apreciado, nos apresenta uma forma perspicaz de cativar os alunos, de instigá-los a compreender, portanto, a forma como justificamos essa investigação.

Esta dissertação se propõe a observar as possibilidades e desafios de fornecer condições para a emancipação dos estudantes na história em quadrinho “*Maus: A história de um sobrevivente*”, para o desenvolvimento de uma “empatia” histórica com o propósito de um ensino e aprendizagem mais dinâmico no que se refere as narrativas presentes no recorte da Segunda Guerra Mundial, sendo de 1939 à 1945. As representações construídas em figuras animais de profunda significância quando postas intencionalmente ou não sobre grupos que, protagonizam as narrativas ocidentais dentro de um processo histórico de relevância mundial.

Com a virada do século XX para o XXI, novos desafios se apresentam aos docentes e discentes no que se refere a ensino e aprendizagem. As dinâmicas sociais se transformam dentro e fora de sala de aula em decorrência do advento da internet. A criação e instrumentalização do *Google*, segundo Carlo Ginzburg², nos permite tomar posse de fragmentos de textos, frases, palavras sem nos obrigar a ler o texto a que pertencem em sua totalidade. Partindo dessa linha de pensamento, é precoce afirmar que logo tudo se perde no presente durante os processos de ensino-aprendizagem, pois pode se inferir que os mesmos estão fadados a perder uma visão contextual mais abrangente. Ginzburg nos lembra que “Nenhuma teoria descreve, muito menos explica as incontáveis associações, conexões e relações que são rapidamente disparadas no momento que começamos a

¹ RUSEN, Jorn. **Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001. p.30

²GINZBURG, Carlo. História na era Google. **Youtube**. 29. nov. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>>. Acesso em: 22. jul. 2019.

ler qualquer texto”.³

Indissociavelmente a internet, a multimídia tal como definida por Maria Auxiliadora Schmidt, ou seja, “um conjunto de diferentes canais de comunicação (visual, auditivo), onde coexistem diferentes tipos de informação, como textos, imagens e filmes⁴, ganhou significativa visibilidade por sua constante presença nos dispositivos de reprodução. Esses formatos de divulgação de informação inundaram os espaços de desenvolvimento escolar nos últimos vinte anos, dividindo com os agentes escolares a construção da formação histórica⁵ de jovens estudantes. Os produtos culturais oportunizam uma forma de articular as funções da cultura histórica — categoria proposta por Rüsen — sobretudo a dimensão estética da cultura histórica, ora que Schmidt afirma:

Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.⁶

Segundo Caimi⁷ deve-se pesar esses importantes aspectos dentro dos próprios processos de formação docente, que são necessários tanto o conhecer dos interlocutores dentro de sala de aula, as diversas possibilidades de produção e de expressão do conhecimento histórico assim como os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no campo da sociologia, da psicologia e antropologia, para entender como os jovens alunos pensam, aprendem e constroem conceitos e noções dentro do seu próprio espaço-tempo. Portanto, a problemática da pesquisa se norteia na seguinte questão: Como as histórias em quadrinhos que abordam a experiência histórica do Holocausto, aqui entendidas como narrativas históricas visuais, podem desenvolver a formação histórica dos jovens estudantes do ensino médio público? Existe a hipótese que as histórias em quadrinhos que abordam a experiência histórica do Holocausto possibilitam a formação histórica dos jovens estudantes quando mobilizam o conceito meta-histórico da

³ Idem.

⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. A educação histórica na era Google. In. **XIV Seminário de História – FAFIPA: História e historiografia na era dos extremos**, 2011, Paranavaí, p. 02.

⁵ Entendo como formação histórica “um conjunto de competências que uma pessoa deve possuir para que os processos subjetivos de construção, atribuição e consolidação de identidades – dos quais o agir extrai a direção de sua execução – se correspondam como o patamar de racionalidade da ciência da história”, explicitado por Arthur Assis em seu livro “*A teoria da História de Jorn Rusen: uma introdução*”.

⁶ Ibidem, p. 08.

⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. 2006, p. 30.

empatia histórica.

O objeto de pesquisa aqui analisado diz respeito ao modo como as histórias em quadrinhos abordam a experiência histórica do Holocausto, aqui entendidas como narrativas históricas visuais, quando mobilizam a empatia histórica na formação dos jovens estudantes do ensino médio público. A maneira como as novas mídias literárias e visuais fazem parte dos processos cognitivos e formam as sensibilidades no processo de formação desses alunos leva à pressuposição de que as fontes visuais, como o cinema, os games e as histórias em quadrinhos, que apresentam uma temática histórica para compor sua narrativa, podem expressar e desenvolver a consciência histórica de sujeitos que frequentam os espaços das escolas. A fonte aqui utilizada nos parece extremamente oportuna para atividades complementares às aulas de História destinadas ao ensino médio no que se refere a um recorte do século XX, enfaticamente sobre o holocausto.

Dessa maneira, o quadrinho “*Maus*” é produto de uma investigação particular de seu autor, Art Spiegelman, dentro das memórias de seus pais, sobreviventes de Auschwitz. Compreende-se a importância deste contexto por ser uma realidade vivida por diversos sujeitos de uma realidade por alguns negadas até os dias atuais. Parcialmente, é possível vislumbrar os caminhos e resultados de uma aproximação dos jovens alunos as sensibilidades de um fato vivido e promulgado durante dado momento da história, desafio que se avoluma dia após dia dentro dos espaços de sala de aula e das consciências formadas no imaginário dos alunos sujeitos da rede de ensino público brasileiro. Para enfrentar a tarefa de estabelecer uma maior proximidade entre o sujeito-aprendiz e o sujeito-histórico penso que a empatia histórica demonstra-se hábil no que se refere a percepção e compreensão do “outro”. Para Marina Ventura de Matos:

A empatia vai ajudar na compreensão das atitudes das pessoas, facilitando as relações interpessoais. Ao perceber o outro, o aluno vai ter uma postura de respeito e compreensão, que facilita na hora da aprendizagem. Logo, as atitudes empáticas facilitam o processo de ensino-aprendizagem. A atitude empática está centrada na relação entre o ensino e a aprendizagem do aluno, tendo como base os conteúdos transmitidos⁸.

É importante salientar que não se trata de uma aprendizagem “imaginativa”, ou mesmo de uma personificação de sentimentos de sujeitos do passado historiografado, pois

⁸ SILVA, Mariana Ventura de Matos. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. Porto, 2018, p.17

é impossível perceber plenamente o “estado de espírito” de quem produziu determinada fonte. Todavia, as mesmas fontes possuem o conteúdo necessário para a transportação dos jovens estudantes para outras épocas, “fazendo-os sentir um certo tempo histórico e conseqüentemente, compreendê-lo melhor”⁹. Assim sendo, essas narrativas históricas e visuais permitem visualizar as maneiras como os alunos percebem, interpretam e se orientam no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro dentro do seu próprio contexto histórico, sejam essas maneiras cristalizadas ao redor de uma narrativa anacrônica ou simplesmente de pouco rigor historiográfico, pensando que até mesmo essas mesmas podem ser utilizadas como plataformas para desconstruções e reconstruções de conteúdo, sejam de notório saber pessoal de uma família que testemunhou de maneira visceral um fato que ainda precisa ser discutido, porém pouco se faz ou quando feito, inexoravelmente se lembra de uma atrocidade humana.

Nesta dissertação os objetivos específicos assumem três direções que norteiam a pesquisa, sendo delimitado um capítulo para cada uma das etapas do trabalho. A primeira, é investigar o estado da arte sobre as histórias em quadrinhos entendidas como narrativas históricas visuais de modo a compreender a linguagem que estrutura a *graphic novel* “*Maus: a história de um sobrevivente*”. Para isso, busquei na historiografia autores que já contemplaram em seus trabalhos a temática. O trabalho de Santiago Garcia neste sentido foi fundamental para entender os quadrinhos enquanto uma construção artística original e portanto, abundante em significados. Neste trabalho também me apoiei na análise de Janaina de Paula do Espírito Santo para compreender como as histórias em quadrinhos são produzidas com fins políticos em certos tempos, tal como buscam atender um mercado que procura seus conteúdos de acordo com tempo e espaço. Em um segundo capítulo, procuro compreender como a Didática da História fundamentada no campo de investigação da Educação Histórica partindo da teoria da consciência histórica de Rüsen permite o entendimento histórico do conceito de empatia histórica, mobilizando uma certa controvérsia historiográfica sobre o Holocausto. No terceiro capítulo, construí um instrumento de investigação para uso em sala de aula voltado para jovens estudantes do 9ºAno do ensino fundamental II da rede de ensino básico brasileiro. Procurei buscar caminhos para auxiliar os professores de história, partindo da premissa que os conteúdos sobre o Holocausto são por vezes de difícil trato, e para tal, congrei tal instrumento com as histórias em quadrinhos, em particular, a *graphic novel Maus: a história de um*

⁹Idem.

sobrevivente.

CAPÍTULO 1: AS HISTÓRIAS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Neste capítulo pretendo percorrer a história das histórias em quadrinhos partindo do objetivo de construir uma compreensão sintética sobre a fonte analisada neste trabalho. As histórias em quadrinhos possuem uma trajetória rica em construção de narrativas, abordando diferentes estéticas e abordagens temáticas desde sua origem no século XIX. Em primeiro ponto, analisarei como as histórias em quadrinhos se articulam como parte de um esforço de guerra dentro do mercado cultural explorado nos Estados Unidos da América durante os anos da Segunda Guerra Mundial. Dando a devida importância para as personagens que surgem deste esforço, tais como o *Super-man* pela Action Comics e o *Capitão América* pela Marvel Comics, observo também como o processo de inquietude social causada pela contra-cultura dos anos de 1960 instigam o surgimento de novas narrativas incorporando sujeitos excluídos das histórias em quadrinho. Em terceiro, observar como o contexto histórico pós-guerra dos anos de 1960 até 1990 e como a profusão cultural advinda do mercado publicitário e midiático tão presente na Guerra Fria inserem uma nova temática adulta em um espaço que até então era somente reservado ao público infantil, concebendo o gênero da fonte analisada por este trabalho, *Maus*, como *graphic novels*.

Entre as *graphic novels* destaquei *Binky Brown* por sua influência direta em *Maus* principalmente por seu caráter autobiográfico-traumático, onde percebe-se o transbordar de vivências pouco comentadas até então nas histórias em quadrinhos. Assim sendo, discuto ainda os conceitos de *funny animals* e contraposição a fonte *Maus*, pois enquanto o primeiro fora amplamente utilizado pela Walt Disney em quadrinhos infantis famosos como *Mickey* e o *Pato Donald* visando uma maior aproximação através da comicidade causada pelas figuras antropomorfizadas, a *graphic novel Maus* utiliza do mesmo recurso como elemento dramático dentro da própria narrativa gráfica. Fecharei o capítulo demonstrando como *Fritz: The Cat* articula previamente os elementos do *funny animals* com uma narrativa mais juvenil assim como sua influência estética sobre *Maus*.

Em 2019 estreou nos cinemas das mais diversas localidades o filme que encerraria

uma trajetória com mais de dez anos de duração. O Universo Cinematográfico Marvel¹⁰ iniciado em 2008 com o filme “*O Homem de Ferro*” projetou seu enredo compartilhado entre seus principais filmes como uma série cultural de longa duração, encerrada com “*Vingadores: Ultimato*” e alcançando recordes de bilheteria com de dois bilhões em faturamento. Dentro dos espaços possíveis, a *merchandise* da Marvel parece permanecer vibrante, com camisetas, mochilas, lancheiras, fantasias, brinquedos e videogames que por si só alavancam grandes somas de dinheiro. Por fato, cultura pop vende por interessar aos mais diversos setores sociais por diferentes significações. Sobretudo é importante frisar que mesmo esse sucesso midiático da *Marvel Studios* parte de um pano de fundo onde a empresa, fundada no final de 1939 sobre a alcunha de *Timely Comics*, adentra um mercado pouco explorado nas condições de entretenimento infantil, o que lhe dará pujante folêgo para demarcar seu espaço dentro das mídias literárias.

As histórias em quadrinhos possuem em sua trajetória diversos papéis enquanto um formato de mídia, sendo seus primórdios muito menos glamorosos do que as grandes sessões reservadas de pré-estreia com centenas de espectadores. Sobre o início das histórias em quadrinhos, Garcia aponta:

A revista em quadrinhos nasce, na verdade, como um meio de publicidade. Com vários formatos, os quadrinhos compilados existiam desde a segunda metade do século XIX, e nos primeiros trinta anos do século XX havia numerosos livros proto-gibis que normalmente reeditavam as tiras de imprensa.¹¹

De fato, o reaproveitamento para fins de corte de custos, medidas providas de uma política de restauração econômica adotada por diversos países na tentativa de se recuperar da crise que abalaria a primeira metade do século XX¹², ampararia o discurso de escárnio de que as histórias em quadrinhos seriam uma mídia inferior. Assim afirma Garcia:

Se até mesmo os quadrinhos da imprensa tinham dificuldades em ganhar respeito da sociedade, os gibis reduziram ainda mais sua percepção dos quadrinhos. Isto foi, claramente e sem qualquer discussão desde o triunfo dos super-heróis, um meio dirigido às crianças, e que nem foi especialmente benéfico nem ofereceu qualquer

¹⁰ Compreende-se aqui como Universo Cinematográfico Marvel como um conjunto de mídias estadunidense produzido pela *Marvel Studios*. Sua principal característica seria seu “universo compartilhado” onde histórias de diferentes mídias (cinema, quadrinhos, séries de tv) comungam de um mesmo enredo central.

¹¹ GARCIA, Santiago. **La novela gráfica**. Bilbao, 1.ed. 2010, p. 100. Original: *El comic book nace, de hecho, como soporte publicitario. Con diversos formatos, los libros recopilatorios de historietas habían existido desde la segunda mitad del siglo XIX, y en los primeros treinta años del XX habían aparecido numerosos proto-comic books que normalmente reeditaban tiras de prensa.* (tradução minha).

