

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (PPGHI)

ALEXANDRE BORGES MESQUITA

**REVOLUÇÃO CUBANA, EXÍLIO E NARRATIVA GRÁFICA:
UMA LEITURA TRANSNACIONAL DE *CUBA: MINHA REVOLUÇÃO***

ALFENAS/MG
2023

ALEXANDRE BORGES MESQUITA

**REVOLUÇÃO CUBANA, EXÍLIO E NARRATIVA GRÁFICA:
UMA LEITURA TRANSNACIONAL DE *CUBA: MINHA REVOLUÇÃO***

Dissertação (em formato de Objeto de Aprendizagem) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (PPGHI), Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História Ibérica.

Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Raphael Nunes Nicoletti Sebrian

ALFENAS/MG
2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Mesquita, Alexandre Borges.

Revolução Cubana, exílio e narrativa gráfica : uma leitura transnacional de Cuba: Minha Revolução / Alexandre Borges Mesquita. - Alfenas, MG, 2023.

148 f. : il. -

Orientador(a): Raphael Nunes Nicoletti Sebrian.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Revolução Cubana. 2. Romance gráfico. 3. Ensino de História. 4. Cuba: Minha Revolução. I. Sebrian, Raphael Nunes Nicoletti, orient. II. Título.

Alexandre Borges Mesquita

Revolução Cubana, exílio e narrativa gráfica: uma leitura transnacional de *Cuba: Minha Revolução*

O Presidente da Banca Examinadora abaixo indicada assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovado em: 22 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Raphael Nunes Nicoletti Sebrian

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Elaine Ribeiro da Silva dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Priscila Pereira

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS-Machado)



Documento assinado eletronicamente por **Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, Professor do Magistério Superior**, em 27/12/2023, às 22:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1153218** e o código CRC **F7C29760**.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Raphael Nunes Nicoletti Sebrian, pelos ensinamentos, acolhimento e extrema generosidade.

À Universidade Federal de Alfenas, em particular ao corpo docente que moldou minha formação como professor e pesquisador, por me proporcionar uma compreensão desde cedo da interconexão vital entre pesquisa e ensino.

Às professoras-pesquisadoras que compõem a banca de arguição, Elaine Ribeiro da Silva dos Santos e Priscila Pereira, pelas leituras atentas e críticas construtivas que contribuíram significativamente para aprimorar este trabalho.

Aos meus pais, Ramiro e Rose, por todo apoio e afeto, sem os quais nada disso seria possível.

Ao meu irmão e camarada, Augusto, que sempre me presenteou com todo seu amor, carinho e companheirismo, me motivando e me apoiando em todas as jornadas da vida.

Ao meu grande amigo, Gabriel, com quem sempre pude partilhar tudo, desde as conversas mais estimulantes e profundas até as melhores e mais genuínas risadas.

Ao meu amor, Nathália, que ilumina os meus dias como um raio de sol.

Minha eterna gratidão.

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

RESUMO

O Objeto de Aprendizagem comunica os resultados de uma investigação histórica em perspectiva transnacional a respeito da representação da Revolução Cubana construída a partir do exílio cubano nos Estados Unidos e veiculada no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução (Cuba: My Revolution)*, publicado em 2013 no Brasil pela editora Panini, originalmente divulgado em 2010 pela editora Vertigo (DC Comics). Buscou-se compreender como a publicação de uma das maiores editoras de HQs dos EUA abordou a Revolução Cubana e seus valores revolucionários para os estadunidenses e para o mundo. Para isso, partiu-se da bibliografia já consolidada e dos trabalhos mais recentes sobre a Revolução Cubana, de estudos sobre o exílio de cubanos/as nos EUA, de investigações que permitem compreender as particularidades da fonte e dos debates correntes na academia acerca das potencialidades do uso de histórias em quadrinhos no ensino de História. Com isso, objetiva-se construir, por meio de uma sequência didática, um conhecimento junto ao público da Educação básica sobre questões fundamentais acerca da Revolução Cubana, entendida como acontecimento incontornável na história da América Latina, assim como intenta-se contribuir para o desenvolvimento de capacidades de crítica, de leitura e de interpretação de textos e imagens de discentes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Revolução Cubana; romance gráfico; Ensino de História; *Cuba: Minha Revolução*.

RESUMEN

El Objeto de Aprendizaje comunica los resultados de una investigación histórica desde una perspectiva transnacional sobre la representación de la Revolución Cubana construida a partir del exilio cubano en Estados Unidos y transmitida en la novela gráfica titulada *Cuba: Minha Revolução* (*Cuba: My Revolution*), publicada en 2013 en Brasil por la editorial Panini y lanzada originalmente en 2010 por la editorial Vertigo (DC Comics). Buscamos comprender cómo la publicación de una de las editoriales de cómics más grandes de Estados Unidos se acercó a la Revolución Cubana y sus valores revolucionarios para los estadounidenses y el mundo. Para ello, partimos de la bibliografía ya consolidada y de los trabajos más recientes sobre la Revolución Cubana, estudios sobre el exilio de cubanos en EE.UU., investigaciones que permiten comprender las particularidades de la fuente y los debates actuales en la academia sobre el potencial uso del cómic en la enseñanza de la Historia. Con esto, el objetivo es construir, a través de una secuencia didáctica, conocimiento entre el público de la educación básica sobre cuestiones fundamentales en torno a la Revolución Cubana, entendida como un hecho ineludible en la historia de América Latina, así como hay la intención de contribuir al desarrollo de habilidades críticas de lectura e interpretación de textos e imágenes para estudiantes de secundaria.

Palabras clave: Revolución Cubana; novela gráfica; Enseñanza de Historia; *Cuba: Minha Revolução*.

ABSTRACT

The Learning Object communicates the results of a historical investigation from a transnational perspective regarding the representation of the Cuban Revolution constructed from Cuban exile in the United States and conveyed in the graphic novel entitled *Cuba: Minha Revolução* (*Cuba: My Revolution*), published in 2013 in Brazil by Panini, originally released in 2010 by Vertigo (DC Comics). We sought to understand how the publication of one of the largest comic book publishers in the USA approached the Cuban Revolution and its revolutionary values for Americans and the world. To do this, we started from the already consolidated bibliography and the most recent works on the Cuban Revolution, studies on the exile of Cubans in the USA, investigations that allow us to understand the particularities of the source and current debates in academia about the potential the use of comic books in History teaching. With this, the objective is to build, through a didactic sequence, knowledge among the basic education public about fundamental issues surrounding the Cuban Revolution, understood as an unavoidable event in the history of Latin America, as well as the intention to contribute to the development critical skills, reading and interpretation of texts and images of high school students.

Keywords: Cuban Revolution; graphic novel; History Teaching; *Cuba: Minha Revolução*.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Orelha 1 da edição original..... | 83 |
| Figura 2 - Nota da autora..... | 84 |
| Figura 3 - Descrição da ditadura de Batista..... | 85 |
| Figura 4 - Fidel discursa..... | 87 |
| Figura 5 - Falta de oxigênio..... | 89 |
| Figura 6 - Fidel fecha os bordéis..... | 91 |
| Figura 7 - O horror da guerra..... | 93 |
| Figura 8 - Sonya é torturada..... | 95 |
| Figura 9 - Sonya foge de sua exposição com medo de ser presa..... | 99 |
| Figura 10 - “Bem-vinda à América” / “Bem-vinda à liberdade” | 100 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 7 |
| 2 | PARTE I: OBJETO DE APRENDIZAGEM..... | 8 |
| 2.1 | APRESENTAÇÃO..... | 9 |
| 2.2 | DESCRIÇÃO DO TEMA E DA PROPOSTA..... | 10 |
| 2.3 | JUSTIFICATIVA..... | 13 |
| 2.4 | PÚBLICO-ALVO..... | 15 |
| 2.5 | OBJETIVOS..... | 15 |
| 2.6 | CONTEÚDOS E DURAÇÃO..... | 15 |
| 2.7 | RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS..... | 16 |
| 2.8 | ATIVIDADES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO..... | 16 |
| 2.9 | AULAS..... | 17 |
| 2.9.1 | Aula 1: Introdução à Revolução Cubana..... | 17 |
| 2.9.2 | Aula 2: Apresentação da fonte e início da análise da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i>..... | 20 |
| 2.9.3 | Aula 3: Continuação e conclusão da análise da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i>..... | 24 |
| 2.9.4 | Aula 4: Atividade e avaliação: produção de texto ou HQ reflexiva sobre as discussões realizadas a respeito da Revolução Cubana e sua representação na obra <i>Cuba: Minha Revolução</i>..... | 27 |
| 2.10 | QUADRO DE DESENVOLVIMENTO..... | 31 |
| 3 | PARTE II: REVOLUÇÃO CUBANA, EXÍLIO E NARRATIVA GRÁFICA: UMA LEITURA TRANSNACIONAL DE <i>CUBA: MINHA REVOLUÇÃO</i>..... | 32 |
| 3.1 | A REVOLUÇÃO CUBANA, HISTORIOGRAFIA E POSSIBILIDADES DE LEITURA TRANSNACIONAL..... | 33 |
| 3.1.1 | Interpretações da Revolução Cubana, fundamentos e debates principais..... | 33 |
| 3.1.2 | Possibilidades de leitura transnacional da Revolução Cubana..... | 46 |
| 3.2 | A REVOLUÇÃO CUBANA NO EXÍLIO: EXPERIÊNCIAS E LEITURAS A PARTIR DOS EUA..... | 51 |
| 3.2.1 | Breve introdução sobre o exílio como experiência e como objeto de pesquisa..... | 53 |
| 3.2.2 | De Cuba aos EUA: ondas migratórias e particularidades do exílio..... | 54 |
| 3.2.3 | O anticomunismo na comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA..... | 63 |
| 3.3 | AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO..... | 69 |
| 3.3.1 | As histórias em quadrinhos como fontes para a produção de conhecimento histórico..... | 69 |
| 3.4 | O ROMANCE GRÁFICO SELECIONADO COMO FONTE: <i>CUBA: MINHA REVOLUÇÃO</i> | 74 |
| 3.4.1 | A fonte e suas potencialidades..... | 74 |
| 3.4.2 | A bibliografia disponível sobre <i>Cuba: Minha Revolução</i>..... | 76 |
| 3.4.3 | As temáticas e os materiais selecionados: uma análise de <i>Cuba: Minha Revolução</i>..... | 82 |
| 3.4.3.1 | Parte 1: o fetiche da Revolução e a ilusão da protagonista..... | 85 |
| 3.4.3.2 | Parte 2: o horror da Revolução..... | 92 |
| 3.4.3.3 | Parte 3: o apagar das luzes da Revolução..... | 97 |
| 3.4.3.4 | Algumas considerações importantes..... | 101 |
| 4 | PARTE III: ARTICULAÇÕES COM O ENSINO DE HISTÓRIA IBÉRICA..... | 103 |
| 4.1 | INTRODUÇÃO..... | 104 |
| 4.2 | APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO OA..... | 104 |
| 4.3 | TEMÁTICAS, CONCEITOS E DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS MOBILIZADAS NO OA..... | 108 |
| 4.4 | REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PROPOSTO E ELABORADO..... | 116 |
| 4.5 | RELAÇÕES DO OA COM OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CURRÍCULOS..... | 121 |
| 4.6 | PROCESSO DE AVALIAÇÃO E O USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM..... | 125 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 132 |
| | FONTES E REFERÊNCIAS..... | 133 |
| | ANEXOS..... | 139 |

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal, neste trabalho, é apresentar os resultados alcançados na construção de um Objeto de Aprendizagem. Direcionado ao público do Ensino Básico, no OA propõe-se estimular reflexões, problematizações e construir saberes pertinentes à História Ibérica com base na interpretação (realizada a partir de uma perspectiva transnacional) da representação da Revolução Cubana construída a partir do exílio cubano nos Estados Unidos e veiculada no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução*, publicado no Brasil em 2013 pela editora Panini, e originalmente divulgado em 2010 pela editora Vertigo (DC Comics).

O trabalho está organizado em três partes: a primeira diz respeito ao Objeto de Aprendizagem construído e às instruções de uso do material; a segunda é dedicada à investigação histórica realizada de uma perspectiva transnacional para compreender a representação da Revolução Cubana presente no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução* (Lockpez; Haspiel, Villarrubia, 2013); por fim, a terceira parte é dedicada à reflexão sobre as articulações entre a pesquisa realizada e as possibilidades de construir saberes importantes sobre a História Ibérica junto do público da Educação Básica.

Com isso, espera-se contribuir para o reconhecimento das potencialidades das histórias em quadrinhos para o ensino de História, tendo em vista os resultados da presente pesquisa na qual, ao se eleger um romance gráfico enquanto fonte histórica e interrogá-lo a partir da crítica documental própria ao ofício do historiador, são suscitados debates pertinentes à historiografia da Revolução Cubana, bem como são confrontados preconceitos correntes no senso comum acerca desse processo revolucionário de extrema relevância para a história da América Latina. Espera-se ainda contribuir para o desenvolvimento do senso crítico de discentes da Educação básica, na medida em que a aplicação do presente Objeto de Aprendizagem se estrutura a partir da leitura e da interpretação de textos e de imagens.

2 PARTE I

OBJETO DE APRENDIZAGEM

2.1 APRESENTAÇÃO

Este Objeto de Aprendizagem consiste em uma sequência didática resultante da interpretação do romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução* (Lockpez; Haspiel, Villarrubia, 2013).

Com meticoloso zelo, concebemos um site cuidadosamente estruturado¹, cuja finalidade é apresentar de maneira concisa, objetiva e atrativa o referido Objeto de Aprendizagem. Nesse espaço virtual,² disponibilizamos informações acerca da pesquisa realizada, uma apresentação autoral em formato de quadrinhos que aborda os aspectos fundamentais do Objeto de Aprendizagem, detalhes de contato para eventuais esclarecimentos, bem como o link direto para o acesso irrestrito ao Objeto de Aprendizagem e aos materiais essenciais destinados às aulas, incluindo trechos selecionados da obra nas versões original e brasileira.

Este cuidadoso arranjo visa proporcionar uma experiência informativa abrangente, possibilitando um entendimento aprofundado não apenas do conteúdo do romance gráfico em questão, mas também da metodologia subjacente à sua incorporação como instrumento didático. A estrutura do site busca, assim, facilitar a navegação do usuário, oferecendo uma via de acesso transparente e eficiente aos elementos que compõem esse processo pedagógico, promovendo, por conseguinte, a construção de um sólido do conhecimento histórico, em particular, relacionado aos eventos da Revolução Cubana.

¹ Disponível em: <https://www.revolucaocubana.com/>

² Para o caso de imprevistos futuros que possam eventualmente impedir o acesso ao site criado, fica aqui o link direto da pasta do Google Drive que contém os materiais a serem acessados: <https://drive.google.com/drive/folders/1UxcpfE4CukgJxYwyPGiZ64-fa4nWjiZs>

2.2 DESCRIÇÃO DO TEMA E DA PROPOSTA

Na sequência didática proposta aborda-se a Revolução Cubana e as suas conexões com o exílio de cubanos e de cubanas nos Estados Unidos, com o objetivo de explorar, também, a presença de traços ibéricos (derivados da colonização, mas, além disso, resultantes das combinações com elementos indígenas e africanos; portanto, traços afro-ibérico-coloniais) naquele contexto histórico e, principalmente, naqueles membros de elites cubanas anteriores à revolução que, em alguma medida, ao se exilarem nos EUA após a revolução, migram de uma dominação de heranças coloniais para outra forma de colonização.

Para a discussão desses aspectos, partimos da análise de um romance gráfico crítico à Revolução Cubana, cujo argumento foi escrito por uma autora cubana exilada nos EUA, publicado por uma grande editora (DC Comics). Na abordagem, serão considerados, sempre que possível, os traços ibéricos que permeiam as experiências dos exilados cubanos e como esses traços podem e devem ser observados nos discursos e representações que se apresentam no romance gráfico selecionado como fonte histórica.

Considerando o papel do/da docente de História na mediação do conhecimento, deve-se buscar promover uma aprendizagem significativa e estimular a capacidade dos/das discentes de interpretar e analisar narrativas históricas. No caso desta proposta, por meio da leitura atenta da obra, eles/elas serão instigados/as a refletir sobre as representações da Revolução Cubana, bem como a compreender o contexto social, político e econômico que a envolveu.

Ao longo da sequência didática, serão abordados temas e questões, tais como: os precedentes históricos da Revolução Cubana; a tomada do poder pelos revolucionários; os desafios enfrentados pelo governo revolucionário, no contexto da Guerra Fria, em relação à política externa dos Estados Unidos (incluindo a invasão da Baía dos Porcos, o embargo econômico e a crise dos mísseis); e a formação, as características e os impactos da comunidade exilada dos cubanos nos Estados Unidos.

A sequência didática fundamenta-se em uma abordagem crítica, que vai além da mera exposição dos acontecimentos e dos processos históricos, na qual se busca questionar os discursos e as narrativas hegemônicas. O romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*³ confere ao objeto de aprendizagem certa singularidade, pois, na obra em pauta, combinam-se a linguagem visual dos quadrinhos e uma narrativa pessoal e emotiva, proporcionando o contato com uma visão “íntima” da Revolução Cubana mediada pela protagonista.

³ Com o objetivo de tornar o objeto de aprendizagem mais acessível, será utilizada na sequência didática a edição traduzida da obra, publicada pela Panini Books no Brasil em 2013.

Cabe dizer, no entanto, que essa visão acerca da Revolução Cubana, por mais que se pareça com uma leitura exclusivamente individual, foi elaborada a partir de uma série de discursos críticos à revolução que circulam amplamente. Esses discursos não se restringem apenas à indústria cultural e aos órgãos governamentais dos Estados Unidos e ganham destaque na comunidade de exilados cubanos residentes nos EUA. Essa comunidade, de caráter transnacional, tem buscado exercer impacto sistemático sobre a política externa estadunidense em relação a Cuba desde o momento de sua chegada aos EUA após à revolução até os dias atuais. Trata-se de aspecto de grande relevância para a investigação que subsidia a elaboração da sequência didática, tendo em vista que a autora do argumento do romance gráfico é parte dessa comunidade de exilados cubanos residentes nos EUA.⁴

Tendo em vista os aspectos mencionados, na proposta, portanto, o objetivo é estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, de análise de fontes históricas e de compreensão do contexto histórico-cultural. Além disso, busca-se promover uma reflexão sobre a importância da história cubana para a compreensão dos mundos ibéricos nas Américas, bem como acerca da relevância do uso de romances gráficos como fontes históricas na construção do conhecimento histórico.

Com o intuito de explorar o potencial pedagógico do romance gráfico como uma forma de expressão artística e uma fonte histórica, na sequência didática são propostas atividades que envolvem leitura individual e em grupo, discussões orientadas, análise de imagens, debates e a criação de HQs e romances gráficos autorais sobre o tema. Por meio dessas atividades, os/as discentes serão encorajados/as a compreender as implicações da Revolução Cubana não apenas em Cuba, mas também em um contexto transnacional.

Dessa forma, almeja-se, com a sequência didática, ir além da simples transmissão de conhecimentos sobre a Revolução Cubana, e se defende a construção coletiva do conhecimento, junto dos/das discentes, visando desenvolver habilidades cognitivas, reflexivas e críticas, bem como promover uma compreensão mais detalhada a respeito desse importante evento/processo histórico.

Analisando o Conteúdo Básico Comum (CBC) de História de Minas Gerais, tomado como indicativo de um currículo em vigência no Brasil, pode-se observar que o objeto de aprendizagem aqui proposto se vincularia ao item “Conteúdos Complementares de História no Ensino Médio”, mais especificamente ao “Eixo Temático III – Expansão das Fronteiras: a

⁴ As questões aqui abordadas de forma resumida, como os apontamentos sobre a fonte histórica e a comunidade de exilados cubanos nos EUA, entre outras, serão mais amplamente desenvolvidas na segunda parte do presente trabalho.

Guerra como Possibilidade Permanente”, no seu tópico XVI, “Guerra Fria e mundo bipolar”, no qual situar a Revolução Cubana no contexto da Guerra Fria aparece como uma habilidade desejada.

Em relação ao público-alvo do OA, segundo os aspectos acima mencionados do CBC de História de Minas Gerais, esse público-alvo ficaria restrito aos jovens do Ensino Médio. Além disso, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas segundo a BNCC (2017, p. 570- 579) do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o OA cumpre com as expectativas em relação, sobretudo, à competência específica 1, segundo a qual deve-se:

analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BNCC, 2017, p. 571).

Dentre as habilidades destacadas nessa competência, o OA corresponde sobretudo a duas, que são “Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.” (BNCC, 2017, p. 572) e:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017, p. 572).

Ao fim e ao cabo, entende-se, enfim, que o material da sequência didática deverá ser direcionado a discentes do final do Ensino Médio, dadas as especificidades do romance gráfico, do público-alvo e as orientações dos currículos. Por meio da sequência didática, será possível estimular a compreensão da história da Revolução Cubana, das disputas de narrativas e das tensões políticas que envolveram e ainda envolvem esse processo histórico que foi fortemente marcado pelo contexto da Guerra Fria – com o cuidado de não reduzir a Revolução Cubana a apenas uma parte desse conflito ou a um resultado desse conflito. Vale dizer ainda que parâmetros curriculares como o CBC e a BNCC podem variar na orientação sobre quando esse

objeto de aprendizagem deverá ser utilizado, inclusive, orientações futuras podem divergir das mencionadas acima.

2.3 JUSTIFICATIVA

A presente sequência didática se justifica em termos de relevância social e acadêmica. No que diz respeito à dimensão social, busca-se, por meio da proposta, desmistificar visões do senso comum em relação à Cuba revolucionária e promover o debate sobre a importância da indústria cultural estadunidense para a construção de representações acerca da América Latina. Já no âmbito acadêmico, o objetivo é contribuir, entre outros aspectos, para a compreensão do imaginário de exilados/as cubanos/as sobre a Revolução Cubana e fortalecer o estudo de romances gráficos como fontes históricas.

Nesse sentido, pretende-se explorar os possíveis impactos da comunidade exilada de cubanos/as nos Estados Unidos – uma comunidade de matriz ibérica em que se combinam, de forma complexa, elementos hispânicos, indígenas e africanos – sobre o imaginário acerca da Revolução Cubana a partir do estudo de uma fonte histórica de relevância: um romance gráfico crítico à Revolução Cubana, produzido a partir dos argumentos de uma autora cubana exilada nos EUA e publicado por uma renomada editora (DC Comics). Para tanto, é fundamental compreender como traços dessa comunidade de matriz ibérica se manifestam na obra selecionada, bem como a importância dessa perspectiva no estudo da História.

A comunidade exilada de cubanos/as nos Estados Unidos representa um elemento relevante nos mundos ibéricos configurados nas Américas a partir das experiências de conquista e de colonização, pois mantém laços culturais e históricos com Cuba, mesmo estando distante fisicamente (González-Pando, 1997, p. 50-51). A diáspora formada por cubanos que deixaram a ilha sobretudo após a Revolução Cubana promoveu uma série de experiências, memórias e perspectivas que são fundamentais para a compreensão do processo revolucionário e das relações entre Cuba e os Estados Unidos.

No que tange à desmistificação de visões do senso comum sobre a Cuba revolucionária, essa discussão é de ampla relevância, pois busca evidenciar como produtos culturais, especialmente aqueles originados nos Estados Unidos, constroem uma imagem distorcida de Cuba, associando o país a uma ditadura terrível, supostamente contrária às “liberdades” do “mundo civilizado”. Nesse contexto, a presente sequência didática visa desmistificar possíveis divergências entre as representações e a realidade material estudada.

É importante destacar que a fonte histórica em questão possui uma abordagem crítica à Revolução Cubana, refletindo as diferentes formas de discordância e de oposição ao governo revolucionário presentes não apenas na indústria cultural, como também na comunidade de cubanos/as exilados/as nos EUA. Essa perspectiva é enriquecedora para o estudo da História, pois permite compreender as múltiplas vozes e visões que emergem desse contexto histórico específico. Ao analisar o romance gráfico, discentes serão desafiados/as a examinar as representações da Revolução Cubana a partir da vivência de exilados/as cubanos, levando em consideração a relevância dessas experiências para a compreensão daquele processo histórico.

Além disso, o debate em torno da indústria cultural é constante, uma vez que essa indústria constantemente se apropria de novas pautas, responde a demandas emergentes e busca conquistar diferentes públicos para manter sua hegemonia. Diante disso, é papel da historiografia levantar questionamentos pertinentes à sociedade sobre tais produtos culturais, instigando reflexões e críticas. É necessário analisar o que tem sido consumido e quais intencionalidades esses produtos carregam.

Essas indagações visam estimular, ainda, a circulação de uma postura crítica tão necessária nos dias atuais (Barros, 2019, p. 286-287), tendo em vista a disseminação generalizada de desinformação, como as chamadas *fake news*, que podem impactar diretamente a política e a sociedade, como se observou nos últimos anos.

Em termos de relevância acadêmica, destaca-se, também, a capacidade de auxiliar na compreensão do imaginário de exilados/as cubanos/as sobre a Revolução Cubana. De acordo com Luís Fernando Ayerbe (2004, p. 46-51), em diversas ocasiões, exilados/as cubanos/as foram considerados/as agentes importantes pelos governos dos Estados Unidos para desestabilizar o governo de Cuba, mesmo sem que a intervenção dos EUA ficasse explicitamente evidente.

Além disso, os cubano-americanos desempenharam um papel político relevante no endurecimento das medidas de embargo econômico à ilha (Ayerbe, 2004, p. 95). Diante desse contexto, surgem indagações cujas respostas podem contribuir para uma compreensão mais complexa do imaginário construído por cubanos/as exilados/as nos EUA em relação à Revolução.

No que se refere ao reconhecimento das potencialidades das histórias em quadrinhos e mais especificamente de romances gráficos como fontes para o trabalho historiográfico, é necessário destacar que essas obras já estão consolidadas como fontes relevantes na academia (Gandolfo; Gomes, 2021, p. 8-10). Embora o uso de HQs e de romances gráficos ainda seja menos frequente do que outras formas de documentação histórica, é importante reconhecer as

potencialidades dos quadrinhos como uma forma de produção cultural amplamente aceita e com impacto significativo na esfera mercadológica e econômica. Para o/a historiador/a, compreender a importância dessas fontes é indispensável para investigar a história de sociedades específicas, principalmente considerando o século XXI, em que essas obras possuem uma ampla circulação, especialmente por meio da internet.

Dessa forma, por meio da sequência didática, buscar-se-á proporcionar o acesso a uma abordagem original e enriquecedora para o estudo da Revolução Cubana, destacando a importância das perspectivas da comunidade exilada de cubanos/as nos Estados Unidos, uma comunidade de traços ibéricos. Através dessa análise crítica do romance gráfico como fonte histórica, os/as discentes serão incentivados/as a ampliar seu entendimento sobre a história e compreender a diversidade de vozes e narrativas que disputam o lugar de verdade na construção do conhecimento histórico. Essa sequência didática representa, portanto, uma reflexão sobre as interações entre cultura e poder, tendo como referência um processo histórico de destaque na América Latina.

2.4 PÚBLICO-ALVO

O público-alvo definido para a sequência didática é composto por discentes do Ensino Médio.

2.5 OBJETIVOS

- a) Compreender as representações acerca da Revolução Cubana presentes no romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*, levando-se em consideração as circunstâncias e as características de produção e de circulação do romance gráfico;
- b) Construir, com os/as discentes, uma compreensão mais ampla sobre a Revolução Cubana;
- c) Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos e imagens;
- d) Estimular o pensamento crítico dos alunos.

2.6 CONTEÚDOS E DURAÇÃO

Conteúdos:

- a) A Revolução Cubana;

- b) Guerra Fria, questões gerais e específicas na América Latina;
- c) Exílio cubano nos EUA: características fundamentais;
- d) Indústria cultural e produção de leituras e interpretações.

Duração: 4 aulas de 50 minutos cada (4 horas/aula).

2.7 RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

- a) Trechos do romance gráfico *Cuba: Minha Revolução* (esses trechos podem ser projetados ou impressos para os/as discentes);
- b) Quadro branco e marcadores;
- c) Folhas sulfite e canetas.

2.8 ATIVIDADES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Atividades:

- a) Leitura dos trechos do romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*;
- b) Discussão em grupo sobre as representações acerca da Revolução Cubana presentes nos trechos da obra;
- c) Análise crítica de trechos selecionados do romance gráfico;
- d) Produção de uma HQ sobre a Revolução Cubana.

Instrumentos de avaliação:

- a) Participação nas discussões em grupo;
- b) Análise crítica dos trechos selecionados do romance gráfico;
- c) HQs produzidas por discentes.

2.9 AULAS

2.9.1 Aula 1: Introdução à Revolução Cubana

Na primeira aula, o/a docente deverá realizar uma exposição dialogada sobre a Revolução Cubana, oferecendo uma introdução sólida que permita aos/às discentes compreender os precedentes históricos, a tomada do poder e os primeiros anos do governo revolucionário. É importante ressaltar que, considerando a limitação de tempo de 50 minutos, a abordagem deverá ser concisa, mas ao mesmo tempo abrangente e informativa.

Inicialmente, o/a docente poderá contextualizar a situação política e social em Cuba nas décadas que antecederam a Revolução, destacando aspectos como a ditadura de Fulgencio Batista, o domínio econômico dos Estados Unidos e as desigualdades sociais existentes na época. Será relevante enfatizar os principais fatores objetivos e subjetivos que levaram ao surgimento do movimento revolucionário, como a insatisfação popular, a luta pela independência e justiça social e a importância de grupos revolucionários como o Movimento 26 de Julho (M-26-7), liderado por Fidel Castro.⁵

Em seguida, o/a docente poderá abordar a tomada do poder pelos revolucionários, destacando os eventos e as estratégias utilizadas para derrubar a ditadura de Batista, como a tentativa de assalto ao quartel Moncada, que dá nome ao Movimento 26 de Julho. e, posteriormente, a guerrilha na Sierra Maestra. Será importante explorar os desafios enfrentados pelos revolucionários durante esse processo, bem como as táticas de resistência e de mobilização popular adotadas.

Na sequência, o/a docente deverá apresentar os primeiros anos do governo revolucionário, enfatizando as reformas sociais, econômicas e políticas implementadas pelo novo regime. Será relevante discutir temas como a nacionalização de empresas estrangeiras, a reforma agrária, a promoção da igualdade social, a alfabetização em massa e a melhoria dos serviços de saúde e educação. O/A docente poderá também destacar as conquistas e os impactos dessas medidas na sociedade cubana, bem como os desafios enfrentados pelo governo no enfrentamento das críticas e das oposições internas e externas.

Ao discutir os primeiros anos do governo revolucionário, o/a docente poderá, ainda, destacar os desafios enfrentados em relação à política externa, especialmente no que concerne

⁵ Mais uma vez, é importante ressaltar que essas questões serão tratadas de forma abrangente e aprofundada na segunda parte deste trabalho. Para obter uma análise mais detalhada das principais interpretações da Revolução Cubana, recomenda-se consultar a Parte 2 deste estudo.

às relações com os Estados Unidos. Será relevante mencionar a invasão fracassada da Baía dos Porcos, ocorrida em 1961, uma tentativa dos exilados cubanos, apoiados pela CIA, de derrubar o governo revolucionário. Esse episódio exemplifica a forte interferência dos Estados Unidos nos assuntos internos de Cuba e os esforços para desestabilizar o governo revolucionário.

Além disso, é importante mencionar o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos a partir de 1960, que teve um impacto significativo na economia cubana e nas condições de vida da população. O embargo foi e é ainda hoje uma medida adotada como forma de pressionar o governo cubano e tentar enfraquecer o regime revolucionário.

Outro evento importante a ser mencionado é a chamada Crise dos Mísseis de 1962, quando Cuba se tornou o centro de uma tensão internacional entre os Estados Unidos e a União Soviética. O governo cubano permitiu a instalação de mísseis nucleares soviéticos em seu território, o que desencadeou uma crise diplomática de proporções globais. Essa crise exemplifica a complexidade das relações de Cuba, Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria e os desafios enfrentados pelo governo revolucionário em sua busca por soberania e autonomia política.

Durante a exposição, é importante encorajar a participação ativa dos/das discentes, promovendo momentos de diálogo e reflexão sobre os temas abordados. Ao final da aula, é recomendado realizar uma síntese dos principais argumentos discutidos e abrir espaço para perguntas e para discussões adicionais.

Essa aula introdutória sobre a Revolução Cubana tem como objetivo, portanto, compartilhar com os/as discentes uma base sólida de conhecimentos históricos, para que se tornem capazes de compreender o contexto, os eventos e as transformações ocorridas durante um período. Com isso, será possível nas aulas seguintes avançar no debate e complexificar as questões mencionadas inicialmente.

Material de apoio: o/a docente pode recomendar aos/às discentes a audição de dois episódios do *podcast* Hora Americana, nos quais diferentes autores abordam a Revolução Cubana de maneira abrangente. Esses episódios são entrevistas com especialistas no assunto, fornecendo um amplo panorama do que foi a Revolução Cubana. No episódio intitulado "#43 – Cuba: da independência à Revolução", a entrevistada é a historiadora Dra. Ana Paula Cecon Calegari (UFMG). Já no episódio intitulado "#44 – Cuba: da Revolução ao século XXI", a entrevistada é a historiadora Dra. Sílvia Cezar Miskulin (USP).

Dentro das limitações e particularidades de cada contexto educacional, o/a docente pode sugerir que os/as discentes ouçam esses episódios como parte fundamental ou como tarefa

complementar do estudo sobre a Revolução Cubana. Independentemente da abordagem adotada, é importante ressaltar que esses materiais são capazes de oferecer contato com diversos conhecimentos fundamentais sobre o processo histórico, de forma objetiva e sem cair em simplificações. Os links para acesso aos episódios, assim como os trechos disponibilizados do romance gráfico, estão no item “Anexos” deste Objeto de Aprendizagem.

2.9.2 Aula 2: Apresentação da fonte e início da análise da obra *Cuba: Minha Revolução*

Na segunda aula, será iniciada a análise do romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*, selecionado como fonte histórica para a sequência didática sobre a Revolução Cubana. Antes de prosseguir, é importante apresentar aos/às discentes uma discussão introdutória em que sejam abordadas questões fundamentais relacionadas à obra e ao seu uso como fonte histórica.

Características da obra e sua importância

Cuba: Minha Revolução é um romance gráfico publicado inicialmente nos Estados Unidos em 2010 e depois traduzido e republicado no Brasil em 2013, cujo argumento principal foi escrito por uma autora cubana exilada nos Estados Unidos. Foi publicado, em sua versão original, pela reconhecida editora DC Comics. A obra apresenta uma visão crítica acerca da Revolução Cubana, explorando a perspectiva de uma jovem cubana que vivencia os eventos revolucionários e seus desdobramentos. Essa representação crítica presente na obra é relevante para compreender como diferentes narrativas e interpretações disputam a verdade histórica sobre a Revolução Cubana, bem como para refletir sobre os múltiplos aspectos históricos, políticos e culturais envolvidos nesse processo histórico.

Justificativa para a escolha da obra

O romance gráfico *Cuba: Minha Revolução* foi escolhido por ser uma obra que oferece a oportunidade de pensar processos de exílio, disputas de narrativas, diferenças entre memória e história, o papel da indústria cultural na formação e/ou fortalecimentos de consensos e dissensos sobre acontecimentos históricos, para além, é claro, da temática central em discussão, ou seja, a Revolução Cubana.

Abordagem do trabalho com a obra

A análise do romance gráfico será conduzida de forma minuciosa e crítica. Inicialmente, deverá ser apresentada aos/às discentes uma síntese da obra, explicando sua estrutura, os/as principais personagens, os acontecimentos narrados e o desfecho final. Obviamente, parte fundamental dessa apresentação consiste em caracterizar o discurso ficcional. Adiante, os/as discentes realizarão uma leitura atenta, observando os aspectos narrativos, textuais visuais e simbólicos, presentes nos trechos selecionados da obra. Caberá ao/à docente caracterizar minimamente tais aspectos. Em seguida, serão promovidas discussões que relacionem os elementos históricos representados/recriados na obra aos contextos político, social e cultural da

época discutidos anteriormente. Para enriquecer a compreensão, serão realizadas reflexões sobre as estratégias narrativas textuais e visuais empregadas pelos autores para a construção de sentidos alinhados aos seus objetivos e à sua visão de mundo crítica à Revolução Cubana.

Síntese da obra

O romance gráfico *Cuba: Minha Revolução* (2013), com argumento escrito por Inverna Lockpez, ilustrado por Dean Haspiel e colorido por José Villarrubia, é uma obra que aborda de forma semi-autobiográfica – considerada como referência a vida de Lockpez – a história da protagonista, Sonya, durante o período da Revolução Cubana. Dividida em três partes distintas, a narrativa apresenta momentos-chave da vida da personagem e também da própria revolução.

A primeira parte da obra apresenta os primeiros estágios da revolução, explorando a euforia e a esperança que permearam o início desse movimento transformador em Cuba. Nesse trecho, o discurso predominante se concentra no poder de sedução da revolução e de seus líderes sobre as mentes e os corações das pessoas, especialmente sobre Sonya. Através de uma representação visual rica, com enquadramentos específicos, e do uso de elementos narrativos visuais, como a forma com que a protagonista olha e fala sobre o líder revolucionário, constrói-se a sensação de encantamento e fascínio da protagonista em relação à figura carismática de Fidel Castro.

A segunda parte da obra aborda a invasão fracassada da Baía dos Porcos, um episódio marcante na história da Revolução Cubana. Nesse trecho, o enfoque se volta para o medo, a desconfiança e a violência que permeiam o cenário de guerra e a própria luta revolucionária. O discurso predominante nessa parte é o da suposta revelação da realidade por trás do idealismo inicialmente sedutor, expondo o caráter autoritário e as contradições que emergem no decorrer do processo revolucionário.

Na terceira e última parte da obra, a narrativa gira em torno do exílio e da censura artística que se seguiram à revolução. Aqui, o discurso central direciona-se ao suposto declínio da revolução, tanto em termos materiais quanto de ideias e valores. A protagonista confronta as limitações impostas pela censura e pelo controle do governo, ao mesmo tempo em que testemunha a deterioração das conquistas revolucionárias, questionando os fundamentos do movimento que um dia ela idealizou.

Cuba: Minha Revolução (2013) apresenta, portanto, uma perspectiva singular sobre a história da Revolução Cubana, ao explorar a trajetória individual de Sonya em meio aos acontecimentos históricos. Através de uma narrativa gráfica potente, cheia de contrastes dramáticos e do uso característico do vermelho vibrante, a obra busca transcender a esfera

pessoal da personagem, convidando o/a leitor/a a refletir sobre a experiência coletiva do povo cubano durante esse período de transformação social, política, econômica e cultural. O título, *Cuba: Minha Revolução*, sugere um jogo de palavras entre a revolução em âmbito nacional e a revolução pessoal vivenciada por Sonya dentro desse contexto histórico conturbado.

Com uma estrutura narrativa marcada por personagens complexos e diversas temáticas abordadas, em *Cuba: Minha Revolução* constrói-se uma narrativa crítica da Revolução Cubana, utilizando recursos visuais e textuais para explorar o que seus autores entendem por contradições, desafios e consequências do processo revolucionário. O formato do romance gráfico permite combinar a força visual das imagens com a profundidade emocional do texto, convidando leitores e leitoras a uma imersão humana e histórica por meio da narrativa, mesmo que tal leitura se distancie das interpretações oferecidas pela historiografia especializada no tema.

