UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ALLEF DE LIMA LAURINDO FRAEMANN MATOS

QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A REPRESENTAÇÃO DA CIDADANIA ROMANA NAS HQS DE ASTERIX

RECIFE, 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ALLEF DE LIMA LAURINDO FRAEMANN MATOS

QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A REPRESENTAÇÃO DA CIDADANIA ROMANA NAS HQS DE ASTERIX

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Linha três: Ensino de História e Cultura Regional.

Orientador: Prof. Dr. Uiran Gebara da Silva

RECIFE, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A422q Matos, Allef de Lima Laurindo Fraemann
Quadrinhos e Ensino de História Antiga: A representação da cidadania romana nas HQs de Asterix / Allef de Lima Laurindo Fraemann Matos. - 2022.
142 f. : il.

Orientador: Uiran Gebara da Silva.
Coorientador: Jose Maria Gomes de Souza Neto.
Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2022.

1. Ensino de História . 2. Roma. 3. Cidadania. 4. Quadrinhos. 5. Asterix. I. Silva, Uiran Gebara da, orient. II. Neto, Jose Maria Gomes de Souza, coorient. III. Título

CDD 981

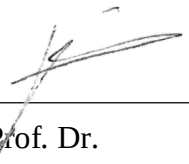
Allef de Lima Laurindo Fraemann Matos

QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: A REPRESENTAÇÃO DA CIDADANIA ROMANA NAS HQS DEASTERIX

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

APROVADA EM: 14 / FEVEREIRO /2022

BANCA EXAMINADORA

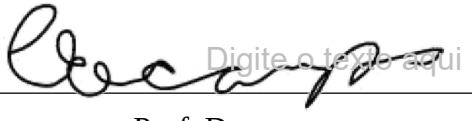


Prof. Dr.

Uiran Gebara da Silva – Programa Pós-Graduação em História - UFRPE

Prof. Dr.

Bruno Romero Ferreira Miranda – Programa Pós-Graduação em História – UFRPE



Prof. Dr.

Carlos Eduardo da Costa Campos – Programa Pós-Graduação em História – UFMS

A Severina e Alexandre,
meus amados pais.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Senhora da Conceição, por tornar todos os meus sonhos possíveis.

Agradeço a minha mãe, Severina Marina de Lima, a minha tia, Nelci Maria de Teixeira e minha prima, Vilma Maria de Santana, que sempre estiveram ao meu lado em todas as etapas da minha vida, principalmente durante a jornada do Mestrado do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PGH – UFRPE).

Também registro minha gratidão ao meu orientador Uiran Gebara da Silva. Professor, o senhor é um corinthiano, um educador e um historiador que eu admiro demais. Agradeço em nome de todos os deuses do panteão romano pela sua orientação e dedicação durante este período para realização desse trabalho acadêmico. Obrigado professor, por apresentar esse mundo fascinante que é a História da sociedade romana.

Agradeço também ao meu coorientador¸ José Maria Gomes de Souza Neto. *Eu* tenho o senhor como um grande Mestre Jedi, que foi responsável por apresentar a esse jovem Padawan as histórias em quadrinhos de Asterix e o universo maravilhoso que compõem o Ensino de História Antiga. Graças ao senhor, hoje eu sou apaixonado por História Antiga e pelos personagens criados por René Goscinny e Albert Uderzo.

Também agradeço a minha noiva, Alessandra dos Santos Queiroz, obrigado por me fazer feliz, por me acompanhar em cada passo dessa dança chamada vida e continuar dançando comigo.

Ao meu irmão de alma, Diógenes Mendes Calado. Obrigado irmão, por promover debates prazerosos sobre a vida, futebol e hardware. Também sou extremante grato a você por todo o suporte emocional que prestou, por aguentar meus estresses e minhas paranoias durante o processo de escrita da dissertação.

Também agradeço aos meus amigos de PGH, Amanda Karolina da Silva Santos e Daniel Tiago de Vasconcelos por todo ensinamento, carinho e companheiro durante o Mestrado em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa que viabilizou essa pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma maneira direta ou indireta fizeram parte desta importante jornada.

Resumo

Asterix é uma série de história em quadrinhos escrita por René Goscinny e ilustrada por Albert Uderzo, o primeiro álbum foi publicado em 19661, e os personagens principais da revista são Asterix, um guerreiro gaulês, membro de uma pequena aldeia, que luta contra expansionismo romano e seu melhor amigo, Obelix, que quando criança caiu no caldeirão de poção mágica do druida Panoramix, adquirindo permanentemente uma força sobre-humana. Historicamente, o álbum situa-se no período da República romana, no ano de 50 AEC, e tem como contexto histórico a conquista da Gália, por Júlio César. As HQs de Asterix fornecem elementos para trabalhar com as representações da cidadania romana, elemento este integrado na sociedade romana que tanto possibilita uma ascensão econômica para camadas mais baixas quanto agregava status sociais para as camadas mais altas. Assim, a análise aqui desenvolvida busca criar elementos para problematizar o conceito de cidadania no Ensino de História a partir de saberes ligados ao campo da História Antiga.

Palavras-chave:
Ensino de História; Roma; Cidadania; Asterix**.**

Resumen

Astérix el Galo es una serie de historietas escrito por René Goscinny e dibujada por Albert Uderzo, la primera edición fue publicado en 1961, e los personajes principales de la revista son Astérix, que es un guerrero Galo, miembro de una pequeña aldea, que lucha contra la expansión romana, e su mejor amigo que es Obelix, el cuando ninõ se cayó en el calderón de poción mágica de lo druida Panoramix, y con eso adquirió permanentemente una fuerza sobrehumana. Históricamente la historieta situase en periodo de la República Romana, en año de 50 AEC, y tiene como contexto histórico la conquista de la Galia por Julio Cesar. Las historietas del Astérix fornecen elementos para trabajar con las representaciones de la ciudadanía romana, elemento este integrado en la sociedad romana que tanto posibilita una ascensión económica para las camadas más bajas cuanto agregaba status sociales para las camadas mas altas. Así, el análisis aquí desarrollado busca crear elementos para problematizar el concepto de la ciudadanía en Enseñanza de la Historia a partir de los saberes del campo de la Historia Antigua.

Palavras-clave

Enseñanza de la Historia, Roma, Ciudadanía, Astérix, historietas;

Lista de Ilustrações

Figura 1: Cascão e Maria Cascuda 29

Figura 2: Mônica – olha o passarinho..... 29

Figura 3: Turma da Mônica - O banho 31

Figura 4: *The Yellow Kid and his New Phonograph.* 35

Figuras 5 e 6: Anexo do Código de Ética dos Quadrinhos brasileiro..... 49

Figura 6: O plano de Caius Bonus. 74

Figura 7: Os grupos sociais na Gália romana. 77

Figura 8: Tomix e os costumes romanos. 81

Figura 9: A surpresa de Abracurcix..... 84

Figura 10: A surpresa de Abracurcix parte II..... 85

Figura 11: Nós somos romanos!..... 87

Figura 12: Os balões da fala dos quadrinhos 117

Lista de Quadros

Quadro 1: Pagamento pedagógico 108

Quadro 2: Planejamento pedagógico com temática da cidadania romana 116

Quadro 3: Tipos de fontes históricas 119

Quadro 4: Guia da produção do roteiro 122

Quadro 5: Quadros para produção dos quadrinhos 122

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEC	Antes Era Comum
BD	*Bande dessinée*
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EBAL	Editora Brasil-América LTDA
HQs	Histórias em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
SD	Sequência Didática

Sumário

Introdução 13

1 Histórias em quadrinhos e Educação: debatendo o uso de HQs no Ensino de História Antiga 20

1.1 Por que é preciso renovar o Ensino de História Antiga? 20

1.2 Por que usar as histórias em quadrinhos na sala de aula? 23

1.3 Desenhando um conceito para histórias em quadrinhos 27

1.4 Histórias das histórias em quadrinhos norte-americanas 33

1.5 Alvorecer dos quadrinhos franceses: *Astérix Le Gaulois* 39

1.6 Quadrinhos franceses nos anos 1970-1990 41

1.7 Enquanto isso no Brasil..... 46

2 "Esses romanos são uns loucos!" A cidadania romana e sua representação em Asterix 55

2.1 Uma breve História da cidadania romana 55

2.3 Romanização como instrumento político 64

2.4 A guerra social na República romana 66

*2.*4 A Representação da *civitas optimo iure e civitas sine suffragio* nas HQs de Asterix 72

3 Sequência Didática e Ensino de História Antiga: os quadrinhos como um recurso na sala de aula 88

3.1 Cidadania e Ensino de História Antiga 88

3.2 Organização da aula 96

3.3 Métodos de ensino 98

3.3.1 Modelo tradicional de Ensino 98

3.3.2 Pedagogia Freiriana 100

3.3.3 Construtivismo 101

3.4 O Planejamento escolar: Um breve debate sobre sequência didática 103

3.5 As HQs de Asterix estão na escola, e agora? A Construção da SD no Ensino de História Antiga. 110

3.5.1 Primeiro momento: Apresentação do planejamento 110
3.5.2 Segundo momento: Familiarização com gênero História em Quadrinhos 117
3.5.3 Terceiro momento: Organizando o conhecimento 118
3.5.4 Quarto momento: A representação da cidadania romana em Asterix ... 120
3.5.5 Quinto momento: Avaliação e produção de uma HQ 120
3.6 Apontamentos finais 123
Considerações Finais 123
Fonte, Legislações e Referências 127
Fontes 127
Legislações 128
Referências 128

Introdução

No Brasil, a História Antiga caminhou de mãos dadas com associações como disciplina exótica, distante da nossa realidade, e, ao mesmo tempo, atraente como objeto de estudo (SILVA, 2017, p.1). Em vista disso, a primeira cadeira de História Antiga do país foi fundada apenas na década de 1940, na Universidade de São Paulo (USP), a disciplina foi ministrada pelo professor Eurípedes Simões de Paula.

Durante os anos da ditadura civil-militar, vemos as pesquisas e o ensino de disciplinas ligadas ao factual, Semíramis Corsi Silva destaca que "O estudante aprendia apenas fatos positivos e feitos de personagens considerados grandes. A História era apresentada como uma linha contínua com acontecimentos com causa e efeito." (SILVA, 2010, p. 147). Assim como os demais campos da História, durante o regime civil-militar, a História era apresentada como uma linha contínua, sem análise dos processos históricos.

Com a abertura política do Brasil na década de 1980, vemos um aumento das produções acadêmicas, influenciadas por uma abordagem marxista, e a principal contribuição foi dada por Moses Finley, historiador inglês da vertente weberiana.

> Finley que revolucionou a estrutura da análise da História Antiga ao criticar o modelo marxista com suas sínteses totalizadoras transplantadas pelas revoluções, elucidando a eficácia do conceito de ordem e status de inspiração weberiana em detrimento do emprego do conceito de classe social no que se refere à interpretação do que seriam os grupos sociais na antiguidade clássica. (SILVA, 2010, p. 147).

No Brasil, a partir da década de 1990, as pesquisas e métodos de análise da Antiguidade receberam influências da Terceira geração da Escola dos Annales e contribuições de outras áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia. Nas pesquisas apareceram conceitos de representação, identidade, estudos sobre o gênero, sobre material cultural e literatura.

Os reflexos dessas pesquisas da década de 1990 contribuíram para os surgimentos de novos debates sobre o Ensino de História, bem como o Ensino de História Antiga no país. Ou seja, atualmente, as pesquisas envolvem Ensino de História vêm apresentando um crescimento significativo nos últimos tempos, com números cada vez maiores de pesquisadores, além de um número crescente de publicações especializadas que divulgam as pesquisas sobre como apontam Silva e Fonseca.

> A produção acadêmica e as publicações sobre ensino de História se ampliaram, assim como muitas problematizações relevantes sobre Ensino e História, por diferentes agentes e instituições, procurando responder a questões emergentes nesse campo de análise (SILVA, FONSECA, 2010, p. 14).

Nesse cenário de crescimento significativo da pesquisa, as novas produções sobre o Ensino de História Antiga se inserem, como salienta Silva (2010):

> Pesquisa de História Antiga no Brasil tem recebido reconhecimento nacional e internacional. Prova deste ponto é a presença constante de Simpósios Temáticos da área nos encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História - ANPUH, o grande número de congressos específicos de História Antiga em diversas universidades de todo Brasil, o aumento considerável das publicações de textos e livros de importantes pesquisadores, a quantidade de revistas específicas que surgem virtualmente ou impressas a cada dia, o intercâmbio frequente entre estudantes e professores das universidades brasileiras, as diversas bolsas que pesquisadores da área têm conseguido para estudos no exterior e o aumento das cadeiras dedicadas a professores desta modalidade nas universidades (SILVA, 2010, p. 146).

Porém, mesmo após verificarmos esse expressivo desenvolvimento da pesquisa sobre Ensino de História Antiga, ainda encontramos sérios problemas em sua abordagem para Ensino Fundamental II e no Nível Médio. Entre os problemas enfrentados pelo Ensino de História Antiga em sala, destacam-se por três aspectos: a exclusão do Ensino de História Antiga dos currículos da Educação Básica, problemas encontrados nos livros didáticos e a não utilização de fontes históricas na sala de aula.

Ou seja, quando refletimos sobre o primeiro problema da disciplina na educação básica, que é o debate sobre a importância de se estudar História Antiga, vemos que esse tema constitui um dos principais eixos das discussões sobre a construção de currículo de História no país; discussões essas que permeiam o processo de formação e consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, no ano de 2016, quando foi discutida a primeira versão de um currículo comum em todo o país, e posteriormente a segunda versão da BNCC, polêmicas se aglomeraram em torno do currículo sugerido e, entre os pontos presentes nos debates, estavam as discussões sobre a presença de histórias entendidas como não diretamente brasileiras no texto, dentre elas a História Antiga. (SOUZA, 2019, p. 572).

Esses embates, inclusões e exclusões de determinados conteúdos na construção de um currículo nacional e homogêneo, podem ser analisados como os resultados de diferentes grupos que se digladiam para impor seus pontos de vista sobre qual conhecimento é digno de ser transmitido para as gerações futuras.

> O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos "nobres" e menos "fortes", tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (TADEU, 2018, p. 08).

De tal modo, os conteúdos e as problemáticas presentes na História Antiga foram excluídas ou escanteadas na primeira e segunda versão da BNCC. Nesse caso, os debates da BNCC circundam na manutenção ou exclusão dos conteúdos de História Antiga e Medieval do currículo de História e a formação de currículo que se valoriza uma História Nacional e patriótica, como destaca Leite:

> Depois do 6º ano não há qualquer menção à Antiguidade nos 7º, 8º e 9º anos, desaparecendo completamente durante o Ensino Médio, que prioriza o ensino da História do Brasil e da sua relação com o continente americano a partir da época moderna até os dias de hoje, muito semelhantes à primeira proposta (LEITE, 2020, p.99).

Após esse embate teórico entre os grupos no processo de consolidação da BNCC, uma terceira versão do currículo nacional foi proposta. Nessa versão, o Ensino de História Antiga e Medievo se concentrou no 6 º ano do Ensino Fundamental II, e o assunto de História Antiga inicia com o Estudo do Egito e Mesopotâmia. Os alunos seguem analisando as sociedades africanas, no Oriente Médio e nas Américas, e encerrando o conteúdo didático pedagógico no 6º ano, com Grécia e Roma, bem como outras discussões importantes para o estudo da Antiguidade foram incluídas na nova proposta curricular, sendo elas: o processo de integração do Mediterrâneo e os diferentes papéis sociais das mulheres na Antiguidade e Medievo.

Dessa forma, nota-se que a construção de uma Base Nacional Curricular foi tratada nas três versões com uma forte relação como os conteúdos de História Antiga que são tratados nos livros didáticos. Assim, mesmo com os avanços das pesquisas no campo da História Antiga, boa parte delas não são refletidas nos livros didáticos, e os materiais educacionais continuam sendo um problema quando se trabalha a temática da Antiguidade na sala de aula.

> Os livros didáticos ainda tratam a História apenas como uma linha contínua do conhecimento, em que causas e consequências são encadeadas de maneira linear. Com isso, toda a abordagem da História Antiga é condensada no início do Ensino de História, ou seja, nas séries iniciais dos ciclos constituintes do nível médio e/ou fundamental, sem fazer quaisquer ligações com os períodos posteriores (LEITE, 2020, p, 104).

Entre os problemas apresentados nos livros, podemos destacar os erros conceituais, generalização dos povos, repetição dos conteúdos e anacronismos. Lisiana Silva e Jussemar Gonçalves apontam que é algo corriqueiro encontrar nos livros didáticos de História, os povos da Antiguidade como pertencentes a uma mesma cultura: "nesse quesito emerge o problema do anacronismo, que é a transposição de conceitos do presente para o passado, ou seja, olhar os antigos e suas práticas culturais com valores do presente" (SILVA; GONÇALVES, 2015, p. 9)

Esses problemas resultam em um estudo da Antiguidade sem a devida reflexão e crítica histórica, contribuindo para a perpetuação de estereótipos como binômio, civilização versus barbárie e determinismo geográfico, presente no desenvolvimento de civilizações asiáticas e manutenção de preconceitos como exclusão do negro (etíope) do chamado berço da civilização Ocidental.

> Ainda hoje, quando lecionamos conteúdos históricos relacionados à Antiguidade e discutimos a presença do etíope interagindo com gregos na Hélade, é visível a perplexidade de muitos dos alunos diante de tal abordagem. Tem-se a sensação de que estamos falando algo novo, ou melhor, completamente revolucionário. É incrível, e ainda hoje continua nos causando surpresa, o quanto é difícil para os discentes, independentemente de serem negros ou brancos, admitirem a possibilidade de heróis ou mesmo de pessoas simples e comuns, no cotidiano das antigas cidades-estados gregas, serem negros (CHEVITARESE; SOUZA, 2008, p. 103).

Também sabemos e ressaltamos a importância dos livros didáticos na construção do conhecimento histórico, contudo, eles não podem ser o único recurso empregado pelo professor em sala de aula. O docente precisa utilizar de outros recursos pedagógicos para não só para suprir uma eventual defasagem do material didático, mas para dialogar com a realidade dos estudantes e habilitar uma aprendizagem significativa. Assim como já foi discutido anteriormente, é necessário que o professor use outras fontes no âmbito escolar, com intuito de promover a construção do conhecimento histórico.

De tal modo, o Ensino de História não pode se limitar à apresentação de fatos cronologicamente organizados. É função do Ensino, habilitar o estudante a perceber o mundo que convive com um olhar histórico (FELDHUES, 2020, p. 53), e esse olhar crítico do estudante perante a sociedade se faz necessário para construção de uma consciência histórica, que pode ser desenvolvido a partir dos usos das fontes históricas na sala de aula.

Ou seja, as fontes devem fazer parte do cotidiano do Ensino de História Antiga, pois só dessa maneira será possível sua renovação. Logo, cabe ao educador desenvolver

esse olhar crítico e compreender que “as estratégias de sala de aula incrementaram-se muito nos últimos anos, mas há recursos já conhecidos e que buscam incentivar o aspecto lúdico da atividade intelectual e que devem ser incrementados” (FUNARI, 2010, p. 101).

Mas tais fontes não devem ser apenas usadas como uma forma de embelezar as suas aulas. Elas devem ser analisadas como documento histórico, com abordagens teórico-metodológicas específicas e, só assim, será possível desconstruir o Ensino de História Antiga tradicional, a qual o conhecimento histórico é visto apenas de maneira linear.

Portanto, nós historiadores da Antiguidade e Medievo defendemos e reforçamos a importância que o Ensino de História Antiga e Medieval tem para aluno da Educação Básica, e a compreensão de Guarinello parece-nos muito bem-vinda nessa defesa:

> A História chamada de Antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros. Não apenas é ensinada nas escolas, no ensino fundamental, médio e universitário, como representa, para muitos brasileiros, uma espécie de História das nossas origens como cultura e civilização. (...) A História Antiga ocupa, assim, uma parte importante em nossa identidade como pessoas e como nação. Pensar sobre a História Antiga é uma maneira de pensarmos e repensarmos nosso lugar em um mundo em rápida transformação (GUARINELLO, 2019, p. 7 – 8).

Em vista disso tudo, entendemos que o Ensino da História Antiga permite que o aluno encontre possibilidades de analisar diferentes povos, discutir alteridade e pluralidade cultural. Dessa forma, compreendemos que é extremamente importante e fundamental estudar, analisar e debater a História Antiga na educação básica, pois, o ensino da Antiguidade “é capaz de orientar os mais diversos grupos sócios a visualizar o mundo presente de maneira crítica e cidadã” (ROSSI; RODRIGUES, s/d. p. 256 *apud* SILVA, 2010, p. 153).

Além disso, o estudo dela é essencial para formação do aluno e está alinhada com os programas curriculares no âmbito Nacional e Estadual, e o ensino da Antiguidade tem por objetivo promover um ensino que busque a construção de aluno/cidadão crítico, assim como o reconhecimento da pluralidade cultural e social. Logo, o Ensino de História Antiga pode estimular o aluno a promover uma reflexão histórica crítica sobre práticas culturais diferenciadas e a tolerância com outro.

Com o intuito de promover essa reflexão histórica nos estudantes, recorremos às histórias em quadrinhos de Asterix. A seleção desses quadrinhos parte da proposta e dos objetivos de discutir as representações da cidadania romana plena e da cidadania sem sufrágio, presente nas HQs Asterix, o Combate dos chefes; Asterix, o gaulês; Asterix nos

Jogos Olímpicos, e a partir da análise das representações, propor uma unidade didática que utilize os quadrinhos de Asterix para problematizar o exercício da cidadania no conteúdo de Roma Antiga.

A narrativa principal das histórias em quadrinhos de Asterix, apresentam uma aldeia gaulesa no ano de 50 AEC que ainda resiste ao imperialismo romano durante as Guerras Gálicas. As principais personagens das HQs são Asterix e Obelix, eles são dois amigos membros dessa aldeia que lutam contra o processo de expansão territorial e política romana.

No processo de construção da análise da representação romana nas HQs, recorremos à proposta conceitual e metodológica apresentada por Scott McCloud (1995) para analisar os quadrinhos. Dessa forma, compreendemos as histórias em quadrinhos como uma justaposição de imagens colocadas em sequência com objetivo de transmitir uma mensagem ao espectador.

Quanto ao debate da cidadania romana, podemos caracterizá-la a partir dos status políticos, sociais e econômicos. A cidadania romana no seu princípio geral é construída a partir de duas categorias, sendo elas, cidadania romana plena (*civitas optimo iure*), que permite aos cidadãos romanos possuírem todos os direitos políticos, sociais e econômicos concedido pelo Estado romano. Já no contra peso dessa balança da estrutura administrativa de Roma, temos a cidadania sem sufrágio (*civitas sine suffragio*), cidadania concedida pelo Estado, aos aliados políticos e estrangeiros. Nessa categoria de cidadão, os direitos econômicos e o direito social estavam incluídos, porém com determinadas restrições e normas previstas nas leis romanas. E para construção desse debate historiográfico, organizamos as discussões e problemáticas da dissertação da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, "*Histórias em quadrinhos e Educação: debatendo o uso de HQs no Ensino de História Antiga",* é apresentada uma problematização sobre a renovação do Ensino de História Antiga que é encerrada apontando os limites e as possibilidades da utilização das histórias em quadrinhos no ensino. Já na segunda parte do primeiro capítulo, intitulada "O panorama das histórias em quadrinhos", é construído em um primeiro tópico, um debate teórico e metodológico sobre as histórias em quadrinhos e em seguida é promovida uma análise sobre o panorama do surgimento das histórias em quadrinhos norte-americanas, francesas e brasileiras.

Já no segundo capítulo, nomeado "Esses romanos são uns loucos! A cidadania romana e sua representação em Asterix", buscamos apresentar a definição conceitual da

cidadania romana plena (*civitas optimo iure)* e da cidadania sem sufrágio *(civitas sine suffragio)*, além disso, abordamos a relação entre a cidadania romana e a Guerra Social (91-87 AEC). No último tópico do capítulo, analisamos a representação da cidadania nas histórias em quadrinhos de Asterix.

Já no terceiro capítulo, nomeado, "Sequência Didática e Ensino de História Antiga: os quadrinhos como um recurso na sala de aula", formulamos como proposta a construção de uma unidade didática, para problematizar o exercício da cidadania romana no conteúdo da Roma Antiga para o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Portanto, quando analisamos e debatemos na sala de aula a representação da cidadania plena e da cidadania sem sufrágio, buscamos criar elementos para problematizar o conceito de cidadania no Ensino de História, a partir de saberes ligados ao campo da História Antiga, bem como, desenvolvendo a análise da representação do status de cidadão romano e da utilização dos quadrinhos de Asterix como uma ferramenta didática na construção do conhecimento histórico.

1 Histórias em quadrinhos e Educação: debatendo o uso de HQs no Ensino de História Antiga

1.1 Por que é preciso renovar o Ensino de História Antiga?

O Ensino de História na educação básica brasileira é um reflexo de uma tradição política e ideológica do século XIX, com raízes europeias, baseada uma divisão quadripartite da História e guiada por uma cronologia linear, na qual História do Brasil começa com chegada dos europeus na América, e de tal modo que acaba excluídos ou relegando os demais povos que habitavam o continente americano. Sobre isso, André Chevitarese e Rogério Souza comentam que a História do Brasil passa por uma perspectiva Eurocêntrica.

> A História do Brasil passa por uma perspectiva europocêntrica, com Antiguidade Grega, Império Romano, Idade Média e Época Moderna construindo-se como passado desta nação. Implica dizer, o passado brasileiro se tornou europeu sendo sinônimo de uma população branca. (CHEVITARESE; SOUZA, 2008, p. 103).

Nessa História Eurocêntrica, não há lugares para negros e indígenas, já que esses dois grupos são lidos pela historiografia e representados nos livros didáticos tendo serventia apenas como criados e escravos. Dessa maneira, foi construída na educação básica, a concepção que a História do Brasil está inserida na História europeia. E esse discurso é perpetuado por determinados professores e programas universitários de formação docente.

Discursos como esses acabam tendo um reflexo negativo no Ensino de História, bem como na formação crítica dos estudantes, já que ainda é possível encontrar, nos programas curriculares, propostas de aulas de História pautadas nas noções de causa e consequência e respeitando a ordem cronológica quadripartite (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea).

Além disso, outros problemas recorrentes são a não utilização de fontes na sala de aula e o emprego do livro didático como portador da verdade absoluta. Estes aspectos presentes no Ensino de História no Brasil contribuíram para a construção de uma consciência histórica nos alunos, que compreendem a disciplina como algo engessado, pronto e acabado.

Vale salientar que Rüsen (2010), todas as pessoas possuem uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de orientarem-se historicamente e temporalmente para sua vida prática, nesse ponto, a narrativa histórica pode ser vista e descrita como uma operação mental do sujeito, pois

> Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história pode ser explicitada didaticamente e constituídas como determinadas construção de sentidos sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através de narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativas surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 2011, p. 43).

Logo, no processo da formação de uma consciência crítica no aluno, se faz necessário que as injustiças sociopolíticas se tornem percebidas e, dessa maneira, contribuam para formação da consciência histórica, que possibilite aos sujeitos inserirem-se no processo histórico, fazendo com que eles se registrem na busca de sua afirmação como sujeito histórico no tempo, bem como, sua construção e participação como cidadão ativo.

Assim, percebemos que muitos dos sujeitos que compõem a nossa sociedade não entendem o próprio sentido ou objetivo do Ensino de História na contemporaneidade, que é o de contribuir para a formação de um cidadão crítico e do cidadão político; e para suprir esse problema, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História apontam que a disciplina tem por objetivo a formação de um cidadão crítico, bem como, a compreensão do conceito de cidadania, dos direitos e deveres políticos, *civis* e sociais do cidadão.

> [Para] formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos. Local, regional, nacional e internacional. Que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas. (Parâmetros Curriculares Nacionais de História, 1998, s/p.).

Certamente, para atender ao objetivo da disciplina, é necessário que o professor desperte o interesse dos educandos para que eles compreendam a importância de estudar História, e dessa maneira romper com visão de uma disciplina caracterizada por decorar datas, nomes e eventos.

Ou seja, para ultrapassar essa barreira, os professores precisam criar as condições para construção do conhecimento histórico, pois ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, s/p). Essa construção do conhecimento histórico permite que o aluno desenvolva uma nova consciência histórica, e assim a disciplina de História servirá para o aluno orientar-se na vida prática e culturalmente interpretando o mundo e a si próprio, assim:

> Torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

O saber histórico e os valores culturais não são transmitidos exclusivamente pela escola. A produção e construção do conhecimento, consiste na premissa de que a educação é um processo contínuo que pode acontecer em variados locais, instituições, momentos e relações; é um processo que extrapola os muros das intuições e os programas curriculares, e assim como destacam Giorux e Simon, há possibilidades para a Pedagogia em qualquer ambiente: escolas, famílias, igrejas, associações comunitárias, organizações de trabalhadores, empresas, meios de comunicação locais e assim por diante (GIROUX; SIMON, 2013, p. 131).

Dessa forma, podemos considerar que "não há uma forma única nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é sua única prática e professor não é seu único praticante." (BRANDÃO, 2007, p.9). A partir da perspectiva de Brandão, entendemos os processos educacionais como agentes inseridos nas vivências cotidianas dos alunos, e que os educandos convivem com uma vasta rede de informações, presentes através de site de pesquisa, redes sociais, imagem, serviços de *streaming*, películas e histórias em quadrinhos, que podem ser usados na sala de aula.

Então, à medida que o professor diversifica as fontes, ele dinamiza a prática e democratiza o acesso ao saber. Dessa maneira, como ressalta Fonseca (2003), a diversificação das fontes na sala de aula permite o confronto e o debate de diferentes visões da sociedade.

> Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de (re) construirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2003, p. 164).

Logo, compreendemos que existem diversos tipos de documentos que servem como fonte de informação de fatos históricos, sendo interessante levar aos discentes tais materiais para serem explorados a fim de extrair informações e coletar dados a respeito do conteúdo programático da aula em questão, como aponta Bittencourt.

> Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revista, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo, que pode por intermédio do professor e seus métodos, se transformarem em material didático. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho ou dos projetos pedagógicos da escola. (BITTENCOURT, 2004, p. 297).

Nessa compreensão, os métodos de ensino têm que se articular com os novos recursos didáticos, porque como destaca Bittencourt "as transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação, em que se encontram introduzindo novos referenciais em relação à produção do conhecimento." (BITTENCOURT, 2004, p. 297). Pois que, só assim conseguiremos acabar com a visão estereotipada, eurocêntrica da disciplina de História e, eventualmente, renovar o Ensino de História Antiga no país.

1.2 Por que usar as histórias em quadrinhos na sala de aula?

O reconhecimento das histórias em quadrinhos como um recurso didático nas práticas pedagógicas ocorreu oficialmente no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que apontava a necessidade da introdução de outras linguagens na educação Básica, e com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A LDB e os PCNs foram responsáveis por introduzir as HQs na educação formal brasileira. Os documentos apresentaram ao ensino brasileiro os quadrinhos como instrumento da educação, especialmente como ferramenta interdisciplinar e transversal e como gênero textual no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens (PAIVA, 2017, p. 70).

As HQs foram inseridas na educação básica brasileiras tendo como proposta a utilização de diferentes fontes de informações e recursos para adquirir e construir o conhecimento, além de contribuir nas práticas educativas como um meio para estimular à leitura, como explica Selma Bonifácio:

> A escola passou, gradativamente, a utilizar os quadrinhos nas classes de alfabetização e, como advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve a orientação no sentido de uma prática pedagógica – notadamente de 1ª a 4ª séries – que estimula a leitura (BONIFÁCIO, 2005, p. 24).

Em vista disso, no ano de 2006, as histórias em quadrinhos foram incluídas na lista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que desde a sua criação em 1997, pautava primordialmente na distribuição apenas de livros literários. O lote com as obras aprovadas foi distribuído no ano de 2007 para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

Os critérios para distribuição das obras foram os seguintes: escola com 150 alunos receberam 75 títulos; com 151 a 300 alunos, receberam 150 títulos; com mais de 300 alunos, receberam 225 obras; e cada instituição escolar recebeu 75 livros (VERGUEIRO, 2019, p. 11).

Nesse edital, o Governo Federal comprou 7.233.075 livros, que formaram 96.440 acervos e foram distribuídos nas escolas no ano de 2007. Entre as obras escolhidas, dez foram histórias em quadrinhos, sendo elas: *Asterix e Cleópatra*; *Metamorfose*, adaptação do livro de Franz Kafka; *Na prisão*; Níquel Náusea - Nem tudo que balança cai; O nome do jogo; Pau pra toda obra; Dom Quixote em quadrinhos; Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar; Toda Mafalda: da primeira à última tira.

A inclusão das histórias em quadrinhos no PNBE reflete a mudança do ponto de vista que a sociedade tinha das HQs. Elas deixaram de ser compreendidas como obras exclusivas para crianças, e passaram a ser entendidas como uma forma de entretenimento e transmissão de saberes que podem atingir diferentes públicos e faixas etárias. Waldomiro Vergueiro destaca que, paulatinamente, as histórias em quadrinhos deixaram de ser vistas de forma pejorativa, inclusive nas áreas pedagógicas e acadêmicas (VERGUEIRO, 2019, p. 10).

Considerando essa afirmação, é perceptível o aumento da produção acadêmica entre 2004 e 2021 (publicação de livros, trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações e teses) que busca enfocar a utilização das histórias em quadrinhos em sala de aula. Daniela Marino e Natania Nogueira apontam o crescente número de publicações acadêmicas, assinadas por especialistas de diversas áreas. De acordo com as pesquisadoras, em um breve levantamento, foi possível identificar 21 livros dedicados ao tema HQ e ensino/educação entre os anos de 2004 e 2015 (MARINO; NOGUEIRA, 2016, p, 68).

Ou seja, as histórias em quadrinhos emergiram como um poderoso elemento para o aprendizado e, como ressalta Souza Neto, as HQs estão repletas de inquietações, que servem às comemorações e rememorações da realidade, propiciam novas estratégias de ensino e a produção de conhecimento histórico (SOUZA NETO, 2016). Da mesma forma, Margonari e Braga Jr. defendem que as histórias em quadrinhos são ótimos recursos pedagógicos, pois são ferramentas inseridas no cotidiano dos estudantes (MARGONARI; BRAGA JR 2016, p. 144).

A partir das percepções de Souza Neto, Margonari e Braga Jr., a respeito da utilização das histórias em quadrinhos como recurso didático, partimos para responder o questionamento que nomeia esse tópico: Por que usar as histórias em quadrinhos na sala de aula? Primeiramente, como esclarece Vergueiro (2016), não existe nenhuma regra para utilização das HQs na sala de aula. O único limite que existe é o bom aproveitamento em qualquer sala de aula e capacidade criativa do docente para atingir seus objetivos de ensino.