¹² HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos**. Companhia das Letras. SP. 2.ed 1995, p. 87

qualidade redentora aos olhos dos pais e educadores.¹³

Isto posto, os quadrinhos passariam por uma profunda reformulação durante o período da Segunda Guerra Mundial, sendo palco de transmissão de uma poderosa propaganda de guerra para fins de compelir a sociedade norte-americana a uma adesão maciça ao financiamento da guerra ou sua participação efetiva no fronte de batalha. Segundo Janaina de Paula do Espírito Santo, a historiografia acusa os usos das histórias em quadrinhos para fins políticos a um certo tempo:

O esforço no reconhecimento dos quadrinhos como ferramenta não é novidade. Já na Segunda Guerra Mundial, os quadrinhos foram utilizados como veículo pedagógico pelo governo estadunidense para soldados, o que levou Will Eisner, (um dos principais desenhistas e teóricos de quadrinhos do século XX) a investir em um instituto voltado à produção de quadrinhos educativos e institucionais. No Brasil, Mauricio de Souza criou uma divisão em sua produção de quadrinhos voltada para o mesmo fim nos anos 1980. Essas eram iniciativas privadas. Para a educação pública e em espaços formais, o caminho foi consideravelmente mais longo.¹⁴

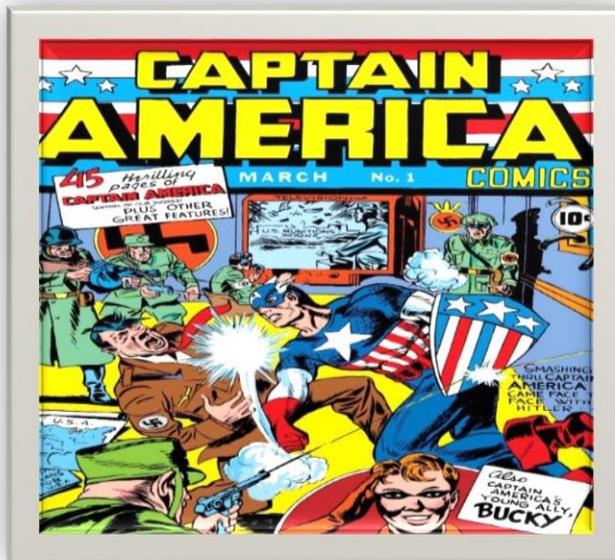
É possível observar uma larga adesão das editoras de histórias em quadrinhos situadas nos Estados Unidos da América ao esforço de guerra, algumas produzindo até mesmo personagens que ilustravam o espírito deste mesmo movimento. Entre eles, destaque o *Capitão América* por seu tempo e espaço de criação. Idealizado Joe Simon e Jack Kirby, teve sua primeira aparição em 1941, na revista publicada pela *Timely Comics* com o título de *Captain American Comics #1*. Assim como o primeiro nome da personagem fora *Super American*, sua primeira capa evidência o teor político das HQ's¹⁵ durante as décadas que se desenrolariam.

Desenho 1 – Capa da *Captain America Comics #1*

¹³ Ibid. p. 107. Original: *Si incluso los cómics de prensa habían tenido dificultades para ganarse el respecto de la sociedad, los comic books rebajaron aún más la percepción que está tenía de la historieta. Éste era, claramente y sin ninguna discusión desde el triunfo de los superhéroes, un medio dirigido a los niños, y que tampoco les resultaba especialmente beneficioso ni ofrecía ninguna cualidad redentora a ojos de padres y educadores.* (Tradução minha).

¹⁴ ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula do. **Segunda Guerra Mundial em Mangá: um estudo de cultura histórica.** Goiânia. 2018, p. 34

¹⁵ Abreviatura popular para Histórias em Quadrinhos.



Fonte: Marvel Comics Issues¹⁶.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial esses mesmos quadrinhos encontrariam na ausência de seu maior público a derrocada de seu sucesso editorial, pois, segundo Garcia:

Os super-heróis atingiram o teto durante a guerra e, ao final do conflito, entraram em um rápido declínio, o que pode ser interpretado como uma confirmação de que grande parte de sua audiência estava entre os soldados convocados.¹⁷

No entanto se perpetuará dentro do *mindset* norte-americano da indústria cultural americana presente nas HQ's, percebendo que essas possuem um alto poder de influência nas ideias coletivas da sociedade, cujas produções estão vinculadas a meios jornalísticos e de entretenimento, setores com ampla participação das camadas de elite. Umberto Eco afirma:

Que, enfim, essa literatura de *massa* obtenha uma eficácia de persuasão comparável apenas à das figurações mitológicas partilhadas por toda uma coletividade, é o que nos revelam alguns episódios altamente significativos.¹⁸

Logo, tais imagens roteirizadas, tal como Espírito Santo compreende “ao pensar

¹⁶ Disponível em: https://www.marvel.com/comics/issue/7849/captain_america_comics_1941_1
Acessado: 21/06/2019

¹⁷ GARCIA, Santiago. op. cit. et. seq. p. 107. Original: *Los superhéroes tocaron techo durante la guerra, y al finalizar el conflicto entraron en rápido declive, lo que tal vez pueda interpretarse como la confirmación de que gran parte de su público se encontraba entre los soldados llamados a filas.* (Tradução minha).

¹⁸ ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7ª Ed. São Paulo. Perspectiva, 2015, p. 12.

em histórias em quadrinhos, marcadas definitivamente pelos dois primeiros elementos comunicacionais: a imagem e a palavra escrita”¹⁹. Uma mensagem influenciadora assim é construída, vendida e comprada para diferentes setores sociais. Assim sendo, torna-se considerável cada vez mais analisar dentro dos parâmetros epistemológicos das ciências humanas, a imagem, a narrativa, o roteiro destas obras gráficas-literárias que são os HQ’s.

1.1 ANOS 1960 E OS QUADRINHOS

O fim da última grande guerra aberta da humanidade trouxe consigo profundas mudanças sociais e culturais. O mundo observou o surgimento da bomba atômica, dos projetos de alcançar as estrelas, das revoluções e dos golpes ao redor do globo com respiração comedida, alertados rotineiramente sobre a imediação do “hoje” com o “fim”. Interiormente a tal contexto, as HQ’s confluíram a uma necessidade fugaz de incorporar no corpo de seus textos publicados de mesmo formato, histórias que iriam além das aventuras e façanhas de super-seres que habitavam apenas o imaginário de leitores. Segundo Garcia:

Outros gêneros começaram a proliferar, abrindo a oferta de quadrinhos como nunca antes vista nos Estados Unidos. Quadrinhos de adolescentes, de animais engraçados (animais antropomórficos, imitando os da Disney), ocidentais, quadrinhos policiais, românticos, horror, guerra ... A era pós-super-herói parecia oferecer algo para todos os setores da sociedade.²⁰

Os espaços e falas marginais da sociedade adentraram no mundo das HQ’s com pleno fundamento de inclusão, sendo o momento dos movimentos sociais, das manifestações e das revoltas. É importante ressaltar o papel da censura imposta nos espaços editoriais de quadrinhos pelo *Comics Code*, selo de aprovação chancelado por um sindicato editorial²¹ voltado para publicação de HQ’s. No que infere os HQ’s, o *Comics Code* barrava grande parte das histórias ou ilustrações que fossem consideradas

¹⁹ SANTO, Janaina de Paula do Espirito. op. cit. et. seq. p.30

²⁰ GARCIA, Santiago. op. cit. et. seq. p. 108. Original: *Outros géneros empezaron a proliferar, abriendo la oferta de cómic como nunca se había visto en Estados Unidos. Cómic de adolescentes, de funny animals (animales antropomórficos, a imitación de los de Disney), western, cómic policíacos, românticos, de terror, bélicos... La era postsuperhéroes parecía ofrecer algo a cada sector de la sociedad.* (Tradução minha).

²¹ Aqui faço o uso do termo sindicato em forma de tradução literal do termo. palavra “*Syndicate*” não diz respeito ao que nós entendemos no Brasil como sindicato. “*Syndicates*” são associações de empresas, no caso de artistas, associação de editoras e distribuidoras. Ou seja é a associação dos capitalistas. É um truste. Os sindicatos entendidos como associações de trabalhadores que defendem seus direitos, nos Eua, são chamados de *Union, Labor Union* ou *Trade Union*.

“impróprias” ao público alvo. Garcia afirma sobre o papel da *Comics Code* no movimento de quadrinhos *underground*:

Essa marginalidade não afetou apenas os processos de produção e edição do comix subterrâneo, mas também o de distribuição. Sem o selo de aprovação do Código de Revistas em Quadrinhos, esses títulos não foram vendidos em quiosques, supermercados, lojas de doces e outros estabelecimentos comuns da revista em quadrinhos infantil.²²

O movimento de contracultura, assim como os *hippies* abriram espaço para publicações que fossem contrárias a “moral e bons costumues” tão apreciada pela *Comics Code*. Consequentemente, os quadrinhos se tornaram recinto de narrativas de sujeitos marginais silenciados nos ambientes editoriais. O lugar social de tais camadas marginalizadas foi mais comumente os romances gráficos. Genêro voltado para histórias mais adultas, contesta o discurso de que quadrinhos seria uma literatura única e exclusivamente infantil, pois acredita que tal forma de narrar desmerece o potencial artístico das narrativas advindas do cotidiano íntimo de todos os sujeitos da sociedade²³. Destaca Garcia sobre o mais importante gênero dentro dos romances gráficos:

Mas, sem dúvida, o gênero mais importante que os cartunistas *underground* introduziram, e que de fato serviria como base fundamental para a construção da *graphic novel* contemporânea, será o da autobiografia.²⁴

A autobiografia seria o palanque mais enaltecido de todas as narrativas gráficas, uma vez que permitiria assim uma narrativa com sentido de testemunha, de personagens que vivenciaram ou vivenciam contextos de um dado destaque histórico.

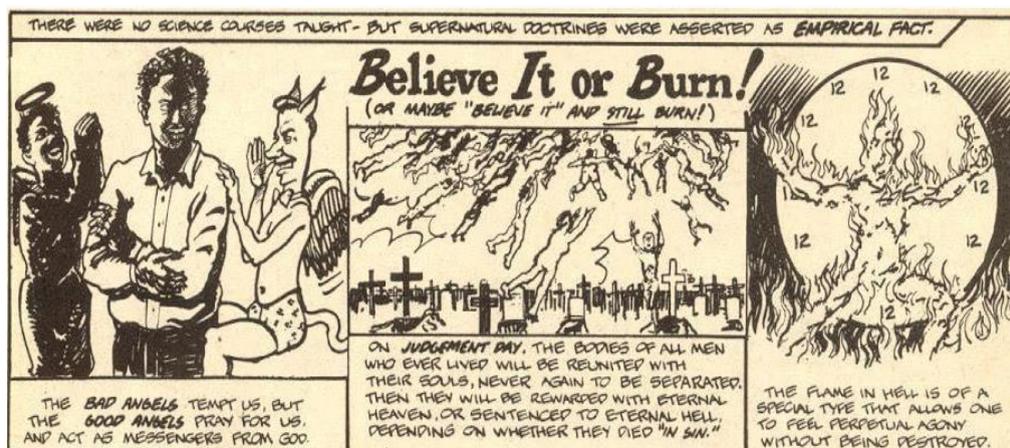
1.2 A INFLUÊNCIA DE BINKY BROWN

Desenho 2- Trecho de *Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary*

²² Ibid. p. 138. Original: *Esta marginalidad no afectaba unicamente a los procesos de producción y edición de los comix underground, sino también al de distribución. Al carecer del sello de aprobación del Comics Code, estos títulos no se vendían en quioscos, supermercados, tiendas de golosinas y demás puntos de venta habituales del comic book para niños.* (Tradução minha).

²³ GARCIA, Santiago. op. cit. et. seq. p. 62

²⁴ Ibid. p.154



Fonte: readcomiconline.to²⁵

Binky Brown Meets the Holy Virgin Mary (*Binky Brown se encontra com Santa Virgem Maria*) é uma revista em quadrinhos de quadrinhos de teor autobiográfico produzida pelo cartunista Justin Green, publicada em 1972. Na história em quadrinhos, o autor assume a persona de Binky Brown para externar seus principais traumas decorrentes de uma educação doméstica-escolar fortemente católica e violenta. Sua estética de ilustração foge dos traços simétricos utilizados nos super-heróis tradicionais como Super-man ou Batman, pois procura um tom mais caricaturado e “desconfortável” de se ler, nunca deixando o leitor esquecer que tem em suas mãos um relato de problemas, pesares, abusos, dúvidas, arrependimentos frustrações do autor produtor desta mesma obra. Em suas 40 páginas, podemos observar a luta do protagonista contra suas ansiedades sexuais durante sua adolescência, que resulta em um Transtorno Obsessivo Compulsivo²⁶. Para produzir a *graphic novel*, Green passou meses identificando o que ele chamou de “incidentes factuais ou hábitos neuróticos”²⁷. Rosenkranz afirma sobre o desafio de Justin Green:

Green desafiou todas essas convenções culturais com sua primeira revista em quadrinhos solo. Ele não foi o primeiro ou único cartunista a colocar-se dentro de suas tiras, mas ele foi o primeiro a abertamente delinear seus demônios pessoais e conflitos emocionais dentro dos limites de uma história em quadrinhos.²⁸

²⁵ Disponível em: < <https://readcomiconline.to/Comic/Binky-Brown-Meets-the-Holy-Virgin-Mary/Full?id=156657&readType=0#12>> . Acesso em: 22. Jul. 2019

²⁶ GARCIA, Santiago. op. cit. et. seq. p. 156.

²⁷ ROSENKRANZ, Patrick. **The ABC of Autbio Comix**. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20140305062916/http://www.tcj.com/the-abcs-of-auto-bio-comix-2>>

Acessado em: 22. Jul. 2019

²⁸ Idem. Original: *Green challenged all of those cultural conventions with his first solo comic book. He was not the first or only cartoonist to place himself inside his strips, but he was the first to openly render his personal demons and emotional conflicts within the confines of a comic.* (Tradução minha).

Algo comum entre as revistas em quadrinhos autobiográficas é que elas não partem primariamente de uma demanda do mercado midiático. Essas revistas partem de uma vontade do narrador expurgar uma história traumática de forma até mesmo terapêutica. Para Jaume Aurell:

[...] as situações nas quais narrador e personagem são a mesma pessoa caracterizam a expressão literária da autobiografia, cuja manifestação entre historiadores é também chamada de ego-história, situação na qual a identidade autor-narrador rompe com as instâncias dicotômicas que, mesmo com ressalvas, caracterizam os gêneros ficcionais.²⁹

Em *Binky Brown* vemos como alguns destes cartoonistas autobiográficos escolherem alteregos enquanto outros usam uma forma “reflexo” como modelo de seus protagonistas. Mesmo separados por distâncias entre seus estilos gráficos ou de contextos, esses autores comunalmente procuram elevar suas narrativas memoriais a um “estado de arte”, a partir da produção de tais artefatos culturais como filmes, séries, livros ou, no caso, revistas em quadrinhos. Parto do conceito de artefatos culturais proposto por Raymond Williams³⁰ onde se categoriza toda obra de arte como um artefato cultural na medida em que, sua materialidade é um marco que reflete a ligação entre história e às formações sociais que estão inseridas. Williams ainda afirma:

A materialidade inevitável das obras de arte é, então, a materialização insubstituível de tipos de experiência, inclusive a experiência na produção de objetos, que, a partir de nossa mais profunda sociabilidade, vão além não só da produção de mercadorias, mas também de nossa experiência comum dos objetos³¹.

Assimilando a multimídia conhecida como *graphic novels*, o relato autobiográfico configura-se como uma forma de narrativa mais consagrada por apreciadores da “arte dos quadrinhos”, pois demonstra o quão relevante o encadenado em formato de revista em quadrinhos pode ser, uma vez que se tornou um meio de comunicação em massa, um mensageiro de diferentes narrativas e formadora de cultura histórica.