Orientações para aula baseada na análise historiográfica

1. Análise do primeiro trecho: projete ou distribua cópias do trecho da obra em que se descreve a ditadura de Fulgêncio Batista. Leia o trecho em voz alta e incentive os/as discentes a fazerem anotações. Discuta o papel desse trecho na narrativa, como é apresentado de forma a diminuir a legitimidade das críticas a Batista. Esse trecho, assim como os demais aqui mencionados, estarão disponíveis nos anexos à sequência didática. As análises específicas de cada trecho estão disponíveis na Parte 2 deste estudo.

2. Análise da página 18: projete ou distribua cópias da página 18 da obra, na qual se apresenta Fidel Castro discursando. Explique o significado visual e textual dos elementos presentes na página, como as sombras duras no rosto de Castro e a cor vermelha em contraste com a narrativa de sua suposta inocência. Incentive os/as discentes a analisarem esses elementos e a refletirem sobre seu significado.

3. Discussão sobre a construção narrativa: proponha uma discussão com os/as discentes sobre como a narrativa constrói a ideia de que a Revolução e Fidel Castro têm o poder de “enfeitiçar” Sonya e parte da população cubana. Explore as pistas e elementos presentes ao longo da obra que sugerem uma visão crítica e desencantada a respeito da Revolução e problematize a noção de que líderes e projetos políticos “manipulam” pessoas e que tais pessoas não seriam capazes de se apropriar criticamente de ideias.

4. Análise de outros trechos relevantes: selecione outros trechos mencionados na análise desenvolvida na Parte 2, como, por exemplo, as menções à falta de oxigênio no hospital, à discordância entre Sonya e seu pai sobre o destino da revolução e ao fechamento dos bordéis. Projete ou distribua cópias desses trechos e conduza discussões em grupo sobre o que é possível perceber, nessas passagens, sobre a visão dos autores e a representação da protagonista.

5. Reflexão crítica: incentive os/as discentes a refletirem criticamente sobre a obra, questionando, por exemplo, se a narrativa apresentada é imparcial e se aborda aspectos relevantes da Revolução Cubana. Discuta a importância de analisar diferentes perspectivas e fontes ao estudar um evento ou um processo histórico.

6. Construção de entendimento: por fim, promova um diálogo com os/as discentes para que possam expressar suas próprias interpretações sobre como a obra aborda a Revolução Cubana. Com isso, encerra-se essa aula cujo objetivo foi apresentar, de maneira geral, a obra *Cuba: Minha Revolução* e iniciar a análise junto dos/das discentes da primeira parte da obra.

2.9.3 Aula 3: Continuação e conclusão da análise da obra *Cuba: Minha Revolução*

Na terceira aula, o objetivo será continuar e concluir a análise do romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*, selecionado como fonte histórica para a sequência didática sobre a Revolução Cubana.

Introdução

- a) Contextualize, retomando, a análise historiográfica realizada, explicando que se trata de uma análise crítica de uma obra em quadrinhos que aborda a Revolução Cubana.
- b) Apresente o objetivo da aula: explorar a análise crítica da obra e auxiliar na construção do entendimento das temáticas abordadas, por meio da discussão e reflexão conjunta sobre a obra.
- c) Explique que, assim como na aula anterior, serão analisados trechos da obra em conjunto.

Desenvolvimento

1. Análise da parte 2 da obra:

- Apresente a ênfase dessa parte da obra, que é a denúncia do horror da guerra e sua interpretação como resultado da Revolução.

- Explore o trecho em que Sonya é convocada para ajudar na contenção da invasão da Baía dos Porcos, destacando a coragem e a convicção da personagem, apesar do medo e da falta de voluntários.

- Analise com os/as discentes o impacto emocional do encontro de Sonya com o corpo de um garoto vítima da guerra, destacando a brutalidade da representação e a falta de responsabilização dos EUA pelos acontecimentos.

- Discuta a representação da suposta falta de sensibilidade dos soldados cubanos diante da morte do garoto e como a narrativa induz, pelo menos, a interpretação de que o processo revolucionário é “desumanizado” e que todo sofrimento poderia ter sido evitado se a revolução não tivesse existido.

- Explore o episódio da emboscada e da captura do antigo namorado de Sonya, ressaltando o trauma vivido pela protagonista.

- Comente as torturas sofridas por Sonya na prisão e a violência representada na obra, destacando a espetacularização da violência e a relevância do episódio para a reviravolta na história.

- Levante questionamentos sobre a postura da protagonista em defender a revolução mesmo após ser violentada, instigando a reflexão dos/das discentes a respeito de que tipo de convicção sustenta tal posicionamento.

Análise da parte 3 da obra

- Explique que o desfecho da obra aborda as temáticas de arte, censura e exílio.
- Discuta o exílio da família de Sonya, destacando as motivações e as dificuldades enfrentadas, como a busca por uma vida de luxo nos Estados Unidos e a falta de recursos para realizar a viagem.
- Comente a situação de Sonya quando precisou estabelecer um acordo degradante para conseguir o dinheiro necessário para a viagem, relacionando essa situação à deterioração da dignidade supostamente causada pela revolução, argumento que se busca apontar na obra sistematicamente.
- Explore a tentativa da protagonista de viver da sua arte em Cuba e as restrições impostas pela revolução, instigando a reflexão sobre a liberdade criativa e suas limitações.

Contextualização do exílio na obra

- Discuta especificamente o exílio na obra, caracterizando a experiência do exílio, se necessário, a partir de exemplos públicos notórios, e considerando o contexto da autora como cubana exilada nos EUA e suas possíveis conexões com a comunidade de cubanos/as exilados/as.
- Explique que o exílio é uma experiência da autora que impacta profundamente o discurso presente na obra.
- Incentive os/as discentes a refletirem sobre como o exílio envolve uma dinâmica que transcende as experiências pessoais da autora, remontando a discursos e a experiências da própria comunidade de cubanos exilados nos EUA.
- Incentive os/as discentes a discutirem como o exílio da família de Sonya e da própria protagonista são representados na obra, considerando as experiências pessoais da autora e a conexão com a comunidade de cubanos exilados.
- Novamente, destaque como as representações ficcionais sobre as temáticas presentes na obra extrapolam as vivências individuais da autora, não apenas porque são recriações ficcionais, mas também porque repercutem, em sua elaboração, as experiências e os discursos da comunidade de cubanos exilados nos EUA.

Discussão em sala

- Abra espaço para que os/as discentes compartilhem suas reflexões individuais e promova uma discussão em sala sobre as representações presentes na obra.

- Incentive os/as discentes a formularem pontos de vista diferentes e a respeitarem as proposições dos/das colegas.

- Auxilie na condução da discussão, reforçando os aspectos abordados ao longo da aula e incentivando os/as discentes a relacionar as reflexões individuais às análises realizadas.

Conclusão

- Desenvolva uma recapitulação dos principais argumentos debatidos durante a atividade em grupo e a discussão em sala.

- Por fim, incentive os/as discentes a prosseguirem com a exploração e a reflexão a respeito das temáticas discutidas, especialmente no que se refere à construção de narrativas que disputam os significados de eventos históricos por meio de texto e imagem. É importante que os/as discentes estejam cientes de que a próxima aula será uma oportunidade para vivenciarem essa experiência de forma aplicada.

2.9.4 Aula 4: Atividade e avaliação: produção de texto ou HQ reflexiva sobre as discussões realizadas a respeito da Revolução Cubana e sua representação na obra *Cuba: Minha Revolução*

Na quarta aula, será o momento de realizar uma atividade com os/as discentes e de avaliar os resultados obtidos. É importante ressaltar que o/a docente tem a flexibilidade de elaborar essa atividade como um trabalho a ser realizado em casa, garantindo mais tempo para que os/as discentes possam se dedicar à sua elaboração. Além disso, é recomendável que a avaliação dessa atividade seja feita com cuidado pelo/a docente, uma vez que seus resultados podem fornecer informações significativas sobre o nível de compreensão das discussões realizadas. Por isso, é possível que as propostas sejam divididas e abordadas em aulas futuras, bem como é possível que o/a docente verifique que não haveria, por motivos diversos (desinteresse, ausência de discentes com habilidades ou disposição mínima para desenhar, entre outros aspectos), condições de elaborar uma atividade que envolva a prática do desenho e, por isso, precise substituir a avaliação por outra proposta, como a elaboração de um texto reflexivo. No entanto, a produção de uma HQ pode ser particularmente enriquecedora para a compreensão da construção de sentidos a partir das imagens. Portanto, se possível, recomenda-se utilizar essa atividade.

Introdução

- Recapitule, junto com os/as discentes, as discussões realizadas nas aulas anteriores, com destaque para o que foi dito e debatido sobre a obra que aborda a Revolução Cubana e sobre o discurso construído por meio das escolhas narrativas, textuais e visuais.

- Explique que, nesta aula, os/as discentes terão a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam de uma forma específica, criando uma história em quadrinhos sobre a Revolução Cubana.

- Enfatize que a atividade visa não apenas estimular a criatividade dos/das discentes, mas também desenvolver a compreensão de como os elementos visuais e textuais são importantes, juntos, para comunicar ideias e mensagens aos leitores de histórias em quadrinhos e de produções afins, como os romances gráficos.

Instruções para a atividade

- Explique que os/as discentes podem escolher trabalhar individualmente ou em grupos, dependendo de sua preferência.

- Sugira que os/as discentes elaborem uma pesquisa adicional sobre a Revolução Cubana para embasar sua história em quadrinhos. Para tanto, indique materiais, como, por exemplo, os episódios do *podcast* Hora Americana.

- Oriente os/as discentes a definirem um tema ou um ponto de vista específico que desejam abordar em sua HQ, como a vida dos camponeses, a ditadura de Fulgêncio Batista, a luta de guerrilha, entre outros.

- Incentive-os/as a pensar nas escolhas de enredo, de personagens, de diálogos, de elementos visuais e estéticos que melhor representem sua mensagem e ideia central.

- Lembre-os/as de considerarem a possibilidade de utilizar recursos como balões de fala, onomatopeias, cores, sombras, enquadramentos e expressões faciais para transmitir emoções e enfatizar argumentos fundamentais da narrativa.

Desenvolvimento da atividade

- Estabeleça um prazo determinado para que os/as discentes criem sua história em quadrinhos. Pode ser durante uma aula, com a criação de uma história mais curta, ou durante um período de criação fora da escola, para uma história mais longa.

- Seja qual for a proposta, durante esse período, esteja disponível para responder a dúvidas e para orientar quando necessário.

- Encoraje os/as discentes a compartilharem suas ideias e trabalhos em andamento entre si, promovendo a colaboração e o aprendizado mútuo.

Avaliação

- No momento da avaliação, reserve um tempo para analisar cuidadosamente as histórias em quadrinhos produzidas.

- Observe elementos como a clareza da mensagem, a coerência narrativa, a qualidade dos diálogos, a originalidade, a utilização adequada dos recursos visuais e estéticos, e a capacidade de transmitir emoções e significados.

- Faça anotações sobre os pontos fortes de cada trabalho, destacando aspectos que demonstram compreensão das discussões realizadas em sala de aula.

Devolutiva e discussão

- Devolva as histórias em quadrinhos aos/às discentes, com um comentário individualizado destacando os aspectos positivos e às sugestões de melhoria.

- Realize uma discussão em sala de aula sobre as diferentes abordagens adotadas nas histórias em quadrinhos.
- Incentive-os/as a compartilhar suas experiências, os desafios enfrentados e as lições aprendidas durante o processo de criação.
- Promova trocas entre os/as discentes, estimulando-os/as a reconhecer e a apreciar o trabalho de colegas.

Conclusão

- Encerre a aula ressaltando a importância de compreender como as escolhas narrativas, textuais e visuais, são fundamentais na criação de uma história em quadrinhos.
- Reforce a ideia de que a comunicação de uma mensagem por meio dessa forma de arte requer cuidado, atenção aos detalhes e consideração do público-alvo.
- Incentive os/as discentes a continuarem explorando as possibilidades da criação de histórias em quadrinhos e a reflitam sobre o impacto das suas escolhas como comunicadores/as.

Atividades complementares

- Para complementar a atividade principal, proponha aos/as discentes a criação de uma breve sinopse ou de um roteiro da história em quadrinhos antes de iniciarem a produção visual.
- Estimule os/as discentes a reflitam sobre o público-alvo da sua história em quadrinhos, identificando as características desse público hipotético e adaptando a linguagem, os temas e os recursos visuais.
- Incentive-os/as a explorar diferentes estilos artísticos e técnicas de desenho, valorizando a experimentação e a criatividade.

Observação: o/a docente pode e deve adaptar as atividades e os critérios de avaliação de acordo com o nível de aprendizado e as necessidades dos/das discentes, garantindo que os objetivos da sequência didática sejam alcançados.

Além disso, é possível optar por uma abordagem mais direta, sem uma aula introdutória separada, integrando os debates sobre a revolução e o exílio às análises. Essa alternativa não apenas reduz a quantidade de aulas necessárias para a sequência, mas também permite uma abordagem menos tradicional (linear e cronológica) desde o início da aplicação.

Nesse caso, ao invés de iniciar o OA com uma aula introdutória separada, pode-se mergulhar diretamente na análise do romance gráfico. Assim, os/as alunos/as serão introduzidos

ao conteúdo através da própria narrativa visual e textual do romance, permitindo uma imersão imediata nos temas centrais da revolução cubana e do exílio.

Durante a análise do romance gráfico, os debates sobre a revolução cubana e o exílio deverão ser incorporados organicamente. Os/as discentes serão incentivados/as a identificar e refletir sobre as representações desses temas ao longo da narrativa, bem como a considerar o contexto histórico e político que os/as rodeia.

As atividades avaliativas podem ser adaptadas para refletir essa mudança na estrutura do OA. Além das tradicionais análises escritas, os/as discentes podem ser incentivados/as a criar colagens ou outras formas de expressão visual para representar suas interpretações do romance gráfico. Podem ser introduzidas obras como *O Bom e Velho Cuttlas* de Eduardo Pelegrín Martínez de Pisón, mais conhecido como Calpurnio, que utiliza uma abordagem visualmente “simplificada” de desenho com palitinhos, para demonstrar aos/às alunos/as que a expressão visual pode ser acessível e diversificada, permitindo que explorem diferentes formas de comunicação e expressão, enriquecendo sua compreensão do material estudado.

Essa alternativa aqui apresentada visa promover a reusabilidade do OA em diferentes contextos e configurações educacionais.

2.10 QUADRO DE DESENVOLVIMENTO

| Etapa | Conteúdos | Objetivos específicos | Metodologias | Recursos e materiais didáticos |
|--------------|---|--|--|--|
| Aula 1 | Introdução à Revolução Cubana | Compreender as características fundamentais da Revolução Cubana. | Aula expositiva e dialogada. | Projeter multimídia, computador, e/ou quadro branco, marcadores. |
| Aula 2 | Apresentação da fonte e início da análise da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> | Apresentar de maneira geral a obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> e identificar as relações entre representação cultural e poder a partir de trechos selecionados. | Apresentação, análise e discussão com os/as discentes sobre a obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> com a mediação do/da docente. | Trechos de <i>Cuba: Minha Revolução</i> , quadro branco, marcadores. |
| Aula 3 | Continuação e conclusão da análise da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> | Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos e imagens por meio da análise crítica de trechos selecionados da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> . | Trabalho dialogado com os/as discentes com a mediação do/da docente para análise crítica dos trechos selecionados da obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> . | Trechos de <i>Cuba: Minha Revolução</i> , quadro branco, marcadores. |
| Aula 4 | Atividade e avaliação: produção de texto ou HQ reflexiva sobre as discussões realizadas a respeito da Revolução Cubana e sua representação na obra <i>Cuba: Minha Revolução</i> | Avaliar o conhecimento construído junto com os/as discentes e estimular a criatividade e o pensamento crítico por meio da produção de uma reflexão escrita ou ilustrada. | Produção individual ou coletiva de um texto ou história em quadrinhos com base nas discussões realizadas acerca da Revolução Cubana. | Papel sulfite, canetas. |

Fonte: elaboração do autor (Mesquita, 2023).

3 PARTE II

**REVOLUÇÃO CUBANA, EXÍLIO E NARRATIVA GRÁFICA:
UMA LEITURA TRANSNACIONAL DE *CUBA: MINHA REVOLUÇÃO***

3.1 A REVOLUÇÃO CUBANA, HISTORIOGRAFIA E POSSIBILIDADES DE LEITURA TRANSNACIONAL

A Revolução Cubana de 1959, que derrubou a ditadura de Fulgêncio Batista e posteriormente e gradualmente instaurou um regime socialista em Cuba, tem sido, desde o seu triunfo, objeto de intensa análise e de debate, com variadas interpretações e tendências emergindo da pesquisa histórica ao longo dos anos.

Neste item, será examinada parte da historiografia a respeito da Revolução Cubana, apresentando alguns dos debates fundamentais que emergiram a partir da pesquisa histórica. Para isso, serão utilizadas diversas referências, incluindo obras consagradas e de grande repercussão no meio acadêmico, bem como trabalhos de comentadores/as contemporâneos/as e da historiografia mais recente produzida acerca do tema. Além disso, serão exploradas as possibilidades de leitura transnacional da Revolução Cubana, considerando sua repercussão para além das suas fronteiras, seu impacto na criação de comunidades no exílio e a forma como foi analisada e recriada em diferentes momentos e linguagens.

Por meio de um diálogo com a historiografia mais recente, será demonstrado como a Revolução Cubana não é apenas uma questão de interesse da história nacional cubana. Seus impactos foram sentidos em todo o mundo, mas especialmente na América Latina, tendo sido objeto de análise e de representação em diferentes países e contextos. Assim, a Revolução Cubana converteu-se em objeto de interesse internacional, e suas possibilidades de leitura transnacional são amplas e variadas.

Além disso, será abordada a questão do exílio de cubanos/as e suas implicações para a produção de leituras acerca da Revolução. Por meio de autores/as que tratam do exílio a partir de uma discussão teórica e metodológica, serão discutidas as possibilidades e as dificuldades criadas pelos exílios para a compreensão da Revolução Cubana em seus diferentes aspectos.

Com isso, pretende-se contribuir para a compreensão da Revolução Cubana como um processo histórico que transcende a história nacional cubana, apresentando pelo menos parte de suas interpretações e tendências, bem como possibilidades de leitura transnacional e as implicações do exílio de cubanos para a compreensão do processo revolucionário.

3.1.1 Interpretações da Revolução Cubana, fundamentos e debates principais

Ao longo das últimas décadas, uma vasta bibliografia foi produzida sobre a Revolução Cubana, abordando diferentes aspectos do processo revolucionário. Dentre os/as autores/as

clássicos/as que se debruçaram sobre a temática, no Brasil, destacam-se Florestan Fernandes (2007) e Luiz Alberto Moniz Bandeira (2009), que ofereceram importantes contribuições para a historiografia da Revolução Cubana. Contudo, não se pode deixar de lado os/as comentadores/as mais recentes, como Luis Fernando Ayerbe (2004), Ricardo Mendes (2009) e Sílvia Cezar Miskulin (2016), que apresentam abordagens capazes de complexificar as leituras tradicionalmente feitas sobre a Revolução Cubana, como há de se evidenciar adiante.

Além disso, a produção historiográfica brasileira mais recente, configurada sobretudo em coletâneas de textos/artigos, também apresenta importantes contribuições para a historiografia da Revolução Cubana. Essas obras reúnem uma série de trabalhos que trazem novas abordagens e análises sobre diferentes aspectos do processo revolucionário, desde questões históricas e políticas a partir de novas perspectivas até questões de identidade, gênero, sexualidade e raça.

Nesse sentido, buscar-se-á, a partir de um ponto de vista situado no campo historiográfico brasileiro, apresentar alguns fundamentos e debates principais acerca da Revolução Cubana. Para isso, essa discussão será realizada abordando três temáticas consideradas centrais: os antecedentes da revolução e questões a isso relacionadas; o “caráter” da revolução e a construção do socialismo; e o impacto da revolução nas relações entre Cuba e os Estados Unidos.

Os antecedentes da Revolução Cubana são multifacetados e intrincados, marcados por eventos históricos que moldaram o destino da ilha caribenha. Neste momento, exploraremos as proposições de importantes críticos e intérpretes do processo revolucionário, como Sílvia Cezar Miskulin, Luiz Alberto Moniz Bandeira, Florestan Fernandes e Luiz Fernando Ayerbe, para oferecer uma visão abrangente das estruturas e dos eventos históricos que antecederam o levante revolucionário.

No capítulo escrito por Sílvia Cezar Miskulin, intitulado “A Revolução Cubana: conquistas e desafios na História das Américas” (2016), a autora explora os antecedentes, o desenvolvimento e os desdobramentos dessa revolução que começou como um movimento nacionalista contra a ditadura de Fulgêncio Batista e desenvolveu-se, depois, a partir da gradativa construção do socialismo na ilha.

Miskulin (2016, p. 208-211) começa a análise contextualizando a situação pré-revolucionária, destacando a forte presença dos Estados Unidos na economia cubana até 1959 e a desigualdade social gerada por essa relação de subordinação. A autora enfatiza a liderança de Fidel Castro e o Movimento 26 de Julho – nomeado em função da data que marcou a tentativa de tomada, sem êxito, do quartel Moncada em 1953. A tentativa foi seguida de um período de

exílio e de reorganização no México, e posteriormente, de volta a Cuba, o movimento aderiu à tática de guerrilha e ganhou força em Sierra Maestra, contando com o apoio da população rural. A luta contra a ditadura se intensificou, envolvendo diversos segmentos sociais, e por fim culminou na vitória dos rebeldes em 1959.

Ainda no que diz respeito à discussão dos antecedentes da revolução, o livro de Luiz Alberto Moniz Bandeira, intitulado *De Martí a Fidel: a Revolução Cubana e a América Latina* (2009), publicado pela primeira vez em 1998, é uma obra em que o autor busca analisar os principais acontecimentos políticos, sociais e econômicos da história de Cuba desde seu período colonial até o início do século XXI. Na análise, Bandeira se preocupa em destacar principalmente como as relações entre Cuba e os Estados Unidos da América são indispensáveis para compreender a história de Cuba desde seu surgimento enquanto Estado-nação até os dias atuais.

Nesse sentido, Bandeira busca explicitar os interesses do imperialismo estadunidense enquanto agente constante e incontornável na história cubana, pensando ainda nas diferentes formas como Cuba lidou historicamente com esses interesses. Dessa forma, o eixo norte-sul atravessa toda a análise de Bandeira, que busca reconstruir a história de Cuba como uma história da luta pela soberania nacional de uma ilha frente aos interesses da maior potência imperialista e centro do capitalismo contemporâneo.

Como Piero Gleijeses, professor de Política Externa dos Estados Unidos na School of Advanced International Studies, na Johns Hopkins University, aponta no prólogo da obra de Bandeira, “*De Martí a Fidel* representa um aporte de grande valor para aqueles que queiram entender as relações entre Estados Unidos e Cuba. Sua análise cuidadosa revela que não há nada de excepcional na política dos Estados Unidos contra Cuba ao longo das últimas cinco décadas”. E continua: “[...] Ou melhor, é uma política ordinária, coerente com os afãs imperiais e a intolerância que os Estados Unidos têm demonstrado desde os seus primórdios em relação à América Latina” (Gleijeses, 2009, p. 24). A observação de Gleijeses a respeito da obra enfatiza como se trata de um trabalho que tem como eixo de análise as relações entre Cuba e os Estados Unidos a partir de uma perspectiva marcadamente anti-imperialista.

Nesse sentido, é válido destacar neste momento algumas considerações feitas pelo autor em relação à presença dos estadunidenses no processo de independência cubano e no período pós-independência.

Bandeira destaca a presença dos EUA em momentos históricos da ilha caribenha desde o tempo em que esta era ainda uma colônia espanhola. Dessa forma, o autor aponta que a primeira guerra contra o domínio colonial espanhol, conhecida como a “Guerra dos dez anos”

(1868-1878), quase contou com a intervenção dos Estados Unidos, não só devido aos interesses estadunidenses no território cubano, mas, também, porque “[...] muitos cubanos desejavam e lhe pediam [aos EUA] a intervenção” (Bandeira, 2009, p. 52).

Já na época do segundo grande confronto que de fato levou à independência cubana (1895-1898), como Bandeira (2009, p. 51-52) aponta, a burguesia estadunidense monopolizava a compra de açúcar bruto de Cuba e de quase todo o produto refinado consumido no mercado estadunidense, o que colocava a ilha numa posição de extrema dependência econômica em relação aos EUA. Como o autor enfatiza, foi nesse contexto que ocorreu a participação dos estadunidenses no conflito em apoio aos independentistas.

Adiante, Bandeira evidencia as formas pelas quais os EUA mantiveram a sua presença e a sua interferência nos assuntos internos da ilha após o processo de independência, apoiando ou contribuindo de maneira decisiva para a derrubada de governos de acordo com os seus interesses (Bandeira, 2009, p. 66-87).

Florestan Fernandes, em *Da guerrilha ao socialismo: a Revolução Cubana* (2007) – obra precursora publicada originalmente em 1979 –, agrega elementos importantes à análise sobre o neocolonialismo em Cuba após a independência. Em relação ao período compreendido por Florestan Fernandes como neocolonial, o autor destaca que com a independência: “[...] Se em outros povos da América Latina surgiram nações em potencial, em Cuba o que se configurou foi a subnação em potencial (ou uma formação estatal pré-nacional)” (Fernandes, 2007, p. 62). Isso se deveu, para o autor, a “[...] uma satelização que privaria Cuba de qualquer autêntica soberania nacional (mesmo relativa), mas que livrava os Estados Unidos dos custos diretos ou indiretos e das responsabilidades da dominação colonial direta” (Fernandes, 2007, p. 65). Fernandes entende isso como um processo pelo qual os Estados Unidos conseguiram absorver o processo revolucionário da independência cubana dentro de uma nova ordem colonial e, assim, impuseram “[...] a dominação indireta na forma de uma tutela institucional, aceita e legitimada constitucionalmente pelos cubanos” (Fernandes, 2007, p. 65).

Essa análise de Florestan Fernandes aponta para a forma como se concretizaram, no final do século XIX e início do século XX, os interesses estadunidenses no território cubano. Assim, os EUA conseguiram realizar uma dominação de forma indireta nesse território, valendo-se da reordenação de estruturas coloniais preexistentes, modernizando as relações e colocando-as em novos termos.

Essa conjuntura, que posteriormente vinculou um governo ditatorial de Fulgêncio Batista ao apoio dos EUA e que colocou os interesses das elites estadunidenses à frente dos interesses do povo cubano, teria gerado a necessidade de uma nova luta pela libertação nacional

de Cuba. Como destacou Florestan Fernandes (2007, p. 66), esse processo de libertação agora se voltava “[...] contra uma metrópole menos visível em sua orientação colonialista, mais forte internamente, por seus vínculos com os estamentos dominantes, e mais poderosa em termos de sua capacidade de dominação global”.

Mais recentemente, há no pequeno livro de Luis Fernando Ayerbe (2004), intitulado *A Revolução Cubana*, outra análise do processo histórico, levando-se em considerações questões centrais para esse processo (e para os antecedentes da tomada do poder em 1959), tais como o conturbado processo de independência cubano no final do século XIX e os interesses dos EUA na ilha. Ayerbe (2004, p. 21-39) dedica o primeiro capítulo de seu livro a compreender justamente esse histórico de luta pela soberania nacional que marca a história cubana até a emergência do processo revolucionário de 1959.

Em síntese, as interpretações desses intelectuais coadunam-se para revelar uma trama intrincada de eventos históricos que culminaram nos antecedentes complexos da Revolução Cubana. As relações tumultuadas entre Cuba e os Estados Unidos, marcadas por interesses imperialistas, destacam-se como um fio condutor essencial na compreensão da luta incessante pela autonomia e soberania nacional antes de 1959.

A análise do “caráter” da Revolução Cubana e da construção gradativa do socialismo após a tomada do poder, por sua vez, constituem elementos cruciais para a compreensão do desdobramento histórico desse processo paradigmático. Diversos autores contribuem para a elucidação desse processo complexo, trazendo perspectivas distintas sobre a relação entre nacionalismo e socialismo no contexto revolucionário cubano. Exploraremos, aqui, as contribuições de Ricardo Antonio Souza Mendes, Florestan Fernandes, Luiz Fernando Ayerbe e outros, que oferecem análises fundamentais para a compreensão das transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram a Revolução Cubana. A diversidade de abordagens desses estudiosos permite uma visão abrangente, contextualizada e crítica do fenômeno histórico, destacando tanto os desafios enfrentados quanto os êxitos alcançados ao longo do tempo.

Ricardo Antonio Souza Mendes, no artigo “Pensando a Revolução Cubana: nacionalismo, política bifurcada e exportação da Revolução” (2009), realiza uma análise no que tange ao debate existente sobre as relações entre nacionalismo e socialismo no processo revolucionário cubano (Mendes, 2009, p. 5-10), assim como acerca da política bifurcada adotada pelos EUA na época da Revolução Cubana e sobre como tal política acabou por favorecer – ainda que sem intenção – a consolidação desse processo num primeiro momento (Mendes, 2009, p. 10-22). O autor discute como a exportação da Revolução Cubana encontra o motivo de sua repercussão antes nos próprios grupos que receberam essas ideias do que

necessariamente como um resultado objetivo dos esforços de propagação do modelo foquista promovido pela Revolução Cubana (Mendes, 2009, p. 22-26).

Ainda sobre o fundamento nacionalista ou socialista da Revolução Cubana, o autor faz referência a um debate presente na academia e marcado pelo seu contexto histórico de origem, que compreendia, em determinado momento do século XX, que o caráter socialista se dava antes como um requisito fundamental para um movimento ser considerado de fato revolucionário (Mendes, 2009, p. 6). Além disso, Ricardo Mendes (2009, p. 7) observa que as análises que endossam essa perspectiva de uma essência socialista no processo revolucionário cubano são marcadas por ter um teor teleológico, pois: “[...]. Ao considerar que a proposta inicial já intencionaria o estabelecimento de um regime socialista, acabam por julgar o processo muito mais pelo seu resultado final do que pelo seu desenvolvimento em si mesmo” (Mendes, 2009, p. 7). Outras leituras assumem também postura personalista, visto que “[...] atribuem a Fidel Castro uma importância que ele somente acaba por adquirir ao longo do ano de 1958 e que se consolidou efetivamente a partir do confronto que se desenvolve com outras lideranças políticas” (Mendes, 2009, p. 7).

Nesse sentido, Ricardo Mendes defende que a Revolução Cubana deve ser lida a luz do seu contexto histórico, ou seja, compreendendo que, em um primeiro momento, o processo revolucionário foi marcado por um caráter nacionalista e não socialista. Com isso, a análise de Ricardo Mendes se mostra fundamental para as questões que atravessam este estudo. Como será discutido adiante, o romance gráfico tomado como fonte traz de maneira elaborada um discurso sobre os momentos iniciais da Revolução Cubana. Em suma, o discurso que se apresenta na obra é o de que embora os líderes afirmassem que a revolução não fosse socialista ou comunista e boa parte da população acreditasse nisso, muitos (na obra, personagens mais velhos e eventualmente mais sábios) já desconfiavam da verdadeira inclinação da revolução, inclinação que não era percebida pela multidão e pela juventude empolgada com o momento de transformação. Ou seja, o subtexto presente na narrativa é o de que ali havia um mal que ainda não podia ser enxergado por todos. Ora, o que é essa representação se não uma versão anticomunista da leitura difundida acerca da suposta essência socialista do processo revolucionário? A leitura de Mendes, portanto, se mostra também imprescindível para problematizar esse tipo de abordagem acerca do processo revolucionário.

Florestan Fernandes (2007, p. 31), em sua obra, concentra-se em pensar principalmente a construção gradativa do caráter socialista da Revolução Cubana, tecendo sua análise em torno desse eixo central e refletindo, portanto, a respeito dos fatores subjetivos e objetivos que

levaram a revolução até ao socialismo, bem como discutindo alguns dos desafios que se sucederam a essa guinada.

Nesse sentido, Fernandes destaca que a Revolução Cubana que triunfou em 1959 teria levado a cabo um processo de independência em relação às potências estrangeiras que os movimentos nacionais revolucionários anteriores não haviam dado conta de realizar completamente. Segundo o autor, os atores desse processo histórico teriam se dado conta de que para realizar tal emancipação e libertar Cuba das relações de dependência neocoloniais era preciso romper relações com o centro da hegemonia capitalista e com o próprio modo de produção capitalista. Nas palavras do autor: “[...] Dentro de uma sociedade capitalista neocolonial, não havia como levar a revolução para diante dentro do capitalismo”. E continua: “Ela deslocou e esmagou a burguesia, nacional e estrangeira, porque para liberar a nação e para criar um Estado democrático soberano ela tinha de converter-se em uma revolução contra a ordem, ou seja, anticapitalista.” (Fernandes, 2007, p. 31).

Segundo Florestan Fernandes, enfim: “[...] A ‘revolução dentro da ordem’ foi um momento real da revolução cubana. Durou pouco e se extinguiu depressa porque só os deserdados da terra se mobilizaram para lutar por ela” (Fernandes, 2007, p. 36). Nessa perspectiva, o autor busca chamar a atenção para como, diante da impossibilidade de Cuba avançar de maneira soberana e independente dentro do capitalismo, a alternativa que historicamente se apresentou e que atendia às reivindicações de uma transformação radical da sociedade cubana foi o socialismo, “[...] porque não havia nada mais a salvar do capitalismo e só o socialismo respondia ao radicalismo nacional e democrático da maioria” (Fernandes, 2007, p. 36).

Dessa forma, o autor realiza a sua análise com foco nas principais medidas de transformação da até então sociedade neocolonial em uma nova sociedade socialista, discutindo desde as conquistas sociais proporcionadas por uma nova organização do sistema produtivo até os desafios enfrentados pela ilha no plano interno e externo por ter aderido ao socialismo.

Entretanto, vale observar ainda que a obra de Florestan Fernandes está marcada pelo contexto histórico em que foi escrita e pelas próprias inquietações do autor enquanto um pensador marxista-leninista. As lacunas deixadas pelo autor, compreensíveis para um texto elaborado em fins dos anos 1970, foram em boa parte resolvidas pela bibliografia mais recente que tem agregado aspectos significativos ao conhecimento histórico acerca da Revolução Cubana. Apesar de suas limitações, pode-se destacar que a obra do sociólogo é incontornável para o presente trabalho, tendo em vista as contribuições para a compreensão do caráter socialista da Revolução Cubana, oferecendo assim um importante parâmetro que

permite abordar de maneira crítica e com a devida complexidade essa temática acerca do socialismo que se faz presente de forma destacada na obra tomada como fonte histórica neste estudo.

A contribuição de Luiz Fernando Ayerbe (2004), por seu turno, amplia essa análise ao abordar a construção do processo revolucionário e seus desdobramentos. Ayerbe (2004, p. 79) destaca o contexto político global da Guerra Fria, as contradições internas e externas de Cuba e os interesses estadunidenses que moldaram a revolução. Seu enfoque nas conquistas sociais, como a erradicação do desemprego e avanços na educação e saúde, evidencia a transformação profunda da sociedade cubana sob o socialismo (Ayerbe, 2004, p. 79). Esse olhar abrangente revela não apenas os desafios enfrentados, mas também os êxitos alcançados na construção de um sistema socialista.

Miskulin (2016, p. 211-220), enquanto isso, destaca que o novo governo, liderado por Fidel Castro, implementou reformas significativas, incluindo a reforma agrária que afetou interesses estadunidenses, resultando em tensões diplomáticas. A revolução avançou para uma orientação socialista, com Cuba buscando apoio na União Soviética, o que levou a uma série de conflitos com os Estados Unidos, incluindo a tentativa fracassada de invasão na Baía dos Porcos.

A análise da autora destaca a consolidação do poder político em Cuba, a institucionalização da Revolução com a formação do Partido Comunista de Cuba em 1965 e o alinhamento político cubano no cenário internacional. Miskulin (2016, p. 215-216) aborda, ainda, a Crise dos Mísseis em 1962, quando a presença de mísseis soviéticos em Cuba desencadeou uma crise geopolítica entre os Estados Unidos e a União Soviética, sendo resolvida com a retirada dos mísseis sob condições específicas.

No referido texto a autora também discute o impacto da Revolução Cubana em outros países latino-americanos, inspirando movimentos guerrilheiros e promovendo a solidariedade internacional, especialmente através da Organização Latino-Americana de Solidariedade (OLAS). No entanto, a autora destaca o fracasso da expansão revolucionária, exemplificado pela experiência de Che Guevara na Bolívia, que resultou em sua captura e morte em 1967 (Miskulin, 2016, p. 216-218).

A autora apresenta críticas ao regime político estabelecido em Cuba após a Revolução, destacando algumas limitações e aspectos controversos. Essas críticas envolvem principalmente a estrutura autoritária do poder revolucionário, a ausência de pluralismo político, a falta de liberdade de expressão e a ausência de formas de controle democrático da

população sobre as instâncias políticas, com exceção do nível local (Miskulin, 2016, p. 216-217).

A institucionalização da Revolução foi realizada com a formação das Organizações Revolucionárias Integradas (ORI) em 1962, que mais tarde deram origem ao Partido Unificado da Revolução Socialista (PURS). Em 1965, o PURS deu lugar ao Partido Comunista de Cuba (PCC), consolidando um regime de partido único, seguindo o modelo soviético. A autora sugere que esse sistema centralizou as instituições políticas, econômicas e culturais da ilha, consolidando o poder em um grupo restrito de dirigentes (Miskulin, 2016, p. 217).

A falta de pluralismo político, a ausência de liberdade de expressão e a limitação do controle democrático são apontadas por Miskulin como elementos críticos. O governo e o partido foram controlados por um grupo restrito de dirigentes, o que, na visão da autora, restringiu a participação popular nas decisões políticas e enfraqueceu os mecanismos de representação democrática (Miskulin, 2016, p. 217-219).

Assim, a autora critica a falta de diversidade de perspectivas políticas e econômicas no processo decisório cubano, apontando para uma centralização do poder que, em sua visão, limitou a pluralidade de ideias e a participação democrática na construção do projeto socialista em Cuba. Essas críticas sugerem uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelo processo revolucionário cubano no equilíbrio entre os objetivos socialistas e a garantia de participação e liberdades democráticas (Miskulin, 2016, p. 219-220).

Pensando na bibliografia mais recente produzida sobre a Revolução Cubana, o livro *Cuba no século XXI: dilemas da revolução* (2017), organizado por Fabio Luis Barbosa dos Santos, Joana Salém Vasconcelos e Fabiana Rita Dessotti, reúne textos de diversos autores que buscam responder, a partir de indagações, justamente o que é Cuba e o socialismo cubano, nos dias atuais, décadas após a revolução e dos seus desdobramentos, como resistiu e quais as suas conquistas.

Nesse sentido, no livro, os professores Fabio Luis Barbosa dos Santos e Joana Salém Vasconcelos (2017, p. 32-37) buscaram responder, em um capítulo, à questão “O que é a revolução hoje?”. Segundo os autores, desde a crise da década de 1990, Cuba tem suas possibilidades de se desenvolver economicamente extremamente limitadas, de maneira que, em uma analogia com o xadrez, “[...] move as peças na defensiva para proteger as conquistas sociais da revolução” (Barbosa; Salém, 2017, p. 34).