As histórias em quadrinhos podem ser aproveitadas em diversas aulas de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, tornando a aprendizagem prazerosa e reflexiva e, deste modo, as HQs são instrumentos que podem ser usados na educação, especialmente como uma ferramenta interdisciplinar e transversal e como um gênero textual, no que se refere ao ensino e aprendizagem das linguagens (PAIVA, 2017, p. 70).

O uso das histórias em quadrinhos também estimula o desenvolvimento das operações cognitivas dos alunos. A leitura dos quadrinhos contribui para o desenvolvimento de uma inteligência mais complexa e sistêmica, como ressalta Gazy Andraus “a caoticidade criativa nas imagens em geral, e nos desenhos, inclusive de quadrinhos, incentiva os hemisférios direito cerebral, diferentemente de uma leitura de textos cartesianos, que mais o hemisfério esquerdo do cérebro” (ANDRAUS, 2011, p. 37).

> As artes devem ser usadas na educação, por promover este binômio entre a inteligência racional-cartesiana (pelos textos fonéticos explicativos) e a inteligência intuitivo-criativa (pelas artes em geral, incluindo-se os desenhos das HQs) (ANDRAUS, 2011, p. 38).

Ou seja, as histórias em quadrinhos, como aponta Andraus (2013), ajudam a estimular a inteligência criativa, impulsionando o hemisfério cerebral direito, enquanto que o lado esquerdo estimula a capacidade de linguagem e da racionalidade cartesiana.

Logo, as HQs ajudam a expandir a capacidade mental dos leitores (alunos), principalmente na questão da criatividade.

Além disso, Silva complementa o pensamento de Andraus, afirmando que por meio dos quadrinhos, "a criança tem a possibilidade de poder exteriorizar seu próprio mundo infantil, criando outro tipo de relação com ele... [dessa maneira] a própria leitura de outras HQs serve, em si, para o enriquecimento do repertório da criança (SILVA, 2013, p. 50). Luyten ainda destaca a relação das histórias em quadrinhos e sua potencialidade como um recurso criativo e pedagógico.

> Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação (LUYTEN, 1985, p. 08).

Enquanto no Ensino de História, especificamente, no Ensino de História Antiga, as histórias em quadrinhos fornecem material para trabalhar com conceitos históricos e informações textuais e visuais. Como explica Vilela, algumas HQs "têm como fonte de inspiração, culturas e civilizações que existiram na antiguidade, podendo se constituir num excelente ponto de partida para debater e questionar conceitos" (VILELA, 2016, p. 110).

Vale salientar que os quadrinhos apresentados com conteúdo histórico, fornecem mais elementos de reflexão sobre seu período de produção do que a época pretende representar. As histórias em quadrinhos de Asterix não são diferentes: nelas, encontramos informações a respeito da época que foi produzida e elementos culturais da sociedade contemporânea, bem como, os anacronismos presentes nas histórias em quadrinhos de Asterix podem ser aproveitados no Ensino de História, pelo próprio fato de proporcionarem aos estudantes exemplos para compreenderem a própria noção de anacronismo, ou seja:

> HQs refletem o contexto histórico em que foram desenvolvidas e os interesses daqueles envolvidos com a sua elaboração e circulação. Portanto, pensar as histórias e, quadrinhos como instrumentos de embate político ou memos de promoção de uma dada à sociedade contemporânea, apenas reforça o potencial junto ao ensino de História (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2020, p. 268)

Nesse processo de análise dos elementos anacrômicos presentes nos quadrinhos, cabe ao professor mediar a leitura das histórias em quadrinhos, chamando a atenção para

os anacronismos presentes na obra e, com isso, "os erros podem servir como ponto de partida para informações historicamente corretas, contribuindo para construção do conhecimento" (VILELA, 2016. p. 121).

Ou seja, cabe ao professor informar para os alunos que as histórias em quadrinhos, analisadas durante atividade educacional proposta pelo docente, refletem mais o tempo que elas foram produzidas do que o período que propriamente se propõem a discutir; e são obras de ficção, não tendo responsabilidade de serem fidedignas aos acontecimentos históricos por ele abordados, evitando assim, que o aluno tome a obra utilizada como algo condizente com a realidade.

Além disso, é importante a identificação do material adequado para cada turma, pois sabemos que as histórias em quadrinhos são uma linguagem autônoma, que existem vários gêneros para diferentes públicos, faixas etárias e que são publicados de diferentes maneiras. Portanto, entendemos que as histórias em quadrinhos são ferramentas ricas em conteúdo, e que podem ser utilizadas no Ensino de História, contribuindo assim para a dinamização da aula e renovação do processo de Ensino-aprendizagem.

1.3 Desenhando um conceito para histórias em quadrinhos

O termo histórias em quadrinhos é um conceito presente em diversos países, sob os mais variados nomes e denominações: "*Comics*[1]*",*é expressão utilizada nos Estados Unidos da América, "*Fumetti"*[2] é a expressão italiana, "*Bande Dessinée*[3]*"*, nomenclatura usada na França e Bélgica, "*Historietas"*, na América de fala hispânica, "*Banda Desenhada"* em Portugal, na Espanha, é chamada de "*Tebeo"*[4], "*Mangá*[5]*"* é usado no Japão e "histórias em quadrinhos", ou simplesmente "quadrinhos" no Brasil. Apesar das designações diferentes, são expressões que representam o mesmo objeto, as histórias em quadrinhos. Mas o que é realmente uma história em quadrinhos?

---

1 Nos Estados Unidos, as histórias em quadrinhos recebem esse nome devido às primeiras histórias publicadas com caráter humorístico (LUCCHETTI; LUCCHETTI. s/d, p. 25).

2 A designação se refere aos balões nos quais se inserem as falas dos personagens.

3 Ganha o nome de *Bande Dessinée* por causa das tiras diárias que eram publicadas nos jornais.

4 Devido a primeira revista de Histórias em Quadrinhos publicada no país.

5 Katsuhita Hokusai foi o primeiro a utilizar, em 1815, o termo mangá. Suas obras ficaram conhecidas como Hokusai mangá. A palavra em japonês significa "involuntário (man) e desenho/ imagem(gá) (BARBOSA, 2019, p, 105).

Realizando uma breve busca no *Dicionário de Gêneros Textuais* e no *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*, percebemos que cada material apresenta uma definição variante para as histórias em quadrinhos. No Dicionário de Gêneros Textuais, podemos observar a seguinte conceituação para HQs: uma linguagem verbal, com narrativa escrita, que pode ou não ter falas, colocadas em balões e com elementos visuais (COSTA, 2014, p. 140-145). Enquanto de acordo com o *Dicionário Evanildo Bechara*, as histórias em quadrinhos são definidas como: história feita de várias cenas desenhadas dentro de uma moldura, e cada uma das cenas gráficas desenhadas compõe uma narrativa sequencial (BECHARA, 2009).

Ao analisar as duas definições, compreendemos que elas se assemelham quando mencionam que as histórias em quadrinhos são representações gráficas, com finalidade de narrar uma História. Mas na primeira definição, ainda que não seja completa, fornece-nos a informação de que as histórias em quadrinhos não necessitam obrigatoriamente de textos. Um aspecto bastante importante e desconhecido para alguns leitores das HQs.

Nesse sentido, Barbara Postema afirma que, nos quadrinhos, os registros textuais fornecem muitas vezes uma especificidade contextual, mas não são essenciais para apresentar a ação ou contar uma narrativa (POSTEMA, 2018, p. 122). Will Eisner também aponta que é possível contar uma história em quadrinhos apenas através de imagens, sem a necessidade de palavras (EISNER, 2010, p.10).

Exemplo são os quadrinhos mudos: uma HQ sem texto, onde as histórias são narradas através das expressões e ações dos personagens. Quando analisamos as figuras seguintes, entendemos que ambas são tiras[6] da *Turma do Mônica*, e através dos debates apresentados sobre os conceitos de histórias em quadrinhos, podemos analisar como presença ou não presença do texto, contribui para a narrativa das HQs.

6 Uma tira é uma fila de quadros que forma com frequência, uma única unidade. As tiras diárias de jornal, por exemplo, são construídas a partir de quatros ou mais quadros que, juntos, criam uma piada ou um episódio de uma história contínua. O termo tira também pode ser usado para uma fila única de quadros ou vinhetas da página de uma revista em quadrinhos ou *graphic novel* (POSTEMA,2018, p. 175).

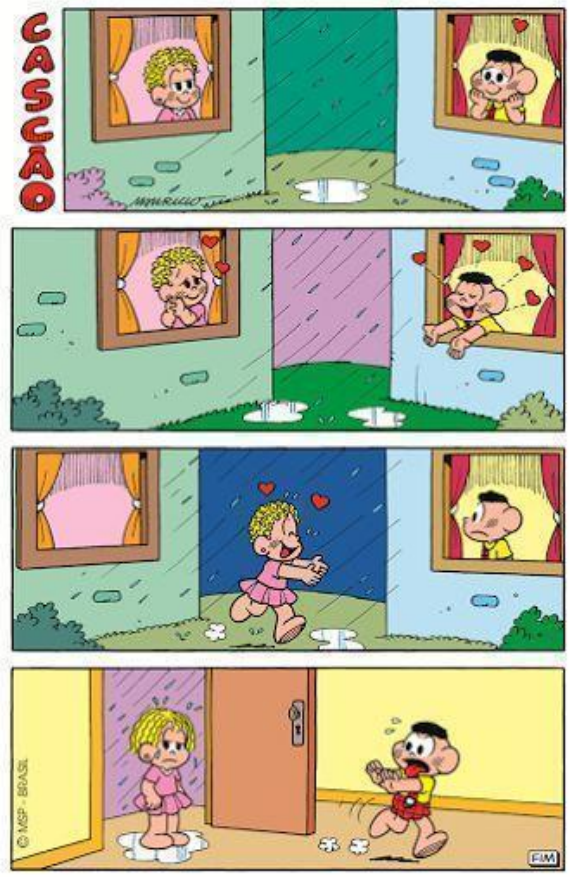


Figura 1: Cascão e Maria Cascuda

Disponível em: [https://sites.google.com/site/wwwmelhorastirinhasco m/] acessado em 23 de jan. 2020

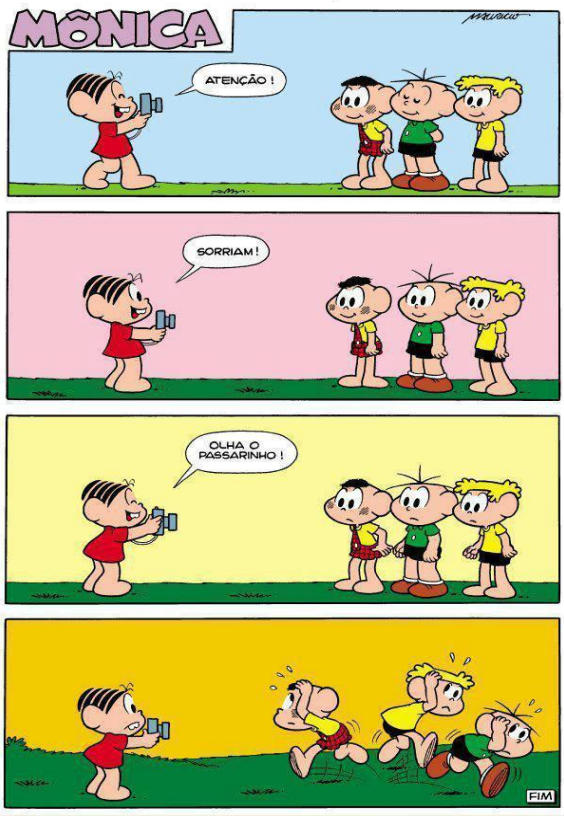


Figura 2: Mônica – olha o passarinho

Disponível em:[https://br.pinterest.com/pin/307 792955765190285/**]** acessado em 23 de jan. 2020.

Na figura 1, vemos Cascão e Maria Cascuda flertando pela janela dos seus quartos. Já na figura 2, encontramos com Mônica, Cebolinha, Cascão e Xaveco, "posando" para uma foto. Observando as figuras, nos deparamos como seguinte conclusão: na segunda

observamos a presença dos balões[7] de fala, enquanto na primeira, o elemento não se encontra presente. Apesar da inexistência dos balões de fala da figura1, ambas são consideradas histórias em quadrinhos. Mas até o presente momento, não chegamos a uma definição concreta de histórias em quadrinhos, então como podemos considerar as respectivas figuras como HQs?

A primeira tentativa de analisar de forma acadêmica as histórias em quadrinhos desabrochou a partir dos estudos de Will Eisner, com a publicação do livro *Comics and sequeNtial art* (Quadrinhos e arte sequencial), de 1985. Originalmente, o livro foi escrito como uma coletânea de ensaios publicados na revista *The Spirit*. A publicação do livro é também um reflexo do curso sobre arte sequencial, ministrado por Eisner, na *School of Visual Arts*, em Nova York. Will Eisner aponta que a publicação do livro tinha como objetivo: "Abordar os princípios e as práticas da forma de arte mais popular do mundo de maneira a estimular e pragmática tanto para estudante como profissional da área" (EISNER, 2010, p. X).

Eisner buscava compreender os quadrinhos como "arte sequencial[8]", ou seja, uma história narrada através de sucessões de imagens. Sendo assim, nas palavras de Eisner, as histórias em quadrinhos empregam uma série de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis, e quando são usadas vezes e mais vezes para expressar ideias semelhantes, tornaram-se uma linguagem. E essa aplicação cria a "gramática" da arte sequencial (EISNER, 2010, p.02).

> A singular estética da Arte Sequencial como veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia (EISNER, 2010, p. IX).

Na figura 3 percebemos a aplicação do conceito de arte sequencial, proposto por Will Eisner. Na figura, vemos outra tira da *Turma da Mônica*, com as personagens Cascão, Marcelinho e Cebolinha, conversando sobre o tempo médio que cada um leva na hora do banho.

---

7 Os balões são inseridos nas vinhetas (quadro) das Histórias em Quadrinhos como portadores dos textos falados ou pensados pelos personagens representados nos quadros (POSTEMA,2018, p. 171).

8 Arte sequencial é um termo cunhado Will Eisner no seu livro *Comics and sequencial art* (Quadrinhos e arte sequencial).

Figura 3: Turma da Mônica - O banho

Disponível em: [[https://wordsofleisure.com/2015/05/02/tirinha-do-dia-turma-da-monica-economizando-agua/].

Contudo, Scott Mccloud destaca que a definição proposta por Will Eisner de arte sequencial, para descrever as histórias em quadrinhos, é uma conceituação extremamente neutra (MCCLOUD, 1995, p. 05), pois ela também pode ser aplicada a outras mídias, como animação, *storyboards*, manuais de intuições[9].

> O Mestre Will Eisner usa o termo arte sequencial para descrever as histórias em quadrinhos. Tomadas individualmente, as figuras não passam disso... Figuras. No entanto, quando são partes de uma sequência só de duas, a arte da imagem é transformada em algo mais: arte das histórias em quadrinhos (MCCLOUD, 1995, p. 05).

Scott McCloud, por sua vez, propôs uma definição diferente de Will Eisner. Para McCloud, histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como: "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberadas destinadas a transmitir informação e/ou produzir uma resposta no espectador" (MCCLOUD, 1995, p. 9).

Nesse aspecto, entende-se que as histórias em quadrinhos são duas ou mais imagens, possuindo textos escritos ou não, colocados uma ao lado da outra em sequência com objetivo de passar uma determinada informação ao espectador.

Ou seja, a narrativa nos quadrinhos não é criada em um único quadro, mas pela combinação deles. E para Scott McCloud esse processo é chamado de "Conclusão". De acordo com Daniel Brandão, esse fenômeno ocorre "na cabeça do leitor quando ele passa

9 Para um conhecimento mais aprofundado da temática, indicamos a leitura do livro Will Eisner (2010), especificamente o capítulo 7 – Aplicações: o uso da arte sequencial, neste capítulo, o autor divide as aplicações da arte sequencial em duas funções: Instrução e entretenimento.

o olho pela sarjeta (ou "calha", aquele espaço vazio entre os quadros). É isso o que dá unidade e sentido à narrativa sugerida pelas imagens. O autor imagina as cenas e as apresenta para o leitor, mas é o leitor que dá movimento, voz e sons à história" (BRANDÃO, 2018, p. 36).

Todavia, apesar dos quadros unidos criarem a narrativa, é necessário ter um ponto de referência para criar uma coesão entre as imagens. Como é de praxe, essa coesão costuma acontecer por uma personagem que aparece em diversos quadros. Como destaca Harry Morgan (MORGAN, 2009 conforme citado por POSTEMA, 2018, p. 28), essa personagem oferece um ponto de referência para o leitor, permitindo que ele compreenda a lógica narrativa da obra.

As definições de histórias em quadrinhos não se restringem apenas às conceituações de Will Eisner e Scott McCloud, e outros pesquisadores também se aventuram nessa jornada. Fábio Paiva tem uma definição sobre quadrinhos diferente das defendidas por McCloud e Eisner. Paiva aponta que as HQs são um tipo de arte específica. "Não é literatura, não é pintura nem desenho, e sim uma junção de várias expressões artísticas, mas que forma outra que se diferencia das demais. É uma linguagem e também uma forma de comunicação, além de ser um meio de entretenimento" (PAIVA, 201, p. 27).

O conceito de histórias em quadrinhos apresentado por Paiva não prioriza uma definição técnica, como nas propostas de Eisner e McCloud. Para o autor, os quadrinhos recebem influência de diferentes gêneros artísticos e ao mesmo tempo se diferenciam deles, já que, cada uma destas formas de expressões artísticas contribui para a criação de um gênero novo, as histórias em quadrinhos.

Waldomiro Vergueiro propõe que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por códigos verbais e visuais, e que cada um desses códigos ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja transmitida com plenitude (VERGUEIRO, 2016, p, 31).

Outra definição a ser considerada é a de Bárbara Postema. A autora apresenta os quadrinhos como uma forma de arte e narrativa, ressaltando a interligação entre o texto, a imagem e os outros elementos que compõem uma HQ. Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais, e por vezes um híbrido dos dois. Esses elementos incluem as imagens dos quadrinhos; as molduras; balões de fala e as próprias palavras (POSTEMA, 2018, p. 15).

Devido a essa necessidade de compreender melhor a linguagem das HQs, seus recursos e obras, as áreas de conhecimento têm atraindo cada vez mais interessados em realização de pesquisas sobre aspectos específicos da sua produção, linguagem e desenvolvimento, e essa valorização dos estudos sobre as histórias em quadrinhos no Brasil permitiu a ampliação do olhar da academia com o objeto.

1.4 Histórias das histórias em quadrinhos norte-americanas

O alvorecer das histórias em quadrinhos como um produto de entretenimento de massa, localizou-se nos Estados Unidos, no final do século XIX. Os quadrinhos despontaram inicialmente nas páginas dos jornais dominicais norte-americanos: eles possuíam elementos cômicos, desenhos satirizados, caricaturais, e as suas temáticas eram destinadas à população imigrante. Essa estratégia foi utilizada pelos donos dos jornais norte-americanos no final do século XIX, com objetivo de aumentar suas tiragens, vendendo jornais também para parte da população que não sabia ler, como comenta Vilela:

> Nos Estados Unidos do final do século XIX, as HQs conseguiram atrair o interesse dos imigrantes, mesmo daqueles que não dominavam bem o inglês. Vários fatores explicam a boa aceitação que as HQs receberam por parte desse público. Um deles era o fato de que as tramas das primeiras HQs eram simples, envolvendo situações de fácil entendimento que favoreciam a empatia do público com as personagens as tornava compreensíveis por vários segmentos de público, inclusive os imigrantes. A presença dos desenhos e de todos os elementos visuais neles contidos também ajudava a facilitar a compreensão do conteúdo das HQs. Isso explica porque as HQs ajudaram vários imigrantes que se estabeleceram nos Estados Unidos, em especial em Nova York, a se familiarizar mais com a língua inglesa e com a cultura local do novo lar. (VILELA, 2012, p. 74.)

As tiras publicadas nos jornais são consideradas os primeiros registros de histórias em quadrinhos americanos. As *funny pages* (páginas engraçadas), como eram denominadas as tiras, eram publicadas diária ou semanalmente, tendiam a ser cômicas e episódicas. Elas eram frequentemente publicadas em preto e branco, durante os dias de semana, e em cores nos finais de semanas. Aos finais de semana, as tiras eram impressas em formatos maiores, como ressalta Bárbara Postema (2018), as mais famosas tiras dos jornais foram impressas em formato de página inteira ou metade da página.

A primeira história em quadrinhos que temos registro é *The Yellow Kid and his New Phonograph*[10] (O Menino Amarelo e seu Novo Fonógrafo). Ela é datada de outubro de 1896, sendo publicada pelo jornal *The New York World* e produzida por Richard Outcault. A história era uma sátira das condições de vida dos nova-iorquinos que viviam nas favelas e nos cortiços da cidade (NETO SANTOS; SILVA, 2011, p. 21).

The Yellow Kid and His New Phonograph se tornou a principal atração do jornal, atraindo atenção do público e dos empresários. E a sua publicação contribuiu para criação de novos personagens e histórias, culminando em 1907 nas publicações de tiras diárias nos jornais norte-americanos, como destaca Lucchetti (2001); a importância

da publicação *The Yellow Kid and His New Phonograph* para o desenvolvimento da história em quadrinhos, pois possibilitou a forma como conhecemos os quadrinhos hoje em dia, uma arte que narra histórias com palavras escritas ou não por meio de imagens organizadas em sequências.

Ou seja, para Lucchetti "foi em *The Yellow Kid and his New Phonograph* que Outcault contou pela primeira vez uma história, para isso dispôs cinco desenhos em sequência e empregou balões para encerrar as falas dos participantes da história" (LUCCHETTI, 2001, p. 04). Conforme vemos na figura 4 e de acordo com Santiago García (2012), *The Yellow Kid* é caracterizado por um surpreendente humor metalinguístico, quase pós-moderno.

> [Na história, o personagem] *Yellow Kid* conversa com fonógrafo; os diálogos do menino aparecem escritos em sua blusa; os do fonógrafo em balões que saem do alto-falante. O aparelho exalta as virtudes do suplemento dominical colorido do jornal ("é um arco-íris de cor, um sonho de beleza, uma explosão de risos") e as do próprio *Yellow Kid* ("mais gracioso do que nunca"), ao que a blusa do menino responde "muitíssimo obrigado. No último desenho abre-se a caixa do fonógrafo e dela surge um papagaio, verdadeira voz da máquina, revelando o truque do travesso menino, que tentava nos enganar e que, surpreendido, interrompe a metade da frase de seu último anúncio publicitário: "O fonógrafo é uma grande invenção... Não! A exclamação final do Yellow Kid aparece também em um balão, enquanto sua blusa se mostra sem texto no último desenho (GRACÍA, 2012, p. 75).

10 Para mais informações, indicamos o artigo escrito por Marcos Aurélio Lucchetti, O Menino Amarelo: o nascimento de uma história. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/yellowkid.pdf].

Disponível em (http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v10_1/exner/]. Acessado em 04 de Fev. 2020.

Figura 4: *The Yellow Kid and his New Phonograph.*

A publicação do Menino amarelo possibilitou o surgimento da Nona Arte[11], assim como Lucchetti e García, Fábio Paiva ressalta a importância da obra criada por Outcault para origem dos quadrinhos: "fala do personagem escrito dentro do desenho, dita na primeira pessoa do singular, ao invés de aparecer na legenda e discurso indireto como anteriormente. Surgia um novo estilo e surgiram as HQs" (PAIVA, 2017, p. 27).

As revistas em quadrinhos como conhecemos hoje, surgiram na década de 1930 com a compilação das tiras dos jornais. Os editores reeditaram as tiras para tamanho de panfleto, com capas e um espaço para propagandas. Roger Sabin aponta que as revistas em quadrinhos desse período foram influenciadas pelo gênero *pulp*[12], muitos editores passaram a publicar as histórias em quadrinhos, e os escritores e artistas das revistas *pulp* começaram a trabalhar com quadrinhos (SABIAN 1996, p. 56 conforme citado por POSTEMA, 2018, p. 178).

As revistas em quadrinhos prosperam entre os anos de 1930 e 1950, com grandes tiragens, período conhecido como Era de ouro das histórias em quadrinhos. A popularização dos quadrinhos pode ser atribuída à publicação de histórias de ação e adesão de traços mais realistas às obras.

11 Morris, criador de Lucky Luke e de Rantanplan, foi quem apresentou esta designação pela primeira vez na secção "9e. Art. Musée de la bande dessinée", na revista belga Spirou. (ROCAMORA, 2015, p. 11)

12 Publicações de revistas feitas com papel de baixa qualidade, cujas histórias continham caráter sensacionalista. Indicação de leitura: *Os leitores brasileiros na era pulp: o advento das revistas de emoção.* SILVA, Rhuam F. S.; PAVLOSKI, Evanir. Disponível em [https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/3860]

Nesse contexto destacam-se as histórias em quadrinhos de super-heróis, como a *Action Comics* que narra origem do *Superman* (1938), personagem criado por Joe Shuster e Jerry Siegel e que permitiu que gênero alcançasse tiragens astronômicas, com exemplares sendo traduzidos em diversos idiomas. Posteriormente, vieram *Detective Comics*, quadrinho que originou o *Batman* (1939), e *Sensation Comics*, história em quadrinho responsável pela primeira aparição da *Mulher Maravilha* (1941).

Com advento da Segunda Guerra Mundial, a popularidade dos quadrinhos nos Estados Unidos se multiplicou, e de acordo com Waldomiro Vergueiro (2016), esse aumento da popularidade ocorreu por causa do engajamento fictício dos heróis no conflito.

No período após a Segunda Guerra Mundial, a popularidade das histórias em quadrinhos despertou as preocupações dos grupos conservadores norte-americanos, que declararam que as leituras dos quadrinhos poderiam influenciar negativamente as crianças. As hostilidades foram galvanizadas com a publicação do livro *Seduction of the Innocent* (Sedução dos inocentes), escrito pelo psiquiatra Fredric Wertham e publicado em 195. Para Wertham, as HQs representavam um perigo para a juventude norte-americana.

> Anos de trabalho com crianças desajustadas me convenceram de que o nocivo estímulo dessas revistas de histórias em quadrinhos contribui acentuadamente para delinquência. A maioria das pessoas, inclusive muitos psicanalistas, pouco ou nada sabem sobre tais publicações. As histórias em quadrinhos imaginam eles, são histórias de animais, tipo Walt Disney, ou a reprodução de histórias em quadrinhos publicadas nos jornais. [Pelo contrário] a variedade da violência da brutalidade pormenorizadamente ilustrada é enorme. Muitos adultos pensam que os crimes descritos nas revistas de quadrinhos estão afastados da experiência comum que são, para as crianças, mera fantasia. Mas derramar histórias sórdidas nas mentes infantis não é a mesma coisa que derramar água nas costas de um pato. A delinquência juvenil nos Estados Unidos aumentou 30% desde 1947, isto é, no período no período de grande aumento da circulação das revistas em quadrinhos (WERTHAM,1999, p.2-3).

Embora a maioria dos temores se centrasse nas histórias em quadrinhos de terror e de crimes, Wertham, culpava todas as HQs, inclusive as de super-heróis, as quais, de acordo com o próprio Wertham, eram responsáveis por prejudicar o desenvolvimento psicológico dos leitores e diminuir a capacidade de enfrentar a realidade (GARCÍA, 2012, p.152).

Vergueiro aponta que entre outras teses defendidas por Wertham, podemos destacar duas; que as leituras das histórias em quadrinhos do *Batman* poderiam influenciar à homoafetividade, na medida em que o herói e seu companheiro *Robin*

representavam o sonho dos casais homossexuais vivendo juntos; e que as histórias do *Superman* poderiam incentivar os leitores a se atirar pela janela de seu apartamento, em uma tentativa de imitar o herói (VERGUEIRO, 2016, p, 12).

Essas ideias contribuíram para disseminação das histórias em quadrinhos como a fonte dos problemas da juventude norte-americana no pós-guerra, e Fredric Wertham ainda colaborou provendo um campanhas em programas de rádio e televisão alertando aos pais sobre os malefícios das histórias em quadrinhos.

> Wertham passou a alertar os pais e mestres naquela sociedade ultraconservadora quanto aos malefícios que a leitura de quadrinhos poderia acarretar às crianças, liderando uma cruzada contra os *comics*; daí, uma autêntica caça às bruxas irrompeu em território americano. Em suas campanhas difamatórias, nas rádios, em programas de televisão, e em palestras nas escolas, o psiquiatra mostrava a violência, o erotismo, seriam as responsáveis pela delinquência juvenil instaurada na América pós-guerra (GUEDES, 2004, p. 44)

A perseguição contra as histórias em quadrinhos não foi um fenômeno exclusivo dos Estados Unidos, embora o país fosse o principal epicentro no movimento anti-quadrinhos. Na França, as importações de histórias em quadrinhos norte-americanas foram proibidas. No Brasil foi criado um Código de Ética dos Quadrinhos, e as HQs estrangeiras passaram por um processo de adequação às exigências. No Canadá foram proibidas as publicações de histórias em quadrinhos de terror e crimes.

Por causa dos impactos negativos das denúncias de Fredric Wertham, outros segmentos da sociedade norte-americana passaram a condenar as histórias em quadrinhos. As associações de professores e grupos religiosos diversos exigiam controle (censura) rigoroso para todos os produtos da indústria dos quadrinhos. A solução encontrada pelas editoras foi criar *Comics Code Authority (*Código de Autorização das Histórias em Quadrinhos), cujos objetivos eram o de evitar uma regulamentação do Governo e garantir que as histórias não iriam prejudicar o desenvolvimento moral e intelectual dos jovens americanos.

> Após a publicação do livro do Dr. Wertham, a *Comics Magazine Association of America* sentiu necessidade de elaborar um código mais detalhado, que passou a vigorar para todas as revistas de histórias em quadrinhos. A partir dessa data, cada *comic book* publicado nos Estados Unidos passou a receber um selo, fixado de forma visível na capa, como forma de garantir à sociedade "qualidade" interna (VERGUEIRO, 2016, p, 13).

O código proposto pela *Comics Magazine Association of America* tentava apaziguar os ânimos com os grupos radicais da sociedade norte-americana, que diziam

estar zelando pelos valores religiosos e morais. O *Comics Code* não impunha restrições somente à representação de crimes e atos de violências, mas também ao tom que esses elementos poderiam ser mostrados nas histórias. Do mesmo modo, proibia o uso das palavras crimes, horror ou terror nas capas e nos títulos das revistas em quadrinhos (GARCÍA, 2012, p.156).

O *Comics Code* não colaborou para o aprimoramento da Nona Arte como pretendiam seus idealizadores. Sua criação teve dois efeitos negativos: contribuiu para o desaparecimento de um grande número de editoras e para a homogeneização dos conteúdos das revistas. Nesse aspecto, Vilela ressalta que "as histórias em quadrinhos se constituíam em um 'mal inevitável', apenas a leitura daqueles considerados inofensivos (histórias infantis com bichinhos e crianças, sem qualquer menção a armas de fogo ou coisa do tipo) deveria ser permitida ou tolerada" (VILELA, 2019, p. 77)

As histórias em quadrinhos que continuaram com as impressões eram submetidas ao código, e as revistas ficaram restritas aos conteúdos infantis que exaltavam a família e a pátria. Como apontam Mazur e Danner (2014), a desconfiança e o medo da sociedade com as histórias em quadrinhos, tiveram influências negativas no processo de formação das crianças, pois as únicas leituras aceitáveis eram infantilizadas.

Ou seja, na concepção dos críticos, era fundamental que as histórias em quadrinhos abraçassem o *Comics Code* e fossem incapazes de influenciar negativamente os jovens. Como destacam Santos Neto e Silva, "todos os quadrinhos para serem publicados, nos EUA, tiveram que passar pelo crivo do Código de Ética das HQs, a fim de se verificar se estas não feriam os princípios e valores da sociedade norte-americana" (NETO SANTOS; SILVA, 2011, p. 24). Sendo assim, a produção das histórias em quadrinhos foi destinada para o público infantil, abrangendo temáticas que não descaracterizariam os valores da sociedade estadunidense.

Na década de 1960, inicia-se o processo de superação das ideias defendidas por Wertham, o que culminou na renovação das histórias em quadrinhos[13]. As editoras norte-

13 Pesquisas posteriores, como de Gazy Andraus (2006) e Valéria Bari (2008) refutaram as ideias defendidas por Fredric Wertham. Andraus na sua tese (*As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário*) promove uma discussão sobre os benefícios neurológicos das histórias em quadrinhos na formação das crianças. Já Bari, na sua tese de doutorado (*O potencial das histórias em quadrinhos e formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiros e europeus*), aponta que as histórias em quadrinhos não afastam os jovens da leitura. Pelo contrário, os quadrinhos contribuem para o desenvolvimento do hábito de leitura das crianças e adolescentes.

americanas investiram na renovação das revistas e personagens. As duas maiores editoras americanas *DC Comics* e *Marvel Comics* retornaram com personagens e criaram novos heróis que traziam falhas e fraquezas humanas, e assim renovando a indústria dos quadrinhos. Na mesma época, na França, popularizaram-se as *bande dessinée* (histórias em quadrinhos) de Asterix, personagem criado por Albert Uderzo e René Goscinny, que permitiu o alvorecer de uma nova era dos quadrinhos europeus.

1.5 Alvorecer dos quadrinhos franceses: *Astérix Le Gaulois*

Na Europa, a *bande dessinée* começou a ser publicada em jornais semanais e mensais com narrativas episódicas e humorísticas durante as primeiras décadas do século XX. Após a Primeira Guerra Mundial, a *bande dessinée* popularizou-se com as produções franco-belgas, em especial *Tintin(1929),* criado por Hergé, que contava com personagens com traços naturalistas e verossimilhança dos cenários. Gazy Andraus aponta que a criação de *Tintim* contribuiu para alvorecer da Escola Franco-Belga de quadrinhos ou Escola de Linha Clara, caracterizada pelos roteiros de aventuras, mistérios e ação, com cenários realistas, grafismos de contorno nos desenhos com pouca utilização de tinta preta, pintando e sombreando cores suaves (ANDRAUS, 2005, p. 08).

Os álbuns de BD têm um formato maior que as revistas em quadrinhos norte-americanas, com capa dura, papel de melhor qualidade, com cerca de quarenta a sessenta páginas. As *bande de dessinée*, também distinguem das HQs americanas por causa das suas diferenças de estilo de desenho, layout e os gêneros.

> O faroeste permanece muito mais popular nos quadrinhos europeus do que na América do Norte. No passado, o formato, BD era tudo, menos universal, na Europa; porém, sob a influência das editoras como a *L´Association,* e talvez, por também estarem influenciadas pela variedade crescente de publicação dos formatos de *graphic novels* nos Estados Unidos, as BDs tenham deixados cada vez mais de lado o formato tradicional de álbum (POSTEMA, 2018, p. 182).