Para além de *Binky Brown*, a fonte que analiso agrega outra estética como uma das camadas narrativas, a *funny animals*, que se projetou como uma imagética mais infantilizada nos seus primórdios, para então nos anos de 1970 e 1980 ser amplamente

²⁹ AURELL, Jaume. Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernad Braudel e Anne Kriegel. *História* (São Paulo) v.33, n.1, p. 340-364. 2014.

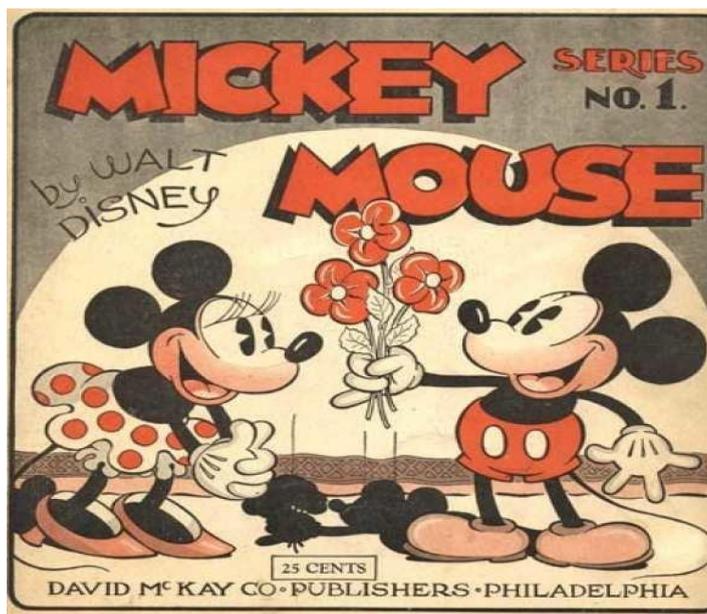
³⁰ WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. P. 160-165

³¹ Id.

adotada pela contracultura justamente como forma de subverter a ordem cultural de “revistas em quadrinhos são para crianças”.

1.3 FUNNY ANIMALS E MAUS

Desenho 3- Series No.1, Mickey Mouse



Fonte: www.universohq.com³²

A *Toonopedia*³³ de Don Markstein's³⁴ define enquanto *funny animals* um gênero da ficção que, assim como o de super-heróis, é mais encontrado em quadrinhos e animações do que em qualquer outro lugar. Caracterizados por animais antropomorfizados que andam e falam como humanos, podem conter enredos humorísticos ou trazer aspectos mais dramáticos na sua história. “Uma categoria surpreendentemente abrangente e variada”³⁵ afirma Markstein.

De fato, os *funny animals* não são uma invenção de Walt Disney, muito menos nascem nas páginas dos gibis. A literatura já havia produzido no século XIX seus próprios *funny animals* nas caricaturas de Jean Grandville's³⁶ compiladas em “*As metamorfoses*

³² Disponível em: < <http://www.universohq.com/materias/os-85-anos-dos-quadrinhos-disney/> > Acessado em: 23. Jul. 2019.

³³ Disponível em: < <http://www.toonopedia.com/glossary.html> > Acessado em: 23. Jul. 2019

³⁴ Donald D. Markstein é um redator cartoonista apaixonado por histórias em quadrinhos. Fundou em 2001 o primeiro “glossário” totalmente voltado para o mundo dos cartoons animados e impressos.

³⁵ Disponível em: < <http://www.toonopedia.com/glossary.html> > Acessado em: 23. Jul. 2019

³⁶ Jean Ignace Isidore Gérard Grandville (1803-1847) foi um caricaturista francês considerado precursor na atropomorfização de animais em seres bípedes com costumes atuais.

do dia”³⁷, onde o autor retratava momentos do dia-dia da sociedade francesa do século XIX substituindo os personagens humanos por animais bípedes.

Ilustração 1- *Les Métamorphoses du Jour, No. 8*



Fonte: www.mfah.org³⁸

O século XIX presenciou o surgimento de outras obras que aderiram ao movimento, tal como “*The Little Bears*”, uma das tirinhas em quadrinhos do gênero mais antigas que foi produzida por Jimmy Swinnerton e publicada em 1892 no *The San Francisco Examiner*, um jornal diário distribuído em São Francisco desde 1862. Em 1913, o cartunista norte-americano George Herriman publicou sua tira em quadrinhos mais famosa e que influenciaria todo o futuro mercado, *Krazy Kat*, que teve sua continuidade até 1944. *O Gato Félix*, *Mickey Mouse*, *Pato Donald*, *Tom & Jerry* e outras animações da primeira metade do século XX consolidaram o gênero como uma realidade do mercado artístico e cultural mundial. Todavia, esses primeiros momentos dos *funny animals* eram reservados para uma narrativa de tom humorístico, em sua maioria, voltada para o público infantil. Somente na segunda metade do século XX, sobretudo após a contracultura, o gênero daria margem à dramaticidade de histórias adultas com personagens *funny animals*.

O mundo dos quadrinhos *underground* teve em *Fritz the Cat* sua primeira obra

³⁷ Original: *Les Métamorphoses du jour* (1828-1829).

³⁸ Disponível em: < <https://www.mfah.org/art/detail/2336> > Acessado em: 23. Jul. 2019

onde o teor infantil tão usado no gênero até então será completamente subvertido. Criado por Robert Crumb em formato de tirinhas em quadrinhos e publicado nas revistas *Help!* e *Cavalier*, *Fritz the Cat* narra a história Fritz, um gato antropomórfico que vive em uma “supercidade” onde vivem milhões de animais³⁹.

Desenho 4- Capa da Coletânea de *Fritz the Cat*



Fonte: jovemnerd.com.br⁴⁰

Fritz ao contrário dos típicos personagens do *funny animals* é um hedonista, que apresenta desvio moral e falta de ética. Michael Barrier, fundador e editor da *Funnyworld*⁴¹, comenta sobre o teor das tirinhas de Crumb:

Fritz the Cat, que é baseado em várias histórias em quadrinhos de Robert Crumb, o mais amplamente admirado dos cartunistas underground, é cheio de sangue, sexo, urina, política radical e palavras de quatro letras.⁴²

É de fato com *Fritz the Cat* que a possibilidade de o gênero *funny animals* assumir outras veredas. Em 1978, Art Spiegelman inicia as entrevistas com seu pai Vladek,

³⁹ Subtítulo de uma tira publicada em 1968. Disponível em:

< https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/a/a7/Fritz_description.jpg>. Acesso em: 23. Jul. 2019.

⁴⁰ Disponível em: < <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/arte-original-de-fritz-the-cat-e-vendida-por-us-717-mil-em-leilao/>>. Acessado em: 23. Jul. 2019.

⁴¹ Revista exclusivamente devotada ao estudo e análise de histórias em quadrinhos e animações. Fundada nos anos 1970, publicou milhares de cópias até seu encerramento no início dos anos 1980.

⁴² BARRIER, Michael. *Funnyworld*. N.14. Disponível em:

< <http://www.michaelbarrier.com/Funnyworld/FritzPartOne/FritzOne.htm>> Acessado em: 23. Jul. 2019.

Original: “*Fritz the Cat*, which is based on several comic-strip stories by Robert Crumb, the most widely admired of the underground cartoonists, is full of blood, sex, urine, radical politics, and four-letter words.”

sobrevivente e testemunha do Holocausto. Seu romance gráfico, *Maus*⁴³, produto dos testemunhos relatados por seu pai que datam desde dezembro de 1935 na Polônia, foi serializado entre 1980 e 1991. Sobre o surgimento de *Maus*, afirma Dayane Alvez Cavalcanti:

A obra *Maus – A história de um sobrevivente* nascerá do intenso desejo do renomado cartunista norte-americano, Art Spiegelman, de transportar para os quadrinhos a trajetória de seus familiares em meio à Segunda Guerra Mundial. Vladeck Spiegelman, pai do autor, concederá entrevistas sucessivas ao filho, expondo todos os seus sentimentos, ao relatar a história da qual ele próprio será o protagonista, proporcionando para Art Spiegelman um abrangente e profundo conhecimento acerca dos ideais nazistas no decorrer da Guerra.⁴⁴

A princípio, sua publicação ocorreu em dois volumes e posteriormente um volume único foi lançado e logo em 1992, recebendo o prêmio Pulitzer. Em *Maus*, a resistência é concebida de forma minuciosa e detalhista, individual, contrariando a própria lógica de um regime totalitarista de “Um-só-Homem” discutido por Hanna Arendt⁴⁵. O uso do antropomorfismo na retratação de grupos étnicos, os judeus são os ratos (em alemão: *maus*, o título da obra), os alemães gatos, os franceses, os sapos, os ingleses, peixes e assim por diante, produz um efeito visual impactante e importantíssimo para proporcionar o ambiente sensível para aprendizagem histórica. No entanto, é importante demarcar que a própria estética antropomórfica de *Maus* sofreu críticas, sendo questionados os motivos que levavam a delimitação de um animal por etnia. Segundo Philip Smith, diversos autores haviam “expressado objeções éticas para as propriedades dessa metáfora”⁴⁶. Spiegelman divide suas personagens em um primeiro momento como judeus (ratos) e não-judeus (gatos, porcos, cachorros, sapos), homogenizando as diferenças étnicas de outros países assim como as diferenças entre o próprio povo judeu. Ainda segundo Smith:

Uma outra alegação foi feita por vários críticos de que o gênero “*funny animals*” facilita a empatia com as vítimas. Em *Maus*, os rostos dos ratos, ao contrário dos gatos, são quase sem traços. A aparência dos gatos em *Maus* é mais variada do que os ratos.⁴⁷

⁴³ SPIEGELMAN, Art. **Maus**. Companhia das Letras. São Paulo, 2009

⁴⁴ CAVALCANTI, Dayane Alvez. **De Maus eles não tem nada: arte sequencial, memória e holocausto** na obra de Art Spiegelman. PERNANBUCO, 2011. p.19

⁴⁵ ARENDT, Hanna. **Origens do Totalitarismo**. Companhia de Bolso. São Paulo, 2013. p.516

⁴⁶ SMITH, Philip. **Spielgman Studies Part 1 of 2: Maus**. Loughborough University. 2015. P.500. Original: *Some early critics such as Halkin (1992) and Harvey Pekar ('Maus and Other Topics' 1986) and later critics such as LaCapra (1998), Frank Cioffi ('Disturbing Comics: The Comics of Mleczko, Katchor, Crumb, and Spiegelman' 2001), Michaels (2006) and Orbán (2007) have expressed ethical objections to the propriety of this metaphor.*

⁴⁷ Ibid. p.501. Original: *A further contention has been made by a number of critics that the 'funny animal' genre facilitates empathy with the victims. In Maus, the mice faces, unlike the cats, are almost featureless.*

A estética, portanto, irá muito além do que empreender a contrução real de dado momento na história da família do autor, burlando as proibições de divulgação de imagem e partindo para uma construção dentro da cultura histórica do leitor de *Maus*. Compreendo como cultura histórica o conceito discutido por Jorn Rusen⁴⁸ onde a visão que uma sociedade possui sobre seu passado não advem exclusivamente do conhecimento acadêmico, mas sim de um conjunto de relações históricas com imagens, ideias, monumentos e valores que ajudam a compor um laço de sentido sobre a experiência passada com o presente. Assim sendo, utilizo desse marco teórico pois me fornece os meios necessários para compreender como as narrativas inferidas dentro das histórias em quadrinhos, sobretudo aquelas presentes na *graphic novel Maus*, podem auxiliar jovens estudantes em uma autocompreensão comunitária e suas tentativas de projetar um futuro. Katalin Orbán após analisar a *graphic novel*, percebe que o estilo de ilustração utilizado por Spiegelman tem como papel a participação do leitor na construção da narrativa:

Esse uso da imagem, então, exige uma espécie de imaginação inspirada do leitor, uma ideia confirmada pela observação de Spiegelman comparando as cabeças de animais para o olhar vazio do clássico americano personagem Comix, Little Orphan Annie, e comparando ambos com “uma tela em branco que o leitor pode projetar.”⁴⁹

A indagação que muitos críticos fazem ao lerem a *graphic novel* é referente a categoria histórica que a mesma pertencia. Se trata de uma autobiografia? No que se refere a *Maus* ser uma autobiografia, segundo Park, essa sensação surge da mediação entre o testemunho dado em primeira mão por Vladek e a narração reflexiva do próprio Art, criando uma autobiografia de si.⁵⁰ De acordo com Peter Burke, as autobiografias eram meios efetivos para compreender não somente o indivíduo retratado mas também seu momento vivenciado por uma questão de exemplaridade, mesmo que haja uma tensão conceitual com a singularidade individual⁵¹. Compreendendo que as particularidades narradas em uma autobiografia possam parecer demasiadamente intimistas, Benito Bisso

The appearance of the cats in Maus is more varied than the mice. (Tradução minha).

⁴⁸ Rusen, Jorn. Op. cit. p. 149-162.

⁴⁹ ORBÁN, Katalin. **Trauma and Visuality: Art Spiegelman's and In the Shadow of No Towers.** University of California press. Vol.97, No.1. 2007, p. 63. Original: *This use of the image, then, demands a kind of inspired imageblindness of the reader, an idea confirmed by Spiegelman's remark comparing the animal heads to the empty look of the classic American comix character, Little Orphan Annie, and comparing both to "a white screen the reader can project on."* (Tradução minha)

⁵⁰ PARK, Hye Su. **Art Spiegelman's Maus: A Survivor's Tale: A Bibliographic Essay.** Ohio State University. 2011, p.150.

⁵¹ BURKE, Peter. **A invenção da biografia e o Individualismo Renascentista.** Rio de Janeiro, 1997. p.83-97.

Schmidt afirma:

os historiadores realizam suas pesquisas não com o intuito de desvendar segredos, mas sim de explicar historicamente os percursos de seus biografados, de pensá-los a partir de seus projetos e campos de possibilidade. Eles também têm consciência de que as explicações históricas, embora assentadas na rigorosa pesquisa das evidências do passado, são provisórias e contextuais, e que, portanto, não se pode falar em biografias “verdadeiras” ou “definitivas”.⁵²

Os espaços de construção da narrativa são ocupados por Vladek e Art Spiegelman, portanto, uma autobiografia intergeracional, criada em colaboração como forma de reconciliação, entre pai e filho, passado e presente.⁵³ Para compreender melhor a relação entre uma narrativa biográfica e uma literária, compreendo a partir da afirmação Francisco Alves de Almeida onde se afirma:

Na biografia literária, por outro lado, o autor não se fixa apenas na documentação, mas pode deixar a imaginação fluir recorrendo constantemente à ficção, tornando sem dúvida sua narração mais interessante para o leitor, porém mais afastada da realidade. Nesse caso o escritor deixaria a sua imaginação livre para propor enredos, diálogos e situações que pouco se relacionariam com o que efetivamente ocorreu.⁵⁴

No entanto a relação entre autor imaginativo e sujeito-testemunha em *Maus* limita-se nas artes dos quadrinhos, pois a narrativa da história se limita as entrevistas realizadas com o pai. Cabe ao desenhista e autor imaginar o visual, não os fatos ocorridos.

