



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE HISTÓRIA (FH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

CLEYRONN CARLOS SANTANA ROSA

Quadrinhos, Mitos e suas possibilidades no espaço escolar

GOIÂNIA – GO

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Cleyronn Carlos Santana Rosa

3. Título do trabalho

Quadrinhos, mitos e suas possibilidades no espaço escolar

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cleyronn Carlos Santana Rosa, Discente**, em 22/05/2026, às 06:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 22/05/2026, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6171925** e o código CRC **A7EEE30B**.

CLEYRONN CARLOS SANTANA ROSA

Quadrinhos, Mitos e suas possibilidades no espaço escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História, da Faculdade de História (FH) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Da. Ivan Lima Gomes

GOIÂNIA-GO

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rosa, Cleyrann Carlos Santana
Quadrinhos, Mitos e suas possibilidades no espaço escolar [manuscrito]
/ Cleyrann Carlos Santana Rosa. - 2026.
217 f.: il. 2026

Orientador: Prof. Dr. Ivan Lima Gomes
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2026.
Ilustrações.
Anexo.
Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Narrativas Gráficas; Professor Engajado; Mito e Sala de Aula.

I. Gomes, Ivan Lima, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **019/2026** da sessão de Defesa de Dissertação de **CLEYRONN CARLOS SANTANA ROSA**, que confere o título de **MESTRE em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte seis**, a partir da(s) **10:00min**, v i a **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“QUADRINHOS, MITOS E SUAS POSSIBILIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Ivan Lima Gomes (ProfHistória/PPGH/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Rogério Rosa Rodrigues (UDESC)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Heloísa Selma Fernandes Capel (ProfHistória/PPGH/UFG)** membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Ivan Lima Gomes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte seis**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 22/05/2026, às 12:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 25/05/2026, às 08:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6171911** e o código CRC **5C77930D**.

Àqueles que compreenderam que, assim como nos mitos, na vida tudo se torna possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, me incentivaram a realizar esta empreitada. Em especial, ao meu pai, grande incentivador e exemplo de que sempre vale a pena começar, mesmo que tarde, mesmo que muitos considerem tarde demais. À minha mãe, mulher de fé inabalável, que, embora tenhamos crenças diferentes, ensinou-me a perseverar e a não desistir.

Agradeço à banca examinadora que, durante a qualificação, mostrou-me a importância do trabalho em rede para a minha profissão e evidenciou que, por vezes, é necessário saber escutar para evoluir.

Ao meu orientador, Ivan Lima, minha profunda gratidão por acreditar no meu projeto e por indicar, com generosidade e rigor, os melhores caminhos a serem percorridos.

Aos meus alunos, que são, na verdade, companheiros de jornada, deixo um agradecimento especial. “Uma jornada de vários heróis”. Sem vocês, nada disso seria possível. Vocês não apenas construíram uma narrativa, mas deram forma a um mito que expressa, ainda que em silêncio, suas demandas e necessidades.

Por fim, agradeço de maneira muito especial à minha “Viúva Negra” (Renata, minha esposa). Mesmo quando pensei não conseguir, você trouxe luz e esperança para a nossa jornada. Este título não é apenas meu, é nosso. Amo você mil milhões.

Aos meus filhos – Ícaro e Diana.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1 – Clio. Óleo sobre tela, Pierre Mignard I, 1689 – Pág. 40
- Imagem 2 – Representação da deusa Neith – Pág. 71
- Imagem 3 – Cerâmica. Arte anônima, c. século V a.C. – Pág. 71
- Imagem 4 – Representação de cidades-estados (fólio 10r). Arte anônima, séc. XVI – Pág. 72/73
- Imagem 5 – Relevo maia – Pág. 73
- Imagem 6 – Vitrais medievais. Arte anônima, c. século XIII – Pág. 73
- Imagem 7 – The Yellow Kid. Richard Outcault, c. 1895 – Pág. 74
- Imagem 8 – Capa de Action Comics nº 1, 1938 – Pág. 78
- Imagem 9 – Primeira aparição: Mulher-Maravilha. All Star Comics 1941 – Pág. 78
- Imagem 10 – Capa da primeira edição da revista Batman. DC Comics, 1940 – Pág. 79
- Imagem 11 – Primeira formação dos X-Men 1963 – Pág. 82/83
- Imagem 12 – Capa: O Cavaleiro das Trevas (The Dark Knight Returns), 1986 – Pág. 84
- Imagem 13 – Capa da HQ Watchmen, 1986 – Pág. 85
- Imagem 14 – Ilustração de Miles Morales. Spider-Man (2018–2022).– Pág. 85
- Imagem 15 – Capa da HQ Ms. Marvel. 2021 – Pág. 87
- Imagem 16 – Pantera Negra em meio à natureza em Wakanda. Arte de Simone Bianchi para uma edição da HQ Black Panther. Marvel Comics – Pág. 87
- Imagem 17 – Spider-Man No More! The Amazing Spider-Man, nº 50, jul. 1967 Pág. 98
- Imagem 18 – Captain America, nº 1, jul. 2018 – Pág. 100
- Imagem 19 – Miles Morales – Homem-Aranha (HQ Now) 2019 – Pág. 102
- Imagem 20 – Capa da revista Amazing Fantasy nº 15- 1962 – Pág. 108
- Imagem 21 – Capa da revista Ultimate Comics: Spider-Man nº 4. 2011 – Pág. 108
- Imagem 22 – Ultimate Comics: Spider-Man, n. 4. P-15. New York: Marvel Comics, 2014 - Pág. 135
- Imagem 23 – Ultimate Comics: Spider-Man, n. 4. P-13. New York: Marvel Comics, 2014.– Pág. 138
- Imagem 24 – Ultimate Comics: Spider-Man, n. 4. P-22. New York: Marvel Comics, 2014.– Pág. 141
- Imagem 25 – Página da HQ Um Contrato com Deus. Eisner, Will, 2007, p. 28 – Pág. 145
- Imagem 26 – Página da obra Desvendando os Quadrinhos. 1993, p. 68 – Pág. 147/148

Imagem 27 – Página da HQ Watchmen – O Relojoeiro. Moore 1986–1987– Pág. 150

Imagem 28 – Página da HQ Maus. Spiegelman, Art, 2009, p. 17 – Pág. 152

Imagem 29 – Medusa Moderna. Autoria não identificada. 2024 Pág. 163

Imagem 30 – Medusa Moderna. Autoria não identificada. 2024 Pág. 164

Imagem 31 – Medusa Moderna. Autoria não identificada. 2024 Pág. 165

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO.....	11
1 RECONHECIMENTO, MITO E PROFESSOR PROPOSITIVO.	21
1.1 Entre trajetórias e encontros: a construção coletiva da docência no ProfHistória. 21	
1.2 Por que Mitos e Quadrinhos?	27
1.3 A sala de aula como espaço de disputa: silêncios que persistem e o papel do professor incentivador.	38
1.3.1 Aula-Oficina o professor que incentiva.	48
1.4 O mito em sala de aula.	52
2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MITOS MODERNOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.	66
2.1 Narrativas com imagens.	66
2.2 Super-heróis um gênero narrativo do mítico.	76
2.3 As HQs no ensino de História: um meio em potencial.....	90
2.4 Homem-Aranha: uma possibilidade entre muitas.	98
2.4.1 Por que Homem-Aranha? Representatividade juvenil: narrativas que educam. 104	
3 PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA.	134
3.1 Alguns elementos da linguagem dos quadrinhos.	134
3.1.1 Ler o tempo juntos: proposição docente e participação discente na leitura de Eisner. 144	
3.1.2 O silêncio que cria: a sarjeta como espaço de autoria e participação discente. 147	

3.1.3	Quando o tempo se dobra: simultaneidade, leitura compartilhada e experiência histórica em Watchmen.	149
3.1.4	Entrelaçamento e memória histórica: a leitura de Maus em sala de aula. 151	
3.2	Sala de aula: um ambiente criativo.	154
3.3	“Fessor, eu entendi!”: expressões do aprendizado e Caderno de Reflexões.	168
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
5	REFERÊNCIAS.....	180
6	FONTES E ARQUIVOS	187
7	ANEXO – CADERNO DE REFLEXÕES	Erro! Indicador não definido.

