

ENSINO DE HISTÓRIA, QUADRINHOS E A MOBILIZAÇÃO SOCIAL – UM ESTUDO DE CASO DA HQ DEMOCRACIA

Comic Books and historical mobilization: a case study of graphic novel Democracy

Luís Felipe Bantim Assumpção

Universidade de Vassouras

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2031-9441>

E-mail: lbantim@yahoo.com.br

Recebido em: 19/02/2021

Aprovado em: 20/05/2021

Resumo:

O presente artigo analisa as possibilidades de utilizarmos a HQ *Democracia* em sala de aula. Discutimos a importância de empregarmos linguagens alternativas junto aos estudantes, com o intuito de se fomentar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de *lugar social* se mostrou relevante, uma vez que exprime as variáveis inerentes ao contexto histórico dos autores desta HQ, chegando a explicitar as suas possíveis intencionalidades com essa obra.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; Ensino de História; Democracia.

Abstract:

This article analyzes the possibilities of using the comic *Democracy* in the classroom. We discussed the importance to use alternative languages with students, in order to promote the teaching-learning process. In this sense, the concept of *social place* proved to be relevant, because it expresses the variables inherent to the historical context of the authors of this comic, even explaining their possible intentions with this work.

Keywords : Comics; History Teaching; Democracy.

Introdução

O ano de 2020 foi *sui generis* por conta do isolamento social provocado pela pandemia do coronavírus e os seus efeitos imediatos. No caso do Brasil, a recessão econômica e as tensões no cenário político influenciaram a vida da população comum, enquanto os mais ricos ampliaram as suas posses e recursos.

Mesmo em um cenário hostil para muitas pessoas e profissões, a educação sobreviveu. Na verdade, o ensino foi obrigado a se transformar, fazendo com que as atividades à distância – que detinham características semipresenciais e/ou híbridas – se tornassem completamente virtuais. Embora isso tenha sido inevitável, tivemos tempo de pensar, problematizar e implementar medidas que aprimorassem a nossa capacidade de ensinar, tornando o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e interessante, mesmo em situações adversas. Por outro lado, os estudantes do Ensino Básico de instituições escolares do governo se viram prejudicados em sua maioria, tanto pelo acesso limitado à internet quanto pelo engessamento das decisões governamentais que levaram o executivo federal, estadual e municipal a se atritarem em inúmeras ocasiões.

Mas, qual é a relação entre a temática deste artigo e as situações comentadas acima? Se considerarmos que este texto pretende realizar uma análise da HQ *Democracia*, o título da obra reforça a importância de discutirmos sobre essa forma de governo diante daquilo que J.G.A. Pocock (2001: 101) definiu como uma crise da democracia e do homem moderno. Em certa medida, corroboramos Pocock, visto que as intempéries vivenciadas em 2020 – sobretudo no Brasil – demarcam a incapacidade do homem comum em influenciar os rumos políticos de sua sociedade. Isso se deu pela maneira como alguns grupos hegemônicos fomentaram a educação dos jovens, distanciando-os de uma vida político-social ativa e inclinados ao tecnicismo do ensino. Ousamos dizer que, no caso brasileiro, a democracia e a educação são objetivos a serem alcançados, posto que são conceitos, ideias e práticas atreladas às sociedades ocidentais modernas e “herdeiras” do pensamento ilustrado.

Dessa forma, pensar em mecanismos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, para além das vias e dos instrumentos formais, além de estarem comprometidos com a formação de um cidadão integral e politicamente ativo, é algo que perpassa pela História enquanto disciplina e pelo nosso pressuposto fundamental

como professor. Sendo assim, faremos algumas considerações acerca do Ensino de História, as possibilidades de utilizarmos HQs em sala de aula e, por fim, teceremos algumas análises críticas sobre o quadrinho *Democracia* com sugestões para a sua utilização com educandos do Ensino Médio.

Os desafios do Ensino de História

A História que ensinamos em sala de aula, independentemente do nível e da instituição de ensino, é uma “arena de batalha”. Nela, muitos interesses se manifestam, os quais não se restringem ao ambiente pedagógico. Rodrigo Lamosa (2014: 76) reforça que os professores – de História, em particular – vivem uma crise da produção de conhecimento, visto que são muitas as tensões inerentes ao nosso ofício e que não se limitam às tendências ideológicas. Afinal, temos que lidar com um novo modelo de gestão escolar/acadêmica que submete a relação de ensino-aprendizagem às demandas econômicas internacionais. Corroborando Lamosa, essa postura submete os alunos e professores à quantificação do ensino e se manifestam nos números dos vestibulares.

Lamosa (2014: 77) denuncia que um posicionamento escolar/acadêmico interessado somente com índices de desenvolvimento não está preocupado com o aprimoramento crítico do educando, muito menos em torná-lo um cidadão efetivo para a sua sociedade. Tal atitude adentra o discente por meio de métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, quantificando o conhecimento e se tornando acrítico diante das situações que se apresentam na vida. Portanto, reiteramos que o processo de ensino-aprendizagem está em constante transformação, mas, no Brasil, essa é uma “mudança conservadora”. Afinal, as transformações vivenciadas recentemente e citadas no início deste texto já seriam suficientes para repensarmos o papel da História no ensino brasileiro, a importância do professor nessa demanda e a participação ativa do educando ao longo desta etapa.

Se tomarmos a BNCC (BRASIL, 2018: 412-414) como referencial, esta demarca que a História, para o segundo segmento do Ensino Fundamental, pressupõe que o estudante saiba articular diversas percepções de mundo. Espera-se que o sujeito consiga identificar interpretações distintas de um mesmo acontecimento histórico, compreendendo o seu papel na sociedade e como parte da História. Esse tipo de postura

pretende fomentar a tolerância e a diversidade, fazendo com que esse estudante se torne um adulto consciente de sua responsabilidade para com o meio social em que vive. Entretanto, o que identificamos em nossa prática docente é um esforço, cada vez mais intenso, em cercar às humanidades, alienando a percepção de nossos estudantes sobre a realidade que os cerca.

Ana Paula Taveira Soares (2014: 103) reforça que o aprendizado resulta da relação que o sujeito cria com o meio, sobretudo através da interação verbal com outros sujeitos. Se considerarmos que a instituição de ensino integra o meio social das pessoas em um dado recorte espaço-temporal, a restrição que se atribui à História e ao conhecimento que esta fomenta, limita o desenvolvimento de uma percepção mais criteriosa da realidade social. Embora esta não seja uma atribuição exclusiva da História Ensinada, esta disciplina está interessada em dialogar/discutir as formas como pensamos o passado, em função dos interesses do presente. Portanto, métodos tradicionais de ensino, voltados unicamente à acumulação de dados e informações do passado, não ajudam no desenvolvimento efetivo de nossos cidadãos.