É importante lembrar como uma narrativa autobiográfica, *Maus* está interligado ao sujeito histórico Art Spiegelman, tentando emular e retratar momentos que não viveu, pois não estava presente, porque a memória factual pertence ao seu pai, Vladek Spiegelman. Portanto, se o sujeito está sempre presente em sua narrativa, assim estarão também seus traumas e outras questões psicológicas. Smith aponta que:

A abordagem padrão entre os estudiosos tem sido empregar a crítica psicanalítica como modelo para entender trauma e outras formas de distúrbios psicológicos no trabalho de Spiegelman. Tais trabalhos de crítica lidam principalmente com a análise de símbolos e escolhas lexicais no texto.⁵⁵

⁵² SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. *História* (São Paulo) v.33, n.1, p. 124-144.

⁵³ *Ibid.* p.151.

⁵⁴ ALMEIDA, Francisco Alves de. *Dimensões*, vol. 32, 2014, p. 292-313.

⁵⁵ SMITH, Philip. op. Cit. Et. Sequel. p. 502. Original: *The standard approach among scholars has been to employ psychoanalytical criticism as a model for understanding trauma and other forms of psychological disturbance in Spiegelman's work. Such works of criticism deal primarily in analysis of recurring symbols and lexical choices in the text.* (Tradução minha).

Sobre os traumas de Art Spiegelman, alguns autores que analisaram a *graphic novel* em questão nos direcionam para alguns recortes da vida do autor. Anja Spiegelman, mãe de Art Spiegelman, também sobreviveu ao holocausto junto com seu pai e sofrendo de um transtorno de estresse pós-traumático, cometeu suicídio após um profundo caso de depressão em 1968. Dentro de *Maus*, repousa uma breve história em quadrinhos com o título de “*Prisioneiro do Planeta Inferno*”, onde Art Spiegelman descarrega as memórias e sentimentos referentes ao momento de suicídio da mãe. Algo que remete às experiências traumáticas não é somente o relatado, mas também o omitido, esquecido e silenciado. Sobretudo, quando esse silenciamento está atrelado a uma tradição relativa às vítimas femininas do próprio holocausto. Penso que a separação sistemática entre homens, mulheres e crianças no momento de chegada nos campos de concentração e de extermínio possuem papel fundamental neste emudecimento, pois estabelece uma falsa prerrogativa que por estarem separadas, as agentes femininas da resistência de uma etnia vivenciaram “outra experiência de holocausto”. Analisando a narrativa de Vladek Spiegelman sobre sua esposa em *Maus* é possível notar os traços de retrato incompleto sobre Anja, pois sempre aparece como apavorada, cansada, de saúde e emocional frágeis, que sem Vladek não sobreviveria a toda a jornada.

Desenho 5- Anja Spiegelman em *Maus*



Fonte: *Maus Vol.I- A História de um Sobrevivente*. p.122

A problemática sobre o retrato de Anja repousa sobre a atitude de Vladek queimar o diário da falecida esposa. Essa atitude foi interpretada por muitos dos críticos da obra como “uma projeção de atitudes nazistas sobre seu pai”. Sobre a questão da queima do

diário, Philip alerta:

A imagem da queima de livros é complexa e deve ser tratada com cuidado. Spiegelman não faz nenhuma conexão explícita entre o ato de queimar livros da Vladek e dos nazistas, e parece impróprio igualar a queima de diários (no entanto, tal ato pode cruelmente cortar o vínculo entre mãe e filho) ao assassinato sistemático de milhões de pessoas.⁵⁶

As histórias em quadrinhos, enquanto uma mídia, possuem diversificadas percepções sobre cada linha de texto e imagem ilustrada. *Maus* encontra-se em uma complicada fórmula de memória intergeracional que não caberiam nos moldes de um gibi de super-herói, sobretudo a imagem construída de um pai a partir do olhar do filho.

Apresenta assim um dever e desejo de um sujeito em narrar um ocorrido familiar.

⁵⁶ Ibid. p. 503. Original: *The image of burning books is a complex and should be handled carefully. Spiegelman does not make any explicit connection between Vladek's act of burning books and that of the nazis, and it seems improper to equate the burning of diaries (however cruelly such an act may sever the link between a mother and her son) to the systematic murder of millions of people.* (Tradução minha).

CAPÍTULO 2: O USO DE QUADRINHOS PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Uma vez que as histórias em quadrinhos possuem características estéticas próprias – tais como enquadramento, associação de sentimentos à falas por meio de balões específicos, *timing* e movimento – observo e pontuo como cada uma de suas especificidades possui seu valor de análise para este trabalho. O surgimento de novos meios multimídia e sua plena circulação nos mercados mundiais trouxeram para a História novas discussões para os processos de ensino e aprendizagem de história. “É preciso diferenciar a questão do ensino de história na era google com o ensino e aprendizagem da história a partir da multimídia”⁵⁷, afirma Schmidt. Portanto, demarcar o campo teórico onde as histórias em quadrinhos repousam será o objetivo deste capítulo. No que se refere à análise dos artefatos culturais entendidos como história em quadrinhos, penso que o trabalho realizado por Marcelo Fronza contemple linhas de pensar suficientes para construir minha argumentação.

Segundo Fronza, ao nos debruçarmos sobre a fonte que é a história em quadrinhos com o objetivo de entender a relação que os jovens estudantes com a fonte em si, e de que maneira suas narrativas históricas se entrelaçam e se modificam, não se analisa “[...] o discurso das histórias em quadrinhos nem de seus modos de representação.”⁵⁸ Partindo de Bakhtin, Fronza procura:

[...] uma demarcação teórico-social destes artefatos culturais partindo da utilização de uma concepção que leve em conta a relação entre o conteúdo – “temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo” – e os tipos e formas de discursos “através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, realizam-se são experimentados, são pensados, etc.”⁵⁹

Compreendendo os conteúdos das histórias em quadrinhos para fins sua análise, não se trata de desprezar os mesmos por não se tratarem de um produto feito por historiadores, mas de analisar os processos que a cultura histórica dos leitores, pois esses artefatos culturais são produzidos para atender um contexto de mercado cultural de uma delimitada época. Citando Raymond Williams, Fronza argumenta sobre a existência de

⁵⁷ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. op. cit. p. 02

⁵⁸ FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** Dissertação (Mestrado). Setor de Educação, UFPR. 2007. p.33.

⁵⁹ BAKHTIN, Mikhail. Apud. FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio.** Dissertação (Mestrado). Setor de Educação, UFPR. 2007. p. 34.

uma “linguagem social ativa”:

Esta linguagem não é um simples reflexo ou expressão da realidade social; é a “compreensão dessa realidade através da linguagem, que como consciência prática está saturada por toda a atividade social”. Essa compreensão é social e contínua e ocorre no interior de uma sociedade ativa e em transformação.⁶⁰

Os sujeitos históricos ativos em questão, os leitores e os autores das histórias em quadrinhos, estabelecem um vínculo comunicativo que por sua vez está permeado de significados e de conteúdos históricos prévios construídos ao longo de vivência. Logo, o acesso dos meios de comunicação em massa (e as histórias em quadrinhos são um destes meios⁶¹) pelas camadas sociais populares durante o século XXI diversificou ainda mais o imbróglio de narrativas que podemos encontrar nessas fontes. A cultura de massa, vista como uma cultura que mais parece uma “falsificação realizada para fins comerciais”⁶² será posicionada fora de um espectro teórico, pois fora julgada indigna de avaliação. Porém, compreende-se aqui as problemáticas estruturais que constituem a cultura de massa, elucidadas por Umberto Eco:

Raramente se leva em conta o fato de que, sendo a cultura de massa, o mais das vezes, produzida por grupos de poder econômico com fins lucrativos, fica submetida a todas as leis econômicas que regulam a fabricação, a saída e o consumo dos outros produtos industriais[...]⁶³

As histórias em quadrinhos enquanto produto cultural participante desta lógica de mercado, arremenda-se por justaposição entre o saber-histórico dos leitores e os conteúdos presentes nas histórias em quadrinhos. Umberto Eco refere-se a esse processo como de *leis de montagem*, fazendo alusão a como uma filmagem é montada. Porém indica a diferença fundamental em dizer que “A estória em quadrinhos quebra o *continuum* em poucos elementos essenciais. O leitor, a seguir, solda esses elementos na imaginação e os vê como *continuum*[...]”.⁶⁴ A relação cognitiva estabelecida por Umberto Eco entre os sujeitos e os artefatos culturais é imprevidível, segundo Fronza, para a compreensão da definição e da teoria das histórias em quadrinhos, pois aferi as possibilidades de respostas dos jovens estudantes durante uma aplicação do instrumento

⁶⁰ WILLIAMS, Raymond. Apud. Idem.

⁶¹ Umberto Eco assim as define em **Apocalípticos e Integrados**. Editora Perspectiva. 2º ed. São Paulo. 2008, p. 35.

⁶² ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. Editora Perspectiva. 2º ed. São Paulo. 2008, p.37

⁶³ Ibid. p. 49.

⁶⁴ Ibid. p. 147. (itálico do autor).

investigativo desta dissertação, dentro dos parâmetros teórico-metodológicos pertencentes a própria fonte.⁶⁵

Segundo Scott McCloud, os quadrinhos são uma forma artística, um meio, “um recipiente que pode conter diversas idéias e imagens”.⁶⁶ Outro conceito de McCloud que atende às questões elencadas nesta dissertação, surge também de uma pergunta posta pelo autor quando reflete sobre o sucesso do Cartum, e indaga, “Qual é o segredo do ícone que chamamos de Cartum? Por que nós ficamos tão **envolvidos**? Por que **qualquer um**, jovem ou velho, responde ao cartum tanto ou mais do que à uma **imagem realista**?”⁶⁷

Enquanto um retrato realista as diferenças pessoais anulam a nossa aproximação em tomar o papel desta personagem, o cartum percorre o caminho inverso, pois sendo uma estética caricaturada está adjacente à universalidade, até mesmo discutindo-se a correlação de que quanto mais minimalista maior o escopo de identificação do leitor⁶⁸. O pensamento de McCloud é concordante com Eisner no sentido de pensar o artista como um produtor sintonizado com os símbolos da cultura popular, pois entende que todo criador de conteúdo está inserido na cultura popular e para ela produz. McCloud assim afirma:

Todo criador sabe que um indicador infalível de **envolvimento do público**, é o grau em que este se **identifica** com os **personagens** da história. E, já que a identificação do espectador é uma **especialidade** do cartum, este tem penetrado com facilidade **na cultura popular do mundo**.⁶⁹

McCloud, ainda referente ao conceito de abstração-universalidade, utiliza um desenho simples para demonstrar como os símbolos carregam o significado necessário tanto do autor para atingir seu público quanto para transmitir sua mensagem:

Desenho 9 –Os símbolos comuns

⁶⁵ FRONZA, Marcelo. op. cit. et. sequel. p.38.

⁶⁶ MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. 1 ed. Makron Books. 1995, p. 6

⁶⁷ Ibid. p.30 *Negrito do Autor*.

⁶⁸ Ibid. p. 31

⁶⁹ Ibid, p. 42 *Negrito do Autor*.



Fonte: MCCLOUD, Scott⁷⁰

Will Eisner quando estudou a trajetória das histórias em quadrinhos, afirmou que, “Quando se examina uma obra em quadrinhos como um todo, a disposição dos seus elementos específicos assume a característica de uma linguagem.”⁷¹ Tal forma de comunicação que consiste em imagem-palavra tornou-se comum no cotidiano até os dias atuais, seja em comerciais, *outdoors*, nas redes sociais entre outros espaços de divulgação.

Para Eisner, o formato das histórias em quadrinhos enquanto uma arte sequencial demanda um exercício interpretativo tanto de seus artistas quanto do público final, o leitor. Segundo Eisner:

A configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) suporõem-se mutuamente. A leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual.⁷²

O texto e a imagem são rotineiramente separados de âmbito natural de simbiose, podendo-se compreender esse esforço como a constante necessidade moderna de categorização instrumental, com o intuito de “acelerar” o próprio processo de aprendizagem, mesmo que texto e imagem tenham em comum o potencial de transmitir uma mensagem a um público alvo. Feito essa ressalva, seguindo a linha analítica de

⁷⁰ MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. 1 ed. Makron Books. 1995, p. 31

⁷¹ EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: A compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo**. 1 ed. São Paulo, p.7

⁷² Ibid. p.8.

Eisner, debruçarei em como ocorre a investigação dentro dos parâmetros teóricos das histórias em quadrinhos.

2.1 A IMAGEM

Para Will Eisner, a complexa figura da imagem dentro das revistas em quadrinhos requer um esforço intelectual mútuo do desenhista, pois este necessita de um domínio de símbolos para ilustrar sua história⁷³, porque os símbolos a serem utilizados possuem a finalidade de serem entendidos por seu interlocutor. O artista, portanto, produz como meio expressivo-artístico a revista em quadrinhos, mas assim como outro artista gráfico necessita que sua obra seja compreendida e, para que tal evento ocorra, o próprio artista parte de símbolos que possui em comum com seu leitor. Para Eisner:

[...] para que sua mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma intereção, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes.⁷⁴

O autor norteamericano ainda defende sobre a presença de um “pictograma moderno” presente nas tiras em quadrinhos. O “pictograma” referido por Eisner seria a própria imagem amorfa, que receberia do desenhista sentidos por meio de iluminação ou atmosfera, o que poderia modificar a qualidade emocional final da tira em quadrinho.⁷⁵ Esse intermeio artístico é o espaço onde o desenhista vincula sua mensagem com maior potencial expressivo. Para Eisner, “É isso, afinal, a arte da narração gráfica. A codificação, nas mãos do artista, transforma-se num alfabeto que servirá para expressar um contexto, tecendo toda uma trama de interação emocional.”⁷⁶ Essa codificação pode ser adquirida ao longo da vida por ser técnica e cognitiva, sendo expressa nas *nuances* e traços mínimos das artes imagéticas. Eisner aponta sobre a possibilidade de se contar uma história em arte sequencial somente com imagens, desde que o leitor possua o refinamento de observação necessário para identificar os símbolos e sentimentos propostos pelo autor da arte.

Desenho 6- Narração gráfica partindo de um Símbolo Básico

⁷³ Ibid. p.13

⁷⁴ Id.

⁷⁵ Ibid. p.15.

⁷⁶ Ibid. p.16.



Fonte: EISNER, Will⁷⁷

A imagem posta em arte sequencial, tal como realizado nas revistas em quadrinhos, possui um obstáculo técnico segundo Eisner:

O número de imagens é limitado, ao passo que no cinema uma idéia ou emoção podem ser expressas por centenas de imagens exibidas numa sequência fluida, numa velocidade capaz de emular o movimento dela. No meio impresso, esse efeito só pode ser simulado.⁷⁸

O desenhista podendo superar esse obstáculo, por meio da aquisição de certa habilidade gráfica ou narrativa, fica fadado a escolha de quadros que melhor expressem um longo pensamento e um curto espaço gráfico. Por conseguinte, a imagem necessita de sua segunda parte, o texto, para ser mais espontaneamente compreendido por seu leitor.