Entretanto, como bem destacam os autores, apesar das dificuldades enfrentadas até os dias de hoje pela sociedade cubana, esta se mantém como um exemplo vivo de que um outro mundo é possível: “[...] Quem consegue ver Cuba sem as lentes do liberalismo individualista

descobre uma sociedade mais democrática, autoconsciente e culta do que qualquer país latino-americano” (Barbosa; Salém, 2017, p. 35). E prosseguem:

É também mais humana: os cubanos têm escassa vivência sobre o que seja a violência policial, o crime organizado, a chacina, os presídios superlotados, a redução da maioria penal, a segurança privada, um condomínio fechado, catracas e portas giratórias, vestibular, fast-food, despejo, criança que trabalha, criança fora da escola, creches sem vagas, o telemarketing, a publicidade nas ruas, na televisão, nos jornais, nas revistas e nos cinemas, o marketing eleitoral, o parlamento como balcão de negócios, o cartório, o ensino, a saúde e a aposentadoria tratados como negócio, cinema, shows e espetáculos caros, analfabetismo, Big Brother, trânsito, shopping center, fome, desemprego, abandono na infância, abandono na velhice. Em suma, o cubano tem pouca familiaridade com a experiência do desamparo (Barbosa; Salém, 2017, p. 35).

Cuba é um exemplo vivo de como mesmo uma sociedade com escassos recursos econômicos, que tem como adversário uma das maiores potências econômicas e militares do planeta, consegue proporcionar à sua população acesso à saúde, educação, cultura, segurança; em suma, consegue se afirmar enquanto um país no qual a dignidade humana é uma realidade, uma conquista a ser preservada e aprimorada.

Adiante, no mesmo livro, Bianca Goyanna (2017, p. 38-43), no capítulo “Por que a Revolução não caiu?”, discorre sobre as razões pelas quais Cuba resistiu e manteve o caráter socialista da revolução mesmo depois da queda do bloco encabeçado pela União Soviética.

Segundo a autora, explicar o motivo da revolução ter resistido à crise internacional do socialismo passa por: compreender a importância do pensamento de Jose Martí sobre a necessidade de Cuba alcançar uma independência em relação às potências estrangeiras; ressaltar como a Revolução Cubana contou, desde o início, com enorme participação popular e conseguiu não apenas trazer um significativo desenvolvimento social a essa população, como também radicalizou o processo revolucionário com o desenvolvimento do poder popular⁶ através dos Comitês de Defesa da Revolução.

Além disso, Goyanna destaca outros dois fatores que considera fundamentais na manutenção da revolução: legitimidade e liderança forte. O que garantiu tal legitimidade foi a

⁶ O *poder popular*, grosso modo, é um conceito utilizado sobretudo para diferenciar a forma como se entende o exercício do poder em uma sociedade socialista daquilo que se chama de democracia (liberal) nas sociedades capitalistas. Em Cuba, é através do poder popular que a sociedade se organiza para decidir o que deve ser feito, desde questões regionais – em comitês de bairro – até a escala nacional. Essa é a forma pela qual o povo cubano exerce o seu poder de decisão sobre o seu país. Essa distinção entre *poder popular* e *democracia liberal* nasce justamente da crítica sobre as limitações do exercício do poder que o povo tem dentro das chamadas democracias, nas quais, ao fim e ao cabo, acaba por se limitar no voto de representantes, entre os quais levam significativa vantagem aqueles que são apoiados pela burguesia que dispõe de recursos financeiros capazes de impulsionar significativamente tais candidaturas, levando essas, portanto, a defender os interesses de uma minoria privilegiada.

participação ativa do povo cubano no processo revolucionário, somada às mudanças estruturais que trouxeram para essa sociedade uma dignidade humana acessível a todos como uma realidade e não como uma ideia que sempre se posterga. A liderança, expressada na direção revolucionária, por sua vez, foi responsável por conduzir essa sociedade em tempos de uma terrível crise econômica sem perder a unidade necessária para enfrentar tais adversidades, sem desviar a revolução dos valores que estavam presentes na sua ascensão ao poder.

Mais à frente, na mesma obra, são discutidas outras questões que despertam a curiosidade do mais variado público: como a juventude se relaciona com a revolução; como funciona a democracia cubana; se há censura em Cuba e se os cubanos possuem acesso às novas tecnologias; como Cuba lida com o machismo, a homofobia e o racismo; quem se beneficia com uma reaproximação entre EUA e Cuba; se os cubanos querem deixar Cuba; como funciona o empreendedorismo na ilha; qual o lugar das cooperativas no socialismo cubano; como é o desemprego; quais os desafios da questão agrária; quais as regras para o capital estrangeiro; por que Cuba tinha duas moedas; se os cubanos são pobres; os direitos sociais na ilha; os limites e as potencialidades da educação cubana; se Cuba é desenvolvida; se realmente era necessário se aliar à União Soviética; o “homem novo” nos dias atuais; se está em curso uma restauração capitalista na ilha; e, por fim, o que podemos aprender com a Revolução Cubana.

Com isso, dando respostas a perguntas que inquietam não apenas o senso comum acerca da Revolução Cubana, a obra demonstra a sua relevância para a presente pesquisa na medida em que mobiliza todo um ferramental teórico e metodológico que leva em consideração os debates mais recentes da historiografia acerca do processo revolucionário, os seus desdobramentos e os seus dilemas contemporâneos.

Ainda em relação às coletâneas recentes, o livro organizado por Jean Sales, Rafael Araújo, Ricardo Mendes e Tiago Silva, intitulado *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina* (2019), “[...] utiliza a efeméride dos 60 anos da chegada dos revolucionários cubanos ao poder para reunir uma série de estudos sobre a história da Revolução Cubana e da recepção do seu ideário em diversos países da América Latina” (Sales; Araújo; Mendes; Silva, 2019, p. 7).

A obra é organizada em três partes e, em um primeiro momento, os textos se concentram na ilha de Cuba e em suas questões internas, tais como: o papel dos comunistas cubanos nos últimos anos da luta insurrecional, temática abordada por Ana Paula Cecon Calegari (2019, p. 12-37); as novas formas de organizar a democracia cubana através do poder popular e das reformas políticas promovidas pela revolução, pensadas por Luiz Eduardo Mergulhão Ruas (2019, p. 38-67); e as mudanças no socialismo cubano a partir das reformas econômicas

anunciadas no 6º Congresso do Partido Comunista de Cuba que ocorreu em 2011 e que teriam por objetivo atualizar o socialismo cubano, sobre as quais discorre Julian Araújo Brito (2019, p. 68-92).

Em síntese, a análise multifacetada do “caráter” da Revolução Cubana e da construção gradativa do socialismo proporcionada pelas perspectivas de diferentes estudiosos enriquece a compreensão desse fenômeno histórico. As contribuições de autores como Mendes, Fernandes, Ayerbe, Miskulin, entre outros, permitem não apenas identificar os momentos cruciais e as mudanças estruturais que definiram a trajetória cubana, mas também avaliar criticamente os desafios enfrentados pela ilha ao longo do processo revolucionário. Essa abordagem oferece uma visão completa e contextualizada, permitindo não só a compreensão das nuances do passado, mas também lançando luz sobre os dilemas contemporâneos da Revolução Cubana.

Adiante, a relação entre Cuba e os Estados Unidos após a Revolução Cubana de 1959 é um tema complexo e tensionado, atravessado por eventos significativos que moldaram o curso da história cubana no contexto geopolítico global. Diversos autores contribuem para a compreensão dessa relação, destacando a natureza antagônica e conflituosa entre as duas nações.

A obra de Luiz Alberto Moniz Bandeira (2009) citada anteriormente também oferece uma contribuição relevante a respeito do impacto da revolução nas relações entre Cuba e os Estados Unidos. Moniz Bandeira sublinha a presença histórica dos EUA na ilha caribenha e destaca as tentativas de sabotagem ao governo revolucionário, evidenciando a resistência dos EUA às mudanças políticas em Cuba.

Após 1959, a relação entre Cuba e os Estados Unidos se tornou abertamente hostil. Nesse contexto, diante do aumento do tensionamento entre os interesses opostos, o governo estadunidense colocou em execução medidas menos “diplomáticas” para a derrubada do governo revolucionário. A cargo de exemplo, o *Program of Convert Action Against Castro Regime* foi assinado em março de 1960 pelo então presidente Dwight D. Eisenhower, “[...] autorizando Allen Dulles, diretor da CIA, e Richard Bissel, diretor de Planos, a recrutar e treinar refugiados cubanos, inicialmente cerca de 300, para futuras operações de guerrilha em Cuba, [...]” (Bandeira, 2009, p. 237). Ainda segundo Bandeira, foi consignado um orçamento de US\$ 4,4 milhões para tal programa visando à substituição do governo por um que fosse alinhado aos interesses estadunidenses, “[...] sem que parecesse, entretanto, uma intervenção ou intento de restabelecer o status quo anterior à vitória de Castro, razão pela qual o slogan deveria ser ‘restaurar a revolução’ que ele ‘traíra’” (Bandeira, 2009, p. 237-238). Além disso, em fins de 1960 e início de 1961, a CIA elaborou um plano e tentou assassinar – entre tantas outras

tentativas – Fidel Castro com o apoio da Máfia, “[...] havendo o coronel Sheffield Edwards, chefe de Segurança daquele órgão de inteligência, entregue ao gângster John Rosseli, em fevereiro, pílulas de toxina botulínica, que seriam contrabandeadas para Cuba” (Bandeira, 2009, p. 268).

Portanto, a partir desses e de tantos outros acontecimentos elencados e analisados na obra do autor a respeito do desenvolvimento da história cubana, Bandeira contribui justamente para a compreensão de como a história política da ilha, atravessada pelos interesses estadunidenses, encontrou um ponto de virada com a Revolução de 1959, com as relações entre esses países mudando de maneira estrutural até os dias atuais, com destaque para os desafios enfrentados pelo governo revolucionário desde sua ascensão para se manter diante da constante ameaça estrangeira. Tal noção é indispensável para os objetivos do presente trabalho, tendo em vista o impacto deste adversário externo na realidade cubana após a revolução, pois essa realidade cercada de desafios e restrições é representada no romance gráfico analisado.

Além de Moniz Bandeira, outros/as estudiosos/as também oferecem insights relevantes sobre o impacto da Revolução Cubana nas relações Cuba-EUA. Ayerbe (2004, p. 17-18), por exemplo, destaca a queda do bloco soviético e os novos desafios enfrentados por Cuba no contexto globalizado. A era pós-Guerra Fria apresentou à sociedade cubana desafios significativos, e Ayerbe fornece uma visão abrangente dessas transformações e suas implicações nas relações bilaterais.

Ricardo Mendes (2009, p. 8-9), por sua vez, ressalta o dilema enfrentado pelo governo cubano na esteira da revolução. Com a defesa dos interesses da ilha, Cuba passou a ameaçar frontalmente os interesses dos Estados Unidos. O governo revolucionário teve que decidir entre reduzir suas reivindicações e manter alinhamento com os EUA ou buscar o apoio da União Soviética, a única nação naquele contexto capaz de fazer frente aos Estados Unidos. A abordagem de Mendes destaca a complexidade das escolhas enfrentadas pelo governo cubano e como essas decisões moldaram as relações bilaterais.

Em síntese, a análise abrangente proporcionada por Luiz Alberto Moniz Bandeira, Fernando Ayerbe e Ricardo Mendes oferece um entendimento multifacetado e aprofundado do impacto da Revolução Cubana nas relações Cuba-EUA. O trabalho desses estudiosos delinea os contornos das estratégias estadunidenses para conter o governo revolucionário, os desafios globais enfrentados por Cuba e as decisões diplomáticas cruciais que moldaram essa relação complexa. Ao compreender os eventos cruciais pós-1959, desde tentativas de sabotagem até os dilemas enfrentados pelo governo cubano, esses estudos contribuem para uma apreciação mais

rica e contextualizada da história contemporânea de Cuba e sua posição no cenário internacional.

3.1.2 Possibilidades de leitura transnacional da Revolução Cubana

Considera-se fundamental, neste estudo, pensar a Revolução Cubana para além do seu Estado-nação de origem. Compreende-se que os desdobramentos da Revolução estabeleceram uma intensa circulação de ideias, de mercadorias e de representações acerca desse processo histórico, convertendo a Revolução em um tema incontornável na história da América Latina e, portanto, de interesse internacional. Tendo isso em vista, é necessário e apropriado, neste estudo, dialogar com uma perspectiva transnacional de análise, até mesmo para que se justifique o desenvolvimento da investigação em um programa de pós-graduação em História Ibérica.

Para iniciar a reflexão a respeito das possibilidades de leitura transnacional da Revolução Cubana e, mais especificamente, de uma leitura transnacional das representações da Revolução Cubana configuradas no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução* (Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013), tomado como fonte neste estudo, é pertinente retomar alguns aspectos centrais a respeito desse tipo de abordagem historiográfica indicados por Maria Ligia Prado (2012) e Barbara Weinstein (2013), autoras que ajudam a compreender as possibilidades e as limitações de uma história transnacional.

Prado explica que a perspectiva transnacional é, sobretudo, uma postura da pesquisa, um modo de definir e de analisar seu objeto de estudo: “[...] se refere a uma maneira particular de olhar para os objetos de pesquisa, aberta a várias preferências metodológicas e a muitos problemas diferentes” (Prado, 2012, p. 19, tradução nossa).⁷ De maneira que assumir essa postura, esse olhar sobre o objeto de estudo, é em grande medida levar em consideração questões que ultrapassam o território nacional: “Pretende exaltar as interconexões da história da humanidade pensada sem fronteiras. Enfatiza redes, processos, crenças e instituições, transcendendo o espaço nacional.” (Prado, 2012, p. 19, tradução nossa).⁸

Nesses termos, Weinstein ressalta que a perspectiva transnacional não reduz a nação a um elemento irrelevante na análise: “[...] os estudos transnacionais geralmente reconhecem a persistência da nação como esfera principal da política, da economia e da cultura.” (Weinstein,

⁷ “[...] se refiere a una manera particular de observar los objetos de investigación, abierta a varias preferencias metodológicas y a muchos diferentes problemas” (Prado, 2012, p. 19).

⁸ “Pretende exaltar las interconexiones de la historia de la humanidad pensada sin fronteras. Enfatiza las redes, los procesos, las creencias y las instituciones, transcendiendo el espacio nacional” (Prado, 2012, p. 19).

2013, p. 23). O fundamental, em uma perspectiva transnacional de análise, é pensar para além das fronteiras nacionais. Prossegue a autora: “de um lado, isso permite uma maior atenção aos processos, às redes e aos fenômenos de todo tipo que atravessam as fronteiras da nação sem implicar a homogeneização [...]”; e continua “[...]”; de outro, o transnacional nos permite ir além da identificação de particularidades ou especificidades num contexto nacional” (Weinstein, 2013, p. 23).

É esse olhar que privilegia as redes e os processos – para ficar apenas em dois termos citados por Prado e Weinstein – que será assumido no trato com a fonte escolhida neste estudo, buscando compreender, por exemplo, como a trajetória de uma das autoras do romance gráfico, uma cubana que se exilou nos Estados Unidos e que, portanto, transitou entre espaços/Estados, criou uma narrativa que conecta Cuba aos EUA e que constitui, por meio de um produto cultural (um romance gráfico), um âmbito transnacional, vinculado a uma ex-colônia ibérica mas, também, a uma ex-colônia britânica. Entende-se que observar e compreender a circulação de ideias entre espaços e, ainda, compreender a constituição, por meio da própria fonte, de um espaço transnacional, é algo decisivo.

Cabe afirmar que, apesar da riqueza de possibilidades da perspectiva transnacional, assim como Sean Purdy (2012), não se considera tal perspectiva como superior a outras abordagens historiográficas – por exemplo, a história comparada –, as quais, eventualmente, são taxadas como ultrapassadas, limitadas e limitantes. Tais considerações costumam derivar de uma leitura pós-moderna da perspectiva transnacional, muito distante da aqui assumida, leitura na qual, por vezes, enxerga-se na perspectiva transnacional a abordagem ideal para reafirmar noções a respeito da multiplicidade infinita do poder. Diferentemente, utiliza-se, neste estudo, a abordagem transnacional reivindicando justamente sua consonância com o marxismo, que, sobretudo com os autores anticoloniais, contribuiu largamente para tal abordagem antes mesmo que esse debate se tornasse central para a academia como é nos dias atuais.

Ademais, é importante dialogar com trabalhos em que se pensou o impacto da Revolução Cubana e das suas ideias em grupos para além das fronteiras da própria ilha. Nesse âmbito, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Denise Rollemberg (2001) e Izabel Priscila Pimental da Silva (2021), que tratam, cada qual ao seu modo, das apropriações feitas pelas esquerdas latino-americanas da revolução caribenha.

Em síntese, o livro de Denise Rollemberg, intitulado *O apoio de Cuba à luta armada no Brasil: o treinamento guerrilheiro* (2001), demonstra o impacto da Revolução Cubana nas esquerdas da América Latina, sobretudo por conta de o movimento ascender ao poder através de uma luta de guerrilhas e sem a liderança de um partido comunista (Rollemberg, 2001, p. 14-

15). Tal feito colocou em xeque as orientações dadas pela III Internacional Comunista de como deveriam ocorrer as revoluções socialistas. Essas orientações indicavam que a revolução deveria se dar dentro da própria ordem burguesa, ou seja, utilizando os mecanismos possíveis dentro da própria democracia liberal. Dessa forma, desde a Revolução Cubana muitos grupos da esquerda revolucionária passaram a pensar na luta armada como um caminho que poderia levar ao poder popular, o que, evidentemente, levou a diversos cismas e a divisões dentro das esquerdas.

Para além de, no texto, a autora refletir acerca dos resultados políticos concretos de treinamentos de guerrilha, a obra de Denise Rollemberg demonstra a circulação de ideias que a Revolução Cubana foi capaz de promover. Sobretudo nesses termos, o estudo de Rollemberg é profícuo por evidenciar como acontecimentos e processos originados em determinado território podem ganhar relevância e repercussão e estimular a circulação de ideias a seu respeito que, neste caso, foram reapropriados pela própria ilha para o seu fortalecimento interno. Dessa forma, Rollemberg aponta como Cuba se apresentava externamente como: “[...] o mito do *primeiro território livre da América Latina* e, internamente, [usava desse imaginário para] dar coesão a um povo que tinha diante de si muitos obstáculos a superar” (Rollemberg, 2001, p. 66-67, destaques no original), de modo que: “[...]. A perspectiva de *exportar a revolução* serviu, em última instância, como um meio de importar a revolução, garanti-la no interior de suas fronteiras e não levá-las para além delas” (Rollemberg, 2001, p. 67, destaques no original).

Nesse âmbito das influências, dos impactos e das repercussões, no capítulo intitulado “Uma Ilha, Um Farol: a Revolução Cubana e as esquerdas revolucionárias da América do Sul” (2021), Izabel Priscila Pimental da Silva aborda o impacto da Revolução Cubana no surgimento das esquerdas revolucionárias na América do Sul nas décadas de 1960 e 1970. A queda da ditadura de Batista e a resistência ao imperialismo estadunidense fizeram com que Cuba se tornasse um modelo para as esquerdas latino-americanas, encarada como fonte de ideias, estratégias e táticas revolucionárias. Além disso, a autora demonstra como a Revolução Cubana desencadeou um processo de internacionalização da mobilização e da ação revolucionária, impulsionando a ascensão das esquerdas revolucionárias latino-americanas. No entanto, é importante ressaltar que o internacionalismo abraçado por essas organizações possui um longo histórico, que se estende para além das Américas, e que o internacionalismo protagonizado pela Revolução Cubana era crítico em relação às tradições internacionalistas já existentes (Silva, 2021, p. 99-100).

Ainda assim, como conclui a autora, embora as esquerdas radicais impactadas pela Revolução Cubana e ativas durante as décadas de 1960 e 1970 tenham tido um impacto em

algumas linhas de ação, elas nunca foram uma ameaça real ao poder constituído na América do Sul. Embora tenham conquistado seguidores e apoiadores, a maioria das sociedades sul-americanas preferiu manter o apoio às organizações que defendiam a democracia institucional. A atuação da esquerda armada internacionalista na América do Sul entre as décadas de 1960 e 1970 resultou em um isolamento crescente dos guerrilheiros em seus contextos sociais, visto que não conseguiram estabelecer laços fortes com as sociedades que desejavam transformar (Silva, 2021, p. 116-117).

Portanto, cabe ressaltar a peculiaridade da Revolução Cubana de se tornar um processo histórico com uma relevância que extrapolou as fronteiras nacionais, causando impacto não apenas nas esquerdas latino-americanas, que enxergaram uma nova possibilidade de construir a revolução socialista, mas também nas próprias classes dominantes, que visualizaram no processo revolucionário cubano algo que não poderia se repetir em outros territórios nacionais, motivando, inclusive, a redefinição de políticas e de táticas de repressão e estimulando a cooperação internacional, como se pode observar na América Latina da segunda metade do século XX, época em que diversas ditaduras latino-americanas não apenas trabalharam coordenadamente para esmagar movimentos de esquerda, como também se articularam aos EUA.

Além disso, a abordagem transnacional neste trabalho é justificada, entre outros aspectos, pelo fato de uma das autoras do romance gráfico aqui tomado como fonte histórica ser uma cubana exilada nos Estados Unidos, o que torna relevante refletir ainda que brevemente sobre o exílio como uma experiência de desterritorialização e de estranhamento em relação ao nacional e ao estrangeiro. Como se sabe, o exílio frequentemente implica em uma ruptura pelo menos parcial com as raízes culturais e na perda de um senso de pertencimento, além de estimular uma necessidade de se adaptar a um novo ambiente e de lidar com o conflito entre as identidades nacionais e pessoais. Ao considerar os argumentos de Inverna Lockpez nesse contexto, pode-se entender melhor como sua vivência transnacional pode ter influenciado sua narrativa e percepção da Revolução Cubana.

Ainda em relação ao exílio como formador de experiências de distanciamento crítico acerca do nacional, cabe menção ao trabalho de Teresa Cristina Schneider Marques e de Breno Marques Bringel (2016) sobre o exílio como ativismo transnacional na América Latina. Nesse texto, os autores apresentam uma discussão conceitual e propõem uma abordagem do exílio na América Latina que valorize a compreensão da atuação política através de redes transnacionais, com ênfase, portanto, na ação coletiva para além do Estado-nação. Dessa forma, busca-se compreender “[...] como as identidades coletivas e as próprias redes influenciam as

transformações registradas nas formas de atuação política adotadas pelos exilados” (Marques; Bringel, 2016, p. 4).

Segundo Marques e Bringel (2016, p. 2-5), em muitos trabalhos acerca dos exílios, os autores se limitaram a analisar trajetórias individuais e biográficas, deixando de lado a preocupação com questões mais amplas relacionadas à dimensão processual do exílio, como as bases políticas, econômicas, culturais e sociais. Na medida em que os exilados são retirados do seu campo de atuação política, da sua comunidade política de origem, novas possibilidades de articulação e de atuação políticas podem ser formuladas e/ou encontradas no exterior (Marques; Bringel, 2016, p. 9-11).

A abordagem que enxerga o exílio político como um objeto privilegiado para o estudo do ativismo transnacional é de grande relevância para este estudo, afinal, como contribuição conceitual, os autores oferecem dois conceitos: “exilados de elite”, que diz respeito àquelas personalidades exiladas que possuem grande relevância no debate político do cenário nacional e que, nesse sentido, carregam consigo algum prestígio reconhecido em uma escala significativa; e “exilados populares”, que correspondem a militantes e a ativistas políticos de base que não possuem a mesma notoriedade e, por isso, seu afastamento da comunidade política de origem tem menor repercussão (Marques; Bringel, 2016, p. 11-12).

Nesse sentido, em relação aos “exilados populares”, por se tratar de personalidades menos visíveis nos cenários políticos interno e externo, há menores custos em transformar profundamente seu repertório de ação, ou seja, em mudar radicalmente suas reivindicações e visões de mundo, dado que, diferente do caso dos “exilados de elite”, tais “exilados populares” costumam não vislumbrar ganhos políticos ao retornarem, eventualmente, ao seu país de origem. Além disso, por normalmente não disporem dos mesmos recursos que os “exilados de elite”, os “exilados populares” são mais vulneráveis aos constrangimentos para se adaptar à nova estrutura social em que se encontram no exílio (Marques; Bringel, 2016, p. 12-13).

Em busca de especificação de tais considerações no que diz respeito a este estudo, é possível acrescentar que, após a Revolução Cubana, houve diversas ondas de exílio, marcadas por características singulares e que elucidam significativamente a compreensão da construção da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA. Caracterizar-se-á sucintamente essa comunidade, assim como as ondas de exílio mais adiante, em um item específico.

O exílio de Lockpez, a responsável pelo argumento do romance gráfico escolhido como fonte neste estudo, ocorreu no fim da década de 1960. Seu exílio, segundo a narrativa construída em sua obra, foi político, na medida em que ela se convenceu de que a revolução havia sido “traída” e de que o processo conduziria seu país a um destino sombrio. Lockpez não se vincula

facilmente ao conceito de “exilada de elite”, ou seja, não é uma grande personalidade mandada ao exílio e que carrega consigo grande “capital político”, de modo que nos termos propostos por Teresa Marques e Breno Bringel, a autora estaria mais próxima do conceito de exilada popular, pois contava com pouca visibilidade no país de origem e/ou no exterior (Marques; Bringel, 2016, p. 11-13). Mas é importante pensar que, em contato com a comunidade de exilados/as, Lockpez pode ter assimilado e repercutido argumentos de “exilados de elite”.

Sendo assim, é dessa forma que a perspectiva transnacional, que volta a atenção analítica para a circulação de ideias e de pessoas para além dos seus respectivos Estados-nação, ajuda a pensar na trajetória de Lockpez, que deixa Cuba com essa trajetória de alguém que se decepcionou com a revolução e encontra nos Estados Unidos um local propício, em uma comunidade transnacional de exilados/as, para a elaboração de uma narrativa crítica da “revolução traída”. Houve, enfim, circulação e troca de ideias que certamente tiveram impacto quando da produção da sua obra semiautobiográfica, na qual se organizou a narrativa de tal modo que o/a leitor/a é induzido/a a compreender, desde o primeiro momento, que a revolução levaria o país a um destino diferente do que o discurso indicava, ou seja, não a um mundo mais justo, mas a uma terrível ditadura. Os elementos que confirmam essa leitura da fonte são numerosos e serão abordados com a devida atenção adiante.

3.2 A REVOLUÇÃO CUBANA NO EXÍLIO: EXPERIÊNCIAS E LEITURAS A PARTIR DOS EUA

Neste item, o objetivo é discutir brevemente como a experiência do exílio cubano nos Estados Unidos e a subsequente formação de uma comunidade de exilados/as cubanos/as naquele país contribuíram para a geração de experiências e de interpretações particulares. Tais experiências e interpretações, quando compreendidas, podem colaborar para enriquecer a compreensão acerca do romance gráfico tomado como fonte neste estudo. Mobilizando alguns textos, buscar-se-á explicar, em termos gerais, o desenvolvimento dessa complexa comunidade de exilados/as cubanos/as, assim como suas relações, caracterizadas por conflitos e colaborações, com o governo dos Estados Unidos.

Além disso, pretende-se avaliar em que medida os discursos antirrevolucionários, anti-Castro e anticomunistas presentes no romance gráfico escolhido como fonte dialogam com uma matriz de complexidade argumentativa que transcende o mero “falseamento da história”. Tal matriz foi, conforme se entende neste estudo, promovida pelos autores do romance gráfico,

que contaram com significativo respaldo financeiro de uma grande corporação da indústria cultural, a DC Comics.

A narrativa sobre a Revolução Cubana em *Cuba: Minha Revolução* revela aspectos importantes dos discursos que circulam na comunidade de exilados/as cubanos/as nos Estados Unidos. As concepções e as representações sobre a Revolução Cubana presentes no romance gráfico não se limitam, portanto, às perspectivas dos autores ou à visão da indústria cultural *mainstream* dos Estados Unidos em relação às experiências socialistas. Ao contrário, evidenciam, de maneira fragmentada e intrincada, as percepções da comunidade de exilados/as cubanos/as e suas concepções moldadas pelo exílio, frequentemente em consonância com o anticomunismo presente na sociedade estadunidense.

Contudo, é importante destacar que as narrativas da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA são complexas, permeadas por debates internos e divergências. Portanto, mesmo que Lockpez mobilize, nos argumentos da obra, alguns dos discursos que circulam na comunidade de exilados cubanos, em hipótese alguma o romance gráfico deve ser considerado uma representação unânime da visão de mundo de toda essa comunidade.

Inverna Lockpez é uma autora com características singulares. Se considerada a periodização proposta na bibliografia consultada, Lockpez faz parte da segunda onda de exilados/as cubanos/as. Quando se mudou para os Estados Unidos, no final da década de 1960, é possível que – seguindo os argumentos da bibliografia comentada a seguir – a autora não mantivesse mais a expectativa de retornar à sua terra natal, dada a consolidação do governo revolucionário cubano.

Portanto, é possível afirmar que a autora partiu para os EUA consciente de que ali seria sua nova residência. Tais particularidades, somadas aos traumas vivenciados por Lockpez durante a revolução, sobre os quais há limitada informação, contribuem para a construção dos argumentos no romance gráfico, os quais, por diversos fatores que serão mencionados, estão em sintonia com parte do discurso que circula na comunidade de exilados/as cubanos/as “desiludidos”, bem como possuem similaridades com o discurso anticomunista disseminado na indústria cultural *mainstream* dos Estados Unidos.

No entanto, o discurso presente em *Cuba: Minha Revolução* entra sistematicamente em conflito com o conhecimento construído e acumulado pela historiografia em relação à Revolução Cubana. Portanto, cabe, neste trabalho, esclarecer esses desencontros e compreender suas raízes. Assim, explorar-se-á o exílio cubano após a Revolução de 1959, destacando elementos fundamentais da construção da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA.

3.2.1 Breve introdução sobre o exílio como experiência e como objeto de pesquisa

A experiência do exílio representa uma jornada complexa e multifacetada que transcende fronteiras geográficas. Neste subitem, pretende-se oferecer uma brevíssima introdução acerca da questão do exílio como experiência e como objeto de pesquisa, enfatizando referências de destaque nesse debate. Para tanto, serão considerados alguns dos principais argumentos de Edward Said em seu livro clássico, *Reflexões sobre o exílio* (2003). Partindo da perspectiva de Said, aprofundar-se-á o entendimento sobre como o exílio impacta a identidade, as experiências de pertencimento e as narrativas históricas em um mundo em constante transformação.

No livro *Reflexões sobre o exílio*, Said desafia a concepção simplista de exílio como uma mera separação geográfica. Ele convida a explorar o exílio como uma ferida incurável, uma separação que transcende o espaço físico e que, segundo ele, gera uma tristeza fundamental, insuperável (Said, 2003, p. 46). A metáfora da “ferida incurável” utilizada por Said assume uma importância particular, destacando a duradoura e profunda marca do exílio na psicologia do indivíduo. Essa metáfora não apenas evidencia os sofrimentos associados ao exílio, mas também ressalta como essa ferida muitas vezes molda as ações e as perspectivas de exilados.

O autor enfatiza a importância de considerar o exílio enquanto um tema significativo no mundo contemporâneo, marcado por migrações forçadas, conflitos políticos e perseguições. Nessas circunstâncias, o pensamento acadêmico e as culturas foram profundamente impactados por intelectuais e por artistas que vivenciaram o exílio (Said, 2003, p. 46). Ou seja, conforme demonstra Said, as experiências de exilados e de exiladas não apenas moldaram parte das artes e da literatura, bem como marcaram o pensamento político e social – uma dimensão que será explorada com maior profundidade em relação à comunidade de exilados cubanos nos EUA. Isso permite refletir sobre como o exílio, apesar de sua natureza dolorosa, pode ser um catalisador de transformações sociais, culturais e políticas.

Em resumo, as reflexões de Edward Said sobre o exílio constituem uma referência, demonstrando as implicações nas identidades individuais e coletivas, bem como a complexa relação com o nacionalismo. Said reforça a importância de considerar o exílio não apenas como uma experiência pessoal, mas como um instrumento para compreender as complexidades das identidades, do pertencimento e das narrativas históricas.

Exposta essa reflexão sumária acerca da experiência do exílio e de questões conceituais que fundamentam a compreensão teórica acerca desse tema, podemos avançar a discussão,

abordando agora especificamente a experiência do exílio cubano após a Revolução de 1959. A análise se concentrará, sobretudo, nas ondas migratórias que levaram cubanos/as da ilha até os Estados Unidos e no processo de formação e consolidação da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA.

3.2.2 De Cuba aos EUA: ondas migratórias e particularidades do exílio

Neste subitem, buscar-se-á explorar, por meio da bibliografia, a chamada diáspora cubana nos EUA após a Revolução Cubana, avaliando o impacto significativo dessa experiência histórica tanto na política interna cubana e estadunidense quanto nas relações bilaterais entre os dois países. Ao longo de décadas, esse fenômeno marcou profundamente as dinâmicas socioculturais e políticas.

É importante ressaltar que existe uma bibliografia significativa sobre o exílio cubano pós-Revolução – produzida sobretudo nos EUA –, que será aqui parcialmente comentada. Na bibliografia aborda-se a formação da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA, a construção de um imaginário compartilhado e as divergências internas, por exemplo, a respeito de como lidar – ou não lidar – com o governo revolucionário cubano.

Conforme ressaltado em diversos textos da bibliografia a ser mencionada a seguir – composta por referências de diversos campos do saber –, o exílio cubano nos Estados Unidos após 1959 atraiu não apenas figuras proeminentes da elite econômica e intelectual que emigraram em busca de ideais como liberdade política, econômica e ideológica, mas também uma variedade de outros indivíduos.

Do ponto de vista político, a diáspora cubana desempenhou um papel crucial na política interna dos Estados Unidos. A comunidade surgida a partir do exílio cubano se tornou uma voz ativa na defesa de políticas mais rígidas em relação a Cuba, pressionando sucessivas administrações estadunidenses a adotarem uma postura firme contra o regime de Castro. Essas ações foram evidentes em eventos como a Crise dos Mísseis de Cuba, em 1962, e na formulação da Lei de Ajuste Cubano, em 1966, que concedia status especial aos refugiados cubanos (Cortés, 2013, p. 42).

Contudo, vale enfatizar de antemão que as perspectivas dentro da própria comunidade cubana exilada variaram. Como será abordado nos textos ainda a serem apresentados, enquanto alguns aderiram firmemente a ideologias anticastristas e defendiam uma mudança de regime em Cuba a todo custo, outros/as adotaram uma abordagem mais pragmática, buscando relações menos agressivas em relação à ilha, visando por vezes até uma reconciliação gradual.

Em síntese, a diáspora cubana nos Estados Unidos é um fenômeno que desafia qualquer tentativa de análise simplista. Seu impacto abrange a política, a cultura, a economia e as relações internacionais. A comunidade exilada contribuiu ativamente para moldar a política dos EUA em relação a Cuba. Diante da complexidade do processo, uma aproximação razoável pode ser realizada a partir da apresentação das chamadas ondas migratórias.

Ondina América Cortés (2013, p. 27-67), no segundo capítulo da tese de doutorado intitulada *Communion in Diversity? Exploring a Practical Theology of Reconciliation Among Cuban Exiles*, dedicou-se a compreender, como sugere o título do estudo, o desafio da reconciliação na comunidade de exilados/as cubanos/as. No texto, como parte de seu esforço, a autora aborda as diferentes ondas de exílio cubano para os Estados Unidos, com mais destaque para aquelas que ocorreram até os anos 1990. Conforme tal estudo, o trauma do exílio é agravado pelo tempo e pela natureza contínua desse exílio, levando à divisão entre aqueles/as que saem e aqueles/as que permanecem, bem como entre aqueles/as que migram em momentos diferentes. As ondas de exílio são baseadas na migração e são impactadas pelo momento e pelas condições como cada grupo deixou a ilha. Isso gerou divisões entre grupos de exilados/as com diferentes experiências e perspectivas.

Segundo Cortés (2013, p. 39-41), na Primeira Onda (1959-1964), cerca de 250.000 cubanos/as partiram para os EUA, incluindo líderes políticos e militares do governo ditatorial deposto de Batista. Esse grupo foi composto principalmente por uma elite que via com medo as reformas do novo governo. A adaptação nos EUA foi difícil, marcada pela experiência do abandono da terra natal e a reconstrução em um outro país, mas vale lembrar que, conforme a autora, os/as integrantes dessa primeira onda acreditavam firmemente que logo a “ordem” seria restabelecida em Cuba com o apoio dos EUA.

A Segunda Onda (1965-1973) levou, para os EUA, 260.500 cubanos/as por meio de voos regulares, conhecidos como “voos da liberdade”, um programa resultante de um acordo entre os governos cubano e estadunidense. Exilados/as dessa onda tinham uma visão mais realista de que não poderiam voltar em breve a Cuba e, portanto, adotaram uma abordagem mais permanente em relação aos EUA (Cortés, 2013, p. 41-45).

A Terceira Onda (1974-1979) ocorreu quando a migração entre Cuba e os EUA diminuiu. Nesse período, o Programa de Reunificação Familiar permitiu que alguns exilados cubanos visitassem suas famílias em Cuba. A comunidade exilada rejeitou esse “turismo de emigrantes” e repudiou a ideia dos/das visitantes dialogarem com o governo cubano. Integrantes dessa onda, diferente das anteriores, eram mais abertos/as a relaxar o embargo dos EUA contra Cuba (Cortés, 2013, p. 45-46).

A Quarta Onda (1980), vinculada ao chamado “caso Mariel”, mobilizou cerca de 125.000 cubanos/as em um período de seis meses. Muitos/as tinham históricos criminais e problemas de saúde mental. Essa onda foi estigmatizada pela comunidade exilada e não foi considerada legítima em termos de refugiados/as pelos EUA (Cortés, 2013, p. 46-48). Por se tratar de uma onda migratória marcada por diversas particularidades, cabe detalhar um pouco mais os acontecimentos.

Como Ondina Cortés (2013, p. 46) aponta em seu texto, a explosão migratória conhecida como o Êxodo do caso Mariel teve início em 1º de abril, quando um ônibus que transportava um grupo de cubanos/as em busca de asilo invadiu os portões da Embaixada Peruana em Havana. Milhares seguiram o exemplo, lotando os jardins da embaixada, onde pessoas viveram por dias e até semanas em condições precárias. Aproximadamente 125.000 cubanos/as deixaram a ilha de barco ao longo de um período de seis meses. Cerca de 26.000 tinham registros criminais, dos quais 2.000 haviam cometido crimes graves, e outros/as 2.000 tinham problemas de saúde mental. Milhares viajavam diariamente, e a Guarda Costeira conduziu quase mil operações de busca e resgate durante o primeiro mês, resultando em algumas perdas de vidas devido a barcos naufragados.

Ainda segundo Cortés (2013, p. 47), uma vez nos Estados Unidos, o processamento de refugiados/as tornou-se um desafio real para o governo. Vários centros foram abertos no sul da Flórida, principalmente em Key West e Miami, para processar as chegadas. Aqueles/as sem família nos Estados Unidos aguardavam patrocínio, o que em alguns casos durava mais de um ano. A migração do caso Mariel não foi bem recebida por cubanos/as já estabelecidos/as nos Estados Unidos, em parte porque a imprensa estadunidense dedicava atenção àqueles/as com deficiências mentais e aos/às criminosos/as mais perigosos/as. Os “marielitos”, como eram chamados, foram estigmatizados pela comunidade de exilados/as. Dessa forma, sua dor ao deixar Cuba não era tanto pelo que deixavam para trás, já que a maioria estava desesperada para deixar a vida que tinham, mas pelo que encontraram ao chegar nos Estados Unidos.