RESUMO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre o papel das narrativas míticas e lendárias, articuladas ao universo das histórias em quadrinhos, como suporte pedagógico capaz de mitigar os silenciamentos estudantis que ainda persistem, em especial, no ensino de História. De forma propositiva pelo professor e a partir das percepções dos alunos, analisa-se de que forma mitos e lendas, apesar de suas diferenças conceituais (sendo mitos ligados ao sagrado, ao simbólico profundo e à explicação das origens, enquanto as lendas se vinculam a relatos de fundo histórico ou comunitário com elementos fantásticos), podem operar de maneira semelhante ao estimular a imaginação, a escuta e a expressão de sentidos pessoais e coletivos. O estudo compreende que a narrativa mítica possui potencial simbólico e formativo, especialmente quando mediada por recursos visuais e narrativas como os quadrinhos, os quais encantam e engajam o alunado ao traduzirem elementos míticos e lendários em formatos contemporâneos e acessíveis relacionando o papel do professor incentivador. A pesquisa foi realizada com estudantes da Escola Estadual Pedro Mendonça, turma de primeiro ano técnico do ensino médio, na cidade de Goianésia- Go, no segundo semestre de 2024. O projeto deu-se em três etapas: no primeiro encontro, investigou-se o conhecimento prévio dos alunos sobre mitos; no segundo encontro, suas concepções sobre histórias em quadrinhos; por fim, analisou-se como a junção de mitos e quadrinhos pode favorecer as relações entre os alunos e o conhecimento histórico com a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. A valorização das narrativas discentes, juntamente com a ação ativa do docente, e o uso de elementos simbólicos presentes nas HQs contribuem para romper com estruturas escolares que historicamente marginalizam saberes populares e experiências juvenis, abrindo espaço para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar e nomear o mundo. Ao reconhecer o mito não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como experiências vivas que atravessam o cotidiano dos estudantes, esta dissertação defende que o ensino de História precisa escutar, acolher e dialogar com sentidos que os jovens atribuem às narrativas que consomem e às histórias que contam, encontrando nas HQs uma potente aliada na promoção de um conhecimento mais significativo, crítico e humanizado.

Palavras-Chave: Narrativas gráficas; Professor engajado; Mito e sala de aula.

ABSTRACT

This dissertation proposes a reflection on the role of mythical and legendary narratives, articulated with the universe of comic books, as a pedagogical support capable of mitigating student silencing that still persists, especially in the teaching of History. In a propositional manner led by the teacher and based on students' perceptions, it analyzes how myths and legends, despite their conceptual differences (with myths being linked to the sacred, deep symbolism, and explanations of origins, while legends are connected to narratives with historical or communal backgrounds containing fantastical elements), can operate in similar ways by stimulating imagination, listening, and the expression of personal and collective meanings. The study understands that mythical narrative holds symbolic and formative

potential, especially when mediated by visual and narrative resources such as comic books, which captivate and engage students by translating mythical and legendary elements into contemporary and accessible formats, while relating this process to the role of the teacher as an encourager. The research was conducted with first-year technical high school students at Escola Estadual Pedro Mendonça, in the city of Goianésia, Goiás, during the second semester of 2024. The project was carried out in three stages: in the first meeting, students' prior knowledge about myths was investigated; in the second meeting, their conceptions of comic books were examined; and finally, it was analyzed how the combination of these languages can foster relationships between students and historical knowledge through active participation in the teaching–learning process. The data indicate that valuing students' narratives, together with active teacher engagement and the use of symbolic elements present in comics, contributes to breaking with school structures that have historically marginalized popular knowledge and youth experiences, opening space for students to recognize themselves as historical subjects capable of interpreting and naming the world. By recognizing myth not merely as content to be taught, but as a living experience that permeates students' daily lives, this dissertation argues that the teaching of History must listen to, welcome, and dialogue with the meanings that young people attribute to the narratives they consume and the stories they tell, finding in comic books a powerful ally in promoting more meaningful, critical, and humanized knowledge.

Keywords: Graphic narratives; Engaged teacher; Myth and the classroom.

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos, por muito tempo vistas como mero entretenimento infantil ou juvenil, foram relegadas a um lugar secundário na cultura escolar. No entanto, à medida que avançamos no século XXI, torna-se impossível ignorar a força de sua linguagem híbrida, que articula palavra e imagem, silêncio e movimento, tempo e memória. Will Eisner (1989) já as reconhecia como “arte sequencial”, uma forma estética singular que cria significados no intervalo entre imagens, nas sarjetas, nos espaços que convidam o leitor a completar e inventar. Scott McCloud (1995), mostrou que os quadrinhos exigem do leitor um papel ativo, tornando-o coautor da narrativa. Essa potência estética e cognitiva, entretanto, ainda encontra dificuldades no espaço escolar, apesar do número crescente de pesquisas relacionadas às HQs (especialmente dentro da rede do ProfHistória).

A inquietação que move esta pesquisa nasce justamente desse contraste entre, de um lado, uma linguagem rica e expressiva, presente no cotidiano dos alunos; e, de outro, alguns silêncios que persistem em sala, (de forma estrutural ou cultural) alunos que por um motivo ou outro ficam na condição de marginalizados. Convém esclarecer que essa constatação não pretende abranger todas as salas de aula, escolas ou secretarias de educação do Brasil, mas reconhece que ainda existe “um silêncio que grita, que persiste”. É relevante aqui lembrar o papel do ProHistória, programa de pós-graduação, em rede nacional, dedicado à formação continuada de professores de História da Educação Básica, reconhecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e cuja proposta inclui inovação curricular, reflexão crítica e práticas de ensino diretamente relacionadas ao contexto escolar, com mais de 3000 dissertações relacionadas ao ambiente escolar. O desafio, portanto, foi discutir as possibilidades da união entre narrativas míticas, HQs, conhecimento histórico e a sala também como espaço de cura.

A escolha deste tema partiu da escuta cotidiana dos silêncios que reverberam nas salas de aula. Foi a partir deles e do espanto diante da sua recorrência que surgiu o desejo de compreender como os estudantes, frequentemente considerados apáticos, silenciosos ou desinteressados, na verdade carregam em si narrativas latentes prontas para emergir (como cura) quando há espaço para o gesto, a palavra e o narrar como estabelece hooks (2013). As histórias em quadrinhos, presentes no cotidiano juvenil, revelaram-se como dispositivos

potentes para esse despertar narrativo por condensarem mitos, lendas, tensões, dores e esperanças. A escolha do tema, portanto, se justifica pela sua potência pedagógica, poética e política, por meio do professor que incentiva: entregar aos alunos o direito de narrar e nomear o mundo que vivem.