No período durante a Segunda Guerra Mundial, quando Europa estava ocupada pelas forças militares alemãs, as histórias em quadrinhos norte-americanas foram proibidas no continente europeu, consequentemente de acordo com Pereira, a proibição da importação impulsionou o desenvolvimento das *Bande dessinée* na Europa (PEREIRA, 2012, p. 20).

Com fim do conflito, as décadas de 1950 e 1960 testemunharam o florescimento e o amadurecimento das BDs francesas com a publicação da revista *Pilote* com sede em Paris, a revista foi criada pelos escritores René Goscinny, Jean-Michel Charlier e o artista

Albert Uderzo. Desde a fundação da revista, apresenta as aventuras de Asterix e seus companheiros, nas quais são acompanhadas pelo público francês, na razão de meia página de aventura por edição, mas o sucesso de Asterix é tanto que por um tempo a própria *pilote* traz junto com seu nome, no alto da capa, o desenho de Asterix (SILVA,2015, p. 72).

A revista *Pilote* foi inicialmente destinada aos estudantes, e tinha como objetivo ser uma revista de cunho didático. Mas quando Goscinny assumiu o cargo de editor-chefe da revista *Pilote,* o mesmo imaginou um tom mais adulto para a *bande dessinée*. É o elemento que contribuiu para essa nova abordagem, foi a popularidade de *Astérix Le Gaulois.* Ou seja, *"*a popularidade fenomenal de Asterix, incluindo uma capa na famosa revista *L'Express,* em 1966, subitamente chamou a atenção de todos para o potencial cultural da *bande dessinée*" (MAZUR; DANNER, 2014, p. 16).

E sobre a BD de Asterix, podemos comentar que: *Astérix: Le Gaulois* é uma *bande dessinée* do gênero de aventura, ambientada na França durante o período de ocupação da romana. As histórias em quadrinhos fazem uma paródia da sociedade francesa e seus estereótipos, como também satirizam elementos culturais de outros países. Quando analisamos o álbum Asterix entre os bretões, é possível encontrar informações que remetem a símbolos e costumes britânicos.

> A carroça de dois andares (alusão aos ônibus de dois andares muito comuns nas ruas de Londres); o quarteto de bardos bretões que arranca gritos e suspiros das jovens bretãs (que são, nada mais, nada menos, os Beatles caricaturados); o fato de os bretões "falarem ao contrário" colocando os adjetivos sempre antes dos substantivos (as "romanas patrulhas); e de interromperem os combates com romanos para tomarem "quente água", uma brincadeira com o hábito inglês da hora do chá (VILELA,2016, p. 112).

Ou seja, cada povo é mostrado através de suas características étnicas, culturais ou folclóricas. Bem como Santos salienta, que nos álbuns de Asterix, os belgas são representados como "guerreiros audazes, alegres e comilões; os godos[14], adversários dos

14 O único povo mostrado de maneira realmente sinistra em Asterix são os godos, povo de origem germânica. Nem mesmo os romanos foram retratados de forma tão negativa. Isso porque os godos representavam os alemães e a memória da ocupação da França pela Alemanha nazista ainda era muito recente quando as aventuras de Asterix foram criadas. Em *Asterix e os godos*, os guerreiros godos usam capacetes semelhantes aos usados pelos alemães na Primeira Guerra Mundial. Nessa mesma história, Asterix e Obelix enfrentam um godo que quer conquistar tudo e todos, trata-se de uma referência a Adolf Hitler, ditador nazista que governou a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. (VILELA, 2012, p. 219).

gauleses, são autoritários e incompetentes; os hispânicos, orgulhosos e corajosos; e os bretões são formais e sistemáticos" (SANTOS, 1994, p. 196).

O enredo das obras tem como recorte geográfico a Gália e como período histórico a república tardia, "período que compreende, de grosso modo, os cem anos entre as reformas agrárias proposta por Tibério Graco em 133 AEC, e A ascensão de Otaviano-Augusto por volta de 31-27 AEC" (SCOPACASA, 2018, p, 90). E as histórias em quadrinhos de Asterix encenam as aventuras de dois amigos (Asterix e Obelix), no ano de 50 AEC, que habitam de uma aldeia gaulesa, que resiste ao processo de expansão territorial e política romana.

As personagens principais são Asterix, um guerreiro gaulês, membro de uma pequena aldeia, que luta contra expansionismo romano e seu melhor amigo, Obelix, que quando criança caiu no caldeirão de poção mágica do druida Panoramix, recebendo uma força sobre-humana. As personagens foram idealizadas pelo roteirista René Goscinny e pelo desenhista Albert Uderzo. Suas primeiras aparições foram na revista francesa *Pilote*, publicada em 1959. E desde a sua primeira aparição na revista, como destaca Mathilde Guilt, Asterix foi um sucesso de venda e crítica.

> Em 1959, Albert Uderzo e René Goscinny ajudaram a criar o jornal semanal Pilote que se destina a um público jovem. Em 29 de outubro do mesmo ano, o número um de *Pilote* apresenta a primeira tábua das aventuras de *Astérix le Gaulois*. Logo no primeiro dia, são vendidos os 300,000 exemplares que haviam sido impressos, e o sucesso do jornal é inquestionável. Asterix torna-se num verdadeiro herói da banda desenhada francesa. As suas aventuras continuam a ser publicadas no jornal *Pilote* até 30 de maio de 1973 (GUILT, 2018, p. 09).

Asterix logo deixou as páginas da revista *Pilote* para tornar-se a personagem de uma série própria, *As aventuras de Asterix*. Todavia, com a morte de Goscinny em 1977, Uderzo assume a função de roteirista e desenhista até 2011, quando convida Jean-Yves Ferri como escritor dos próximos álbuns de Astérix. Já no ano seguinte, Jean-Yves Ferri foi juntar-se ao desenhador Didier Conrad para dar continuidade às histórias do personagem.

1.6 Quadrinhos franceses nos anos 1970-1990

Na década de 1970, os quadrinhos franceses passaram a ser reconhecidos como uma arte para adultos. Duas tendências contribuíram para isso: o tom cada vez mais rebelde do cartoon satírico francês, o que correspondeu a mudança no cenário cultural e

político; enquanto o outro elemento foi a crescente apreciação crítica e nostálgica dos quadrinhos, enfocando os clássicos da *bande dessinée* francófona e das tiras de jornal anglófonas (MAZUR; DANNER, 2014, p. 93).

Isso levou a uma nova abordagem para o gênero, e permitiu a mudança na construção dos personagens das histórias em quadrinhos francesas e, assim, surgindo uma nova noção para os quadrinhos franceses, as *bande dessinée d´auteur.* Nesse processo de renovação do gênero, se faz fundamental, comenta o pioneiro Nikita Mandryka, para o movimento as *bande dessinée d´auteur.*

Mandryka, Gotlib e Bretécher eram cartunistas e os principais criadores da revista *Pilote,* e embora com todas as mudanças editoriais na gestão de Goscinny, o público-alvo da revista ainda era infanto-juvenil. Logo, certos limites não podiam ser ultrapassados. Em vista disso, Mandryka, começou questionar a falta de liberdade criativa na revista, e por causa das divergências criativas com Goscinny, e inspirado na revista *Zap Comix*[15], Nikita Mandryka decidiu convidar Gotlib e Bretécher para fundar sua própria revista, *L'Echo des Savanes.* Iniciando um novo movimento nas histórias em quadrinhos francesas, *bande dessinée d´auteur.*

> *L'Echo des Savanes* tornou claro o que seus leitores eram: "somente adultos" constava na capa. Influenciada pelo underground americano (o trabalho de Robert Crumb havia aparecido na revista Actuelde 1970), artistas se dispuseram a chocar pela natureza do material, que frequentemente implicava em imagens explícitas de sexo ou escatologia (VARGAS, 2016, p. 32).

A primeira edição da revista *L'Echo des Savanes* saiu em maio de 1972 e teve um enorme impacto no mercado de quadrinhos francês, pois, foi a primeira revista francesa a ter na capa um aviso de apenas para adultos. Os quadrinistas Mandryka, Gotlib e Bretécher aproveitaram a interferência editorial, para liberar a criatividade e explorar formatos maiores de histórias independentes, que de acordo com Mazur e Danner:

> Gotlib, em particular, liberou sua paixão por piadas sujas e escatológicas: no n.3 *de La Coulpe*, por exemplo, ele retrata a si mesmo defecando de ânus na própria cabeça na mesa do psiquiatra. Mandryka, que sempre teve uma

15 A *Zap Comix*, é uma revista norte-americana criada por Robert Crumb em 1968, ela é considerada como o grande marco das histórias em quadrinhos underground. Como aponta Vargas, a revista foi uma resposta ao moralismo e a censura do *Comics Code Authority*, resultado das campanhas anti- quadrinhos da década anterior, quanto ao sistema econômico que fazia circular as HQs, optando por toda uma rede alternativa, como as *head shops* enquanto ponto de venda. "Somado a tudo isso, a importância da *Zap Comix* encarna-se em uma imagem fundacional: Crumb vendendo quadrinhos, junto de sua mulher grávida e alguns amigos, com um carrinho de bebê para transportar os exemplares do primeiro número da revista *na Haight-Ashbury*, no início de 1968, seio do movimento *hippie" (*VARGAS, 2016, p. 28).

> preferência por personagens bastante fálicos (caracóis, elefantes... o pepino mascarado, agora pôde deixar cair a máscara: seu novo personagem, Bitoniot er um pênis antropomórfico (MAZUR; DANNER, 2014, p. 111*)*.

A revista também foi a pioneira na tentativa de construção de uma história em quadrinhos underground francesas. Ela contava com um humor escatológico e voltado para o público adulto. Contudo, os fundadores da revista não eram bons administradores, e após oitos edições a empresa estava atolada em dívidas, o que contribuiu para a saída de Gotlib e Bretécher após o décimo volume. Já Mandryka permaneceu como editor chefe até 1979.

Por causa dos problemas financeiros com *L'Echo des Savanes*, Mandryka decidiu começar por conta própria uma revista inspirada nas histórias em quadrinhos de ficção científica criada por Jack Kirby para Marvel, assim surgia a nova revista e criada por Mandryka, a *Métal Hurlant.*

O primeiro volume saiu em janeiro de 1975 com história de Moebius e Druilliet, *Approoche sur Cetauri.* O volume um, ainda contava com a série de fantasia *Conquerinq Armies* escrita por Dionnet e desenhada por Jeal-Claude Gal, e uma história do quadrinista Richard Corben traduzida.

De acordo Vargas, a *Métal Hurlant* era diferente das demais revistas até então publicadas na França, pois seria precursora de uma linha autoral aristocrática. A *Métal Hurlant* poderia ser compreendida como "uma revista experimental de arte, sem dar-se ao trabalho de convencer qualquer interlocutor de que os quadrinhos podem vir a ser uma forma artística" (VARGAS, 2018, p. 94). A revista prosperou e sob a direção de Dionnet, e como contou com uma variedade estilos, abordagens de histórias ficção científica e fantasia:

> Havia os robôs feitos com técnicas "airbrush" e as costumeiras mulheres nuas; mas havia tanta preocupação com qualidade e originalidade quanto o desenvolvimento... Entre as obras mais marcantes, estão o trabalho em conjunto da artista Nicole Claveloux e da escritora Edith Zha *(*MAZUR; DANNER, 2014, p. 119).

Com conceito de *bande dessinée d´auteur* estabelecido na França, os criadores e as editoras buscavam agora legitimidade para histórias em quadrinho. Assim, em meados de 1978, é publicada a primeira edição da revista *Suivre,* que tinha como atração: "narrativas em série que permitiam aos criadores expandir seus argumentos a um espaço romanesco, a um passo dos experimentos às vezes indisciplinado, da primeira onda de quadrinhos adultos franceses" (MAZUR; DANNER, 2014, p. 131).

Suivre também era destinada aos leitores adultos, mas sem a ênfase ao sexo e violência que caracterizava a *L'Echo des Savanes e Métal Hurlant*. A revista experimentou novos formatos de publicações e novas abordagens narrativas, bem como, sinalizou uma nova direção para o movimento *bande dessinée d´auteur*, os quadrinhos como uma forma produtiva para os negócios.

Logo, os quadrinhos franceses passaram a ser entendidos como um negócio rentável para os grandes grupos editoriais. E as revistas *Suivre, Pilote, L'Echo des Savanes e Métal Hurlant*, foram adquiridas por editoras de porte empresarial, e sob o comando dessas empresas, a qualidade das revistas decaíram, o que resultou no baixo índice de venda das histórias em quadrinhos.

> [As histórias em quadrinhos] exploravam o sexo para conseguir alguma venda: em meados dos anos 1980 praticamente todas as capas de C*harlie Mensuel* e *Cirrcus* mostravam mulheres nuas ou seminuas, enquanto *L'Écho* se tornou uma revista de pornografia menos explícita, que casualmente apresentava *bande dessinée* (MAZUR; DANNER, 2014, p. 150).

Para evitar maiores prejuízos, as revistas adotaram uma mentalidade de *blockbuster*, assim, as empresas controlavam as publicações e evitavam os riscos, confiando em fórmulas comerciais seguras. As editoras francesas retomaram as publicações do gênero heróico, influenciadas pelas histórias em quadrinhos de super-heróis norte-americanas, promovendo com isso uma estagnação no cenário comercial e criativo da *bande* dessinée nos anos de 1980. Enquanto isso, as HQs de Asterix continuam sendo publicadas, agora em uma revista solo e sob o selo da empresa Dargaud, que comprou a *Pilote*. Ou seja, durante os anos 1980 ocorreu uma padronização no formato *bande* dessinée.

> Essa padronização conduzirá a certa saturação do mercado, que começa a dar sinais de fadiga ao não ser capaz de suportar o número de superproduções cada vez maiores, de aparência luxuosa, mas na verdade formulaicas e repetitivas. [contribuindo para] a queda das vendas dos anos 1980 (encerrando revistas míticas como *Pilote ou Tintim*) fará com que as grandes editoras adotam estratégias mais conservadoras (GRACÍA, 2012, p. 237-38).

Esse cenário só foi rompido nos anos 1990, com um grupo de jovens quadrinistas que defendia criatividade de expressão, acima da comercialização da *bande* dessinée. O grupo era formado por seis artistas: Lewis Trondheim, Patrice Killoffer, David B., Stanislas, Matt Konture e Mokei. O grupo fundou a editora e associação sem fins lucrativos *L'Association*, em Paris, no ano de 1990, e passaram a se autopublicar de

maneira sistemática e constituindo um dos catálogos mais importantes da história das histórias em quadrinhos francesa (CARNEIRO, 2018, p. 130).

A editora tinha como objetivo "não apenas expandir o conteúdo temático e dos estilos gráficos do meio, mas também rejeitar enfaticamente o formato de publicação da indústria" (MAZUR; DANNER, 2014, p. 253). Os artistas da *L'Association* rejeitaram o formato das publicações da indústria *mainstream*, e decidiram publicar apenas em brochuras, em preto e branco.

> A utilização do preto e branco e imersão na autobiografia relacionam *L'Association* aos alternativos americanos dos anos 1980 e 1990, mas outros elementos os diferenciam. Por exemplo, enquanto os americanos aderiram ao formato da indústria – o c*omic book* – para sobreviver camuflados entre os gibis de super-heróis das grandes editoras, *L'Association,* [renunciava] deliberadamente o formato hegemônico do álbum em cores e apresenta em seu lugar uma enorme variedade de tamanhos e formatos, entre os quais talvez se possa estabelecer uma única relação: têm um ar familiar literário graças às capas sóbrias e frequentemente monocromáticas (GARCÍA, 2012, p. 241).

Ou seja, a estratégia utilizada pela editora para diferenciar das publicações dos quadrinhos *mainstream*, era de publicar histórias em quadrinhos autobiográficos. Assim, a editora distinguia as suas histórias das demais concorrentes do mercado. Mas vale ressaltar que a editora não se limitava a publicar histórias em quadrinhos autobiográficas. *L'Association* publicava história de fantasia, entre as principais estavam: *Pascin*, *produzida* por Jules Pascin. A história é uma biografia fictícia, que narra a amizade do autor com dois pintores judeus na França do século XX.

Outra obra importante para o catálogo da *L'Association,* era *L'Association du Hu Haut Mal,* de David B., a série é uma mistura autobiográfica com elementos de fantasia. A narrativa do quadrinho "nos leva aos primeiros anos da carreira de David B. como cartunista, levando a uma relação final pungente, de que o trabalho do artista é, em sua totalidade, resultado de sua relação com o irmão" (MAZUR; DANNER, 2014, p. 255-56).

Mas foi com o álbum *Persepolis*, de Marjane Satrapi, que *L'Association* atingiu seu auge, levando a editora ao universo dos best-seller das histórias em quadrinhos. *Persepolis* é um quadrinho autobiográfico. O álbum começa narrando a infância *de* Marjane Satrapi no Irã após a Revolução Islâmica de 1979. A história continua durante a adolescência na Áustria, posteriormente até seu retorno ao Irã, quando Satrapi decide

cursar Escola de Arte, e entre os fatores que contribuíram para tornar *Persepolis* mais um *best-seller* do universo das histórias em quadrinhos, foram:

> Sua simplicidade gráfica, seu entrelaçamento da vida cotidiana com fantasia e o simbolismo e sem tom acessível, *Persepolis* é representante da sensibilidade da *L'Association*. O elemento que o diferenciava era a ressonância política do assunto. A facilidade enganosa com a qual Satrapi combina narrativa pessoal com questões da política pós-colonial e de gênero atraiu um amplo público internacional para o livro, tornando-o um marco do fenômeno da *graphic novel* nos Estados Unidos e vários outros lugares (MAZUR; DANNER, 2014, p. 256)

Com isso, a *L'Association* inspirou outros grupos em toda a Europa. Assim as produções de quadrinhos alternativos prosperam na França, e novos criadores iniciam empreendimentos semelhantes – exemplo dessa nova fase, é o grupo *Ego Comme X*, fundado por estudantes de Arte em Angoulême.

Assim como *Ego Comme X,* a influência, *L'Association* foi sentida em outras partes da Europa e, assim, novas revistas de histórias em quadrinhos independentes surgiram em outros países europeus. Nesse novo cenário de reconstrução do gênero BD, destacamos a revista *Nosotros Somos los Muertos*, criada por Max e Pere Joan em 1995. Logo, se faz necessário considerar que as histórias em quadrinhos viraram obras que extrapolam mídias e culturas, transmitindo conceitos, aspectos culturais e informações científicas. Também é válido destacar que esses elementos estão presentes na construção de um processo históricos, que refletem na recepção da Nona Arte no âmbito internacional e nacional

1.7 Enquanto isso no Brasil...

No Brasil, as histórias em quadrinhos tiveram suas primeiras publicações na Revista *Vida Fluminense*, com as obras de Angelo Agostini[16]. Mas foi em 1905, com a publicação da revista *Tico-Tico,* que as histórias em quadrinhos no Brasil tornaram-se populares aos leitores. A revista era destinada ao público infantil, e reunia trabalhos de artistas brasileiros, norte-americanos e franceses.

16 Angelo Agostini é um ítalo-brasileiro, fundador das publicações humorísticas, *Revista Ilustrada* e *Dom Quixote*. Bem como colaborou, com outras revistas, *O Arlequim, Vida Fluminense* e *Gazeta de Notícia*. Suas histórias em quadrinhos mais conhecidas são: *Nhô-Quim*, publicada em 1869, na revista *Vida Fluminense; As aventuras de Zé Caipora*, publicada na *Revista Ilustrada e*m 1883. As suas histórias reproduzem o Segundo Reinado do Brasil, as decisões que o Imperador ia tomando, fruto do avanço pressão nacional e internacional pela abolição no Brasil (MODENESI, 2017, p. 77-78).

A revista *Tico-Tico* foi elaborada no estilo das histórias em quadrinhos europeias, mas a revista não era composta exclusivamente por narrativas em gráficas. Ela também trazia contos infantis, passatempo e poesias. Vergueiro aponta, que desde o seu início, a revista *Tico-Tico* incluía as histórias em quadrinhos em suas páginas, tornando possíveis aos leitores brasileiros, o contato com vários personagens dos *comics* norte-americanos (VERGUEIRO, 2017, p. 27).

O primeiro é sem dúvida o personagem mais famoso da revista foi *Buster Brown*, que foi criado por Richard Felton Outcault (responsável pela criação do personagem *The Yellow Kid*). O nome do personagem e sua história, passaram por um processo de adaptação ao público brasileiro. O nome passou de *Buster Brown* para *Chiquinh*o, e o personagem ganhou um amigo; um garoto afro-brasileiro, chamado de *Benjamim*, que acompanhava *Chiquinh*o nas aventuras. Além de ser uma presença constante nas edições da revista, as histórias de *Chiquinho* ainda continuaram sendo publicadas na revista *Tico-Tico*, mesmo depois do encerramento das histórias do personagem nos jornais norte-americanos.

Outros personagens estrangeiros também foram publicados nas páginas da revista Tico-*Tico* e passaram pelo mesmo processo de adaptação, entre eles estavam: *Mickey Mouse*, criado por Ub Iwerks e floyd gottfredson, foi adaptado com título Ratinho *Curioso*; *Krazy Kat*, de George Herriman, que recebeu o título *as aventuras do Gato Maluco;* já o personagem, *Popeye*, de Elisei C. Segar, recebeu uma localização para *Brocoió*.

A revista *Tico-Tico* também foi importante para criação e divulgação dos trabalhos dos autores brasileiros, valem a pena ressaltar os personagens Reco-reco, Bolão e Azeitona, criados por Luiz de Sá, que foram utilizados em publicidades durantes os anos de 1950 e 1960 aqui no país; como também podemos destacar os personagens Bolinha e Bolonha, criados por Nino Borges. Portanto, a revista foi importante, pois abrigou vários quadrinistas nacionais como Cícero Valladares, Luís Gonzaga, Therson Santos, Percy Deanne, Joaquim Souza, entre outros (MOYA, 1970, p. 202).

Apesar da popularidade dos personagens norte-americanos, entre o público brasileiro, o *boom* dos personagens das histórias em quadrinhos norte-americanas no Brasil, só ocorreu na primeira metade da década de 1930, com publicações ligadas a jornais dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O jornal *A Gazeta* começou a publicar um suplemento denominado A Gazeta Infantil, que popularmente foi batizado de *A Gazetinha,* pelos seus leitores. Entre os períodos de publicação do suplemento, A Gazeta

Infantil foi responsável por publicar muitas histórias em quadrinhos estrangeiras no Brasil.

Com o êxito das publicações da *Gazetinha*, Adolfo Aizen[17] trouxe para o Brasil um suplemento dedicado ao público infanto-juvenil, que ficaria famoso pelo nome Suplemento Juvenil (PAIVA, 2017, p. 49). No suplemento Juvenil havia publicações dos principais personagens, como Tarzan, Príncipe Valente e Mandrake.

> O *Suplemento juvenil* publicava a maioria dos personagens importantes dos quadrinhos da época, como *Flash Gordon*, *Tarzan*, *Dick Tracy*, *Príncipe Valente* (*Prince Valiant*), *Agente Secreto X-9* (*Secret Agent X-9*), *Jim das Selvas* (*Jungle Jim)*, *Mickey Mouse* e outros, em geral com êxito estrondoso. Assim, devido à sua destruição nacional – ao contrário do que sucedia com *A Gazetinha*, que era distribuída principalmente no Estado de São Paulo (VERGUEIRO, 2017, p. 38).

O *Suplemento juvenil* conseguiu popularizar os personagens das histórias em quadrinhos norte-americanas entres os leitores brasileiros. Com resultado do sucesso, outras publicações foram lançadas no mercado, contribuindo para tornar as histórias em quadrinhos norte-americanas, ainda mais conhecidas perante o público brasileiro, como é o caso de O *Globo Juvenil*, resposta de Roberto Marinho ao Suplemento juvenil. No Globo *Juvenil* foram publicadas as histórias dos personagens *Brucutu* (*Alley Oop*), de Vicent T. Halin; *Zé Mulambo* (*Abbie an' Slats),* de Van Buren; *Ferdinando* (*Li'l Abner*), de Al Cap.

A concorrência entre *O Globo Juvenil* e *A Gazetinha*, deu origem a uma grande variedade de publicações nas bancas, elemento que acabou beneficiando os leitores das histórias em quadrinhos. Os dois suplementos, buscavam os personagens que mais agradavam a seus leitores, e investindo em campanhas de marketing agressivas.

Em 1937, o suplemento Juvenil lança a revista *O Mirim*, sendo publicada nas quartas, sextas e domingos. Já no ano de 1939, em resposta ao lançamento do *O Mirim*, Roberto Marinho, proprietário do Jornal O Globo, lança a revista *O Gibi*, com publicações semanais, que posteriormente passou a ser Gibi Mensal, que se manteve nas bancas até início da década de 1960, com histórias completas no estilo das *comic books* norte-americanas (MOYA, 1970, p.205*).* A revista *Gibi* tornou-se tão popular no Brasil que

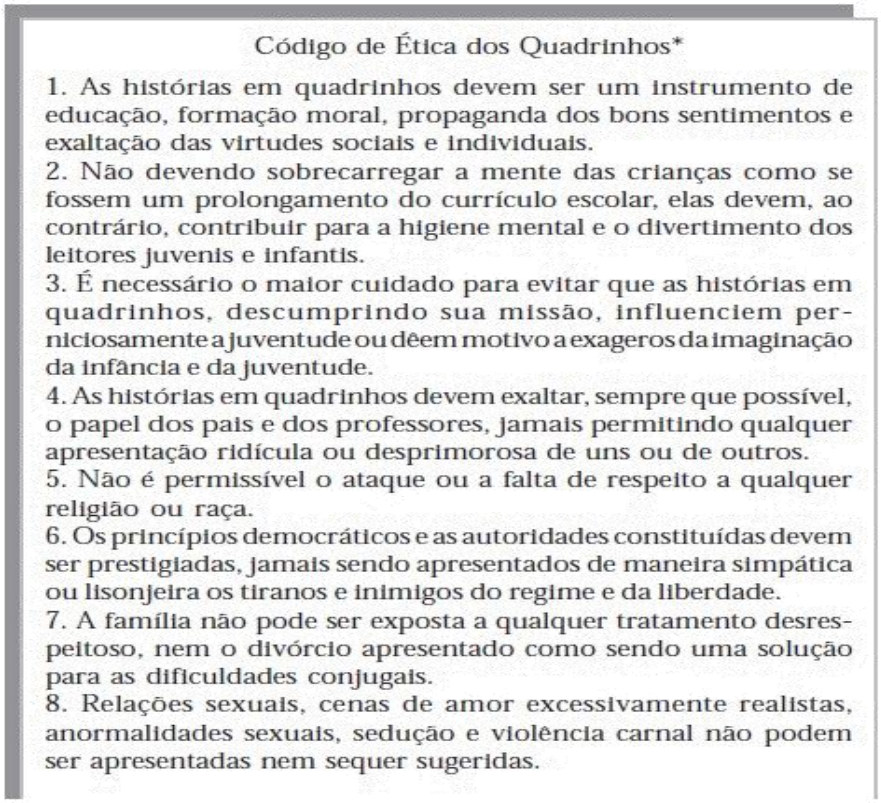
17 Jornalista, que havia permanecido durante um período nos Estado Unido, onde entrou em contato com os suplementos dos jornais norte-americanos. Quando retornou para o Brasil, imaginou que o modelo poderia ser transplantado para realidade dos jornais brasileiros (VERGUEIRO, 2017, p. 37).

acabou sendo utilizada para designar qualquer revista em histórias em quadrinhos até hoje (VERGUEIRO, 2017, p. 40).

Com o encerramento do Suplemento Juvenil, uma nova fase no mercado brasileiro de quadrinhos foi iniciada, marcada pelo surgimento de editoras especializadas em publicação de revistas de histórias em quadrinhos. Assim, em 1945, após o encerramento do Suplemento, Adolfo Aizen funda EBAL (Editora Brasil-América LTDA.) a editora baseou seu sucesso principalmente nas histórias em quadrinhos norte-americanas que, desde seu início, deteve os direitos de publicação, das histórias em quadrinhos da Disney e dos heróis da DC Comics e Marvel Comics no Brasil.

Como as principais publicações de histórias em quadrinhos no Brasil eram publicações das histórias estrangeiras, assim, durante a caça às bruxas das histórias em quadrinhos provocadas pelas ideias defendidas por Fredric Wertham, as editoras brasileiras elaboram próprio Código Ética, e aplicaram às revistas um selo semelhante ao aplicado nos Estados Unidos (VERGUEIRO, 2016, p. 15). O Código de Ética dos Quadrinhos brasileiros contava com 18 critérios que uma revista em quadrinhos precisaria seguir.

Nas figuras 5 e 6 vemos as normas adotadas pelas editoras para produção de histórias em quadrinhos no país.



Código de Ética dos Quadrinhos*

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou dêem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.
5. Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.
6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.
7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.
8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.

Figuras 5 e 6: Anexo do Código de Ética dos Quadrinhos brasileiro.

9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.
11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.
12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.
13.Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo e masoquismo.
14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.
15. As revistas infantis e juvenis só poderão instituir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas signatárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à infância.
16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.
17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também às capas das revistas.
18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios.

Fonte: (VERGUEIRO, 2016, p. 14-15)

O código foi proposto e elaborado por um grupo de editores que trabalham nas principais publicadoras (O Cruzeiro, EBAL, Editora Rio Gráfica e Editora Abril) de HQs do Brasil. O código, como destaca Fábio Paiva, apresenta entre muitas regras as histórias em quadrinhos sempre deveria exaltar o papel de pais e de professores, e também que a família nunca deveria ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso nas histórias (PAIVA, 2017, p. 52). Moya ainda complementa que as HQs estrangeiras passaram por um processo de adequação às exigências do Código Ética dos Quadrinhos, que os sucessos das publicações das HQs estrangeiras eram grandes, e que haviam poucos investimentos em uma produção local (MOYA, 1970, p. 231).

A falta de investimento das editoras ocasionou em uma quantidade pequena de material brasileiro publicado, e após a criação do Código, os editores censuravam o desenvolvimento das HQs nacionais. Com isso, foram raros os casos de autores e personagens que seguiram o Código de Ética, e fizeram sucesso com o público brasileiro.

Entre os quadrinistas que merecem nossa atenção, que criaram universos baseados na cultura local, podemos apontar Maurício de Sousa, pai da *Turma da Mônica*, e Ziraldo, criador de *O Menino Maluquinho* (CHIARELLI JÚNIOR, 2018, p. 28).

Ziraldo Alves Pinto publicou sua primeira história em quadrinhos na década 1960, mas foi com *A Turma do Pererê* que o autor chegou ao sucesso. A história foi publicada em 1964 pela editora O Cruzeiro e republicada em 1975 pela editora Abril. *A Turma do Pererê* trata-se de uma história em quadrinhos com ícones da cultura brasileira, como onça pintada, o jabuti, além de representar o povo e o folclore brasileiro. Em 1980, Ziraldo criou o seu personagem com maior expressão popular: *O menino Maluquinho.* As histórias do foram publicadas pela Editora O Globo, e o quadrinho recebeu várias adaptações em outras mídias incluindo peça teatral, filmes *live action* e animação (PAIVA. 2017, p. 53).

Além do quadrinista Ziraldo, outras contribuições marcantes para o cenário brasileiro das histórias em quadrinhos foram as criações de Maurício de Sousa. A trajetória de Maurício de Sousa no mercado brasileiro de histórias em quadrinhos começa em 1970, quando a Editora Abril decidiu aumentar sua participação no cenário editorial nacional, assim, iniciando a publicação do título *Mônica*. A revista trazia a história de um grupo de crianças brasileiras, e o enredo girava em torno da personagem principal, que dava o nome da revista, Mônica. A personagem e seus amigos, logo ficaram conhecidos como *A Turma da Mônica*, e as histórias em quadrinhos produzidas por Maurício de Sousa caiu no gosto dos leitores brasileiros (VERGUEIRO, 2017, p. 59).

A revista foi um sucesso comercial durante toda sua trajetória. A marca *Turma da Mônica* estampou rótulos de produtos alimentícios, fraldas, animações, parque de diversões. Em 1973, A Editora Abril entendeu o potencial mercadológico da marca e decidiu publicar títulos individuais dos personagens da revista produzida por Maurício de Sousa, dessa forma, surgia a revista do *Cebolinha* (1973), *Cascão* (1982) e do *Chico Bento* (1982).

Todos esses títulos tiveram êxito comercial, e Maurício de Sousa continuou publicando pela Editora Abril até o fim do seu contrato em 1986, quando passou a publicar suas histórias pela Editora Globo, onde permaneceu até final de 2006, quando passou o direito de publicação dos seus personagens para a editora Panini Comics.

Com esse novo cenário editorial, o mercado brasileiro de histórias em quadrinhos passou por um processo de transformação no início do século XXI, com a chegada da Editora Panini Comics, uma multinacional italiana, que conquistou direito de publicação

dos quadrinhos da *Turma da Mônica*, Marvel Comics e DC Comics, além de publicar algumas histórias de quadrinistas independentes e mangás (PAIVA. 2017, p. 59). E a respeito dessa perspectiva, Vergueiro destaca a relevância da Editora Panini Comics para o mercado brasileiro de histórias em quadrinhos.

> Essas mudanças começaram já no início do novo século, em 2001, quando a editora Abril desistiu de publicar as histórias em quadrinhos de super-heróis da Marvel, os quais foram assumidos pela editora Panini Comics, que era e continua sendo representante da Marvel Comics no Brasil. Alguns meses depois, também os super-heróis DC Comics foram abandonados pela mesma editora e igualmente foram parar nas mãos da Panini. Dessa forma, essa última tornou-se a principal publicação de revistas em quadrinhos no país, iniciando suas atividades com uma média de 20 títulos regulares de super-heróis publicados mensalmente, contando as edições especiais e minisséries (VERGUEIRO, 2017, p. 135).

Por outro lado, é importante destacar que o panorama das histórias em quadrinhos no Brasil não se limita apenas ao material publicado pelas editoras no âmbito comercial, o mercado dispõe de uma rede de publicações fanzines[18], e os quadrinistas locais se organizam em torno de projetos com financiamentos coletivos. Esse aumento e desenvolvimento de um mercado forte no país "marca um momento de extrema importância para os estudos das HQs em relação à Educação, pois tem presença cada vez mais expressiva no cotidiano" (PAIVA. 2017, p. 59).

As histórias em quadrinhos, sejam elas norte-americanas, brasileiras ou francesas, passaram por inúmeras fases, desde sua origem nos jornais dominicais estadunidenses no século XIX até seu apogeu no século XXI. Hoje, as HQs representam uma mídia de grande penetração popular, como destaca Fábio Paiva, até os "menos atentos se deparam diariamente com imagens relacionadas aos personagens clássicos dos gibis, quando não, com os próprios apresentados nos produtos mais diversos, desenhos animados, comerciais e nas próprias HQs" (PAIVA, 2017, p. 46-47).