Por fim, Cortés (2013, p. 48) afirma que essa nova migração foi tratada de forma diferente pelo governo federal, pois tais migrantes não eram considerados refugiados/as legítimos/as. Sob a Lei de Refugiados dos EUA de 1980, os/as cubanos/as não se qualificavam para o *status* de refugiados ou para assistência especial a que esse *status* lhes teria dado direito. Foram categorizados/as como “entrantes: *status* pendente”, estratégia do governo para parecer comprometido em deter a imigração ilegal. Só receberam *status* de residentes em 1984.

Na época da Quinta Onda (1981-1989), após a crise de Mariel, a migração entre os Estados Unidos e Cuba foi praticamente inexistente, com uma média de cerca de 3.000 entradas por ano (Cortés, 2013, p. 48)

O período da chamada Sexta Onda (1990-1995), por sua vez, foi marcado pela crise econômica em Cuba após a queda do bloco soviético. Houve, por exemplo, tentativas desesperadas de chegar aos EUA em balsas improvisadas. Aqueles/as que conseguiram eram conhecidos como *balseiros*. Essa onda ocorreu durante o chamado “Período Especial” em Cuba, quando a economia cubana estava em crise (Cortés, 2013, p. 49-51).

A partir da década de 1990 até os dias atuais, as políticas migratórias entre Cuba e os Estados Unidos foram regidas pelo Acordo Migratório Cubano de 1994, que permitiu a entrada legal de cubanos nos EUA com visto ou liberação condicional, estabelecendo um limite anual de 45 mil pessoas. Apesar disso, muitos/as continuaram a buscar os Estados Unidos por barco ou viajando por um terceiro país. Em 2008, aproximadamente 16.260 migrantes cubanos/as tentaram chegar aos Estados Unidos por essa rota, mas foram interceptados/as durante o trajeto. Esse número diminuiu para pouco mais de 13.000 no final do ano fiscal de 2012 (Cortés, 2013, p. 51).

As atitudes e as ideias de exilados/as cubanos/as se alteraram ao longo do tempo e diferenças relativas entre as diferentes ondas de migração ainda persistem. De acordo com a pesquisa mais recente da FIU Cuba (2011), 56% da população exilada cubana ainda é a favor do embargo, mas há uma divisão significativa entre aqueles/as que chegaram antes de 1994 (58% a favor) e aqueles/as que chegaram depois dessa data (42% a favor). Isso representa uma mudança considerável em comparação com a pesquisa de 1991, quando 87% eram a favor do embargo (Cortés, 2013, p. 52).

Essas tendências se estendem a outras questões, como estabelecer um diálogo nacional e permitir viagens a Cuba. Por exemplo, em 2011, 48% dos/das exilados/as eram a favor do diálogo nacional, enquanto 57% eram a favor de viagens a Cuba. No entanto, a oposição ao embargo e a outras políticas restritivas tem diminuído ao longo do tempo, indicando uma mudança nas percepções dentro da comunidade exilada cubana (Cortés, 2013, p. 53).

Na pesquisa, Cortés também destaca que a manutenção do embargo não teve sucesso em seu objetivo de forçar o governo cubano a capitular. Pelo contrário, exilados/as argumentam que o embargo fortalece a imagem do governo cubano como uma vítima perante o mundo, favorecendo-o. Há debates sobre a possibilidade de que a abertura de certos aspectos do embargo econômico permitiria um “fluxo livre de informações”, eventualmente conduzindo à derrocada do governo cubano (Cortés, 2013, p. 54).

Além disso, Cortés (2013, p. 55) argumenta que o apoio ao embargo entre os/as exilados/as seria mais simbólico, mais relacionado à “ideologia do exílio” – ou seja, motivado pela aversão ao governo revolucionário cubano que atravessava grande parte da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA – do que motivado por razões estratégicas ou pragmáticas. O declínio demográfico desse substrato político, composto pela comunidade de imigrantes cubanos/as que chegaram aos EUA entre 1959 e 1973, contribui para a diminuição do apoio ao embargo. Assim, a persistência de visões polarizadas dentro da comunidade exilada não pode ser explicada apenas pela experiência de cada onda de migração, mas também pelo tempo vivido nos EUA, especificamente na comunidade de Miami, e pela presença da mídia anti-Castro na região. A ideologia do exílio é mantida pelo enclave e pela interferência contínua dos meios de comunicação exilados anti-Castro.

Cortés (2013, p. 27-67) mostra, enfim, que as diferentes ondas de exílio cubano tiveram um impacto significativo na constituição e nas conseqüentes divisões na comunidade de exilados/as cubanos/as nos Estados Unidos. Essas divisões surgiram devido a uma variedade de fatores, incluindo as circunstâncias de partida, as experiências nos Estados Unidos e as perspectivas sobre questões relacionadas a Cuba. Afinal, em cada onda de exilados/as cubanos/as houve o enfrentamento de circunstâncias diferentes ao deixar Cuba.

Por exemplo, de acordo com Cortés, a Primeira Onda (1959-1964) incluiu muitos membros da elite cubana como políticos e empresários que, em sua maioria, tinham uma visão conservadora, eram defensores do *status quo* vigente na ilha e, portanto, tinham opiniões singulares sobre o futuro de Cuba em comparação com as ondas posteriores. Nas ondas subsequentes houve desafios diferentes, como o do caso Mariel, uma experiência traumática de migração que continuou no exílio ao ser marcada pelo preconceito no interior da própria comunidade de exilados/as cubanos/as, comportamento derivado, entre outros fatores, da origem étnica e econômica dos/das imigrantes dessa onda.

Nas diferentes ondas de exilados/as havia, portanto, visões variadas sobre o governo cubano. Segundo a autora, alguns exilados, como os da sexta onda – que chegaram aos EUA após o fim da União Soviética – eram inicialmente simpatizantes da Revolução Cubana, mas depois se “desencantaram” (Cortés, 2013, p. 51). Por outro lado, exilados/as das primeiras ondas eram, desde o início, críticos/as ferrenhos/as do regime cubano. As divergências de opinião sobre o governo cubano levaram a tensões na comunidade de exilados/as, compreensíveis em virtude da diversidade de composição e de experiências dos indivíduos que integraram cada onda. Há uma diferença significativa entre deixar o seu país em busca de liberdade – por acreditar estar vivendo sob uma terrível ditadura – e deixar o país por uma

questão de sobrevivência, em busca de melhores condições de vida dadas as dificuldades econômicas enfrentadas – derivadas, sobretudo, do embargo econômico sofrido. Tais diferenças, entre outras, resultaram em posicionamentos variados (e às vezes conflitantes) sobre Cuba e sobre os EUA. Uma manifestação dessas variações é notável em relação à disposição para o diálogo com o governo cubano: alguns exilados eram mais abertos ao diálogo como uma maneira de buscar soluções pacíficas para os problemas cubanos, enquanto outros/as viam o diálogo como inaceitável, por considerarem o governo cubano ditatorial (Cortés, 2013, p. 46).

Vale observar que, segundo os limites temporais das ondas migratórias definidos por Cortés (2013), Inverna Lockpez, a autora dos argumentos do romance gráfico estudado, deve ser situada como participante da Segunda Onda, pois deixou a ilha em meados de 1966. Nesse sentido, é válido discorrer um pouco mais a respeito dos aspectos que marcam a época da Segunda Onda, momento dos “voos da liberdade”, aos quais há óbvia referência no encerramento de *Cuba: Minha Revolução*.

Conforme Cortés (2013, p. 41-45), em outubro de 1965, o governo cubano abriu o porto de Camarioca para permitir que pessoas dos Estados Unidos viessem buscar seus parentes. Cerca de 5.000 pessoas partiram dessa maneira caótica até que os Estados Unidos interromperam o processo em novembro do mesmo ano e iniciaram um programa de migração organizada chamado de “voos da liberdade”, estabelecido de 1965 a 1973 como resultado de um acordo entre os EUA e o governo cubano. Para que alguém pudesse sair da ilha, um membro da família nos Estados Unidos tinha que apresentar um pedido e assumir a responsabilidade pela pessoa ou família que estava sendo reivindicada. Em novembro de 1966, o Congresso aprovou a Lei de Ajuste Cubano, sob a qual os/as cubanos/as podiam obter residência após um ano morando nos Estados Unidos. Isso poupou os/as cubanos/as do ônus de ter que viajar para um terceiro país para obter seu visto de imigrante e depois reentrar nos Estados Unidos.

Cortés (2013, p. 42) afirma que a partir da apresentação, ao Ministério do Interior de Cuba, de um pedido de migração para os EUA, os membros adultos da família em questão eram demitidos de seus empregos e enviados para trabalhar em campos de trabalho como cortadores de cana-de-açúcar ou em outros empregos agrícolas. O processo muitas vezes durava mais de cinco anos. Durante esse tempo, crianças e adolescentes enfrentavam rejeição e exclusão na escola e muitas vezes eram convidadas a recusar-se a partir com seus pais. O governo cubano os/as protegeria se decidissem ficar contra a vontade de seus pais. Segundo a autora, as famílias muitas vezes eram assediadas por grupos que apoiavam o governo ou intimidadas por autoridades governamentais.

Para Cortés (2013, p. 42-43), após seis anos de revolução, havia uma sensação de que o comunismo estava bem estabelecido em Cuba. Por isso, embora o grupo da Segunda Onda ainda mantivesse a esperança de retornar a Cuba, seus integrantes sabiam que isso não aconteceria tão cedo, o que tornou a partida deles mais radical do que a do grupo anterior. Antes da partida, agentes do governo dos EUA realizavam verificações de saúde para excluir qualquer pessoa que representasse uma ameaça à saúde dos estadunidenses. Uma vez nos Estados Unidos, mais da metade deles/delas foi reassentada em todo o país, e agências os/as ajudavam a encontrar empregos, auxiliavam com moradia e os/as impediam, como se dizia, de se tornarem um fardo adicional para os EUA (Cortés, 2013, p. 43).

Segundo dados reunidos por Cortés (2013, p. 44-45), a demografia desse grupo é desproporcionalmente composta por mulheres, estudantes, crianças e idosos/as. Isso porque o governo cubano teria impedido que os homens em idade militar (15-26 anos) e os prisioneiros políticos emigrassem. Também limitou a partida de pessoas (principalmente homens) que possuíam habilidades técnicas ou profissionais muito necessárias. Portanto, esse grupo foi composto principalmente por trabalhadores braçais (57%), e apenas 12% incluíam profissionais ou gerentes. Segundo levantamentos mencionados pela autora – por exemplo, a Pesquisa FIU Cuba 2004 –, indivíduos entrevistados que faziam parte desse grupo são os mais contrários à suspensão do embargo dos EUA contra Cuba (78%) e ao diálogo com o governo cubano (59%). Opõem-se fortemente à venda de alimentos (62%) e um grande número também se opõe à venda de medicamentos (42%) para Cuba. Estão logo abaixo da Primeira Onda em sua oposição às viagens irrestritas para Cuba (71%).

No que diz respeito mais especificamente à (re)construção de identidades e de culturas cubanas no exílio, vale mobilizar a coletânea de textos organizada pela especialista em estudos literários e culturais Andrea O'Reilly Herrera, o livro *Cuba: Idea of a Nation Displaced* (2007). Na introdução do livro, escrita pela organizadora, oferece-se uma visão geral dos principais temas e dos objetivos da obra e se destaca a dualidade que caracteriza o discurso diaspórico cubano. Segundo O'Reilly Herrera (2007, p. 3-11), por um lado, existe o discurso intelectual que se dedica a repensar a noção de nação cubana à medida que ela se transformou ao longo do tempo. Por outro lado, coexiste um discurso público, muitas vezes monopolizado por uma parte da comunidade cubana exilada nos Estados Unidos, que perpetua uma visão de identidade cubana muitas vezes unidimensional e exclusiva, negligenciando a rica diversidade presente na diáspora. Uma das principais contribuições nesse texto introdutório reside na ênfase na natureza transnacional e multicultural da identidade cubana. A autora destaca como Cuba, devido à sua história complexa e à localização estratégica, foi moldada por diversas migrações,

deslocamentos e referências ao longo dos anos (Herrera, 2007, p. 4). Tal perspectiva transnacional é crucial para compreender a complexidade das identidades e das culturas cubanas, particularmente aquelas reelaboradas em um contexto de diáspora.

Um dos capítulos do livro organizado por Herrera que merece destaque é “The Cuban Population of The United States: An Introduction”, escrito por María Cristina García (2007, p. 75-89). No texto, a autora analisa a história das migrações da população cubana para os Estados Unidos desde o século XIX e destaca o impacto significativo de fatores sociais, econômicos e políticos na imigração cubana após a Revolução de 1959.

De acordo com Garcia (2007, p. 75), em consonância com as considerações anteriormente mencionadas de Cortés (2013), as principais razões para a significativa migração de cubanos para os Estados Unidos após 1959 derivaram da reestruturação social, econômica e política da sociedade cubana após a revolução liderada por Fidel Castro, que derrubou a ditadura de Fulgêncio Batista e assumiu o controle do governo cubano. Mais de um décimo da população atual de Cuba migrou para os Estados Unidos nos quarenta anos seguintes em resposta a essas mudanças. Além disso, as mudanças na política de imigração durante a Guerra Fria, que privilegiavam aqueles/aquelas que migravam de países socialistas, também foram um fator importante. As leis foram flexibilizadas, se não quebradas, para acomodar quem fugiu de Cuba, oferecendo a essas pessoas status de refugiados/as e preparando-os/as para o mercado de trabalho dos EUA, com a esperança de eventualmente mudar as realidades políticas na ilha.

No que diz respeito à chamada Segunda Onda, iniciada em 1965, Garcia (2007, p. 78) acrescenta alguns elementos importantes. A autora destaca que muitos/as cubanos/as encontraram trabalho nos EUA, embora não necessariamente em atividades relacionadas às suas profissões anteriores:

Esta segunda migração de refugiados cubanos foi distinta da primeira em aspectos significativos. Estes refugiados eram muito mais representativos da classe trabalhadora de Cuba. Durante a primeira onda, 31% dos cubanos que chegaram aos Estados Unidos eram profissionais ou gestores; em 1970, apenas 12 por cento eram profissionais ou gestores e 57 por cento eram trabalhadores operários, de serviços ou agrícolas. As mulheres também estiveram sobre-representadas nesta migração, tal como os idosos – uma consequência das restrições à emigração impostas aos homens com certos tipos de trabalho qualificado e em idade militar (García, 2007, p. 78, tradução nossa).⁹

⁹ “This second migration of Cuban refugees was distinct from the first in significant ways. These refugees were much more representative of Cuba’s working class. During the first wave, 31 percent of the Cubans who arrived in the United States were professionals or managers; by 1970, only 12 percent were professionals or managers, and 57 percent were blue-collar, service, or agricultural workers. Women were also overrepresented in this migration as were the elderly - a consequence of the emigration restrictions on men with certain types of skilled labor and who were of military age” (García, 2007, p. 78).

De todos os grupos sociais de Cuba, no entanto, os negros permaneceram sub-representados na Primeira e na Segunda Onda e, por conseguinte, na comunidade de exilados/as nos EUA. O censo cubano de 1953 revelou que 27% da população de Cuba era negra ou de raça mista; no entanto, em 1970, menos de 3% dos cubanos nos Estados Unidos eram negros. Foram apresentadas várias explicações, mas três delas são particularmente plausíveis segundo a autora (García, 2007, p. 79):

- em primeiro lugar, como a igualdade racial era um dos objetivos da revolução, os afrocubanos geralmente eram otimistas em relação ao futuro na ilha. Como o segmento mais pobre e mais discriminado da sociedade cubana, também tinham mais a ganhar com as políticas sociais e econômicas da revolução e suas promessas de igualdade racial; muitos se tornaram entusiastas apoiadores do governo Castro.
- em segundo lugar, os negros temiam emigrar para os Estados Unidos devido à história de segregação racial, linchamentos, tumultos raciais e outras formas de violência relacionada à raça naquele país. Durante a década de 1960, as fotografias e notícias vindas dos Estados Unidos mostravam uma sociedade em confronto violento em relação aos direitos civis, e isso assustou muitos cubanos que consideravam a emigração.
- por fim, como a política de imigração dos EUA dava preferência àqueles com parentes nos Estados Unidos, essa política tendia a beneficiar brancos – os primeiros a sair – em vez de negros.

Portanto, apenas com o êxodo de Mariel, em 1980, um número maior de cubanos negros emigrou para os Estados Unidos. O censo de 1990, no entanto, revela que apenas 16% da população cubana no exílio se identificou como negra, chinesa ou de outra raça ou etnia; o pequeno número que escolheu emigrar durante as décadas de 1960 e 1970 tinha mais probabilidade de se estabelecer fora da Flórida para escapar das tensões raciais intensificadas no Sul e da discriminação de seus próprios compatriotas brancos (García, 2007, p. 79). Esse aspecto acerca da sub-representação negra entre exilados/as cubanos/as é importante para entender por qual motivo, na comunidade exilada nos EUA, alguns elementos fundamentais das tradições africanas diaspóricas e indígenas que se associavam, em Cuba, às tradições coloniais ibéricas perderam força ou mesmo desapareceram, tanto nas identidades positivadas quanto nas leituras críticas acerca da história cubana, inclusive naquela interpretação configurada no romance gráfico estudado.

Poder-se-ia estender, em diálogo com o estudo de García, o detalhamento das características da comunidade de exilados/as cubanos/as, sobretudo no sul da Flórida, em momentos posteriores à década de 1970. Entretanto, como Lockpez é uma imigrante da Segunda Onda e se dirigiu a Nova Iorque, esses são os elementos que devem ser perseguidos na significação do romance gráfico, isto é, aqueles mais diretamente vinculados à trajetória da autora e dos grupos de exilados/as com os quais ela potencialmente se comunicou. De qualquer maneira, García ressalta como parte dos/das cubanos/as se tornou, principalmente na Flórida, uma “comunidade modelo”, uma “minoría modelo”, com destaque em termos de prosperidade social, econômica e política, sem deixar de mencionar, também, como uma parcela significativa nunca desfrutou de benesses e permaneceu na miséria.

Por fim, vale recuperar o que García destaca: apesar das dificuldades, muitos/as cubanos/as exilados/as desempenharam papéis significativos na política e na economia dos Estados Unidos e mantiveram uma forte conexão com sua cultura e com a identidade cubana, reelaborando-a no exílio. Ao longo do tempo, a comunidade cubana passou por mudanças geracionais, com a primeira geração sendo mais vinculada à Cuba de origem, enquanto a segunda geração era bicultural e a terceira geração desenvolveu uma identidade mais estadunidense. Entre continuidades e transformações, a língua espanhola e outros elementos fundamentais da cultura cubana, uma tradição cultural ibero-afro-americana, continuaram a ser partes importantes da comunidade de exilados/as (García, 2007, p. 84-86).

É fundamental refletir, agora, acerca de certas ideias e práticas que se desenvolveram no interior da comunidade de exilados/as cubanos/as e que podem ajudar a explicar aspectos específicos dos argumentos de *Cuba: Minha Revolução*. Para tanto, será dedicada atenção especial à configuração e à propagação do anticomunismo entre exilados/as cubanos/as nos EUA.

3.2.3 O anticomunismo na comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA

Para discutir a configuração e a propagação do anticomunismo entre exilados/as cubanos/as nos EUA, o livro *Anti-Communist Minorities in the U.S: political activism of ethnic refugees* (2009), organizado por Ieva Zake, converte-se em referência importante por oferecer estudos acerca da comunidade de exilados/as cubanos/as nos EUA, especialmente em relação à sua atuação política.

É relevante notar que essa coletânea se desenvolve no âmbito do conceito de “anticomunismo étnico”, tal como delineado na introdução do volume acima mencionado,

elaborada por John Radzilowski (2009, p. 1-22). Esse conceito é empregado pelo autor para caracterizar uma forma específica de anticomunismo relacionada à nação de origem de determinado grupo que vivenciou um processo revolucionário socialista.

Conforme discutido por Radzilowski (2009, p. 1-7), o anticomunismo étnico se configura como resultante de uma experiência histórica e política compartilhada, seja por meio do deslocamento de refugiados/as, do exílio político ou de práticas de descendentes de imigrantes. Nesse contexto, o anticomunismo étnico se conecta diretamente aos acontecimentos no país de origem, mesmo que se manifeste, nos casos específicos comentados pelo autor, no contexto estadunidense.

Nesse âmbito, Radzilowski (2009, p. 7-17), no texto, indica a trajetória do anticomunismo étnico nos Estados Unidos. O autor destaca que as raízes desse fenômeno remontam a conflitos ocorridos nas comunidades de imigrantes durante o final do século XIX e no início do século XX. Em muitas instâncias, essa ideologia, que levava à polarização política, manifestava-se nos conflitos entre os/as imigrantes de tendências radicais, incluindo anarquistas, socialistas e comunistas, e os/as imigrantes de orientação mais tradicional e conservadora, frequentemente orientados/as por lideranças religiosas.

No estudo, Radzilowski ressalta o impacto substancial do anticomunismo étnico na formulação da política externa dos Estados Unidos, exercendo pressão direta sobre questões relacionadas à imigração e às relações com nações socialistas. Adicionalmente, examina a atuação de grupos étnicos no engajamento contra o comunismo em seus territórios e países de origem e enfatiza como, em certos momentos, as agências de inteligência dos Estados Unidos se valeram desses grupos como fontes de informações de interesse estratégico (Radzilowski, 2009, p. 13-17).

Em síntese, o autor conclui que o anticomunismo étnico desempenhou um papel de relevância histórica nos Estados Unidos, frequentemente operando à margem da consciência histórica predominante. Ademais, ressalta as dinâmicas de interação das comunidades étnicas, das experiências socialistas e da sociedade estadunidense (Radzilowski, 2009, p. 1-22)

Após apresentar essas considerações sumárias acerca da introdução escrita por John Radzilowski, introdução que oferece os parâmetros conceituais fundamentais dos estudos que compõem o livro editado por Ieva Zake, é possível direcionar a atenção a um capítulo, intitulado “Conflict and Cooperation: Cuban Exile Anti-Communism and the United States, 1960-2000”, de Jessica Gibbs e Alex Goodall (2009, p. 233-254). Os autores concentram-se no estudo do anticomunismo desenvolvido pela comunidade de exilados/as cubanos/as e nas colaborações

dessa comunidade com os Estados Unidos. Sumariar-se-á os argumentos fundamentais desse estudo.

Como Gibbs e Goodall (2019, p. 233-234) apontam, após o fracassado desembarque na Baía dos Porcos em abril de 1961, os veteranos da Brigada 2506 que não foram capturados pelo exército de Fidel Castro gradualmente chegaram aos Estados Unidos, país que se tornaria sua nova morada permanente. Nesse país originariam, em grande medida, um núcleo anticomunista. Alguns retornaram diretamente em destroieres dos EUA que aguardavam ao largo de Cuba, enquanto outros viajaram para a Flórida a partir da Base Trax, estação de treinamento da brigada nas terras altas da Guatemala. A bandeira da brigada, símbolo de sua resistência, foi entregue ao presidente John F. Kennedy em uma cerimônia no Miami Orange Bowl em dezembro de 1962.

A migração dos veteranos revelou a complexa relação entre os cubano-americanos anti-Castro e os Estados Unidos nas décadas seguintes. Embora os EUA tenham oferecido refúgio para os que fugiram de Cuba, o fracasso na Baía dos Porcos e o acordo que encerrou a crise dos mísseis foram fontes de controvérsia entre as partes. Enquanto muitos nos EUA viram o recuo de Khrushchev como uma vitória, os anticomunistas cubanos sentiram que os EUA haviam abandonado a luta contra Castro em prol de prioridades geopolíticas maiores (Gibbs; Goodall, 2019, p. 234).

Jessica Gibbs e Alex Goodall (2009, p. 235-247) mostram que o anticomunismo cubano no exílio diferia da posição da elite política em Washington. Tais indivíduos e suas ideias não eram meras peças nas mãos dos políticos estadunidenses, mas eles tampouco controlavam secretamente a política externa dos EUA. Houve uma interação complexa de conflito e de cooperação e ambas as partes ofereciam suporte quando os interesses coincidiam, mas divergiam em outros momentos.

Nesse sentido, o apoio dos anticomunistas cubanos sediados nos EUA foi fundamental para garantir, por exemplo, a continuidade do embargo dos EUA a Cuba, assim como a pressão dos exilados contribuiu para a decisão de avançar com a invasão da Baía dos Porcos. Eles desempenharam um papel de destaque ao pressionar a opinião pública nos Estados Unidos e ao mobilizar apoio político para a política de embargo. Através de organizações como a Fundação Nacional Cubano-Americana (CANF), os anticomunistas cubanos conseguiram consolidar sua presença e sua importância na comunidade cubano-americana em Miami e também estabelecer laços importantes com figuras-chave no Congresso e no poder Executivo (Gibbs; Goodall, 2019, p. 246).

Tal relevância, gradativamente construída desde os anos 1960, permitiu que os anticomunistas cubanos defendessem vigorosamente o embargo e promovessem políticas mais rígidas em relação a Cuba em diversos momentos. Eles apoiaram ativamente, por exemplo, a Lei Helms-Burton de 1996, que reforçou o embargo ao expandir suas restrições extraterritoriais e dificultar qualquer forma de normalização das relações entre os EUA e Cuba (Gibbs; Goodall, 2019, p. 247). No entanto, a migração de cubanos/as para os EUA em ondas, anteriormente comentada, também trouxe desafios. O governo estadunidense teve dificuldades para lidar com o grande número de refugiados/as e para controlar os/as migrantes dispostos a cometer atos de terrorismo contra apoiadores de Castro (Gibbs; Goodall, 2019, p. 240).

Voltando aos anos 1960, o fracasso na Baía dos Porcos e outras operações secretas malsucedidas enfraqueceram a resolução de Washington em derrubar Castro por meio de métodos clandestinos. O reassentamento permanente dos/das exilados/as tornou-se uma alternativa aos planos de invasão. Essa mudança de estratégia, embora não planejada inicialmente, minou o objetivo de depor Castro, o que incomodou e enfraqueceu politicamente o grupo de exilados/as cubanos/as anticomunistas (Gibbs; Goodall, 2019, p. 245). Os esforços do governo dos EUA para auxiliar na adaptação de cubanos/as à vida nos EUA se expandiram ao longo da década de 1960 como uma alternativa à estratégia de invasão. Muitos/as migrantes receberam assistência e, em 1966, a Lei de Ajuste Cubano foi aprovada, permitindo que cubanos/as em *status* de residência temporária solicitassem residência permanente sem comprovação de perseguição (Gibbs; Goodall, 2019, p. 236).

Esses programas se tornaram desafiantes para os/as anticomunistas cubanos/as, sobretudo no que diz respeito à manutenção de sua identidade distintiva. Enquanto a maioria dos/das migrantes buscava relevância política para conquistar inclusão social e econômica, os/as anticomunistas cubanos/as se viam lutando para manter a separação política e continuar a luta contra Castro, o que durante parte da presidência de Jimmy Carter coincidia com a política dos EUA (Gibbs; Goodall, 2019, p. 240). Nos anos de presidência de Jimmy Carter (1977-1981), a atuação anticomunista cubana no exílio atingiu seu nível de menor relevância, com parte da opinião pública enxergando tais grupos como autoritários e até apoiadores do terrorismo.

No entanto, nos anos 1980, houve um ressurgimento do movimento, alinhado à Nova Direita e a certos congressistas democratas (Gibbs; Goodall, 2019, p. 240-242). A administração Reagan apoiou os/as anticomunistas cubanos/as à época na transição da militância política para o *lobby* político. A formação da Fundação Nacional Cubano-Americana e o apoio a políticas

anti-Cuba demonstraram a colaboração entre o governo e os exilados (Gibbs; Goodall, 2019, p. 240-244).

Em resumo, a história do anticomunismo cubano nos EUA foi marcada por altos e baixos, mas sua relevância moldou significativamente a política dos EUA em relação a Cuba e persistiu mesmo após os anos 1980. Tais grupos de exilados/as souberam aproveitar oportunidades políticas e manter sua agenda em foco, mesmo quando enfrentaram desafios políticos. Como destacam Jessica Gibbs e Alex Goodall:

O anticomunismo étnico cubano não começou nem terminou nos eixos tradicionais da Guerra Fria, em 1947 e 1989. Seu tom e teor permaneceram consistentemente agressivos e empenhados, mesmo quando políticas moderadas predominavam nos corredores do poder. Seus destinos variaram de acordo com sua relação com Washington. Mas talvez mais do que qualquer outra coisa, a experiência do exílio cubano mostra como, ao longo do tempo, a política anticomunista nos Estados Unidos se descentralizou e como a capacidade dos políticos de apresentar abordagens monolíticas para combater o comunismo foi desafiada, mesmo por aqueles mais veementemente comprometidos com a batalha (Gibbs; Goodall, 2019, p. 247, tradução nossa).¹⁰

Como se pode notar no trecho acima, é indispensável aprimorar a compreensão do anticomunismo desenvolvido e disseminado por exilados/as cubanos/as nos EUA, pois se trata de um fenômeno dinâmico e multifacetado, impactado por contextos políticos e experiências individuais ou coletivas. Além disso, não se pode perder de vista a observação dos autores a respeito da diversidade de perspectivas, tanto pró-comunistas quanto anticomunistas, entre cubanos/as exilados/as, desafiando-se a ideia de uma postura uniformemente hostil. Portanto, a partir do texto de Gibbs e Goodall, será possível avaliar o anticomunismo em *Cuba: Minha Revolução* como resultado dessas disputas.

A partir dos argumentos apresentados até aqui, é viável afirmar que a narrativa contida no romance gráfico, cujos argumentos provêm, em sua maioria, de Inverna Lockpez, é apenas uma perspectiva limitada entre os discursos presentes na comunidade de exilados/as cubanos/as nos Estados Unidos. Tais discursos não são apenas individuais, pois são moldados pelo exílio, por uma comunidade e muitas vezes alinham-se ao anticomunismo existente na cultura predominante dos Estados Unidos.

¹⁰ “Cuban ethnic anti-communism neither began nor ended at the traditional axes of the cold war—1947 and 1989. Its tone and tenor remained consistently aggressive and crusading even when moderate policies reigned in the corridors of power. Its fortunes varied according to its relationship with Washington. But perhaps more than anything, the Cuban exile experience shows how, over time, anti-communist politics in the United States has become decentred and how the ability of politicians to present monolithic approaches to fighting Communism has been challenged even by those most vehemently committed to the battle” (Gibbs; Goodall, 2019, p. 247).

A diversidade de perspectivas dentro da comunidade de exilados/as cubanos/as torna evidente, enfim, que a obra de Lockpez não representa unanimemente a visão dessa comunidade, até mesmo porque não há unanimidade em tal comunidade. A autora, como parte da segunda onda de exilados, trouxe suas próprias particularidades e traumas vivenciados durante a Revolução Cubana para sua narrativa, que se conecta com parte do discurso dos “desiludidos” e do anticomunismo difundido na cultura *mainstream* dos Estados Unidos e na comunidade de exilados/as cubanos/as.

Em suma, pode-se observar que este discurso hegemônico (segundo a perspectiva de Gramsci) presente na obra de Lockpez, que será abordado minuciosamente mais adiante, entra sistematicamente em conflito com o conhecimento historiográfico a respeito da Revolução Cubana. Portanto, no presente trabalho, haverá esforços para avaliar esses desencontros e para compreender os fundamentos que sustentam a produção, a publicação e a circulação da narrativa tomada como objeto.

3.3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO

O objetivo, neste item e nos seus subitens, é caracterizar minimamente a importância das histórias em quadrinhos (e dos romances gráficos) para a produção de conhecimento histórico, bem como comentar algumas referências bibliográficas a partir das quais se delinearam as perspectivas analíticas com as quais foram estabelecidos diálogos neste estudo. Depois, será apresentado, também em consonância com referências bibliográficas selecionadas, o romance gráfico eleito como fonte, para, por fim, analisar o material delimitado.

3.3.1 As histórias em quadrinhos como fontes para a produção de conhecimento histórico

É fundamental estabelecer, inicialmente, que neste estudo se compreende as histórias em quadrinhos (e mais especificamente os romances gráficos) como fontes ricas para a investigação historiográfica e, portanto, para a produção do conhecimento histórico. Além disso, também são materiais potencialmente privilegiados para o desenvolvimento de uma abordagem transnacional, tal como se propõe neste trabalho.

Amadeo Gandolfo e Ivan Lima Gomes, em artigo intitulado “Circulações, trânsitos e hibridismos: quadrinhos nas Américas em perspectiva transnacional” (2021), discorrem sobre como a investigação histórica das HQs a partir de uma perspectiva transnacional pode contribuir não apenas para o debate acerca das representações presentes nesse tipo de artefato cultural, como também pode lançar luz acerca de deslocamentos que podem se expressar no argumento ou na própria estética dessas obras. Remontando brevemente a história das HQs, os autores argumentam que o próprio desenvolvimento dessa linguagem se deu num longo processo de apropriações e de circulações, de modo que não se pode falar nos grandes centros de produção de HQs como a França ou os Estados Unidos sem pensar nos seus desenvolvimentos para além de suas próprias fronteiras nacionais (Gandolfo; Gomes, 2021, p. 4).

No início do artigo, os autores afirmam que “a abordagem transnacional dos quadrinhos pode concentrar-se em autores, personagens ou temáticas” (Gandolfo; Gomes, 2021, p. 2). Tal afirmação enfatiza a riqueza desse tipo de material e seu potencial como fonte em pesquisas historiográficas, pois são numerosos os casos em que seria possível conferir ênfase a uma dessas três dimensões ou a uma combinação delas. Exemplos são: as *Aventuras de Tim-Tim*, que frequentemente apresentavam outros países e continentes – muitas vezes de forma bastante problemática –; *Superman*, em suas aventuras na *Action Comics*, nas quais o herói interveio em

um conflito bélico entre países fictícios da América Latina; *Capitão América* e sua atuação no *front* europeu da Segunda Guerra Mundial. As três HQs mencionadas como exemplo possuem um potencial evidente para a utilização em uma abordagem transnacional, afinal, permitem interrogar de que modo os imaginários acerca dos países estrangeiros representados nas HQs circularam no país de produção a ponto de viabilizar a construção de tais representações; ou, ainda, questionar qual foi a recepção dessas HQs nos países representados – caso os países representados tenham tido acesso a essas obras. As possibilidades de investigação, como se pode observar, são muitas.

Ainda que o potencial exista, os autores afirmam que durante muito tempo as HQs foram pensadas “[...] numa perspectiva estritamente nacional” (Gandolfo; Gomes, 2021, p. 4), tendo o seu desenvolvimento histórico reconstruído, costumeiramente, dentro das fronteiras de cada país. No entanto, com a virada transnacional, os processos de desenvolvimento das HQs passaram a ser observados em uma dinâmica para além do nacional, que valoriza as trocas e as circulações de maneira orgânica, evidenciando que o desenvolvimento das HQs se deu a partir de mais apropriações e ressignificações do que se imaginava.

Nesse sentido, a abordagem transnacional permite refletir sobre como práticas e artefatos culturais em seu processo de trânsito e circulação por dois ou mais países são apropriados e transformados pelas audiências; “[a abordagem transnacional] concebe os processos como permeáveis e interdependentes” (Gandolfo; Gomes, 2021, p. 5). Aliás, os autores defendem que as HQs desde suas origens foram marcadas por um aspecto transnacional, na medida em que, por conta de seu caráter descartável, de baixo custo e de um público significativo, circularam, desde o início, por diversos países, assim como ocorreu com os artistas que produziam as HQs. Ou seja, as histórias em quadrinhos são potencialmente, há um bom tempo, fontes privilegiadas para a abordagem transnacional.

Os autores ainda destacam como a relevância das HQs enquanto fontes históricas tem sido aceita e bem recebida, tendo em vista o aumento, nos últimos anos, de produções especializadas que tomam as HQs como fontes. Além disso, o próprio texto de Gandolfo e Gomes abre o dossiê “Quadrinhos nas Américas em perspectiva transnacional”, da tradicional revista *Anos 90*, do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dossiê que reuniu uma série de trabalhos de pesquisadores acerca do tema.

Ainda no que diz respeito à relevância das HQs enquanto fontes históricas, Thiago Monteiro Bernardo (2011), em texto publicado nos anais da ANPUH, tratou dos usos das histórias em quadrinhos na área de História e dos regimes de verdade desses materiais.

Embasado no trabalho de Paul Ricoeur, Bernardo chamou a atenção para a semiologia estruturalista e a semântica hermenêutica enquanto possibilidades para a análise histórica das fontes, sugerindo então que tal análise seja capaz de elucidar dados do mundo externo àquelas produções, conectando as HQs ao tempo e ao espaço em que foram elaboradas: “Proponho assim que a leitura das HQs pode ser reveladora de seu mundo externo, seja analisando sua estrutura linguística e estética, nas suas inserções em redes intertextuais e intervisuais (relacionadas à iconosfera) ou nos aspectos semânticos de suas narrativas” (Bernardo, 2011, p. 9). Essa preocupação do autor em chamar a atenção para a importância de investigar, nas fontes, suas relações com a conjuntura em que foram produzidas, busca, como ele mesmo aponta, superar as limitações semiológicas do culturalismo que, em última instância, estuda, muitas vezes, o signo por si, ignorando a materialidade que possibilitou aquela produção. De certa forma esse tipo de abordagem se aproxima da que pretendemos construir neste estudo.

Como exemplo e referência desse tipo de análise histórica dos quadrinhos que visa compreender elementos da sociedade em que a produção cultural foi criada, publicada e divulgada, cabe citar alguns trabalhos acadêmicos da área de História que servirão de referência, neste estudo, em virtude, sobretudo, dos procedimentos de utilização das fontes:

- a) o de Priscilla Ferreira Cerencio, intitulado *O Escudo da América: o discurso patriótico na revista Captain America Comics (1941-1954)* (2011), trabalho no qual a autora buscou compreender como essas HQs se articularam aos discursos e debates vigentes do início da década de 1940 até meados da década de 1950, observando que essas HQs inflamaram um discurso patriótico e conseguiram, através de seu sucesso mercadológico, formar opiniões sobre os EUA (forte, soberano, justo, libertador) e seus inimigos (estereotipados, feios, grotescos, traidores). Isso foi realizado por meio da utilização de um discurso com incentivo à guerra de todas as formas, desde financiamentos até o próprio alistamento;
- b) o de Rodrigo Aparecido de Araújo Pedroso, intitulado *Vestindo ainda mais a bandeira dos EUA: o Capitão América pós-atentados de 11 de setembro* (2014), no qual o autor analisa de que maneira os atentados de 11 de setembro de 2001 foram abordados numa HQ do Capitão América, estudo em que se pode observar uma série de críticas às ações bélicas estadunidenses e dos chamados terroristas, o que evidencia um significativo debate que sucedeu os atentados;
- c) o de Beatriz da Costa Pan Chacon, intitulado *A Mulher e a Mulher-Maravilha: uma questão de história, discurso e poder (1941 a 2002)* (2010), trabalho acerca da história das HQs da Mulher-Maravilha, no qual a autora analisou as relações de

poder presentes nos discursos que compunham as histórias em quadrinhos estudadas, compreendendo certas relações de gênero presentes na sociedade que produziu e divulgou aquelas HQs e mostrando uma série de comportamentos misóginos que marcaram a produção, a divulgação e, por vezes, até a recepção dessas histórias. A autora evidenciou, também, movimentos da resistência feminina ao pressionar a produção e a divulgação dessas HQs.

No que se refere ao indispensável diálogo interdisciplinar e à construção, a partir desse diálogo, de uma perspectiva analítica, Jefferson Lima chama a atenção para a necessidade de se pensar em mecanismos próprios para a pesquisa histórica dos quadrinhos: “Não podemos apenas utilizar elementos das Artes plásticas e/ou da literatura, por exemplo, dada a especificidade dos quadrinhos, mas sim criar mecanismos próprios para a pesquisa dos mesmos” (Lima, 2011, p. 3).