A questão que norteia esta investigação pode ser formulada da seguinte forma: como a articulação entre mitos e os super-heróis das histórias em quadrinhos pode contribuir com o ensino de História e transformar a sala de aula em um ambiente mais sensível às demandas dos discentes? A hipótese que orienta este trabalho é de que, ao reconhecer os heróis das HQs como mitos modernos (isto é, como narrativas simbólicas presentes no cotidiano juvenil que mobilizam valores, identidades e potencial transformador), os estudantes como sujeitos históricos ativos e o professor como incentivador do processo de aprendizagem é possível instaurar práticas pedagógicas dialógicas, fundadas no reconhecimento da escuta, na valorização da autoria estudantil e na construção da consciência histórica, entendida como a capacidade de refletir criticamente sobre o tempo vivido, o passado herdado e o futuro possível.

As discussões conceituais sobre mito e os heróis de HQs terão o seguinte norte: o mito é entendido, na tradição de Joseph Campbell (1997), como uma narrativa arquetípica e simbólica que busca explicar origens, valores e funções existenciais em diferentes culturas; e, na vertente do mito moderno, conforme a análise de Umberto Eco (1979), como uma forma narrativa presente na cultura de massa, na qual personagens como os super-heróis estruturam imaginários e modos de existir, ainda que não se apresentem como “histórias antigas”.

Esta abordagem implica deslocar o lugar da pesquisa e da escrita acadêmica: não mais como relato neutro, mas como prática ética e estética, sensível às formas pelas quais o conhecimento é produzido e comunicado. Ivan Jablonka (2020) defende que o pesquisador se torne sujeito de seu texto, assumindo responsabilidade não pela forma com que escolhe dizê-lo. Inspirada nessa perspectiva, esta dissertação adota uma escrita poética como parte de uma postura epistemológica que rejeita a objetividade ilusória e acolhe a sensibilidade como componente legítimo do rigor científico. Trata-se de embelezar o texto, ao mesmo tempo de torná-lo habitável, pulsante, comprometido com a experiência. Como propõe Jablonka, ao conciliar método e emoção, precisão e imaginação, a ciência se reinventa: escreve-se para conhecer, mas também para tocar, provocar, transformar. Assim, a escolha por uma narrativa mais literária neste trabalho responde à necessidade de escutar e expressar sentidos que não cabem em estruturas acadêmicas tradicionais, afirmando que há outras formas de rigor, entre elas, a de uma escrita que também sente.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma os estudantes ressignificam os mitos por meio das histórias em quadrinhos, estabelecendo vínculos com a experiência histórica e com sua própria trajetória. Aqui não será observada a produção ou autoria individual, mas a coletividade, deslocando a criatividade do indivíduo para o grupo no intuito de reconhecê-los como coatores do mesmo imaginário. Para isso, é necessário distinguir mito e lenda: enquanto o mito está associado a narrativas fundantes que explicam as origens, os valores e a relação do ser humano com o sagrado, a lenda se ancora em relatos localizados no tempo e no espaço, envolvendo personagens e eventos que transitam entre o histórico e o fantástico. Ainda que distintas em estrutura e função, ambas compartilham a capacidade de mobilizar o imaginário e de provocar reflexões sobre identidade, pertencimento e memória.

Assim, defende-se que o impacto de mitos e lendas na formação dos estudantes pode ser semelhante, ao proporcionar o contato com narrativas que dialogam com seus repertórios culturais e afetivos. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar o repertório simbólico dos alunos em torno da ideia de mito; analisar como se apropriam das estruturas narrativas dos quadrinhos; e compreender como suas produções expressam formas de consciência histórica. Esta, conforme definido por Jörn Rüsen (2001), e relida por Schmidt (2021), é a capacidade de articular passado, presente e futuro a partir de experiências humanas situadas no tempo, possibilitando a construção de sentidos e a reflexão crítica sobre a realidade vivida.

A relevância desta pesquisa manifesta-se em múltiplos níveis: no campo pedagógico, propõe uma prática de escuta e valorização da autoria discente; no campo político, questiona alguns dos mecanismos que insistem e silenciar alguns grupos; e, no campo acadêmico, contribui para debates sobre linguagem, representação e memória no ensino de História. É, portanto, um estudo que se inscreve no esforço coletivo por uma escola mais dialógica, sensível e emancipadora.

Nesse sentido, as possibilidades dos quadrinhos são infinitas, por exemplo: ao trazer as páginas de Maus para a sala de aula, de Art Spiegelman (2009), é possível reconstituir a memória do Holocausto, bem como fazer o passado atravessar o presente de modo pungente, revelando o que chamei, com base em Thierry Groensteen (2015), de entrelaçamento narrativo. Em Watchmen, de Alan Moore e Dave Gibbons (1986-1987), a simultaneidade temporal encarnada pelo Dr. Manhattan ilustra aquilo que Jörn Rüsen (2001) define como consciência histórica: a capacidade de articular passado, presente e futuro na orientação da vida prática. Já em Um Contrato com Deus, de Will Eisner (2007), o entrelaçamento de texto e imagem na

construção temporal da narrativa ensina a ler o tempo de forma fragmentada e complexa. Por tudo isso, a pesquisa sustenta que os quadrinhos, como mitos modernos construídos culturalmente, atuam não como simples entretenimento, mas como dispositivos pedagógicos e simbólicos que possibilitam aos estudantes ressignificar narrativas, interagir com a história e transformar sua experiência escolar.

A pesquisa, portanto, propõe uma prática pedagógica que articula a tradição mítica e a estética das histórias em quadrinhos como instrumentos de construção do conhecimento histórico. Para isso, conjuga duas referências fundamentais da educação: a pedagogia do diálogo, inspirada em Paulo Freire, e reinterpretada por bell hooks (2013). De Freire (1987, 1996), parte-se da ideia de que a educação é um ato político que se realiza no diálogo e na escuta ativa, sendo as palavras geradoras a base para que os estudantes reconheçam-se como sujeitos do saber. Com base nessa metodologia, os conceitos foram trabalhados não com palavras geradoras, mas com frases-disparadoras, frases como “O que é Mito”, “Qual mito mais te chama atenção”, “Qual o maior problema do Homem-Aranha”, “O que tem entre os quadrinhos?”, “Quando lembram de algo, sentem que estão de volta naquele tempo?”. Essas frases dispararam provocações que funcionaram como dispositivos de abertura ao diálogo, mobilizando experiências, memórias e interpretações dos estudantes, permitindo que o conhecimento histórico emergisse como construção compartilhada, atravessada pelas vivências e pelos sentidos atribuídos pelos próprios discentes.

Vale ressaltar, durante o percurso da pesquisa, que a interdisciplinaridade nos acompanhou. Uma aproximação inevitável entre História e Linguagens, especialmente no campo das Artes, exigindo um deslocamento do olhar: não se tratou apenas de utilizar imagens como apoio ilustrativo, mas de reconhecê-las como formas legítimas de produção de conhecimento histórico. Como propõe Ulpiano T. Bezerra de Meneses, é necessário ultrapassar a noção restrita de fonte visual e compreender a visualidade como dimensão constitutiva da vida social, dotada de historicidade própria. Nesse sentido, as imagens são entendidas como práticas sociais que produzem sentidos, organizam experiências e participam das disputas simbólicas do tempo. Assim, ao dialogar com o campo das Artes, o ensino de História amplia sua capacidade de leitura do mundo, incorporando também o que é visto, sentido e imaginado.