Para que essa interação aconteça de maneira mais orgânica, a indústria das histórias em quadrinhos recorre às adequações transmidiáticas, com o objetivo de ter reflexos mais significativos no consumo dos produtos relacionados com os personagens das histórias em quadrinhos, que conforme Henry Jenkins, essas narrativas

18 Fanzines são, em essência, revistas que publicam matérias e artigos teóricos acerca de assuntos variados, quer música, ficção-científica, cinema, anarquia e história em quadrinhos. No entanto, convencionou-se chamar de fanzines também as revistas alternativas, já que o espírito da publicação fraterna e criativa tem sido o essencial de tais edições. Além disso, muitos fanzines trazem tanto textos como HQs, ilustrações e outras expressões artísticas (ANDRAUS, 2018, p. 149).

transmidiáticas podem ser definidas como uma narrativa que se desenrola através de múltiplas plataformas contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo.

> Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida para televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (Jenkins, 2009, p.138).

Ou seja, um arco de um personagem pode ser introduzido em um filme, ser expandido para televisão, romances e histórias em quadrinhos. E chega a ser surpreendente quando percebemos que o universo dos super-heróis começou nas histórias em quadrinhos, mas hoje se espalharam por filmes, desenhos animados, seriados de televisão, games e os mais variados produtos, contribuindo para a renovação da geração de fãs e consumidores desses produtos (HOWE, 2013, s/p).

Deste modo, atualmente os quadrinhos abrangem os mais variados gêneros e são publicados em diversos formatos. Temos as tiras caracterizadas por formato horizontal, com uma divisão entre dois e cinco quadros, que juntos narram uma história fechada, por vezes humorada; a *graphic Novel*, termo usado para histórias em quadrinhos com narrativas mais longas e densas, com maior número de páginas, diferente de uma revista em quadrinho tradicional, e geralmente a *graphic Novel* direcionada para um público jovem-adulto; revista em quadrinho (formatinho) são as tradicionais mensais, encontradas em bancas de revistas, os formatinhos possuem uma narrativa mais curta e destinada ao público infanto-juvenil.

Também temos as *webcomics*, ou conhecidas como *online comics*, que são caracterizadas como as histórias em quadrinhos publicadas na internet; do mesmo modo, também temos as fanzines, que uma história em quadrinho é produzida a partir de fotocopiadoras e mimeógrafos, sem fins lucrativos e com liberdade editorial. Esses panoramas de formatados diversos contribuíram para o acesso e na massificação das histórias em quadrinhos como um produto da indústria cultural.

Desse modo chegamos no final do primeiro capítulo, nele analisamos as definições conceituais das histórias em quadrinhos. Apontamos a relação das histórias em quadrinhos com a sociedade norte-americana, francesa e brasileira, e discutindo os benéficos do uso das HQs na educação básica, além de debater o processo e a importância da renovação do Ensino de História Antiga no Brasil.

Já embarcando nas discussões do capítulo seguinte, os debates serão pautados por dois elementos: o primeiro caracterizado pela análise da cidadania romana, seja ela na sua forma mais plena, através da cidadania romana plena (*civitas optimo iure*), ou no seu modo mais moderado, cidadania sem sufrágio (*civitas sine suffragio)*; enquanto o segundo elemento estrutural do capítulo será à análise da representação da cidadania romana nas histórias em quadrinhos Asterix, o Combate dos chefes; Asterix, o gaulês; Asterix nos Jogos Olímpicos.

2 “Esses romanos são uns loucos!” A cidadania romana e sua representação em Asterix

2.1 Uma breve História da cidadania romana

A concessão da cidadania em Roma é uma história marcada pelos conflitos sociais, econômicos e políticos. É um conflito entre os plebeus, os patrícios e os latinos, assim como os demais povos que englobam a engrenagem que movimenta a sociedade romana. A História da cidadania romana é uma luta pela redistribuição de terras, pela abolição da escravidão por dívidas ou por uma participação maior no poder (GUARINELLO, p. 33. 2019).

Os romanos, tanto durante a República como durante o Império, eram cidadãos. Sejam eles humildes ou poderosos, governados por assembleias, por magistrados, ou por um príncipe vitalício (NICOLET, 1992, p.22). Ou seja, a posse da cidadania romana era um fator importante para hegemonia de Roma, pois dissociava os cidadãos romanos que desfrutavam de certos direitos e privilégios daqueles que não gozavam desse status de cidadão.

Juridicamente a cidadania era fundamental para dissociar a personalidade jurídica no direito. Assim como destaca Scopacasa, essa personalidade jurídica, e principalmente a flexibilidade dela com atribuição da cidadania, é igualmente importante do ponto de vista sociocultural (SCOPACASA, 2015, p. 115).

Portanto, essa dinâmica jurídica-social do status da *civitas*, que era inicialmente a qualidade própria do cidadão, desenvolvendo posteriormente o significado de conjunto de cidadão. É fruto deste fenômeno o processo de construção da cidadania romana como instituto jurídico, que não é delineada apenas como uma ligação entre partes de comunidade, formando-a, mas também é vinculado a um espaço geográfico de tais direitos (DAL´RI; JR DAL´RI, 2013, p. 301- 302).

Assim, a expansão da hegemonia romana na Península Itálica, bem como no Mediterrâneo, não implicou em uma exploração sistemática das cidades e dos povos submetidos. Muitas comunidades, como acrescenta Guarinello (2019), recebiam a cidadania romana, ou sendo mais exato, a *civitas sine suffragio* (cidadania sem sufrágio*)*. Enquanto outras comunidades recebiam o status de aliados, sem outras obrigações, senão fornecer soldados, seus próprios cidadãos para compor as tropas auxiliares do exército romano.

Essa dinâmica da atribuição da cidadania romana, engessada com direitos e privilégios, concedidos pelos status de cidadão, influenciava *o modus operandi* da sociedade. Ou seja, a expansão de Roma na Península Itálica serviu para consolidar o imperialismo romano, com os seus instrumentos e contingências.

> A partir de la Guerra Latina (siglo IV AEC), a medida que el poder de Roma se fue extendiendo sobre los pueblos itálicos, los nuevos súbditos fueron adquiriendo progressivamente la condión de ciudadanos romanos. Esta política inclusiva, que para su implementación no requeria vínculo gentilícios como condición previa, representó un dispositivo de inestimble eficácia para la posterior exnpansión de la Roma imperial (VELASCO, 2010, p. 127).

Assim, as primeiras guerras travadas por Roma foram próximas da região central da Itália, logo após a instauração da república, e os conflitos tiveram o papel fundamental no processo de construção do status de cidadão. Os romanos, em 499 AEC, obtiveram a vitória militar sobre seus vizinhos latinos, depois passaram aproximadamente cem anos lutando contra a cidade etrusca de Veios, localizada ao norte do rio Tibre (MARTIN,2019, p.96).

Desde a conquista de Túsculo, uma cidade na região do Lácio que foi absorvida por Roma em 381 AEC e os acordos de aliança com os povos latinos em 338 AEC, dois instrumentos foram usados para garantir a hegemonia romana na Península Itálica e posteriormente no Mediterrâneo: a atribuição da cidadania e a celebração de tratados políticos com as comunidades latinas.

> As conquistas que produziram o Império não foram o feito de uma única cidade, mas de um complexo sistema de alianças que abrangeu primeiro a Itália, depois todo o Mediterrâneo, a Europa central, o vale do Nilo e parte do Oriente Próximo. Nesse longo processo, a identidade romana passou por múltiplas alterações. De início, uma identidade cívica, ligada à posse da cidadania, depois foi agregando elementos culturais e religiosos de outros povos, num processo contínuo de assimilação (GUARINELLO, p. 42. 2019).

Esse processo de institucionalização romana começa durante o século IV, como aponta Woolf (2017), quando os romanos começaram a institucionalizar a posição de primazia de sua cidade na região de Lácio, criando uma federação de Estados com Roma ao centro. A federação era composta por latinos, cidadãos de comunidades com as quais

os romanos partilhavam alguns direitos, como *commercium*[19] *e conubium.*[20] Havia também outros aliados, como os *socii*, comunidades ligadas a Roma por tratados políticos.

Os romanos recorriam aos acordos de aliança com os povos estrangeiros, dessa maneira esses acordos políticos-militares transformaram antigos inimigos em aliados subordinados à hegemonia romana. Para algumas comunidades itálicas derrotadas, Roma concedia a cidadania plena; para outras, as proteções jurídicas da cidadania, mas sem o direito a voto nas assembleias de Roma; em outros casos, algumas comunidades recebiam tratados aliança e proteção (MARTIN,2019, p.97- 98).

Nesse contexto, a concessão da cidadania é utilizada pelo Estado romano como uma forma de neutralizar politicamente as comunidades vencidas e, dessa maneira, absorver as comunidades ao próprio conceito de cidadania romana (FERNÁNDEZ, 2007, p.318). Ou seja, o status de cidadão era entendido pelos romanos como uma condição política, fruto de um acordo social implícito da mesma natureza, que atribuía a quem a possuía o direito, mas também o dever de participar da vida pública e contribuir efetivamente para o progresso da comunidade. [21]

Esse mecanismo de dominação se mostrou fundamental para consolidação da hegemonia de Roma na Península Itálica, pois como destaca Sant'Anna (2015), Roma, no início do período republicano, não possuía uma burocracia ampla e um aparato político-administrativo sofisticado; dessa forma, não seria possível uma expansão e um controle direto dos territórios conquistados sem um sistema de acordos de aliança.

Seguindo esse raciocínio, Woolf ainda salienta, que os tratados que criaram os aliados eram instrumentos permanentes de subordinação.

> Os estados aliados conservam cidadania distinta e autonomia interna teórica — já que os romanos intervenham quando queriam, mas tinha de fornecer tropas quando Roma exigia e possuíam independência bem

19 Direito de realizar transações financeiras (comércio).

20 Direto ao intercasamento. La concesión de connubium permite realizar uniones matrimoniales mixtas que se situarán bajo el ius civitatis del varón, así hay que hay considerar los matrimônios entre latinos y romano, aunque ambos sean ciudadanos del mismo município (FERNÁNDEZ, 2007, p. 238).

21 " la ciudadanía fuera entendida por los romanos como una condición política, fruto de un acuerdo social implícito de esa misma naturaleza, el cual atribuía a los que la ostentaban el derecho, pero también el deber, de participar en la Res Pública y contribuir efectivamente al progreso de la comunidad" (BLANCH NOUGUÉS, 2013, p. 167) . Tradução nossa.

> limitada quando se tratava de relações com outros Estados (WOOLF, 2017, p. 70).

Dessa maneira, a concessão da cidadania torna-se um instrumento de integração dos aliados, "criando uma Roma descontínua na Itália multifacetada, diversa e desigual, dir-se-ia mesmo de acordo com uma hierarquia balizada pelo grau de resistência ou adesão ao poderio romano, com estatutos e privilégios entre as comunidades vencidas" (OLIVEIRA, 2015, p.244-245), e desse modo, Roma estabeleceu uma rede de alianças com as elites locais, integrando as comunidades à sua estrutura político-administrativa, mediante a concessão e a participação no direito da cidade de Roma.

> Cuando Roma alas rendas em solitário de conquista de Italia en el año 338 AEC, comienza a desarrollar los instrumentos jurídicos de incorporación de las pobçaciones vencidas al estado romano: alguno y alo había puesto en práctica com anterioridade como ocurre com el expediente municipal, y outro aunque no lo conocía desde los tiempos del *Foedus Cassianum*, es ahora cuando lo utiliza en su propio beneficio y lo dota de un perfil jurídico adaptado al uso romano del mismo, me refiero al procedimiento colonial latino. Al expediente municipal romano (tanto en su roal versión *optimo iure* como *sine suffragio*, es decir, sin derecho de voto) y al colonial latino, cabe añadir el estatus federal concedido por Roma a todas las comunidades itálicas que municipalizada, en un principio la mayoría. Estos tres procedimientos reflejan la dinámica jurídica seguida por el estado romano: Integración, exclusión y rehabilitación de ciudadanía (FERNÁNDEZ, 2007, p. 312).

Nesse contexto sociopolítico da concessão do status de cidadão, as comunidades que eram conquistadas, posteriormente foram transformadas em *municipia* (município), mantendo à sua estrutura cívica, mas passando a obedecer à soberania romana. Além disso, essas comunidades recebiam *civitas optimo iure* (cidadania sem sufrágio). Já em outros casos, a cidade recebia o status de um *municipium sine suffragio* (município sem voto*)*, sem direito ao voto. Todavia, se a cidade resistisse ao processo de conquista romana, ela era transformada em colônia, suas terras eram confiscadas e sua população escravizada (SANT'ANNA, 2015, p. 36-37).

Sobre essa discussão, Velasco comenta a respeito do processo de concessão da cidadania romana as comunidades estrangeiras:

> La concesión del status de ciudadanía a una persona extranjera constituye una de las útimas atribuciones específicas a las que se aferran los Estados, hasta el punto que sigue siendo contemplada como núcleo irrenuncialbe de aquello que en la jerga diplomática se denominaba domainaba *domain reservé* y se niegan, em consecuencia, a considerarla como um derecho subjetivo de quienes residen en su territorio (VELASCO, 2010, p. 129).

Desse modo, a posse da cidadania se destaca por ser núcleo de direitos e deveres que atribui um status político de cidadão livre (*sui iuris*) aos membros das comunidades, bem como, as atribuições sociopolíticas, que são baseadas nos acordos com as elites nativas, e eram centrados nas virtudes romanas *fides* e *amictia*.

Essas virtudes que representavam e permitiam a manutenção do regime oligárquico, e consequentemente, a contenção das pressões populares no território conquistado, sobre os quais recaiam impostos distintos, incluindo o fornecimento obrigatório de soldados para as tropas auxiliares[22] do exército romano (LIMA, 2010, p. 47-48).

Nesse sentido, a virtude *fides* significava cumprir as obrigações, sem importar o custo nem se a obrigação era formal ou informal. Para a sociedade romana, o não cumprimento das obrigações ou contrato, ofende a comunidade e os deuses" (MARTIN, 2019, p.39), e entres os exemplos dessas obrigações, estavam os seguintes deveres; as mulheres romanas demonstravam *fides* permanecendo virgens. Enquanto o homem demonstrava *fides* ao cumprir a palavra, pagar as dívidas e tratar a todos de modo justo dependendo se o status social do outro era superior igual ou inferior à sua própria posição social (MARTIN, 2019, p.39).

Já o conceito de *amictia* era definido pelos romanos como a relação patrono-cliente, um tipo de amizade ou acordo social com papéis bem definidos para cada.

> Os deveres de um cliente incluíam o suporte financeiro, emprestando dinheiro para pagar obras públicas e suporte político, que na prática, esperava-se que o cliente auxiliasse nas campanhas do patrono à eleição de cargos públicos. Já o patrono, poderia ajudar um cliente a começar uma carreira política apoiando sua candidatura. As obrigações jurídicas eram recíprocas na relação patrono-cliente e devem ser estáveis e duradouras. Dessa forma, esse vínculo era prolongado por gerações (MARTIN, 2019, p.43-46).

Dessa forma, os sistemas de *fides* e *amictia* são caracterizados pelas ideias de estabilidades e manutenções das redes de ligações que conectam os indivíduos na vida pública e privada. Essas redes influenciavam no processo de concessão da cidadania

22 É possível que o número de legionários fosse diferente nas províncias e em épocas diferentes uma força legionária variava entre 5.000 e 6.000 homens. Além das legiões havia as tropas auxiliares, recrutadas nas províncias (ROSSI, 2018, p. 409), essa tropa era um contingente fornecido pelas cidades que fazem aliança com Roma e funcionava como tropa de apoio às legiões, facilitando seu desdobramento tático no campo de batalha ou agindo como infantaria ligeira, lanceiros e arqueiros (PIOTROWSKI; VENTURINI, 2009, p, 05).

romana em seus aspectos jurídicos e políticos. Em suma, era concedido em um primeiro momento a cidadania civil, posteriormente a cidadania política e finalmente a cidadania social, que culminaria de um processo dentro de uma estrutura de *Welfare State* (VELASCO, 2010, p. 130).

Logo, obter a cidadania significava mobilidade social para seu portador e, uma vez obtida, trazia privilégios fiscais e concedia acesso ao direito romano: casamento, testamento e propriedade, seja ele de um imóvel ou a tutela de guarda de um indivíduo, como as mulheres da família e os parentes homens menores que 25 anos. Contudo, vale a ressalva de que "os direitos advindos da cidadania romana não desobrigam o indivíduo obedecer à cidadania original em uma cidade específica" (FUNARI, 2013). Em outras palavras, segundo Funari:

> Apenas a cidadania romana permitia que uma pessoa gozasse de plenos direitos, ainda que a posse de cidadanias locais continuasse a ser importante no que tange a questões de âmbito restrito. [...] Não cabe dúvida de que a cidadania local conferia direitos diversos, tanto políticos como civis. Cada cidade possuía uma câmara municipal e magistraturas diversas, às vezes abertas até mesmo aos libertos. A importância da cidadania romana, contudo, não pode ser subestimada, pois era a única a garantir proteção jurídica (FUNARI, 2013).

Certamente, o acesso à cidadania moldava e controlava a estrutura da sociedade romana, e ser chamado de cidadão, seja na República ou no Império representava uma garantia de direitos políticos e sociais. Logo, "o direito à cidadania romana significava, acima de tudo, que aqueles que possuem verão as suas relações pessoais, familiares, patrimoniais e comerciais reguladas — e os seus litígios e delitos julgados segundo um direito comum" (NICOLET, 1992, p.24).

Em vista disso, a cidadania romana contém duas categorias principais distintas: a *civitas optimo iure* (cidadania plena*) e civitas sine suffragio* (cidadania sem sufrágio). Podemos apontar que na primeira os direitos políticos estão inclusos, enquanto na segunda, não. Mas ao mesmo tempo, *civitas sine suffragio* excluía participação na política, garantia os direitos de *conubium e commercium*, nesse contexto:

> *En este contexto el Pueblo Romano se configuró como cuerpo social soberano que, junto al Senado (Senatus Populusque Romanus–SPQR), forman el núcleo de la estructura política republicana y cuyos miembros –los cives- van a ostentar la condición jurídica de ciudadanos dotados de los derechos atribuidos o reconocidos por el Ordenamiento jurídico. Así, gozarán del ius commercium, o facultad para realizar negocios patrimoniales inter vivos amparados por el ius civile, del ius connubii, o capacidad para contraer*

> *matrimonio legítimo con ciudadano o ciudadana romana, de la testamentifactio activa y pasiva que confiere, respectivamente, capacidad para otorgar y recibir por testamento; asimismo el civis tiene poder para fundar una familia y tener la patria potestas y la manus sobre los familiares que quedan bajo su potestad, puede ser tutor, tener el dominium sobre sus siervos así como manumitirlos y ejercer el patronato sobre los libertos, puede tener clientes bajo su protección, puede suceder ab intestato y, lo que es más importante, goza de la tutela jurídica y de la capacidad para actuar en los procesos judiciales prevista en el ius civile y, por último, puede ejercer la provocatio ad populum, o llamamiento al pueblo para que le juzgue en caso de que recaiga sobre el mismo una condena penal. Por otro lado, en el ámbito del Derecho Público – aunque con la limitación esencial de que estos derechos eran exclusivos de los ciudadanos de género masculino- la ciudadanía otorgaba la facultad de votar en las Asambleas Populares (ius suffragii o suffragium pasivo) y la posibilidad de presentarse a las elecciones a magistrado e iniciar una carrera política (ius honorum) (BLANCH NOUGUÉS, 2013, p. 165-166)*

Assim podemos afirmar que *civitas optimo iure*, é a plena capacidade jurídica do indivíduo, e os requisitos para obtenção dessa personalidade jurídica era ser livre[23] e ser cidadão romano. Esse status de *civis* (cidadão) se adquire ou pelo nascimento[24] ou posterior a ele. Desse modo, o casamento vai desempenhar um papel importante na estrutura sociopolítica romana, visto que será responsável pelo alastramento do status de *civis*, e como aponta Beard, o principal propósito do casamento em Roma era a produção de filhos legítimos, que herdaram a cidadania romana (BEARD, 2017, p. 299).

A partir desse ponto, as relações matrimoniais vão desempenhar um papel de manutenção dos laços cívico. Assim, o casamento na sociedade romana tinha a função de fortalecer o núcleo social (VEYNE, 2009, p. 45). Portanto, a relação matrimonial na sociedade romana pode ser compreendida como um meio para manutenção e concessão da cidadania, pois, o direito da cidadania é adquirido no momento do nascimento, a partir

23 A ordem jurídica romana não reconhecia todo e qualquer homem à qualidade de sujeito de direitos. Assim, o escravo não possuía, uma vez que era considerada coisa (res), isto é objeto de direitos. Para que o homem fosse titular de direitos (pessoa física ou natural), era necessário que se lhe atribuísse personalidade jurídica (é a aptidão de adquirir direitos e de contrair obrigações) (ALVES, 2012, p. 97).

24 Em Roma um cidadão não tem um filho: ele o toma como propriedade, exercendo o conceito de levanta (*tolere*); o pai exerce a prerrogativa, logo no nascimento da criança, de levantá-la do chão, onde a parteira a depositou, para tomá-la nos braços e assim manifestar que a reconhecê-lo como filho e se recusa a enjeitá-lo. A criança que o pai não levantar será exposta na frente da casa ou em um monturo público, para quem quiser recolher. A rejeição de crianças era uma prática comum na sociedade romana, as famílias mais pobres, abandonaram os filhos que não poderiam alimentar, e mesmo as famílias mais ricas, rejeitavam os filhos indesejados, cujo nascimento pudesse romper um testamento estabelecido. Quanto ao destino dessas crianças enjeitadas, elas raramente sobreviviam. Os ricos que rejeitavam seus filhos desejavam que a criança nunca mais aparecesse. Já as famílias mais pobres, faziam o possível para que seu bebê enjeitado fosse recolhido por um vizinho ou um familiar (VEYNE, 2009, p.21-23).

da relação de pais romanos unidos em *matrimonium iustum* (no ato do casamento*)* (BLANCH NOGUÉS, 2013, p. 172).

Entretanto, vale ressaltar que essa cidadania só era herdada se ambos os pais fossem cidadãos romanos ou se atendessem às condições de intercasamentos, pois, como afirma Fernández (2011), os matrimônios legais são as únicas formas que permitiam a transmissão da cidadania romana, seja o matrimônio entre cidadãos romanos, ou romanos e latinos.[25] Dessa forma, quando partimos para analisar o direito romano, compreendemos como era esse procedimento para adquirir a cidadania pelo nascimento, que de acordo com Alves:

> É cidadão romano o filho cujo pai, no momento da concepção, é romano e casado legitimamente (justas núpcias); se não é legítimo o matrimônio dos pais, a criança, a princípio, seguia a nacionalidade da mãe no instante do parto, mas nos fins da república, se estabeleceu que seria peregrina a criança nascida de mãe romana e pai peregrino, e , finalmente com o imperador Adriano, distinguiu-se a hipótese de o pai ser latino e a mãe, romana, caso em que a criança seria cidadã romana (ALVES, 2012, p, 22).

Nesse contexto, o status de cidadão foi um dos principais instrumentos jurídicos utilizados pela elite romana nas suas relações com o povo em um âmbito interno e externo, definindo quem é cidadão e, consequentemente, quem não é. E certamente, o sujeito de direito na sociedade romana não era não reconhecido por sua condição humana, mas pela sua situação social. Assim sendo, como apontam Costa e Costa, "na sociedade romana, os plenos direitos *civis* comuns só eram possíveis a quem possuísse preliminarmente a condição de cidadania" (COSTA; COSTA, 2018, p. 87).

Assim, a aquisição da condição de cidadão posterior ao nascimento está relacionada com o mosaico das relações sociais que permeiam o mundo romano. Mosaico este, que apresenta uma distinção clara do status jurídico dos indivíduos na Roma Antiga, eram três grupos sociais: *cives romani*, são aqueles reconhecidos como cidadãos romanos; *latini* são os habitantes das cidades latinas; e o *peregrini*, os indivíduos que não fossem *civis* ou *latini*.

Somente o *cives romani* possuía acesso ao *ius civile*, ou seja, a capacidade jurídica plena, sendo elas no campo político: *ius honorum*, a faculdade de eleger-se magistrado;

---

25 Las um uniones legales, las única que permite transmitir la ciudadanía romanana y por tanto los *nomina* vinculados a la misma son aquellas que se celebran entre ciudadanos romanos, o bien entre romano y latino (FERNÁNDEZ, 2011, p. 58). Tradução nossa.

ius sufragii, capacidade de votar. Enquanto no campo civil, o *cives romani* possuía a capacidade de contrair casamento legítimo, *ius connubii;* assim como a faculdade de realizar transações comerciais, *ius commercii*; o cidadão também possuía o direito de concluir atos jurídicos patrimoniais, *inrer uiuos*; bem como a faculdade de agir em juízo, *ius actionis* (ALVES, 2012, p. 25).

Enquanto os *latini* eram os cidadãos das cidades latinas, situadas no *Latium* (Lácio) ou nas colônias latinas fundadas na Península Itálica, esse grupo social era dividido em duas classes: os latinos velhos (*latini prisci),* cidadãos pertencentes às cidades latinas fundadas antes de 268 EC; e a segunda classe social, eram os latinos coloniais, habitantes das colônias latinas fundadas depois de 268 AEC.

Dessa forma, quando partimos para analisar a flexibilidade do direito jurídico romano, percebemos que a lei e o processo de concessão da cidadania eram mais flexíveis com os *latini prisci*, pois os mesmos possuíam capacidade jurídica mais ampla em comparação ao segundo grupo. Nota-se que ambos os grupos dispunham do *ius sufragii*, do *ius commercii*, e do *ius actionis*, mas apenas os latinos velhos tinham direitos ao *ius connubii* (ALVES, 2012, p. 25).

Luciene Dal Ri e Arno Dal Ri Jr. (2013), salientam que o status jurídico dos grupos latinos era caracterizado por alguns direitos de cidadania, fruto de um vínculo étnico-cultural com o povo romano. Ou seja, a incorporação das comunidades e a atribuição da cidadania romana, fosse ela *civitas optimo iure* ou *civitas sine suffragii*, era definida por acordos previstos em *foedus*, e esses pactos eram realizados entre Roma e as comunidades.

Consequentemente, as comunidades anexadas nesse processo recebiam o status de *municipia optimo iure* ou status de *municipa sine suffragii*. A diferença entre os dois status pode ser observada na seguinte passagem:

> Os *munícipes optimo iure*, pertencentes a territórios anexados a Roma, eram cidadãos a pleno título e gozavam de todos os direitos de cidadania, em direito privado e em direito público. A concessão deste tipo de cidadania e a realização do *foedeus* refletem a importância da comunidade. A bem como o fato deste poder ter certa autonomia, conservando leis, instituições jurídicas e políticas próprias. [Enquanto] os *munícipes sine sufraggii iure*, cabia-lhes principalmente o ônus da cidadania, visto que na Roma Antiga dá-se mais à liberdade pública que à liberdade privada. Ademais, esses municípios podiam ou não possuir ius commercii e ius connubii, delineando uma concessão parcial de direitos da cidadania (DAL RI; DAL RI JR, 2013. p.310).

Portanto, observa-se que na medida em que concessão do status *munícipes optimo iure* as cidades anexadas ao território, garantia aos cidadãos dessas comunidades o privilégio de gozar todos os benefícios do direito romano. Em contrapartida, o status de *munícipes sine sufraggii iure* é visto como um estágio intermediário no processo de romanização das comunidades estrangerias – conceito esse que foi criado pelo historiador alemão Theodor Mommsem, mas se estabelece na historiografia a partir das pesquisas do historiador britânico Francis Haverfild.

2.3 Romanização como instrumento político

A análise de Haverfield sobre o procedimento de romanização da Bretanha Romana, é considerada como um dos principais modelos de reflexão acerca do processo de contato entre os romanos e sociedades distintas. Na sua pesquisa, o autor descreve os métodos nos quais a cultura romana e estrangeira se fundiram, prevalecendo os elementos culturais da sociedade romana (SILVA, 2011,04). Tradicionalmente este conceito elaborado por Haverfield denomina o processo de expansão territorial e cultural romano que se deu principalmente entre o fim da República e primeiro século do período imperial (GARRAFFONI; FUNARI; PINTO, 2010, p. 18).

No entanto, influenciadas pelo trabalho de Edward Said sobre Orientalismo[26] e com avanço da teoria pós-colonial que tinha como objetivo analisar a cultura política colonial, e preocupando-se em problematizar o processo da formação deste conhecimento histórico, novas perceptivas a respeito da problematização de romanização foram concebidas.

O conceito de romanização se deixou ser compreendido como procedimento de aculturação do progresso moral e social das comunidades nativas para ser analisada como um processo de interações complexas e contínuas provenientes de várias influências, como o pano de fundo das diferenças de poder, riqueza, geração, gênero, identidade e regionais (HINGLEY, 2010, p. 41). Ainda sobre essa temática, Hingley comenta como os trabalhos de teoria pós-colonial influenciaram as novas perspectivas sobre o conceito de romanização:

---

26 Said monstra no seu trabalho que o conceito de Oriente foi uma construção do Ocidente e da obra Cultural e imperialista (MENDES, 199, p. 307-308).

> Trabalhos de teoria pós-colonial ilustram a variedade de visões relativas à situação colonial ou imperial tanto da parte dos povos nativos quanto dos membros dos poderes colonizadores. Eles ilustram, igualmente, a primazia concedida no discurso colonial, às visões dos poderes imperiais dominastes. A agenda de grande parte da literatura pós-colonial dá a impressão de estabelecer imagens alternativas da situação colonial; imagens que diferem das produzidas pelas sociedades imperiais (HINGLEY, 2010, p. 41).

Em vista disso, Mendes salienta que é necessário entender o "conceito de romanização como um processo de mudança social amplo, dialético e multifacetado em termos de seus significados" (MENDES, 1999, p. 314). Enquanto dentro do modelo proposto por Haverfield, a romanização é vista como um projeto, uma ação planejada e pensada por Roma (BONDOLI, 2011, p.09). "A ideia era que Roma concedesse primeiro a cidadania sem voto, para que a comunidade pudesse começar o processo de assimilação às instituições romanas e cultura romana" (SCOPACASA, 2018, p. 96). Da mesma maneira, Knust acrescenta, que enquanto algumas cidades se tornam municípios com cidadania plena, outras se tornam municípios sem direito ao voto.

> Algumas cidades se tornam municípios com cidadania plena; isto é, mantêm instituições próprias, mas são cidadãos romanos, seguindo o modelo do que teria sido o primeiro município romano: Túsculo. Outras se tornam municípios sem direito a voto, caso similar ao anterior, mas com a diferença importante de que sua cidadania romana não lhes garante direito a participar das assembleias romanas. Outras cidades recebem o status de aliadas: mantêm-se independentes, mas submetidas a tratados de aliança com Roma que as obriga a enviar tropas quando requisitadas. E outras mais recebem o *status* de colônias latinas, passando a ser regidas por uma noção inspirada no Direito que era compartilhado entre as cidades latinas; isto é, são cidadãos de suas próprias cidades, mas quando em Roma têm alguns direitos específicos e podem inclusive tornar-se cidadãos romanos depois de um tempo de residência na cidade (KNUST, 2019, p. 243).

Tito Lívio também narra em *Ab Urbe Condita libri*, o processo de atribuição da cidadania romana às comunidades estrangeiras.

> Aos três povos hérnicos, os aletrinos, os verulanos e os ferentinos, foram devolvidos às suas leis, que eles preferiram ao direito de cidadania romana: o casamento entre eles, privilégio de que foram os únicos a gozar entre os hérnicos. Aos agnaninos e aos outros povos que haviam lutado contra os romanos, foi concedido o direito de cidadania, mas sem o de sufrágio, e também o direito de reunir-se em assembleia e contrair matrimônio entre si. Seus magistrados, porém, foram proibidos de exercer outras funções além das cerimônias do culto (LÍVIO, IX, 43).

Por outro lado, é uma concepção simplista analisar a adoção da cultura romana pelas comunidades nativas como meramente um símbolo de desejo dessas comunidades

em adotar a identidade social romana. Ou seja, torna-se necessário pensar a concessão da cidadania romana como um processo bilateral e multidirecional, como aponta Mendes (1999): "o processo de adoção é mais complexo, pois deve ser relacionado ao controle social, num contexto de relações entre identidade e alteridade" (MENDES, 1999, p. 314).

As comunidades nativas apropriaram-se dos padrões culturais e sociais romanos, utilizando o status de cidadão e os seus benefícios de acordo com suas aspirações políticas, sociais e econômicas. Essas aspirações variam de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo ou até mesmo de província para província. Assim, precisamos entender que os conceitos de identidade popular não devem ter sido homogêneos ou padronizados. Ademais, tais ideias devem ter mudado dramaticamente em grande parte das províncias romanas (HINGLEY, 2010, p. 40).

Ou seja, nesse processo de atribuição da cidadania romana, outros grupos sociais também recebiam esse benefício, e entre esses grupos estavam os peregrinos ou *peregrini*, definidos como: os membros das comunidades estrangeiras, localizadas fora da Península Itálica que foram submetidas e anexadas ao território romano através de guerras ou tratados de paz. A partir do momento em que os habitantes destas cidades eram submetidos a hegemonia romana, esse grupo social se dividia em duas categorias, peregrinos ordinários (*peregrini alicucius civitatis*) e os peregrinos deditícios (*peregrini nullius civitais*).

Além do mais, conforme argumenta Alves (2012), os peregrinos ordinários são os membros pertencentes aos Estados cuja organização e estrutura política Roma manteve durante o processo de conquista. Assim, esses grupos viviam sob suas próprias leis e sob a tutela de Roma. Em contrapartida, os peregrinos deditícios são os indivíduos dos Estados em que a estrutura política e jurídica foi dissolvida. Para os demais grupos sociais, esse processo da extensão da cidadania romana em toda a Península Itálica só vem a ser alcançado depois da Guerra Social (91-87 AEC).

2.4 A guerra social na República romana

Os conflitos sociais que ocorreram no final da república tardia, durante o século II e I a. C., foram consequência direta desse processo de expansão. Uma situação de descontentamento foi se desenvolvendo na Itália entre os *soccii*, latinos, e os Federados. Essa insatisfação das comunidades ligada a Roma, foi motivada principalmente pela falta

de equiparação política e jurídica, isto é, as comunidades "pediam a cidadania num Estado por que tinham defendido com as suas próprias armas (MANTAS, 2015, p, 337- 338), assim sendo, a população da península não dispunha dos direitos concebidos pela cidadania romana e além disso foram duramente atingidos pela devastação causada pela Guerra Púnica. Nas palavras de Maria Luiza Corassin:

> Os aliados itálicos, os *socii*, eram obrigados a prestar ajuda militar a Roma, nas contínuas guerras do século II AEC sofreram pesadas baixas, do mesmo modo que os camponeses romanos. A situação deles era ainda mais grave, graças à discriminação que sofriam por não terem os direitos políticos dos romanos. Os *socii* não podiam recorrer à assembleia popular, eram prejudicados na divisão do saque de guerra, e as penas disciplinares que sofriam o serviço militar eram mais duras que as aplicadas aos cidadãos (CORASSIN, 2000, p. 51).