Nesse sentido, os trabalhos de outras áreas do saber são bem-vindos para configurar uma melhor compreensão da linguagem específica das HQs, garantindo a formulação de uma metodologia que respeite a singularidade da fonte trabalhada. A título de exemplo, vale citar o trabalho de Márcia de Souza Ravaglio (2018), da área de Letras, a respeito da gênese e da estrutura das HQs e da relação dessas histórias com a sociedade, no qual a autora oferece um panorama da história das HQs e analisa a estrutura da imagem e da linguagem, elucidando, por exemplo, o que caracteriza uma vinheta, uma sarjeta, como ocorrem as transições entre elas, quais as funções comunicativas de um balão e de seu apêndice, enfim, explicando elementos que estruturam e ordenam a linguagem das histórias em quadrinhos e que são caros a alguém que pretenda analisá-los.

Ainda nos domínios teórico-metodológicos, e a respeito, especificamente, da necessidade do reconhecimento do campo quadrinístico como autônomo e carente de ser estudado a partir de uma metodologia própria sem que simplesmente sejam reutilizadas ferramentas produzidas para análise de outras linguagens como a literatura, pode-se citar a dissertação de Beatriz Sequeira de Carvalho (2017), desenvolvida no campo das Ciências da Comunicação, na qual, para além da discussão desses aspectos mencionados, a autora produz uma análise acerca do processo de legitimação cultural das HQs, tendo em vista que foram tomadas como um cultura inferior e massificada na primeira metade do século XX, mas começaram a ter sua relevância social, cultural e, por vezes, artística reconhecida ainda na segunda metade daquele mesmo século, com o movimento dos quadrinhos *underground* nos EUA na década de 1960 – o que chegou a render para a HQ *Maus* o *Prêmio Pulitzer* em 1992 – e com a “febre dos quadrinhos” na Europa também na mesma época.

Deve-se mencionar ainda os clássicos da teoria dos quadrinhos, referências obrigatórias em quase todos os textos que tratam de HQs aqui citados: as obras de Will Eisner, intitulada *Quadrinhos e arte sequencial: princípio e práticas do lendário cartunista* (2010) e Scott McCloud, intituladas *Desenhando quadrinhos* (1995) e *Desvendando os quadrinhos* (2008), nas quais se discute a estrutura quadrinística, as formas de produzir significado, o processo de produção, a interação com o leitor e outros elementos também imprescindíveis à análise da linguagem em questão.

Considera-se, por fim, a possibilidade de analisar as histórias em quadrinhos partindo de uma interpretação iconológica, uma entre outras propostas de abordagem de fontes imagéticas destacadas por Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2012, p. 245), a qual, segundo o autor, busca encontrar uma espécie de “mentalidade de base”. Segundo Meneses: “[...] O fundamento está na filosofia das ‘formas simbólicas’ desenvolvida por Ernst Cassirer (1974-1945), isto é, tais formas funcionam como ‘sintomas’, uma vez que são partes separadas de uma mesma realidade que pode ser recomposta”. E continua: “[...] O visível é sintoma do invisível, e todo objeto, toda imagem significam mais do que a aparência e podem conduzir à circunscrição de um inconsciente coletivo, uma cosmovisão, um espírito da época” (Meneses, 2012, p. 245, grifos nossos). Compreende-se que é preciso respeitar, portanto, a especificidade de uma história em quadrinhos (ou de um romance gráfico), material que não pode ser analisado com métodos derivados apenas do estudo de imagens ou da literatura e que demanda uma metodologia própria, buscando compreender como as narrativas imagética e textual interagem e criam significados.

Sendo assim, a partir dessa bibliografia sumariamente comentada, é possível afirmar que as histórias em quadrinhos já são fontes bastante consolidadas para a investigação historiográfica – em especial para aquelas investigações estruturadas em torno de uma abordagem transnacional – e para a produção do conhecimento histórico. Isso pode ser observado pelo aumento de trabalhos historiográficos em todos os níveis acadêmicos que tomam as HQs enquanto fontes; pelos resultados dessas pesquisas, que têm lançado luz sobre produtos de grande circulação; pela boa recepção dessas pesquisas entre os pares acadêmicos; e pela boa recepção que os quadrinhos encontram entre o público escolar – visto que os livros didáticos frequentemente recorrem às artes sequenciais.

3.4 O ROMANCE GRÁFICO SELECIONADO COMO FONTE: *CUBA: MINHA REVOLUÇÃO*

3.4.1 A fonte e suas potencialidades

O romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução* foi lançado originalmente em setembro de 2010 pela DC Comics. Por se tratar de uma publicação relativamente recente, de uma grande editora, conhecida internacionalmente, a obra pode ser facilmente acessada. É possível adquirir a obra original em grandes lojas pela internet, como a Amazon, ou mesmo pelo site da DC Comics. O mesmo é válido para a edição brasileira utilizada neste estudo, publicada em 2013 pela editora Panini.

Cuba: Minha Revolução possui 144 páginas, impressas nas dimensões 17,6 x 22,9 cm, e foi escrita originalmente em língua inglesa. O argumento do romance gráfico foi elaborado por Inverna Lockpez, artista e autora cubana exilada nos Estados Unidos; as ilustrações foram elaboradas por Dean Haspiel, quadrinista estadunidense renomado e conhecido dentro da indústria; por fim, a obra foi colorida por José Villarrubia, artista hispano-americano, também já conhecido na indústria quadrinista estadunidense.

Trata-se de uma obra rica, tanto visualmente quanto textualmente. Nunca é demais ressaltar que, em se tratando de histórias em quadrinhos, de forma ampla, o textual e o visual não podem ser compreendidos separadamente, afinal, uma das características fundamentais da linguagem dos quadrinhos é a mescla e, eventualmente, a fusão entre texto e ilustração, além das peculiaridades da dimensão visual, por si, como, por exemplo, cores primárias que se misturam e dão origem a uma nova cor, ao invés de simplesmente serem duas cores distintas juntas.

Nesse sentido, refletindo sobre o romance gráfico tomado como fonte a partir dos argumentos de Gandolfo e Gomes (2021), vale enfatizar que se trata de uma obra por meio da qual é possível explorar todas as possibilidades analíticas de aspectos transnacionais que podem estar, conforme os autores, presentes – circulação da publicação, autores, personagens e temáticas. Ou seja, além da fonte em questão ser um romance gráfico publicado por uma das maiores editoras dos EUA, e ter sido publicada em pelo menos três línguas (inglês, português e espanhol), a autora dos argumentos é uma exilada que transitou pelo país em que a história contada na obra se passa (Cuba) e pelo país em que a obra foi publicada (EUA). A obra, semiautobiográfica, por sua vez, reconta a história de uma mulher até o exílio, apresentando, inclusive, outros personagens que tiveram o mesmo destino; além disso, o tema da obra é a

Revolução Cubana, processo histórico que teve um impacto social, político e histórico para além de suas próprias fronteiras.

Entretanto, se por um lado, como se destacou, são perceptíveis, no romance gráfico tomado como fonte, aspectos identificados por Gandolfo e Gomes (2021) como possibilidades férteis de investigação, por outro, os mesmos autores dedicam boa parte do artigo à abordagem de HQs específicas, de um tipo específico, aquelas que revolucionaram a indústria de entretenimento do século passado, sobretudo nos EUA, normalmente publicadas em formato de revistas e em edições semanais, em papel de baixa qualidade e preço acessível.

Nesse sentido, cabe ressaltar que *Cuba: Minha Revolução*, apesar de partilhar a linguagem da arte sequencial com as histórias em quadrinhos em questão, é um romance gráfico. Dessa forma, a obra não foi pensada como um produto descartável ou como um capítulo de um arco narrativo maior, mas como um romance que encontra em um só produto a conclusão da sua narrativa. Isso significa que a obra eleita como fonte não é tão acessível, em vários sentidos, quanto as HQs às quais Gandolfo e Gomes – e grande parte das pesquisas sobre HQs, aliás – se referem; no entanto, exatamente por se tratar de um romance gráfico e não de uma edição específica ou isolada de uma revista, o material apresenta maior possibilidade de, em algum momento, ter a sua narrativa recuperada e reivindicada por algum grupo, com finalidade artística ou política.

Pensando a fonte a partir da bibliografia comentada no subitem anterior, resulta evidente, durante a leitura desses trabalhos, a importância de se observar minuciosamente os elementos visuais presentes nas obras, bem como é notável a necessidade do olhar especialista, atento, ou seja, o olhar que é: capaz de compreender as especificidades da linguagem; capaz de distinguir a diferença semântica entre uma ilustração que possui um traço mais carregado e outra com traço mais delicado; capaz de diferenciar uma página com alto contraste de outra com pouco contraste; capaz de perceber um enquadramento mais anguloso, bem como notar se este ocorre por cima ou por baixo da linha do horizonte; e capaz de, a partir disso, notar se é possível observar, por exemplo, maior confiança ou timidez do personagem na cena ilustrada.

Também é indispensável analisar de que maneira o argumento desenvolvido no romance gráfico estrutura e conduz a história, bem como deve-se avaliar como o argumento dialoga com a dimensão visual. Questionamentos elementares, tais como se há coesão e vinculação entre o argumento e a ilustração, se há um contraste proposital entre o tom do texto e do visual, são fundamentais para se avaliar o que esses e outros elementos das relações entre texto e visualidade configuram na narrativa.

Além disso, uma análise não pode se limitar à discussão, somente, dos signos visuais e dos elementos textuais presentes na obra. É preciso compreender como a obra, na sua materialidade textual-visual, dialoga com a conjuntura em que foi produzida e publicada, com a estrutura da sociedade em que está inserida, ou seja, com o modo de produção capitalista. Afinal, tais elementos conjunturais e estruturais, de produção e de circulação da obra, contrastam com a temática debatida em *Cuba: Minha Revolução*: a Revolução Cubana, processo que historicamente desafiou e enfrentou a hegemonia e o imperialismo estadunidense no solo cubano e na própria América Latina, que ameaçou os privilégios de uma elite cubana e que colocou fim à ditadura de Fulgêncio Batista, estreitamente relacionada ao governo estadunidense.

Outro questionamento ao qual se pretende responder é: como uma narrativa ficcional, mesmo que semiautobiográfica, de uma exilada cubana, desenvolvida em parceria com artistas gráficos, cujo argumento está centrado em traumas vivenciados no processo revolucionário cubano – representado como um processo extremamente violento, sanguinário, utópico, autoritário, como um sonho que, ao fim, se transformou num pesadelo –, encontrou espaço para uma ampla repercussão ao ser publicada por uma editora do porte da DC Comics?

3.4.2 A bibliografia disponível sobre *Cuba: Minha Revolução*

Apresentar-se-á, a seguir, uma revisão bibliográfica, resultante de um arrolamento de trabalhos que se debruçaram sobre questões relacionadas direta ou indiretamente ao objeto deste estudo, a representação da Revolução Cubana no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução*. Cabe ressaltar que, por meio da pesquisa bibliográfica, confirmou-se a hipótese previamente delineada, a saber: há pouquíssimos trabalhos a respeito desse romance gráfico. Ainda assim, os poucos trabalhos encontrados – que, como veremos adiante não tratam propriamente do objeto deste estudo, mas do romance gráfico tomado como fonte e de questões que interessam neste estudo – evidenciaram lacunas e polêmicas em relação às quais esta investigação pode apresentar contribuições.

Pretende-se demonstrar, enfim, como as lacunas encontradas na bibliografia sistematizada endossam a pertinência e a relevância do objeto deste estudo. Para isso, será necessário destacar como as questões discutidas nos trabalhos a serem comentados podem orientar a atenção para determinados aspectos, tais como o trauma, o lugar do corpo feminino na narrativa, as estratégias gráficas utilizadas nas construções da história, as noções de ilusão e de desilusão que permeiam a obra. Mas, além disso, será fundamental ressaltar aspectos que na

bibliografia encontrada não deu conta de abarcar, como uma séria crítica ao caráter ideológico¹¹ presente na obra.

A busca pela bibliografia foi realizada em diversos sites, bancos de teses e dissertações, revistas acadêmicas, indexadores de artigos científicos, bibliotecas, cujos acervos estão disponíveis online, entre outros.¹² A prioridade foi, inicialmente, encontrar trabalhos em que houvesse discussão específica do objeto de pesquisa, ou seja, trabalhos nos quais fosse discutida a representação da Revolução Cubana veiculada no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução*. Especificamente sobre esse objeto de estudo não foi encontrado nenhum trabalho. É importante destacar que a busca foi realizada em português, inglês e espanhol.

Diante desse resultado, expandiu-se a busca para trabalhos nos quais se abordasse, de alguma forma, o romance gráfico tomado como fonte. Com essa expansão, foram encontrados cinco textos, entre os quais apenas um em português. São os seguintes: o artigo “A cultura histórica como possibilidade investigativa a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas com personagens históricos latino-americanos” (Fronza, 2019); o livro *Redrawing the historical past* (Cutter; Schlund-Vials, 2017); o artigo “Graphic History and the Art of Collaboration” (Maher, 2020); o artigo “Revolution & Relocation in Graphic Memoir” (Cox, 2017); e o artigo “The Body in Pain, the Ideals in Vain” (Riazi, 2018).

Entre esses cinco textos, em dois há apenas citação indireta à obra eleita como fonte. No livro *Redrawing the historical past* (Cutter; Schlund-Vials, 2018, p. 8), o romance gráfico é mencionado como uma entre outras obras fundadoras do gênero autobiográfico nos romances gráficos. Em “Graphic History and the Art of Collaboration” (Maher, 2020), o autor somente recomenda a leitura de uma breve resenha da obra aos/às interessados/as – resenha à qual não foi possível ter acesso. Nos três trabalhos restantes, o romance gráfico é abordado diretamente, e por isso serão comentados de forma mais aprofundada, com atenção às questões e às interpretações propostas.

A ingênua visão otimista sobre *Cuba: Minha Revolução*

No artigo intitulado “Revolution & Relocation in Graphic Memoir: Narrative Strategies & Testimonial Purposes in *Cuba: My Revolution and Vietnamerica*”, publicado em 2017,

¹¹ Como o conceito de ideologia possui conotações muito diversas, é importante ressaltar que, neste estudo, o conceito de ideologia é empregado no sentido utilizado por Karl Marx e Friederich Engels, ou seja, como uma leitura do mundo produzida pela classe dominante que visa ocultar determinadas contradições, falseia a história e privilegia a manutenção do seu próprio poder. Sobre isso, ver *A Ideologia Alemã* (Marx; Engels, 2007).

¹² Foram utilizados para as buscas de artigos, teses e dissertações: portal Domínio Público do governo brasileiro; Scientific Eletronic Library Online (SciELO); Portal de Periódicos CAPES; Banco de Teses e Dissertações CAPES; Sumários de Revistas Brasileiras; Google Acadêmico; entre outros.

Sandra M. Cox se propõe a pensar como narrativas e testemunhos se reúnem em dois romances gráficos autobiográficos, entre elas *Cuba: Minha Revolução*. O objetivo da autora é, por meio da análise desses materiais, por ela considerados testemunhos de traumas que envolvem o exílio e a imigração, contribuir de alguma forma para o debate contemporâneo sobre a questão dos imigrantes das chamadas zonas de conflito: “Minha esperança é que, ao examinar como essas narrativas apresentam registros de busca de asilo, ilumine melhor algumas das questões contemporâneas que afligem as tentativas de reassentar migrantes que fogem de zonas de conflito” (Cox, 2017, p. 20, tradução nossa).¹³

Nesse sentido, a autora identifica em seu texto diversas qualidades do romance gráfico em questão, compreendendo-o como uma narrativa política que revela uma visão da Revolução Cubana diferente do “senso comum”, na medida em que não apresenta de forma dicotômica a Cuba revolucionária como o mal e os EUA como o bem. Pelo contrário, a autora chega a identificar que a obra critica o intervencionismo estadunidense por ser responsável, em alguma medida, pelo que se tornou Cuba com a revolução e as atrocidades derivadas disso (Cox, 2017, p. 26).

Diante disso, cabem algumas ponderações. De acordo com o ponto de vista assumido neste estudo, discorda-se da leitura que a autora propõe da obra em seu texto. Primeiro, é necessário destacar equívocos históricos e conceituais que marcam o texto de Cox, como, por exemplo, identificar a Revolução Cubana de 1959 como uma revolução marxista (Cox, 2017, p. 21), avaliação incorreta na medida em que diversos intérpretes demonstraram que a Revolução, inicialmente, foi marcada antes por uma postura nacionalista do que por uma orientação socialista. Fidel Castro só declarou o caráter socialista da revolução um dia antes da invasão da Baía dos Porcos, orquestrada pela CIA, em 1961, e isso foi apenas o início de um processo.

Sem dúvida, o equívoco mais grave e perigoso da autora está em identificar o governo de Fidel Castro como fascista (Cox, 2017, p. 22). Se Cox utilizasse a categoria de totalitarismo, essa afirmação já seria polêmica, dado todo o debate acadêmico existente sobre os problemas de tal conceito, que engloba em um mesmo universo e de certa maneira equipara experiências nazifascistas a experiências socialistas. Mas categorizar o governo liderado por Castro como fascista é mesmo um equívoco indiscutível. Afinal, identificar Cuba revolucionária como fascista é simplesmente ignorar a história desse conceito e não o reconhecer como uma expressão da extrema direita. A abordagem de Cox, portanto, remete ao chamado revisionismo

¹³ My hope is that in examining how these narratives present records of asylum-seeking will better illuminate some of those contemporary issues that plague attempts to resettle migrants fleeing conflict zones” (Cox, 2017, p. 20).

ideológico, que, entre outras ações, afirma de maneira infundada que o nazismo teria sido uma expressão ideológica e um movimento de esquerda.

Para além desses elementos, graves equívocos conceituais e interpretativos da autora, cabe discordar também, em termos gerais, das conclusões mais amplas por ela formuladas sobre a obra. Ao contrário do que Cox formula, não há, no romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*, uma visão crítica acerca dos EUA ou uma representação mais amigável da Revolução Cubana; muito pelo contrário: o único momento em que a Revolução não é apresentada como um reinado de tirania ocorre quando a personagem parece estar hipnotizada e plenamente iludida pela revolução que promete um mundo melhor; os EUA, por sua vez, são apresentados como o lugar onde a personagem decide se refugiar da tirania da revolução.

Talvez se pudesse explicar tais posicionamentos da autora por conta dela ser uma estadunidense que, provavelmente, foi exposta a muitas abordagens antirrevolucionárias em seu país e, por isso, considera, tal como o governo dos EUA, a ilha um Estado Terrorista, mantido sob terrível embargo econômico. Nesse cenário, é possível que qualquer narrativa que não comece logo na primeira página apontando Fidel Castro como um terrível ditador “totalitário” soe como uma obra para além do “senso comum”. Porém, seja qual for a razão responsável pela má compreensão da autora, é indiscutível que ela está enganada ou está enganando.

Uma precisa leitura reacionária

No artigo de Toloo Riazi, intitulado “The Body in Pain, the Ideals in Vain”, o autor utiliza como fonte dois romances gráficos e um deles é *Cuba: Minha Revolução*. Seu objetivo é analisar como a transformação dos corpos das protagonistas dessas obras é uma forma de expressar o fracasso dos ideais revolucionários apresentados pelas narrativas: “Este trabalho tem como objetivo analisar a transformação do corpo de protagonistas femininas como forma de mostrar o fracasso dos ideais revolucionários” (Riazi, 2018, p. 18, tradução nossa).¹⁴

Riazi assume uma postura interpretativa a respeito da obra e mesmo da Revolução Cubana muito próxima àquela presente no texto de Sandra M. Cox. Porém, Riazi não chega a ver, em *Cuba: Minha Revolução*, potenciais críticas ao imperialismo estadunidense, antes a compreende como uma obra que ilustra muito bem a deterioração do corpo da protagonista diante da barbárie do regime de Fidel Castro e observa como essa mudança do corpo diz respeito

¹⁴ This paper aims to analyze the transformation of body of main female characters as a way in which failure of revolutionary ideals are shown” (Riazi, 2018, p. 18)

também a uma mudança das ideias, na medida em que a personagem vai se modificando fisicamente e abundando suas “utopias” em relação à revolução “fracassada”.

O autor desenvolve somente uma análise estético-formal da obra e, no que tange às questões relacionadas ao conteúdo histórico-político, a impressão é a de que o romance gráfico seria a única referência que o autor possui sobre a Revolução Cubana, por conta dele reforçar visões sobre o país ser uma terrível ditadura, uma utopia fracassada e afirmações do senso comum. Nesse sentido, se Cox errou ao considerar a obra como mais crítica e imparcial do que realmente é, Riazi, por sua vez, soube ler como, no romance gráfico, há recursos visuais para mostrar, através da mudança do corpo da protagonista, sua desilusão em relação à “utopia” revolucionária. Em suma, Riazi sabe que se trata de uma obra crítica à Revolução Cubana, crítica ao governo de Fidel Castro e pró-EUA, e a respeita justamente por isso.

Por isso, compreende-se que, em termos gerais, Riazi analisou corretamente a proposta mais ampla da narrativa do romance gráfico e, sobretudo, os seus recursos visuais. Porém, o autor não formula críticas em relação a esses elementos, pelo contrário, endossa a narrativa como se esta fosse a própria história da Revolução Cubana, a verdade ilustrada, o que é um grave equívoco.

Crítica e contranarrativa

O artigo do professor Marcelo Fronza, intitulado “A cultura histórica como possibilidade investigativa a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas com personagens históricos latino-americanos” (2018), é o mais preciso entre os encontrados no arrolamento bibliográfico. Em seu trabalho, o autor “[...] investiga como a cultura histórica latino-americana está relacionada com a forma como os jovens tomam o conhecimento para si a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas” (Fronza, 2018, p. 68).

Para isso o autor analisa diversas obras, entre elas *Cuba: Minha Revolução*, à qual dedica uma breve análise bastante precisa, objetivando compreender como esses materiais podem ser utilizados no Ensino de História, buscando nesses quadrinhos indícios de contranarrativas históricas (Fronza, 2018, p. 76).

Em relação a *Cuba: Minha Revolução*, o autor inicia sua análise dizendo que se trata de uma “narrativa pessimista em relação ao processo revolucionário cubano” (Fronza, 2018, p. 85). Além disso, anuncia uma hipótese sobre o quadrinho que se aproxima muito daquela que se pretende acompanhar neste estudo: “Tenho como hipótese que a publicação por este tipo de editora [*mainstream*] explica o viés ideológico liberal antirrevolucionário e antissocialista desta história em quadrinhos autobiográfica” (Fronza, 2018, p. 85).

Em síntese, Fronza chega à seguinte conclusão:

[...] Portanto, a autobiografada passa de uma jovem ingênua que apoiava a revolução nacionalista de Fidel Castro (momento apresentado de maneira idílica pelos autores) para uma mulher atemorizada que odiava o que os liberais chamavam de uma stalinização da sociedade cubana sob a égide daquele líder (agora um ditador) após a invasão da Baía dos Porcos (Fronza, 2018, p. 86).

Concorda-se com essa síntese de Fronza, tendo em vista a capacidade de capturar elementos centrais desses quadrinhos, principalmente acerca da configuração da ideia da jovem iludida por utopias que, ao amadurecer, perceberia o que a revolução teria se tornado.

O autor considera ainda que o quadrinho pode ser lido “[...] do ponto de vista dos conservadores liberais como uma contranarrativa à narrativa mestra sobre a revolução cubana construída sobre o regime comunista de Fidel Castro” (Fronza, 2018, p. 87). Vale reforçar que sua hipótese poderia ser investigada, afinal, caberia avaliar como conservadores liberais receberam esse romance gráfico. Tal investigação poderia levar a respostas surpreendentes, como, por exemplo, à eventual constatação de que esse público conservador liberal tenha considerado o romance gráfico como uma obra pró-Cuba-socialista, entre outros aspectos. Não será, vale enfatizar, um caminho explorado neste estudo.

Com isso, encerra-se a discussão da bibliografia localizada sobre a fonte em questão, com a indicação de posicionamentos considerados equivocados e de outros a serem valorizados na análise proposta a seguir.

3.4.3 As temáticas e os materiais selecionados: uma análise de *Cuba: Minha Revolução*

O principal objetivo na análise que se seguirá é compreender a representação da Revolução Cubana construída no romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*. Efetuada uma leitura preliminar, e tendo em vista o fato de a obra ter sido publicada no *mainstream* estadunidense, partiu-se da hipótese de que se tratava de uma obra de forte teor ideológico pró-estadunidense, crítica e difamatória em relação à Revolução Cubana. Como se pretende demonstrar nesta análise, a hipótese se confirmou. Cabe, então, discorrer sobre os argumentos para sustentar tal afirmação, com destaque para o que se considera mais relevante na obra, isto é, um discurso estruturante ou argumentos que se repetem com muita frequência.

A obra é dividida em três partes, cada uma dedicada a abordar um momento da vida da protagonista e, também, da Revolução Cubana. Cada parte é, além disso, marcada por um discurso ideológico de maneira mais expressiva. Na primeira parte, são destacados os primeiros momentos da revolução, a euforia e a esperança por um tempo de mudanças; o discurso que se manifesta de maneira mais evidente nessa parte é o do poder de sedução da revolução e dos seus líderes sobre as mentalidades, sobretudo em relação à protagonista, que parece ser enfeitiçada pela figura de Fidel Castro. Na segunda parte, é representada a invasão da Baía dos Porcos; neste trecho, o argumento é marcado pelo destaque conferido ao medo e à desconfiança constantes no que concerne à morte, à guerra e aos próprios companheiros. O discurso nessa segunda parte se concentra no caráter autoritário e violento da revolução, naquilo que será lido como a realidade que se escondia no discurso sedutor apresentado na primeira parte. Na terceira e última parte, a narrativa gira em torno do exílio e da censura artística; o discurso principal dessa parte se direciona para o suposto definhamento total da revolução, seja do ponto de vista material ou das ideias e valores.

O romance gráfico – que também é uma obra semiautobiográfica – conta a história de Sonya a partir dos seus 17 anos, quando acompanhou de perto o processo revolucionário cubano. Evidentemente, apesar de ser uma história individual, há uma clara intencionalidade de que essa história transcenda a trajetória pessoal da personagem e seja compreendida como a própria história do povo cubano diante do processo revolucionário. Um indicador disso já se apresenta no título, *Cuba: Minha Revolução*, em que se pode observar esse jogo de palavras entre a Revolução Cubana e a revolução pessoal da personagem dentro do processo.

Acredita-se, também, que há no título um elemento argumentativo que sustenta toda a narrativa proposta na obra: a legitimação do discurso através da vivência. Tal argumento é

estruturante da obra, não há sustentação sem ele. Vale ressaltar que tal recurso narrativo está fundado na confusão que existe no senso comum entre memória e história, confusão testemunhada, no presente, com uma frequência avassaladora. No Brasil, por exemplo, é comum ouvir saudosistas da ditadura dizendo que se lembram de que naquele tempo havia ordem, não havia corrupção e assim por diante, ainda que essas memórias não encontrem respaldo algum na realidade material. Quando confrontados, tais indivíduos reivindicam a vivência, “eu vivi”, ou mesmo a mobilizam a vivência de algum parente próximo, “meu avô viveu naquele tempo e disse que era ótimo”. Obviamente, nesses casos há uma confusão, proposital ou não, entre memória e história que precisa ser problematizada.

Um dos objetivos, portanto, deve ser o de confrontar esse discurso presente na obra, que se pretende generalizante, e evidenciar, dessa forma, que a Revolução Cubana foi muito mais do que a vivência da protagonista Sonya pode demonstrar aos leitores.

Figura 1 - Orelha 1 da edição original



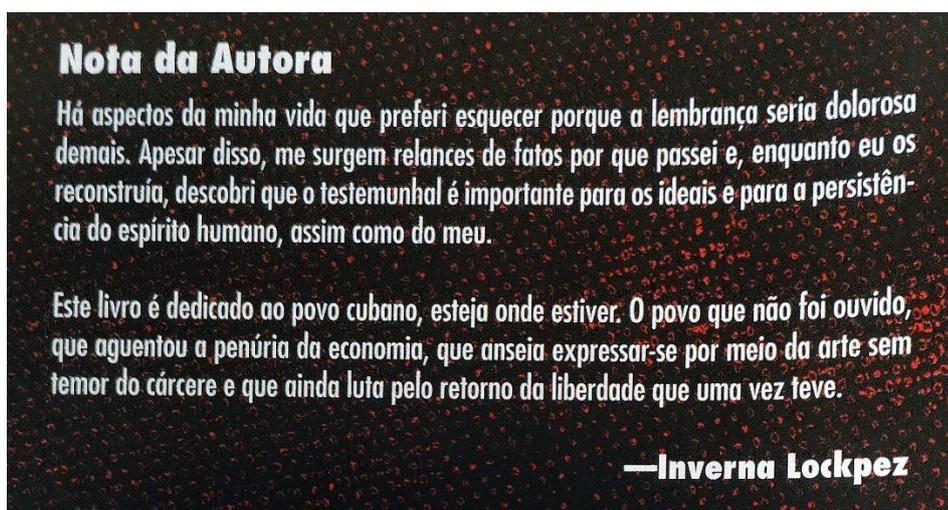
Fonte: Lockpez; Haspiel, Villarrubia, 2010.

Na Orelha 1 da edição original, acima reproduzida, há duas citações¹⁵: uma fala da protagonista, acerca da tomada do poder pelos revolucionários em 1959; e outra fala da mesma personagem em 1965. A primeira fala é sobre esperança, a segunda é sobre o “degringolar” da

¹⁵ “Janeiro, 1959. Fidel marcha para Havana ao som dos tiros de canhão, ao som dos sinos das igrejas, dos apitos das fábricas e das sirenes dos navios. Eu sinto que um novo começo chegou para o meu país. Vou servir como médico - a arte pode esperar! / Maio, 1965. Eu não sei mais o certo do errado. O que aconteceu com os princípios em que acreditávamos há cinco anos? Estou sempre com medo, o tempo todo. O tempo todo.” (tradução nossa).

revolução, sobre o medo que Sonya sente a todo tempo. Visualmente, a primeira fala está redigida sobre um vermelho vivo e a segunda sobre um preto com granulados vermelhos. Com as cores, nesse sentido, estabelece-se um contraste entre um tempo de esperança e um tempo de escuridão, entre luz e trevas, entre toda ideologia associada ao vermelho e os supostos resultados obscuros dela. Aqui aparece o primeiro indicativo de um dos principais discursos da obra, a tese de uma revolução traída.

Figura 2 - Nota da autora



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 6.

Em uma nota que precede o início da narrativa, Lockpez, responsável pelo argumento principal da obra, afirma que existem aspectos da sua vida que preferiu esquecer por lhe causarem muita dor e que o processo de reconstrução a ensinou que testemunhar é importante para os ideais e a resistência do espírito humano. Depois, dedica a sua obra para todos os/as cubanos/as que não foram ouvidos/as, que enfrentaram dificuldades econômicas, que não são capazes de se expressar através da arte sem medo de serem presos/as e para aqueles/as que, segundo ela, ainda lutam pelo retorno da liberdade outrora usufruída.

Cabe, obviamente, questionar a qual período a autora se refere ao mencionar o “retorno da liberdade outrora usufruída” em Cuba, se ao período colonial ou ao período neocolonial, o que imediatamente conduz ao questionamento sobre quem possuía liberdade nesses tempos. Ora, na leitura desses elementos que antecedem propriamente a narrativa, pode-se suspeitar do discurso acerca da revolução que será apresentado na obra.

3.4.3.1 Parte 1: o fetiche da Revolução e a ilusão da protagonista

Na primeira parte da obra, como se evidenciará, a narrativa demonstra uma capacidade que a revolução teria de enfeitiçar as pessoas, de encantá-las de maneira ilusória. No início da narrativa, é apresentada a jovem protagonista Sonya: uma jovem definida como uma rebelde de família abastada que admira o movimento liderado por Fidel Castro e despreza o então presidente e ditador Fulgêncio Batista. Apesar de nesse momento a personagem desenvolver algumas críticas pertinentes a Batista, tais críticas são apresentadas, na obra, de modo a diminuir a legitimidade dessas afirmações, em virtude de a personagem ser delineada como uma espécie de jovem arrogante, ou, para utilizar a expressão historicamente empregada por conservadores e reacionários para deslegitimar movimentos protagonizados por jovens, a personagem é apresentada como uma “rebelde sem causa”. Ainda assim, há um único trecho em que essa crítica se dá de maneira mais contundente pois destaca de maneira impessoal os crimes cometidos pela ditadura liderada por Fulgêncio Batista, como se vê no quadro abaixo:

Figura 3 - Descrição da ditadura de Batista

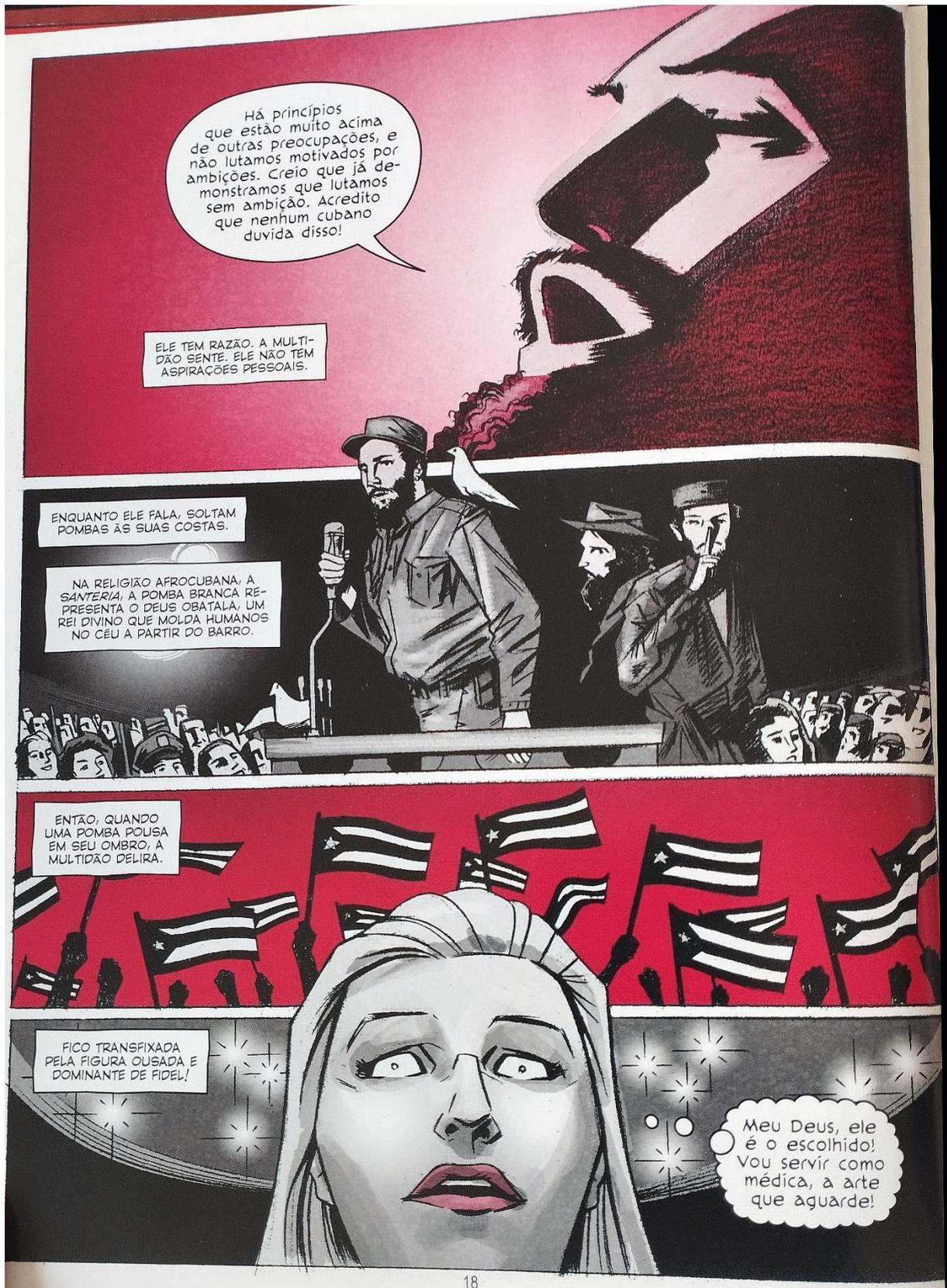


Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 15.

Nesse quadro, a narradora-protagonista afirma que, depois de oito anos no poder, Batista fugiu da ilha com parentes e amigos. E continua: “Seu regime abriu Havana aos cassinos, sancionou os gângsteres, suspendeu a constituição e censurou a mídia. A polícia secreta era famosa por torturar e matar seus adversários, principalmente aqueles que simpatizavam com Fidel Castro” (Lockpez; Haspiel, Villarrubia, 2013, p. 15). A ilustração na primeira parte mostra Batista junto dos seus familiares, em direção ao avião, enquanto os fogos de artifício de ano novo explodem ao fundo. O colorista aqui teve o cuidado de usar um vermelho vivo na

ilustração de Batista, à direita, estabelecendo diálogo entre um elemento visual e a descrição acerca da ditadura sangrenta encabeçada pelo sujeito em questão. É importante destacar esse quadro pois se trata de um momento de exceção na obra, depois disso não há mais críticas contundentes a Batista ou à realidade neocolonial vivenciada por Cuba antes da revolução.

Figura 4 - Fidel discursa



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 18.

A página acima (Figura 4) é, sem dúvida, uma das mais relevantes da obra e, por isso, precisa ser analisada. Há nela, visual e textualmente, uma série de elementos que estruturam a narrativa construída na obra: a ideia do engano, a suposta ingenuidade, a capacidade de Fidel Castro de seduzir e de manipular o povo. Vale refletir sobre esses elementos parte a parte.

No primeiro quadro da página, na porção superior, temos um *close* na figura de Fidel Castro, que discursa de maneira eloquente sobre não lutar por ambições, mas por princípios, e ressaltando que ninguém deve ter dúvidas disso. A voz da narradora aparece e diz: “Ele tem razão. A multidão sente. Ele não tem aspirações pessoais”. No entanto, por mais que o texto diga isso, a ilustração e as cores contrastam vigorosamente com tal afirmação. Fidel Castro é representado com sombras duras em seu rosto, que trazem um tom extremamente dramático e um tanto sombrio, ao fundo um vermelho vivo se apresenta – o mesmo utilizado em Fulgêncio Batista quando da descrição de sua ditadura sanguinária.

No segundo quadro esse contraste entre texto e imagem se ameniza. Usa-se o preto e o branco, sem sombras duras. A narradora conta que uma pomba branca pousou no ombro de Fidel Castro e que na religião afro-cubana a pomba branca representa o deus Obatala, que molda humanos a partir do barro no céu. No terceiro quadro, novamente o vermelho vivo é utilizado para representar a cor do céu, enquanto silhuetas de mãos erguendo bandeiras cubanas são apresentadas e acompanhadas pela fala da narradora: “Então quando uma pomba pousa em seu ombro, a multidão delira”.

No último quadro da página, vê-se Sonya de olhos arregalados e boquiaberta, como que hipnotizada. A voz da narradora diz: “Sou atraída pela figura ousada e dominadora de Fidel!”, ao passo que a personagem pensa, em um balão de texto que sugere a proveniência dos argumentos direto da mente: “Oh meu Deus, ele é o escolhido! Vou servir como médica, a arte que aguarde!”.