O Ensino de História ajuda na formação das identidades, vistos as diversas práticas culturais, os conceitos e os acontecimentos que ali são apresentados. Entretanto, expor conteúdo é algo que podemos fazer sem qualquer tipo de preparo pedagógico e acadêmico, e não é isso que cabe ao professor de História e a esta disciplina *per se*. A História não está pronta e também não é sinônimo de passado, haja vista que acessamos uma parte limitada daquilo que ocorreu. Norberto Guarinello (2003: 43) amplia essa afirmação, afinal, não somente vislumbramos “pequenos pontos de luz” do que se realizou no passado, como também somos condicionados a ler os vestígios de outrora em função da natureza documental que dispomos. Sendo assim, a compreensão do tempo pretérito não acontece de modo natural e imparcial, reforçando que o ato de ensinar História ocorre em uma “arena de batalha” que envolve múltiplos interesses. Logo, o Ensino de História deve estar inclinado a pensar nos instrumentos mais adequados para a plena realização dos objetivos desta disciplina, bem como do seu compromisso político-social.

Diante do exposto, o principal desafio do Ensino de História é conseguir evidenciar aos estudantes a importância de produzir a consciência histórica. Luis Fernando Cerri (2011: 27-28) argumenta que a consciência histórica é uma condição

para a existência do pensamento, visto que a reflexão histórica não se restringe a período histórico, região, grupo e/ou classe social. Isso evidencia que a História não é somente uma disciplina, mas “[...] toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo” (CERRI, 2011: 28). Logo, o ato de pensar historicamente é inerente aos grupos humanos, no tempo e no espaço. Essa operação mental que atribui sentido à experiência dos sujeitos no tempo é o que constitui a consciência histórica. Assim, o conhecimento histórico

[...] é um elemento ativo e bastante dinâmico na definição dos papéis e posições sociais, ordens, discursos, justificativas e assim por diante [...] a História é o modo pelo qual a cultura lida com o seu próprio passado. Assim, ao invés de separar a narrativa histórica distorcida para retificá-la e substituí-la pela narrativa correta, o papel do historiador deve ser o de compreender que a própria retidão de uma narrativa chancelada pelo Estado ou pela ciência, é também uma invenção retórica, e invenção de histórias é a parte mais importante da auto compreensão e autocriação humanas (CERRI, 2011: 35).

Com isso, a consciência histórica é uma condição para que o estudante atue em sociedade, cabendo ao professor de História evidenciar as negociações inerentes à constituição do conhecimento histórico. Nesse processo, o aprendizado precisa ser eficiente e agradável ao educando, em qualquer nível de ensino, de modo que este perceba a utilidade do que é construído em sala de aula para a sua vida. Borja Antela-Bernárdez (2020: 70) endossa essa perspectiva ao declarar que ensinar História é algo que requer planejamento, empatia e imaginação, pois um ensino engessado se torna extenuante e não favorece o aprendizado em sala de aula.

Pensando nessas questões, afirmamos que o Ensino de História é um instrumento político-social que favorece o aprimoramento das comunidades humanas. Assim, entender o sistema político em que vivemos é imprescindível para sabermos tomar as decisões mais adequadas visando o bem comum de nossa sociedade. É aí que a análise e a problematização da HQ *Democracia* podem favorecer o Ensino de História e ainda o aperfeiçoamento da consciência histórica dos estudantes, tanto pelo uso de linguagens alternativas ao discurso oficial de materiais didáticos quanto pela produção de sentido por vias imagéticas que superam o texto escrito.

HQs e Ensino de História – uma relação possível

O posicionamento de Antela-Bernárdez, citado anteriormente, é lugar comum entre a maioria dos estudantes, posto que uma parcela significativa destes veem os ambientes de ensino-aprendizagem como lugares enfadonhos e os métodos de ensino como pouco atrativos. Somado a isso, Renata Cardoso de Sousa (2020: 81) declara que o professor de História se encontra em uma posição complexa, afinal, os conteúdos obrigatórios são exorbitantes e ainda somos pegos com muitos questionamentos sobre a utilidade do conhecimento histórico. Por nossa experiência particular, os educandos do Ensino Básico carecem, muitas vezes, de uma identificação direta com os assuntos abordados; já os discentes do Ensino Superior tendem a resistir quando o professor promove questionamentos distintos de premissas tradicionais, demonstrando que a História não é uma verdade e sim uma perspectiva científica.

Antela-Bernárdez (2020: 62) define essa característica tradicionalista da História Política como a “maldição de Ranke”, a qual distancia o conhecimento histórico da ficção e da imaginação, para reafirmar o compromisso dessa ciência com a verdade. Se retomarmos a perspectiva de Sousa (2020: 81), os jovens tendem a não se interessar por um conhecimento “imutável”, enquanto muitos adultos parecem não se atrair por coisas que já aprenderam em outras ocasiões. No extremo oposto, a juventude globalizada de hoje resiste ao conhecimento histórico de sala de aula por ter condições de ir além do material didático e do professor através de um “clique”; por outro lado, muitos adultos não querem se utilizar de posicionamentos renovados ou desconstrucionistas, pois perderiam a crença naquelas “verdades” que foram “transmitidas” quando eram jovens e estavam submetidos a um ensino convencional.

A nossa proposta, no entanto, demonstra que devemos nos preocupar com o saber que os educandos desenvolveram ao longo de suas vidas, sendo posicionados no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essa postura não minimiza o ofício docente, apenas tonifica a necessidade de trocarmos experiências com os discentes, independentemente da série e da faixa etária. Ao adaptarmos Paulo Freire (2005: 59-60) notamos que o educando tende a se aproximar do professor quando percebe que este integra a sua realidade, isto é, o educador e o aluno são pessoas que vivem e convivem em um mesmo espaço e, por isso, contribuem mutuamente com os seus respectivos

desenvolvimentos. Logo, ao empregarmos em sala de aula linguagens e instrumentos que se integram ao universo de referências dos educandos, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais agradável.

Essa conjectura nos aproxima do arcabouço conceitual de Michel de Certeau (2008: 17) no que tange ao *lugar social*. O autor defende que, inevitavelmente, estamos vinculados a *lugares*, os quais exprimem de onde falamos e a forma como conduzimos a nossa investigação/explicação/explanação. Portanto, o *lugar social* é o espaço no qual o sujeito é formado e vive – enquanto indivíduo, profissional etc. – circunscrevendo os métodos pelos quais descreve, interpreta e representa à realidade que o cerca. Como professores e cidadãos, entender o *lugar social* dos alunos – não em sua totalidade, pois seria uma tarefa quase impossível – é essencial para alcançarmos os nossos objetivos didático-pedagógicos. Estrategicamente, podemos nos aproximar dos educandos por meio daquilo que eles se interessam e, nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos (HQs) se mostraram fundamentais.