É nessa perspectiva que a interdisciplinaridade se apresenta como recurso que abre condição para uma compreensão mais ampla do conhecimento histórico. Paulo Knauss destaca que as imagens integram o conjunto de vestígios humanos desde as mais antigas sociedades, coexistindo com outras formas de linguagem e constituindo modos próprios de expressão e

interpretação da realidade. Ao reconhecer essa pluralidade de linguagens, a prática pedagógica se abriu para novas possibilidades de escuta e de leitura, pois os estudantes já estão imersos em uma cultura visual intensa. Desse modo, articular História e Artes, por meio de narrativas visuais como as histórias em quadrinhos, diversificou estratégias de ensino, e também permitiu que o conhecimento histórico se torne experiência viva, sensível e significativa, conectada às formas contemporâneas de narrar e compreender o mundo.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, guiado pelos princípios da pesquisa-ação. O trabalho foi realizado com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio Técnico da rede pública de Goiás, cidade de Goianésia. Oficinas de leitura e criação de enredo de HQ foram organizadas como espaços de experimentação pedagógica. As produções narrativas, as falas espontâneas e os registros reflexivos dos alunos compuseram o corpus da análise. O compromisso foi ético e estético: compreender os alunos como produtores de narrativas que, embora muitas vezes invisibilizadas, carregam densidade histórica e potência simbólica. Mesmo a pesquisa delimitando-se ao contexto da rede pública de ensino goiano, com foco no Ensino Médio, os resultados mostram que com as devidas adaptações esse sistema pode ser desenvolvido em qualquer turma da educação básica. Essa pesquisa, não pretende esgotar o debate sobre HQs na educação, no entanto oferecer uma contribuição situada e crítica.

Os relatos foram registrados por mim logo após os encontros. Foram transcritos os momentos que, de alguma forma, chamaram mais minha atenção, seja pela densidade simbólica das falas, pelas expressões visuais nas imagens criadas ou pelas reações espontâneas durante as oficinas. Esses registros costurados ao longo da pesquisa como fios de uma narrativa interpretativa. A metodologia adotada possibilitou que a própria forma da escrita acadêmica acompanhasse o processo vivido em sala de aula: experimental, dialógico e sensível. Ao invés de aplicar instrumentos rígidos, buscou-se um olhar comprometido com o contexto, com os sujeitos e com os sentidos que emergiram das interações. Assim, a construção da análise e da narrativa da dissertação reflete o movimento ético-estético da pesquisa, em que o pesquisador, eu, se coloca também como parte do processo, implicado nas escolhas, nos afetos e nas interpretações que orientam a escrita e a escuta, ativo e propositivo.

Como citado, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Mendonça, localizada no Setor Oeste de Goianésia-GO (R 01 com Rua 30, 262) no ano de 2024 (entre os meses de setembro e outubro). Trata-se de uma escola pública estadual que atende Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de contexto urbano

com características interioranas, em um bairro periférico marcado por vulnerabilidade social. Muitos dos alunos provêm de famílias com baixos rendimentos, moram em residências simples, e convivem com desafios como falta de transporte, conciliar responsabilidades domésticas com os estudos e muitos trabalham no contra turno como forma de completar a renda familiar (repositores ou caixas em supermercados, auxiliares de pedreiro, ajudante em materiais de construção, ou em projeto de primeiro emprego, uma política pública do Estado de Goiás).

A infraestrutura da escola, embora contenha laboratório de informática, impressoras e sala com recursos multimídia, convive com limitações estruturais e conjunturais que impactam o processo de aprendizagem. Nesse cenário, o papel da mediação pedagógica torna-se ainda mais significativo, pois a oficina de quadrinhos, cada momento de escuta e produção narrativa abriu espaço para que alunos tivessem voz, reconhecessem suas vivências e se vissem como sujeitos da história.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas (mito, quadrinhos, mitos e quadrinhos juntos). No primeiro encontro contendo 50 minutos de duração, o professor e os alunos levantaram aspectos relativos as percepções e os conceitos relacionados a mito antigos. No segundo encontro contendo 50 minutos de duração, as discussões desenvolveram-se em torno da representatividade juvenil contida no personagem Homem-Aranha. No terceiro e último encontro (esse dividido em duas aulas de 50 minutos), o primeiro momento esteve relacionado à análise de algumas linguagens dos quadrinhos a partir de páginas de HQs proposta pelo professor. No segundo momento, a proposta de uma oficina de criação de uma narrativa foi levada a cabo pelos estudantes e o docente. Os encontros foram divididos da seguinte forma:

- **Primeiro encontro (50 minutos):** Introdução à proposta da pesquisa, com discussão sobre mitos, heróis e o papel das narrativas. Neste momento, buscou-se observar e explorar o potencial pedagógico dessas linguagens no contexto escolar.

- **Segundo encontro (50 minutos):** Leitura e análise de histórias em quadrinhos do personagem Homem-Aranha, com foco nas representações e nos significados históricos presentes nas narrativas.

- **Terceiro encontro (dois momentos de 50 minutos):** Desenvolvimento de uma atividade de criação autoral de histórias em quadrinhos pelos estudantes, articulando mito, história e experiência pessoal.

É nesse último encontro que se insere o projeto de criação da Medusa Moderna, personagem coletiva desenvolvida pelos discentes a partir da proposta de criar um mito sobre os silenciamentos não discutidos nos encontros anteriores. Nalla, como foi batizada, é fruto de uma oficina criativa, ao mesmo tempo: é metáfora da emancipação estudantil, da capacidade de transformar maldições em potência e cicatrizes em memória. Ao propor uma mulher como heroína, os alunos também expressaram, em forma gráfica, sua necessidade de voz e protagonismo. A oficina tornou-se, assim, espaço de reinvenção, onde a História se transformou em experiência viva.

Essa prática, entretanto, não impacta apenas os discentes. O professor também se transforma ao abrir mão do papel exclusivo de transmissor de conteúdos e assumir-se como engajador em sala de aula, como propõe hooks (2013). Ser engajador significa empolgar ou motivar o aluno, mas, sobretudo, confiar: confiar que os estudantes podem narrar, que suas vozes possuem densidade histórica e que suas histórias sustentam mundos possíveis. Heloisa Capel (2019) reforça esse movimento ao lembrar que todo processo educativo implica autotransformação docente, exigindo reflexão contínua sobre a própria prática, acolhimento das narrativas discentes e disposição para ser atravessado por elas. Nesse sentido, a transformação do ambiente pedagógico ocorre quando o professor se coloca em posição de escuta, revendo seus modos de ensinar e reconhecendo-se como sujeito igualmente implicado no processo formativo.

Essa dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo demonstra o alicerce teórico, metodológico e formativo desta dissertação, situando o Ensino de História como prática atravessada por disputas simbólicas, éticas e políticas, nas quais o silêncio discente é resultado de processos históricos de apagamento e desautorização da fala juvenil. Ao compreender a sala de aula como espaço de conflito e produção de sentidos, o capítulo problematiza modelos pedagógicos centrados na transmissão e defende a centralidade do diálogo, da escuta e da autoria como princípios estruturantes do trabalho docente. Nesse percurso, a reflexão sobre o lugar do professor (não como figura neutra ou meramente técnica, mas como sujeito histórico implicado, e com a necessidade de incentivar) ganha destaque, especialmente à luz da formação oferecida pelo ProfHistória, entendido aqui como espaço de

amadurecimento, de investigação da própria prática e de valorização da escola pública como território legítimo de produção de conhecimento histórico.

Ao longo do capítulo, os mitos, as lendas e as histórias em quadrinhos são apresentados como linguagens culturais potentes, capazes de articular experiência, memória e imaginação histórica. O mito é compreendido como estrutura simbólica viva, que atravessa tempos e sociedades, oferecendo chaves de leitura do mundo. Desse modo, o capítulo evidencia que o trabalho com mitos não constitui recurso simplório, constitui, na verdade, estratégia pedagógica consciente, alinhada à formação crítica defendida pela rede ProfHistória, preparando o terreno para as práticas analisadas nos capítulos seguintes, nos quais a História passa a ser experiência compartilhada.