2.2 O TEXTO E O *TIMING*

Segundo Eisner, o texto possui um elemento secundário essencial para sua compressão: o *timing*, fenômeno que compreende a dimensão de duração e vivência de uma arte sequencial.⁷⁹ Desde o princípio de nossas vidas medimos o mundo em uma gama de sensações, apreendendo a compreensão das dimensões que nos cercam. Em nossa consciência, as dimensões espaciais, temporais e sensíveis⁸⁰ estão profundamente interligadas. Entre as ditas dimensões, a mais fundamental no impacto psicológico

⁷⁷ EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: A compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo**. 1 ed. São Paulo, p. 16.

⁷⁸ Ibid. p.24.

⁷⁹ Ibid. p.25.

⁸⁰ Me refiro aqui a o que nossos sentidos podem mensurar. O som do cantar de passarinhos, o sabor de uma fruta, etc.

segundo Eisner é o tempo, pois afirma que “Na sociedade moderna, pode-se até mesmo dizer que ela é um instrumento de sobrevivência.”⁸¹. Sobre a importância de se expressar o tempo nas narrativas gráficas, Eisner afirma:

É essa dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e de compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana. [...] No cerne do uso seqüencial de imagens com o intuito de expressar tempo está a comunidade da sua percepção. Mas, para expressar *timing*, que é o uso dos elementos do tempo para a obtenção de uma mensagem ou emoção específica, os quadrinhos tornam-se um elemento fundamental.⁸²

Para uma história em quadrinhos, atrelar corretamente a imagem, o *timing* e o texto, torna-se a finalidade para uma narrativa gráfica ser compreendida. No que se refere ao texto, o método mais comum usado em revistas em quadrinhos é o balão. O balão, enquanto recurso, tenta captar e tornar visível um elemento ausente aos impressos: o som.

“A disposição dos balões que cercam a fala – a sua posição em relação um ao outro, ou em relação à ação, ou sua relação ao emissor – contribui para a medição do tempo”⁸³ afirma Eisner, percebendo uma das regras que exigem cooperação do leitor das revistas em quadrinhos, a de que as artes sequenciais sejam lidas numa sequência determinada.

Desenho 7- Balão e falas textuais em *timing*



Fonte: EISNER, Will⁸⁴

Os balões de texto obedecem geralmente as convenções textuais culturais do artista produtor. No Ocidente, a normativa é ler da esquerda para a direita, de cima para baixo, enquanto que no Oriente, principalmente no Japão com o *mangá*⁸⁵, lê-se da direita para a esquerda e de cima para baixo. O estilo do próprio balão indica o modo da fala e

⁸¹ Id, p. 25

⁸² Ibid. p.26 .

⁸³ Id., p.27

⁸⁴ EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: A compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo**. 1 ed. São Paulo, p. 27.

⁸⁵ História em quadrinhos japonesas. Cf. ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula do. **Segunda Guerra Mundial em Mangá: um estudo de cultura histórica**. Goiânia. 2018.

os sentimetos da mesma, sendo um dos recursos muito utilizado pelos artistas para melhor compor o ritmo de um diálogo ou compor a personalidade de um dado personagem. “Dentro do balão, o letrairamento reflete a natureza e a emoção da fala.”⁸⁶

Desenho 8- Tipos de Balão



Fonte: EISNER, Will⁸⁷

As revistas em quadrinhos possuem segundo esses autores um formato complexo que envolve texto, imagem, *timing* com mensagens e estéticas variadas. Com tamanha diversidade de publicação, pode-se encontrar revistas em quadrinhos para diferentes públicos de múltiplas idades. Como já dito por McCloud e Eisner, trata-se de uma obra literária que parte de um significado comum para ambos autor-leitor, uma fonte privilegiada no que se refere a narrativas gráficas e como elas facilmente são assimiladas, uma vez que sua estética de cartum visa a universalidade.

2.3 A EMPATIA HISTÓRICA

Ao historiador cabe o ofício de investigar o passado, analisá-lo, ser capaz de compor uma narrativa histórica partindo de um documento fonte, munido de conhecimento científico histórico produzido anteriormente sobre a questão em foco ou seus métodos para novas percepções históricas. Caimi já alertou que no ensino de História não se trata de formar “precoce historiadores”, mas sim possibilitar o acesso da compreensão de jovens alunos aos conteúdos da história⁸⁸. Nesse sentido, a empatia histórica vem possibilitando essa compreensão através da projeção dos jovens estudantes para os sujeitos históricos.

⁸⁶ Id.

⁸⁷ EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: A compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo**. 1 ed. São Paulo, p. 28.

⁸⁸ Cf. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. 2006.

A empatia histórica é um conceito que está atrelado intimamente com a teoria da Consciência Histórica de Rüsen, uma vez que analisa como as narrativas presentes em uma história em quadrinhos, por exemplo, podem dar sentido a um passado para uso presente, fundamentada na segunda categoria de sentido de Rüsen⁸⁹, o da interpretação do percebido mediante articulação narrativa. A empatia definida pelo *webdicionário* “Significados” trata-se de:

Empatia significa a **capacidade psicológica** para sentir o que sentiria uma outra pessoa caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela. Consiste em **tentar compreender sentimentos e emoções**, procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente outro indivíduo.⁹⁰

Tomar o significado puramente semântico de “empatia” para se utilizar na História pode levar ao equívoco de que a empatia histórica trata-se de dramatizar a história para que, assim, aprendam como viveram os sujeitos históricos. Empatia Histórica trata de emular um contexto perante os jovens estudantes para que eles possam compreender os elementos de um dado período histórico fornecidos pela fontes. Silva afirma sobre a questão:

Apesar de não conseguirmos perceber o estado de espírito, ou sentimento, da pessoa que produziu uma determinada fonte, o conteúdo da mesma pode transportar os alunos para outras épocas, fazendo-os sentir um certo tempo histórico e conseqüentemente, compreendê-lo melhor.⁹¹

Alguns críticos do conceito da empatia histórica alegam que o resultado dessa transposição seria ficção, pois fora produzida por sujeitos anacrônicos ao período estudado. Sobre essa crítica, Silva responde:

A empatia histórica não tem qualquer tipo de associação com ficção ou escrita imaginativa, mas é, antes, um processo de análise profundo das fontes para ter um amplo conhecimento sobre o passado. Por isso, a empatia requer um processo histórico disciplinado, ou seja, o trabalho do aluno para conseguir empatizar com o passado é o mesmo, por exemplo, que o do historiador quando investiga um dado acontecimento histórico. Ele deve analisar e interrogar as fontes históricas para obter um conhecimento amplo, das personalidades, factos, processos e contextos passados.

A empatia histórica, portanto, é algo a ser atingido após o uso de delimitada metodologia de ensino, com análise de fontes e conhecimento suficiente para a

⁸⁹ RUSEN, Jorn. op. cit. et. sequel. p. 155

⁹⁰ Disponível: < <https://www.significados.com.br/empatia/>>. Acessado em: 24. Jul. 2019 *Negrito do Site*

⁹¹ SILVA, Mariana Ventura de Matos. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. Porto. 2018, p. 17.

compreensão das mesmas. O objetivo da empatia histórica, ainda segundo Silva, “[...] é dar sentido aos acontecimentos passados, de acordo com o pensamento da época, sem remover a capacidade de pensar criticamente sobre o agente histórico.”⁹² O processo de construção do ambiente cognitivo para a empatia histórica é de fato complicado, pois exige esclarecimentos sobre alguns pontos críticos. Não se trata de forma alguma utilizar sentimentos, pois como Pereira trata a questão, “[...] tratando-se especificamente do ensino de história, não nos satisfaz pensar a empatia em seu componente emocional, afinal não é esse o núcleo de atenção da história.”⁹³ É importante ressaltar que, embora os processos de investigação histórica que os jovens estudantes realizem sejam os mesmos do historiador, o resultado pode destoar. No cerne do conceito da empatia histórica está o estímulo da “imaginação histórica”, para que eles “possam ‘reconstruir’ uma fração do passado, completando a teia de evidências a que ele tem acesso através dos exercícios”.⁹⁴

2.4 A TEMÁTICA HISTÓRICA DO HOLOCAUSTO

Embora o fato histórico “Holocausto” esteja consolidado dentro do currículo de história e faz parte do conhecimento geral dos historiadores e de boa parte dos estudantes, as suas discussões historiográficas ainda estão longe de serem postas como acabadas. A principal questão que ainda incomoda nos textos publicados acerca do tema é uma dita “relatividade” sobre as narrativas que circundam um fenômeno histórico. As narrativas assumem um aspecto vazio enquanto transmissoras, uma forma apropriada para representar diretamente os eventos históricos. Os eventos históricos portanto, são uma amontoado de vivências e histórias reais que devem ser extraídas para serem apresentadas ao leitor. Hayden White aponta que “Obviamente, considero essa visão – da relação entre a história contada historicamente e a realidade histórica – equivocada, ou melhor, mal concebida⁹⁵”. White adentra ao debate sobre as discussões históricas colocando em foco as possibilidades narrativas ao retratar um evento tão nefasto quanto o holocausto, pois o mesmo aponta um aumento significativo nas produções nos últimos vinte anos,

⁹² Ibid. p. 20.

⁹³ PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história**. Londrina, 2014, p. 53.

⁹⁴ Ibid. p. 60.

⁹⁵ WHITE, Hayden. Enredo e Verdade na escrita da história . *In A História escrita: Teoria e História da historiografia* (org) MALERBA, Jurandir. São Paulo: Ed. Contexto. 2006, P.192

delimitando que as representações “glamourosas” do Terceiro Reich costumavam ser “inaceitáveis”, independente da veracidade do seu conteúdo, ora que ofendiam moralidade⁹⁶. White aqui questiona qual gênero teria “permissão” para relatar uma história dramática – entre outros, o holocausto – argumentando que o cômico e o bucólico seriam dispensados logo que os fatos fossem contrapostos:

No caso de uma elaboração de enredo de eventos do Terceiro Reich em um modo “cômico” e “bucólico” nós estaríamos eminentemente justificados para apelar aos “fatos” a fim de dispensá-los das listas de “narrativas que competem” do Terceiro Reich⁹⁷.

Percebo que tal discussão aparenta escapar do verdadeiro cerne da questão quando discutido o tema. Não se trata de validar ou recomendar qual gênero literário seria mais apropriado para a retração biográfica das vítimas, mas sim, da própria natureza do evento. Pensando dentro de uma questão humana, compreendo que estipular outra forma de representar os fatos históricos aqui estipulados de outra maneira que não seja a própria realidade dramática do ocorrido deve ser feita no mínimo com cautela. White aponta ainda que um “tema sério – tais como assassinato em massa ou genocídio – demande um gênero nobre – tal como um épico ou uma tragédia - para sua apropriada representação”⁹⁸. Sendo assim, *Maus: a história de um sobrevivente* possui as representações que White propõe como “apropriadas”, pois vemos em seu conteúdo uma história que relaciona o esforço do autor em representar as informações extraídas do pai, este testemunha vivida do fato. White ainda afirma sobre a relevância de *Maus* enquanto uma narrativa do evento:

Maus apresenta uma visão particularmente irônica e aturdida do Holocausto, mas é, ao mesmo tempo, um dos mais tocantes relatos narrativos dele que conheço, e não apenas porque traz a dificuldade de descobrir e dizer toda a verdade, mesmo que seja sobre uma pequena parte do Holocausto, ou tanto uma parte da história quanto dos eventos cujos significados está procurando descobrir⁹⁹.

Esta constatação sobre o teor testemunhal – tanto em singularidade como em exemplo – vai de acordo com o que Peter Burke compreende como importante em obras testemunhais¹⁰⁰.

Contudo, acredito que o contraponto apresentado por Carlo Ginzburg em “O exterminio dos judeus e o princípio da realidade” contribui para de maneira fundamental

⁹⁶ Ibid. p. 198 grifo nosso

⁹⁷ Ibid. p. 195

⁹⁸ Ibid. p. 196

⁹⁹ Ibid. p. 196

¹⁰⁰ Cf. BURKE, Peter. A invenção da biografia e o Individualismo Renascentista. Rio de Janeiro. 1997.

para a compreensão não somente do ponto de vista de Hayden White mas também da profundidade epistemológica que o tema está imerso. Ginzburg desconstrói partindo de uma análise de extermínios de judeus desde resistência da fortaleza de Masada até a destruição de uma comunidade judaica de La Baume em 1348 sobre o pretexto da culpabilidade judaica na Peste Negra. Em ambos os casos restaram apenas duas testemunhas, no primeiro dois soldados e duas mulheres, no segundo. Ginzburg portanto questiona:

A sobrevivência de um indivíduo era o requisito necessário para que se desse um testemunho: mas por que dois? Penso que a escolha de duas testemunhas se explique com o bem conhecido veto, presente tanto na tradição jurídica romana quanto na hebraica, de reconhecer em questões de juízo a validade de um único testemunho.¹⁰¹

Nos pormenores, Ginzburg imputa White de relativizar a característica de trauma do Holocausto e do Nazifascismo para o povo judeu. Ginzburg cita White e o questiona:

“Devemos tomar cuidado” ele afirma, “com os sentimentalismos que nos levariam a rejeitar uma concepção da história simplesmente porque foi associada às ideologias fascistas. Devemos fazer as contas com o fato de que na documentação histórica não encontramos nenhum elemento que nos induziu a construir o significado em um sentido ao invés de um outro¹⁰².”

A principal crítica aqui apresentada por Ginzburg em relação a White é justamente essa distinção entre interpretação do fato e do fato ocorrido, pois partindo dessa distinção, o fato histórico é análogo por si só da realidade pessoal vivenciada pelos indivíduos.

Portanto, seria válido construir uma narrativa nazifascista sobre a necessidade do holocausto, independente do quão problemático historicamente essa construção possa ser.

Ginzburg afirma que esse ceticismo e relativismo proposto por White são insustentáveis, tanto do ponto de vista histórico quanto do ponto de vista lógico:

Do ponto de vista histórico, porque a tolerância foi teorizada por indivíduos que tinham fortes convicções intelectuais e morais (o mote de Voltaire “Lutarei para defender a liberdade da palavra daquele com quem me encontro em desacordo” é típico). Do ponto de vista lógico, porque o ceticismo absoluto entraria em contradição consigo mesmo se se estendesse também a tolerância como princípio regulador. Não só: quando divergências intelectuais não são coligadas em última análise à

¹⁰¹ GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. *In A História escrita: Teoria e História da historiografia* (org) MALERBA, Jurandir. São Paulo: Ed. Contexto. 2006, P. 212

¹⁰² Ibid. p. 222

verdade, não há nada a *tolerar*¹⁰³

Compreendendo este debate como parte dos requisitos para entender a temática do holocausto, ora que trata-se diretamente de uma relação de tolerância e história.