Independentemente da faixa etária, as HQs fizeram parte da História de vida da maioria das pessoas. Sendo assim, trazer os quadrinhos para a sala de aula promove a empatia dos educandos por meio da identificação com esse tipo de linguagem e suporte. Desse modo, ao utilizarmos práticas comuns ao *lugar social* dos alunos, obtemos maior rendimento em nossas propostas didáticas. Antela-Bernárdez (2020: 64) declara que o potencial das HQs em sala de aula reside no uso das capacidades sensoriais, as quais alimentam o processo de ensino-aprendizagem por mesclar as imagens à linguagem escrita. Portanto, esse artifício aproxima os alunos das aulas por meio da empatia, bem como da imaginação. Assim, segundo Antela-Bernárdez (2020: 65), o receptor de uma História – oriunda da disciplina ou dos quadrinhos – explica o passado tendo o presente como o seu marco conceitual. Do mesmo modo, os cenários nas HQs beneficiam a interpretação do interlocutor, mediante a imaginação, aproximando uma narrativa impessoal sobre o passado ao íntimo do discente. Ao invés de afastar os acontecimentos da realidade dos educandos, as HQs constroem uma existência pautada no prazer visual e empático, além de redirecionar o aprendizado para o corpo [das personagens], algo mais efetivo, interessante, criativo, estável e mais integrado (ANTELA-BERNÁRDEZ, 2020: 75).

Waldomiro Vergueiro e Maria Jaciara de Azeredo Oliveira (2020: 27-28) endossam esse viés, ao defenderem que as HQs ensinam pela via da sensibilidade pois o leitor, ao entrar em contato com o seu conteúdo, sofre uma série de impressões emotivas, criando laços afetivos que o leva a ser “transformado” por essa experiência. À vista disso, reiteramos que as HQs ampliam o potencial da aprendizagem em sala de aula, ainda que não seja a solução para os problemas vivenciados nas instituições de ensino. Em conformidade a Vergueiro e Oliveira (2020: 32), ao adaptarmos o conteúdo de uma HQ para as aulas de História podemos lidar com conceitos e acontecimentos históricos, auxiliando na leitura de mundo dos discentes. Logo, tal como os objetivos esperados da História pela BNCC, as HQs favorecem a percepção da pluralidade da vida social, levando o sujeito a se tornar mais crítico para com a interpretação do meio que lhe cerca.

A partir dessas considerações, discorreremos sobre o potencial didático-pedagógico de utilizarmos a HQ *Democracia* em sala de aula, visando a problematização de conceitos históricos e as possibilidades interpretativas acerca das representações de mundo, presentes nessa obra.

O lugar social da HQ *Democracia*

Quando nos deparamos com uma obra, independentemente de sua natureza e do seu suporte, devemos lembrar que esta é fruto de seu tempo. Assim, a busca por informações sobre o *lugar social* de seus autores, nos ajuda a entender uma parcela de suas motivações ao desenvolverem o seu trabalho. Como o *lugar social* lida com a relação entre tempo e espaço, nos atentamos para o momento em que esta HQ foi desenvolvida. *Democracia* foi criada por Alecos Papadatos, Abraham Kawa e Annie Di Donna, sendo originalmente publicada em 2015, pela Bloomsbury Publishing Plc., sendo traduzida para o português em 2019, pela Editora WMF Martins Fontes Ltda.

Papadatos consolidou a sua carreira no meio quadrinístico quando a *Logicomix* se tornou um fenômeno mundial, em 2009. A parceria com Di Donna teria se iniciado com projetos de animação, iniciados na década de 1990, a qual se estendeu à HQ *Logicomix*. Já Abraham Kawa foi o coautor de *Democracia*, em parceria com Papadatos e Di Donna. As informações sobre os autores são poucas, sobretudo Kawa e Di Donna,

embora o contexto de publicação de *Democracia* nos permita levantar hipóteses sobre a razão de ser desta obra.

Considerando o seu ano original de publicação (2015), é possível que esta obra tenha sido pensada no decorrer da década de 2000 ou mesmo de 2010. Esse dado é interessante se considerarmos a crise político-econômica que se abateu sobre o mundo, em 2007 e 2008. Loukas Tsoukalis (2013: 25) explicitou que esta foi a pior crise desde a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e o final da Segunda Guerra Mundial. Esse cenário modificou os contornos da Europa e a integração europeia nos anos que se seguiram. No que tange à Grécia, ela se tornou um catalisador dos problemas europeus, havendo lentidão na tomada de decisões dos políticos gregos para resolver – ou aceitar – as dificuldades de sua sociedade, bem como a relutância dos demais Estados europeus em reconhecerem que a situação grega era um problema de toda a Europa, requerendo medidas nacionais e internacionais (TSOUKALIS, 2013: 26).

Vasilis Sarafidis, Anastasios Panagiotelis e Theodore Panagiotidis (2017: 1-5) reiteram que, de 2008 a 2017, a Grécia teve um total de cinco Primeiros-Ministros e cinco eleições, as quais se mostraram incapazes de solucionar o problema vivenciado pelo país, no interior da União Europeia. Embora a situação econômica dos gregos tenha antecedentes em 1974, com a restauração da democracia, a sua realidade contemporânea não deve ser negligenciada em escala internacional. Segundo estes autores, a crise econômica da Grécia seria o resultado direto dos débitos de seu governo. Tsoukalis (2013: 28) afirmou que esse cenário de crise foi a consequência da irresponsabilidade política de um governo fraco que, entre 2008 e 2009, deixou as finanças públicas fora de controle. O autor continua e reforça que o sistema político grego também é problemático, posto que os partidos políticos distribuem recursos e favores aos eleitores e clientes. Tsoukalis (2013: 28-29) conclui que isso deteriorou a máquina política da Grécia, uma vez que a população passou a buscar pequenos favores ao invés de reformas efetivas para as suas necessidades mais profundas – contribuindo para o aumento da corrupção e da ineficiência do governo grego.

Se considerarmos que Sarafidis, Panagiotelis e Panagiotidis identificavam a continuidade da crise econômica em 2017, e Tsoukalis denunciou o desequilíbrio político-econômico grego como um efeito direto da ineficiência do governo e da corrupção do povo em 2013, então o *lugar social* e as motivações para a HQ

Democracia se tornaram evidentes. Embora não tenhamos muitas informações sobre os autores deste quadrinho, sabemos que dois deles são gregos e que um (Papadatos) reside em Atenas. Esses dados nos ajudam a perceber que estes vivenciaram de perto a crise financeira da Grécia, tal como apresentamos acima. Com isso, criar uma HQ “histórica” que trata do processo de estabelecimento da democracia em Atenas, no final do século VI a.C., em plena crise política, social e econômica vivenciada pelos gregos, no século XXI, é promover uma crítica interessante e lúdica sobre a conjuntura da Grécia contemporânea.