No Capítulo 2, dedica-se a compreender as histórias em quadrinhos como mitos modernos, partindo de uma reflexão histórica e simbólica sobre as narrativas visuais sequenciadas. O percurso não busca localizar uma origem única ou inaugural dos quadrinhos, mas evidenciar a intrínseca relação com as narrativas que atravessam diferentes sociedades e tempos, desde inscrições antigas, cerâmicas, códices e vitrais até a consolidação das HQs na modernidade. Ao dialogar com autores como Bloch (2002), Barthes (1980) e Campbell (1990), o capítulo sustenta que o impulso de narrar por imagens constitui uma necessidade humana recorrente, na qual mito, memória e experiência se articulam. Nesse horizonte, os quadrinhos são compreendidos como reconfigurações contemporâneas dessa lógica simbólica, moldadas pelas condições técnicas, culturais e sociais da modernidade, ao mesmo tempo que são profundamente conectadas às funções formativas do mito: organizar sentidos, criar identificação e tornar o mundo legível.

Avançando nessa chave interpretativa, o capítulo aprofunda a análise dos super-heróis como gênero narrativo mítico, situando-os historicamente na cultura de massas do século XX e nas tensões sociais que os produziram. A partir de Eco (1979), McCloud (1995) e outros estudiosos, discute-se a lógica da repetição, da serialidade e da ambiguidade moral como elementos centrais desses mitos modernos, capazes de educar afetos, valores e conflitos. O texto percorre diferentes momentos da história dos quadrinhos, da Era de Ouro às produções mais críticas e plurais do final do século XX e início do XXI, destacando como essas narrativas refletem disputas de poder, identidade, memória e representação. Por fim, o capítulo problematiza a presença das HQs no ensino de História, abordando tanto os processos de perseguição e censura quanto sua posterior legitimação pedagógica, especialmente no contexto brasileiro e no âmbito do ProfHistória. Ao reconhecer os quadrinhos como documentos

históricos e linguagens complexas, o capítulo afirma seu potencial como meio de ensino capaz de romper silenciamentos, engajar os estudantes e ampliar a formação da consciência histórica em sala de aula a partir da ação do docente.

No capítulo 3, desloco o olhar da fundamentação teórica para a experiência concreta em sala de aula, assumindo o protagonismo discente como eixo estruturante do ensino de História mediado pelas histórias em quadrinhos. Parte-se da compreensão da linguagem das HQs em sua complexidade própria (tempo, montagem, sarjeta, entrelaçamento entre palavra, imagem e silêncio) como um saber técnico a ser transmitido, um campo de leitura compartilhada, investigação coletiva e construção de sentidos históricos. Ao explorar páginas de autores como Eisner (2007), McCloud (1995), Moore – Gibbons (1986-1987) e Spiegelman (2009), o capítulo evidencia como os estudantes, quando convidados a ler ativamente, já intuem e experienciam categorias fundamentais do pensamento histórico, reconhecendo-se como coautores da narrativa e do tempo que leem.

Na sequência, a sala de aula é apresentada como ambiente criativo e ético, no qual o professor assume o papel de propositor e incentivador, organizando condições para que a leitura se converta em experiência e a teoria em prática viva. O capítulo acompanha como o diálogo, inspirado na pedagogia freiriana e nas contribuições de bell hooks, desloca o centro da aula do conteúdo fechado para a escuta, a partilha e a autoria discente. Nesse movimento, a leitura das HQs opera como prática de leitura do mundo, permitindo que os estudantes articulem suas vivências, memórias e afetos às narrativas históricas e gráficas, construindo uma consciência histórica de forma dialógica.

Esse percurso culmina na oficina de criação da Medusa Moderna, momento em que o coletivo da turma assume a autoria de uma narrativa mítica contemporânea. A escolha metodológica de privilegiar o processo coletivo (e não a autoria individual dos desenhos de Nalla) reafirma a centralidade do grupo como sujeito histórico e pedagógico. A personagem criada emerge, assim, como síntese simbólica das vozes, experiências e silenciamentos compartilhados pelos estudantes, mais do que como obra artística atribuível a um único autor. O capítulo demonstra que o valor pedagógico da proposta reside menos no produto final e mais no processo de criação conjunta, no qual mito, quadrinhos e História se entrelaçam como linguagens de expressão, cura, resistência e produção de sentido histórico em comum.

Ao final, deixei como produto um caderno de reflexões que sintetiza e prolonga o percurso vivido ao longo da pesquisa, no qual proponho a ideia de uma sala de aula que cura, conforme encaminha bell hooks. Trata-se de uma escrita que nasce da experiência e retorna a

ela, pensada como convite à reflexão sobre o fazer docente. Nesse processo, torna-se central o papel propositor do professor, assumido aqui de forma consciente e situada: ativo no diálogo, participativo na construção coletiva, empolgado com as possibilidades que emergem da sala e incentivador das vozes discentes. Ao colocar-me implicado nesse movimento, reconheço que o engajamento docente é condição para que a aula se torne espaço de escuta, autoria e cuidado, no qual o conhecimento histórico se constrói em comum e a experiência educativa pode, de fato, produzir sentido, vínculo e transformação.

Convido o leitor a adentrar as páginas que seguem como quem se aproxima de um mito em constante construção (não aquele esculpido em mármore fixos e distantes, mas aquele que pulsa nas margens da sala de aula, no traço vacilante do estudante que ousa narrar a si e ao mundo). Que se permita transitar entre teoria e prática como quem empreende uma jornada formativa: com escuta sensível aos ecos do silêncio e olhar atento às imagens que emergem onde menos se espera. Pois é nesse entrelugar (entre sarjetas e balões, entre palavras e pausas) que os mitos se reatualizam encarnados em narrativas visuais que tensionam significados. Nesse território de narrativas insurgentes, não se trata apenas de ler quadrinhos, todavia de reconhecer o esforço por romper encantamentos, enfrentar fantasmas, disputar sentidos. E talvez, ao fim desta travessia, sejamos todos convocados a assumir o papel de protagonistas da escuta e da história que nos atravessa.

1 RECONHECIMENTO, MITO E PROFESSOR PROPOSITIVO.

1.1 Entre trajetórias e encontros: a construção coletiva da docência no ProfHistória.

Apesar de sempre estar cercado por alunos, no caminho do professorado, muitas vezes tive a sensação que estava sozinho. Um trabalho difícil, diante dos inúmeros problemas que atravessam a educação pública: a precarização das condições de trabalho, o esvaziamento do sentido social da escola, o silenciamento das vozes dissonantes e a constante cobrança por resultados que pouco dialogam com a realidade concreta da sala de aula. Em alguns momentos, o ensinar História parecia um exercício de resistência solitária, como se cada aula fosse travada contra forças que insistiam em reduzir o professor a mero executor de conteúdos. Sempre ficavam algumas perguntas: Como tornar o ensinar História mais significativo? Como quebrar alguns silêncios que insistem em permanecer na sala de aula? Essas perguntas me inquietavam, mas a solução seria coletiva e individual.

Durante muito tempo, achei que seria o herói do ensino de História. Ao passar o tempo, percebi que seria apenas mais um que tenta fazer diferença e que está inserido em um coletivo. Um tanto quanto irônico, pois sempre disse aos meus alunos que “não existe solução individual para problema coletivo”. Essa constatação, longe de diminuir o sentido da docência, ampliou-o. Entendi que o trabalho do professor não é o do salvador solitário, mas o de quem constrói junto, aprende com o outro e reconhece que a transformação acontece na soma de pequenas ações compartilhadas. É nesse caminho que se estabelece um dos objetivos dessa pesquisa: contribuir com ensino de História a partir do compartilhamento de uma experiência que tive e que considero exitosa. Uma mescla entre Mitos, Quadrinhos e oficina de produção.