Estudar o holocausto, tragédia perpetrada pelo regime nazista como “solução final” a um “problema” judeu propõe algumas problemáticas que resgata as profundas complicações por trás desse fenômeno histórico. Pensar o holocausto necessariamente vinculará o povo judeu europeu ao lugar de vítima, e o que Todorov chama de “agentes do mal” como os sujeitos que ocuparam os cargos de poder dentro do regime totalitário nazista¹⁰⁴. Todavia, compreender as particularidades da vida privada e pública dos sujeitos totalitários, a suposta “docilidade” dos judeus concomitante a indiferença da população civil alemã constroem uma visão superficial sobre o dito fenômeno histórico.

O primeiro ponto que salta aos olhos daqueles que estudam o holocausto é o antissemitismo. Precipitadamente, pensar o holocausto apenas como o ápice de uma ideologia tão multifacetada pode levar a um resultado contestatório. O povo judeu desde sua diáspora dispôs de pouca simpatia das nacionalidades emergentes durante a pré-modernidade e o século XX. Porém é importante ressaltar a própria intensidade e generalidade do antissemitismo europeu, estabelecer que, tal ideologia não era exclusivamente nazifascista. Bauman afirma acerca da intensidade do antissemitismo ser a engrenagem pétrea do holocausto:

O ressentimento popular com os judeus não era nem profundo nem amplamente disseminado. Raramente ele se manifestava em explosões de violência pública, tão comuns em outras partes da Europa¹⁰⁵.

Singularmente, o holocausto é resultado de uma soma de fatores entre os quais ideias e mecânicas de opressão se combinam, é o produto entre o encontro de uma máquina estatal avassaladoramente forte, o totalitarismo, e uma casta de sujeitos vulnerável pela sua própria particularidade étnica, o povo judeu. Durante a construção dos reais fatores de criação da máquina nazista, a relação totalitária entre “hospedeiro” e “hóspede” é fundamental. O sujeito judeu, apátrida, convivia entre as nações longe de qualquer pé de igualdade fronteiriça, a relação, então, não aconteceu entre dois grupos territorialmente estabelecidos. Este grupo menor, o judeu, por sua vez preserva suas

¹⁰³ Ibid. p.224

¹⁰⁴ 1995, p. 137.

¹⁰⁵ BAUMAN,1998, p. 35.

identidades culturais dentro das formalidades cotidianas; suas vestimentas, normas sociais, relações comerciais. A mesma preservação cultural que constituirá uma identidade separada, um elemento facilmente marcado como “eles”, e demarcando quem são “eles”, os nativos, os alemães, habilmente constroem o “nós”.¹⁰⁶

A identidade judia parece constituir um árduo problema às elites culturais europeias do século XX. Os judeus culturalmente detém fundamentos e aversões ao cristianismo, sua origem coincide e faz parte da narrativa cristã, mas sua recusa a aceitar a vinda do messias o assecla com os mouros hereges. De fato, conceituar o judeu fazia parte do desafio da Igreja de determinar com clareza suas fronteiras temporais e espaciais¹⁰⁷. Na tentativa de construir o sujeito judeu, o que se cria é um díspar para todas as ocasiões. Bauman afirma sobre a definição dos judeus durante as primeiras décadas do século XX:

O judeu poderia ser definido como a encarnação de tudo que causa ressentimento, medo ou desprezo. Era portador do bolchevismo, mas, de modo bem curioso, ao mesmo tempo representava o espírito liberal da podre democracia ocidental. Economicamente, era tanto capitalista quanto socialista. Era acusado de indolente pacifismo, mas, por estranha coincidência, também era o eterno instigador das guerras.¹⁰⁸

Ao judeu é atribuído a essência do ressentimento e da aversão. Ao judeu é imputado, constatando as discussões sobre as lutas de classes da época, a responsabilidade das mesmas. Diante das narrativas da época, sendo judeu, não existe como escapar da aversão da sociedade independente de sua posição nas camadas financeiras da sociedade. As duplicidades aversivas dos judeus remontam em dois casos papéis que lhe foram relegados, independente da disposição ou de suas alternativas. Durante a idade média, os grandes principados e reinos da Europa tratavam a questão judia tal como era de praxe: uma etnia tutelada pelos cuidados do monarca. Os judeus então ficavam à mercê da simpatia ou aversão dos monarcas no poder, com seus episódios de agressão e amparo dos mesmos. Socialmente, o antigo regime não permitia a ascensão dos indivíduos para as camadas superiores da pirâmide aristocrática, sobretudo aqueles que eram considerados súditos mas não compatriotas, como é o caso dos judeus. A única alternativa de sustento econômico do povo judeu então era desempenhar os papéis antagônicos à classe pobre: os fiscalizadores e coletores de impostos. Criava-se assim

¹⁰⁶ Ibid. p. 37.

¹⁰⁷ ibid. p. 41.

¹⁰⁸ BAUMAN, 1998, p. 42.

um intermediário recorrentemente judeu, que recebia as insatisfações do povo em nome dos fidalgos. Para Bauman:

O serviço que prestavam aos senhores da terra e exploradores dos produtores primários, era, afinal, não apenas econômico, mas protetor; eles isolavam a nobreza e fidalguia da ira e fúria popular.¹⁰⁹

Concomitante à absorção involuntária das insatisfações populares, durante as transformações instigadas pela modernidade, os judeus pela sua própria particularidade de povo “sem lugar definido” se realocariam por sua tradição intelectual e comerciante nos espaços financeiros do século XIX e XX. O empreendedorismo promulgado em outras nações era visto por muitos com bons olhares, sobretudo em países onde adotou-se as ideias liberais com maior fervor. Todavia, quando a ascensão social por meios financeiros ocorria com judeus, a própria aversão ao sujeito criminalizava e censurava seu visto “sucesso”. Levando em consideração as grandes crises do capitalismo nos primeiros decênios do século XX, não é necessário grande esforço para concluir que no mais tardar, perante as dificuldades como fome e desemprego, os grandes empresários judeus seriam responsabilizados por todas as mazelas, no que Bauman aferiu como uma ocasião de surpresa quando diz “e assim os judeus foram apanhados no mais feroz dos conflitos históricos: o que se opunha o mundo pré-moderno e a modernidade que avançava”¹¹⁰.

Intelectualmente, os judeus também eram a essência da repugnância para as elites que colidiram com as massas nas revoluções da modernidade. Pontualmente, o limite da absorção cultural foi pontuado pelas elites judaicas, que em vista dos perigos não tão distantes, inclinaram-se com mais furor a crítica social, e por ventura foram vistos pelos conservadores nativos como agentes desestabilizadores¹¹¹. Não é de espantar que com a ascensão do fascismo italiano e do nazifascismo o único lugar que o judeu poderia ocupar socialmente era o de inimigo. Todorov afirma sobre a falta de espaços de diálogo no totalitarismo:

A primeira é o lugar reservado ao inimigo. Todas as doutrinas extremistas servem-se do princípio “quem não é a meu favor é contra mim” (que infelizmente provém do Evangelho). Mas nem todas prosseguem: “E quem é contra mim deve perecer”; nem todas, também, dispõem dos meios do Estado totalitário para executar a ameaça contida nesse princípio.¹¹²

¹⁰⁹ *ibid.* p. 43.

¹¹⁰ *Ibid.* p. 45.

¹¹¹ *Ibid.* p. 49.

¹¹² TODOROV, 1995, p. 143.

Mais especificamente, em concordância com Bauman (1998) e Todorov (1995), o inimigo se encontra nos espaços nacionais, ele é interno. Para que haja a coesão completa das maiorias sociais que marginalizam e massacram as minorias dentro do totalitarismo, é necessário um alvo que ameaça constantemente desestabilizar as normativas culturais de uma “tradição”. Essa talvez seja a primeira constante para se entender o holocausto.

A segunda é necessariamente a renúncia dos sistemas totalitários à universalidade. Uma vez que os direitos universais e pétreos da humanidade são negados a dado indivíduo, automaticamente nega-se o mesmo como humano, ser igual e reconhecido como tal. A desumanização dos sujeitos parte, então, dos princípios definidos pelo estado, assim como o projeto de poder dos dirigentes estabelecidos a frente das instituições. Nesse sentido, Bauman acusa:

Os deficientes físicos ou mentais eram um caso mais difícil e exigiam uma política nova, original: não podiam ser expulsos ou colocados atrás de cercas, uma vez que não pertenciam de direito a nenhuma das “outras raças”, embora indignos também de participar do Reich de mil anos. Os judeus constituíam caso essencialmente similar. Não eram uma raça como as outras; eram uma antirraça, uma raça que minava e envenenava todas as outras, que solapava não apenas a identidade de qualquer raça em particular, mas a própria ordem racial¹¹³

O projeto do holocausto, fundamentalmente criado nos ideais eugenistas, colocava o judeu em uma lista de “deformidades” genéticas que deveriam ser exterminadas para evitar futura reprodução. Daí viria a base da sociedade ideal nazista, pura e geneticamente perfeita. A modernidade trouxe consigo sofisticados produtos tecnológicos, administração científica e o poder concentrado do estado, assim como suas consequências.

A terceira constante e última do totalitarismo é a própria aspiração do Estado controlar a totalidade da vida social de um indivíduo¹¹⁴

O distanciamento entre a ditadura clássica e o totalitarismo ocorre no momento que a esfera de influência da máquina do Estado adentra os espaços da vida privada dos sujeitos. O controle sobre moradia, sobre convivência, sobre informação e conhecimento de mundo e a vigilância recorrente passível de punição em caso de transgressão dos limites impostos. O controle do Estado sobre as aspirações, moralidades e metas sociais dos

¹¹³ BAUMAN, 1998, p. 62.

¹¹⁴ TODOROV, 1995, p. 144.

sujeitos produz consequentemente sujeitos totalitários que por sua vez agem conforme a conduta estabelecida como “correta”. O que se diz aqui por um modo mais claro é que os agentes de poder do nazismo não eram privados de moralidade; eram detentores de um moral que atendesse os projetos do estado alemão. “A causa desses crimes não está nem nos indivíduos nem nas nações, mas no regime político em vigor.”¹¹⁵. De fato, Todorov afirma acerca das responsabilidades dos sujeitos no contexto de um regime totalitário:

Na verdade, os sujeitos totalitários acreditam ter encontrado um meio de defesa: decidem submeter “apenas” seu comportamento externo, gestos e palavras em público, e consolam-se com fato de que podem se manter senhores de sua consciência e fiéis a si mesmos em sua vida íntima.¹¹⁶

Mas então quem pode-se culpar pelos crimes do holocausto? Ainda segundo Todorov, é difícil traçar culpa dos próprios sujeitos dentro de um parâmetro legal, ora que em regime totalitário “ [...] todos estão implicados na manutenção do sistema em vigor e são, portanto, responsáveis, mas ao mesmo tempo todos estão submetidos e agem sob coerção.”¹¹⁷. É necessário observar que os agentes do holocausto na maioria dos casos apresentam uma das partes da duplicidade da culpa. Existem os crimes pessoais e os de cumplicidade. A reprovação maior nos casos é de participação do estado nazista, não por este ou aquele ato de crueldade. No entanto, Todorov propõe que se observe para além do julgo jurídico, pois é possível atribuir responsabilidade moral às testemunhas do holocausto sendo suas defesas até dado ponto insuficientes para isentá-las. Propõe-se que as testemunhas sejam categorizadas em quatro círculos de diferentes distanciamentos dos eventos que protagonizam o holocausto. Segundo Todorov:

No *primeiro círculo*, encontram-se os íntimos das pessoas legalmente responsáveis: sua família, seus próximos. Estes não podem recorrer verdadeiramente ao argumento da ignorância; em certo sentido, assistiam de camarote; por isso, recorrem a outros argumentos. Um dos mais comuns é o de que lamentavam o que acontecia, mas estavam impossibilitados de ajudar.¹¹⁸

O argumento da impossibilidade de agir dentro de um regime totalitarista cai por terra no momento que observamos casos, mesmo que sejam isolados, de atitude humanitarista de indivíduos que se negaram a denunciar judeus ou mesmo os abrigaram em suas casas, celeiros e porões. As consequências em caso de detração para aqueles que

¹¹⁵ Ibid. p. 146.

¹¹⁶ Ibid. p. 147.

¹¹⁷ Ibid. p. 149.

¹¹⁸ Ibid. p. 158.

ousaram desafiar os oficiais da *Gestapo*¹¹⁹ eram iguais para os que se omitem. Portanto, a justificativa de incapacidade de agir ressoa à conveniência.

No *segundo círculo* em volta dos agentes do mal encontram-se seus compatriotas: os que não o conhecem pessoalmente, mas pertencem à mesma comunidade.¹²⁰

Um dos grandes questionamentos no que se refere a “culpa coletiva” do povo alemão está em sua falta de empatia com a situação dos judeus. O cidadão comum não percebia os guetos? Não enxergava os estabelecimentos judeus vandalizados? Todorov afirma “pode-se dizer que, se a população de fato não soube o que se passava, foi porque não quis saber; mas não pode incriminar cada pessoa individualmente por essa negligência.”¹²¹. Para além da individualidade de um sujeito dentro de um regime controlador de toda vida social, também estava como já dito anteriormente a peculiaridade judia de se manter a tradição cultural, onde se assumia que toda questão que concerne aos judeus é um problema dos judeus. Há aqueles que relatam que essa “cegueira voluntária” ocorre também em vítimas do holocausto, onde as mesmas observando os casos de perseguição e violência, esperaram o pior ocorrer. Tal tema é amplamente discutido, entre vítimas que aceitam a argumentação coletiva do povo alemão também como vítima do holocausto, porque nos campos de concentração também eram alocados homossexuais, ciganos, comunistas entre outros segmentos marginalizados da sociedade alemã nazista. Porém, o Estado não é uma organização orgânica que possui braços e pernas corpóreas; ele necessita de seres vivos que estejam sujeitos a dar cabo de seus planos. Não seria aquele que finge ver o crime, um cúmplice do perpetrado?

Não obstante estão os países aliados que lutaram contra os regimes totalitários.

“No quarto círculo” diz Todorov, “[...] encontra-se a população dos países livres, inimigos das ditaduras onde aconteciam os crimes.”¹²². Uma vez dito anteriormente, o antissemitismo não pertencia apenas a Alemanha Nazista de Hitler; era amplamente entranhado nos *mindsets* das nações europeias, provocava a indiferença e a normalizava.

Polônia e França protagonizam as atenções no quesito de colaborar avidamente com os oficiais da SS¹²³. É curioso pensar que em um país invadido e ocupado haja

¹¹⁹ Acrônimo em alemão de *Geheime Staatspolizei*, significando “polícia secreta do Estado”.

¹²⁰ Ibid. p. 160.

¹²¹ Id.

¹²² Ibid. p. 168.