Carlos Eduardo da Costa Campos e Luis Filipe Bantim de Assumpção (2020: 265) esclareceram que mesmo as HQs com temáticas históricas refletem muito do contexto histórico em que foram desenvolvidas e os interesses dos envolvidos em sua elaboração e circulação. Dessa maneira, as HQs são instrumentos de embate político ou de promoção de críticas sociais, reforçando a importância da sua utilização no Ensino de História e no estímulo a uma leitura crítica do mundo que nos cerca. Dito isso, o *lugar social* dos autores de *Democracia* impactou e favoreceu a criação de uma HQ interessada em evidenciar que o princípio democrático de um governo requer o sacrifício de todos os seus cidadãos. Essa perspectiva demarca que em uma democracia, é fundamental que as pessoas estejam empenhadas a lutar pelo bem-estar da comunidade, ainda que isso possa gerar perdas individuais.

Via de exemplo, basta observarmos a capa desta HQ, como se segue:

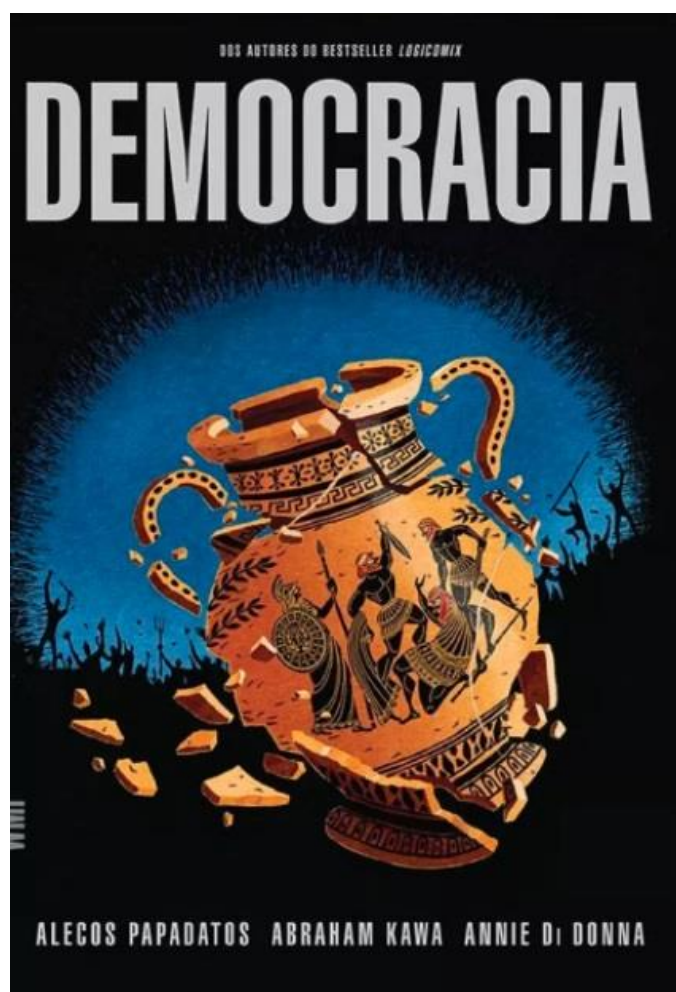


Fig.1 – Capa da HQ *Democracia* (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019)

No primeiro plano da capa temos a imagem de uma ânfora de figuras negras sendo quebrada. A cena representada no vaso conta com quatro personagens: 1) a deusa Atená de pé, cuja vestimenta e a coruja no escudo reforçam a identidade desta personagem; 2) em seguida temos uma personagem masculina – em virtude da compleição física e da barba – que ergue uma lâmina com a mão esquerda, com o intuito de utilizá-la contra a figura caída ao chão; 3) a personagem no chão seria o tirano Hiparco, filho de Pisístrato, prestes a ser assassinado na procissão da Panateneia, em 514 a.C.; 4) a quarta personagem segura Hiparco para que este não consiga se levantar e possa receber o golpe de lâmina. Nesse sentido, a cena pretende retratar o tiranicídio realizado em Atenas, como um marco para a transição democrática.

Pela imagem da capa da HQ, a proporção física da segunda personagem é maior que a da quarta personagem, levando-nos a supor que o portador da lâmina fosse

Aristógito enquanto Harmódio segurava Hiparco. A presença da deusa Atená atrás de Aristógito tenta transmitir a ideia de um apoio divino quanto ao tiranicídio. Tucídides (VI. 54.1-4) afirmou que Hiparco havia se apaixonado por Harmódio, o qual era jovem e belo, além de manter uma relação de pederastia com Aristógito. Este teria ficado enfurecido ao saber da investida do tirano sobre o jovem Harmódio, visto que o poder de Hiparco permitiria que ele tomasse o seu amado à força. Sendo essa a motivação de Aristógito para depor a tirania¹ em Atenas.

Em Aristóteles (*Cons. Ath.* 18.2) foi Tétalo, o irmão mais novo de Hiparco quem se enamorou por Harmódio e, ao receber uma negativa, humilhou a família do jovem. Essa situação fez com que o rancor de Harmódio motivasse o seu amante, Aristógito, e juntos viessem a integrar um grupo de opositores da tirania interessados em depor essa forma de governo. Tucídides (I.20.2) reforça que o governante de Atenas na ocasião era Hípias, o filho mais velho do tirano Pisístrato, enquanto Hiparco e Téssalo eram seus irmãos. Embora o nome do pisistrátida mais novo tenha sido escrito de formas distintas na documentação literária, três elementos se mostram comuns entre os autores da Antiguidade citados: 1) a juventude de Harmódio; 2) a tentativa frustrada de uma relação amorosa; 3) Aristógito era amante do jovem Harmódio (pederastia²). Do mesmo modo, temos a insatisfação de uma parcela da elite ateniense e da população mais pobre com o governo de Hípias, tornando uma contenda amorosa o estopim para se acabar com a tirania dos pisistrátidas.