As tensões sociais aumentaram quando os *socii* reivindicam a equiparação política com os cidadãos romanos, solicitando a concessão da cidadania. De acordo com Martin (2019, p, 96-97), na tradição romana, esses aliados compartilhavam os espólios das vitórias militares. Porém, por não serem cidadãos romanos, não tinham voz ativa na política. Esse desequilíbrio deixava os aliados cada vez mais insatisfeitos, pois queriam uma participação maior na prosperidade crescente da classe alta romana.

O status de *civitas* implicava o acesso ao direito de voto em Roma, o que para a maioria era extremamente difícil de exercer, pois todas as votações ocorrem exclusivamente na cidade de Roma. Como destaca Beard: Nunca houve um sistema de registro de votos fora da capital, portanto, na prática, apenas aqueles italianos com dinheiro e tempo para viajar teriam auferido alguma vantagem da sua nova influência política (BEARD, 2017, p. 235).

O cidadão romano chegava a ser convocado em média vintes vezes por anos para comparecer ao fórum ou Campo de Marte, e como acrescenta Corassin(2006) ele deveria deixar seus afazeres e enfrentar viagens cada vez maiores, em vista que a maior parte na votação não era obrigatório, fica evidente uma maior participação entre os mais ricos.

> Os cidadãos rurais menos abastados, ligados ao calendário agrícola, enfrentavam maiores dificuldades para comparecer às assembleias; os eleitores urbanos estavam mais disponíveis. Para atrair o eleitor à cidade era preciso convencê-los a enfrentar o incômodo da viagem; mas sem dúvida, quando estavam em discussão questões importantes, como uma lei agrária, o número de cidadão presentes devia ser considerável, os cidadãos mais ricos, das primeiras classes censitárias, eram mais participantes, pois muitos tinham casa em Roma e não trabalhavam pessoalmente suas terras (CORASSIN, 2006, p. 281).

Assim percebe-se que os interesses dos novos cidadãos com concessão da cidadania não estavam exclusivamente ligados à sua participação na política romana. Pois, para os habitantes das cidades aliadas da Itália, adquirir a cidadania, determinava igualdade jurídica e atribuição de status social garantido pelo direito.

> El elemento que vinculaba al contingente aliado era su particular categoría de súbditos y su esperanza en dejar de serlo y beneficiarse en todos los ámbitos de la pertenencia a un colectivo, el de la plena ciudadanía romana, cada vez más rico y más privilegiado, y cuyo bienestar se había conseguido precisamente gracias a la institución aliada (HEREDIA, 2012, p. 138).

Nesse cenário de disputas políticas e sociais, foi eleito Marco Lívio Druso, em 91 AEC. Druso se mostrou disposto a solucionar os problemas do descontentamento dos aliados, e com sua vitória política, o tribuno começou a propor distribuições frumentárias a baixo custo, o retorno dos loteamentos do *ager publicus* e a concessão da cidadania aos *socii*.

A lei de alargamento da cidadania proposta por Druso não chegou a ser votada, pois o mesmo foi vítima de um assassinato, seguido pela anulação do Senado das demais leis propostas pelo tribuno.

> Druso insistiu nos assentamentos, na criação de colônias e na extensão da cidadania a todos os aliados romanos em território. Eis o nascimento de uma tragédia política: em Roma, Druso agradava com a criação de colônias e com assentamentos, o que preocupava as elites das cidades aliadas; nelas, por sua vez, Druso seria bem recebido com a proposta da extensão da cidadania, o que incomodava profundamente boa parte da elite romana (SANT'ANNA, 2015, p. 102).

"As leis propostas por Druso procuravam favorecer os interesses dos aliados da plebe, dos cavaleiros e dos senadores" (MANTAS, 2015, p.339), isso porque o programa formulado pelo tribuno era destinado a todos os segmentos da sociedade romana. O programa prometia aos aliados itálicos a cidadania romana, aos camponeses a resolução da questão agrária, aos equëstres o acesso aos cargos senatoriais e aos senadores a participação nas decúrias de jurados (ALFÖLDY,1989 p. 94.).

No entanto, os grupos que controlam a política romana também temiam as leis propostas pelo tribuno, e o episódio acabou com ele sendo assassinado em sua casa. Lima aponta que a elite romana temia as reformas propostas por Druso pelos seguintes motivos:

Os senadores, não desejavam a elevação da *dignita* equestre e os equestres temiam perder sua exclusividade nos tribunais de justiça (LIMA, 2010, p. 26).

O assassinato de Druso marcou o iniciou um conflito civil na Península Itálica. O primeiro ato deste conflito eclodiu na cidade de Ascoli, no Piceno, onde foi morto um magistrado romano que tentava controlar o motim por causa da morte do tribuno. A revolta que desabrochou em Ascoli, espalhou-se pela Itália como um movimento generalizado, e o conflito depressa atingiu a proporção de uma guerra civil, marcada por muita violência de ambos os lados, incluindo O massacre das cidades que não aderiram ao movimento.

"Os italianos formaram uma confederação para lutar contra Roma, cunhando suas próprias moedas para financiar a violenta rebelião" (MARTIN, 2019, p. 131). Nesse momento, como destaca Sant'Anna (2015), Roma viu sua hegemonia na Península Itálica ameaçada por uma coalizão de cidades revoltosas. Os marsos e os samnitas formavam uma confederação com capital próprio, próxima à cidade de Roma, e batizaram a nova capital da confederação como *Italia*, além de contar com um exército de aproximadamente cem mil homens, treinados com as mesmas táticas das legiões romanas. Seguindo esse raciocínio, Mantas comenta a composição das tropas itálicas no conflito.

> Os insurretos conseguiram mobilizar forças muito importantes, que alguns calculam em 100000, com a agravante que havia entres eles muitos veteranos das guerras romanas, bons conhecedores das táticas do que eram agora seus inimigos. Os rebeldes, cujos chefes principais pertenciam a famílias provinciais ricas, criaram uma federação italiana, com a capital em Corfinio, rebatizada como *Italica* ou *Italia* , com um senado representativo e uma moeda própria (MANTAS, 2015, p. 340).

Ou seja, podemos apontar a Guerra Social, como uma guerra dos itálicos contra Roma, conflitos entre os cidadãos romanos reunidos em torno de conservadores e reformistas (ALFÖLDY,1989 p. 82). Quando analisamos os motivos de sua existência, nota-se que muitos dos insurgentes envolvidos nos conflitos tinham como objetivo obtenção da cidadania romana, que bancaria o fim na exclusão política e no status de inferioridade social.

Os socii, "solicitan la ciudadanía romana por su acercamiento a Roma em constitución, derecho y costumbre, por um lado, y, por outro, por sus desventajas frente a los romanos en la explotación imperial y los abusos de los magistrados romanos" (ALONSO, 1983, p. 204). Podemos acrescentar também como movito da Guerra Civil, "a concessão da cidadania romana a inúmeros estrangeiros ricos das novas províncias,

concomitante à recusa da concessão do direito de cidadania aos vizinhos itálicos" (GAIA, 2018, p. 110 – 111). Dessa forma, Roma assistiu aos seus antigos aliados da Península Itálica se insurgirem contra o seu domínio em busca do direito à cidadania romana (BARBOSA, 2017, p. 126.).

A guerra arrastou-se até 87 AEC, e afetou principalmente cidades e tribos do sul, localizadas ao sul e leste de uma linha entre a foz do rio Liri e a costa do Adriático[27]. Depois de um período de vitória dos insurgentes, o conflito tornou outros rumos, quando o comando tropas legionárias recaíram nas mãos dos generais Gaio Mário e Cornélio Sula. Ambos os generais dispunham de um grande contingente militar, que somando 18 legiões constituídas seguindo o modelo de recrutamento instalado por Mário em 107 AEC.

Contudo, é importante salientar que antes da reforma militar realizada por Mário, não havia uma tropa oficial, regular e profissional na instituição militar romana. Dessa maneira, cabia a cada cidade manutenção das suas próprias tropas. Logo, como aponta Jean-Michel Carrié, "a cidade não tinha outro exército a não ser o que era constituído pelos seus cidadãos, mobilizado por turnos e em função das necessidades, apenas enquanto durava a guerra" (CARRIÉ, 1992, p. 90).

Em vista disso, como destaca Funari (2012), às tropas neste período antes da reforma de Gaio Mário podem ser definidas como exército de camponeses, uma vez que costumavam travar as batalhas somente no verão, entre a época da semeadura e colheita. Além do que competia aos cidadãos equipar-se às suas custas. Nesse sentido, o posicionamento dos soldados no campo de batalha era indicado pelo seu status socioeconômico, aqueles que não podiam armar-se estavam excluídos do exército.

Como também, devido às guerras muito longas que tornavam cada vez mais imprópria participação dos camponeses no exército, o cônsul Gaio Mário em 107 AEC, introduziu uma série de reformas no recrutamento, legislação e na organização militar. Logo se desenvolveu uma "força militar profissional, deixando de ser uma milícia citadina recrutada anualmente para certa campanha, e dissolvida logo a seguir, para tornar-se um exército permanente" (SOUZA, 2004, p.02).

---

27 "La Guerra Social afectó mayormente a pueblos y tribus meridionales, situadas al sur y oriente de una línea comprendida entre la desembocadura del río Liri y la costa adriática" (HEREDIA, 2012, p. 139). Tradução nossa.

Entre as reformas efetuadas por Mario estão: O fim da classificação censitária, o armamento dos soldados a partir da reforma bancada pelo Estado, os pagamentos dos soldos, a oportunidade de enriquecer com espólios de guerras e recompensa fixa após 25 anos de serviços prestados (PIOTROWSKI; VENTURINI, 2009, p. 09).

De fato, as reformas militares executadas por Mario, ajudaram na administração das tropas e principalmente no processo de recrutamento de novos legionários. Assim, quando instaura uma Guerra Social na Península Itálica, a instituição militar romana já constava com um exército profissional e adaptado para conter o movimento insurgente, e que em 88 AEC, apenas os samnitas continuavam no conflito, como destaca Mantas.

> Os samnitas foram das mais difíceis de dominar, mesmo depois da queda Bovianum (Pietrabbondante), a segunda capital da federação, tomada por Sula, continuando a resistir com os lucânios e marsos, até 87 a. C. *(*MANTAS, 2015, p. 341).

Contudo, os elementos que determinarão o fim do conflito seriam várias manobras políticas adotadas por Roma com objetivo de conseguir a submissão dos insurgentes, tais como: As concessões das reivindicações dos *socii*, como também a criação três leis (*Iulia*, a *Plautia Papira* e *Pompeia*), que acabaram contribuindo para alterar a situação do conflito ao seu favor. A *Lex Iulia*, criada em 90 AEC, determinava a concessão da cidadania a todos os aliados italianos fiéis. As outras duas leis concediam o mesmo direito aos insurgentes rendidos e as cidades da Gália Cisalpina[28].

> Lex *Iulia* de *civitate latinis* danda, proposta pelo Cônsul Lúcio J. César foi aprovado em 90 AEC, concedeu a cidadania romana a todos os *Latini* e itálicos que durante o conflito se mantiveram fiéis à Roma. No ano de 89 AEC, com a *lex Plautia Papiria* de *civitate sociis* danda, foi concedida a cidadania à latinos

28 A supremacia romana em toda a Gália Cisalpina, que correspondia ao norte do Apenino na Itália (essencialmente na planície do Pó) data de 192 AEC. Cento e vinte antes de Cristo é a data da tomada da Gália do Sul, a qual foi denominada Província. Nesse território os romanos fundaram duas colônias – Aqua Sextiae (Aix-en-Provence) em 123 AEC, Narbo Martius (Narbonne) em 118 AEC, instalaram também uma guarnição em Tolosa (Toulouse) em 106 AEC. A província foi rebatizada em 27 AEC, como Narbonesa por Augusto, quando este por lá passava, na ocasião em que foi atribuída ao senado. Assim sendo, pela antiguidade e amplo contato, a província Narbonesa é a que tem uma presença romana mais forte. O poder político na Gália Narbonense, durante o período de dominação romana, ficava a cargo de um pró-cônsul, enquanto as outras três: Lionesa, Aquitânia e Belga, faziam parte do domínio imperial e o seu governador era o próprio imperador (BINA, 2008, p. 17-18). Zardini ainda ressalta que a região da Cisalpina "mantinha alianças com as colônias latinas e praticava o comércio com o Oriente – sobretudo com os gregos – o que influenciou uma dinâmica sócio-cultural diversificada nas suas cidades. Como consequência dos intercâmbios, porém, a Gália Cisalpina se caracterizou por transformações culturais e processos de mobilidade social que definiram um 'modo de ser' típico do norte da Península Itálica, mais do que um 'modo de ser' romano" (ZARDINI, 2015, p .125).

> e itálicos, residentes na península itálica, que tivessem declarado ao magistrado romano em até dois meses de querer tornar-se cidadão. Ainda em 89 AEC, o cônsul Pompeo Estrabão apresentou e conseguiu a aprovação da *lex Pompeia de Transpadanis*, estendendo o estatuto de latini aos moradores da Gália Transpadana, dando as suas comunidades o status de colônias latinas (DAL RI; DAL RI Jr. 2013, p. 331).

E como conclui Beard, quaisquer que tenham sido as causas da Guerra Social, os efeitos da legislação de 90 e 89 AEC, se estendeu à plena cidadania, a maior parte da península. Agora, os novos cidadãos poderiam ter dupla cidadania e duas identidades cívicas, a de Roma e a de sua cidade natal (BEARD, 2017, p. 234).

A Guerra Social modificou a estrutura sócio-política na Itália, conferindo-lhe a unidade política que faltava na península. Mas a ampliação do quadro de cidadãos após o conflito não englobou toda população livre que constituía a sociedade romana, como também resultou um novo problema, a inclusão dos novos cidadãos no processo eleitoral romano.

Ou seja, mesmo com direito ao voto, essas comunidades não tinham uma participação efetiva, pois os novos cidadãos foram inseridos nas trinta e cinco tribos existentes. Contudo, para que eles não obtivessem maioria dos votos durante as votações, eles foram incluídos em tribos distintas. Assim podemos afirmar que os novos cidadãos, da mesma maneira que antes do conflito, permaneceram confinados em um número reduzido de tribo e na condição de inferioridade nas votações (JIMÉNEZ, 1985, p. 263 – 264).

*2.*4 A Representação da *civitas optimo iure e civitas sine suffragio* nas HQs de Asterix

A cidadania romana é representada intrinsecamente nas histórias em quadrinhos de Asterix, e dessa forma, as tiras de narrativas continuadas como as HQs, a Coluna de Trajano em Roma os relevos assírios de Nínive e Tapeçaria de Bayeux, "são extremamente úteis na reconstrução dos acontecimentos, embora não se possa assumir que sejam registros completos ao invés de resumos do que ocorreu" (BURKE, 2017, p. 227-228).

No caso das histórias em quadrinhos escritas por René Gosncinny e desenhadas por Albert Uderzo, obras de ficção sem responsabilidade de ser fidedignas na representação da cidadania plena e da cidadania sem sufrágio. Assim, entendemos como representação: imagem que remete à ideia e à memória os objetos ausentes, e que nos apresenta tais como são. "Representar, portanto, e fazer conhecer as coisas mediatamente

pela pintura de um objeto, pelas palavras e gestos, por algumas figuras, por algumas marcas – tais como os enigmas, os emblemas, as fábulas e as alegorias" (PESAVENTO, 1995).

Roger Chartier explica que a noção de representação se trata do relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente, uma valendo pelo outro que porque lhe homologa. (CHARTIER, 1990, p. 184.) Compreendemos que as distinções entre cidadania romana plena e cidadania sem sufrágio nas histórias em quadrinhos de Asterix são representações da sociedade romana.

Desta forma, como aponta Barros, "uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento da recepção" (BARROS, 2003, p.146). Logo, as HQs de Asterix são objetos culturais e foram produzidas entre práticas e representações. Os produtores e os receptores desses objetos circulam entre a recepção e sua produção. Portanto, estas práticas estão ligadas ao modo de construção do significado e as representações ao modo de ver.

No Ensino de História, o tema das representações nos produtos culturais nos reporta a uma infinidade de sentidos e reflexões que o tema evoca. Esta multiplicidade está associada às mudanças paradigmáticas, a uma crise dos valores contemporâneos, caracterizado pelos seguintes elementos, como aponta Zamboni:

> Ao fim de uma visão homogênea e absoluta em considerar e analisar os fenômenos sociais e históricos, à visão unitária do mundo, ao questionamento dos discursos científicos, à ideia de progresso, de nação e formação de nacionalidade que caracterizaram, e às vezes ainda caracterizam, o ensino de história em determinada época (ZAMBONI, 1998, p. 01).

Esse processo de transformação, construção e desconstrução das representações são constantes em diferentes fontes históricas. Eles ocorrem em momento do social diferente e o processo de ensino-aprendizagem não está excluído e nem isolado de todas essas mudanças. Portanto, refletindo sobre esses processos e as considerações que foram apresentadas nas seções anteriores, no álbum[29] *Asterix, o gaulês*, é possível perceber como o status da cidadania plena é representado.

---

29 Por motivos de otimização de espaço, decidimos por não adicionar o álbum todo no trabalho. Acreditamos que os quadrinhos são uma justaposição de imagens colocadas em sequência com objetivo de transmitir uma mensagem. No entanto, não era possível aqui anexar toda a história ou álbuns de Asterix

Na obra, vemos o Centurião Caius Bonus, personagem calvo e com armadura dourada, articular um plano de infiltração na aldeia gaulesa, habitada por Asterix e seu povo. O plano do Centurião tinha com táctica disfarçar um soldado da sua guarnição, com vestimentas típicas celtas, de tal forma que ele entrasse despercebido na aldeia, e assim obtivesse informações do segredo da força sobre-humana gaulesa (Figura 6).

Figura 6: O plano de Caius Bonus.

Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2016, p. 11.

No trecho destacado, podemos perceber mesmo que de forma sutil, a representação da cidadania romana plena, especificamente quando analisamos o último quadro da tirinha, no qual Calígula Minus, personagem com vestimentas celtas e com uma barba alaranjada, expressa sua indignação com tratamento recebido perante os seus companheiros de guarnição.

---

discutido na pesquisa. Logo, utilizamos as imagens aqui com objetivo de debater o conceito e a representação da cidadania romana.

O personagem demonstra sua revolta com sua situação com a seguinte frase: "Ai, ai! Devagar com isso! Não se esqueçam de que sou um legítimo romano!" Grifo nosso. Neste momento, percebemos que Calígula Minus está ressaltando seu status social diante os demais soldados, e dessa maneira, ele deveria ser tratado como *civis* romanos.

Outra percepção que podemos tirar da passagem, que o personagem obteve a cidadania romana plena no ato do seu nascimento, e como já foi mencionado anteriormente, as histórias em quadrinhos de Asterix têm como ponto de partida a República Tardia, ou seja, ele seria um cidadão romano do final da República, o filho cujo pai, no momento da sua concepção é um cidadão e casado legitimamente de acordo com direitos romanos. Portanto, podemos afirmar que os pais do personagem Calígula Minus eram cidadãos romanos, e seu filho herdou deles o status de *civis*.

No caso, Calígula Minus ser um cidadão romano, representa acesso à liberdade e o ao privilégio jurídico; o uso da lei e do direito, como a possibilidade de participar de maneira plena nas tomadas de decisões ou aprovações das leis nas assembleias durante o período republicano.

Narrativa semelhante do personagem Calígula Minus é apresentada por Marry Beard no livro *SPQR: Uma breve história de Roma.* Durante sua análise da história de Roma, autora menciona um indivíduo, Publius Gavius, um cidadão romano que morava na Sicília. O mesmo foi enviado à prisão, torturado e crucificado, sob a falsa acusação de ser um espião de Espártaco. Enquanto Gavius era açoitado, ele gritava: "*Civis Romanuns sum!*", grifo nosso, ou em tradução livre, eu sou um cidadão romano!

As semelhanças entre as duas narrativas estão no fato de que ambas apresentam uma súplica, dá uma ressalva de um status social, este caracterizado por uma jurisprudência. Não podemos esquecer que os personagens Calígula Minus e Publius Gavius são portadores da cidadania romana plena e, desse modo, o direito romano protegia os mesmos de punição degradante. Todavia, a concepção de cidadania no período republicano é pautada pelo seguinte aspecto segundo Guarinello:

> A cidadania romana, durante toda a república, funda-se numa base censitária: ou seja, a participação política, seja no Conselho principal, o Senado, seja no acesso às magistraturas (ediles, pretores, cônsules, seja na estrutura da assembleia mais importante, a assembléia centuriata (que elegia os magistrados, declarava paz ou guerra), que reproduzia a organização do exército, funda-se na diferença de riqueza entre os cidadãos e não no seu nascimento GUARINELLO, 2014, p. 111 -112).

Sendo assim, presume-se que mesmo com status de cidadão pleno ainda ocorria desigualdade social em meio às classes mais baixas da sociedade romana, e que na prática, a concepção de cidadania defendida por Fernandez (2007) como direito à propriedade e capacidade jurídica de realizar ações dirigidas a outras pessoas por ações regulamentadas por lei, que define o cidadão[30], não valia para todos seus detentores. Na prática, como afirma Beard(2017), as instituições jurídicas oficiais estavam pouco interessadas nos problemas das pessoas comuns.

> O sofisticado edifício da lei romana, apesar de sua extraordinária competência em formular regras e princípios legais, em decidir questões de responsabilidade e determinar direitos de propriedades e contratos tinham pouco impacto na vida daqueles que ficavam abaixo da elite e ofereciam pouca ajuda para solucionar seus problemas. Quando tentavam recorrer a ela, o sistema costumava demais (BEAR, 2017, p.457).

E como expressa Veyne (2009), em uma sociedade tão desigual como a romana, e marcada por uma forte rede de clientelismo, não é necessário dizer que os direitos formais não eram reais, ou seja, um cidadão de uma camada social mais baixa, como de Calígula Minus, pouco tinha a ganhar processando o centurião Caius Bonus pelos atos violentos contra sua pessoa. Em outras palavras, a elite romana aproveitou-se da "desigualdade socioeconômica entre os cidadãos, os mais ricos teriam criado laços de dependência com os mais pobres, colocando-os sob a obrigação moral de apoiar decisões políticas que protegiam os interesses e os privilégios da elite" (SCOPACASA, 2018, p. 86).

Esses laços de dependência e o processo de atribuição da cidadania romana aos grupos *latini* e *peregrini* são representados no álbum *Asterix e o combate dos chefes*[31],

---

30 Ahora es el derecho de propiedad y capacidad legal de emprender acciones dirigidas a cosas o otras personas a través de cosas, o de incoar acciones que regular por ley pueden dirigirse hacia un tercero, lo que define al ciudadano (FERNÁNDEZ, 2007, p. 228). Tradução nossa.

31 Sinopse oficial disponibilizada pela editora portuguesa: Um gaulês corajoso só tem medo de uma coisa: que o céu lhe caia em cima da cabeça, o que raramente acontece. Mas, com Obélix por perto, a queda de um menir pode acontecer! E é assim que o pobre Panoramix apanha com um na cabeça… A pancada fá-lo perder o juízo. E, enquanto o druida não recuperar a memória, a Aldeia fica privada de poção mágica e à mercê de um ataque. É o momento escolhido por Amaisbêigualaix (na edição brasileira, o nome do chefe foi traduzido para Tomix), chefe galo-romano, para desafiar Matasétix (na edição brasileira, o nome do chefe foi traduzido para Abracurcix) para um combate dos chefes. Se o nosso amigo for vencido, a Aldeia ficará sob a tutela de Amaisbêigualaix e, assim, dos Romanos. Não é a altura ideal para o nosso querido chefe cair do seu escudo! Disponível {https://www.asterix.com/pt-pt/a-colecao/os-albuns/o-combate-dos-chefes/}. Acessado em 29 setembro de 2020.

conforme vemos na figura 7. A revista apresenta nas suas páginas iniciais dois grupos sociais que coexistiam na região da Gália durante o tempo de ocupação romana. O primeiro grupo representado é de uma comunidade gaulesa, liderada pelo chefe Tomix, e submisso à hegemonia romana. Enquanto o segundo grupo representado é liderado pelo chefe Abracurcix, luta contra o imperialismo romano.

Figura 7: Os grupos sociais na Gália romana.

Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2015, p. 05

No álbum, Goscinny e Uderzo enfatizam com sinais visuais, como também com o discurso, que o primeiro grupo de gauleses passou ou ainda está passando por um processo de romanização. Para isso, os autores recorrem à representação de colunas, galo-romanas, como uma forma de destacar esse processo (Figura 13), assim, essa "adoção da cultura material de origem romana pelas elites locais passa a ser vista como um

instrumento legitimador da manutenção da ordem social anterior, substituindo o domínio pelas armas" (PINTO, 2003, p.23).

Além disso, no primeiro quadro da cena, podemos perceber três personagens com indumentárias típicas romanas, sendo dois deles vestindo túnicas e outro usando uma toga. O primeiro personagem encontra-se ao lado esquerdo do primeiro quadro, vestindo uma túnica vermelha, com detalhes na cor branca e figuras geométricas amarelas.

Já o segundo personagem se localiza no lado direito da cena, na frente da coluna galo-romano e veste um traje de cor púrpura, com pequenos detalhes em branco. Já o terceiro personagem encontra-se no fundo da imagem, e veste uma toga de cor avermelhada. Sobre essas indumentárias, Iannone comenta que:

> A *túnica,* que não deve ser confundida com camisa de linho chamada *túnica interior*, *subucula,* ou *strictoria* própria dos dias frios, no tempo do Império, era uma veste de lã e consistia em duas peças de tecido, *pegulae,* costuradas juntas, de modo que a parte anterior chegasse abaixo dos joelhos e posterior às panturrilhas. Geralmente era apertada nos rins por um cinturão. Andar *discincti,* isto é, sem o cinturão, vestir uma túnica demasiado comprida, era contrário aos bons costumes. O ornamento mais comum da túnica consistia numa banda de púrpura denominada, *clavus* que servia para indicar à posição social a que pertencia a pessoa (IANNONNE, 1973, p. 03-04).

Já a respeito da toga, era uma vestimenta simples, chamada *subligar*, *campestre* ou *cinctus*, cuja função era a de cobrir a região abdominal. Iannonne (1973) explica que a toga era um vestuário nacional dos romanos — *gens togata*—, passou a ser um traje exclusivamente masculino. Além do mais, a vestimenta não era utilizada em situações casuais com os familiares, era um costume destinado ao exercício da cidadania plena.

> A toga era colocada sobre o pescoço, envolvendo as costas e caindo à frente em dois fragmentos de comprimento desigual: o esquerdo, dos ombros aos pés; o direito, muito largo, erguia-se até o pescoço e lançava-se às costas, por cima do ombro esquerdo. Outras vezes passava sob axila direita, deixando liberdade de movimento ao braço (IONNONNE, 1973, p. 05).

E diferente das túnicas, as togas não possuíam ornamentos, a sua cor padrão era branca, além de ser a veste formal dos políticos e candidatos às funções públicas. Portanto, em uma sociedade que o status precisa ficar à mostra, as sutilezas nas vestimentas, desde a brancura e qualidade do tecido eram fundamentais para impressionar novos eleitores.

Assim, ao analisar as vestimentas dos personagens que compõem a cena, podemos afirmar que os dois homens utilizando túnica são *peregrini,* pois eles pertencem a uma

comunidade gaulesa instalada fora da Península Itálica, ademais, *de* acordo com os criadores da história em quadrinhos, eles apontam que primeira comunidade gaulesa aceitou "a paz com romanos e faziam o possível para se adaptar à civilização dos invasores [...]" Grifo nosso. E uma vez que comunidade administrada por Tomix, aceitou os acordos de aliança com Roma, a aldeia foi submetida e anexada ao território romano, recebendo o status de *municipes optimo iure,* e seus membros receberam a cidadania sem sufrágio, que garantia aos cidadãos dessa sociedade gaulesa, o privilégio de gozar do direito romano, mas sem o direito na participação na vida pública.

Já no caso do terceiro personagem, a toga representa que ele é detentor da cidadania romana plena, pois essa indumentária é o símbolo da autoridade do magistrado e da superioridade nacional (IANNONNE, 1973, p. 05), bem como, acrescenta Beard (2017), a toga é a veste formal, e nacional do povo romano; e o uso dela pelo personagem caracteriza que ele possui o status jurídico de *civis,* uma vez que só um cidadão pleno poderia participar da vida política romana e exercer cargos públicos.

De acordo com Marques (s/d) as magistraturas no período republicano se dividiam em duas, ordinárias e extraordinárias, sendo que a primeira categoria apresentava duas subdivisões, permanentes e não permanentes.

> As magistraturas ordinárias e permanentes são aquelas que estão sempre em funcionamento. Os magistrados renovam anualmente e o sucessor ocupa, automaticamente, o posto do antecessor. Ordinárias não permanentes são as que exercem funções essenciais ao normal funcionamento das res publica, mas que não permanecem no cargo continuamente e, apenas cumpre as suas respectivas atividades por um tempo determinado. Já as magistraturas extraordinárias são aquelas que respondem às exigências eventuais, podendo até mesmo ser convocada uma única vez ao ano (MARQUES, s/d, p, 05-06).

Nesse sentido, a mobilidade social, como explicam Funari e Duprat, se dava sempre fora de Roma, pela concessão da cidadania, assimilação e incorporação das elites locais e outros como *équites, mercatores, negotiatores,* libertos (FUNARI; DUPRAT, 2019, p, 07). Esse processo de assimilação da elite era dividido por etapas: a primeira envolvia a conquista do território, posteriormente a pacificação e ocupação militar; a segunda começava com retirada das tropas, fim da ocupação militar e manutenção das elites favoráveis à hegemonia romana. Com isso, os territórios transformavam-se em regiões subordinadas às estruturas políticas, jurídicas e sociais romanas.

A respeito disso Mendes salienta que esse processo de concessão da cidadania e assimilação da elite local às estruturas romanas é marcado por um domínio por meio do

consentimento das províncias. Ou seja, todo esse processo é caracterizado pela rede de trocas e alianças entre a elite central e local, a apropriação dos símbolos romanos pela elite local ,como fator fundamental de reprodução de poder sócio-político não pode ser refutada, pois é um aspecto marcante do processo de manutenção da hegemonia romana (MENDES, 1999, p. 313).

Portanto, quando a história em quadrinhos *Asterix, o combate dos chefes*, promove uma representação da manutenção das elites locais, através da imagem do chefe Tomix, a obra está fazendo um diálogo com o passado, em especial, com os acordos de aliança entre as comunidades gaulesas e Roma, assim como salienta Almeida, que "após a conquista definitiva da Gália empreendida por César, este território foi romanizado, e as elites locais foram mantidas" (ALMEIDA, 2015, p. 56).

Dessa maneira, a permanência do chefe Tomix no poder, mesmo após a conquista da sua comunidade, pode ser compreendida como uma forma de Roma manter sua hegemonia na região. Assim, as aristocracias locais recebiam o suporte político e militar de Roma para reforçar a sua dominação social, enquanto Roma, por sua vez, permitia que essas aristocracias se beneficiassem dos privilégios concedidos com a cidadania romana. Na figura seguinte (Figura 8), vemos como o Tomix, personagem vestindo toga de cor esverdeada intimidando os membros de sua comunidade a seguir os costumes romanos.

Figura 8: Tomix e os costumes romanos.
Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2015, p. 07

Na figura 8, vemos que a toga está sendo utilizada mais uma vez como forma de representar o status jurídico do cidadão pleno, além disso, Tomix enfatizava para seus companheiros da aldeia, a importância de seguir as tradições romanas, isto é de acordo Millet, um processo de romanização própria, caracterizado por uma auto-romanização, que pode ser definido como "um projeto das elites locais de adotar hábitos romanos com a finalidade de manterem-se no topo da hierarquia social" (MILLET, 1990, p. 38, conforme citado por SILVA, 2011, p. 08).

Outro elemento presente na passagem é uma representação de um busto do chefe, adoção dessa cultura material por Tomix que tem por finalidade ação sobre a memória dos membros da sua comunidade. Esse passado invocado e convocado pela representação do busto de Tomix, não é um passado qualquer, ele foi localizado e selecionado com a

finalidade de contribuir para manter e preservar identidade e a memória de uma comunidade ou grupo social (CHOAY, 2014, p. 17-18).

Contudo, esse processo de assimilação das comunidades as estruturas romanas era uma via de mão dupla pois, as comunidades que se integravam politicamente a Roma estavam longe de perder seu senso de identidade cultural (SCOPACASA, 2015, p, 126).

> Durante muito tempo, as transformações decorrentes da expansão romana foram interpretadas a partir da ideia tradicional de romanização, que colocava Roma como difusor de inovações culturais para os territórios. Como vários estudiosos já demonstraram, é problemática a ideia de que os povos conquistados teriam imitado a cultura romana na tentativa de tornarem-se romanos. Ao contrário, trocas e influências culturais ocorriam a partir de diversos pontos, em diversos sentidos, e geraram diversos resultados (SCOPACASA, 2018, p. 05-06).

Diferentemente do que é representado na obra, a interação política de Roma com as comunidades na Península itálica ou com as comunidades aliadas, ou até mesmo com aquelas fora da Itália, teria levado a um intercâmbio cultural, causando mudanças de ambos os lados. Em vista disso, Guarinello aponta que mesmo o latim sendo a língua oficial, usada pelas elites e administração, e as populações locais continuam se expressando nos seus idiomas de origem, dessa maneira, não havia uma uniformidade étnica ou cultural (GUARINELLO, 2014, p. 127).

Evidentemente que, a assimilação dessas comunidades reflete na atribuição da cidadania romana, haja vista o exemplo do chefe Tomix, que por fazer parte de uma elite local, recebe o status de cidadão pleno, enquanto os demais membros da sua comunidade são destinados à cidadania sem sufrágio. Em vista disso, em suma, podemos apontar que, nas comunidades latinas ou aliadas, havia uma minoria de indivíduos que recebiam o direito da civitas *optimo iure*, como privilégio obtido a título individual ou mesmo no caso dos latinos, mediante o exercício das magistraturas (NICOLET, 1992, p. 23).

Nota-se que a cidadania obtida pelos itálicos com a Guerra Social contribuiu para uma proposta de lei sugerida por Júlio César em 49 a.C. Este, após sua vitória na guerra civil, foi alçado ao cargo *dictator perpetuus*, e com isso aprovou várias reformas administrativas, entre elas, *a lex Roscia,* que tinha como objetivo estender a cidadania romana a todos os habitantes da Gália Transpadana (CORREIA; SCIASCIA, 1988, p. 43).