¹²³ A *Schutzstaffel*, em português “Tropa de Proteção”, tinha em seu alto oficialato pessoas atreladas aos altos cargos do partido nazista, principalmente oficiais do exército, burocratas alemães e industrialistas. Cf. Richard J. Evans “**A Chegada do Terceiro Reich**. 2010.

margem para simpatizantes das forças agressoras. Mas da mesma maneira que não podemos culpar um povo que está sob coerção de um regime totalitário, parece imprudente responsabilizar uma nação mais do que outra usando sua indiferença como parâmetro de valor. De fato, um dos argumentos apresentados pelos oficiais nazistas no julgamento de Nuremberg era o de que as nações aliadas para conquistar a vitória teriam causado tanto dano humanitário quanto os campos de concentração. Quando se propõe que “[...] o quarto argumento frequentemente invocado é o mesmo utilizado pelas crianças quando pegas em flagrante: os outros fazem a mesma coisa”¹²⁴, os argumentos finais sobre os crimes de guerra praticados pelos aliados não é algo que se deva ignorar. O pretexto contra-argumentativo é de que os judeus nunca estiveram em guerra contra os alemães para sofrer de “danos colaterais”, porém, seriam esses danos justificáveis? A aflição constantemente presente no século XX o torna um dos períodos mais sensíveis para ser elucidado tal como deve: cheio de contradições e especificidades dolorosas de refletir. Portanto, que se considere a oportunidade de sempre reafirmar os valores humanos antes de regimes políticos, através de um árduo exercício de pontuar as falhas “deles” e as “nossas”.

¹²⁴ Ibid. p. 173.

CAPÍTULO 3: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO DAS IDEIAS DE EMPATIA HISTÓRICA DOS JOVENS ESTUDANTES A PARTIR DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS MAUS

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa tornou-se instrumento de historiadores, cientistas sociais e psicólogos estabelecendo uma alternativa mais ampla para os métodos de investigação. Segundo Uwe Flick, a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida¹²⁵. As possibilidades de acesso à informação expandiram drasticamente com a chegada da internet abrindo espaço entro da atenção dos jovens à pluralização dos estilos de vida existentes. Dentre as diferentes abordagens da pesquisa qualitativa, as entrevistas semi-estruturadas possuem um destaque de cabimento para esta pesquisa, pois segundo Flick:

[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.¹²⁶

Portanto, buscando uma aproximação da empatia histórica por meio de narrativas na mídia das história em quadrinhos “*Maus*”, salta aos olhos as possibilidades para elaborar um instrumento de investigação científica para uso de professores do ensino básico brasileiro. Se a translocação do sujeito jovem estudante para o momento apresentado na mídia é necessário para que ocorra a empatia histórica¹²⁷, as formas em que as questões estão dispostas possui papel fundamental neste instrumento. Neste sentido, optou-se por quatro questões semi-estruturadas, pensando em apresentar a temática para o jovem estudante sem direcioná-lo a uma conclusão sobre o fato histórico exposto em mídia.

As questões aqui elencadas mesclam os modelos de questões não-estruturadas e semi-estruturadas por Flick¹²⁸ no intuito de abranger uma maior possibilidade de reflexão para os jovens estudantes uma vez que permitida a chance dos mesmos incorporar elementos de cultura histórica próprios em suas respostas. Todavia neste momento é necessário ressaltar os obstáculos encontrados para aplicação do referido instrumento por

¹²⁵ FLICK, Uwe. “Introdução à pesquisa qualitativa” 2.ed. Porto Alegre. 2004. p. 17

¹²⁶ Ibid. p. 89

¹²⁷ Silva, op. cit., p.17 et. sequel

¹²⁸ Flick, op. cit., p. 90,91.

questões contemporaneas a esta dissertação. Dentro do planejamento de pesquisa proposto, o instrumento seria aplicado em sala de aula em um grupo focal de estudantes durante a segunda semana de abril de 2020, entre os dias 06 e 10 para uma turma do 9º ano do ensino fundamental. Porém, com a situação de alerta já no final do mês de março com suspeitas de Covid-19 na cidade de Cuiabá, principalmente por viagens fora de época de algumas famílias para a cidade do Rio de Janeiro onde o quadro de pandemia era bastante preocupante, a instituição escolar em que o instrumento seria aplicado decidiu por encerrar as atividades escolares presenciais e iniciar um período de quarentena e de ensino de regime EaD. Sumariamente, as possibilidades de aplicação do instrumento presencial foram suspensas e a alternativa mais plausível seria a aplicação por meio de formulários no *Google Docs*. Novamente, o caminho da investigação foi interposto por uma padronização dos conteúdos dispostos para os alunos via EaD, a escola investigada, então, recusou concisamente a disposição de qualquer intervenção escolar que não estivesse de acordo com o cronograma escolar aprovado nas internas por recear sobrecarregar ou mesmo obstruir a aprendizagem dos alunos. O fator parental também se mostrou uma problemática, pois os pais dos alunos selecionados para o grupo focal se posicionaram contra qualquer ação pedagógica que estivesse fora do proposto pela instituição de ensino. O que se segue neste trabalho portanto são as propostas construídas ao longo de meses de análise e constituição de um instrumento investigativo que possui caráter qualitativo, abordando um grupo focal para uma possível intervenção pedagógica;

As questões propostas aqui são:

1) O que você pensa sobre as personagens históricas presentes na história em quadrinhos? Por quê?

Na primeira questão a dupla tarefa do professor durante esta intervenção se apresenta. É notório a presença das personagens históricas dentro da cultura pop em um evento da história tão traumático e midiático quanto o Holocausto, todavia, é necessário levar o jovem estudante do ensino básico a pensar sobre as concepções acerca destas personagens. Esta primeira questão busca portanto situar o estudante dentro do tópico debatido partindo de uma visão pessoal. A justificativa por sua vez traz à tona a racionalidade atribuída pelo estudante ao pensamento – ou mesmo sentimento – explicitado pela primeira parte da questão. É interessante observar quais conceitos de

segunda ordem aparecem durante esta intervenção, tais como o afastamento cultural dos judeus em relação a sociedade cristã, traços de antisemitismo, esteriótipos e narrativas inverídicas.

2) Para você, como foi possível entender através dos quadrinhos o que os judeus viveram em Auschwitz durante o Holocausto? Justifique.

Na segunda questão a aproximação do fato se apresenta de forma mais concreta visando uma profundidade histórica maior sobre os eventos delimitados pela história em quadrinhos. Consequentemente, a empatia histórica pode-se apresentar primeiramente nesta questão, uma vez que munidos de certo entendimento do evento discutido podem facilmente se deslocar para o vivenciado pelas personagens. É importante salientar que como já analisado por Peter Lee, “ a história – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser”¹²⁹. A relação entre Auschwitz e educação já foi enunciada por Theodoro Adorno em “Educação Após Auchwitz” onde o mesmo afirma que “ a exigência que Auchwitz não se repita é a primeira de todas a educação”¹³⁰. De fato, os campos de concentração nazistas representam um retrocesso, um caminho em direção a barbárie que os jovens estudantes devem compreender da forma mais íntima possível. Adorno ainda afirma:

É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos¹³¹.

Acredito que Theodoro Adorno esteja correto ao sugerir ao reconhecimento destes mecanismos - e compreendo de não se identificar se estes são estatais, culturais, conscientes ou inconscientes pois isso enquadraria as possibilidades de identificar os mesmos - para construir sentidos para os jovens estudantes se situarem em seu próprio contexto histórico.

¹²⁹ LEE, Peter. Nós fabricamos carros e *Eles* tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. 1999. P.19-36.

¹³⁰ ADORNO, Theodoro. Educação após-Auschwitz. 1967. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf> Acesso em: 18 abril. 2020.

¹³¹ Ibid. p. 2

3) Os fatos apresentados na história em quadrinhos lhe parecem verdadeiros? Por quê?

Na terceira questão propõe uma reflexão crítica sobre a veracidade das narrativas apresentadas nas histórias em quadrinhos. No que se refere ao pensamento histórico acerca da veracidade ou plausibilidade histórica me baseio no pensamento de Rüsen, onde seu segundo capítulo do livro *Razão Histórica* o mesmo apresenta que a função de própria ciência histórica é encontrar essa dada verdade dentro de uma narrativa:

É de se perguntar inicialmente, pois, por que se faz história com ciência, pura, e simplesmente. A resposta a essa pergunta é: porque com a história como ciência quer-se obter certo resultado, um determinado objetivo de validade da narrativa histórica: a verdade de cada história narrada¹³².

Compreende-se portanto integrar uma versão qualitativa da consciência histórica especificamente nas interpretações produzidas. Sendo assim, Rüsen também ressalta a necessidade de reconhecer que “a validade pretendida por um pensamento histórico constituído cientificamente não é exclusiva da ciência, mas pode e deve ser hipostasiada, por princípio, a todo pensamento histórico¹³³”. Logo não se trata somente de tipificar a validade narrativa como analisada pela ciência histórica ou não, pois existe um além da ciência histórica, evitando os relativismo como já discutido no início do capítulo dois desta dissertação¹³⁴. O que Rüsen afirma sobre o conteúdo de verdade sobre essas narrativas é:

Histórias são verdadeiras quando seus destinatários crêem nelas. “Crer” significa aqui – em paralelo com a função existencial – que as histórias exercem como que fatores de orientação, no tempo, da vida humana prática: os destinatários das histórias estão dispostos a servir-se delas para orientar-se no tempo, pois estão convictos de que as histórias são capazes de tanto.¹³⁵

Nesta relação entre histórias e destinatários os estudantes podem se orientar para a constituição de sua identidade, permanência no fluxo do tempo e pertencimento a certo grupo social. Penso que a discussão estabelecida por Rüsen em *Reconstrução do Passado* sobre os conceitos históricos seja apropriada para a estruturação deste instrumento.

¹³² Rüsen, Jorn. 2001. Op. cit. p. 85

¹³³ Ibid. p. 86

¹³⁴ Cf. GINZBURG, Carlo. O extermínio dos judeus e o princípio da realidade. In **A História escrita: Teoria e História da historiografia** (org) MALERBA, Jurandir. São Paulo: Ed. Contexto. 2006, P. 212

¹³⁵ Ibid. p. 87

Pensando sobre as funções dos conceitos históricos, Rüsen afirma que “Conceitos históricos são o recurso linguístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal.”¹³⁶ Assim sendo, a particularidade dos conceitos históricos convergem com a discussão anterior, pois ainda segundo Rüsen, “ambas funções, tomadas em conjunto, resultam na *função de concretização histórica*.”¹³⁷

Tamanha é pertinência dessa constatação de Rüsen, acredito que os estudantes analisarão as histórias em quadrinhos com base em conhecimentos prévios fundados em aulas anteriores a aplicação do instrumento de intervenção, relacionando assim o choque entre fonte e conhecimento empírico.

4) Quais emoções você sentiu ao ler uma histórias em quadrinhos sobre o Holocausto? Justifique.

Na quarta pergunta estimula-se uma “autoanálise” dos estudantes sobre como se sentiram ao se deparar com um trauma histórico pertencente a uma comunidade distante da sua realidade. Em fundamentos, constata-se através da empatia esse estudante pode se aproximar das personagens históricas e portanto, do fato ocorrido. Marcelo Fronza afirma que “O autoconhecimento ocorre como um processo de formação e de libertação autocrítica, como uma ‘chance de reconhecimento do outro’”¹³⁸. Parto Desta afirmação para constatar que existe a possibilidade concreta de que os jovens estudantes consigam por meio da articulação de novas formas de narrar a história com sua própria consciência histórica chegar ao auto-reconhecimento de si, pois assim o fez internalizando a empatia histórica e diversidade das experiências do passado de sujeitos até então desconhecidos.¹³⁹ Portanto, é de se esperar que tal relação entre o presente escolar com o passado histórico apresentando por uma narrativa histórica formatada dentro de uma história em quadrinhos – no caso de *Maus* em seu gênero autobiográfico – evidencie uma constatação de valores identitários mais críticos em relação a outros sujeitos sociais.

Assim sendo, acredito que com o percurso das quatro questões elencadas e

¹³⁶ RUSEN, Jorn. **Reconstrução do passado**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007. P. 94.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Curitiba- 2012. 465 f. Tese (Doutorado em Educação)-Setor Educação, Universidade Federal do Paraná.

¹³⁹ Ibid. p. 63

discutidas aqui em conjunto com as páginas selecionadas de “*Maus: A História de Um Sobrevivente*” dispostas individualmente nos anexos desta dissertação, possam se aproximar de uma aprendizagem histórica crítica por meios da empatia histórica, justaposta em conjunto com as narrativas presentes na história em quadrinho em foco neste instrumento. O mesmo deve ser utilizado em sala de aula da seguinte forma:

1) Um breve levantamento de conhecimentos prévios com questões simples para entender as concepções dos alunos sobre a temática Holocausto. Sugestões:

- O que você conhece sobre nazifascismo ?
- Fora da escola, já ouviu falar ou estudou sobre o povo judeu ?
- O que você conhece sobre o evento histórico conhecido como “Holocausto”?

2) Após o levantamento destes dados, aplique sua aula expositiva sobre o Holocausto. É importante reservar um espaço de tempo ao final da aula, mesmo que curto (5-10 minutos) para explicar aos estudantes a dinâmica de leitura dos quadrinhos que ocorrerá em uma segunda aula, está mais voltada para o desenvolvimento da investigação, ora que é importante apresentar aos alunos que as mesmas possuem fontes e historiografias próprias.

3) Aula Investigativa.

Parte 1- Contextualize *Maus* de como sua narrativa foi construída a partir de um relato de um sobrevivente do Holocausto. Esse primeiro corte em específico se trata sobre o processo de seleção nazista onde os judeus que tinham conhecimentos técnicos sobre produção material (carpintaria, metalurgia, indústria têxtil) eram separados para campos de trabalho forçado e aqueles que não possuíam tal ofício eram separados para os campos de extermínio. Esclareça essa divisão para os estudantes e entregue o referido recorte:



Maus: p. 92 e 159.

Parte 2 - O seguinte recorte é referente aos relatos do cotidiano dentro dos campos de Auschwitz. A princípio, os estudantes devem compreender que cada dia era um desafio se manter vivo nas condições de sobrevivência dos judeus em Auchwitz e outros campos de extermínio.



Maus: p.186 e 209

Parte 3 – O último recorte é uma tentativa de fornecer uma dimensão das medidas tomadas pelos nazistas com o fim da segunda guerra mundial assim como da vida pós-holocausto que os judeus ainda tiveram que enfrentar como resquícios do anti-semitismo e desamparo estatal.



Maus: p.232,291 e 292

Parte 4- Após a contextualização e análise das narrativas gráficas em *Maus*, aplique o instrumento de investigação proposto. Como atividade reflexiva, peça que os jovens estudantes elaborem suas próprias histórias em quadrinhos se imaginando enquanto sobreviventes do Holocausto.