Retornando às características da capa, em um segundo plano, temos a silhueta de pessoas agitadas portando pedaços de madeira ou metal, bem como uma ferramenta semelhante a um ancinho, o que nos permite supor que estivessem em uma revolta ou uma manifestação agressiva. Com isso, mesmo sem termos abordado o conteúdo da HQ, o *lugar social* dos autores e de publicação da obra, o contexto político-econômico grego e europeu, somado à imagem da capa deste quadrinho nos leva a afirmar que a democracia é um ideal que requer o pleno envolvimento dos cidadãos de um território. Esse esforço pretende acabar com líderes ineficazes e corruptos, cujo propósito é promover o seu interesse individual e não o do coletivo. Por isso, essa HQ pode ser considerada um instrumento de crítica política à Grécia contemporânea, mas também uma ferramenta pedagógica para pensarmos o nosso papel como cidadãos em nosso meio político-social.

Alternativas pedagógicas com o uso da HQ *Democracia*

Djota Carvalho (2006: 61-62) defende que as HQs são ótimas ferramentas paradidáticas, com um alto potencial multidisciplinar. Isso nos permite empregá-las como mecanismos para aperfeiçoar o conteúdo das aulas de História ou empregadas por outras disciplinas por uma perspectiva de integração. Para o autor, os quadrinhos nos ajudam a problematizar e a repensar acontecimentos históricos, algo que se adequa a esta proposta de trabalho. Seguindo esse viés, Roberto Elísio dos Santos e Elydio dos Santos Neto (2015: 17) afirmam que as HQs detêm um grande apelo popular, estabelecendo um diálogo com o leitor que torna os quadrinhos porta-vozes de ideias críticas ou “pregadores” do conformismo das normas sociais estabelecidas. Convergindo tais autores, reiteramos que o potencial pedagógico das HQs é imenso, havendo a possibilidade de criarmos inúmeras abordagens e atividades que favoreçam o Ensino de História. Entretanto, os quadrinhos são instrumentos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, e não devem ser tomados como panaceia para todas as atribuições que enfrentamos na educação brasileira.

Se considerarmos que o professor é um mediador entre o conhecimento curricular e as experiências individuais dos educandos, no processo de construção do saber, temos a necessidade de preparar o material antes de empregá-lo em nossas aulas. Tulio Vilela (2018: 106) já havia destacado a necessidade de realizarmos a leitura da HQ e o planejamento da aula, visto que o emprego adequado desta ferramenta pode trazer resultados interessantes para o ambiente de ensino. Para tanto, iremos apresentar alguns elementos de *Democracia* e sugerirmos tratamentos específicos conforme o planejamento estabelecido.

Embora a HQ *Democracia* seja ambientada em Atenas, na passagem do século VI ao V a.C., a construção de sua narrativa permite uma abordagem crítica para lidarmos com o mundo contemporâneo. Em um primeiro momento, o fato de tratar de uma temática atrelada à História Antiga poderia nos levar a planejar uma aula para o 6º Ano do Ensino Fundamental. Contudo, acreditamos que o teor político dessa obra seja mais bem empregado no 9º Ano do Ensino Fundamental ou em todos os Anos do Ensino Médio. Ao tomarmos as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL,

2006: 70), a História no Ensino Médio requer que os educandos entendam conceitos básicos ao conhecimento histórico, mesmo que esses se diferenciem em outras disciplinas, fomentando a sua consciência histórica.

Aqui, por sua vez, tomaremos o conceito de democracia para desenvolvermos a nossa aula. Sugerimos que o professor parta de definições da Antiguidade Clássica e, depois, apresente as suas apropriações em temporalidades mais recentes. Desse modo, mobilizamos o discurso de Tucídides, na chamada “Oração Fúnebre de Péricles”:

A nossa constituição não foi copiada das leis dos territórios vizinhos; nós somos mais um modelo para os outros do que nós mesmos imitadores. A nossa administração favorece a maioria ao invés de poucos e, por isso, se chama democracia. Se nós olharmos para as [nossas] leis, elas proporcionam justiça igualmente a todos, mesmo para resolverem as suas diferenças privadas; quando se trata de escolher, não é a posição social que impede o avanço na vida pública, pois é o mérito que garante o acesso aos postos mais honrosos. Assim, a pobreza não é razão para que alguém deixe de prestar serviços à cidade, portanto não é a obscuridade de sua condição que o impede de agir. A liberdade de que gozamos em nosso governo se estende às nossas vidas privadas [...] (Thuc. II.37.1-2).

Apesar de não citarmos toda a “Oração Fúnebre”, esse trecho nos ajuda a perceber como um autor ateniense, em pleno século V a.C., compreendia a democracia como forma de governo. Tucídides explicita o caráter coletivo da constituição democrática de Atenas. Entretanto, o discurso de Péricles – se ele realmente foi realizado – ocorreu oitenta e três anos depois da morte de Hiparco e setenta e sete anos após a criação da democracia por Clístenes. Isso nos permite afirmar que a experiência de Péricles e Tucídides com a democracia não se equiparava aos esforços de Clístenes para criar uma constituição democrática, em uma *pólis*³ conservadora que desconhecia uma administração política pautada na soberania do povo.

Mesmo com essa distinção, o discurso de Péricles no primeiro ano da Guerra do Peloponeso reforça o pressuposto coletivo na tomada de decisões políticas e na preocupação com o corpo de cidadãos, ao invés dos interesses privados de pequenas famílias. Essa definição favorece questionamentos em sala de aula, onde os educandos podem confrontar o discurso de Tucídides e a realidade de nossa sociedade, a qual se afirma como “democrática”.

Como o objeto central de análise da HQ é o estabelecimento da democracia, Clístenes é uma das personagens mais emblemáticas do enredo. Ainda assim, a narrativa ocorre por meio das lembranças da personagem Leandro às vésperas da batalha de Maratona. Ainda que seja uma personagem fictícia, Leandro, parece representar a visão do “homem comum”, proveniente de uma família de comerciantes que decaiu por se opor à tirania de Hípias. A HQ se inicia com Leandro e Tersipo um companheiro ateniense que estavam acampados junto ao exército próximo à Maratona. Nesse momento, Tersipo sonha com uma górgona que integra a vestimenta da deusa Atená, a qual estaria guiando o exército ático contra os persas⁴. Leandro demonstra o seu desconhecimento quanto à interpretação do sonho, mas, ao acreditar nas palavras do amigo e respeitar o que foi sonhado, notamos que esta personagem crê no sagrado de forma convencional e típica de segmentos abastados de Atenas. Essa perspectiva é interessante, pois ainda verificamos em muitos livros didáticos a ideia, subentendida, de que os atenienses eram letrados e dedicados ao comércio, empenhados com o teatro e a filosofia.