Assim, como uma forma de tentar consolidar esse poder que havia conquistado, César programou suas reformas, que incluíram o novo calendário baseado no ano solar,

leis para reorganizar os tribunais e a administração das províncias e, acima de tudo, políticas de longo alcance sobre colonização e extensão da cidadania romana (UNGERN-STERNBERG, 2006, p. 104-105 conforme citado por ABREU, 2017, p. 14). E a respeito da lei que concedia a cidadania romana aos gauleses, Cícero comenta na Filípica:

> [96] Sob os vossos olhos, decretos eram fixados por todo o Capitólio, imunidades eram vendidas não só a indivíduos, mas também a povos inteiros; a cidadania estava sendo dada já não para particulares, mas para províncias inteiras (CÍCERO, XXXVI, 96)

Cícero ainda vai dar continuidade ao seu discurso sobre a extensão da cidadania as demais comunidades da Gália no texto Filípica II, para magistrado:

> Homens reconduzidos do exílio por um morto, a cidadania concedida não somente a particulares, mas para nações e províncias inteiras pelo morto, os impostos suprimidos com imunidades infinitas pelo morto (CÍCERO, X, 24).

Portanto, o alargamento da cidadania romana aos habitantes da Gália Transpadana tem que ser compreendido como um mecanismo de domínio social por parte de Roma, com a inserção dos membros das comunidades gaulesas na estrutura jurídica romana resultou que indivíduos agora possuíam o status de *ius civile*. Entretanto, é válido salientar que a sociedade gaulesa também se aproveitava dos benefícios concedidos pelo direito romano para gozar dos seus privilégios. Delaplace e France afirmam o seguinte sobre esse fenômeno:

> De fato, as aristocracias locais desfrutavam, elas mesmas, da romanização que, mesmo se acompanhada de medidas restritivas, lhes concedia o suporte de Roma para reforçar a sua dominação social e lhes permitia se favorecer dos privilégios relacionados à obtenção da cidadania romana. A partir desse momento, muitos desses notáveis gauleses passaram a se beneficiar da concessão da *ciuitas* (DELAPLACE; FRANCE, 2015, p. 56 conforme citado por ALMEIDA, 2018, p. 15).

Voltando para as HQs, no álbum *Asterix nos Jogos Olímpicos* é possível perceber representações desse pensamento apontado por Delaplace e France. Na história, o legionário Claudis Cornerdurus, membro da guarnição do forte romano de Aquarium, é convocado para representar Roma nos Jogos Olímpicos, evento situado na cidade de Atenas. Ao saber desta notícia, os membros da aldeia de Asterix ficam inquietos, pois desejavam participar dos jogos.

Como resultado deste dilema, o chefe Abracurcix decide comunicar formalmente ao centurião Tullius Mordicus que sua aldeia também irá participar dos jogos. No

entanto, o resultado não foi como o esperado. O chefe foi informado de que a sua comunidade estava barrada nos jogos, pois o evento estava destinado aos helênicos livres romanos conforme vemos nas figuras 9 e 10.

Figura 9: A surpresa de Abracurcix

Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2016, p. 11

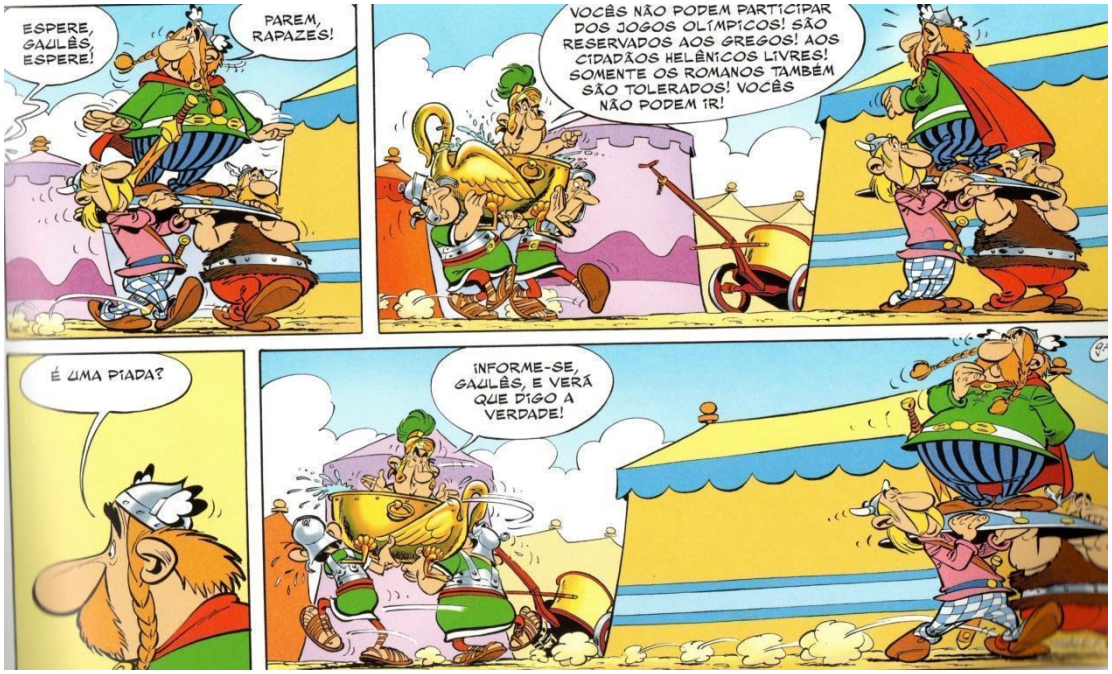


Figura 10: A surpresa de Abracurcix parte II.

Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2016, p. 12

Em vista dessas passagens da HQ, temos que entender que os Jogos Olímpicos[32] na sociedade grega tinha uma autoestima, "o atletismo e atletas, assim, o esporte determinou o nascimento de uma aristocracia onde somente os melhores participaram nas competições" (TODT, 2007, p.220), dessa forma, a participação do legionário Claudis Cornerdurus nos jogos representa expor suas habilidades esportivas, perante uma plateia pan-helênica.

Os jogos mobilizam a Grécia inteira, os povos de todas as cidades, para um encontro onde todos partilham de um espírito e de um objetivo comum. E por alguns dias essas cidades repartidas em núcleos politicamente independentes, sentia o peso de uma cultura que unia as comunidades sobre quaisquer fronteiras físicas ou políticas (SILVA,2000, p. 61.)

A participação nos jogos era destinada apenas aos cidadãos helénicos, sendo assim, escravos, mulheres e estrangeiros estavam excluídos. Hall ainda aponta que a participação nos jogos estava restrita àqueles que podiam alegar ascendência helênica

32 A duração dos jogos era de cinco dias, começavam e ternavam com festivais em honra aos deuses. Os participantes e espectadores ficavam em tendas instaladas ao redor da área esportiva. Durante os jogos realizavam-se festivais, músicas e discussões. A abrangência dos festivais extrapola o campo esportivo. Olímpia foi o local de encontro não só dos atletas mais destacados do mundo grego como também de filósofos, retóricos, historiadores e letrados, que encontraram ambiente adequado para a exposição de suas ideias e doutrinas (TODT, 2007, p. 219).

(HALL, 2001, 219). As exigências dos jogos envolviam cinco aspectos segundo Durantez:

> O competidor tinha que ser grego, para poder entender o significado transcendente da competição; não poderia ser escravo, a fim de poder ter tempo necessário à sua preparação para as competições; era legítimo de nascimento, e com isso possuir direitos civis; não ser desonrado; ter treinado ao menos por dez meses em sua cidade natal e mais um mês em Elis, distantes de 57 quilômetros de Olímpia, onde eram treinadas pelos próprios árbitros da competição (os *Helanódicas*), aprovando ou não suas participações (DURANTEZ, 1979 conforme citado por MACHADO, 2006, p. 94).

Contudo, o álbum ignora estes pré-requisitos quando representa um cidadão romano convocado e participando dos jogos. Da mesma forma, a história em quadrinhos representa nas ações Tullius Mordicus a importância que o status de cidadão tinha para sociedade romana, pois ao informar a Abracurcix que sua comunidade não poderia participar do evento, Tullius Mordicus está exercendo relação de poder entre a sociedade romana e sociedade gaulesa. Já no caso helênico, o esporte se constituiu em prática essencial para a construção da cidadania grega, sendo uma área da *paideía* e um meio propiciador da coesão social" (LESSA, 2008, p. 07).

Dessa maneira, como acrescenta Ferreirinha e Raitz o "poder como verdade vem se instituir, ora pelos discursos a que lhe é obrigada a produzir, ora pelos movimentos dos quais se tornam vitimados pela própria organização que a acomete e, por vezes, sem a devida consciência e reflexão" (FERREINHA; RAITZ, 2010, p 370). Nessa perspectiva, pode-se entender o poder como uma ação sobre uma ação.

Todavia, Abracurcix também usa da relação de poder quando decide aderir à cidadania romana, com intuito de participar dos jogos (figura 12). Vale lembrar que os habitantes da Gália receberam o direito da cidadania romana, com a homologação da *lex Roscia,* em 49 AEC e dessa forma, os membros da comunidade gaulesa de Asterix podem se beneficiar da concessão do status de *civitas,* para ganhar o direito de disputar os Jogos Olímpicos.

Figura 11: Nós somos romanos!

Fonte: GOSCINNY; UDERZO, 2016, p. 14.

Em suma, podemos compreender que a cidadania no mundo romano não é apenas uma palavra, mas um ato, uma ação com efeitos sociais e políticos. Temos que entender que o status cidadão para o mundo romano significava pertencer a um Estado, a igualdade perante a lei, e um conjunto de direitos e deveres atribuídos por esse status de cidadão. Não havia um conceito único e acabado de cidadania romana, e sim um jogo de significações, variável ao espaço-tempo e com implicações distintas.

Em vista disso, as concepções de cidadania romana influenciaram a concepção moderna de o conceito ser cidadão, que se devolve nos séculos XVIII e XIX. Tal concepção é claramente tributária das influências de um mundo longínquo, cujas tradições inspiram a maneira como a modernidade construiu seu próprio ideário do que seja um cidadão (GUARINELLO, 2014, p. 98).

Esses paradigmas a respeito da concepção de cidadania e o conceito de cidadão, têm seus reflexos na nossa sociedade contemporânea, estando presentes nos debates que envolvem o Ensino de História e formação de um aluno/cidadão crítico. Haja vista que, os programas curriculares em níveis nacionais e estaduais promovem esse debate nos mais variados níveis educacionais. Portando, no último capítulo da dissertação, temos como proposta, promover uma análise da cidadania no Ensino de História Antiga, bem como construir uma sequência didática, voltada para uso dos quadrinhos Asterix no Ensino Fundamental II, e tendo como temática, o debate do status de cidadão na sociedade romana.

3 Sequência Didática e Ensino de História Antiga: os quadrinhos como um recurso na sala de aula

3.1 Cidadania e Ensino de História Antiga

Nosso debate nesta última etapa da pesquisa será centrado na análise da Cidadania e Ensino de História, apresentando um diálogo entre o conteúdo de Roma, discutido no 6º Ano do Ensino Fundamental II, e os impactos da aprendizagem dos processos históricos de cidadania na formação dos alunos. Discute-se também neste capítulo a estrutura e definição conceitual do termo unidade didática ou sequência didática (SD). Por fim, encerramos o trabalho com a construção de uma proposta de unidade didática, desenvolvida a partir das histórias em quadrinhos de Asterix.

Como foi apresentado nos debates anteriores, a cidadania romana é um exercício de direito dos *cives* que se adquire no ato do nascimento ou posteriormente. Ou seja, é um status construído socialmente e que assume as mais diversificadas formas, dependendo dos diferentes contextos sociais e políticos do sujeito.

Portanto, podemos compreender o conceito de cidadania como o status daqueles que são membros de uma comunidade e são assim por ela reconhecidos. "É também um conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem diante da sociedade que faz parte" (COSTA; IANNI, 2018). Nesse sentido, Hanna Arendt destaca que ser cidadão implica em ser membro de uma comunidade e ter direito de ter direitos. Sendo o primeiro deles o pertencimento a uma comunidade política, e o segundo a representação jurídica legal (ARENDT, 2009). Logo, para a autora, o não pertencimento do indivíduo a uma comunidade ocasionaria a ausência do status de cidadão, e assim a privação dos direitos garantidos pelo Estado.

Para Pinsky (2012), a cidadania pode ser compreendida como direito à vida, à liberdade, à propriedade perante a lei, ou seja, para o autor ser cidadão, é ter direitos civis. A cidadania também inclui participação no destino da sociedade, votar, ser votado, e desta forma, ter direitos políticos. Assim sendo, os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, uma velhice tranquila

(PINSKY, 2012, p.09). Desse modo, exercer a cidadania plena para Pinsky, é ter acesso e direito *civis*, políticos e sociais.

Enquanto para Pacheco, o conceito de cidadania pode ser compreendia das seguintes maneiras:

> Quando se fala em cidadania, logo vem à mente a questão dos direitos garantidos aos indivíduos, membros de uma determinada comunidade política. Ser cidadão já significou em diferentes tempos e espaços, ter direito tão-somente à liberdade e à vida. Mas a cidadania também já foi associada ao exercício do voto e à possibilidade de expressar opiniões abertamente. Em outro momento, cidadania significou acesso a serviços públicos como saúde e educação, a um salário digno e previdência social. Nos tempos atuais, pode-se falar até mesmo da cidadania como direito de consumir bens e serviços de qualidade ou prerrogativas especiais como a cidadania dos idosos, das crianças, dos adolescentes e dos portadores de deficiência. Numa perspectiva em construção, já se pode falar da cidadania, como sendo o direito das gerações futuras de desfrutar do planeta, da fauna e flora (PACHECO, 2003, p. 47-48).

Por isso, quando tratamos o paradigma da cidadania na contemporaneidade, temos que analisá-la como um conceito mutável no tempo histórico. Isso significa que sua definição varia no tempo e no espaço, e evidentemente é diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos e no Brasil. Não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania, mas por direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos (PINSKY, 2012, p.09).

Nesse sentido, pode-se primeiramente analisar a cidadania na contemporaneidade de forma institucionalizada, constituindo uma expressão de pertencimento pleno e formal. Neste caso ser cidadão em plena contemporaneidade engloba "uma série de transações que tecem laços entre o cidadão – indivíduo – e o Estado, e é a percepção de pertencimento a um Estado, legitimada pelo reconhecimento público desses laços, que confere a identidade de cidadão" (COSTA; IANNI, 2018). Ou seja, se por um lado o status de cidadão gera um vínculo de pertencimento a uma comunidade política, pelo outro, a falta dele gera um sentimento de exclusão dos demais agentes da sociedade.

Todavia, a cidadania não pode ser compreendida exclusivamente como um elemento passivo de pertencimento a um Estado Nacional e posse de direitos e deveres conferidos pelo mesmo. Ela, também pode ser compreendida como uma prática social, como destaca Marilena Chauí, é "um direito do cidadão, direito de acesso aos bens e às obras culturais, direito de fazer cultura e de participar das decisões sobre a política cultural." (CHAUÍ, 2009, p. 11). Assim, a cidadania é compreendida como uma prática

social e cultural que os sujeitos históricos assumem para além dos Estados, por meios de organizações sociais e ações *civis*. Desta forma a concepção de cidadania trata-se de:

> Uma política cultural definida pela ideia de cidadania cultural, na qual a cultura não se reduz ao supérfluo, ao entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes pode manifestar-se e ser trabalhada porque, no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, diferenciam-se, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. (CHAUÍ, 2009, p. 50).

Na contemporaneidade coexistem três grupos de cidadãos. O primeiro é o dos cidadãos plenos, que são os cidadãos politicamente ativos e com consciência dos seus deveres e que lutam pela aplicação e manutenção dos seus direitos. O segundo grupo é composto pelos cidadãos politicamente passivos – esse grupo é caracterizado pela não participação na vida política da sua comunidade –, e vale ressaltar que apesar de não ser ativo politicamente. Esse grupo tem plena convicção e conhecimento dos seus direitos. Enquanto o terceiro grupo é formado por cidadãos tutelados, que são os sujeitos inimputáveis, e que se encontram tutelados por um responsável ou pelo Estado (COSTA; IANNI, 2018).

Assim sendo, podemos afirmar que o processo de construção da cidadania na contemporaneidade é um processo ativamente exercido pelas instituições que compõem a sociedade civil. Logo, a cidadania é definida pelos seus princípios sociais, políticos e culturais, e seu exercício é uma prática que se estabelece nos espaços de criação das lutas sociais. Portanto, o exercício pleno da cidadania, está vinculado ao desenvolvimento de uma sociedade democrática e a formação de um cidadão crítico, pois como afirma Zanella:

> Enquanto condição, e considerando o contexto social, econômico e político em que vivemos, a cidadania não é algo concedido, pois, se assim o fosse, restaria à grande maioria da população esperar. Ao contrário, essa condição advém da luta, do confronto, da explicitação graves contradições que marcam a nossa sociedade, decorrentes de um modelo social e econômico pautado pela lógica de exclusão (ZANELLA, 2008).

Desse modo, entendemos que o Ensino de História tem sua parcela de contribuição para as discussões desta problemática e que o ambiente escolar é um espaço para o exercício e análise da cidadania, assim como o Ensino de História Antiga. Neste

último encontram-se as ferramentas para discutir, no ambiente escolar, questões sociais, incentivando uma leitura crítica da realidade que permeia os alunos, como aponta Silva:

> A Antiguidade que aparece nesse contexto tem sido cada vez mais ampla e abrangente, da Idade do Bronze (2000-1200 AEC) à Antiguidade Tardia (600-700 EC), constrói seus objetos de estudo e suas problemáticas (como urbanismo, camponeses, cultura letrada e oral, religiões e cultos) com base nos mais variados tipos de dados empíricos (plantas e assentamentos, cerâmica, poesia épica, cartas e sermões) (SILVA, 2017, p. 05).

Contudo, cabe destacar que essas contribuições do Ensino de História Antiga e a sala de aula como um espaço pedagógico de debate deste elemento têm suas limitações. Assim, não basta apenas que os alunos vivenciem ou estudem a cidadania na sala de aula para se constituir como cidadãos, como preveem alguns programas curriculares[33].

Para que essa construção identitária ocorra, é necessária uma reformulação dos programas curriculares no sentido de contribuir mais explicitamente para a elaboração deste elemento na consciência histórica nos alunos, desse sentimento de cidadão. Pois, a sala de aula tem que ser vista como um fórum de discussão e embates de ideias, de explicitação das contradições, de reconhecimento das condições em que os alunos vivem, ou seja:

> A função básica da Educação e do Ensino de História não consiste apenas em inserir o educando no mercado trabalho, mas sim formar cidadãos capazes de serem autores da história de sua própria vida, com atitudes filosóficas para a realidade que lhe é imposta, assim tendo uma função contrária aos interesses neoliberais (CAMPOS; ASSUMPÇÃO, SOUZA NETO, 2020, p. 12)

Só após ultrapassar os interesses neoliberais para educação, que será possível a consolidação de um sentimento de cidadão e de pertencimento a uma sociedade efetivamente democrática, e que, dessa maneira, os alunos se entendam "como seres históricos, situados no espaço e no tempo, que transforma a realidade e cria a si mesmo" (BONIN, 2008).

Só assim, o ambiente escolar criará um sentimento de *ethos*[34] no estudante, possibilitando uma visão sobre suas experiências do cotidiano, de modo que a formação desses conjuntos de atitudes, valores, princípios, normas, crenças e práticas possa

---

33 Além de organizar os conteúdos por eixos temáticos, os PCNs para o Ensino Fundamental traçam objetivos gerais para o Ensino de História, visando que os alunos, ao longo de 8 anos, possam ampliar a compreensão de sua realidade (MAGALHÃES, 2006, p. 59).

34 Pini comenta que de acordo para Aristóteles, o conceito de *ethos*, *teria* uma dimensão ontológica, visto que emerge da maneira pela qual se tomam decisões e da maneira pela qual se vive e se existe. Essas decisões são esclarecidas por valores próprios tratados pelo autor da *Retórica* (PINI, 2015, p. 84).

transbordar para a comunidade e seus agentes (BIZELLI, 2015). Portanto, "a formação de bons cidadãos implica no desenvolvimento de uma consciência crítica, que começa a ser cultivada nos bancos escolares" (FUNARI, 1997, p. 90).

Assim, quando analisamos o Programa Curricular de História do Estado de Pernambuco, notamos uma abordagem transversal das questões referentes à cidadania, com um destaque especial para a cidadania romana nas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental. De acordo com o currículo de Estado para Ensino Fundamental - Anos Finais - o debate a respeito da cidadania romana está sugerido para 3º bimestre. As discussões pertinentes são centradas nos temas raciais, étnicos, religiosos, socioeconômicos e políticos da sociedade romana. Enquanto conteúdos, eles estão organizados em eixos temáticos, abordando o processo de formação política e cultural de Roma. Esses conteúdos agrupam uma perspectiva de uma discussão interdisciplinar e transversal dos temas relacionados, como podemos observar nas Habilidades (EF06HI17PE), (EF06HI18PE) e (EF06HI20PE) presentes no currículo estadual:

> (EF06HI17PE) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano, apontando os seus legados para sociedades e civilizações posteriores.
>
> **(**EF06HI18PE) Associar os conceitos de cidadania e democracia às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas e comparar com o conceito e as práticas da cidadania e da democracia brasileiras na atualidade.
>
> (EF06HI20PE) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços, destacando as imbricações das estruturas do mundo bárbaro e romano que possibilitaram a emergência da civilização do ocidente medieval (PERNAMBUCO, 2019, p. 135-36).

Pode ser observado que tais objetivos das habilidades de aprendizagem visam a construção de uma consciência cidadã nos alunos, e que essa proposta curricular do Estado de Pernambuco vê a necessidade de levar os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II a refletir sobre assuntos no eixo na dimensão política e cidadã.

> Ao trabalhar, por exemplo, com o mundo greco-romano, o professor de História dos Anos Finais poderá problematizar qual ou quais noções de sujeito existentes ou não naquele período, assim como poderá compará-la(s) com a realidade que nos cerca hoje, seja em nível local, estadual ou nacional. Ao fazer isso, poderá discutir também a própria noção de tempo experimentada por gregos e romanos e propor a observação, pelos estudantes, daquilo que de greco-romano ainda existe em nós hoje, quebrando com isso a lógica cronológica estabelecida pela própria BNCC para essa etapa (PERNAMBUCO, 2019, p. 520).

Todavia, é importante salientar que o currículo, seja no âmbito nacional, estadual ou municipal é um campo de disputa de diferentes sujeitos históricos e ideologias, e sua construção é resultado da disputa de diferentes agentes sociais em busca do que deve ser ensinado. São essas disputas que contribuem e possibilitam a inserção na sala de aula da memória e da identidade dos diferentes movimentos sociais nos debates educacionais.

Portanto o currículo não pode ser compreendido como algo enraizado, ele é um elemento social e histórico, e está sujeito a mudanças e transformações ao longo do tempo. Logo, "aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual epistemológicas puras ou deliberadas sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as centrais e importante" (TADEU, 2018, p.09). Nesse sentido, o currículo de história, está em permanente (re)construção, que é marcada por um campo de lutas e processos históricos inacabados.

> Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. O currículo de História — sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula — expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17).

Nessa perspectiva, o currículo está centralmente envolvido em relações de poder de diferentes grupos sociais, etnias e gêneros. A construção de um programa curricular, está relacionado com as relações sociais de poder como destaca Moreira e Tadeu:

> O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Ou seja, a partir do momento que o Currículo de Pernambuco inclui as discussões sobre a cidadania romana nas Expectativas de Aprendizagem, está permitindo que professor de história tenha uma atuação social, crítica e reflexiva com estes conteúdos na sala de aula. E a partir da atuação do docente, os estudantes estarão aptos a colaborar, de forma participativa com a sociedade, seja na luta por melhorias, direitos, seja de uma sociedade mais humana e principalmente mais democrática (BRITO, PURIFICAÇÃO, 2017, p. 399.)

Em outras palavras, o debate sobre a cidadania no Ensino de História não pode se reduzir à discussão e preocupação com a mera formação de um aluno consumidor que tem direitos. Nesse sentido, se faz necessário defender que o debate na sala de aula com estudantes, "caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como titulares de direitos, mas como criadores de novos direitos" (PARO, 2007, p. 25).

Nesse quadro de processo, rupturas e construções de sujeitos históricos, o debate da cidadania no Ensino de História, é um conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e as relações vivenciadas no âmbito escolar, como salienta Bezerra:

> O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atividades e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorizando de si mesmo como sujeito responsável da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania, aí influídos os correspondestes deveres, sejam dos indivíduos, dos grupos e dos povo, na busca da consolidação da democracia (BEZERRA, 2003, p.47-48).

Dessa maneira, quando o Currículo de Pernambuco aborda as discussões sobre a cidadania romana, o Ensino de História Antiga torna-se um campo cultural, um campo de produção e de construção do conhecimento histórico, e, principalmente, um terreno central no debate dessas lutas e transformações que permeia a nossa sociedade. Logo, podemos considerar, que a elaboração do currículo pode ser considerado um processo pelo qual se inventa tradição, como aponta Goodson:

> Esta linguagem [o currículo] é com frequência empregada quando as disciplinas tradicionais ou matérias tradicionais são justapostas contra alguma inovação recente temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. (GOODSON, 2018, p 45).

Sobre o conceito de tradição inventada, Hobsbawm comenta que "é um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais como práticas, de natureza ritual ou simbólica, que visam inculcar certos valores e normas de comportamento (HOBSBAWM, 2008, p. 09). Tradição nesse sentido, pode ser analisada

como um processo de formalização e ritualização de elementos presentes na sociedade. Logo podemos recorrer e utilizar esses elementos, como os currículos de História, e assim, promover outras discussões para novas finalidades pedagógicas.

Para a construção desse conhecimento histórico, cabe ressaltar que se faz necessária a utilização de diferentes tipos de fontes históricas na sala de aula. Como defende Tânia Swain, a "releitura das fontes utilizadas nas narrativas bem como a crítica à historiografia são imprescindíveis para que surjam as múltiplas realidades, os agenciamentos sociais plurais, que ficaram oculto no fazer histórico tradicional" (SWAIN, 2008, p. 29), e isso também deve valer, em termos práticos, no Ensino de História. Ou seja, a utilização de documentos históricos no Ensino de História Antiga, pode possibilitar ao aluno o contato com outras sociedades e temporalidades históricas.

O trabalho com documentos possibilita o confronto entre o que os documentos apresentam e outros aspectos de determinada sociedade: aspectos sociais, políticos, econômicos. Nesse sentido, a História se abre como campo de múltiplas possibilidades. É da observação dessa relação que pretendemos que o aluno monte o quadro social de uma determinada sociedade. Sendo assim, o documento histórico em sala de aula permite novas leituras sob o olhar atento do seu interlocutor nesse caso, o aluno (OLIVEIRA, Et al, 2012, p.24).

Na construção desse conhecimento histórico, os professores precisam ser vistos cada vez mais como facilitadores da aprendizagem e menos como introdutores de informações. Pois só assim, o uso e o gerenciamento das fontes e dos recursos pedagógicos contribuíram para a produção do saber histórico no Ensino de História Antiga.

> No tempo histórico em que vivemos, permitir que outras abordagens sejam inseridas no Ensino de História inseridas no Ensino de História nos leva a vincular o que se ensina ao exercício da cidadania, ampliando as perspectivas de análise de conteúdo, de síntese dos processos históricos, assim como do caráter globalizador das temáticas (ZARBATO, 2020, p. 09)

Bem como apontam Coelho e Belchior (2017, p. 65), mesmo quando existem dificuldades em encontrar instrumentos didáticos para o Ensino de História Antiga, a disciplina, não deve ser escanteada, haja vista que ela serve como instrumento de crítica, possibilitando que ao aluno repensar sobre as estruturas econômicas, culturais, políticas e sociais.

Desta forma, Ensino de História Antiga e o debate da cidadania romana incluso no programa curricular do Estado de Pernambuco, é essencial para formação de uma cidadania crítica, e seu abandono como objeto de estudo não levaria os estudantes a alcançar a habilidade central do currículo, que é a compreensão de si mesmos enquanto sujeitos históricos capazes de agir no seu próprio tempo e espaço e a se relacionarem com o outro de forma democrática, solidária, aceitando as diversidades, promovendo a dignidade e os direitos humanos (PERNAMBUCO, 2019, p. 119).

3.2 Organização da aula

Como vimos nas discussões anteriores, o currículo pode ser compreendido enquanto um documento envolto em questões históricas e nas relações de poderes que criam identidades. O currículo também se associa como componente que contribuiu para a organização dos conteúdos a serem aplicados em uma esfera nacional, estadual e municipal.

Para essa aplicação dos conteúdos ou das propostas didáticas presentes nos programas curriculares, se faz necessário um plano de estudo um programa estruturado e organizado. Papel este que será desempenhado pelas unidades didáticas, planos de aula e planos da escola. Neste caso, como salienta Libâneo (2013, p. 195-96), devemos entender a aula e seu planejamento como um conjuntos dos meios e condições pelos quais o professor dirige um processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem, assim cada aula, tem que ser compreendida como uma situação didática diferente, na qual os objetivos do planejamento e os conteúdos combinam com os métodos e as formas didáticas utilizadas, e desta forma, possibilitando a assimilação ativa dos conhecimentos e das habilidades pelos alunos.

A realização de uma aula ou conjunto delas requer estrutura didática, com etapas planejadas. Ou seja, o trabalho docente necessita de uma estruturação e organização, mas não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido. As etapas ou processos didáticos podem ser vistas como métodos flexíveis, tendo em vista que é possível realizar uma etapa do planejamento pedagógico simultaneamente com outra, ou alternar entre as etapas caso aconteça imprevisto durante a execução do planejamento.

Ainda conforme Libâneo (2013), os passos didáticos para aplicação do planejamento são os seguintes: preparação e introdução; tratamento didático; consolidação e aprimoramento; aplicação; controle e avaliação. A primeira etapa – preparação e introdução –, corresponde ao momento inicial de preparar os alunos para o

estudo do novo conteúdo. Ou seja, as atividades nesta etapa, são tidas como uma fase de preparação prévia do professor, à introdução da matéria e dos novos conteúdos que serão trabalhados durante o período do planejamento.

Posteriormente temos a fase do tratamento didático da disciplina: nessa fase, ocorre a apresentação dos objetivos didáticos ligados com tema, as explicações e debates conceituais, e, por fim, o desenvolvimento preliminar das capacidades de observação e de raciocínio lógico. A terceira fase corresponde à etapa de consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos alunos; o trabalho do professor nesta etapa consiste em promover as condições e modos para que o aluno assimile o conteúdo proposto e desenvolva as competências e as habilidades presentes na sua disciplina.

Enquanto a quarta etapa, denominada fase de aplicação, caracteriza-se pela culminância do processo de ensino. “ela ocorre em todas as demais etapas, mas aqui se trata de promover oportunidades para utilizar de forma mais criativa os conhecimentos, unindo teoria e prática, aplicando conhecimentos, seja conhecimentos na prática escolar ou social” (LIBÂNEO, 2013, p. 208).

Na última etapa da estruturação didática da aula proposta por Libâneo, temos a fase do controle e avaliação, e devemos entender essa etapa como um processo sistemático e contínuo, e que avalição do ensino e da aprendizagem será construída dos resultados das atividades e manifestações obtidas pelos discentes ao longo do desenvolvimento do plano de ensino ou unidade didática.

Por isso, nós professores, temos de entender que o processo de ensino e aprendizagem se faz também com a assimilação pelos docentes e discentes de valores, gostos e preferências; se faz também, pela incorporação de comportamentos, de hábitos; o desenvolvimento de habilidades e adoções de crenças. Haja vista, estes elementos são passíveis de testes e avaliações, uma vez que os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas. O processo de ensino e aprendizagem também é construído dos conteúdos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p. 22). Nesse sentido, Paro complementa:

> Uma coisa é responder positivamente a uma questão sobre a importância da participação política ou sobre os aspectos deletérios da corrupção ou preconceito racial; outra bastante diferente e muito mais complexa é desenvolver, na vida real, as convicções, as posturas e os comportamentos adequados a essas verdades (PARO, 2007, p. 22).

Desta forma, o rendimento dos alunos não pode ser apenas visto como um índice para um programa curricular. É necessário entender que os alunos são portadores de conhecimentos, de consciência histórica e experiências, seja das suas práticas cotidianas seja dos conhecimentos vivenciados no âmbito escolar durante o processo de ensino e aprendizagem. Essas vivências têm que ser transportados para estruturação didática da aula, pois, "a qualidade do ensino e da aprendizagem está no cerne da melhoria da escola, e a mudança real e duradoura só pode vir daquilo que os professores e a equipe de apoio fazer consistentemente nas salas de aula e em outras áreas de aprendizagem da escola" (BRIGHOUSE; WOODS, 2016, p. 166). Portanto, o âmbito escolar, assim como as discussões sobre a cidadania na sala de aula, tem um papel de educar os alunos para uma reflexão de uma sociedade mais democrática e cidadã.

3.3 Métodos de ensino

3.3.1 Modelo tradicional de Ensino

"As teorias da educação tradicional que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como concebemos como instituição de ensino. Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal" (LEÃO, 1999, p. 188). Diante disto, faz-se necessário situar no tempo as discussões sobre o Modelo Tradicional de Ensino para assim entendermos o seu contexto.

O Modelo Tradicional de Ensino surge no final do século XIX e diante de um movimento educacional, cuja proposta era a renovação do sistema de ensino e aprendizagem vigente, que era pautado em uma visão filosófica essencialista do homem. Essa proposta pedagógica que emergia tinha como pauta central o educador como o pilar do conhecimento e sua didática, de acordo com Loureiro, é fundada na transmissão dos conteúdos cognitivos pelo professor ao aluno e na memorização destes conhecimentos a partir da exposição oral feita pelo professor (LOUREIRO, 2017, p. 25).

Ou seja, a organização desse novo sistema de ensino teve como base e inspiração a sociedade burguesa, a qual propagava sistema de ensino e aprendizagem como um direito de todos e sendo dever do Estado suprir. Assim, como afirma Leão, a nova

metodologia que surgia teria a função de auxiliar a construção e consolidação de uma sociedade mais igualitária. Nesse sentido, Saviani comenta que:

> O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolida no poder: a burguesia [...]. Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância [...]. Por meio do ensino, a escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos (SAVIANI, 2012, p, 05 – 06).

Nessa perspectiva do Ensino Tradicional, Gadotti comenta que "a burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para massa trabalhadora. Por isso, a educação se direcionou para a formação do cidadão disciplinado" (GADOTTI, 1995, p. 90 *apud* LEÃO, 1999, p. 190). Assim, a escola transmite um saber fossilizado, baseado na relação professor e aluno, na qual autoridade do educador na sala de aula é inquestionável e o processo de aprendizagem, é mecânico, expositivo e sem considerar a realidade do aluno e sua bagagem social e cultural.

Mesmo após algumas décadas da formulação da Pedagogia Tradicional e inúmeras críticas a este Modelo de Ensino, podemos constatar que o âmbito escolar ainda é indubitavelmente tradicional e fundamentado no método expositivo de ensino. Dessa maneira, a escola no século XXI é centrada no modelo tradicionalista, isto é: o professor, que domina os conteúdos, organiza e estrutura para serem transmitidos aos alunos. No entanto, Duarte comenta que os alunos não estão mais interessados em serem agentes passivos no processo de ensino e aprendizagem, eles buscam construir o conhecimento em conjunto e dialogando com os professores.