O discurso nessa página está longe de ser sutil e a mensagem que os autores desejam que o/a leitor/a receba é bastante clara: Sonya é uma jovem ingênua, levada a acreditar, pelas circunstâncias, que Fidel Castro era um líder superior que conduziria a nação cubana a um destino próspero. O vermelho vivo, as sombras duras, a ilustração de Sonya como se estivesse hipnotizada e as falas simplistas como “Ele não tem aspirações pessoais”, “Ele é o escolhido”, “Eu servirei como médica”, procuram explicitar que a interpretação otimista de Sonya acerca do líder e do processo revolucionário é ingênua e enganosa.

A representação da suposta capacidade, da revolução e de Fidel Castro, de “enfeitiçar” Sonya e parte da população cubana se apresenta em praticamente todas as páginas da obra. São apresentadas “pistas” bastante óbvias de que algo não estaria certo naquele processo histórico

e que, necessariamente, a revolução viria a se tornar uma terrível ditadura. São várias “pistas”, como quando uma senhora pede a Sonya que se junte ao recém-formado Comitê de Defesa da Revolução (CDR) e ela recusa, argumentando que lhe resta pouco tempo por conta dos estudos na universidade e o exército. Diante disso, a senhora diz a ela que precisavam dela no CDR por ser respeitada na vizinhança, o que era muito importante pela necessidade de “ficar de olho nos vizinhos”. Sonya questiona se a função dos CDRs não seria apenas mobilizar as pessoas para o trabalho e a senhora responde que servem para isso também. Sonya se afasta pensando se “ficar de olho nos vizinhos” não seria espionagem.

Desse modo, página a página, o/a leitor/a vai sendo conduzido/a de maneira muito direta à conclusão que os autores desejam expor. As “pistas” vão sendo colocadas para que quando a barbárie se apresente o/a leitor/a não se choque e a considere como algo inevitável diante dos indicativos prévios.

Figura 5 - Falta de oxigênio



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 28.

Sonya é retratada, em toda a primeira parte da narrativa (e em trechos posteriores, com menos ênfase), como alguém incapaz de ver a verdade que se apresenta, incapaz de criticar qualquer ação tomada por Fidel Castro. Exemplo disso está na página 28, quando as colegas de Sonya apontam para a falta de oxigênio no hospital, resultante da ruptura do governo

revolucionário com os EUA e da insuficiência dos suprimentos enviados pelos russos. Sonya, irredutível, responde que darão um jeito, pois “Fidel não vai deixar que seu povo morra”.

Claramente, o objetivo aqui é delinear a protagonista como uma fanática, aficionada e acrítica, tomada por uma espécie de cegueira ideológica associada à sua juventude. O esperado seria que a personagem percebesse como esse sinal (a crise de abastecimento de oxigênio), junto dos demais acontecimentos, apontava para uma falência do governo revolucionário, uma prova de más decisões, de ingerência administrativa e de péssimas alianças políticas. Mas nada foi percebido pela protagonista “enfeitiçada” por Fidel Castro.

Nesse mesmo sentido, nas páginas 33 e 34, apresenta-se uma discordância entre Sonya e seu pai – personagem que até então apenas fora mencionada com carinho pela protagonista como uma figura oposta à superficialidade de sua mãe e à ignorância de seu padrasto. Assim, seu pai afirma que Cuba está se tornando comunista como a Rússia, enquanto ela argumenta que, na verdade, a revolução seria socialista. Não se explicita, propositalmente ou não, qual seria a distinção, para os autores da obra, entre um governo socialista e um governo “comunista como a Rússia”. Mas Sonya enfaticamente se nega a acreditar nessa possibilidade, como quem evita pensar que o pior pode acontecer e busca ser otimista. Tendo em vista a complexa disputa histórica sobre o termo socialista, que, por vezes, acabou reivindicado por grupos reformistas e sociais-democratas, uma leitura possível levaria a compreender que, para o pai de Sonya, Cuba se tornaria uma “ditadura” como a Rússia, enquanto a protagonista acreditaria que esse não seria o caminho trilhado, mas sim um caminho “democrático”. Há, nessa passagem, mais uma das “pistas”, isto é, Sonya está sendo avisada, por uma figura de suposta autoridade, paternal e representante da sabedoria do patriarcado, acerca do futuro da revolução, mas, mesmo assim, ela se nega a enxergar. Tal construção argumentativa se conecta a um momento posterior da obra, quando a protagonista ouve um discurso de Fidel Castro no qual o líder afirma que a revolução é de caráter marxista-leninista e fica incrédula, como se não pudesse crer em tal “traição”.

Adiante, na página 37, a mãe de Sonya tem um parto difícil e perde muito sangue, correndo sério risco de vida. Novamente a questão da falta de recursos aparece, com os médicos dizendo que não há estoque de sangue para a paciente. Assim, a narrativa mostra que a escassez em tese gerada pelas decisões do governo revolucionário quase foi responsável pela morte da mãe da protagonista durante o parto.

Portanto, traumas vão se acumulando, recurso narrativo que potencialmente levaria o/a leitor/a a compreender de maneira muito direta os vários sofrimentos pelos quais o povo cubano estava passando e que, sugere-se, poderiam ter sido evitados caso a revolução não tivesse

ocorrido ou se simplesmente tivesse ocorrido sem o rompimento dos laços de Cuba com os Estados Unidos – como se essa fosse uma decisão unilateralmente cubana, inclusive – e sem se “desvirtuar” em direção ao comunismo.

Figura 6 - Fidel fecha os bordéis



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 38.

Na página 38, há um trecho emblemático, em que se menciona o fechamento, pelo governo, dos bordéis. Como de costume, a decisão é apresentada como sendo de Fidel Castro, não de um governo, um recurso óbvio para definir Castro como um líder centralizador, tirânico, ditatorial. Além disso, lê-se que o governo (ou mais diretamente Fidel) havia empregado nos bancos as mulheres que antes trabalhavam nos bordéis. Em um trecho do texto, no primeiro argumento, se lê: “[...] Elas não sabiam contar, e erravam o troco”. Depois, complementa-se: “Naqueles dias, tudo era decidido por Fidel. Nada funcionava sem a intervenção dele”. Como um reforço do traço de ingenuidade que atravessa a obra, a narradora-protagonista complementa: “Ele se dedicava à missão de transformar nossa ilha em um grande país / Ele nos guiava para um mundo melhor”. A ânsia de mostrar a ingenuidade e a cegueira de Sonya chega a níveis absurdos. Some-se ao comentário da narradora, de que as mulheres não sabiam contar

e erravam os trocos, a ilustração, mostrando mulheres se divertindo com sacos de dinheiro diante da feição de descontentamento do padrasto de Sonya, e o resultado é a “denúncia” de mais um exemplo de ingerência administrativa e de péssimas decisões do governo revolucionário, movido por ideias comunistas sobre igualdade e oportunidades que, na prática, não funcionariam. Vale ressaltar, ainda, o preconceito contra as mulheres configurado nesse trecho, em afirmações de caráter misógino.

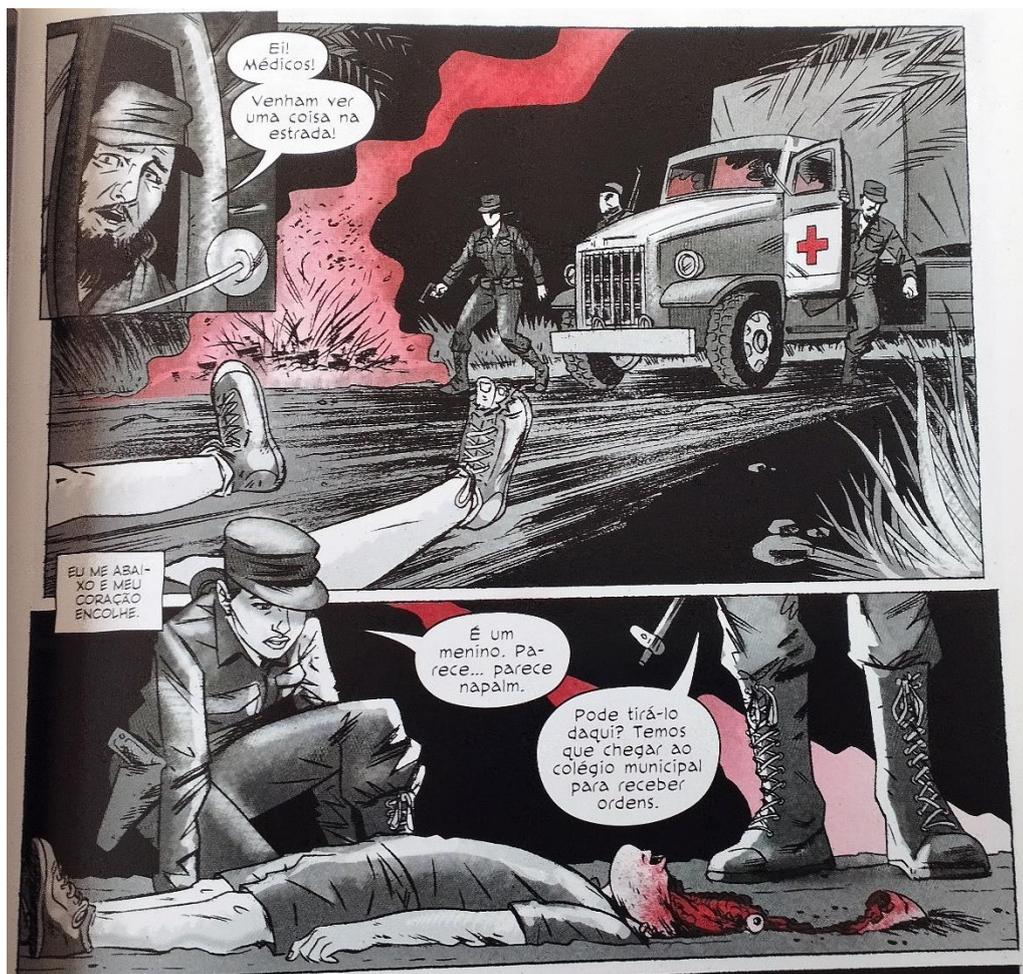
Como se disse, apesar do discurso de ilusão de Sonya em relação à revolução atravessar toda a obra, essa característica da narrativa é mais incisiva na primeira parte da obra, haja vista: as falas exageradas da protagonista como “ele é o escolhido” ao se referir a Fidel Castro; os alertas ignorados pela protagonista, com uma confiança cega no líder revolucionário de que as coisas não estavam correndo bem – como a falta de recursos para tratamentos médicos –; o aviso do pai em relação à ideologia comunista dos revolucionários; e assim por diante. Entende-se que, dessa forma, a narrativa vai dando pistas para o/a leitor/a compreender que a protagonista estava enfeitiçada pelos revolucionários, especialmente pelo líder Fidel Castro, e tal feitiço a impedia de enxergar os indícios sobre a “verdadeira” face da Revolução. A segunda parte, por sua vez, é marcada pelo medo como principal temática.

3.4.3.2 Parte 2: o horror da Revolução

A ênfase, na parte 2 da obra, reside na denúncia do horror da guerra, horror compreendido e interpretado como resultado da revolução, como derivado da própria revolução. Essa parte da obra se inicia com a narração a respeito da chamada invasão da Baía dos Porcos, em abril de 1961. Na ocasião, Sonya é convocada, junto a outros profissionais de saúde, para ajudar na contenção da invasão. A protagonista narra que todos estavam com medo, ela se sentiu constrangida por ninguém se voluntariar e, então, decidiu ir.

Note-se que Sonya é descrita recorrentemente como alguém que agia com convicção a despeito da opinião de todos que a cercavam. É como se o mundo ao seu redor a dissesse o tempo todo para não tomar as decisões que tomava, mas, como se estivesse enfeitiçada, não conseguia enxergar a situação e se vinculava cada vez mais àquela ilusão heroica. E a narrativa foi construída para “provar” as consequências disso.

Figura 7 - O horror da guerra



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 45.

Na página 45, há o primeiro contato direto de Sonya com as consequências da violência daqueles acontecimentos. O caminhão no qual ela estava tem que parar, pois havia algo no caminho. Os médicos são chamados, pelo motorista, para ver a “coisa no caminho”. Encontram, então, o corpo de um garoto com a cabeça destrocada. Sonya, representada em trajes militares, diz, como narradora: “Eu me abaixo e meu coração encolhe”. Em seguida, comenta diretamente que o garoto parece ter sido vitimado por um armamento de napalm, enquanto o soldado que a acompanha, com indiferença, apenas pergunta se ela pode tirar o corpo do caminho.

Na narrativa, apesar da brutalidade da representação do corpo com o crânio destrocado e desfigurado, não há a responsabilização acerca daquela morte, derivada da invasão arquitetada pelo governo estadunidense. Pretende-se, genericamente, sugerir que se trata de uma morte resultante do conflito, ou seja, do embate entre duas partes, uma crítica abstrata ao horror da guerra. Some-se a isso a insensibilidade do soldado cubano e novamente a narrativa induz a interpretar que todo sofrimento poderia ter sido evitado caso a revolução simplesmente não

tivesse existido; além disso, a narrativa, por meio do silêncio, não apenas isenta os EUA pelo horror da guerra como direciona a repulsa do leitor para o soldado cubano incapaz de se sensibilizar com a tragédia.

A falta de sensibilidade dos soldados cubanos reaparece, aliás, na página 46, em mais uma ocorrência de apresentação dos horrores da guerra, os quais, novamente, não são atribuídos ao conflito gerado pelos Estados Unidos, mas são apresentados como resultantes de um embate abstrato. O comboio com os soldados, do qual Sonya fazia parte, estaciona em uma escola (mencionada pelo soldado “insensível” na página anterior) para descansar antes de continuar a viagem até a Baía dos Porcos, e o soldado encarregado (o mesmo que havia mandado tirar o corpo do caminho) diz: “A escola está cheia de corpos. Usem eles como travesseiros”. Sonya havia dito que estava com muita energia e que não seria capaz de dormir, mas aparece no último quadro da página deitada sobre um cadáver e com os olhos esbugalhados, questionando-se se aquilo aconteceria com ela também.

Na página 51, Sonya e sua equipe são vítimas de uma emboscada. A resposta de um dos soldados e companheiros da protagonista à emboscada é um tiro de bazuca, direcionado ao local de onde vinham as rajadas de metralhadora dos adversários. Terminado o conflito, a equipe nota um sobrevivente entre os adversários e um dos soldados cubanos dá a ordem para capturá-lo. Trata-se de um soldado ilustrado com uma sombra dramática, recurso gráfico utilizado para despersonalizar e trazer mais drama para a cena. Sonya reconhece que o sobrevivente é o seu antigo namorado e grande amor da sua adolescência, o jovem Flávio, que havia se mudado para os Estados Unidos poucos anos atrás; a protagonista não entende porque o seu antigo namorado, que era tão rebelde e antisistêmico como ela, estava lutando contra o governo revolucionário cubano, mas tenta salvá-lo de todas as formas, em vão. Assim, a protagonista vive mais um trauma dentro da revolução.

Após a vitória das forças revolucionárias sobre os invasores, Sonya descobre que um dos adversários que havia sido capturado estava sendo interrogado e torturado. Ela enfrenta os guardas, que tinham ordens para não deixar ninguém entrar, e socorre o prisioneiro; este, extremamente agradecido, presenteia Sonya com um colar de Virgem Maria, que o aceita e o coloca no pescoço.

Figura 8 - Sonya é torturada



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 69.

Depois desse episódio, Sonya é presa e acusada de cooperar com os invasores e com a CIA. Seguem-se a isso onze páginas que mostram diversas torturas sofridas pela protagonista: nessas páginas, é representada a sua deterioração física e mental na prisão, local em que ela não possui direito a defesa e não pode manter contato com qualquer pessoa de fora. Suas tentativas de negar qualquer envolvimento com os estadunidenses não são ouvidas e as práticas de tortura não cessam. Tal horror só tem fim quando o pai de Sonya consegue descobrir onde ela estava sendo mantida presa e suborna as autoridades para que ela seja libertada.

Evidentemente, esse é o ponto da obra para o qual o/a leitor/a foi cuidadosamente conduzido/a. Apesar de ser uma reviravolta na história – afinal, a protagonista que participou ativamente de ações e se voluntariou para o *front* da revolução foi capturada e torturada pelos próprios companheiros –, os elementos que indicavam esse horizonte de possibilidade haviam sido apresentados. Depois de diversas “pistas” que sugeriam que a revolução seria, na verdade, um processo sanguinário, violento e autoritário, finalmente essa realidade se apresenta em uma verdadeira espetacularização da violência, com a tortura brutal praticada contra a própria protagonista.

No entanto, mesmo após sofrer tamanha violência, a protagonista insiste em defender a revolução e deseja voltar ao exército revolucionário, alegando que tudo não havia passado de um mal entendido e que se soubessem da verdade certamente não teriam agido daquela forma. Esse é o momento em que o/a leitor/a é levado/a a se indignar com tamanha ingenuidade da protagonista, defensora do processo revolucionário mesmo após ter sido violentada das maneiras mais perversas que se possa imaginar. No entanto, a jornada da protagonista até a compreensão definitiva de que a revolução não era aquilo que ela imaginava ainda está, nesse momento da narrativa, longe do fim. Antes disso, ela precisaria se deparar com muitas outras evidências de que a revolução havia se tornado uma terrível ditadura.

Ademais, não se explica, na obra, como uma prisioneira que estava sendo interrogada e investigada por uma provável cooperação com a CIA, que foi libertada somente mediante suborno, conseguiu voltar a servir o exército revolucionário, mas assim acontece, sem maiores explicações.

Antes desse retorno ao exército, Sonya dedica um tempo ao seu sonho de ser artista e começa a frequentar aulas de arte. Adiante, essa relação de Sonya com a arte dentro da revolução é mais elaborada, mas nesse momento a narrativa enfatiza o incômodo de Sonya com os entraves impostos pela revolução à criação artística, de modo que a personagem conclui que, caso quisesse ganhar algum dinheiro, precisaria produzir arte sobre a revolução, a serviço da revolução.

Outras críticas sobre a relação da revolução com a arte de Sonya serão apresentadas, e se trata, evidentemente, em termos gerais, de uma crítica à ausência de liberdade criativa e de uma leitura limitada da chamada arte revolucionária. O cerne do discurso é que um artista dentro da Revolução Cubana não é livre para se expressar, não é incentivado a fazer isso e por vezes é coagido a não fazer isso. No entanto, é importante observar que, mesmo que tal crítica eventualmente encontre respaldo por ações praticadas pelo governo em algum momento da Revolução Cubana, ela é apresentada quase como uma exclusividade daquela sociedade “autoritária”, como se antes da revolução os artistas de todo o país tivessem recursos, incentivos e liberdade para se expressar; ou ainda como se nas democracias liberais, como nos idealizados Estados Unidos da América, não houvesse barreiras econômicas, sociais, culturais e políticas que dificultam e por vezes impedem a livre expressão de um artista, sobretudo se este se opor radicalmente à ordem vigente.

É evidente que existe um amplo debate a respeito da liberdade de expressão dentro das experiências socialistas, mas é preciso rejeitar o encaminhamento simplista de realizar esse debate num plano idealista, olhando com desconfiança e desprezo para uma sociedade com dilemas e assumindo um ponto de vista no qual se assume que no capitalismo haveria sociedades livres de entraves para a liberdade criativa, não apenas artística. Pode-se, é óbvio, apresentar ressalvas e críticas, mas é lógico compreender que se no capitalismo o mercado favorece e privilegia produtos culturais que endossam a organização de mundo capitalista – um exemplo disso é a própria obra tomada como fonte neste estudo –, nas sociedades socialistas, em que o principal financiador é o próprio Estado, obras que glorificam a revolução e os seus resultados serão privilegiadas.

3.4.3.3 Parte 3: o apagar das luzes da Revolução

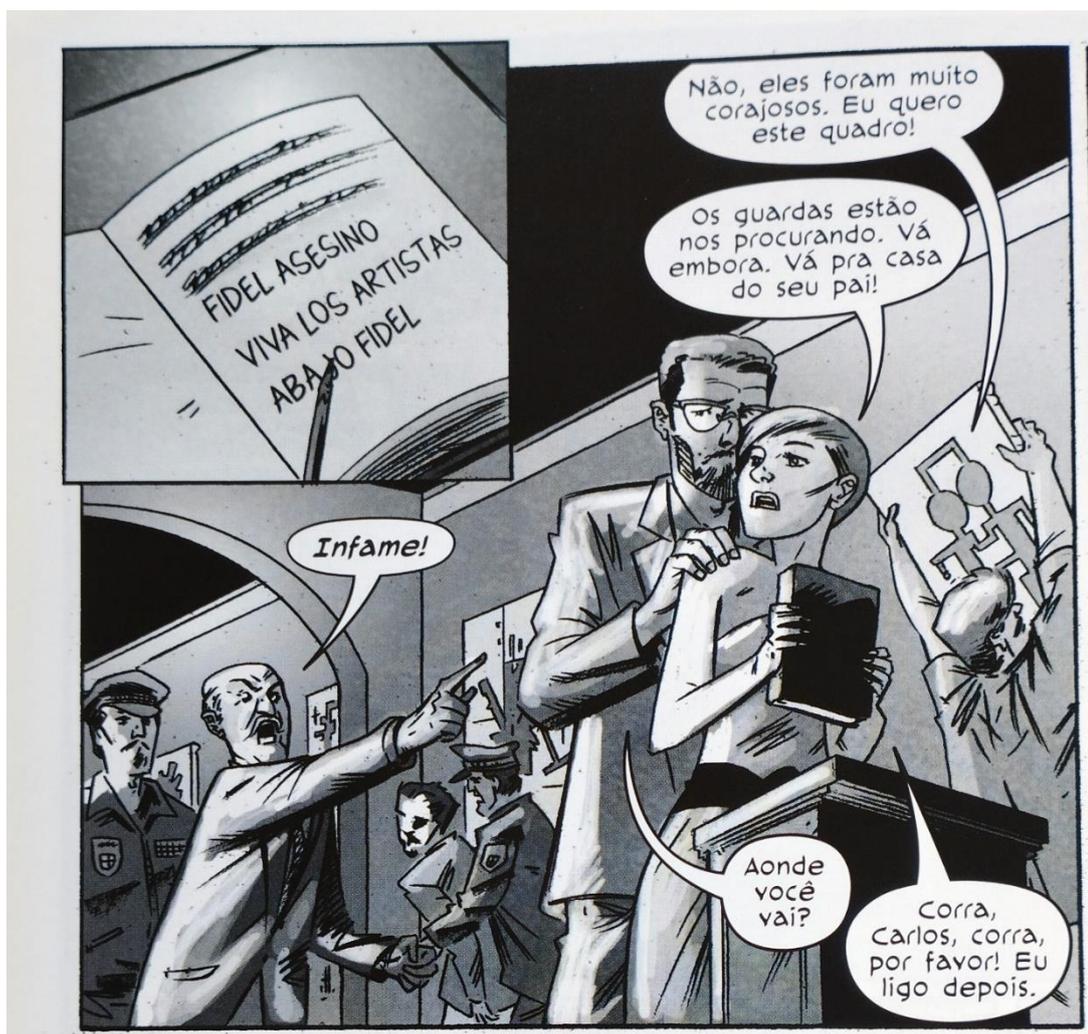
O desfecho da obra se apresenta como o fim daquilo que foi um sonho e depois se tornou um pesadelo do qual era preciso acordar. Era fundamental se afastar daquela macabra fantasia e respirar aliviado outra vez. A parte 3 da obra se concentra em duas temáticas centrais que se atravessam e funcionam, em conjunto, para a delimitação das conclusões da obra, são elas: arte e exílio. A terceira parte se inicia tratando do exílio da família de Sonya; depois, mostra-se a tentativa da protagonista de permanecer em Cuba e viver da sua arte – os gatilhos acionados nesse processo são os elementos que levam a protagonista a “se dar conta” do que a revolução teria se tornado –; e, finalmente, tematiza-se o exílio da própria protagonista.

O exílio da família de Sonya ocorre de forma conturbada: a mãe dela, por exemplo, apresentada durante toda a obra como uma pessoa materialista e sem ideais, quer desesperadamente ir para os Estados Unidos pois pretende viver lá uma vida de luxo, já não suportava mais as dificuldades econômicas que a revolução tinha trazido para os negócios da família. Dessa forma, os familiares acabam tentando duas vezes sair do país de forma ilegal, sem sucesso em ambas as ocasiões. Finalmente, eles têm a viagem aos EUA aprovada pelo governo cubano, porém, não possuem o dinheiro necessário para realizar a viagem no tempo em que precisa ser feita. Sonya, desesperada para ajudar a sua família a conseguir o dinheiro, tenta pedir um empréstimo para todas as pessoas com as quais possui contato.

Apenas uma pessoa está disposta a emprestar o dinheiro de que Sonya precisa, um antigo amigo do pai de Sonya que fora seu dentista desde pequena. Ele aceita emprestar o dinheiro desde que Sonya aceite fazer sexo com ele. Dessa forma, a protagonista é colocada em mais uma situação de degradação e de deterioração da dignidade por causa da revolução, afinal, não tivesse acontecido a revolução da forma como ocorreu, sua família não sentiria a necessidade de sair do país e ela não precisaria se deitar com um sujeito asqueroso em troca de dinheiro. Mais um trauma, portanto, se acumula sobre a personagem.

Em relação à arte, na parte 3, a história apresenta os desafios que Sonya encontra pela frente ao seguir seu sonho de ser uma artista. A narrativa enfatiza as dificuldades vividas por ela desde as aulas de arte, nas quais se enfatizava que a prioridade da arte deveria ser servir à revolução; essa prioridade, apresentada como obrigatoriedade, limitava, de acordo com o argumento desenvolvido, a criatividade e a necessidade pessoal de se expressar de Sonya. Mas o ápice do cerceamento se dá quando Sonya apresenta algumas obras de sua autoria em uma exposição e é acusada de estar desenvolvendo arte antirrevolucionária. Por conta disso, ela recebe uma carta do governo dizendo que não pode mais expor as suas obras.

Figura 9 - Sonya foge de sua exposição com medo de ser presa



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 132.

A exposição sai do controle e dá lugar a um alvoroço. No meio da bagunça, um dos visitantes da exposição aparece no caderno de assinaturas e depois é possível ler: “Fidel assassino, viva os artistas! Abaixo Fidel!”. Somam-se a isso todo o estranhamento do público com as experimentações artísticas realizadas por Sonya na exposição, a polícia chegando para controlar a situação e um homem em meio ao público gritando com o dedo em riste “Vergonhosa!”. Assim, com medo de ser presa, a protagonista foge. Após esse tumulto, ela aparece vomitando e diz ter recebido uma carta do governo dizendo que não poderia voltar a expor a sua arte.

Todo o medo vivenciado nessa ocasião aciona os gatilhos de Sonya, que acaba por se lembrar dos dias de tortura, e, temendo viver novamente essa situação, decide repensar seus planos sobre ir embora da ilha.

Figura 10 - “Bem-vinda à América” / “Bem-vinda à liberdade”



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 144.

Nesse cenário de censura e de limitações, Sonya finalmente completa a sua jornada e compreende que a revolução pela qual ela havia lutado e na qual havia depositado suas convicções política era, na verdade, uma ditadura que a violentara de todas as formas possíveis. Com isso, Sonya decide deixar o país e ir ao encontro da sua família nos Estados Unidos. O último quadro da obra mostra, sobre um fundo vermelho no qual aparece uma representação do território cubano, um avião e, também, Sonya, chorando, com seus óculos de sol faltando uma das lentes. Evidentemente, há um significado nessa lente que falta. Essa falta traz a ideia de algo que fora suprimido da sua forma original, fora quebrado, o que remete aos traumas que a revolução causara na protagonista e ao que a revolução roubou dela, quebrou nela. Pode ser lida também como o rompimento de uma camada entre a visão e a realidade, a quebra do filtro ideológico que não a deixava enxergar o que de fato era a Revolução Cubana. Junto dessa semiótica cuidadosamente planejada pelos autores, há os textos, que parecem provenientes de autofalantes do avião e, nesse sentido, são tanto coletivos quanto individuais: “Bem-vinda(vindos) à América / Bem-vinda(vindos) à liberdade”.

3.4.3.4 Algumas considerações importantes

Destaque-se que o objetivo, neste estudo, não é deslegitimar a história pessoal de vida ou as memórias de Inverna Lockpez, representadas e recriadas ficcionalmente por meio da história da protagonista, nem considerar tais eventos irrelevantes ou falaciosos. Não é possível, vale lembrar, avaliar as semelhanças e as diferenças entre as experiências de Lockpez e as da personagem, não há materiais para desenvolver tal avaliação. O objetivo é debater a obra e a interpretação da Revolução Cubana que circula por meio dela. Procurou-se demonstrar, na análise, que há, no romance gráfico, pretensões maiores do que somente contar uma história de sofrimento pessoal. O objetivo é contar uma história da Revolução Cubana e utilizar um exemplo pessoal para evidenciar aquilo que o processo se tornou; trata-se de converter uma história pessoal em uma síntese da história da Revolução. E isso é o que se pretende problematizar e combater.

O discurso que se apresenta na superfície, ou seja, a história pessoal de sofrimento da protagonista, também não é fruto do acaso. Trata-se de uma história pessoal extremamente sensível, repleta de traumas e, portanto, uma crítica da obra pode ser facilmente reduzida a uma crítica insensível à história de sofrimento de uma das autoras. Por outro lado, uma defesa da revolução pode ser facilmente reduzida a uma defesa dos torturadores da autora/da personagem, das condições de vida que levaram sua família ao exílio, da censura e dos traumas que levaram

a própria autora ao exílio. Nesse sentido, com uma história pessoal tão trágica, a obra se cobre com um manto que se pretende irrefutável por qualquer ser humano minimamente empático, e, munida de tamanha proteção, aproveita-se para transcender seus objetivos aparentes e contar a “verdadeira” história sobre a Revolução Cubana. A história de uma revolução traidora, sanguinária e autoritária. O que se defende neste estudo é que a narrativa visa apresentar a experiência de vida traumática da autora como regra para toda a população cubana diante do processo revolucionário e isso, obviamente, não se sustenta.

4 PARTE III

ARTICULAÇÕES COM O ENSINO DE HISTÓRIA IBÉRICA

4.1 INTRODUÇÃO

A historiografia é categórica acerca da Revolução Cubana: trata-se de um evento e de um processo histórico incontornáveis na história da América Latina e, por extensão, na história dos mundos ibéricos contemporâneos – relevante, portanto, para o ensino de História Ibérica. Dado seu impacto político no continente, Cuba tornou-se um ponto de referência – para seus defensores, um exemplo a se seguir; para os críticos, um exemplo a se evitar.

O Brasil da segunda década do século XXI mantém esse debate extremamente vivo. Um dos discursos mais mobilizados pelos setores reacionários para tentar ofender o setor progressista é justamente o “vai pra Cuba”, frase que sintetiza em larga medida o preconceito dos setores reacionários sobre a ilha: esta seria uma espécie de exemplo vivo da degradação física e moral de um país sob a égide do comunismo para onde todos/as os/as progressistas deveriam ir para finalmente compreenderem o que “realmente” é o comunismo.

É nesse cenário que se insere o presente trabalho, no qual o objetivo não é apenas complexificar, em sala de aula, esse debate que circula de maneira superficial e preconceituosa no senso comum, mas também contribuir para o senso crítico dos/das discentes ao propor uma reflexão acerca das mistificações que podem estar presentes em uma obra da indústria cultural acerca de variados temas.

4.2 APRESENTAÇÃO DA CONCEPÇÃO DO OA

O Objeto de Aprendizagem é constituído por uma sequência didática e, de forma complementar, por um site meticulosamente organizado,¹⁶ cujo propósito é oferecer de forma sucinta, direta e cativante todas as informações e recursos necessários para a implementação da sequência didática desenvolvida a partir dos desdobramentos da pesquisa historiográfica conduzida e apresentada. No ambiente virtual, estão disponibilizados dados referentes à pesquisa realizada, uma narrativa autoral em formato de quadrinhos que aborda os elementos essenciais do Objeto de Aprendizagem, informações de contato para esclarecimentos e devolutivas, além do link direto para o acesso ao Objeto de Aprendizagem e aos materiais cruciais destinados às aulas, que incluem passagens selecionadas da obra nas versões original e brasileira.

¹⁶ Disponível em: <https://www.revolucaocubana.com/>

Vivenciando esse processo de elaboração do OA, especialmente no que diz respeito à criação do site, pode-se compreender de maneira concreta o que Juliana Braga, Edson Pimentel e Silvia Dotta dizem: “Notoriamente, o desenvolvimento de OAs é uma área interdisciplinar e não pode ser considerado um processo trivial” (Braga; Pimentel; Dotta, 2015, p. 24). Foi exatamente o que se constatou no trabalho de criação do OA: um processo complexo e que demandou um esforço para ir além das fronteiras da área de conhecimento de origem (no caso, a área de História), exigindo a todo tempo um esforço interdisciplinar.

A tecnologia nesse processo de criação foi imprescindível. Como mencionado, para a elaboração do ambiente virtual que se alia e se vincula à sequência didática produzida, foi necessário recorrer a diferentes *softwares*, ora para pensar o *layout*, ora para ilustrar as páginas, ora para diagramar as páginas, e assim por diante. Experienciando esse processo se pode compreender, além da importância da interdisciplinaridade, aquilo que Taylor Rubio dos Santos e Marcelo Magalhães Foohs (2014, p. 289- 290) possuem em mente ao falarem da necessidade de a escola acolher as novas tecnologias de maneira a estimular os seus potenciais de valorização da invenção e da criatividade crítica.

No entanto, cabe dizer, que, se por um lado, o OA foi elaborado por meio de diversas tecnologias, sua aplicabilidade em sala de aula não exige fluência tecnológica. A ideia é que quem utilizará o OA se concentre apenas na leitura e na interpretação e engaje-se nas atividades propostas na sequência didática. Com isso, objetiva-se que esse OA possua alta acessibilidade e reusabilidade, para que diferentes discentes, de diferentes espaços, possam ter acesso a esse conhecimento que deve ser sobretudo democrático.

O cerne do Objeto de Aprendizagem, materializado na sequência didática e complementado pelo ambiente virtual, é problematizar, criticar e assim complexificar as noções que se tem sobre a Revolução Cubana a partir da leitura de *Cuba: Minha Revolução*, chamando a atenção para as incoerências históricas e para os artifícios estéticos e narrativos que são utilizados no romance gráfico, de maneira a induzir certa interpretação enviesada sobre o processo histórico. Dessa forma, o objetivo é construir junto aos/às discentes um conhecimento enriquecido pelas problematizações feitas durante a pesquisa realizada.

Enquanto resultado de um mestrado profissional, a concepção fundante deste trabalho é compreender teoria e prática enquanto uma relação dialética contínua. Dessa forma, algo que permeia todo este trabalho – ora de forma indireta, ora de forma direta – é a preocupação de realizar um estudo que possa ser utilizado como uma ferramenta importante para a construção e consolidação de saberes históricos dentro das salas de aula da Educação básica.

Nesse sentido, no artigo intitulado “Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais” (2017), de Carmem Zeli de Vargas Gil, Nilton Mullet Pereira, Caroline Pacievitch e Fernando Seffner, aborda-se de maneira abrangente o processo de construção do conhecimento através da integração da pesquisa ao ensino por parte do/a “professor/a-pesquisador/a”. De modo que é pertinente estender a reflexão neste item, aprofundando a análise dos argumentos apresentados pelos autores sobre essa temática, haja vista que sintetizam amplamente a abordagem que amparou a concepção deste OA.

No texto em questão, aborda-se mais especificamente como o papel dos mestrados profissionais em Ensino de História na formação de professores/as é de extrema importância, proporcionando um ambiente de pesquisa estreitamente relacionado ao ensino, onde os/as professores/as têm a oportunidade de se envolver em estudos sobre o ensino de História e aplicar suas reflexões em suas salas de aula. Essa abordagem promove a transformação do/a professor/a em um/a intelectual ativo/a, capaz de questionar e inovar suas práticas educacionais.

A centralidade do conceito de “professor/a-pesquisador/a” é um elemento-chave nesse processo. Esses mestrados profissionais abordados pelos autores em questão buscam instigar nos professores a visão de que a pesquisa é inerente à docência. Dessa forma, os/as professores/as têm a oportunidade de desenvolver problemáticas de pesquisa em sua prática diária, não apenas identificando lacunas, mas também refletindo sobre como suas práticas de ensino podem ser aprimoradas. Esse enfoque demonstra que a pesquisa na docência é fundamental para compreender as mudanças e permanências na escola e na prática de ensino de História (Gil et al., 2017, p. 10-15).

Além disso, a cultura escolar emerge como um componente crucial a ser considerado na pesquisa em Ensino de História. Ela engloba não apenas as práticas, mas também os sujeitos e a materialidade da escola. A atenção aos materiais e às práticas associadas a eles, bem como às expectativas dos/as docentes ao planejar suas aulas, revela-se um aspecto vital na compreensão da dinâmica da sala de aula (Gil et al., 2017, p. 15-20).

No contexto do debate sobre cultura escolar, os autores também exploram a dimensão da temporalidade. Esse elemento tem sido objeto de análise nesses mestrados profissionais, que não apenas questionam como o ensino de História reconfigura a concepção do tempo e a narrativa histórica, mas também enfatizam a oportunidade oferecida pela interconexão entre ensino e pesquisa para reexaminar a relação com o passado (Gil et al., 2017, p. 20-22).

A discussão sobre a temporalidade se desdobra em dois movimentos complementares. Primeiramente, há a construção de uma nova forma de narrar o passado, rompendo com a narrativa metódica/historicista, que é contínua e acontecimental. Em segundo lugar, observa-se

a reavaliação das noções temporais derivadas do iluminismo e do eurocentrismo, nas quais se concebe o tempo como evolutivo, contínuo e cronológico. Esses movimentos refletem a interação entre a cultura escolar e as experiências dos/as docentes e discentes, que muitas vezes não se alinham às abordagens tradicionais da disciplina histórica (Gil et al., 2017, p. 22-24).

A interação entre a escola e a universidade, entre o ensino e a pesquisa, tem levado a novas formas de narrar o passado na sala de aula, afastando-se das narrativas típicas do pensamento cientificista eurocêntrico. Estudar temas sensíveis, como escravidão, ditaduras e violência, tem demonstrado que as fronteiras entre passado e presente não são rígidas, desafiando a visão eurocêntrica da temporalidade (Gil et al., 2017, p. 23-24).

Em última análise, o ensino de História, quando bem conduzido, permite a compreensão da presença de parte do passado na atualidade, ampliando as noções temporais e desafiando a ideia de uma modernidade única. A pesquisa e o ensino de História podem ser meios de promover a inclusão de diferentes temporalidades e grupos históricos antes silenciados pela narrativa cronológica convencional, contribuindo para a formação de novas identidades e pertencimentos (Gil et al., 2017, p. 23-24).

Por fim, é enfatizada a importância dos programas de mestrado profissional que valorizam a interação entre a academia e a prática educacional. Os autores veem esses programas como espaços estratégicos para dar visibilidade às experiências pedagógicas dos/as professores/as e promover a criação de novos conhecimentos e práticas no campo do ensino de História. A pesquisa em Ensino de História é considerada inovadora e desafiadora, requerendo a mobilização de saberes de diversas áreas e métodos alternativos de pesquisa. Portanto, os autores consideram a integração entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, como essencial para o avanço do campo do Ensino de História (Gil et al., 2017, p. 25-30).