O quadrinho continua com um *flashback* da vida de Leandro, o qual servirá para que o leitor possa entender como ele chegou ali. Com isso, o interlocutor mais atento e com certo conhecimento de Antiguidade poderia supor que a batalha de Maratona foi um dos marcos em prol da luta pela democracia. Esse tipo de interpretação gera polarizações, dentre as quais o Oriente – representado pelos persas – era um local de tirania enquanto o Ocidente seria o lugar da liberdade⁵. Kostas Vlassopoulos (2009: 13-14) já havia denunciado as polaridades inerentes à História Antiga Helênica, as quais fomentaram relações binárias de oposição que limitaram a percepção de interações políticas, sociais, regionais, econômicas e culturais mais profundas. Esse tipo de questionamento também pode ser empregado em sala de aula, pois o professor levaria os educandos a perceberem em que medida essa tendência preconceituosa e Eurocêntrica perdura em seu aprendizado.

Ao pensarmos o potencial pedagógico da HQ *Democracia*, outros elementos merecem destaque, tais como a capacidade artística de Leandro e a escravidão em Atenas. Na ocasião, a personagem principal relembra de quando tinha dezesseis anos e estava prestes a participar ativamente do comércio de azeite de seu pai. As pinturas na parede – ver a figura 2 – serve como um instrumento pedagógico, visto que Leandro

transmite os conhecimentos obtidos sobre as narrativas mitológicas helênicas. Estas teriam sido transmitidas por meio do teatro ou de conversas com homens mais velhos, os quais poderiam frequentar banquetes em sua casa. Já a escravidão reforça que mesmo em uma *pólis* onde a ideia de igualdade se tornou um referencial identitário, esta era um benefício exclusivo aos cidadãos. A escrava da casa de Leandro era uma idosa egípcia, chamada Nefert.



Fig. 2 – Cômico no qual Leandro pinta as paredes e dialoga com a escrava Nefert (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 15).

As paredes ao fundo são interessantes por narrarem cenas do ciclo dos Átridas, ou seja, os feitos ilícitos da linhagem de Agamêmnon que geraram *hybris*⁶ para todos os seus descendentes, culminando com o julgamento de Orestes em Atenas⁷. Os indícios literários reforçam a intertextualidade desta tradição, a qual se eternizou com as tragédias de Ésquilo e Eurípides. Temos a hipótese de que Leandro não soubesse escrever, o que não lhe impedia de comunicar sobre a tradição cultural helênica por meio da palavra falada e da pintura. Dessa maneira, os educandos podem ser indagados sobre o potencial pedagógico de uma pintura, uma escultura, uma música etc., desde que possamos depurar as suas informações. Quanto à escravidão, ela pode servir de base para pensarmos este conceito e como a sua prática se diferenciava ou se assemelhava do que foi vivenciado na História do Brasil.

No segundo capítulo da HQ temos a caracterização da trajetória de Leandro após a morte de Hiparco, irmão do tirano Hípias, em Atenas. Como o pai da personagem principal era um dos opositores da tirania, o atentado contra a vida do pisistrátida levou à sua perseguição e morte. Somado a isso, a propriedade da família de Leandro foi queimada e o jovem foi obrigado a se exilar de Atenas. Nesse momento, temos a representação do oráculo de Apolo em Delfos e a integração entre as diversas esferas que compunham à comunidade política helênica. O sagrado, o político, o econômico e o social estavam entrelaçados, e Delfos servia de santuário, oráculo e espaço de interação interpolíades. Desse modo, era comum que delegações se encaminhassem ao santuário para saber as melhores decisões a serem tomadas visando o benefício de suas respectivas *póleis* ou mesmo para decidirem sobre a paz e a guerra. Pessoas comuns também se encaminhavam a Delfos para saberem como agir em situações importantes⁸.



Fig. 3 – A delegação espartana em Delfos e Leandro questionando sobre a justiça divina (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 69)

Tal informação demarca que a separação entre o sagrado e o político foi um esforço moderno para minimizar os benefícios de uma pequena parcela da sociedade europeia, que legitimava o seu poder por meio da religiosidade, ainda na modernidade. Mesmo com a consolidação da filosofia e da democracia, não havia uma crítica consolidada quanto a existência dos deuses, haja vista que o sistema de crenças helênico era tradicional e os pensadores se constituíam em um grupo muito restrito de pessoas. Na figura 3, por exemplo, as dúvidas de Leandro quanto ao sagrado não se constituem em críticas aos deuses ou mesmo em uma tentativa de “desmistificar” o sagrado – como alguns livros didáticos de Filosofia sugerem. O posicionamento da personagem reside na possibilidade de os deuses honrarem os atos ilícitos, desde que os seus agentes

forneçam sacrifícios e dízimos ao sagrado, posto que o pai de Leandro era um homem de bem que foi morto injustamente.

Algumas questões podem ser levantadas em sala quanto a presença do sagrado no Brasil contemporâneo, pois, embora muitos defendam a laicidade de nossa constituição, ainda somos influenciados por determinações oriundas das esferas religiosas. Do mesmo modo, se pensarmos que houve um afastamento do sagrado e do político, como explicar o aumento substancial de partidos políticos cristãos no nosso país? Será que vivenciando uma constituição laica, muitas das decisões políticas brasileiras não são tomadas em função dos interesses da religião? Considerando que a História, enquanto disciplina, deve se preocupar com o desenvolvimento do cidadão em sua plenitude, problematizar essas questões é essencial para que possamos corresponder a esse tipo de desafio.

Muitas temáticas podem ser abordadas a partir da HQ *Democracia*, tais como: a) a criação de animais para a subsistência da *pólis*, manifestando a integração entre o campo e a cidade (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 19); b) a representação da *ágora*⁹ com a *acrópole* e o mar Egeu ao fundo, ajudando os estudantes a imaginarem como seria a cidade de Atenas e a interação entre os seus habitantes (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 19); c) a venda de vasos e alimentos na *ágora*, bem como a pobreza na cidade (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 20-21, 195); d) o comércio marítimo com o Quersoneso (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 26-28); e) a deliberação política (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 30, 32, 112, 120-123, 128, 130-131, 135, 147); f) o banquete como espaço de sociabilidade da elite (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 116-118); g) a presença de uma guarnição espartana em Atenas para assegurar os interesses de uma elite, rompendo com a tendência escolar de caracterizar estas cidades como opostas e inimigas (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 113, 128, 137, 149-150); h) a guerra em defesa de uma cidade como uma responsabilidade coletiva de seus cidadãos, o que pode se desdobrar para a política democrática (PAPADATOS; KAWA; DI DONNA, 2019: 201-203).