> O aluno não quer mais vestir a roupagem de aluno que apenas coleciona a informação a ele repassada, não assumindo o caminho de sua aprendizagem com questionamentos e problematizações. Esse aluno passivo não tem dúvida, não interfere no curso da aula ministrada. O modelo que está em xeque valoriza como bom aluno aquele que não questiona seu mestre, que não checa o conhecimento do professor, que não dá trabalho (DUARTE, 2018, p.10).

Paulo Freire (1987) também crítica esse Modelo Tradicional. Para o teórico, esse modelo é uma opressão no processo de ensino e aprendizagem, pois se reduz exclusivamente ao professor introduzir uma atividade ou exercício aos alunos, preocupando somente com resultado final do processo. Sob essa ótica, "os alunos são tratados como recipientes vazios em que o educador deve depositar os conteúdos. O

professor é dono do saber e os alunos são os ignorantes que não sabem nada" (DUARTE, 2018, p.12).

Portanto compreendemos que a sala de aula deve ser entendida como um espaço de debate e o professor precisa se comunicar com a realidade dos alunos. Também deve adotar novas metodologias mais ativas, que transformam os alunos em seres mais presentes e ativos no processo da construção do conhecimento, pois, a escola não constrói nenhum conhecimento a partir do zero.

> O aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ao contrário, ele sabe muitas coisas, questiona-se e assimila ou elabora respostas que o satisfazem provisoriamente. Por causa disso, muitas vezes, o ensino choca-se de frente com as concepções dos aprendizes (PERRENOUD, 2016 p. 71).

3.3.2 Pedagogia Freiriana

A teoria da educação Freiriana, foi concebida por Paulo Freire em 1960 a partir dos seus estudos sobre o processo de alfabetização, desenvolvidos e aplicados na cidade de Angicos, no Rio Grande Norte, e tem como seus temas principais, as categorias das discussões dialogicidade, problematização e conscientização.

Tais categorias, de acordo com Torres e Maestrelli, "uma vez articuladas em torno dos temas geradores possibilitam a concretude de uma educação libertadora, emancipatória e democrática que se volta à perspectiva de contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos" (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p.03). Ou seja, a aplicação da metodologia de ensino Freiriana na sala de aula, possibilita com que os alunos, participem como sujeitos históricos nos processos culturais, econômicos e políticos do mundo em que vivem.

Portanto, o aluno nesse processo de construção de um sujeito histórico, não seriam vistos como receptáculos do conhecimento, nem como folhas de papel em branco, mas como sujeitos que têm uma bagagem cultural que precisa ser respeitada (ROCHA; et al. 2013). Como acima mencionado, essa compreensão tradicional e bancária ainda está presente no Ensino de História Antiga e no Ensino de História de uma maneira geral, o aluno ainda é visto e entendido como um receptáculo de informações.

Todavia, nós professores de História, temos que entender que essa metodologia tradicional suprime a possibilidade de um conhecimento crítico dos discentes, pois quanto mais conscientizados forem os alunos, mais preparados eles estarão para questionar as pautas que permeiam a sociedade em que convivem.

> De tal maneira, para Freire, quanto mais conscientizado os sujeitos, melhores preparados estarão para serem denunciadores/anunciadores, graças ao compromisso de transformação assumido. Assim é que, para ele renovação cultural como tarefa permanente de transformação possibilita não só a transformação das mentalidades como das estruturas, considerando-se a dialetização entre ambas (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p.04).

Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, para Pedagogia Freiriana, tem o objetivo central de ser libertador, e está voltado para superação da dicotomia sujeito-objeto, para a inserção dos alunos como agente ativos na sociedade. Nesse contexto, a metodologia da educação libertadora proposta por Freire está voltada "à formação de cidadãos conscientes, críticos e transformadores, uma vez que o educando passa a ser sujeito ativo de seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, emergindo da condição de educando passivo" (TORRES; MAESTRELLI, 2011, p.04).

3.3.3 Construtivismo

O Construtivismo trata-se de uma concepção filosófica, fundamentada no ideal iluminista de razão. Ou seja, o Construtivismo ou escola construtivista como é denominada a corrente, não pode ser tida como um método de ensino. Contudo, seus pressupostos filosóficos têm implicações metodológicas para a prática docente. Assim, na compressão de Freitag:

> O pressuposto filosófico do Construtivismo é, de fato, um pressuposto iluminista. Sem a razão, teríamos a desrazão, teríamos a loucura, teríamos a impossibilidade de pensar o mundo, de ordenar, de construir uma visão, uma concepção sobre o mundo, da natureza e o mundo social, ou seja, a sociedade. Portanto, existe implícito no Construtivismo um postulado que chamaria de universalismo cognitivo. (FREITAG, 1993, p. 28 *apud* LEÃO, 1999, p. 195).

Nesse sentido, Arias e Yera comentam que o construtivismo defende a ideia de que as pessoas nascem com um conjunto de predisposições neurofisiológicas para pensar que precisam ser desenvolvidas no percurso da vida (ARIAS; YERA, 1996, p. 12). Assim, a formação das estruturas mentais dos alunos, devem ser compreendidas como o produto de um processo de construção realizada pela criança durante a formação da sua identidade individual e sua interação com outros agentes da sociedade.

Logo, para o pensamento construtivista, a linguagem aparece como um instrumento da construção de relações sociais, sendo um agente ativo na formação como sujeito, e, desta forma, influenciando a organização das suas atividades perante a sociedade e outros meios de comunicação. Daí, para escola construtivista, o sujeito nasce neutro do ponto de vista moral e a partir da formação da sua moralidade, que é resultante

da inserção do indivíduo na trama das relações sociais e de um processo de conscientização de normas, valores e regras morais na sociedade, o sujeito começa a compreender o contrato social, e assim criticá-lo, negociá-lo e violá-lo (ARIAS; YERA, 1996, p. 13).

Do ponto de vista de suas implicações pedagógicas, o construtivismo é compreendido por Arias e Yera (1996) como uma proposta democrática de ensino para sala de aula, pois permite ao aluno possibilidade construir e debater determinados conhecimentos e questões; sobre a diversidade psicossocial, a individualidade do sujeito, a igualdade, cooperação, e as questões envolvendo o exercício da cidadania. Nesse sentido, um dos "pontos principais da visão construtivista de ensino, é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ele é o centro no processo e não o professor" (LEÃO, 1999, p. 197).

Entre os pesquisadores e teóricos do construtivismo, podemos apontar Jean Piaget, considerado o precursor do campo, e os dois pressupostos básicos presentes nas suas obras são o Interacionismo e o Construtivismo Sequencial. Outro autor que podemos considerar, é Lev S. Vygotsky, responsável por reestruturar epistemologia da Psicologia, desenvolvendo uma psicologia científico-natural.

Para Piaget, o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o sujeito traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Neste caso, o eixo central das discussões do autor é sobre o desenvolvimento mental e a interação entre o organismo e o meio ambiente em que está inserido (LEÃO, 1999, p. 198). A respeito das conceções de Piaget, Ribeiro, Silva e Carneiro apontam que:

> A criança interage com o meio ambiente de maneira a construir uma nova compreensão sobre objetos e conhecimentos. Dessa maneira, a relação da criança com o meio externo é participativa e ativa. O caráter biológico e o maturacional são relevantes na teoria de Piaget, ou seja, desenvolvimento é a base e suporte para que o processo de aprendizagem ocorra (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 395).

Já para Vygotsky, a relação da criança com o adulto é o mecanismo mediador do seu desenvolvimento psíquico. E nesta relação se constrói a identidade do individual do sujeito (ARIAS; YERA, 1996, p. 20). Logo, para Vygotsky, é na relação entre o indivíduo e a sociedade que forma as características humanas, pois elas não estão presentes desde o nascimento, da mesma maneira que não são simplesmente os resultados das pressões do meio externo.

> A teoria sociocultural é uma perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo; segundo essa abordagem, as crianças adquirem seus valores culturais, crenças e estratégias de solução de problemas por meio do diálogo colaborativo com membros mais sábios da sociedade. Para Vygotsky, a cognição humana, mesmo quando realizada de forma isolada, é inerentemente sociocultural, afetada por crenças, valores e ferramentas da adaptação intelectual transmitidas aos indivíduos por meio de sua cultura (SHAFFER, 2012, p. 312).

Assim, o "aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Portanto, o processo de Ensino-aprendizagem para Vygotsky, é definido por resultados das relações entre os indivíduos e a sociedade que os permeia.

3.4 O Planejamento escolar: Um breve debate sobre sequência didática

Conceitualmente o planejamento escolar "é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino" (LIBÂNEO, 2013, p. 245). Logo, o planejamento escolar pode ser compreendido como um meio para se programar as atividades que serão desenvolvidas e aplicadas durante uma aula em específica ou uma sequência de aula. O planejamento didático, também tem que ser analisado e visto como um momento de pesquisa e reflexão da prática docente.

Em vista disso, o planejamento pode ser entendido como um processo de organização e coordenação das ações didáticas do docente, articuladas com os conteúdos presentes nos currículos educacionais e a problemática do contexto social dos alunos. Ou seja, o planejamento didático, vai além da análise do conteúdo, fazendo necessário discutir e considerar as questões sociais e práticas culturais que envolvem a sociedade e os estudantes. A respeito disso, Libâneo aponta:

> No planejamento de ensino deve aparecer a incorporação das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e suas interações no trabalho e na vida social em geral. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimentos, os diferentes valores, as experiências e vivências, que precisam ser objeto de reflexão dos alunos pelo uso dos conceitos teóricos (LIBÂNEO, 2016, p. 380).

Dessa maneira, salientamos que há três modalidades de planejamento, que são articuladas entre si: O plano de aula, que pode ser analisado como um detalhamento da unidade didática, dividido em unidades e subunidades que foram prevista, organizadas e sistematizadas para uma situação didática real, e, na sua elaboração, deve levar em consideração que a aula é um período de tempo variável, que dificilmente a execução do plano será finalizado em uma única aula.

Temos também as unidades didáticas ou sequência didática, que são módulos de aulas organizadas em sequência e tendo como referência uma temática pedagógica ou conteúdo específico. Já o plano escolar é um plano pedagógico e administrativo da unidade escolar. Nele explicita-se a "concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa" (LIBÂNEO, 2013, p. 255).

Para que o planejamento didático seja um instrumento para ação social, assim como um guia de orientação para prática docente, os planos devem apresentar os seguintes elementos: um guia de orientação, ordem sequencial, objetividade, coerência e principalmente flexibilidade.

Assim, em um primeiro lugar, o planejamento pedagógico pode ser analisado como um guia de orientação. Nele são estabelecidas, as diretrizes curriculares e os métodos da realização do trabalho docente. O plano, também deve ser uma ordem sequencial progressiva, para alcançar os objetivos sugeridos pelo professor e assim, ultrapassar etapas do planejamento.

Outro ponto que devemos considerar é sua objetividade, pois não adianta o docente organizar e fazer previsões do seu planejamento fora das possibilidades humanas e matérias escolares. E é fundamental que o professor conheça as limitações e a realidade da sua turma, e, desta forma, tomar as decisões para superação das condições e dificuldades existentes. Bem como, deve haver coerência no planejamento formulado com os objetivos propostos pelo educador.

O último ponto que destacamos na construção do planejamento escolar, é a questão da flexibilidade, pois no decorrer do ano letivo, o professor deve estar sempre disposto a organizar e reorganizar o seu trabalho, haja vista que o plano é um guia para prática docente e não uma decisão inflexível. Desse modo, "organizar o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas constitui um diferencial pedagógico que

colabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem" (MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p. 20).

Assim, quando analisamos o conceito de Sequência Didática proposto por Leitão, compreendemos que Sequência Didática é um conjunto de objetivos de ensino, as noções, as competências, as habilidades e teorias reunidas em torno de uma ideia central, como um eixo temático ou motivador, constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo, através dos seus esquemas de assimilação (LEITÃO, 1976, p. 19). Nesse contexto, Sequência Didática, para Leitão, é tida como um projeto escolar, que pode ser constituída no âmbito pedagógico de uma disciplina, e o desenvolvimento dessa unidade didática, tem que atender os objetivos próprios dos alunos em cada etapa do planejamento.

Nessa concepção, Araújo compreende o modelo de planejamento estruturado na Sequência Didática como possibilidade de o professor organizar as atividades em função dos núcleos temáticos ou dimensão conceitual dos objetos estudados. Ou seja, a SD é um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistema em torno de um tema específico (ARAÚJO, 2013).

Além disso, Pais comenta que "a designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo de ensino/ aprendizagem, para realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológicas estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base" (PAIS, 2013, p. 67). Nesse contexto, o conceito de Sequência Didática é analisado por Pais como:

> Uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático (entendido como Sequência Didática) com o fator do tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem); aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de um elemento integrador; a consideração de que todos os elementos que intervém no processo se articulam em percursos como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados (PAIS, 2013, p. 68).

Ou seja, as Unidades Didáticas configuram-se como espaços de organização da didática do docente, assim como uma maneira de conceber e planejar os modos de atuação na sala de aula. Logo, o procedimento pedagógico da elaboração de uma SD, não pode ser compreendida essencialmente como um plano de aula, uma vez que, na Sequência Didática é permitido a utilização de diversas metodologias de ensino e aprendizagem, assim como sua aplicação também pode ser destinada a vários dias e etapas.

> Esse conjunto de intervenções passo a passo dirigido pelo professor com a finalidade de atingir objetivos de aprendizagem sugere a ideia dos elos conectados de uma corrente. Cada elo posterior está devidamente articulado aos anteriores e permite outras articulações com elos subsequentes. Uma forma de rede que se estrutura a partir dessas articulações (CABRAL, 2017, p. 33).

Outra discussão que auxilia na contribuição para a fomentação do conceito SD, são os debates abordados por Libâneo. De acordo com o autor, o procedimento de ensino e aprendizagem baseado em Sequências Didáticas pode ser compreendido como um roteiro organizado das unidades para um período de um ano ou semestre. Em vista disso, este roteiro é denominado de plano de curso ou planos de unidades didáticas (LIBÂNEO, 2013, p. 257). E a elaboração da SD pode ser apresentada de acordo com o quadro a seguir.

PLANO DE ENSINO ANUAL/SEMESTRAL			
DISCIPLINA			
SÉRIE			
ANO			
Nº DE AULAS NO ANO		Nº DE AULAS NO SEMESTRE	
PROFESSOR			

JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA OBJETIVOS GERAIS			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS UNIDADE 1 1) 2) 3) 4) UNIDADE 2 1) 2)	Nº DE AULAS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

	3) 4)		
BIBLIOGRAFIA DO PROFESSOR			
LIVRO ADOTADO PARA ESTUDOS DOS ALUNOS			

Quadro 1: Pagamento pedagógico

Fonte: (LIBÂNEO, 2013, p. 258).

Do ponto de vista estrutural, uma Sequência Didática, deve incluir os seguintes componentes: Justificativa da disciplina; que pode ser iniciada apontado as considerações sobre os elementos pedagógicos da disciplina ou do conteúdo, tendo em vista a necessidade de explicar no planejamento os objetivos que o docente deseja alcançar durante aplicação e construção da Sequência Didática. Pais destaca, que esta etapa da organização deve seguir os seguintes aspectos: "Uma descrição breve da unidade didática

e justificação, onde se especifica também o nome da mesma, os princípios metodológico-estratégicos adotados, conhecimento prévios exigidos aos alunos, o número de horas lecionação previsto, o ano e o clico" (PAIS, 2013, p. 77).

Há também, a necessidade da delimitação dos conteúdos trabalhados. Neste caso, para o professor atingir os seus objetivos educacionais, ele deve delimitar os conteúdos por unidade didática, realizando divisão temática de cada unidade. Dessa maneira, as sequências são vistas como um conjunto de temas inter-relacionados que compõem um planejamento de ensino para uma turma específica. Nesse sentido, cada SD, contém um conteúdo central, que interliga as etapas e fases da sequência didática.

Logo, a etapa da delimitação dos conteúdos tem como características, formar um todo homogêneo de conteúdos em torno de uma ideia central da disciplina trabalhada, como também, a necessidade de um caráter social, no sentido de que os conteúdos se tornem presentes e concretos nas experiências sociais dos alunos.

Enquanto os objetivos são vistos na Sequência Didática como "os resultados a obter do processo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, conceitos, habilidades (LIBÂNEO, 2013, p. 261). Assim os objetivos na unidade didática, se referem às operações mentais mais simples, como definir, listar, identificar, reproduzir e reconhecer.

Objetivos, também podem ser analisados e trabalhados como operações mais complexas como: comparar, analisar, justificar e relacionar os conteúdos curriculares. Ou seja, "Os objetivos didáticos são definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional, nos programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/ Escola e turma" (PAIS, 2013, p. 77).

E por fim, temos a etapa do desenvolvimento metodológico que pode ser definido como a etapa do planejamento pedagógico que dará vida aos objetivos e os conteúdos. Assim, o professor junto com os alunos, construíram o processo de ensino e aprendizagem da aula ou dos conjuntos delas, baseado no método de ensino selecionado pelo docente.

Dessa forma, entendemos que o trabalho com Sequência Didática é fundamental e importante no espaço escolar, pois contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento na sua fase de construção e consolidação. E sua implementação na sala de aula, poderá incluir atividades diversificadas como, leitura, interpretação e representação de símbolos,

pesquisa individual ou coletiva, análise de fonte histórica, aula dialogada, aula prática ou até mesmo, produções textuais. Nesse sentido, ao organizar a SD, o professor possibilita ao aluno, "pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem" (MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p. 21).

3.5 As HQs de Asterix estão na escola, e agora? A Construção da SD no Ensino de História Antiga.

Vimos no decorrer da discussão, que a Sequência Didática é uma alternativa para organizar o trabalho docente, que leva em conta a problemática dos conteúdos e dos objetivos educacionais ao longo de um período determinado. De modo semelhante, quando partimos para investigar o uso da SD o como uma forma de organizar o planejamento escolar no Ensino de História Antiga, compreendemos que a Sequência Didática propicia as seguintes competências e habilidades:

> I. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
> II. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominante transmissivo - como nas exposições orais. E outros, em que predomina uma atividade mais construtiva por parte dos alunos – em trabalhos de pesquisa e análise de fonte, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc. (ROCHA, 2015, p. 92).

Neste caso, a sequência didática no Ensino de História pode ser organizada em torno de um tema ou uma questão problematizadora, que confere visibilidade a cada aula sua estrutura pedagógica. Assim, essa SD, foi construída considerando a cidadania romana como elemento problematizador, bem como, seu desenvolvimento e sua aplicação foi formulada para turma do 6º ano do Ensino Fundamental II.

3.5.1 Primeiro momento: Apresentação do planejamento

Nesta etapa da sequência, o professor tem como foco apresentar aos alunos as atividades que serão desenvolvidas no decorrer das próximas aulas. Ou seja, o docente deve expor para os alunos o tema problematizador da SD - neste caso a representação da cidadania romana em Asterix - assim como metodologia pedagógica selecionada para construção da unidade didática, os objetivos e por fim explicar o método avaliativo. Assim, cabe ao professor expor para sua turma a metodologia que será aplicada no

decorrer da unidade didática. Como metodologia didática para aplicação da temática da cidadania nas HQs de Asterix, indicamos o seguinte modelo de planejamento:

PLANO DE ENSINO ANUAL/SEMESTRAL	
Disciplina	História
Ano/ Turma	6º ano do Ensino Fundamental II
As aulas previstas para aplicação da SD	6 aulas
Nome do docente	Allef de Lima L. F. Matos
Tema	A cidadania e Ensino de História: Representação da cidadania romana em Asterix

Justificativa

Este planejamento didático está pautado no processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais – presentes no PCN do Estado de Pernambuco.

Em vista disso, a aplicação e construção dessa unidade didática, utilizando as histórias em quadrinhos de Asterix para o Ensino de História Antiga, é fundamental , pois permite que os estudantes desenvolvam as condições imprescindíveis no processo de formação do conhecimento, tais como: selecionar, compreender e refletir sobre os significados da produção do conhecimento histórico, bem como, a circulação e utilização de fontes (materiais ou imateriais), assim como, contribui para análise sobre as formas já consolidadas de registro históricos e da consciência histórica, por meio da representação de uma ou várias linguagens.

Objetivo geral/ Competência:

Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (PERNAMBUCO, 2019, p. 119).

Habilidades específicas	**Conteúdos/ Eixos temáticos**	**Aulas previstas**	**Desenvolvimento Metodológico**
(EF06HI04PE) Analisar o significado das fontes/documentos/ indícios que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas e compreendê-las como produções históricas, sociais e culturais.	Familiarização com os tipos de fontes históricas e problematização do gênero história em quadrinhos.	Uma aula	Aula dialogada: Na primeira parte da aula, serão apresentados os tipos de fontes históricas. Posteriormente na segunda parte aula, o professor irá problematizar a definição conceitual de histórias em quadrinhos, bem como os elementos textuais e visuais que compõem a Nona Arte.

Habilidades específicas	**Conteúdos/Eixos temáticos**	**Aulas previstas**	**Desenvolvimento Metodológico**
(EF06HI05PE) Conhecer e valorizar a diversidade do patrimônio artístico, histórico e cultural da humanidade, reconhecendo essas manifestações como formas de registro e representações construídas por diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos históricos.	O contexto de produção das histórias em quadrinhos de Asterix.	Duas aulas	Após o término da aula anterior, o professor vai solicitar que a turma faça uma pesquisa sobre os criadores das HQs, o país de origem da obra e seus personagens. Essa pesquisa será fundamental para o desenvolvimento das etapas posteriores. Segundo momento: roda de diálogo e apresentação da pesquisa – Nessa etapa, o docente irá

			explorar o contexto de sua produção e características da obra analisada, a partir das realizadas pelos alunos e por meio de um breve questionário. Terceiro momento: Ao término das aulas, o professor solicitará que os alunos façam a leitura em casa de uma obra do catálogo (Asterix, o Combate dos chefes; Asterix, o gaulês; Asterix nos Jogos Olímpicos).
Habilidades específicas	**Conteúdos/Eixos temáticos**	**Aulas previstas**	**Desenvolvimento Metodológico**
(EF06HI17PE) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos	Cidadania romana em Asterix	Duas aulas	Primeiro momento: O professor promoverá uma aula expositiva, analisando e debatendo os

monárquico e republicano, apontando o seu legado para sociedades e civilizações posteriores. **(EF06HI18PE)** Associar os conceitos de cidadania e democracia às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas e comparar com o conceito e as práticas da cidadania e da democracia brasileiras na atualidade.			elementos que compõem a cidadania romana e como o status de cidadão influenciava as relações socioeconômicas da República. Segundo momento: o professor deve analisar a representação da cidadania romana nas HQs.
Habilidades específicas	**Conteúdos/Eixos temáticos**	**Aulas previstas**	**Desenvolvimento Metodológico**
(EF06HI03PE) Identificar a gênese da produção do saber histórico e perceber-se como sujeito social construtor da história.	Processo avaliativo - produção de uma história em quadrinho	Uma aula	No primeiro momento da aula, o professor irá dividir a sala de uma aula em pequenos grupos, composto por quatro ou cinco alunos por equipe. No decorrer da aula, o professor explicará o método avaliativo para

			turma – produção de uma HQ.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA AO PROFESSOR

FUNARI, P.P.A. **Grécia e Roma**. 6ª Edição. Revista e Atualizada. Coleção História na Universidade. Editora Contexto, 2018.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2019.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANT`ANNA, Henrique Modanez de. **História da República romana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. (Org.) **As Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2016.

LIVROS SUGERIDOS PARA ESTUDOS DOS ALUNOS

GANERI, Anita. Como seria sua vida na Roma Antiga? São Paulo: Scpione, 1996.

GOSCINNY, R.; UDERZOA. **Asterix o gaulês**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2016.

_____;_____. **Asterix nos jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2016.

_____;_____. **O combate dos chefes**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2015.

ROSS, Stewart**. Roma Antiga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

Quadro 2: Planejamento pedagógico com temática da cidadania romana

3.5.2 Segundo momento: Familiarização com gênero História em Quadrinhos

Nesta etapa, o professor começa sua aula, utilizando a metodologia do estudo dirigido. Ou seja, o docente levanta alguns questionamentos para a turma. Essas indagações propostas pelo professor, tem por finalidade analisar os conhecimentos prévios dos alunos acerca das HQs. Para guiar o debate, sugerimos alguns tópicos que podem ser trabalhados nessa etapa da SD.

I. Vocês conhecem o gênero textual História em Quadrinhos?
II. Quem já leu uma revista em quadrinhos?
III. Quais os personagens que mais gostam das Histórias em Quadrinhos?
IV. Os textos escritos vêm acompanhados de desenho?
V. Os desenhos são acompanhados de balões?

Após as exposições dos alunos sobre seu conhecimento acerca das HQs, cabe ao professor apresentar a definição conceitual de histórias em quadrinhos para turma. Para essa conceituação, sugerimos a definição de conceitual proposto por Scott McCloud, que compreende as HQs como: "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberadas destinadas a transmitir informação e/ou produzir uma resposta no espectador" (McCLOUD, 1995, p. 9).

Da mesma forma, será fundamental o docente apresente as características textuais presentes nas histórias em quadrinhos, aqui o professor de história, pode desenvolver um trabalho indisciplinar com os professores de linguagens, assim, em conjunto expondo os tipos de balões de fala presentes nas narrativas, haja vista que cada balão possui um elemento de coerência e coesão na história, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 12: Os balões da fala dos quadrinhos

Fonte: (MENES; CUNHA; TELE, 2012, p. 41)

Com encaminhamento para próxima aula, o professor deve solicitar para aos alunos pesquisem na internet o contexto de produção e características das histórias em quadrinhos de Asterix, bem como imagens relacionadas com a temática da pesquisa, imagens essas que serão utilizadas para produzir painéis ou quadros na aula seguinte.

3.5.3 Terceiro momento: Organizando o conhecimento

Nesse momento da Unidade, será discutido em conjunto com os alunos, o contexto de produção das histórias em quadrinhos de Asterix. Essa aula pode ser organiza da seguinte maneira: o docente apresentará de forma expositiva o levantamento elaborado pelos alunos, e durante a exposição, o professor chamará atenção da turma por meio de apontamentos e questionamentos guiados, como:

I. Onde se produziu a HQ?
II. Você saberia dizer quem escreveu?
III. Qual é o contexto histórico da história?
IV. Por que e para que o quadrinho foi produzido?

Posteriormente, o professor e os alunos podem construir coletivamente um quadro ou painel expondo as imagens pesquisadas pelos alunos a respeito da temática abordada na aula. Para construção deste painel, os alunos podem recorrer ao papel de cartolina, cola, fita adesiva, lápis de colorir. Já o professor, pode desenvolver um trabalho interdisciplinar com os professores da disciplina de artes, analisando o processo de construção do painel, como também a estética, o estilo artístico de cada trabalho produzido.

Ao chegar na última etapa da aula, o professor deverá solicitar que os alunos leiam antecipadamente as obras de Asterix selecionadas, para que na próxima etapa, o docente, conjunto com discentes, construa um debate sobre a representação da cidadania romana. Vale destacar que, nesse módulo cabe ao educador, compartilhar as revistas com a turma, sejam elas impressas ou em formato digital.

O educador também deve ressaltar para sua turma que as HQs lidas durante a execução da atividade, são obras de ficção, logo não têm responsabilidade de serem

fidedignas com os acontecimentos históricos por elas abordados, e dessa forma, o professor evita que o aluno tome as obras como algo condizente com a realidade histórica.

Cabe também ao professor apresentar e problematizar para aos alunos o conceito de fonte históricas e os tipos de fontes trabalhadas durante a execução da unidade didática. Como fontes históricas entendemos que:

> São fontes históricas tanto os já tradicionais documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, jornais, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros registros ou materiais que possam nos fornece um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador (BARROS, 2020, p. 06).

Dessa forma, o professor pode apresentar as fontes históricas como "tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente" (BARROS, 2020, p. 06). Elas também podem ser classificadas e definidas de acordo proposta de Joaquin Prats:

Quadro 3: Tipos de fontes históricas

I.	**Fontes materiais:** edifícios, caminhos, instrumentos, vestidos, armas, monumentos etc.
II.	**As fontes escritas:** (cartas, tratados, crônicas, documentos legais etc.) são uma das mais importantes bases sobre as quais se constrói a História. Entre elas se encontram também as de tipo jornalístico: jornais, revistas e material gráfico.
III.	**As fontes iconográficas:** (gravuras, quadros, desenhos etc) são abundantes e podem ser facilmente encontradas pelos professores. Sem dúvida, às vezes as utilizamos como meras ilustrações, sem entrar na análise de seus conteúdos.
IV.	**Fontes orais:** Em geral são pouco utilizadas e indiscutivelmente são importantes para a História recente: registrar a voz do avô que nos explica como trabalhava, como se divertia, o que fez em determinada data comemorativa, como transcorriam os dias de festa durante o tempo de sua juventude etc.

Fonte: (PRATS, 2006)

Essa análise sobre a conceituação das fontes históricas é extremamente necessária, pois as histórias em quadrinhos de Asterix são produtos modernos que estão sendo utilizados para debater elemento da antiguidade romana, bem como a representação do status de cidadão na Roma Antiga.

3.5.4 Quarto momento: A representação da cidadania romana em Asterix

Essa etapa da SD é dividida em dois momentos. No primeiro momento, o professor, utilizará da metodologia expositiva para apontar e caracterizar os tipos de cidadania romana – cidadania plena e cidadania sem sufrágio. O docente nessa etapa também será responsável por apresentar a importância que o *status* de *civis* (cidadão) para sociedade romana, bem como o contexto político, social e econômico que envolve o processo de concessão e atribuição desse *status* para as comunidades estrangeiras. Para auxiliar essa etapa da análise da cidadania romana, o professor pode recorrer aos textos As *Filípicas I e II*, que foram escritos por Cícero em 44 AEC e 43 AEC.

Já no segundo momento da aula, o professor, irá analisar por meio de uma aula dialogada, a representação da cidadania romana nos quadrinhos de Asterix, esse diálogo terá como base as HQs lidas pelos discentes na etapa três, assim como o conteúdo curricular exposto no primeiro momento da etapa quarto.

Após apresentar a relação da cidadania com sociedade romana, o professor pode organizar a turma em um círculo no centro da sala, e solicitar que os alunos releiam as histórias, como objetivo de apontam e descrevem os elementos encontrados que representam a cidadania romana nas obras analisadas (Asterix, o Combate dos chefes; Asterix, o gaulês; Asterix nos Jogos Olímpicos). Cabe destacar, que o docente nessa etapa da unidade, tem o papel de mediador das discussões apresentadas pelos alunos.

Ao término desse diálogo, os alunos deverão ser agrupados de acordo com as problemáticas encontradas, por exemplo, a concessão da cidadania, estrutura social da sociedade romana, o processo de romanização, direitos e deveres do cidadão romano, o papel da mulher na sociedade e tantas outras possíveis temáticas possíveis. Com os grupos organizados, o professor instruíra os alunos para a produção de uma história em quadrinho, feita a partir dos elementos por eles encontrados.

3.5.5 Quinto momento: Avaliação e produção de uma HQ

Como critério avaliativo, o professor pode analisar a atuação dos alunos em todas as etapas da unidade didática. Observando nesse caso, o seu aprendizado, sua observação a respeito das temáticas discutidas, a sua análise da representação da cidadania.

Enquanto na culminância da unidade didática, o professor irá preparar os alunos para construção de uma história em quadrinhos com a temática discutida na unidade - a cidadania romana e sua abordagem no âmbito social, econômico e político. É importante salientar, que nesta etapa do desenvolvimento pedagógico, os alunos demonstraram as habilidades e as competências adquiridas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entre os diversos métodos para produzir uma história em quadrinhos, indicamos a metodologia desenvolvida por Pereira (2017). Esse método de construção se destaca pela praticidade na execução. A atividade pensada pelo autor, tem finalidade reproduzir os quadrinhos com os balões apagados e propor para os alunos criem os diálogos baseados nos conteúdos discutidos na aula.

Assim, cabe ao professor reproduzir algumas passagens das HQs de Asterix com balões preenchidos por incompletos ou totalmente vazios, tendo o aluno a função de preencher cada espaço de acordo com o seu conhecimento histórico e criatividade (PEREIRA, 2017, p. 64). Outra atividade para o encerramento da unidade, é a produção/criação pelos alunos de uma história em quadrinhos a partir do zero. Para essa atividade, o educador poderá seguir um guia de roteiro e formatação que auxiliará na produção das histórias.

Elementos da HQ
Título
Enredo
Personagens e nomes
Contexto histórico
Desenhos colorido ou preto e branco
Tipos de balões
Gênero da obra

Quadro 4: Guia da produção do roteiro

Quadro 5: Quadros para produção dos quadrinhos

A partir da produção das histórias em quadrinhos, pode ser instalado uma Gibiteca na escola, espaço este, que será destinado ao armazenamento e leitura das histórias em quadrinhos (NOGUEIRA, 2015, p 90). Esse acervo, pode conter as histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes, assim como doações de obras produzidas por outras turmas da escola, ou até mesmo revistas doadas a discentes ou membros da comunidade escolar, quadrinhos recolhidos em bancas de revistas ou sebo.

No espaço da Gibiteca, os docentes podem desenvolver com os alunos uma leitura individual e de forma crítica das histórias em quadrinhos, da mesma maneira, os professores podem recorrer a uma leitura coletiva e compartilhada das obras. Nessa atividade, é importante selecionar um grupo de alunos para interpretar os personagens das revistas. Ou seja, cada estudante selecionado, fica incumbido de ler as falas, como se estivesse interpretando uma peça de teatro, e caso a história tenha um narrador, um dos alunos pode ficar encarregado de ler as legendas (VILELA, 2019, p. 83).

A seleção dos alunos para participar da atividade, pode ocorrer por meio de sorteio, para evitar o questionamento que determinado aluno foi favorecido, e posteriormente, poder ser feito um revezamento entre os alunos, e assim, outro grupo de estudantes pode participar da atividade organizada pelo educador.

Outra proposta de atividade, é uma exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes. Esse evento pode ocorrer no espaço destinado para Gibiteca, e a exposição será composta pelas obras produzidas durante a execução da unidade didática. Assim o professor da disciplina de história, junto com equipe pedagógica da escola, poderá organizar um evento, uma feira temática, ou projeto pedagógico, com objetivo de debater o status do cidadão ao longo da História e seus reflexos nas mais variadas facetas da sociedade contemporânea.

3.6 Apontamentos finais

Vimos no decorrer do capítulo, que o uso das sequências didáticas no Ensino de História Antiga é uma ferramenta didática com um potencial formador no estabelecimento da aula como evento, como rotina e como módulo de aprendizagem, que podem agrupar de formas diversas, para produção do conhecimento histórico. “As SD, contribuem para a escrita de uma história escolar que sai do enquadre de uma sala de aula, mobilizando diversas aulas em torno de um propósito” (ROCHA, 2015, p. 96).