Nesse reconhecimento do caráter coletivo da docência, também se inscrevem os diálogos com professoras e professores que, ao longo das últimas décadas, vêm pensando criticamente o ensino de História, sua dimensão formativa e somativa. Autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Jörn Rüsen, Isabel Barca são alguns dos que ajudaram (e ajudam) a compreender que ensinar História vai além: trata-se de formar consciências históricas, produzir sentidos sobre o tempo e possibilitar que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos. Suas reflexões sobre didática, narrativa, memória, cultura histórica e aprendizagem histórica ecoam diretamente na prática docente cotidiana, oferecendo ferramentas teóricas para enfrentar os silenciamentos e ampliar as vozes na sala de aula. Uma

observação, esses são nomes que de alguma forma se relacionam à essa pesquisa, obviamente, teríamos muitos outros nomes que contribuíram/contribuem ao ensino de História.

Com o tempo, no entanto, a sensação de isolamento começou a se desfazer à medida que reconheci que minha caminhada não era individual. Ela se inscreve em uma tradição construída por professoras e professores de História, que foram heróis de outros alunos, que enfrentaram outros contextos, outras censuras, outros silenciamentos, que compartilharam o mesmo compromisso com o pensamento crítico e com a formação de sujeitos históricos. Ao me aproximar da rede ProfHistória, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, essa percepção cresceu: ali encontrei um coletivo que pensa, pesquisa e resiste junto, transformando inquietações individuais em reflexão compartilhada.

Reconhecer-me parte dessa rede é compreender que o trabalho docente se sustenta no diálogo entre pares, na escuta das experiências alheias e na construção coletiva de sentidos para o ensino de História. Portanto, é importante lembrar que os que nos antecederam contribuíram com diferentes possibilidades como as políticas públicas de formação e valorização docente, a exemplo do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que aproximou universidade e escola básica ao inserir licenciandos no cotidiano escolar desde o início de sua formação, fortalecendo a reflexão sobre a prática. Iniciativas como o ProfHistória ampliaram esse horizonte ao legitimar o professor da educação básica como pesquisador de sua própria prática, reconhecendo o chão da escola como espaço de produção de conhecimento e não apenas de aplicação de teorias. Somam-se a essas ações outras políticas e programas de formação continuada, projetos de extensão, redes colaborativas e coletivos docentes que, ao longo do tempo, vêm sustentando a ideia de que ensinar História é um exercício compartilhado, construído no encontro entre trajetórias, saberes e compromissos comuns com a educação pública.

As políticas públicas voltadas à formação do docente surgem, nesse percurso, como fios que costuram trajetórias individuais em um manto coletivo. Os programas já citados e a Residência Pedagógica produziram encontros: entre universidade e escola, entre teoria e prática, entre professores em diferentes momentos da carreira. Nesses espaços, o docente passa a ser reconhecido como sujeito reflexivo e ativo, produtor de saberes e leitor atento das contradições do cotidiano escolar. São políticas que, apesar de seus limites, ajudaram a romper a lógica do isolamento docente e reafirmaram a escola como lugar legítimo de disputas, pesquisas e reflexão sobre o ensino de História.

Ao lado dessas iniciativas, outras ações estruturantes – como PARFOR, Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, e as políticas afirmativas expressas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ampliam o horizonte do que se entende por ensinar História no Brasil. Elas tensionaram currículos, provocaram revisões de narrativas, exigiram novas sensibilidades e colocaram em evidência vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, tais políticas podem ser compreendidas como conquistas históricas, fruto de lutas coletivas e de disputas por uma educação democrática. Reconhece-las é também reconhecer que o trabalho docente se constrói no entrelaçamento entre escolhas individuais e condições estruturais, entre vocação e política pública, entre resistência cotidiana e projetos coletivos de educação. Isso não quer dizer que a educação alcançou o patamar de excelência relativa à qualidade, mas que nós, professoras e professores de História, buscamos melhoras contínuas.

Ao lado dessas iniciativas, é preciso destacar também o reconhecimento institucional das histórias em quadrinhos como linguagem legítima no espaço escolar, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, anterior à BNCC, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já preconizava o uso do dos quadrinhos como recurso pedagógico. Ao tratar os quadrinhos como gênero discursivo e linguagem multimodal, a BNCC quebra uma longa tradição que relegava essa forma de expressão ao campo do entretenimento ou do “recurso alternativo”, legitimando seu uso pedagógico na educação básica. Esse reconhecimento não se dá de forma ingênua: ele afirma que texto e imagem, quando articulados, produzem sentidos complexos, ampliam possibilidades de leitura do mundo e dialogam diretamente com as culturas juvenis. O uso das HQs passou a integrar, de maneira oficial, o repertório de práticas possíveis para o ensino de História, abrindo espaço para abordagens mais sensíveis, críticas e conectadas às experiências dos alunos.

Essa compreensão do ensino como prática coletiva ganha densidade quando entendemos que aprender é um movimento construído no encontro. Em Vygotsky (2007), a aprendizagem emerge da inteiração social, mediada pela linguagem e pelo outro; em Freire (1987), ela se realiza no diálogo, na comunhão e no reconhecimento mútuo entre sujeitos históricos. Ambos nos ajudam a compreender que o conhecimento se produz na relação, no confronto de experiências e na partilha de sentidos. Ensinar, nesse horizonte, é assumir que ninguém aprende sozinho e que toda prática educativa carrega marcas do coletivo que a sustenta, mesmo quando não percebido.

É justamente nesse ponto que o ProfHistória se revela como expressão concreta dessa concepção de educação. Sua essência está no trabalho em rede, na valorização do professor da educação básica como pesquisador e na troca constante entre pares que compartilham inquietações semelhantes, ainda que em contextos distintos. O ProfHistória materializa a ideia de que o ensino de História se fortalece quando pensado coletivamente, quando experiências individuais se transformam em reflexão compartilhada e quando o chão da escola passa a dialogar com a universidade. Mais do que formar mestres (agora doutores também), o programa constrói pertencimento, reafirmando que a aprendizagem (assim como ensinar) acontece no encontro, na escuta e na construção conjunta de sentidos para a História e para a educação.

Ao pesquisar os trabalhos desenvolvidos no ProfHistória sobre quadrinhos, encontrei mais de 140 trabalhos, trabalhos que versam sobre diferentes temas relacionados ao mundo das HQ. Aqui foi feita uma simples observação na plataforma Capes, pesquisa com a palavra “quadrinhos”. A obra *A Mitologia dos Orixás: o Candomblé em sala de aula através das Histórias em Quadrinhos*, de Jean Carlos da Silva, nasce do incômodo diante do silêncio e do preconceito que atravessam o ensino das religiões afro-brasileiras e transforma esse desconforto em prática pedagógica sensível e potente. Ao aproximar o Candomblé das histórias em quadrinhos, o autor reconstrói sentidos, permitindo que os orixás deixem de ser estigmas e se tornem narrativas vivas, carregadas de memória, identidade e pertencimento.