As possibilidades pedagógicas com o uso dessa HQ são extensa e requerem o planejamento do professor, em função das características das turmas e da instituição de ensino, e da articulação entre o conteúdo curricular e a preparação de atividades atreladas aos quadrinhos. Isso porque a obra deve ser lida com antecedência, os pontos

selecionados em função do material didático (se houver) e as indagações propostas de modo que haja funcionalidade entre as informações apresentadas e o conhecimento construído em sala. Não estamos lidando aqui com uma “história mestra da vida”, mas se os estudantes souberem articular o que aprenderam para depurar as mensagens oriundas de seu convívio político-social, estaremos tendo um grande avanço pedagógico.

Considerações parciais

A criação deste texto foi um exercício instigante e prazeroso, considerando o nosso gosto por trabalhar com linguagens alternativas no Ensino de História, sobretudo no que concerne aos quadrinhos. Diante de um ensino que tende a massificar os seus conteúdos e a minimizar a importância do conhecimento e da consciência históricas, o uso de instrumentos que favoreçam o nosso trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem são muito bem-vindos. Contudo, a maioria das HQs não foram feitas visando o ensino formal, embora todas as histórias em quadrinhos tenham um alto potencial pedagógico.

No que tange à HQ *Democracia*, esta é um desafio da sua capa à última página – na qual a deusa Atená conduz o exército ateniense contra os persas. Se considerarmos a origem dos autores e o contexto de publicação, este é um quadrinho altamente político e voltado para um público de maior idade – jovens e adultos. Ele é instrutivo por tratar de questões históricas que se articulam com debates filosóficos – a relação da comunidade com o sagrado e do sujeito com as suas crenças – e sociológicos – as formas de trabalho e de governo. O fim da tirania em Atenas é uma temática que está na grande maioria dos livros didáticos e manuais de pesquisa, visto que esse momento marca a emergência da democracia entre os atenienses. No entanto, reforçar que o estabelecimento de um “governo do povo” foi o resultado de negociações, subornos e conflitos demarca que nenhuma mudança é imediata e que todas detêm um preço a ser pago.

No contexto representado, como a democracia era uma forma nova de administração político-social, a resistência dos grupos mais abastados foi inevitável, uma vez que as decisões políticas eram, tradicionalmente, tomadas pelas famílias mais ricas. Ter uma parcela dos cidadãos participando do governo da cidade, era algo que

gerava tensões, críticas e medo¹⁰, tanto entre os ricos quanto nos homens comuns. As manifestações e a reação popular aos excessos da elite destacam que a falta de uma consciência política mais ampla levou o *demos*(povo) a tomar medidas mais extremas. Mesmo assim, reiteramos o que havíamos exposto inicialmente, pois a democracia é um governo que requer o empenho e o esforço de todos, ainda que haja perdas, uma vez que o importante é o bem coletivo.

Portanto, o contexto da batalha de Maratona somado ao processo de criação/estabelecimento da democracia, torna a HQ homônima um exercício prático daquilo que desejamos ser enquanto cidadãos. Efetivamente que não nos interessa conspirar e promover a morte de governantes e políticos, mas sim verificar que – tal como Leandro e os seus companheiros – a mudança requer atitudes eficazes e realistas, ainda que gerem perdas pessoais. Tendo isso em mente, criar condições para que os estudantes exercitem o respeito às opiniões alheias e saibam deliberar acerca de suas convicções, favorece uma articulação do Ensino de História com a HQ *Democracia*, pois esse é o seu objetivo desde a capa. Pensarmos, também, a relação do *lugar social* dos autores da HQ, dos homens que teriam se envolvido com o estabelecimento da democracia em Atenas (um exercício muito difícil, se considerarmos os indícios disponíveis), o nosso e o dos alunos, notaremos que o ideal democrático é singular conforme o tempo e o espaço, embora conserve a importância da atuação conjunta em sua essência, bem como da consciência histórica como instrumento de mudança.

Referências

Documentação literária

- ANDOCIDES. **Minor Attic Orators**. Vol.1. Cambridge: Harvard University Press, 1968.
- ARISTOTLE. **Politics**. Trans.: H. Rackham. London: William Heinemann Ltd., 1932.
- _____. **The Athenian Constitution; The Eudemian Ethics; On Virtues and Vices**. Trans.: H. Rackham. London: William Heinemann Ltd., 1935.
- _____. **Nicomachean Ethics**. Trans.: Roger Crisp. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- JENOFONTE. **Anábasis**. Trad.: R. B. Pellicer. Madrid: Gredos, 2010.
- THUCYDIDES. **History of the Peloponnesian War**. Books 1-2. Trans.: C. F. Smith. London: William Heinemann Ltd., 1919.
- _____. **History of the Peloponnesian War**. Books 5-6. Trans.: C. F. Smith. London: William Heinemann Ltd., 1921.

Bibliografia

- ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia em la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.
- ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Antigas críticas e novas perspectivas sobre a biografia – um estudo de caso sobre Xenofonte (V a.C.). In: SOUZA NETO, J.M.G.; BUENO, A da S.; BIRRO, R.M. (Org). **Antigas Leituras: Olhares do presente ao passado**. Rio de Janeiro: Autografia, 2016, p. 278-292.
- _____. A deusa Atena e Esparta – Análises para além dos limites da guerra. In: DIAS, C. K. B.; SILVA, S. C.; CAMPOS, C. E. da C. **Experiências religiosas no Mundo Antigo**. Vol. I. Curitiba: Prismas, 2017, p.123-146.
- _____. In: BUENO, A. et al. **Gêneros e Sexualidades em Perspectiva Histórica**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 175-192.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. *Watchmen*, a contracultura e o Ensino de História – desafios e possibilidades em sala de aula. In: _____. _____. SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p.261-290.
- CARVALHO, D. **A educação está no gibi**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.
- CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.
- LAMOSA, R. O ensino de História e as transições paradigmáticas no contexto da nova regulação do trabalho docente. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da (Org.). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 69-82.
- MALHADAS, D. et al. **Dicionário grego-português (DGP)**: vol. 1. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.
- _____. et al. **Dicionário grego-português (DGP)**: vol. 5. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- MILLER, F.; VARLEY, L. **300 de Esparta**. São Paulo: Devir, 2006.
- PAPADATOS, A.; KAWA, A.; DI DONNA, A. **Democracia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- POCOCK, J. G. A. Virtude e republicanismo da Antiguidade ao Renascimento. Cidadania e liberdade: os valores políticos dos antigos e a democracia moderna. In: DARNTON, R.; DUHAMEL, O. (Org.). **Democracia**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2001, p. 97-101.
- SANTOS, R. E. dos; SANTOS NETO, E. dos. Narrativas gráficas como expressões do ser humano. In: SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da (Org.). **Histórias em Quadrinhos e práticas educacionais: os gibis estão na escola, e agora?** São Paulo: Criativo, 2015, p.15-26.
- SARAFIDIS, V.; PANAGIOTELIS, A.; PANAGIOTIDIS, T. When Did It Go Wrong? The Case of Greek Sovereign Debt. In: FLOROS, C.; CHATZIANTONIOU, I. (Ed.) **The Greek Debt Crisis: In Quest of Growth in Times of Austerity**. London; New York: Palgrave Macmillan, 2017.
- SOARES, A. P. T. Identidades sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência. In: MONTEIRO, A. M.; GABRIEL, C. T.; ARAUJO, C. M. de; COSTA, W. da (Org.). **Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 101-112.
- SOUSA, R. C. de. Homero em Quadrinhos: os usos da *Ilíada* e da *Odisseia*. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 81-122.