Em síntese, o artigo de Carmem Zeli de Vargas Gil, Nilton Mullet Pereira, Caroline Pacievitch e Fernando Seffner (2017) desempenhou um papel fundamental na produção deste Objeto de Aprendizagem. Ao abordar a relação dialética entre pesquisa e ensino, teoria e prática, o texto ressalta a importância dos mestrados profissionais em História no processo de formação de professores/as. Destaca-se a transformação do/a professor/a em um/a “professor/a-pesquisador/a”, capaz de questionar e inovar suas práticas educacionais, proporcionando uma visão de que a pesquisa é inerente à docência. A discussão sobre cultura escolar e temporalidade fornece *insights* valiosos para compreender a dinâmica da sala de aula, a construção de narrativas históricas e a superação de abordagens eurocêntricas da temporalidade. Além disso, vale destacar a importância dada no texto sobre a inclusão de diferentes temporalidades e grupos

históricos nas práticas de ensino, promovendo a formação de novas identidades e pertencimentos.

Em conclusão, a concepção do Objeto de Aprendizagem apresentado neste trabalho representa uma síntese cuidadosa de teoria e prática, evidenciando a interação dialética entre pesquisa e ensino, conforme discutido pelos autores supracitados. O OA, materializado em uma sequência didática e em um sítio eletrônico concebido como ambiente virtual, não apenas oferece uma abordagem atraente e objetiva para o ensino da Revolução Cubana, mas também reflete a complexidade do processo interdisciplinar e tecnológico envolvido em sua criação. A pesquisa realizada para fundamentar esse trabalho é permeada pela compreensão de que a interação entre teoria e prática é crucial, um princípio ressaltado pelos autores mencionados.

A sequência didática elaborada, enfim, reflete o compromisso de construir um conhecimento histórico sobre a Revolução Cubana que respeite sua intrínseca complexidade e a multiplicidade de interpretações que cercam o processo histórico. A partir da análise crítica realizada do romance gráfico *Cuba: Minha Revolução*, na sequência didática busca-se ir além das narrativas convencionais, problematizando as incoerências históricas presentes na obra. Concebida com a intenção de envolver os/as discentes de maneira participativa e crítica, há, na sequência didática, atividades que incentivam a reflexão, a interpretação e o engajamento em debates construtivos sobre textos e imagens. Busca-se, assim, instigar uma compreensão enriquecida do processo histórico, incentivando os/as discentes a questionarem e a explorarem diversas perspectivas para além do senso comum.

4.3 TEMÁTICAS, CONCEITOS E DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS E TEÓRICO-METODOLÓGICAS MOBILIZADAS NO OA

Neste item serão mencionados as temáticas, os conceitos e os debates historiográficos e teórico-metodológicos que fundamentam o Objeto de Aprendizagem apresentado. Em relação às temáticas, a exploração se aprofundará nas complexidades inerentes à construção de conhecimentos sobre a Revolução Cubana que serão (re)elaborados junto aos/às discentes a partir da análise de uma fonte histórica em sala de aula. Quanto aos conceitos mobilizados no OA, merece destaque a gama que vai desde aqueles presentes no processo de concepção do OA, como o conceito de ideologia conforme pensado por Karl Marx e Friederich Engels (2007), até aqueles que são objetos de reflexão no próprio OA, tais como representação, socialismo, comunismo, poder popular, democracia, ditadura, capitalismo, entre outros que podem e devem ser explorados na aplicação da sequência didática. No que tange às discussões historiográficas

e teórico-metodológicas mobilizadas no OA, a ênfase recairá principalmente na abordagem das histórias em quadrinhos enquanto fontes históricas, explorando suas potencialidades a serem cuidadosamente examinadas para a construção de um saber histórico significativo em sala de aula.

A análise realizada do romance gráfico que aborda a insurreição caribenha não apenas oferece uma visão aprofundada sobre a Revolução Cubana, como também destaca a importância de explorar outras temáticas que atravessam essa análise e enriquecem a compreensão do fenômeno histórico em questão, como a Guerra Fria, a mudança radical nas relações entre Cuba e os Estados Unidos após a revolução, a formação de uma comunidade de exilados cubanos nos EUA, entre outras. Vale dizer ainda que essas temáticas sobre as quais se discorrerá brevemente já foram discutidas e analisadas cuidadosamente na segunda parte deste trabalho.

Nesse sentido, destaca-se, sobretudo, a relevância da Guerra Fria como elemento de relevância para a compreensão da Revolução Cubana, uma vez que esse contexto internacional impactou profundamente o desenvolvimento do processo histórico cubano, inclusive contribuindo para a adesão cubana ao socialismo, adesão que permitiu à ilha conseguir maior apoio da União Soviética, então o único país capaz de fazer frente aos EUA.¹⁷

A transformação das relações entre Cuba e os Estados Unidos após a revolução também é uma temática relevante mobilizada no OA, uma vez que estas foram marcadas por uma transição notável de uma relação inicialmente tensa para uma hostilidade aberta. O triunfo revolucionário liderado por Fidel Castro, em 1959, inaugurou uma era de reformas radicais em Cuba, incluindo a nacionalização de propriedades estrangeiras e uma aproximação ideológica com o bloco socialista. Essas mudanças provocaram uma resposta adversa por parte dos Estados Unidos, que viam a ascensão deste governo cubano como uma ameaça direta aos seus interesses na região e uma extensão da influência comunista. A hostilidade manifestou-se em diversas formas, desde a tentativa fracassada de invasão na Baía dos Porcos em 1961 até o embargo econômico de longa data imposto pelos EUA. O ápice dessa animosidade foi a Crise dos Mísseis Cubanos em 1962, que elevou as tensões bilaterais a níveis perigosos. Essa virada dramática nas relações reflete não apenas as complexidades geopolíticas da Guerra Fria, mas também a resistência de Cuba em aceitar a subserviência aos interesses estadunidenses.

A formação da comunidade de exilados/as cubanos/as nos Estados Unidos após a Revolução Cubana desencadeou a construção de uma gama de narrativas sobretudo críticas

¹⁷ Essa discussão já foi devidamente apresentada na Parte 2 do trabalho, a partir do texto de Ricardo Mendes (2009).

acerca do governo revolucionário que emergiu desse levante. Essa diáspora cubana, realizada em diferentes momentos e por diferentes razões, seja por motivos políticos, econômicos ou sociais, convergiu sobretudo nos Estados Unidos, especialmente na Flórida. Dentro dessa comunidade, os/as exilados/as não apenas preservaram memórias e experiências pessoais da Revolução Cubana, mas também construíram narrativas muitas vezes marcadas por um anticomunismo e por uma nostalgia em relação a uma Cuba pré-revolucionária idealizada. Essas narrativas, transmitidas por meio de diversos meios, incluindo literatura, cinema, entre outras linguagens e mídias, refletiram a complexidade das experiências individuais e coletivas de exilados/as, impactando a percepção pública e a compreensão internacional acerca do governo cubano.

Nesse âmbito das repercussões e das representações, é válido propor uma reflexão dedicada especificamente à Revolução Cubana no ensino de História da educação básica. Andréa Mazurok Schactae, em artigo intitulado “A Revolução Cubana: representações generificadas em um livro didático de história” (2020), analisa representações presentes em um manual didático de História, em uma discussão que pode iluminar a compreensão sobre a abordagem desse tema em sala de aula.

Em sua análise, Schactae percebe que, na abordagem a respeito da Revolução Cubana, há, no manual didático analisado, o endosso a certo estereótipo corrente sobre o processo histórico: em suma, reforça-se a representação de uma revolução construída por homens, heterossexuais, com destaque para elementos transformados em símbolos de virilidade, como a farda e as armas (Schactae, 2020, p. 76), estereótipo que encontra suas raízes, segundo a autora, em obras acadêmicas importantes acerca do processo revolucionário. Com isso, o manual didático contribui para o silenciamento de sujeitos que foram invisibilizados no processo revolucionário, mas que contribuíram significativamente, como as mulheres e outros movimentos que fortaleceram a revolução, por exemplo, nos setores urbanos, para além do Movimento 26 de Julho (Schactae, 2020, p. 85-90).

Na mesma seara, Rafael Adão e Julio Cesar dos Santos, no artigo intitulado “A Revolução Cubana em livros didáticos do ensino médio” (2015), observam que as abordagens concernentes a esse processo histórico em livros didáticos podem variar entre a coerência com correntes historiográficas tradicionais e novas e simplificações rasteiras que reduzem o processo histórico a um simples episódio dentro do contexto da Guerra Fria. Diante disso, tendo em vista o ponto de inflexão que representa a Revolução Cubana na história da América Latina, os autores defendem que: “Olhar este universo, tão rico e diverso, como uma história marginalizada e menor, rendida às manobras das potências mundiais, é ignorar suas

particularidades, silenciar suas vozes e invisibilizar sua ação e influência” (Adão; Santos, 2015, p. 141).

No âmbito dos conceitos mobilizados no Objeto de Aprendizagem, destaca-se uma gama que abrange desde aqueles que desempenharam um papel crucial no processo de concepção do OA, como o conceito de ideologia elaborado por Karl Marx e Friederich Engels (2007), até aqueles que emergem como objetos centrais de reflexão no próprio OA. Nesse contexto, conceitos como socialismo, comunismo, poder popular, democracia, ditadura, capitalismo, entre outros, desempenham papéis fundamentais na compreensão aprofundada da narrativa histórica que o OA visa desvelar. A análise desses conceitos não é apenas uma questão de nomenclatura, mas representa uma incursão profunda nas ideias e nos sistemas que moldaram e que foram moldados pela Revolução Cubana e nas ressonâncias que reverberam globalmente.

Nesse sentido, ao abordar conceitos como socialismo, comunismo, capitalismo, o OA convida os/as discentes a refletirem sobre os debates acerca de diferentes sistemas políticos e sociais que estiveram no cerne da construção da Revolução Cubana. A análise desses conceitos proporciona uma compreensão mais ampla das motivações e ideais que orientaram os eventos e os processos históricos e, ao mesmo tempo, permite uma avaliação crítica das diferentes perspectivas envolvidas. A reflexão e a diferenciação ainda de conceitos como democracia liberal, poder popular, amplia ainda mais o escopo da análise, pois permite uma consideração aprofundada dos diferentes mecanismos de participação popular em diferentes modos de organização social.

É imperativo destacar que esses conceitos não são apenas ferramentas teóricas distantes, mas instrumentos vitais para uma compreensão crítica da história contemporânea. Ao explorar e contextualizar esses conceitos no OA, o/a docente pode assumir um papel crucial na orientação dos/as discentes para temáticas além da Revolução Cubana.

Assim, o OA não é apenas um meio para imersão na história específica da Revolução Cubana, mas uma ferramenta pedagógica que serve como uma ponte para a compreensão mais ampla de debates que continuam a impactar o mundo contemporâneo. Portanto, o OA garante aos/às educadores/as a oportunidade de catalisar uma compreensão crítica e informada dos/as discentes sobre a complexidade da história recente.

No que tange às discussões historiográficas e teórico-metodológicas mobilizadas no OA, cabe refletir sobretudo acerca das histórias em quadrinhos enquanto fontes históricas, explorando suas potencialidades a serem cuidadosamente examinadas para a construção de um saber histórico significativo em sala de aula.

Dessa forma, é válido iniciar tal reflexão a partir do texto de Douglas Mota Xavier de Lima, que, em artigo intitulado “Histórias em quadrinhos e ensino de História” (2017), reflete acerca do processo de incorporação das HQs no ambiente escolar e sobretudo no ensino de História, discutindo, ainda, como essa linguagem textual-visual pode configurar uma nova escrita da História.

Acerca das HQs no ambiente escolar, o autor constata que cada vez mais os quadrinhos são incluídos nos materiais didáticos da Educação básica, com essa inclusão tendo se iniciado de maneira significativa a partir de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Lima, 2017, p. 149). Desde então, a quantidade de HQs adquiridas para o ensino básico só aumentou. Para Lima (2017, p. 152), tal aumento se explica, parcialmente, pela crescente presença de tais materiais como objeto de análises no meio acadêmico, âmbito em que se passou a enxergar com maior seriedade as possibilidades existentes nas HQs tanto para a pesquisa, quanto para o ensino. Além disso, conforme o autor, houve estímulos de órgãos governamentais para a publicações de HQs para utilização em sala de aula e pode-se acrescentar também como fatores contribuintes para esse aumento a boa recepção que o material encontra entre os/as discentes e as potencialidades que este tipo de obra possui ao articular sentidos através de textos, traços, composições, cores, e assim por diante.

Sobre a utilização das histórias em quadrinhos no ensino de História, Douglas Lima concorda com Marco Túlio Rodrigues Vilela (2014), quando afirma que as HQs podem, dentro dessa área do saber, servir:

[...] para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; para serem lidos e estudados como registros da época em que foram produzidos; para serem utilizados como ponto de partida de discussões de conceitos importantes para a História (Lima, 2017, p. 153).

Dessa forma, entende-se que as possibilidades de abordagem desses materiais são relevantes como também, dependendo do material utilizado, podem reunir todas as potencialidades. A cargo de exemplo, pode-se pensar o romance gráfico escolhido como fonte no presente trabalho. Esta evidencia as três potencialidades apresentadas acima, na medida em que incorpora aspectos da vida social da sociedade cubana no período revolucionário – como a icônica arquitetura de Havana, as vestimentas da época, hábitos e discussões pertinentes àquele período histórico¹⁸ –, em que pode ser lida como registro da época na qual foi produzida – pode-

¹⁸ Quando se pensa aqui a respeito do potencial ilustrativo das imagens, esse potencial deve ser explorado a partir da ideia de verossimilhança, visando atrair a curiosidade do/da estudante sobre o tema e a partir disso começar o processo de crítica documental sobre a imagem. No entanto, é preciso cuidar para não incorrer no equívoco

se iniciar uma discussão acerca da sistemática propaganda antirrevolucionária acerca de Cuba promovida na indústria cultural estadunidense –, e pode ser utilizada como ponto de partida para a discussão de conceitos importantes para a História – pode-se pensar justamente o conceito de revolução e os processos de ruptura e continuidade que o atravessam.

Com isso, na medida em que “[...] as HQs constituem linguagem singular através da qual fatos, épocas e ideias são vividos por personagens, dando escala textual e imagética a tais elementos” (Lima, 2017, p. 168), os quadrinhos acabam por promover “[...] a leitura, a interpretação e a imaginação, aspectos diretamente relacionados às aulas de Linguagens, mas também fundamentais para as Humanidades e, especificamente, para a História” (Lima, 2017, p. 168).

Carmem Zeli de Vargas Gil, Caroline Pacievitch e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2017), em artigo intitulado “Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid”, ao analisarem uma proposta de aula desenvolvida dentro do programa de iniciação à docência envolvendo história da África e o recurso de histórias em quadrinhos, refletem sobre como questões que dizem respeito à teoria e à metodologia da História acabam por atravessar o ensino de História.

Especificamente acerca da reflexão que as autoras realizam sobre o uso de histórias em quadrinhos por pibidianos (Gil; Pacievitch; Rodrigues, 2017, p. 335- 345), chamam a atenção os desafios enfrentados e os resultados alcançados. Em relação aos desafios, destaca-se a escassez de tempo e a necessidade de fazer recortes, selecionando apenas alguns trechos dos quadrinhos para iniciar uma reflexão juntos dos/das discentes, o que, se por um lado empobrece o debate que poderia ser realizado caso houvesse tempo para a leitura de toda a obra, não inviabiliza a utilização desse material para fazer provocações e instigar o interesse. Sobre os resultados, os pibidianos conseguiriam com esse recurso evidenciar uma série de estereótipos que circulavam e circulam acerca das sociedades africanas na medida em que realizaram uma crítica documental da HQ selecionada junto dos/das discentes com os/as quais trabalhavam na escola, interrogando a fonte, como é do ofício do historiador.

Com isso, pensando a partir das aulas elaboradas pelos pibidianos, as autoras evidenciam como na prática podem ocorrer algumas das potencialidades destacadas anteriormente por Douglas Lima (2017, p. 153), ou seja, os pibidianos utilizaram os quadrinhos não só como ponto de partida para um debate maior – acerca de preconceitos que circulam

criticado no presente trabalho de justamente tomar as imagens como provas visuais, que não carecem de ser interrogadas, mas apenas acompanham o texto como um adorno.

sobre o continente africano –, como também tomaram esses quadrinhos como registros da época em que foram produzidos, submetendo-os à crítica documental.

Em sentido parecido, Marcelo Fronza, em artigo intitulado “As narrativas históricas gráficas como expressão da aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino médio: perspectivas da educação histórica” (2015), investiga a consciência histórica de discentes da Educação básica a partir de histórias em quadrinhos produzidas por eles/elas mesmos/as. O autor traz a luz uma forma criativa de compreender os símbolos e as narrativas que atravessam o conhecimento histórico de discentes, analisando como estes constroem e reconstróem o passado através da linguagem das histórias em quadrinhos. Tal exercício mostra possibilidades de uso dessa linguagem para além do que fora abordado aqui até então, ou seja, ao invés de restringir a agência de discentes a analisar e a criticar quadrinhos já publicados, coloca-os/as na posição de autores/as das HQs e, portanto, de produtores/as de materiais atravessados pelos seus próprios imaginários e por suas intencionalidades. O artigo de Fronza, enfim, instiga a pensar as possibilidades desses materiais produzidos por estudantes, que podem ser tomados como fontes para o próprio docente – por meio das quais se pode compreender mais do imaginário histórico dos/das discentes – ou até como objetos de análise e de debate entre os/as discentes, os quais, eventualmente, podem submeter os seus quadrinhos a uma crítica documental. Isso para não mencionar, evidentemente, o potencial de estímulo à produção artística.

Pedro Pio Fontineles Filho, por sua vez, em artigo intitulado “Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História” (2016), “[...] investiga o Ensino de História por meio das interconexões entre História e narrativas ficcionais, com ênfase na literatura e em histórias em quadrinhos” (Fontineles Filho, 2016, p. 285) e conclui que a aproximação entre a História e as demais linguagens – como tem sido feito já há algum tempo dentro da academia – precisa ser aplicada em sala de aula, respeitando as especificidades dessas linguagens.

Afinal, quando não há respeito às especificidades dessas linguagens, o que se observa é um uso meramente ilustrativo: “alguns livros didáticos, por exemplo, ainda trazem trechos de textos literários sem considerar o público leitor e os meios de produção e circulação de uma obra literária” (Fontineles Filho, 2016, p. 293). E se isso é realidade para textos literários, sem dúvida a situação é ainda mais grave com o uso de imagens: “[...] Os textos literários acabam sofrendo o mesmo trato que sofrem as imagens, sendo colocados somente como ilustração dos livros didáticos, sem maiores reflexões e relações com o conteúdo abordado” (Fontineles Filho,

2016, p. 293). Diante disso, quando nos livros didáticos se comete tal simplificação, cabe ao/à docente problematizar esses usos junto dos/das discentes.

Com isso, o autor ressalta que, se por um lado, o uso dessas linguagens é bem-vindo no ensino de História, por outro, esse exercício exige preparo do/da docente para manusear esse tipo de material. Ainda sobre isso, o autor acrescenta a relevância da postura do professor-historiador enquanto leitor de literatura: “[...]. Se o professor não tem o hábito de ler literatura e não tem ‘prazer’ em ler, há grandes chances de que não consiga realizar pesquisas, ou mesmo fazer análises com seus alunos, com propriedade” (Fontineles Filho, 2016, p. 293).

Pode-se acrescentar que essa provocação do autor também é válida para as histórias em quadrinhos. Dadas as especificidades que marcam a linguagem da arte sequencial, que produz sentido através de texto e imagem, um/a professor/a-historiador/a que tem certo hábito de ler esse tipo de obra certamente terá mais recursos para trabalhar com esses materiais. Caso contrário, corre-se o risco de incorrer em um equívoco comum a leitores/as iniciantes dessa linguagem e de supervalorizar os elementos textuais em detrimento dos elementos visuais.

Ainda em relação à utilização das HQs no ensino de História, Marco Túlio Rodrigues Vilela, em sua dissertação de mestrado intitulada *A utilização dos quadrinhos no ensino de História: avanços, desafios e limites* (2012), fornece:

[...] sugestões práticas de como as HQs tanto podem ser usadas como fonte documental para o estudo de determinada época quanto podem ser material para promover reflexões sobre a gênese dos anacronismos encontrados nas representações de culturas do passado (Vilela, 2012, p. 16).

Vilela atenta para as particularidades das HQs enquanto monumentos do passado a serem interrogados e também enquanto objetos carregados de representações eventualmente anacrônicas sobre determinada temática. Ainda assim, o autor ressalta que “o professor que pretende usar HQs na sala de aula não deve usá-las apenas para tornar a aula ‘mais interessante’ ou ‘mais lúdica’” (Vilela, 2012, p. 314), afinal, tais materiais podem ser importantes ferramentas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de compreensão de textos e de imagens dos/das discentes.

Com isso, o autor ressalta que: “o uso da HQ na aula de História deve sempre atender a um objetivo, seja ensinar um conceito, promover um debate, se aprofundar em determinado assunto” (Vilela, 2012, p. 315). E continua: “[...] Mesmo que a HQ seja usada e analisada como fonte e não como mero suporte ou ‘chamariz’, a sua utilização visa desenvolver certas habilidades e competências” (Vilela, 2012, p. 315). Tendo isso em vista, Vilela consegue apontar uma série de possibilidades para a utilização dos quadrinhos no ensino de História que

vão além de uma abordagem superficial na qual simplesmente se costuma chamar a atenção dos/das discentes com imagens atraentes; pensa-se o uso dessa linguagem a partir das suas especificidades enquanto arte sequencial e também enquanto fonte histórica que carece da crítica documental do/da professor/a-historiador/a, assim como as demais fontes históricas.

Em síntese, acredita-se que o Objeto de Aprendizagem oferece a possibilidade de uma análise mais aprofundada e multifacetada da Revolução Cubana, desvendando suas complexidades por meio da exploração de temas como a Guerra Fria, as transformações nas relações Cuba-EUA e a formação da comunidade de exilados/as. A mobilização de conceitos fundamentais para a compreensão da história contemporânea, como capitalismo, imperialismo, socialismo, comunismo, entre outros, destaca-se como uma abordagem enriquecedora que transcende a mera memorização de nomenclaturas vazias de sentido.

Além disso, ao considerar as histórias em quadrinhos como fontes históricas a serem incorporadas na sala de aula, no OA não apenas se reconhece as potencialidades de tais materiais, mas também se instiga os/as educadores/as a uma aplicação cuidadosa, fomentando a construção de um saber histórico significativo em sala de aula. Assim, o OA não se limita a ser uma ferramenta para a imersão na história específica da Revolução Cubana; emerge como uma ponte para a compreensão mais ampla de debates que moldaram a contemporaneidade, capacitando os/as educadores/as a orientar os/as discentes para uma compreensão crítica da complexidade da história recente. Em última análise, o OA revela-se como um instrumento pedagógico que pode e deve transcender a superficialidade, promovendo uma análise aprofundada e enriquecedora das temáticas, conceitos e dos debates historiográficos e teórico-metodológicos aqui apresentados.

4.4 REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO OBJETO DE APRENDIZAGEM PROPOSTO E ELABORADO

A relevância do Objeto de Aprendizagem reside na sua capacidade distintiva de confrontar mitos e distorções históricas associadas à Revolução Cubana, oferecendo uma abordagem pedagógica dinâmica. Além de desafiar narrativas equivocadas, o Objeto de Aprendizagem visa fortalecer a habilidade dos/as discentes de interpretação crítica de textos e imagens. Ao destacar a importância da leitura de imagens, estimula-se a capacidade interpretativa crucial para o entendimento em um mundo visualmente saturado. A abordagem de temas sensíveis, como os relacionados à Revolução Cubana, reconhece a necessidade de superar preconceitos e estigmas, oferecendo ferramentas para educadores/as lidarem com resistências, promovendo um ambiente de aprendizado seguro e construtivo. Nesse contexto,

no OA, ao se estimular o trabalho com um “passado vivo” que continua a polarizar opiniões por diversas razões, busca-se, por meio das estratégias teórico-metodológicas cuidadosamente planejadas e implementadas, construir uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, como destacado, o Objeto de Aprendizagem desenvolvido visa enfrentar mitos e falseamentos históricos que são disseminados em relação à Revolução Cubana e seus atores históricos. Para isso, o objetivo é justamente compartilhar, com discentes da Educação básica, conhecimento histórico-científico sobre a Revolução Cubana e apresentar a eles/elas as estratégias muitas vezes utilizadas pela indústria cultural para disseminar mentiras sobre o processo revolucionário cubano, contribuindo dessa forma também para um aumento do senso crítico dos/das jovens.

Sobre os objetivos pedagógicos que se deseja atingir com o OA, pode-se listar alguns, começando por construir junto aos/às discentes do Ensino Médio um conhecimento histórico – no caso, a respeito da Revolução Cubana – através da crítica de uma obra que possui uma linguagem diferente do texto acadêmico tradicional, de maneira mais lúdica e esteticamente atrativa.

Outro objetivo é estimular no público-alvo do OA uma maior capacidade de leitura e de interpretação de imagens, haja vista que, como se sabe, existe uma tradição consolidada, academicamente e no ensino, de desenvolvimento da crítica de um documento escrito, mas, comparativamente, há menos esforços em relação à crítica e à análise das imagens, muitas vezes negligenciadas, tomadas como objetos de menor complexidade, quase autoexplicativas, principalmente no âmbito do ensino de História. Carlos Alberto Sampaio Barbosa (2009, p. 72) é categórico ao dizer que: “[...] Não se aprende a ver na escola como se aprender a ler. Institucionalmente não se pensa que precisamos aprender a ver e assim acabamos sendo dominados pela imagem”. No Objeto de Aprendizagem aqui apresentado intenta-se combater essa limitação.

Combater as *fake news* que circulam largamente sobre a história cubana desde o processo revolucionário até os dias atuais também é um dos objetivos no OA. De maneira mais abrangente, pode-se afirmar que esse objetivo também carrega intenções mais genéricas, mas não menos importantes, como, por exemplo, a capacidade que o OA pretende ter de *transferência de criticidade* aos alunos. José D’Assunção Barros, em seu artigo “Seis desafios para a historiografia do novo milênio” (2019), aponta como um dos principais desafios justamente a transferência de criticidade. Partindo do pressuposto de que “o que mais fizeram os historiadores ao longo de dois séculos de aprimoramento de sua ciência foi adquirir capacidades de analisar criticamente os textos” (Barros, 2019, p. 286), o autor considera que:

“[...] Abordar com capacidade crítica os discursos (e as informações que são disponibilizadas, e como são disponibilizadas) é a base da metodologia de análise de fontes da qual precisam se valer os historiadores” (Barros, 2019, p. 286). Tendo isso em vista, o autor sintetiza esse processo de interrogar as fontes, de questionar as intenções de produção e de divulgação, o que chama de *críticidade*.

Dessa forma, Barros considera que: “[...] Analisar os discursos presentes nas fontes, diga-se de passagem, requer a mesma capacidade crítica que deve ser conclamada para analisar os discursos contemporâneos.” (Barros, 2019, p. 287). E conclui que: “[...] Por esta razão, quando alguém aprende a criticar fontes históricas de períodos anteriores, desenvolve concomitantemente a capacidade de criticar textos de sua própria época” (Barros, 2019, p. 287). É a partir disso que Barros aponta o que chama de transferência de criticidade, noção que, em suma, diz respeito à capacidade do historiador de transmitir esse saber constituinte do seu ofício para o público, no caso do presente trabalho, os/as discentes do Ensino Médio.

Somado a isso, outro aspecto de relevância do OA é que, ainda que seja possível polemizar se afinal de contas todo saber histórico não é sensível em alguma medida, é incontestável que algumas temáticas suscitem debates mais acalorados do que outras. Tal circunstância demanda do educador a adoção de precauções específicas ao mediar a construção desse entendimento.

Este é o caso da Revolução Cubana. Apesar de já ter sido objeto de estudos abrangentes e, conseqüentemente, de dispor de uma historiografia consolidada a respeito, o anticomunismo historicamente arraigado no Brasil e em diversas outras partes do mundo, aliado à sistemática construção de uma visão pejorativa e preconceituosa por parte dos principais veículos de comunicação e da indústria cultural em relação às experiências socialistas, conferem ao processo revolucionário cubano uma leitura comumente distorcida, para se dizer o mínimo. Destacar as conquistas do governo revolucionário ou a relevância de sua luta contra o imperialismo estadunidense pode, facilmente, sujeitar o docente a acusações de “comunista”, o que, em uma sociedade conservadora e anticomunista, carrega conotações extremamente desfavoráveis e pode, inclusive, representar diversos riscos para quem é rotulado/a dessa forma, como, por exemplo, o risco de perder um emprego.

A esse respeito, no artigo “Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis” (2018), Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner discutem temas socialmente controversos e sensíveis no ensino de História, especialmente no contexto brasileiro. Os autores destacam que questões socialmente relevantes têm se tornado elementos centrais nos currículos de História devido às demandas de grupos identitários e aos desafios relacionados à liberdade

de ensino e ao direito de aprender. Eles propõem a categoria de “passado vivo” como elemento central na construção dos currículos de ensino de História, vinculando tal categoria aos conceitos de residualidade e de remanescência e à educação em direitos humanos (Pereira; Seffner, 2018, p. 14-20).

Uma das principais ideias abordadas no texto é a noção de que o passado não é estático, morto, mas sim contínuo e impacta o presente. Isso é evidenciado nas experiências de sala de aula registradas e apresentadas. Em um desses registros, é descrita uma aula tradicional sobre escravidão no Brasil que se mostrou desconectada da realidade dos/das discentes até que uma sirene de polícia despertou uma discussão sobre racismo e discriminação racial que deu vida àquele assunto até então abordado como algo datado, distante da realidade atual. Isso ressalta a importância de abordar os eventos e os processos históricos de maneira viva e relevante para os/as discentes, de modo a promover a reflexão sobre questões sociais contemporâneas (Pereira; Seffner, 2018, p. 20-27).

Pensando o OA a partir disso, pode-se afirmar que a compreensão de que o passado não é estático, mas sim contínuo e marcante no presente, é elementar para uma compreensão da Revolução Cubana, um processo histórico que moldou não apenas o passado, mas também a realidade atual de Cuba e suas relações internacionais. Ao promover uma abordagem que torna o passado vivo e relevante para os/as discentes, a sequência didática proposta pode estimular a reflexão sobre questões sociais contemporâneas, como as diferenças ideológicas entre os sistemas políticos cubano e estadunidense. Além disso, o OA apresentado enfatiza a utilização crítica de imagens a partir da análise das representações visuais da Revolução Cubana no romance gráfico, permitindo que os/as discentes avaliem como as imagens podem e são usadas para comunicar as mais variadas mensagens.

No artigo mencionado, Pereira e Seffner sublinham, ainda, a importância do desenvolvimento de um tipo específico de sensibilidade por parte dos/das docentes ao abordar os chamados temas sensíveis, reconhecendo que esses temas são permeados e impactados pelas dinâmicas sociais e culturais. No texto sugere-se, enfim, que o processo de ensinar História deve ir além da simples transmissão de informações sobre acontecimentos e processos históricos, incentivando uma compreensão mais elaborada a respeito das questões contemporâneas. Isso implica a criação de um ambiente de aprendizado que permita aos/às discentes explorar esses temas de forma reflexiva e sensível.

Essa orientação a respeito da atenção necessária por parte dos/das docentes ao tratar de temas sensíveis é relevante para a aplicação do ao apresentado neste estudo, sobretudo tendo em vista que Cuba e a Revolução de 1959 são circundadas por preconceitos e estigmas que

encontram ampla disseminação tanto na indústria cultural quanto na grande mídia. Caberá ao/à docente se atentar para lidar da melhor forma possível com os eventuais “choques” entre a concepção da historiografia e a visão do senso comum acerca da temática em questão. Se bem explorados, esses “choques” – ou *imprevistos*, como abordaremos adiante – podem guardar um enorme potencial para a construção de uma aprendizagem significativa.

A reflexão sobre esses conceitos, como o de “passado vivo”, aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e interdisciplinar no ensino de História, que leve em consideração não apenas os eventos e os processos, mas também as implicações desses eventos e dos processos no presente. Isso exige uma análise cuidadosa das narrativas históricas e uma abordagem crítica que promova a reflexão e o engajamento dos/das discentes com questões sensíveis e contemporâneas (Pereira; Seffner, 2018, p. 30).

Essa abordagem, de forma geral, alinha-se perfeitamente à proposta de analisar a representação da Revolução Cubana no romance gráfico sob uma ótica crítica, promovendo a reflexão sobre as questões contemporâneas relacionadas a esse tema. A consideração cuidadosa das narrativas históricas, como sugerido pelos autores, complementa o enfoque do OA de analisar as representações da Revolução Cubana no romance gráfico, permitindo uma análise das narrativas presentes na obra e das implicações dessas narrativas na compreensão histórica e crítica dos/das discentes.

Sendo assim, conforme evidenciado ao longo desta seção, a relevância do OA manifesta-se em diversos segmentos do processo de aprendizado. Ao confrontar mitos e distorções históricas relacionadas à Revolução Cubana, a abordagem pedagógica proposta, que gira em torno da análise de fonte histórica, se destaca. A fortificação da habilidade crítica dos/as discentes na interpretação de textos e imagens é um dos resultados almejados, destacando a importância da leitura de imagens para o desenvolvimento de uma capacidade interpretativa crítica elementar no contexto atual, saturado visualmente. A consideração de temas sensíveis, particularmente os associados à Revolução Cubana, reconhece a necessidade premente de superar preconceitos e estigmas, proporcionando ferramentas valiosas para que educadores/as possam enfrentar resistências, garantindo um ambiente de aprendizado seguro e construtivo. Nesse contexto, como apresentado, o OA, ao lidar com um “passado vivo” que continua a polarizar opiniões por diversas razões, busca, por meio de estratégias teórico-metodológicas, construir uma aprendizagem significativa.

4.5 RELAÇÕES DO OA COM OS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS E SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO EM RELAÇÃO AOS CURRÍCULOS

O exame das interações do Objeto de Aprendizagem (OA) com os currículos educacionais e suas sugestões de utilização em relação a esses currículos revela considerações fundamentais para sua implementação. Ao analisar o Currículo Básico Comum (CBC) de História de Minas Gerais, identifica-se uma conexão significativa entre o OA proposto e os “Conteúdos Complementares de História no Ensino Médio”. No entanto, as divergências entre os indicativos do CBC e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao público-alvo instigam uma análise mais aprofundada sobre a aplicação do OA. Neste item, examinar-se-á como o OA se relaciona com os currículos educacionais, sugerindo abordagens adequadas para a implementação.

Analisando o CBC de História de Minas Gerais, tomado como indicativo de um currículo em vigência no Brasil, pode-se observar que o Objeto de Aprendizagem aqui proposto se vincularia ao item “Conteúdos Complementares de História no Ensino Médio”, mais especificamente ao “Eixo Temático III – Expansão das Fronteiras: a Guerra como Possibilidade Permanente”, no seu tópico XVI, “Guerra Fria e mundo bipolar”, no qual situar a Revolução Cubana no contexto da Guerra Fria aparece como uma habilidade desejada.

Em relação ao público-alvo do OA, segundo os aspectos acima mencionados do CBC de História de Minas Gerais, esse público-alvo ficaria restrito aos/às jovens do Ensino Médio. Contudo, segundo a BNCC (2017, p. 432), o público-alvo ao qual a proposta deveria ser direcionada seria composto por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) e se vincularia à unidade temática “A História Recente”. Nessa unidade, o objeto de conhecimento dialogaria com o tema “A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba”.

Portanto, conforme os currículos, o material produzido poderia ser direcionado aos/às discentes do Ensino Médio e, também, aos/às discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, para estimular a compreensão da história da Revolução Cubana, das disputas de narrativas e das tensões políticas que envolveram e ainda envolvem esse processo histórico fortemente marcado pelo contexto da Guerra Fria – com o cuidado de não reduzir a Revolução Cubana a apenas uma parte desse conflito ou a um resultado desse conflito. Parâmetros curriculares como o CBC e a BNCC podem variar na orientação sobre quando um Objeto de Aprendizagem deveria ser utilizado, inclusive, orientações futuras podem divergir das mencionadas acima.

No entanto, apesar de ser possível, do ponto de vista dos currículos, utilizar o OA tanto no Ensino Médio quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, vale ressaltar que se recomenda que o material seja utilizado apenas com estudantes do Ensino Médio, haja vista que o romance gráfico aborda explicitamente diversas violências, o que pode não ser apropriado para discentes do Ensino Fundamental – e, aliás, poderia ser motivo de polêmica mesmo no Ensino Médio. Ainda assim, talvez o/a docente responsável possa fazer um recorte dos trechos selecionados, permitindo assim a utilização do OA com o público mais jovem.

Sobre o conhecimento prévio necessário para a utilização do OA, trata-se de compreender, ainda que de maneira introdutória, como se dá a leitura de uma história em quadrinhos. Do ponto de vista material, o objeto de aprendizagem em questão foi pensado para ser amplamente acessível, de maneira que o acesso pode se dar por meio da impressão do OA ou por acesso digital.

Ainda em relação às potencialidades de utilização do OA, há problemas de aprendizagem que o OA objetiva resolver. Pensa-se especialmente nas questões relacionadas ao problema de má leitura e de má interpretação de imagens e no combate às *fake news* sobre a história cubana que circulam na sociedade. Nesse sentido, a solução esperada com o uso do OA está em incentivar a leitura e a interpretação crítica de imagens, instigando interrogações à fonte próprias do ofício do historiador e, simultaneamente, apresentar aos/às discentes a história da Revolução Cubana da forma como é compreendida academicamente.

No que diz respeito aos aspectos de reusabilidade que podem ser identificados no OA, acredita-se que as maiores potencialidades desse trabalho surgem quando se considera a possibilidade de utilizar o material em conjunto com professores/as de diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, o OA pode ser trabalhado em conjunto com um/a profissional de Língua inglesa, para que os/as discentes possam ler a fonte histórica em sua versão original; com um/a profissional de Geografia, que poderia dedicar-se a pensar a tensão geopolítica que a Guerra Fria impôs sobre a América Latina, bem como a preocupação dos EUA de que territórios próximos aos seus se aliassem à URSS; um/a docente da área de Artes poderia refletir com os/as discentes sobre as características estético-formais dos signos utilizados, no romance gráfico tomado como fonte histórica, para construir e reconstruir narrativas, dar significados, criar consensos, gerar sensações e sentimentos através de traços, cores, luz e sombra.

Por conta de o Objeto de Aprendizagem envolver basicamente a leitura e a reflexão a respeito de uma história em quadrinhos – mais especificamente de um romance gráfico –, os cenários para seu uso podem ser variados. O/A docente pode optar por fazer a leitura conjunta e presencial em sala de aula junto dos/as discentes, ou pode optar por solicitar que os/as

discentes façam a leitura individualmente em casa e que apenas posteriormente tragam suas reflexões para serem compartilhadas com os/as colegas.

Dessa forma, o cenário para o uso do OA fica muito a cargo das possibilidades dentro de cada ambiente escolar. Se em determinada escola ou sala de aula não há a possibilidade de os/as discentes realizarem a leitura em casa a partir dos trechos impressos ou do PDF disponibilizado, então que a leitura seja realizada coletivamente em sala de aula. As possibilidades de uso são diversas, o que viabiliza ainda mais o proveito de tal Objeto de Aprendizagem. Espera-se que o uso concreto desse OA possa demonstrar ainda mais potencialidades do que as inicialmente visualizadas e sugeridas. Trata-se de um trabalho pensado para ser acessível e democrático, e estima-se que, na prática, tal expectativa se concretize.