Outro trabalho que chama a atenção é o A dissertação *A lei na sarjeta: utilização da HQ “Quem é o Pantera Negra?” para a efetivação da Lei 10639/2003 em sala de aula*, de Francisco André Pessoa, constrói-se como um chamado à urgência de fazer valer uma legislação que, embora consolidada, ainda escorre pelos limites da prática escolar. Ao articular a potência simbólica das histórias em quadrinhos com a necessidade de uma educação antirracista, o autor transforma o herói Pantera Negra em um personagem que torna ferramenta crítica, ponte entre África e Wakanda, entre história e imaginação, entre silêncio e voz. Assim, a pesquisa revela que ensinar História, nesse contexto, é também disputar narrativas, reconstruir identidades e reinscrever, no espaço da sala de aula, aquilo que por muito tempo foi empurrado para as margens.

Mais um trabalho importante é a dissertação *Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas*, de Cristina Soares dos Santos, nasce de um lugar de experiência, dor e resistência, transformando a escrita em ato político e pedagógico. Ao entrelaçar vivências pessoais, teoria crítica e prática docente, a autora denuncia o silêncio imposto às populações

negras e propõe a construção de uma contra narrativa que reposiciona mulheres negras como sujeitos históricos centrais. Por meio de linguagens como as histórias em quadrinhos e da valorização de trajetórias como as de Nzinga, Sojourner Truth e Wangari Maathai, o trabalho afirma a sala de aula como espaço de ruptura, onde erguer a voz é existir, resistir e reescrever a própria história.

Apesar do expressivo número de dissertações defendidas no âmbito do ProfHistória, especialmente aquelas que mobilizam as histórias em quadrinhos como recurso didático, observa-se uma lacuna significativa no que se refere à investigação da dimensão mítica dessas narrativas e de seu potencial formativo no ensino de História. As pesquisas analisadas evidenciam contribuições importantes no campo da educação antirracista, da valorização de identidades e da construção de novas formas de abordagem pedagógica; no entanto, ainda são raras aquelas que se debruçam sobre o mito como estrutura organizadora de sentido. Nesse aspecto, pouco se explora a capacidade das HQs de operarem como narrativas míticas contemporâneas, capazes de mediar a relação entre experiência, memória e construção da consciência histórica.

Diante desse cenário, a presente pesquisa se justifica ao propor um deslocamento do foco: mais do que analisar os quadrinhos como ferramenta pedagógica, busca compreender como os estudantes podem se apropriar da lógica mítica para produzir suas próprias narrativas, atribuindo sentido às suas vivências e ao mundo que os cerca. Ao incentivar a criação de enredos míticos autorais, o trabalho aposta na potência da imaginação como forma de organização da experiência histórica, permitindo que os discentes interpretem narrativas e se tornem autores de suas próprias histórias. A articulação entre mito e histórias em quadrinhos configura-se como um caminho para pensar o ensino de História como prática de significação, em que narrar é também existir, compreender e transformar a realidade.

Um aspecto central desta pesquisa reside na articulação interdisciplinar proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que essa articulação emergiu do próprio fazer pedagógico. Ao longo do desenvolvimento das atividades, foram mobilizadas habilidades de diferentes etapas da educação básica, no campo do conhecimento histórico, evidenciando a amplitude formativa da proposta. Entre elas, destacam-se: (EF04HI01), ao reconhecer a história como resultado da ação humana no tempo e no espaço; (EF05HI03), ao analisar o papel das culturas e das religiões na constituição das identidades; e (EF06HI01), ao problematizar diferentes formas de compreensão do tempo histórico, suas continuidades e rupturas.

A articulação tornou-se ainda mais complexa, envolvendo habilidades como (EM13CHS101), ao trabalhar com múltiplas fontes e linguagens na construção do conhecimento histórico; (EM13CHS303), ao refletir criticamente sobre a indústria cultural e as culturas de massa; (EM13CHS401), ao analisar as relações entre sujeitos, grupos e transformações sociais ao longo do tempo; e (EM13CHS502), ao problematizar desigualdades, preconceitos e promover a valorização dos Direitos Humanos. Essas habilidades foram acionadas integradas em um processo que aproximou o ensino de História das experiências concretas dos estudantes, especialmente por meio da construção e interpretação de narrativas míticas, possibilitando também a análise da passagem da Mitologia para a Filosofia e o surgimento da pólis, momento em que se evidencia a distinção entre *doxa* e *episteme*, isto é, entre a opinião e o conhecimento fundamentado, bem como o desenvolvimento de um pensamento crítico e questionador característico da tradição filosófica.

Essa dinâmica se entrelaçou, de maneira significativa, com habilidades do campo das Linguagens, em especial da área de Artes, ampliando o escopo interdisciplinar da proposta. Habilidades como (EM13LGG101), ao compreender os processos de produção e circulação de discursos; (EM13LGG103), ao analisar e produzir sentidos em diferentes semioses; e (EM13LGG203), ao reconhecer disputas de legitimidade nas práticas de linguagem, foram mobilizadas na medida em que os estudantes passaram a interpretar e produzir histórias em quadrinhos como formas de expressão crítica e simbólica. Nesse processo, texto e imagem passaram a constituir linguagens integradas de construção de conhecimento, culminando na mobilização da habilidade (EM13CHS201), ao incentivar os estudantes a analisar e posicionar-se criticamente diante de diferentes formas de explicação da realidade, articulando saberes históricos, filosóficos e culturais, e consolidando, assim, a proposta interdisciplinar desenvolvida ao longo da pesquisa.

Apesar de imaginada, importa destacar que essa articulação interdisciplinar não foi previamente sistematizada no plano teórico da aula, tampouco apresentada aos estudantes como estrutura formal de aprendizagem. Ela foi vivida. Emergindo de forma orgânica e espontânea, no decorrer das práticas desenvolvidas, revelou-se como resultado de uma experiência pedagógica que desfaz com a fragmentação dos saberes. A pesquisa evidencia que, quando os estudantes são colocados no centro do processo e convidados a criar, interpretar e significar, as fronteiras entre as áreas do conhecimento tornam-se porosas, e o aprendizado se constitui como experiência viva, integrada e significativa.

Portanto, reconhecer minha formação como professor de História implica compreender que ela se constrói no interior desse movimento mais amplo que atravessa toda esta pesquisa: o deslocamento do individual para o coletivo. As inquietações que emergiram da sala de aula, o diálogo com autores do ensino de História, a aproximação com políticas públicas de formação docente e, sobretudo, a inserção no ProfHistória, são elementos de uma mesma trama. Cada aula, cada tentativa de romper silêncios, cada experiência com mitos e histórias em quadrinhos carrega marcas desse percurso compartilhado, revelando que o fazer docente é atravessado por múltiplas vozes, saberes e experiências que se entrelaçam e se transformam mutuamente.

Nesse sentido, o ProfHistória aparece como expressão concreta dessa lógica coletiva que sustenta o ensino de História e que também fundamenta esta pesquisa. Foi nesse espaço que as inquietações sobre o silêncio dos alunos, sobre a potência das narrativas e sobre o uso dos quadrinhos como linguagem ganharam densidade teórica e sentido compartilhado. Ao reconhecer como professor-pesquisador, compreendi que minha prática é parte de um diálogo contínuo com outros professores, outras pesquisas e outras experiências. Esta dissertação se insere nesse fluxo: como contribuição situada, construída no encontro entre teoria, prática e coletividade, reafirmando que ensinar História é um exercício de partilha, escuta e construção conjunta de sentidos.