- TSOUKALIS, L. International Bubbles, European Currency Union, and National Failures: The Case of Greece and the Euro Crisis. In: TRIANDAFYLLIDOU, A.; GROPAS, R.; KOUKI, H. (Ed.). **The Greek Crisis and European Modernity**. London; New York: Palgrave Macmillan, 2013, p.25-43.
- VERGUEIRO, W.; OLIVEIRA, M. J. de A. Os quadrinhos e o ensino de História: o conhecimento pela via da sensibilidade. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. **História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História**. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 25-46.
- VILELA, T. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2018, p.105-130.
- VLASSOPOULOS, K. Beyond and Below the Polis: Networks, Associations, and the Writing of Greek History. In: MALKIN, I.; CONSTANTAKOPOULOU, C.; PANAGOPOULOU, K. (Ed.). **Greek and Roman Networks in the Mediterranean**. London; New York: Routledge, 2009.

Notas

¹ Andócides (*Contra Alcibíades* 4.27) afirmou que os tiranos tendem a se comportar como líderes do povo, o que nos permite afirmar que o tirano chega ao poder por meio do apoio da população. Aristóteles (*Ética a Nicômaco* VIII, 10.1-2) concebe a tirania como uma perversão da monarquia, posto que o tirano não visa o bem estar dos seus súditos, mas o seu próprio benefício. O filósofo completa na *Política* (III. 1279b 1-19) que os tiranos governavam de forma autoritária sobre a população, de modo que pudessem assegurar os seus interesses particulares. Entretanto, devemos considerar que tanto Andócides quanto Aristóteles viveram no período Clássico em Atenas, um momento no qual a tirania foi identificada como uma forma inadequada de governo, sendo substituída pela democracia. Nesse caso, a própria HQ *Democracia* destaca que o governo de Pisístrato trouxe benefícios para os atenienses, porém, com a sua morte, os filhos do tirano não souberam lidar com o poder que receberam e geraram a insatisfação do povo.

² Luis Filipe de Assumpção (2020: 179-182) destacou que a pederastia integrava o processo de formação educacional dos homens na Hélade da Antiguidade. Ao citar o pensamento de Xenofonte, Assumpção expôs que um amante (*erastés*) mais velho ao se encantar por um jovem (*paidiká*) poderia cortejá-lo para que mantivessem uma relação amorosa. Nessa relação, segundo os indícios literários, os envolvidos deveriam prezar pelo desenvolvimento da audácia, da coragem e da virilidade, cabendo ao amante ensinar, com o seu comportamento e as suas atitudes, a maneira como o jovem deveria se comportar quando se tornasse um cidadão. Entretanto, a relação entre esses sujeitos era assimétrica, estando condicionada a um critério sexual que envolvia a atividade ou a passividade. Embora autores como Platão e Xenofonte tenham a tendência em minimizar os aspectos sexuais da pederastia na Hélade, essa era uma condição inegável para a realização desta prática.

³ Conjeturando Luis Filipe de Assumpção (2016: 285, nota 343) a *pólis* era o local onde se exercia a convivência na Hélade, sendo considerada um sinônimo de desenvolvimento cultural. Nesse caso, a *pólis* seria uma comunidade política formada pela integração entre uma área urbana e uma rural, na qual ocorria as interações políticas, sociais, econômicas, religiosas e militares helênicas. O plural do termo *pólis* é *póleis*.

⁴ Dentre as prerrogativas de Atená estão a proteção da *pólis* e dos guerreiros que partem em batalha visando defender a pátria (ASSUMPÇÃO, 2017: 134, 139).

⁵ Essa mesma tendência pode ser verificada na HQ *300 de Esparta* de Frank Miller e Lynn Varley (2006), nos dois últimos quadros do capítulo 5 “Vitória”.

⁶ A *hýbris* é tudo aquilo que ultrapassa o equilíbrio e a justa medida das coisas, fazendo com que o sujeito tivesse que se purificar para não gerar um *miasma* (MALHADAS et al. 2010: 154).

⁷ Na ocasião, Agamêmnon “sacrifica” a filha Ifigênia para conseguir presságios favoráveis às vésperas de sua ida para Tróia – cena no sexto quadro. Esse gesto gerou a insatisfação de Clitemnestra, esposa do líder aqueu e mãe da jovem, a qual passou a conspirar contra a vida do marido, enquanto ele liderava uma expedição contra os troianos. Após dez anos, os aqueus vencem a batalha e Agamêmnon é assassinado por Clitemnestra e seu companheiro, Egisto. Essa situação gerou a fúria de Orestes que, para vingar o pai, mata a própria mãe e o amante desta. Todo esse ciclo trágico de assassinatos intrafamiliares perpetuou o *miasma* dos Átridas. Para alguns estudiosos, essa “marca de sangue” teria se iniciado com Tântalo, ao matar e servir o filho cozido aos deuses do Olimpo. Vide Ésquilo em *Oresteia*; Sófocles na peça *Electra*; e Eurípides nas obras *Electra*, *Ifigênia entre os Tauros*, *Ifigênia em Áulis* e *Orestes*.

⁸ Um exemplo muito interessante é o do historiador e filósofo Xenofonte que foi a Delfos para saber se deveria ou não integrar o exército mercenário persa de Ciro, o jovem. Por sua vez, essa visita ao santuário de Apolo se deu por sugestão de Sócrates (Xen. An. III.1.4-6).

⁹ O termo *ágora* pressupunha o ato de se reunir em assembleia, a ação de falar em público, bem como a praça pública na qual ocorriam as reuniões do povo e onde comercializavam (MALHADAS et al, 2006: 7). Nesse caso, a HQ *Democracia* se utiliza da *ágora* como a praça de mercado, na qual a população se reúne e se manifesta no final da história.

¹⁰ Essa percepção se manifesta no panfleto *A Constituição dos Atenienses*. Esta obra chegou a ser atribuída a Xenofonte, mas estudos comparativos com outras obras do autor, demonstraram que não lhe pertencia. Atualmente, é comum que os especialistas denominem o seu autor como “Velho Oligarca”.