Ainda sobre as sugestões de utilização do OA, no artigo “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula” (2008), de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, há contribuições significativas, uma vez que os autores abordam a utilização de fontes históricas na sala de aula da Escola Básica, com foco na interseção entre historiografia contemporânea e educação. Pereira e Seffner destacam a importância da chamada “revolução documental” na historiografia, que ampliou a concepção de fontes históricas, indo além dos documentos escritos tradicionais, incluindo imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem e outros vestígios do passado e ainda mais recentemente as histórias em quadrinhos, entre outros materiais.

Conforme os autores, enquanto a historiografia pré-revolução-documental subsistia na crença na correspondência estrita entre o relato histórico e os acontecimentos/processos, a abordagem contemporânea reconhece a complexidade envolvida na construção do conhecimento histórico. No contexto escolar, a distância temporal e espacial que separa os eventos históricos impõe desafios substanciais aos/às docentes, frequentemente tentados/as a utilizar fontes como meras provas dos eventos. Entretanto, argumenta-se neste artigo que as fontes não devem ser simplesmente empregadas como evidências, mas sim exploradas para desvendar as complexidades subjacentes à construção do conhecimento histórico (Pereira; Seffner, 2008, p. 114-127).

Além disso, ressalta-se a necessidade de incorporar a “revolução documental” nas práticas de ensino de História, proporcionando aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar com as mesmas fontes que os/as pesquisadores/as utilizam na elaboração de narrativas históricas. Essa estratégia, conforme sustentado pelos autores, pode representar um meio altamente eficaz de ministrar História a estudantes que não almejam tornar-se historiadores/as,

mas que podem, não obstante, beneficiar-se do entendimento da disciplina para compreender o mundo que os cerca (Pereira; Seffner, 2008, p. 114-118). Como destacam os autores:

Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Na citação, destaca-se um princípio fundamental no estudo da História e na utilização de fontes históricas em sala de aula. A desconfiança em relação às fontes, compreendendo-as como produtos de sua época, sujeitas a interpretações e ressignificações ao longo do tempo, é um aprendizado fundamental quando se trata do saber histórico. Ao aplicar essa abordagem no contexto educacional, o uso de fontes históricas se torna um meio eficaz de expor às novas gerações a complexidade inerente à construção do conhecimento histórico.

Além disso, essa prática ajuda a desvincular o documento do seu papel de prova inquestionável, levando os/as estudantes a se afastarem da noção simplista de verdade que frequentemente é usada no cotidiano. O relato histórico, conforme destacado na citação, passa a ser compreendido como uma interpretação, enfatizando-se assim a natureza dinâmica e multifacetada da história. Portanto, a abordagem crítica das fontes históricas em sala de aula é crucial para o desenvolvimento das habilidades de análise, leitura e interpretação dos/das discentes, bem como para a formação de uma visão mais abrangente e contextualizada do passado.

Os autores também empreendem uma análise dos objetivos subjacentes ao ensino de História na escola, destacando que o propósito não consiste em formar historiadores/as, mas sim em fomentar a formação de cidadãos/cidadãs capazes de discernir a historicidade de suas próprias identidades e da realidade circundante. O ensino de História nas instituições educacionais busca estimular a reflexão acerca das representações do passado, promover a análise crítica das representações contemporâneas e capacitar os/as estudantes para se tornarem agentes de transformação em suas comunidades (Pereira; Seffner, 2008, p. 118-121).

Em síntese, nesse artigo se sustenta que o ensino de História na escola deve basear-se na “revolução documental” da historiografia, oferecendo aos/às discentes a oportunidade de interagir com uma variedade de fontes históricas, ao mesmo tempo em que se estimula a compreensão da relevância da história em suas vidas e no forjamento de suas identidades. O uso de fontes em sala de aula assume um caráter produtivo quando seu propósito central é

explorar a construção do conhecimento histórico, indo além do simples fornecimento de evidências dos eventos passados. Desse modo, pode-se auxiliar os/as discentes no desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação à História e na apreensão da disciplina como uma ciência dotada de suas próprias particularidades e limitações.

Dessa forma, pode-se afirmar que as considerações dos autores supracitados sobre a relevância da utilização de fontes históricas no contexto educacional impactaram significativamente na concepção do Objeto de Aprendizagem exposto neste estudo. Isso abrange tanto a dimensão da pesquisa quanto a da prática pedagógica, tendo em vista que a pesquisa foi conduzida com o objetivo central de enriquecer o conhecimento histórico promovido nas salas de aula do Ensino Básico. Adicionalmente, este texto mantém sua contribuição para a reflexão sobre a implementação do presente Objeto de Aprendizagem em ambiente escolar, bem como as potencialidades a serem exploradas no processo educacional.

Ao finalizar esta análise sobre as relações do OA com os currículos educacionais e as sugestões de utilização, torna-se claro que as considerações sobre o público-alvo e as orientações dos currículos norteiam as estratégias de implementação. Embora o CBC de História de Minas Gerais forneça um enquadramento útil, os recortes temáticos da BNCC destacam a possibilidade de uma abordagem mais flexível, possibilitando a utilização do OA no Ensino Fundamental. A recomendação de direcionar o material aos estudantes do Ensino Fundamental, embora respaldada pelos conteúdos curriculares, requer uma avaliação cautelosa das violências explícitas na obra e, por isso, indica-se sobretudo a utilização do material com o público do Ensino Médio. A reflexão sobre o conhecimento prévio necessário e as sugestões de uso, inspiradas na “revolução documental”, ampliam as potencialidades do OA. Assim, a utilização eficaz do OA não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também pode fortalecer a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

4.6 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E O USO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do OA é inegavelmente crucial para a verificação da eficácia deste como uma ferramenta pedagógica e, simultaneamente, para a promoção de uma aprendizagem que transcenda a mera memorização de eventos históricos. Este conjunto de propostas apresenta abordagens para uma análise crítica dos resultados obtidos.

Nesse sentido, a avaliação dos resultados do uso do OA requer uma abordagem contínua e metódica, abrangendo não apenas a sua precisão histórica, mas também a representatividade de perspectivas e sua adaptação ao público-alvo. A revisão periódica se configura como

imperativa, possibilitando ajustes alinhados às transformações historiográficas e às dinâmicas curriculares em constante mutação. Esse processo implica que a aplicação do OA pode e deve ser diferenciada, considerando diversos fatores, tais como públicos distintos, estágios variados de aprendizado e contextos históricos, políticos e sociais diversos. O Brasil da década de 2030 pode exigir uma aplicabilidade muito diferente deste OA produzido nos anos iniciais da década de 2020.

A avaliação da compreensão dos/as discentes constitui um ponto focal, podendo ser realizada por meio da realização de debates, da redação de textos reflexivos e mesmo da criação de imagens (como uma HQ) que expressem a compreensão das discussões realizadas, objetivando assim que a avaliação não se restrinja à mera assimilação de nomes e datas, mas que se avalie efetivamente o entendimento das discussões realizadas, o desenvolvimento da capacidade crítica-interpretativa de textos e imagens, e assim por diante.

Nesse sentido, o que se defende é uma avaliação que permita a compreensão aprofundada do impacto do OA na compreensão histórica dos/as discentes, mas que respeite também a particularidade de aprendizagem do conteúdo lecionado por cada discente. O objetivo é identificar não apenas se houve uma assimilação superficial dos conceitos, mas propor, eventualmente, uma melhoria substancial que contribua para uma compreensão mais profunda e contextualizada da história.

Além das avaliações formais sugeridas na sequência didática, é fundamental observar possíveis mudanças nas atitudes dos/das discentes em relação às temáticas abordadas, percebendo eventualmente a desmistificação de ideias que assombram o senso-comum, como a noção equivocada acerca da terrível “ditadura comunista” que dizem vigorar em Cuba. O OA deve ser avaliado quanto à sua capacidade não apenas de transmitir informações, mas de fomentar uma abordagem crítica e reflexiva, incentivando os/as discentes a questionarem a realidade que estão inseridos.

O estabelecimento de canais de comunicação contínua com os/as educadores/as é crucial. A coleta de devolutivas sobre a aplicação prática do OA, destacando desafios e boas práticas, não apenas informa sobre ajustes dinâmicos, mas também promove um diálogo constante que atende às necessidades específicas dos ambientes educacionais. Para isso, no site do OA foram disponibilizadas informações para contato e espera-se que aqueles/aquelas que tiverem acesso a este trabalho possam entrar em contato para partilhar suas experiências práticas.

Em síntese, a integração dessas estratégias de avaliação, permeada por uma abordagem sensível e humanista, é essencial para o OA. Dessa forma, assegura-se não apenas sua relevância hoje, como em tempos futuros.

Ainda assim, pensando mais especificamente na necessidade da construção de uma aprendizagem significativa, é imprescindível dialogar com o texto de Fernando Seffner (2013). No artigo em questão, intitulado “Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula”, aborda-se o tema da promoção de aprendizagens significativas no contexto do ensino de História. O autor destaca a importância de ir além da mera memorização, evidenciando a necessidade de proporcionar aos/às discentes uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos.

Seffner (2013, p. 35-36) ressalta que o ensino de História deve focar em situações históricas, buscando não apenas transmitir informações sobre acontecimentos e processos, mas também promover a compreensão das estruturas que compõem um determinado contexto histórico. Ele destaca a importância de relacionar o passado com o presente, permitindo aos/às discentes identificar rupturas e continuidades.

Nesse sentido, considerando o atual cenário político do Brasil, torna-se impossível abordar a Revolução Cubana na sala de aula sem confrontar uma miríade de estereótipos e preconceitos disseminados no senso comum – e não apenas – acerca da ilha e de seu governo. Portanto, o próprio OA se apresenta como uma oportunidade para exercitar a conexão entre o passado e o presente, permitindo refletir sobre este “passado vivo”.

O autor também enfatiza a necessidade de trabalhar com conceitos e nomeações, proporcionando aos/às discentes o acesso a um vocabulário conceitual que lhes permita compreender os temas em estudo. Além disso, destaca a importância de utilizar uma variedade de fontes de leitura e pesquisa, evitando a dependência exclusiva de um único livro didático (Seffner, 2013, p. 40-42).

Mais uma vez, é relevante ressaltar que no OA apresenta-se uma proposta de caráter semelhante, ao se fomentar a reflexão sobre conceitos importantes, como comunismo, socialismo, ideologia, entre outros, os quais frequentemente são mal compreendidos. Nesse sentido, é incumbência do/da docente aproveitar a temática da Revolução Cubana como uma oportunidade valiosa para aprofundar a compreensão a respeito desses conceitos essenciais para a história contemporânea junto dos/das discentes.

Outro aspecto relevante abordado por Seffner é a importância da diversidade de atividades em sala de aula. Ele ressalta que o ensino de História não deve se limitar à leitura e à escrita, mas também envolver debates, visitas a locais históricos, análise de documentos

visuais, entre outras atividades. Destaca-se a importância de permitir aos/às discentes uma participação ativa na construção do conhecimento histórico (Seffner, 2013, p. 42-43).

Por fim, o autor enfatiza a necessidade de proporcionar aos/às discentes a reflexão sobre sua própria historicidade, ou seja, a compreensão de sua inserção em uma determinada estrutura histórica, o que contribui para a formação de sua identidade histórico-cultural. Ele também destaca a relevância de relacionar o presente com o passado, demonstrando como eventos históricos impactam diretamente a vida dos/das discentes (Seffner, 2013, p. 43-45).

Em síntese, o texto de Fernando Seffner (2013) oferece uma série de critérios e diretrizes para a promoção de aprendizagens significativas em História. O autor destaca a importância de ir além da memorização, promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos históricos, e sugere diversas estratégias para alcançar esse objetivo.

Após uma consideração sobre a formação de uma aprendizagem significativa, é oportuno proceder a análise dos saberes essenciais que o/a docente deverá possuir para desempenhar com eficácia o papel de mediador/a na construção do conhecimento em conjunto com os/as discentes.

No texto “Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História” (2010), o mesmo Fernando Seffner oferece uma análise minuciosa e perspicaz do complexo campo do ensino de História, com uma atenção especial voltada para as experiências vivenciadas no ambiente da sala de aula. Seffner (2010, p. 213) elabora sua abordagem a partir da identificação de três elementos fundamentais que compõem o panorama da aula de História: os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos.

Os saberes da disciplina, como delineados por Seffner (2010, p. 214), abrangem uma ampla gama de conhecimentos relacionados à História. Isso engloba teorias, métodos, conceitos, autores/as e tradições que permeiam a disciplina histórica. Essa abordagem abarca não somente os conteúdos históricos específicos, como eventos e temas históricos, mas também as abordagens teóricas e conceituais que dão sustentação à prática do/a historiador/a. Dentro desse contexto, o autor enfatiza com veemência a importância de que os/as professores/as de História adquiram e aprofundem um domínio sólido desses saberes. Isso requer um compromisso contínuo com a formação acadêmica, bem como a atualização constante em relação às tendências e aos debates mais recentes no campo historiográfico.

Pensando o OA a partir disso, como defendido por Seffner, a compreensão aprofundada dos saberes da disciplina é fundamental para a abordagem de temas sensíveis, como acredita-se ser o caso da Revolução Cubana e dos demais temas relacionados. Ao abranger não apenas

os conteúdos históricos, mas também as abordagens teóricas e conceituais, a discussão oportunizará aos/às discentes o contato com uma compreensão mais completa da complexidade da História. Isso se alinha com o objetivo da sequência didática de promover a análise crítica e reflexiva dos eventos históricos e das representações presentes no romance gráfico analisado. Vale dizer ainda que tal análise, assim como a construção do conhecimento proposto, exige uma bagagem teórica e metodológica que foi apresentada minimamente na segunda parte do presente trabalho.

Junto a esses saberes da disciplina, Seffner (2010, p. 215) destaca os saberes da docência, que compreendem os conhecimentos práticos que são adquiridos na formação mas, também, ao longo da trajetória profissional do/a educador/a. Essa dimensão inclui estratégias de ensino, métodos de gestão de sala de aula, técnicas de avaliação de conhecimento, compreensão da dinâmica da cultura dos/as discentes, entre outros aspectos cruciais para o exercício eficaz do ensino da História. Seffner (2010, p. 215-217) ressalta a necessidade de que os/as docentes desenvolvam uma reflexão sobre esses saberes e, além disso, busquem forjar um “estilo docente” distintivo, que seja não apenas eficaz na construção de conhecimento, mas também reconhecido e apreciado pelos/as estudantes.

É igualmente relevante abordar a questão dos imprevistos, que podem surgir inesperadamente durante o processo de ensino. Seffner (2010, p. 217-218) argumenta que esses imprevistos, embora possam inicialmente parecer desafios, frequentemente se revelam oportunidades valiosas para a aprendizagem significativa. Contudo, isso exige que os/as professores/as estejam dispostos a reconhecê-los e a enfrentá-los de maneira construtiva. A capacidade de adaptar-se a situações não planejadas e transformá-las em oportunidades de crescimento é, portanto, uma habilidade fundamental no contexto do ensino de História.

A abordagem dos imprevistos no contexto do ensino é crucial, e essa perspectiva é particularmente enriquecedora para a aplicação da sequência didática proposta. O estudo de um romance gráfico da DC Comics, como *Cuba: Minha Revolução*, certamente estimulará a curiosidade e as questões dos/as discentes, que podem fazer conexões inesperadas com outras temáticas e/ou trazer à tona questões não planejadas sobre política, economia, sociedade e cultura. Esses imprevistos não devem ser vistos como obstáculos, mas como oportunidades valiosas para a aprendizagem. Ao lidar com essas situações imprevisíveis de maneira construtiva, os/as docentes podem promover a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos/as discentes, permitindo que explorem tópicos de maneira mais profunda e pessoal. A capacidade de adaptar-se a essas situações e transformá-las em oportunidades de crescimento é, portanto, uma habilidade fundamental para os/as docentes, uma vez que enriquece a

experiência de aprendizado dos/as discentes e torna a educação uma experiência significativa, capaz de marcar positivamente o desenvolvimento intelectual e a capacidade crítica desses/as jovens. A sequência didática apresentada está aberta a essas possibilidades, pois entende-se que a construção do saber é um processo dinâmico e não algo linear e previsível.

Um aspecto adicional abordado por Seffner (2010, p. 218-221) é a importância do registro de cenas de sala de aula, ou seja, o ato de documentar situações que ocorrem durante as aulas e que chamam a atenção do/a docente. Esses registros podem assumir diversas formas, como anotações, registros audiovisuais ou até mesmo o diário de ensino. Tais registros desempenham um papel crucial como ferramentas para a reflexão e a análise posteriores, permitindo que docentes revisitem suas práticas de ensino, identifiquem áreas de aprimoramento e compartilhem experiências com seus pares. Esse processo de reflexão contínua e aperfeiçoamento é central para o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as.

Em resumo, o texto de Fernando Seffner (2010) lança luz sobre a complexa natureza do ensino de História, enfatizando a necessidade de que os/as professores/as integrem saberes da disciplina aos saberes da docência, estejam preparados/as para enfrentar os desafios e imprevistos que surgem em sala de aula e reconheçam o valor do registro das experiências de ensino como uma ferramenta vital para seu desenvolvimento profissional. Ao adotarem uma abordagem reflexiva e aberta ao aprendizado contínuo, os/as educadores/as podem desempenhar um papel essencial na formação das futuras gerações de estudantes, compartilhando um saber histórico significativo para a compreensão crítica da realidade que pode gerar debates inesperados e enriquecedores. Os imprevistos podem ser transformados em oportunidades para explorar ainda mais a complexidade da Revolução Cubana e suas representações em diferentes culturas.

Portanto, ao considerar os saberes da disciplina, os saberes da docência e a abordagem dos imprevistos, a aplicação do Objeto de Aprendizagem se beneficia de uma base sólida em conhecimentos históricos, estratégias de ensino eficazes e uma mentalidade adaptável para lidar com desafios e surpresas inesperados. Isso contribui para a construção de uma experiência de aprendizado significativa e enriquecedora para os/as alunos/as.

Em síntese, como destacado ao longo do item, a avaliação do Objeto de Aprendizagem é fundamental para verificar sua eficácia como ferramenta pedagógica, promovendo uma aprendizagem que transcende a mera memorização de eventos históricos. As propostas apresentadas abordam a necessidade de uma avaliação contínua e meticulosa do OA, contemplando sua precisão histórica, representatividade de perspectivas e adaptação ao público-alvo. A compreensão dos/as discentes é elemento central, indo além da memorização

para avaliar a capacidade crítica-interpretativa de textos e imagens. A consideração das mudanças nas atitudes dos/das discentes, o estabelecimento de canais de comunicação com os/as educadores/as e a integração das propostas de avaliação são cruciais para garantir a relevância do OA no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as discussões baseadas nos textos de Fernando Seffner (2010; 2013) enriquecem a abordagem, destacando a importância de uma aprendizagem significativa e a necessidade de os/as educadores/as possuírem saberes da disciplina, da docência e a capacidade de lidar com imprevistos para a construção de um conhecimento histórico relevante. Ao alinhar esses elementos, a aplicação do OA visa não apenas transmitir informações, mas promover uma compreensão crítica da História, preparando os/as discentes para os desafios do presente e do futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, neste trabalho foi apresentado um Objeto de Aprendizagem por meio do qual se busca estimular reflexões e construir saberes pertinentes à História Ibérica, a partir da investigação histórica da representação da Revolução Cubana presente no romance gráfico intitulado *Cuba: Minha Revolução* (Lockpez; Haspiel, Villarrubia, 2013). O texto se estruturou em três partes: na primeira, apresentou-se o OA – a sequência didática – e suas instruções de uso; na segunda, dedicou-se espaço à investigação histórica realizada; e, na terceira, buscou-se pensar as articulações entre a pesquisa realizada e as possibilidades de construir saberes importantes sobre a História Ibérica junto ao público da Educação Básica.

Com base nos resultados da presente pesquisa, ao tomar um romance gráfico como fonte histórica e questioná-lo a partir da crítica documental própria ao ofício do/a historiador/a, suscitou-se uma série de debates pertinentes à historiografia da Revolução Cubana. Além disso, confrontou-se preconceitos correntes no senso comum acerca desse processo revolucionário de extrema relevância para a história da América Latina. Espera-se que a aplicação do presente Objeto de Aprendizagem possa ainda contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos/das discentes, na medida em que a proposta se estrutura a partir da leitura e da interpretação de textos e imagens. Em resumo, a pesquisa demonstrou as potencialidades que as histórias em quadrinhos (e mais especificamente os romances gráficos) oferecem para o ensino de História e apresentou uma proposta para sua aplicação no contexto educacional.

Cabe ressaltar, uma vez mais, que o objetivo, neste estudo, não foi deslegitimar a história pessoal de vida ou as memórias de Inverna Lockpez, representadas e recriadas ficcionalmente por meio da história da protagonista de *Cuba: Minha Revolução*, nem considerar tais eventos irrelevantes ou falaciosos. Não é possível, vale lembrar, avaliar as semelhanças e as diferenças entre as experiências de Lockpez e as da personagem, não há materiais para desenvolver tal avaliação. O objetivo foi debater a obra e a interpretação da Revolução Cubana que circula por meio dela. Procurou-se demonstrar, na análise, que há, no romance gráfico, pretensões maiores do que somente contar uma história de sofrimento pessoal. O objetivo é contar uma história da Revolução Cubana e utilizar um exemplo pessoal para evidenciar aquilo que o processo se tornou; trata-se de converter uma história pessoal em uma síntese da história da Revolução. E isso é o que se pretendeu problematizar e combater.

FONTES E REFERÊNCIAS

Fontes

LOCKPEZ, I.; HASPIEL, D.; VILLARRUBIA, J. *Cuba: Minha Revolução*. Tradução de Érico Assis. Barueri, SP: Panini Books, 2013.

LOCKPEZ, I.; HASPIEL, D.; VILLARRUBIA, J. *Cuba: My Revolution*. New York: Vertigo, 2010.

Referências

ADÃO, R.; SANTOS, J. C. A Revolução Cubana em livros didáticos do ensino médio. *Revista Labirinto*, Porto Velho, ano XV, v. 22, p. 127-143, 2015.

AYERBE, L. F. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BANDEIRA, L. A. M. *De Martí a Fidel: a revolução cubana e a América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BARBOSA, C. A. História Visual: um balanço introdutório. In: BARBOSA, C. A.; GARCIA, T. D. C. (org.). *Cadernos de Seminários de Pesquisa - Cultura e Política nas Américas*, volume I. Assis: FCL-Assis-Unesp Publicações, 2009. p. 72-85.

BARROS, J. D'A. Seis desafios para a historiografia do novo milênio. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, p. 248-292, 2020.

BERG, M. L. Cuba's diasporic children of the Revolution: Betwixt and Between Cosmopolitanism and National Slot. *Fonds D'Analyse des Sociétés Politiques (FASOPO)*, Paris, p. 302-324, 2006.

BERG, M. L. Between Cosmopolitanism and the National slot: Cuba's diasporic children of the Revolution. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 129-156, 2009.

BERNARDO, T. M. Histórias em Quadrinhos, historiografia e narrativas: discussões sobre leituras e usos das histórias em quadrinhos pela história e seus regimes de verdade. In: *Anais do 26º Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, 2011.

BRAGA, J.; PIMENTEL, E.; DOTTA, S. Processos e Metodologias para o desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, J. C. (org.). *Objetos de aprendizagem, volume 2: metodologia de desenvolvimento*. Santo André: Editora da UFABC, 2015. p. 23-56.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.

BRITO, J. A. Cuba em transformação: socialismo e as reformas econômicas do 6º Congresso do Partido Comunista. In: SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019. p. 68-92.

CALEGARI, A. P. C. Da Frente Única à Sierra Maestra: os comunistas cubanos nos últimos anos da luta insurrecional em Cuba, 1957-1958. In: SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019. p. 12-37.

CARVALHO, B. S. *O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CERENCIO, P. F. *O Escudo da América: o discurso patriótico na revista Captain America Comics (1941-1954)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHACON, B. C. P. *A Mulher e a Mulher-Maravilha: uma questão de história, discurso e poder (1941 a 2002)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORTÉS, O. A. The challenge of Reconciliation within the cuban exile community. In: CORTÉS, O. A. *Communion in Diversity? Exploring a Practical Theology of Reconciliation Among Cuban Exiles*. 2013. Tese (Doutorado em Teologia Prática) – St. Thomas University, Miami Gardens, 2013. p. 27-62.

COX, S. M. Revolution & Relocation in Graphic Memoir: Narrative Strategies & Testimonial Purposes in *Cuba: My Revolution* and *Vietnamerica*. *Watchung Review*, [S. l.], v. 1, p. 20-38, 2017.

CUTTER, M. J.; SCHULAND-VIALS, C. J. (org.). *Redrawing the historical past: history, memory, and multiethnic graphic novels*. Athens: The University of Georgia Press, 2017.

ECKSTEIN, S.; BARBERIA, L. Grounding Immigrant Generations in History: Cuban Americans and Their Transnational Ties. *International Migration Review*, Nova Iorque, v. 36, n. 3, p. 799-837, 2002.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial: princípio e práticas do lendário cartunista*. Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, F. *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FONTINELES FILHO, P. P. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 285-308, 2016.

FRONZA, M. As narrativas históricas gráficas como expressão da aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino médio: perspectivas da educação histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 81-103, 2015.

FRONZA, M. A cultura histórica como possibilidade investigativa a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas com personagens históricos latino-americanos. *História Revista*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 68-96, 2019.

GARCÍA, M. C. The Cuban Population of The United States: An Introduction. In: HERRERA, A. O'R. (ed.). *Cuba: idea of a nation displaced*. New York: State University of New York, 2007. p. 75-89.

GIBBS, J.; GOODALL, A. Conflict and Cooperation: Cuban Exile Anti-Communism and the United States, 1960-2000. In: ZAKE, I. (ed.). *Anti-communist minorities in the U.S: political activism of ethnic refugees*. New York: Palgrave Macmillan. 2009. p. 233-253.

GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C.; RODRIGUES, M. C. M. Teoria, metodologia e história ensinada: miradas a partir do Pibid. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 325-348, 2017.

GIL, C. Z. V.; PEREIRA, N. M.; PACIEVITCH, C.; SEFFNER, F. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Percursos* (Florianópolis. Online), v. 18, p. 8-32, 2017.

GLEJESES, P. Prólogo. In: BANDEIRA, L. A. M. *De Martí a Fidel: a revolução cubana e a América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 19-26.

GOMES, I. L.; GANDOLFO, A. Circulações, trânsitos e hibridismos: quadrinhos nas Américas em perspectiva transnacional. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 28, p. 1-11, 2021.

GONZÁLEZ-PANDO, M. Development stages of the “cuban exile country.”. *Cuba in transition*, [S. l.], 7, p. 50-65, 1997.

GOYANNA, B. Por que a revolução não caiu? In: SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S.; DESSOTTI, F. R. (org.). *Cuba no século XXI: dilemas da revolução*. São Paulo: Elefante, 2017. p. 38-43.

GRONBECK-TEDESCO, J. A. *Cuba, the United States, and Cultures of the Transnational Left, 1930-1975*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2015.

HERRERA, A. O'R. (ed.). *Cuba: idea of a nation displaced*. New York: State University of New York. 2007.

LIMA, D. M. X. Histórias em quadrinhos e ensino de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 147-171, 2017.

LIMA, J. Sugestões para a pesquisa dos quadrinhos como fontes históricas. In: *Anais do 26º Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, 2011.

MAHER, N. M. Graphic History and the Art of Collaboration. *Reviews in American History*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. 112-118, 2020.

MARQUES, T. C; BRINGEL, B. M. O exílio como ativismo transnacional na América Latina: padrões de ação política e redes (in)formais. In: *Anais do 10º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP)*. Belo Horizonte, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845- 1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCCLLOUD, S. *Desenhando quadrinhos*. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

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

MENDES, R. A. S. Pensando a Revolução Cubana: nacionalismo, política bifurcada e exportação da Revolução. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, n. 8, 2009.

MISKULIN, S. C. A Revolução Cubana: conquistas e desafios na História das Américas. In: BARBOSA, C. A. S. (org.). *As revoluções contemporâneas paradigmáticas*. Maringá, PR: UEM-PGH-História, 2016, p. 207-241.

PEDROSO, R. A. A. *Vestindo ainda mais a bandeira dos EUA: o Capitão América pós-atentados de 11 de setembro*. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 7, 2018, p. 14-33.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, 2008, p. 113-128.

PRADO, M. L. C. América Latina: História Comparada, Histórias Conectadas, História Transnacional. *Anuário - Universidad Nacional de Rosario*, Rosario, v. 24, p. 9-22, 2013.

PIFFER, F. From “Contrarevolucionarios” to “Economic Migrants”: Portraits, Perspectives and Meanings of Cuban Emigration Phenomenon. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Roma, v. 4, n. 10, p. 347-353, 2013.

PURDY, S. A história comparada e o desafio da transnacionalidade. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, 6-1, p. 64-84, 2012.

RADZILOWSKI, J. Introduction: Ethnic Anti-Communism in the United States. In: ZAKE, I. (ed.). *Anti-communist minorities in the U.S: political activism of ethnic refugees*. New York: Palgrave Macmillan. 2009. p. 1-22.

RAHDE, M. B. Origens e evolução da história em quadrinhos. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 5, 1996.

RAVAGLIO, M. S. *História em Quadrinhos: gênese, estrutura e sociedade*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RIAZI, T. The Body in Pain, the Ideals in Vain. *Journal of Arts and Humanities*, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 17-27, 2018.

ROLLEMBERG, D. *O apoio de Cuba à luta armada no Brasil: o treinamento guerrilheiro*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

RUAS, L. E. M. Cuba: Os Caminhos do Poder Popular e as Reformas Políticas. In: SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019. p. 38-67.

SAID, E. Reflexões sobre o exílio. In: SAID, E. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 46-60.

SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019.

SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S. O que é a revolução hoje? In: SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S.; DESSOTTI, F. R. (org.). *Cuba no século XXI: dilemas da revolução*. São Paulo: Elefante, 2017. p. 32-37.

SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S.; DESSOTTI, F. R. (org.). *Cuba no século XXI: dilemas da revolução*. São Paulo: Elefante, 2017.

SANTOS, T. R.; FOOHS, M. M. Elaboração de um jornal escolar no 1º ano do Ensino Médio politécnico: uma das aplicações do computador na politécnica. In: TAROUÇO, L. M. R.; et al (orgs.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 288-310.

SCHACTAE, A. M. A Revolução Cubana: representações generificadas em um livro didático de história. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 6, p. 74-92, 2020.

SCHOULTZ, L. *That infernal little Cuban republic: the United States and the Cuban Revolution*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2009.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, V.L.M.; PEREIRA, N. M.; BERGAMASCHI, M. A.; GEDOZ, S. T.; PADRÓS, E.S. (orgs.), *Ensino de História: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, EST Edições ANPUH RS, 2010. p. 213-230.

SEFFNER, F. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013. p. 47-62.

SILVA, I. P. Nuestra América: A Revolução Cubana e o Internacionalismo das Esquerdas Revolucionárias na América do Sul. In: SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019. p. 222-245.

VALENCIA, M. *The Children of the Cuban Revolution in the Diaspora: From Internationalism to Transnational and Cosmopolitan Imaginaries*. 2017. Tese (PhD) – Universidade de Miami, 2017.

VIEIRA, R. A. Os cubanos querem deixar Cuba? *In*: SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S.; DESSOTTI, F. R. (org.). *Cuba no século XXI: dilemas da revolução*. São Paulo: Elefante, 2017. p. 90-97.

VILELA, M. T. R. *A utilização dos quadrinhos no ensino de História: avanços, desafios e limites*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2012.

VILELA, M. T. R. Os quadrinhos na aula de História. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 105-129.

WEINSTEIN, B. Pensando a história fora da nação: a historiografia da América Latina e o viés transnacional. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, n. 14, p. 9-36, jan./jun. 2013.

ZAKE, I. (ed.). *Anti-communist minorities in the U.S: political activism of ethnic refugees*. New York: Palgrave Macmillan. 2009.

ANEXOS

Link do site criado para disponibilização do OA:

<https://www.revolucaocubana.com/>

Links dos episódios do *podcast* Hora Americana sobre a Revolução Cubana:

#43 (Spotify):

<https://open.spotify.com/episode/5E5MIwglVcCe9bOd3hAXaG?si=0d6d848d77114ca1>

#43 (YouTube): **<https://youtu.be/DLCkCEHHxLE>**

#44 (Spotify):

<https://open.spotify.com/episode/0yaGJJTAAI2GEa0pE40Lr8?si=84f5eb981bb848df>

#44 (YouTube): **<https://youtu.be/vxNluTDULoM>**

Sugestões de leitura:

AYERBE, L. F. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BANDEIRA, L. A. M. *De Martí a Fidel: a revolução cubana e a América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FERNANDES, F. *Da guerrilha ao socialismo: a revolução cubana*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

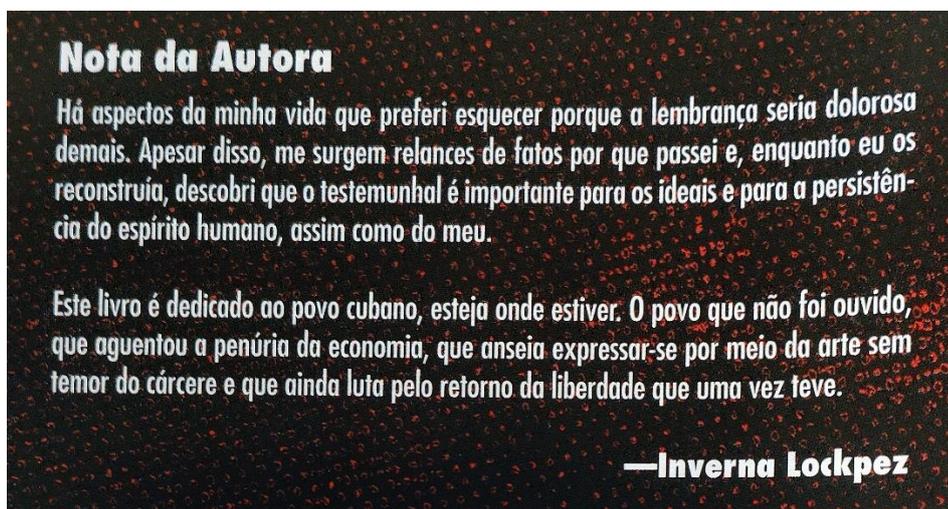
SALES, J.; ARAÚJO, R.; MENDES, R.; SILVA, T. (org.). *Revolução Cubana: ecos, dilemas e embates na América Latina*. Aracaju: IFS, 2019.

SANTOS, F. L. B.; VASCONCELOS, J. S.; DESSOTTI, F. R. (org.). *Cuba no século XXI: dilemas da revolução*. São Paulo: Elefante, 2017.

Trechos selecionados da obra

LOCKPEZ, I.; HASPIEL, D.; VILLARRUBIA, J. *Cuba: Minha Revolução*. Tradução de Érico Assis. Barueri, SP: Panini Books, 2013.

Figura 1 - Nota da autora



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 6.

Figura 2 - Sonya discute com o padrasto sobre os guerrilheiros



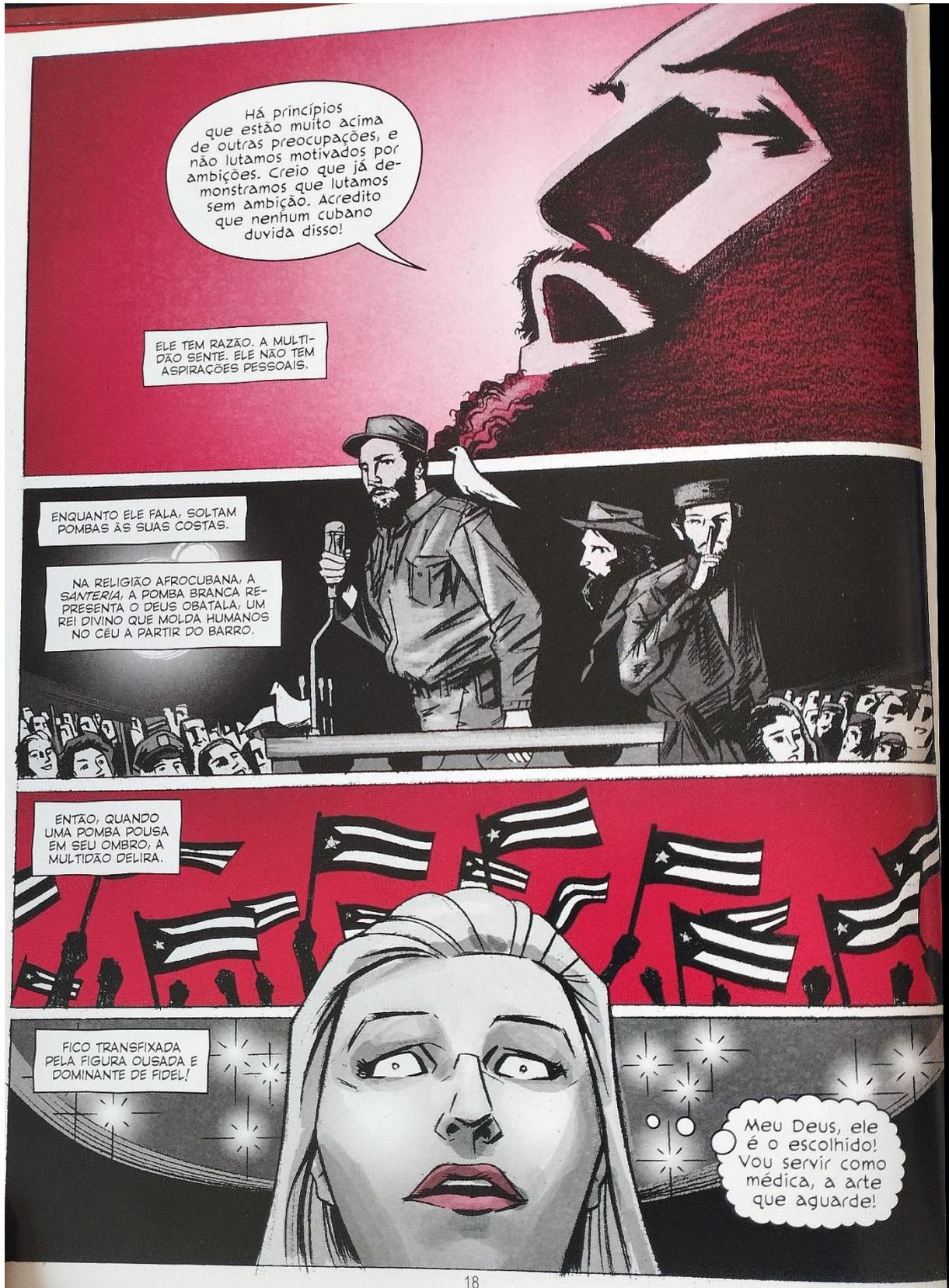
Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 10.

Figura 3 - Descrição da ditadura de Batista



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 15.

Figura 4 - Fidel discursa



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 18.

Figura 5 - Sonya observa que as pessoas não estão protestando pelo aumento do combustível



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 18.

Figura 6 - Falta de oxigênio



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 28.

Figura 7 - Fidel fecha os bordéis



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 38.

Figura 8 - O horror da guerra



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 45.

Figura 9 - Sonya é torturada



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 69.

Figura 10 - Sonya foge de sua exposição com medo de ser presa



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 132.

Figura 11 - “Bem-vinda à América” / “Bem-vinda à liberdade”



Fonte: Lockpez; Haspiel; Villarrubia, 2013, p. 144.