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

HOLOCAUSTO E HISTÓRIA EM QUADRINHOS
1. O que você pensa sobre as personagens históricas presentes na história em quadrinhos? Por quê?
2. Para você, como foi possível entender através dos quadrinhos o que os judeus viveram em Auschwitz durante o Holocausto? Justifique.
3. Os fatos apresentados na história em quadrinhos lhe parecem verdadeiros? Por quê?

4. Quais emoções você sentiu ao ler uma histórias em quadrinhos sobre o Holocausto? Justifique.

5. Imagine que você é um sobrevivente do Holocausto e agora quer contar sua história. Elabore uma história em quadrinhos Levando em consideração tudo o que você aprendeu na aula expositiva e na história em quadrinhos *Maus: a história de um sobrevivente* vista anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação procurei analisar as possibilidades do uso das histórias em quadrinhos na formação de jovens estudantes em período escolar em um sentido mais humanístico, dando a devida atenção para as dificuldades que docentes em aula de história podem encontrar em seu caminho quando se atentam para a importância na construção de uma sociedade mais justa e jovens mais críticos. Todavia, por questões maiores como a pandemia mundial do Covid-19 somado aos entraves de uma sistema educacional particular mais preocupada em atingir metas produtivistas de EaD - como já havia alertado Paulo Freire sobre nosso presente - me encontrei incapacitado de investigar os efetivos desdobramentos aqui propostos. Contudo, foi possível analisar o surgimento do artefato histórico que são as histórias em quadrinhos, levantando suas primeiras aparições no século XIX e seu crescimento exponencial como parte do esforço de guerra nos anos até 1945 dentro dos Estados Unidos da América. Analisei como desde então o mercado editorial das histórias em quadrinhos cresceu não somente em cifras mas também em temáticas, dando espaço para as narrativas discutidas dentro da contracultura do anos pós-guerra. Concomitante a tal análise, observei como o gênero dos *funny animals*, antes utilizados somente em histórias em quadrinhos destinadas para o público infantil, foi resignificado por *Fritz: The Cat* com a introdução de temáticas adultas e com *Maus: a história de um sobrevivente*.

Ao adentrar a temática histórica do Holocausto, apresentei os debates sobre o relativismo do trauma histórico e seus desdobramentos dentro do gênero autobiográfico, este então, utilizado em *Maus*. Foi importante construir a partir de um estado da arte sobre o tema como o nazifascismo age dentro de uma sociedade de forma a construir uma dupla identidade, uma separação do sujeito público / sujeito privado para amortizar a culpa das atrocidades cometidas pelos sujeitos partidários dos regimes. Trouxe também a discussão sobre os produtos culturais de massa que buscam uma narrativa mais acessível ao público não com o intuito de conscientizar ou refletir sobre o trauma do fato, mas apenas vender e faturar em bilheteria ou vendas. Enquanto produto final,

produzo aqui um instrumento de investigação para uso de docentes do ensino básico voltado uso em aula presencial com turmas do 9º ano do ensino fundamental II, ora que os conteúdos curriculares que tratam sobre segunda guerra mundial, nazifascismo e holocausto são indicados para esse seriamente escolar.

Acredito nas possibilidades de expansão desta pesquisa uma vez que as interrupções ocorridas por conta da pandemia do Covid-19 deixam em aberto os resultados da aplicação e do instrumento de pesquisa assim como a análise dos possíveis dados. Pretendo em futuro próximo, assim espero, retornar para a academia com o intuito de dar prosseguimento a esta dissertação, concretizando meus anseios de pesquisador idealizados no início do programa de mestrado profissional de ensino de história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. 1ed. São Paulo: Zahar,1998

BARRIER, Michael. *Funnyworld*. N.14. Disponível em: <
<http://www.michaelbarrier.com/Funnyworld/FritzPartOne/FritzOne.htm>> Acessado em: 23. Jul. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. 2007. p. 17-32

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. 7º Ed. São Paulo. Perspectiva, 2015.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial: A compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo**. 1 ed. São Paulo.

ESPÍRITO SANTO, Janaina de Paula do. **Segunda Guerra Mundial em Mangá: um estudo de cultura histórica**. Goiânia. 2018.

FRONZA, Marcelo. **Ensinar e Aprender História: canções e histórias em quadrinhos**. Editora Base, 2007.

GARCIA, Santiago. **La novela gráfica**. Bilbao, 1.ed. 2010.

GINZBURG, Carlo. História na era Google. **Youtube**. 29. nov. 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>>. Acesso em: 22. jul. 2019.

HOBBSAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. 1 ed. Makron Books. 1995.

ROSENKRANZ, Patrick. **The ABC of Autobiocomix**. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20140305062916/http://www.tcj.com/the-abcs-of-autobiocomix-2>> Acessado em: 22. Jul. 2019

RÜSEN, Jorn. **Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. A educação histórica na era Google. In. **XIV Seminário de História – FAFIPA: História e historiografia na era dos extremos**, 2011, Paranavaí. P. 02

SILVA, Mariana Ventura de Matos. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. Porto, 2018.

TODOROV, Tzvetan. **Em face ao Extremo**. São Paulo: Papyrus, 1995. P. 137-195.

ANEXO 1 INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

PESQUISA COM JOVENS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Estou fazendo meu curso de mestrado em ensino de história na Universidade Federal do Mato Grosso. Pesquiso sobre as ideias históricas dos jovens em relação ao holocausto utilizando as histórias em quadrinhos para isso. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração respondendo às questões abaixo indicadas. Peço a sua permissão para utilizar em minha pesquisa as informações fornecidas por você. Para garantir sua tranquilidade, a sua identidade real permanecerá em sigilo. Desde já, agradeço muito sua colaboração.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Colégio: _____

Série: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

PARTE 1

1) Mora com:

Pais Avós Tios

Outros (Quais? _____)

Profissão (ões) das pessoas com quem você mora:

(_____)

2) Sua família veio de:

Curitiba outra cidade (Qual? _____)

3) Quando você não está estudando quais são as suas atividades de lazer?

Cinema Leitura de livros e revistas

- Música Leitura de histórias em quadrinhos
- TV Esporte
- Games conversar com amigos
- Internet Outros (Quais? _____)

4) Seus estudos no Ensino Fundamental II foram realizados:

- totalmente na rede pública
- totalmente na rede privada
- a maior parte na rede privada (mais que 50%)
- a maior parte na rede pública (mais que 50%)

PARTE 2

5) Numere de 1 a 4 as opções sendo 1 a mais importante e 4 a menos importante:

Para você a História é:

- uma ciência como as outras que você estudou
- um conhecimento importante para a sua vida
- uma ciência que conta como o passado aconteceu
- uma ciência que se relaciona com o passado

Justifique a sua escolha em relação a mais importante e a menos importante:

6) Você conhece alguma história em quadrinhos que se refere ao Holocausto ou à História da Humanidade? Qual (is)?

7) Você acha que o que esta(s) história(s) em quadrinhos conta(m) está relacionado à verdadeira história do Holocausto ou da Humanidade? Por quê?

8) Você acha que é possível aprender sobre o Holocausto com histórias em quadrinhos? Por quê?

9) Você acha que as histórias em quadrinhos podem contar a verdade sobre o passado da humanidade? Por quê?

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO E HISTÓRIA EM QUADRINHOS

1. O que você pensa sobre as personagens históricas presentes na história em quadrinhos? Por quê?
--

2. Para você, como foi possível entender através dos quadrinhos o que os judeus viveram em Auschwitz durante o Holocausto? Justifique.

3. Os fatos apresentados na história em quadrinhos lhe parecem verdadeiros? Por quê?

4. Quais emoções você sentiu ao ler uma histórias em quadrinhos sobre o Holocausto? Justifique.

5. Imagine que você é um sobrevivente do Holocausto e agora quer contar sua história. Elabore uma história em quadrinhos levando em consideração tudo o que você aprendeu na aula expositiva e na história em quadrinhos *Maus: a história de um sobrevivente* vista anteriormente.

ANEXO 2 MAUS: A CHEGADA A AUSCHWITZ



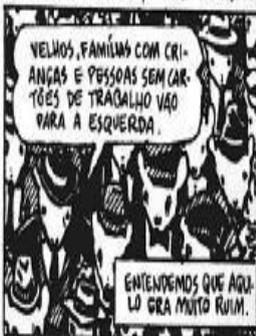
TODOS FORAM BEM VESTIDOS. QUERIAM PAREZER JOVENS E APITOS A TRABALHAR PARA PEGAR UM BOM CARIMBO EM SEUS PASSAPORTES.

QUANDO ESTAVAMOS TODOS DENTRO, A GENDARME ARMADA, CERCOU O ESTADIO.

ENTÃO HOUVE UMA SELEÇÃO. ALGUNS IAM PARA A ESQUERDA, OUTROS À DIREITA.



FAMÍLIAS ALINHADAS NAS MESAS PARA O REGISTRO! RÁPIDO!



VELHOS, FAMÍLIAS COM CRIANÇAS E PESSOAS SEM CARTÕES DE TRABALHO VÃO PARA A ESQUERDA.

ENTENDEMOS QUE AQUI LÍDIA MUITO RUIM.

EU E ANJA FOMOS À MESA ONDE ESTAVA MEU PRIMO.



AH-VOCÊ TRABALHA NA CARPINTARIA-VÁ À DIREITA.

CARIMBARAM Nossos PASSAPORTES E FOMOS AO LADO BOM DO ESTADIO. OS QUE IAM À ESQUERDA NÃO TINHAM CARIMBO.

ALGUNS DIAS DEPOIS VIERAM OS CAMINHÕES. LEVARAM UNS CEM DE NÓS.



MAIS UMA VEZ, EU ESTAVA JUNTO COM ANJA.

AQUI, QUERIA TER UM PRESENTE PARA VOCÊ.

OUSO?! BOLO??? O QUE? COMO??



EU AINDA TINHA COISAS QUE GANHEI PELA CARTA.

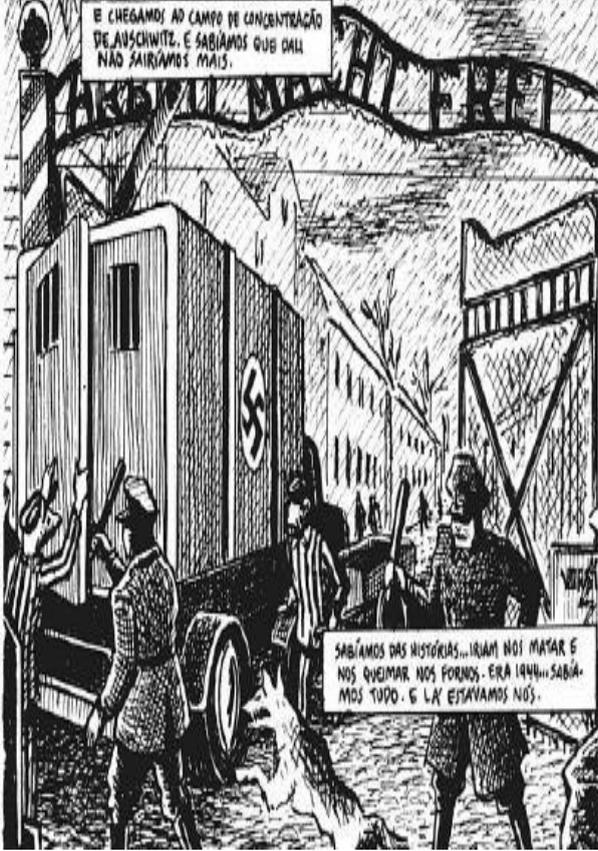
NÃO... QUARE... NÃO TENHO FOME.

AQUI... PEGUE METADE PARA POPIS.



CHEGAMOS A OSWIECIM... EU VENDEI TRAJECOS LÁ ANTES DA GUERRA.

E CHEGAMOS AO CAMPO DE CONCENTRAÇÃO DE AUSCHWITZ. E SABÍAMOS QUE DALL NÃO SAIRÍAMOS MAIS.



SABÍAMOS DAS HISTÓRIAS... IRIAM NOS MATAR E NOS QUEIMAR NOS FORNOS. ERA 1944... SABÍAMOS TUDO. E LÁ ESTAVAMOS NÓS.

ANEXO 3 MAUS : A VIDA NO CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

FAZIAM A GENTE CORRER DE UM LADO PRO OUTRO. CORREMOS PARA A SAUNA...

ESTÁ UM GELO!
DE GRACAS
QUE NÃO É GÁS!

AQUELES ERAM OS CHUVEIROS DOS VIVOS, NÃO
OS DA MORTE: OS CHUVEIROS DE GÁS QUE TE FALEI!

EU ACORDAVA ANTES DE
TODOS PRA DAR TEMPO DE IR
AO BANHEIRO E PEGAR O CHÁ

TODO MUNDO VIVIA TÃO
ESFOMGADO, NÓS NEM SA-
BIAMOS O QUE FAZER...
O CAFÉ DA MANHÃ ERA SÓ
UMA BEBIDA AMARGA,
FEITA DE RAÍZES...

UMA VEZ POR DIA TINHA SOPA DE
NABO. NÃO ERA BOM FICAR LOGO NO
COMEÇO DA FILA. SÓ VINHA ÁGUA.

MAIS PRO FIM, A PARTE SÓLIDA
DO FUNDO SUBIA.

MAIS MUITO NO
FIM TAMBÉM
NÃO ADVANTAVA.

VOCÊ CHEGAVA LÁ E A SOPA
JÁ TINHA ACABADO.

LÁ FORA, NA NEVE, JOGARAM UNIFORMES PRA NÓS. ALGUÉM QUIS TROCAR.

SCHELL! SCHELL! SCHELL!
E-ESTE SAPATO É
PEQUENO PRA MIM.

ELES NEM OLHAVAM O
TAMANHO DA PESSOA.

E AGORA,
SERVIU?

EU TIVE SORTE, TUDO ME SERVIU MAIS OU MENOS,
SÓ A CAMISA ESTAVA RASGADA E ERA GRANDE...

REGISTRARAM A GENTE...
ANOTARAM OS NOMES E
MARCAM O MEU
NÚMERO AQUI.

OS SAPATOS ERAM
DE MADEIRA!

TAMBÉM DAVAM UMA VEZ
POR DIA UM PÃOZINHO
PRA CADA UM. SECO E DURO.

A FARINHA ERA MISTURADA COM
SERRAGEM, O PÃO PARECIA UM TJO-
LO. E TINHA QUE DURAR O DIA INTEIRO.

A MAIORIA DEVO-
RAVA NA MESMA
HORA. EU SEMPRE
GUARDAVA METADE.

A NOITE, A GENTE GANHAVA UM PEDAÇO DE QUEIJO ESTRAGADO OU ENTÃO UM POU-
CO DE GELÉIA. COM SORTE, DUAS VEZES POR SEMANA, VINHA UMA SALSICHA, E SÓ.

COMENTO SÓ O QUE ELÉS
DAVAM, SE CONSEGUIA
DEMORAR MAIS PRA MORRER.

ANEXO 4 A VIDA APÓS O HOLOCAUSTO