Também vimos que o trabalho com a temática da cidadania romana no Ensino da Antiguidade pode ter vários desdobramentos, sendo utilizado para analisar e discutir alguns conteúdos presentes no currículo do Estado de Pernambuco. Logo, podemos e devemos debater o Ensino de cidadania na disciplina de História, pois essa temática suscita a discussão e análise importantes, que contribuem na formação da consciência histórica dos alunos.

Em vista disso, temas como o direito do voto universal, o acesso a cidadania, a reflexão sobre o direito à participação dos indivíduos como sujeitos políticos em instâncias de poder, além do debate que implica nas inúmeras obrigações e responsabilidades para os cidadãos na sociedade contemporânea, problemáticas que permitem atingir o objetivo principal do Ensino de História, a formação de um cidadão social, político e, principalmente, um cidadão crítico.

Considerações Finais

Acreditamos que a conclusão desta pesquisa, não é fim de um ciclo, mas sim o início de uma longa jornada que será construída ao longo desses anos que estão por vir,

seja por este pesquisador ou pelos reflexos que esta dissertação terá nos debates acadêmicos sobre Ensino de História Antiga.

Quando fazemos uma pesquisa científica que foi construída por anos, marcada por altos e baixos, idas e vindas, se faz necessário fazer escolhas, sejam elas diretas ou até mesmo indiretas. Agora, me pego pensando nas minhas escolhas feitas no ato da pesquisa histórica, escolhas, que expressam um turbilhão de sentimentos e sensações, que surgem durante esse processo da escrita de um trabalho acadêmico.

Entre minhas escolhas, durante o processo de (re)construção do pensamento, decidi por uma dissertação que apresentasse as histórias em quadrinhos de Asterix como um recurso para ser trabalhado e analisado no Ensino de História Antiga. Também visei em apresentar as histórias em quadrinhos como um instrumento de produção cultural, social e histórico, bem como, rejeitando pressupostos e estereótipos sobre os quadrinhos apresentados no primeiro capítulo deste texto. Além de evidenciar os quadrinhos como meio de comunicação de massa, uma forma de entretenimento é uma ferramenta pedagógica para o Ensino de História.

Também, foi possível com essa pesquisa, constatar o surgimento da Nona Arte, que remonta ao século XIX, nos EUA, tendo seu início com a publicação do quadrinho *O menino amarelo*, e ao longo do século XX, houve um aumento bastante significado no consumo dessa mídia, influenciado pelos surgimentos de novas histórias e adesão/ representação dos heróis das HQs no conflito bélico mais sombrio da humanidade. Já no período pós-guerra, os quadrinhos passaram por um período de caça às bruxas, devido às influências das teses de Fredric Wertham. Esse momento conturbado da História das HQs foi superado com aparecimento de novas editoras e desmistificação das teses propostas por Wertham.

Enquanto a presença das HQs no território brasileiro remete às produções de Angelo Agostini na revista *Tico-Tico*, em 1905. Posteriormente, o cenário nacional foi marcado por uma disputa entre dois suplementos destinados ao público infanto-juvenil, O *Globo Juvenil* e *A Gazetinha*. Já em meados de 1945, surge EBAL (Editora Brasil-América LTDA) que baseou seu sucesso principalmente nas histórias em quadrinhos norte-americanas da Disney, e dos heróis da DC Comics e Marvel Comics. A História dos quadrinhos no Brasil também foi marcada por um período de censura e restrições, e criação de um Código de Ética dos Quadrinhos Brasileiros, que visava preservar a moral e os bons costumes da sociedade tradicional brasileira.

Ao analisar o cenário europeu, especificamente o francês, pude constatar que as histórias em quadrinhos, ou *Bande Dessinée*, teve um trajeto inicial parecido com as histórias publicadas no Brasil e EUA. Na França, as BDs foram publicadas em jornais semanais e mensais com narrativas episódicas e humorísticas, e após a Segunda Guerra Mundial, um novo cenário para os quadrinhos europeus alvoreceu, devido ao surgimento da revista *Pilote, criada* pelos escritores René Goscinny, Jean-Michel Charlier e o artista Albert Uderzo. Os quadrinhos franceses ainda foram influenciados na década de 1970 pelo movimento *bande dessinée d´auteur,* e nos anos 1990 pela renovação do gênero com aparecimento da editora *L'Association.*

Nosso objetivo com esse trabalho de dissertação foi, no primeiro momento, analisar a representação da cidadania romana nas histórias em quadrinhos de Asterix. Todavia, notamos que no decorrer da pesquisa, novas inquietações e questionamentos emergiram, como, a necessidade de renovação do Ensino de História Antiga, e a possibilidade de um debate crítico.

O desenvolvimento de um debate mais crítico para disciplina contribui não só para renovação dos conteúdos presentes nos currículos de História, pois ele permeia a formação crítica do aluno, assim como modifica os métodos da produção do conhecimento histórico.

Ou seja, para romper as barreiras e sair da bolha de uma disciplina vista por muitos como conteudista, datada e acabada, e em certos momentos berrando o exotismo, se faz necessário nós educadores, afirmar que a História não é um processo acabado. Cabe a cada professor apresentar a seus alunos, uma História que é permanentemente uma ciência que estuda o homem e sua ação no tempo (BLOCH, 2002).

Por meio do pensamento de Bloch, e conforme Beard aponta, eu defendo que a História da sociedade romana está sempre sendo reescrita pela historiografia e representada na indústria cultural. Os filmes e séries de gladiadores são sucesso de bilheteria e público hoje como os jogos gladiatoriais foram na Roma Antiga (BEARD, 2017, p. 18), o exército romano é representado nos jogos digitais, dos mais variados estilos e faixas etárias, e não podemos esquecer as histórias em quadrinhos, em especial Asterix, que representa elementos da sociedade romana e dos demais povos circundam a História Antiga. Por esses motivos, a História romana não é uma História acabada ou datada.

A História da sociedade romana é uma História caracterizada por incertezas e controvérsias. A História de Roma é uma obra em processo, e o mundo romano ainda

parece uma vasta caixa de areia onde podemos brincar, ou então um enorme laboratório histórico em que todos os tipos de processos e entidades podem ser estudados (WOOLF, 2017, p. 16).

Baseado nessa escrita da história de Roma em construção, foi possível analisar a representação da *civitas optimo iure e civitas sine suffragio* nas HQs de Asterix e bem como, promover a relação da presença dos quadrinhos no ato de educar de forma crítica, apontando as possibilidades de aplicação da Nona Arte no processo de ensino – aprendizagem, pois como Paiva (2017) aponta, educação é um processo humano, que se desenvolve em muitos ambientes e que se realiza pela produção de um conhecimento histórico, social e cultural.

Ao fechamento desse ciclo acadêmico, percebo que o caminho percorrido até a conclusão dessa pesquisa, foi marcado por muitos momentos solitários e reflexivos, e representados por relâmpagos e trovões de uma chuva de novembro. De tal modo que também pode ser definido por um sentimento de incerteza com pinceladas de caos, alegrias e esperança de um futuro diferente do nosso atual cenário político e social.

Que nesse momento é marcado pela volta um discurso de ódio e práticas de intolerâncias, presentes nos mais diversificados grupos sociais. Além, da acessão ao poder de um governo fascista, misógino e homofóbico, liderado por um pseudo presidente do Brasil, mais conhecido como aquele que não pode ser mencionado[35], porque seu nome pode atrair uma horda furiosa de zumbis, pronto para atacar você na província romana mais próxima

Também reconhecemos que ainda há muito que se pesquisar sobre a cidadania romana e os elementos da sociedade romana representados nas histórias em quadrinhos de Asterix. Espero que em um futuro não muito distante, essas contribuições desenhem mais uma página na História de Roma.

---

35 Aquele que não pode ser mencionado, é uma referência ao vilão Voldemort, da saga de livros do *Harry Potter*. Os livros foram escritos por Joanne Kathleen Rowling, ou J. K. Rowling, conforme assina suas obras, publicou o primeiro livro da série, *Harry Potter* e a Pedra Filosofal, em 1997. O livro popularizou-se e tornou-se um dos mais vendidos na época, o que contribuiu para que o sucesso da saga continuasse com o lançamento dos volumes seguintes em 1998, 1999 e no ano 2000. Mesmo depois do anúncio da adaptação para o cinema, a série literária foi continuada tendo lançado dos seguintes volumes em 2003, 2005 e 2007. Do ponto de vista do temático, *Harry Potter* aborda a questão da jornada do herói: não há a presença apenas de uma, mas de várias figuras heroicas que podem ser aproximadas aos heróis clássicos, mas também há uma fusão de temas contemporâneos, modernos, como a crise de identidade, o amadurecimento, a passagem para a vida adulta" (RINALDI, 2017, p. p.15-17).

Fonte, Legislações e Referências

Fontes

ABREU, Bruna Fernanda. **A Segunda Filípica: tradução e estudo do ethos segundo a retórica de Cícero.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

_____. A primeira Filípica de Marco Túlio Cícero. RÓNAI: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios. Juiz de Fora. V.3. n.2, p. 108-135, 2015.

GOSCINNY, R.; UDERZOA. **Asterix o gaulês**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2016.

_____;_____. **Asterix nos jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2016.

_____;_____. **O combate dos chefes**. Rio de Janeiro: Editora Record. 2015.

LÍVIO, Tito. **História de Roma: segundo volume**. São Paulo: Ed. Paumape S.A., 1989.

Legislações

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Área de Ciências Humanas**. Recife: A Secretaria, 2019.

Referências

ALFÖDY, Gèza. **A História Social de Roma**. Lisboa: Editora Presença, 1989.

ALMEIDA, Priscila Adriane Ferreira. **Os Gauleses em César, Tito Lívio e Plínio, o velho: sobre a retórica da representação do outro e a construção do si**. Tese de doutorado em História. Programa de Pós Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

_____. **Os gregos, os romanos e os celtas: contatos entre culturas e representação do Gaulês no de Bello Gallico de Júlio César**. Revista Cantareira. Ed. 22. Jan-Jul, p. 55-68, 2015.

ALVES, José Carlos Moreira. **Direito Romano**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2012.

ALONSO, Fernando Wulff. **Notas para el estudio de lá historiografia moderna en el tema de las relaciones de Roma y los Italicos en el siglo II. a. C**. Baetica. Estudios de Arte, Geografia e História, 6, 1983, p. 203-215.

ALVES, José Carlos Moreira. **Direito romano**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

ANDRAUS, Gazy. O trabalho com história em quadrinhos (HQ) no ensino universitário**.** In: NETO SANTOS, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Org.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p.33 – 56.

_____. Uso e aplicação de fanzines de quadrinhos em sala de aula. In: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações.** Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018, p. 146 – 160.

_____. Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos (e outros temas). In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Org**.). Histórias em quadrinhos e prática educativa, volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines**. São Paulo: Criativo, 2013, p. 82 – 93.

_____. O Meme nas histórias em quadrinhos**. In: Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom.** 2005. Disponível em [http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/126673555292856638349626712815939251913.pdf]. Aceado em 25 de maio de 2020.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

ARENDT, Haranh. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, imperialismos, totalitarismo.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

ARIAS, José O. Cardenty; YERA, Armando Pérez. **O que é a Pedagogia Construtivista?** Revista Educ. Pública, Cuiabá, v. 5, n. 8. 1996, p. 11- 22.

BARBOSA, Alexandre. Mangás em sala de aula. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2019, p.103-126.

BARBOSA, Gisele Oliveira Ayres. **Quando o divino celebra o humano: religião, política e poder nas moedas republicanas romanas (139-83AEC)**. Tese de doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGH/UNIRIO. Rio de Janeiro, 2017.

BARROS, José D´Assunção. **História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. Textos de História,** UNB, volume 11- nº 1 e 2,2003. p, 145-171.
BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos.** Cadernos do Tempo Presente, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (Org**.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. Ed. Contexto, 2003, p. 37- 48.

BINA, Tatiana. **Os Fana no contexto Galo-romano.** 335f. Dissertação de mestrado em Arqueologia. Programa de Pós- Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008**.**

BITTENCOURT, Circe. **O ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BIZELLI, José Luís**. Educação para cidadania**. In: DAVID, Célia Maria. [el al.]. Desafios contemporâneos da educação. (livro eletrônico). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BLANCH NOUGÉS, José María. **Dignidad personal y libertad: Libertad y ciudadanía en la Antigua Roma**. AFDUAM 17. 2013, p. 163-182.

BLOCH, Marc. A**pologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BURKER, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidências históricas**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BONDIOLI, Nelso de Paiva. Os limites da romanização: uma reflexão acerca da Interação Cultural entre os Mundos Clássicos e Celta. **In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.** São Paulo, 2011, p. 1-11.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **Educação, consciência e cidadania**. In: SILVERIRA, AF., et al., org. Cidadania e participação social. (livro eletrônico). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

BRANDÃO, Daniel. A linguagem dos quadrinhos. In: NETTO, Raymundo; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018, p. 34 – 48.

BREAD, Mary. **SPQR: uma história da Roma Antiga**. São Paulo: Planeta, 2017.

BONIFACIO, Selma de Fátima. **História E(EM)Quadrinhos: análises sobre a História ensinada na arte sequencial.** 2005. 221 f. Dissertação do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2005.

BRIGHOUSE, Tim; WOODS, David. Ensino e aprendizagem. In: ZABALA, Antoni; et al. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 166- 190.

BRITO, Isac Oliveira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Currículo questões iniciais: **Atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo**. Revista CESUMAR. Jul./dez. 2017, v.22.n.2, p. 387-402.

CABRAL, Natanael Freitas**. Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2017.

CAMPOS, Ludmila Caliman. **O cristianismo e o Império Romano: tópicos sobre mobilidade espacial, identidade étnica e hibridismo cultural. Estudos de Religião**, v. 28, n. 2º. 11-30. jul.-dez. 2014.

CARNEIRO, Maria Clara da Silva Ramos**. Contra a BD: a nouvelle bande dessenée e sua fuga da cultura de massa**. Revista Fronteiras-estudos midiáticos, Santa Maria. Janeiro – abril. 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Sociedade, crise política e discurso histórico- literário na Roma antiga**. Phoînix, Rio de Janeiro, 4: 69-88,1998.

CARRIÉ, Jean-Michel. O soldado. In: GIARDINA, Andrea (Org). **O homem romano**: Portugal. Editora Presença. 1992.

CAMPOS, Eduardo Carlos; ASSUMPÇÃO, Luis Felipe Bantim. **Watchmen, a contracultura e o ensino de história – desafios e possibilidades em sala de aula**. In: CAMPOS, Eduardo Carlos; ASSUMPÇÃO, Luis Felipe Bantim; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. (Org.). História em quadrinhos em perspectivas para o Ensino de História. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020.

CAMPOS, Eduardo Carlos; ASSUMPÇÃO, Luis Felipe Bantim; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. (Org.). **História em quadrinhos em perspectivas para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. Salvador: Secretária de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHEVITARESE, André Leonardo; SOUZA, Rogério José. Percepções Étnicas e a Construção do passado Brasileiro. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **A Tradição Clássica e o Brasil**. Fortium Editora. 2008, p. 103 – 115.

CHIARELLI JÚNIOR, Wilson Roberto**. Produção de histórias em quadrinhos como estratégia didática para desenvolvimento da e da educação patrimonial em Olinda**. 2018. 176 f. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2018.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do Património**. Lisboa: Edições 70, 2014.

CIAMPI, Helenice. ENSINAR HISTÓRIA NO SÉCULO XXI: DILEMAS CURRICULARES. In: **XX Encontro Regional da ANPUH**. Franca, São Paulo. 10 de setembro de 2010.

CORREIA, Alexandre; SCIASCIA, Gaetano. **Manual de direito romano**. Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma Antiga**. Atual Editora, 2000.

_____. **O cidadão romano na república**. Projeto História, São Paulo, n.33, p. 271-287, dez. 2006.

COSTA, Leonardo, Bochi; COSTA, Ana Paula Bochi**. Flexibilidade da personalidade jurídica no direito romano: os dois lados de uma inovação jurídica**. Revista Juris UniToledo, Araçatuba, SP, v.03, n. 04, p. 82-93, out/dez. 2018.

COSTA, Roberto Sérgio. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

COSTA, M.I.S; IANNI, A.M.Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica.** (livro eletrônico). São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018.

DAL RI, Luciene; DAL RI Jr. Arno. **Cidadãos e latinos na experiência jurídica da Roma Antiga:novas possibilidades de um modelo de inclusão**. Revista NEJ - Eletrônica, Vol. 18 - n. 2 - p. 300-314 / mai-ago 2013.

DUARTE, Sérgio Martins. Os Impactos do modelo Tradicional de Ensino na Transposição didática e no fracasso escolar. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa como reaquisto para obtenção do grau de Mestre em Educação. 135f. Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

FELDHUES, Paulo Raphael. Avaliação de aprendizagem no ensino de História: atribuindo critério qualitativo a exames de larga escala. In: SANTOS, Gustavo Augusto Mendonça dos (org.) et al. **Ensino de História: tema, métodos e reflexões**. Recife: Ed. UFPE, 2020, p. 51 – 64.

FERNÁNDEZ, Estela García. Ni ciudadanos, ni extranjeros: la condición jurídica de la población provincial. In: HERRERO, Santiago Montero; MANJARRÉS, Julio Magas (Org.) **Ciudadanos y extranjeros en el mundo antigo: segregación e integración**. Ediciones 2007, 2007, p. 227- 240.

_____. **Ciudadanía e imperio**. *Gerion.* 2007, Vol., Extra. p, 311-321.

_____. Mobilidad, onomástica e integración en Hispania em época republicana: algunas obervaciones metodológicas. In: GIL, José Manuel Inglesias; GUTIÉRREZ, Alicia Ruiz (org). **Viajes câmbios de residencia en el mundo romano**. Santander: PubliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011, p, 47- 66.

FERREIRINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ, Tânia Regina**. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas.** Revista de Administração Pública – RAP, Rio de Janeiro, n. 44, p. 367-383, Mar/abr. 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de e história: Experiências, reflexões e aprendizagem.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANSCISO, Gilberto da Silva. **O lugar da História Antiga no Brasil**. Mare Nostrum, nº 8, 2017, p. 30-60.

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

FUNARI, Pedro. O Forte romano de Gholaia (Bu Nejm) – exército, sociedade e cultura na tripolitânia romana. In_____ **História militar no mundo antigo: guerras e culturas**. São Paulo: ANNABLUME. 2012, pág. 173-196.

_____. A renovação da história Antiga. In: KARNAL, L.(Org.). **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 95 – 107.

_____. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

_____. **Cidadania, erudição e pesquisas sobre a antiguidade clássica no Brasil.** Boletim do CPA, Campinas, nº 3, jan./jun. 1997.

FUNARI, Pedro Paulo; DUPRAT, Paulo Pires**. Discurso, gênero literário e histórico: a propósito do imperador Cláudio e Tácito**. Revista Entre Parênteses. nº 8, vol. 2, 2019.

GAIA, Deivid Valério. **Entre a lei e o costume na Roma tardo-republicana e imperial: Em torno de questões financeiras**. Phoînix, Rio de Janeiro, 24-2, 2018, p. 108-123.

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GIROUX, Henry A.; SIMON. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). São Paulo: 2013, p. 107-140.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. **Ensaios sobre História Antiga**. 2014. 330 f. Tese (livre-docência). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUIET, Mathilde. **Os desafios da tradução de Banda Desenhada: o caso de Astérix na tradução para português**. 2018. 63 f. Dissertação de Mestrado em Tradução: Português e uma língua estrangeira. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Coimbra, 2018.

GUEDES, Roberto. **Quando surgem os Super-Heróis.** São Paulo: Opera Graphica, 2004.

GREIN, Everton. *Translation and mundus*: a transformação do mundo romano e a antiguidade tardia. Elementos teóricos para uma perspectiva historiográfica. história da historiografia. Ouro Preto. N. 03 . setembro, p. 106-122, 2009.
GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2018.

HALL, Jonathan Mark. **Quem eram os gregos**. Ver. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 2001, 213-235.

HEREDIA, Carlos. **Notas sobre el comportamiento militar en la Guerra Social**. HISTORIAE 9. 2012, p. 137-152.

HINGLEY, R. **O imperialismo romano: novas perspectivas a partir da Bretanha**. Trad. Luciano César Garcia Pinto. Org. Renata Senna Garraffoni, Pedro Paulo A. Funari e Renato Pinto. São Paulo: Annablume, 2010.

HOWE, Sean. **Marvel Comics – A História Secreta**. São Paulo: Ed. LeYa. 2013.

HUMFRESS, Caroline, **Laws' Empire: Roman Universalism and Legal Practice.** Ed. Du Plessis. Edimburgo: Editora da Universidade de Edimburgo, 2013.

IANNONE, Carlos Alberto. **Trajes, calçados e ornamentos dos romanos**. Revista de História. Vol. XLII. Ano XXIV, n. 95. Jul-Set, 1973.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

JIMENEZ, Franciso Sanchez. **La distribución de los nuevos ciudadanos romanos a raiz de la Guerra Social: Nota histográfica**. Baetica. Estudios de Artes, Geografia e História, 8, 1985, p. 261 – 267.

KNUST, José Ernesto Moura. **Os Pláucios, a emancipação da plebe e a expansão romana: conectando as histórias interna e externa da república romana**. Esboços, Florianópolis, v. 26, n. 42, 2019, p. 234-254.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação**: **escola tradicional e escola construtivista.** Cadernos de Pesquisa, nº 107, 1999, p. 187-206.

LEITÃO, Vicente**. A unidade didática**. Curriculum, Rio de Janeiro, out/dez. 1976, p. 19-26.

LEITE, Priscilla Gontijo. O Ensino de História Antiga no Brasil: Percepções a partir das propostas da BNNC. In: NETO SOUZA, José Maria; MOERBECK, Guilherme; BIRRO, Renan M. **Antigas Leituras - Ensino de História**. Recife: EDUPE, 2020, p. 93 – 114.

LESSA, Fábio de Souza. Esporte na Grécia Antiga**: Um balanço conceitual e historiográfico**. Recorde: Revista de História do Esporte, volume 1, n º 2, 2008, p. 01-18.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Vanessa Vieira de. **A revolta de Sertório e a crise republicana do século I a. C.: uma visão das práticas de dominação imperialista romana nas Hispânicas.** 190f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

LUCCHETTI, Marco Aurélio. **O menino amarelo: o nascimento das histórias em quadrinhos.** Revista Olhar. Ano 03. Nº5-6, Jan-dez. 2001, p. 1-5.

LUCCHETTI, Marco Aurélio; LUCCHETTI, Rubens Francisco**. História em quadrinhos: uma introdução**. Revista USP. s/d. p. 25 – 35.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. Ed. Paulinas. 1985.

LOUREIRO, Rosangela Godinho. Representação sociais de docentes do Ensino Básico sobre suas práticas: Pedagogia Tradicional ou Pedagogia Nova. Dissertação de

Mestrado apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação. 161 f. Rio de Janeiro, 2017.

MACHADO, Raoni Perrucci. **Esporte e religião no imaginário da Grécia Antiga**. 105f. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor**. Tempo [online]. 2006, vol.11, n.21 [cited 2021-02-08], pp.49-64.

MANTAS, Vasco Gil. Conflitos civis em Roma: dos Gracos a Sula. In BRANDÃO, José Luis; OLIVEIRA, Francisco (Org.) **História de Roma Antiga Volume I: das origens à morte de César**. Universidade de Coimbra, 2015, p.313-362.

MARGORANI, Denise Maria; BRAGA JR. O humor das tiras-em-quadrinhos na educação para diversidade sexual. In: MODENESI, Thiago; BRAGA JR, Amaro X. (Org.). **Quadrinhos & Educação: fanzines, espaços e usos pedagógicos**. Jaboatão dos Guararapes: SOCEC,2016, p.143 – 160.

MARINO, Daniela dos Santos Domingues; NOGUEIRA, Aparecida da Silva**.** Gibitecas como espaços de formação de leitores e exercício da cidadania. In: MODENESI, Thiago; BRAGA JR, Amaro X. (Org.). **Quadrinhos & Educação: fanzines, espaços e usos pedagógicos.** Jaboatão dos Guararapes: SOCEC,2016, p. 67- 78.

MARQUES, Ana Carolina Marinho**. Direito Romano: a magistratura no período republicano**. Parlatorium – revista eletrônica da FAMINAS-BH, p. 01-12, s/d.
MARTIN, Thomas R. **Roma Antiga: de Rômulo a Justiniano**. Porto Alegre, RS: L & PM, 2019.
MAZUR, Dan; DANNER, Alexander. **Quadrinhos: História moderna de uma arte global**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MENDES, Adelma Barros; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequência didática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 20 – 27.

MENDES, N. M. **Romanização: cultura imperial**. Phoenix, Rio de Janeiro, 5: 307-324, 1999, p. 307 – 324.

MODENESI, Thiago Vasconcellos. **Educação para abolição: charges e histórias em quadrinhos no segundo Reinado do Brasil**. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2017.
MOYA, Álvaro de**. Shazam!.** São Paulo: Perspectivas, 1970.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NICOLET, Claude. **O cidadão e o político**. GIARDINA, Andrea (Org.). **O homem romano**. Editorial Presença, 1992, p. 21 – 48.

NOGUEIRA, Natania A. S. Gibiteca: possibilidade de criação e uso no trabalho pedagógico com crianças, jovens e adultos. In: NETO SANTOS, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da (org). **Histórias em Quadrinhos e práticas educativas: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015, p. 89 – 101.

OLIVEIRA, Francisco. Consequências da expansão romana. In: BRANDÃO, José Luis;

OLIVEIRA, Francisco (Org.) **História de Roma Antiga Volume I: das origens à morte de César**. Universidade de Coimbra, 2015, p.233 -312.

OLIVEIRA, Regina Soares; Et. al. **Coleção a reflexão e prática no ensino – História**. Blucher: São Paulo, 2012.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. De escravo a não-consumidor: as representações sociais acerca da cidadania no ocidente e o cidadão brasileiro. Bilhão, Isabel (org**.). Visões do Brasil: realidade e** perspectivas. Caxias do Sul, RS: EDUCS, Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2003, p. 47 - 61.

PAIVA, Fábio. **Histórias em Quadrinhos na educação.** Salvador: Quadro a Quadro, 2017.

PAIS, A. A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. In AZEVEDO, Fernando, Coord. - **Didática e práticas: a língua e a educação literária. Guimarães**. Ópera Omnia. 2013, p. 66-86.

PARO, Vitor Henrique**. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Cândida Maria Pedro da Silva. **Tesauro de Banda Desenhada em Língua Portuguesa.** Volume I. 2012. 89 f. Dissertação do curso de Mestrado em Ciências da Documentação e da Informação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Lisboa 2012.

PEREIRA, Juliana Martins. **Banda Desenhada e o Cartoon no processo de ensino-aprendizagem de História e Geografia**. Porto, 2017. Relatório (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PERRENOUD, Philippe. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In: In: ZABALA, Antoni; et alt. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 65 – 88.]]

PESAVENTO, Sandra J. **Representações**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

PIOTROWSKI, Helton; VENTURINI, Renata. **Roma Victor! Um estudo sobre o exército romano republicano e imperial**. In: VII JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS., 2009, p. 1 – 11.

PINTO, R. Arqueologia e Romanização: Os discursos Arqueológicos e a cultura Material da Bretanha. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003.

PINI, Mariana. **Breves considerações sobre os conceitos de *ethos* e de persona poética na Antiguidade Clássica**. *ContraCorrente: revista de estudos literários e da cultura.* número 7, 2015, p. 84-97.

PINSKY, Jaime. Introdução. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 09 – 13.

POSTEMA, Bárbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. São Paulo: Peirópolis, 2018.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludmila, Vangelista. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. In: NEVES, Adriana Freitas et.al (Org). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. P, 393-409.

RINALDI, Júlia Pacheco. **Harry Potter entre o espelho literário e cinematográfico**. 159.f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017.

ROCAMORA, Rosa María Pietruza. **A banda desenhada enquanto recurso didático**. 2015. 75 f. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básicos e Secundários. Lisboa, 2015.

ROCHA, Adriana Camila Machado da; et al. Teoria Freiriana de educação e alfabetização de crianças. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Aula de História: Evento, ideia e escrita**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n.2, jul./dez. 2015, p. 83-103.

ROSSI, Luiz Alexandre. **Cruz e legião romana: O imaginário popular na Palestina do 1º século.** Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 2, n. 2, dezembro de 2017, p. 405-418.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

_____. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Dominique. **Novas considerações sobre Ensino e Pesquisa de História Antiga no Brasil**. Mare Nostrum, ano 2017, n. 8, p, 200 -207.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Asterix: quadrinhos e resistência cultural.** Comunicação & Sociedade – Revista do programa de Pós-graduação em Comunicação Social. 1994, p. 191 – 221.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo. Histórias em quadrinhos e educação: histórico e perspectivas**.** In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Org.). **Histórias em quadrinhos e educação: formação e prática docente**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011, p. 19 – 32.

SANT`ANNA, Henrique Modanez de. **História da República romana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola é democracia**. 42. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história.** Cad Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, 2005, p. 297-308.

SCOPACASA, Rafael. **Poder popular e expansão da república romana, 200-150 a.**C. *Topoi*. Revista de História, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, p. 80-101, jan./abr. 2018.

_____. Repensando a romanização: a expansão romana na Itália a partir das fontes historiográficas. rev. hist. (São Paulo), n. 172, p. 113-161, jan.-jun., 2015, p. 115-161.

_____. Hegemonia romana e transformações culturais no mediterrâneo (séculos IV-II a. C.): Novas perspectivas da história global. Rev. His. n. 177, p. 01-35, 2018.
SHAFFER, D. R. KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Bruno dos Santos. **Romanização e os séculos XX e XX**: **A dissolução de um conceito de um conceito.** Mare Nostrum, 2011, p. 01-19.

SILVA, Maria de Fátima. Os jogos olímpicos na Grécia Antiga: um certame ideal e de glória. In: OLIVEIRA, Francisco de (Org.) **O espírito olímpico no novo milênio.** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

SILVA. Adriano Clayton. **A tradução de imagem e palavras nas histórias em quadrinhos de Asterix**. 151 f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; GONÇALVES, Jussermar Weiss. **O Ensino de História Antiga; algumas reflexões**. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis. 2015.

SILVA, Mathues Moura. Universos ficcionais infantis nas histórias em quadrinhos: crianças também podem criar? In: In: SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo (Org.). **Histórias em quadrinhos e prática educativa, volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines**. São Paulo: Criativo, 2013, p.42 – 51.

SILVA, Semíramis Corsi. **Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil: algumas observações.** Alétheia: Revista de estudos sobre Antigüidade e Medievo, Volume 1, janeiro a Julho de 2010, p. 145 – 155.

SILVA, Marcos Antônio da Fonseca; Selva Guimarães**. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31º, nº 60, 2010, p. 13 – 33.

SILVA, Uiran Gebara. **Antiguidade Tardia como forma de História.** Anos 90, Porto Alegre, v.16, n. 30, p. 77- 108, dez. 2009.

SILVA, Uiran Gebara. **Uma Antiguidade fora do lugar**? Mare Nostrum, 2017, n. 8, p, 01 – 12.

SOUZA, Rafael. MILES ET PAGANUS: **apontamentos acerca dos efeitos do Exército Romano sobre as populações locais**. Revista Virtual da Humanidade. n. 11, v. 5, jul./set.2004.

SOUZA, Matheus Vargas. **O Ensino de História Antiga em Debate: Educação com pluralidade ou tradicionalismo acadêmico?** História & Ensino, Londrina, v. 25, n.1. Janeiro – julho. 2019, p. 571 – 588.

SOUZA NETO, José Maria Gomes de Ensino da História Antiga e arte sequencial: Esboços introdutórios. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton. [orgs.] **Para um novo amanhã: visões sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.
_____**.O teatro ateniense na formação do Historiador.** Boletim Historiar, n. 04, jul./ago. 2014, p. 3 – 19.

SWAIN, Taina Navarro. História: Construção e limites da memória social. In: FURANI, Pedro Paulo A.; RAGO, Margareth**. Subjetividades Antigas e Modernas**. Ed. Annablume. 2008, p. 29 – 46.

TADEU, Tomaz. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 07 – 14.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos**. EDUCAR em Revista, v. 22, n. especial, 2006.

TODT, Nelson Schneider. Jogos Olímpicos da Antiguidade: O festival panelênico e seus diversos eventos e significados. In: RUBIO, Katia; Et al (Org.). **Ética e compromisso social nos estudos olímpicos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 217 - 222.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A concepção educacional freireana e o contexto escolar: subsídios à efetivação das dimensões "pesquisa e ação" em Educação Ambiental na escola. IN: **VII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. A pesquisa em Educação Ambiental e Pós-graduação no Brasil, Ribeirão Preto, 2011, p. 1- 16.

VARGAS, Alexandre Linck. Os quadrinhos são outros, ou como a HQ moderna se origina e diferencia o quadro histórico de 1968. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, SC, v. 13, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2018.

_____. **A invenção dos quadrinhos autorais: uma breve história da arte da segunda metade do século XX**. História, histórias. Brasília, vol. 4, n. 7, 2016, p. 25 – 37.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. (Org.) **As Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2016, p. 7 – 29.

_____. **Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE**. In: RAMOS. Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2019, p. 09 – 42.

_____. **Panorama das histórias em quadrinhos no brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VELASCO, Juan Carlos. Civitas sine suffragio: sobre el derecho al voto de los extranjeros. In: BERMUDO, José Manuel (Org). **Libertades, derechos, emancipación**. Barcelona: Horsori, 2010, p. 127 -140.

VEYNE, Paul. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VILELA, Marcos Tulio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: Avanços, desafios e limites.** 2012. 319 f. Dissertação do curso de mestrado em educação. Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidade e Direito. São Bernardo do Campo.2012.

_____. Os quadrinhos no ensino de História. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. (Org.). **Como usar as Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2016, p. 105 – 130.

_____. Quadrinhos de aventura. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS**.** **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2019, p. 73-102.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERTHAM, Fredric. **Histórias em quadrinhos roteiro para delinquência**. Phenix – revista da história dos quadrinhos. Abril, 1999, p. 01-04.

WOOLF, Greg. **Roma: a história de um império**. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

ZABALA, Antoni; et alt. **Didática geral**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZARBATO, Jaqueline AP. M. **Prefácio**. In: CAMPOS, Eduardo Carlos; ASSUMPÇÃO, Luis Felipe Bantim; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. (Org.). História em quadrinhos em perspectivas para o Ensino de História. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020.

ZARDINI, Thiago Brandão. **Paideia e cultura política nas Gálias: Os panegíricos latinos e as moedas como vetores dos rituais da Basileia (século IV D.C)**. f.219, 2015. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração Estudos Literários. Vitória, 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Escolarização formal e cidadania: possíveis relações, relações possíveis?** In: SILVEIRA, AF., [et al]., org. Cidadania e participação social. (livro eletrônico). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008.