1.2 Por que Mitos e Quadrinhos?

Antes de responder à pergunta central deste subtítulo da dissertação, é necessário estabelecer algumas distinções conceituais entre mitos, lendas e contos, pois cada uma dessas narrativas ocupa um lugar específico na experiência humana. O mito, diferentemente das demais, não nasce apenas para entreter ou explicar acontecimentos isolados, mas fundar sentidos. Como lembra Mircea Eliade (1972), o mito é uma narrativa sagrada, situada em um tempo primordial, que conta como algo passou a existir e, ao fazê-lo, oferece modelos exemplares de conduta e compreensão do mundo. Ou seja, o mito, de certa forma, dá sentido à existência humana.

O mito pertence às narrativas que organizam a vida social. Joseph Campbell (1990) amplia essa leitura ao compreender o mito como linguagem simbólica universal, capaz de traduzir as grandes questões humanas (nascimento, morte, medo, desejo, transformação) em histórias que atravessam culturas e épocas. Assim, o mito torna habitável, oferecendo mapas simbólicos para que o indivíduo se reconheça em sua travessia. Ao trazer essa compreensão

para o campo educativo, o mito se revela como uma estrutura viva de significação, que continua a operar no imaginário contemporâneo e a dialogar profundamente com as experiências, os conflitos e as buscas dos alunos no presente:

[...] em primeiro lugar, sobre as sociedades em que o mito está – ou estava, até há pouco tempo - “vivo”, no sentido de que ele fornece modelos para o comportamento humano e, por isso mesmo, confere significado e valor à existência. Compreender a estrutura e função dos mitos nas sociedades tradicionais em questão não é apenas explicar uma etapa na história do pensamento humano, é também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos. (Mircea, 1972 p. 6)

Nesse sentido, é interessante perceber que o mito, em essência, está profundamente ligado ao presente, mesmo quando narra acontecimentos situados em um tempo primordial. Como aponta Eliade, o mito só permanece ‘vivo’ porque continua a oferecer modelos de comportamento e a conferir sentido à existência daqueles que atualizam. Ele não se limita a relatar o que foi, mas revela o que é e o que pode ser. Ao ser contado, recontado e reinterpretado, o mito suspende o tempo histórico linear e instaura um tempo significativo, no qual passado e presente se encontram. Quando o mito retorna, ele fala angústias, esperanças e conflitos que o escutam hoje.

Essa permanência do mito no presente permite compreender que ele opera como uma chave simbólica para ler a realidade contemporânea. Mesmo em sociedades modernas, atravessadas pela racionalidade científica e técnica, os mitos continuam a organizar imaginários, orientar escolhas e legitimar valores. Heróis, monstros, jornadas e sacrifícios reaparecem sob novas formas, atualizados em narrativas políticas, culturais e midiáticas. Nesse caminho, compreender o mito é um gesto de reconhecimento: ao olhar para os mitos, olhamos também para nós mesmos, para as estruturas simbólicas que ainda moldam nossos medos, desejos e formas de pertencimento no mundo.

[...] mitologia era “a canção do universo”, “a música das esferas” – música que nós dançamos mesmo quando não somos capazes de reconhecer a melodia. Ouvimos seus refrãos, “quer quando escutamos, com alvo enfado, a ladainha ritual de algum curandeiro do Congo, quer quando lemos, com refinado enlevo, traduções de poemas de Lao Tsé, ou rompemos a casca de um argumento de S. Tomás de Aquino, ou apreendemos, num relance, o sentido radiante ou bizarro de uma lenda esquimó”. (Campbell, 1990)

Dessa forma, torna-se ainda mais evidente que o mito atua silenciosamente na tessitura do cotidiano, mesmo quando não reconhecemos sua presença. Se a mitologia é essa “canção do universo” que seguimos dançando, então ela atravessa nossas práticas, discursos e formas de

interpretar o mundo, operando como um fundo simbólico que orienta sentidos e afetos. O mito, nesse entendimento, exige participação: ele se manifesta nas imagens que nos comovem, nas narrativas que repetimos e nos conflitos que encenamos coletivamente. Ao emergir em diferentes contextos culturais, da oralidade ancestral às linguagens midiáticas contemporâneas, o mito continua a oferecer uma gramática simbólica para pensar o humano, revelando que, mesmo quando julgamos agir apenas pela razão, ainda somos conduzidos por melodias antigas que dão ritmo às nossas experiências, medos e esperanças no presente.

Em contraponto, o conceito de lenda apresenta contornos distintos do mito, ainda que, muitas vezes, ambos sejam confundidos no senso comum. Diferentemente do mito, a lenda se ancora em um tempo histórico mais próximo e em espaços reconhecíveis, misturando acontecimentos possivelmente reais com elementos imaginários. Para autores como Luís da Câmara Cascudo (2006), a lenda nasce do cotidiano, do medo, da memória coletiva e da tentar explicar o extraordinário a partir do ordinário, funcionando menos como narrativa fundadora e mais como relato simbólico de advertência, identidade ou pertencimento local.

Diferentemente do mito, a lenda habita o tempo profano, marcado pela tradição oral e pela transmissão comunitária. Vladimir Propp (2006), ao analisar as estruturas narrativas do folclore, observa que a lenda mantém vínculos com personagens humanos e contextos sociais específicos, ainda que atravessados por elementos sobrenaturais. Ela pretende preservar memórias, valores morais e experiências compartilhadas por um grupo. Dessa forma, a lenda dialoga mais diretamente com a história vivida e com o território, tornando-se uma narrativa de fronteira entre o real e o imaginário.

[...]Na fábula pode intervir o sobrenatural, mas esse não é o elemento típico. Nas lendas é a própria atmosfera. E é preciso crer porque elas se articulam com o patrimônio da tribo que nos hospeda. Quando a fábula denuncia sua versatilidade pela etimologia, lembrando a conversa, a palavra, o entreter das horas, com humor ou tristeza nos contos evocados, a lenda, legenda, traz a ideia da leitura, do gráfico, a imobilidade que se reveste de um ligeiro ritual, determinando a meia certeza da credulidade. Van Gennep fixou-a: — “un récitlocalisé, individualisé et objet de croyance”. A “constante” da lenda é o traço religioso. Exige igualmente uma ação, um desenrolar, um plano lógico, no utilitarismo tribal. Não há, quase, lendas inúteis e desinteressadas. Todas doaram alguma coisa, material ou abstrata. (Cascudo, 2006)

Enquanto o mito se ancora no tempo sagrado, inaugural e exemplar, narrando as origens e oferecendo modelos universais de compreensão da existência, a lenda se move em outra camada de tempo e do sentido. Ela habita o espaço do vivido, do território reconhecível e da memória coletiva, articulando-se as personagens humanas a contextos sociais específicos. Se o mito funda e orienta, a lenda preserva e adverte. Como observa a tradição dos estudos do folclore, a

lenda busca manter vivas experiências compartilhadas, valores morais e formas de pertencimento que circulam pela oralidade e pela crença comunitária.

Nesse sentido, compreender a lenda é reconhecer uma forma distinta de construção simbólica: menos universalizante que o mito e mais situada culturalmente. Ela revela como comunidades elaboram seus medos, suas normas e suas identidades, transformando acontecimentos em narrativas carregadas de sentido. Ao diferenciá-la do mito, trata-se de perceber que cada forma narrativa responde a necessidades específicas do humano: se o mito dá fundamento e horizonte, a lenda guarda a memória, alerta, aconselha e mantém viva a experiência coletiva de um lugar e de um tempo.

Noutro campo de conceito, residem os contos, narrativas que se afastam tanto do caráter fundador do mito quanto da ancoragem territorial e da crença comunitária própria da lenda. Os contos, como observa Propp (2006), organizam-se a partir de estruturas narrativas relativamente estáveis, mas não exigem adesão simbólica ou crença por parte do ouvinte; sua força está na forma, na sequência das ações e na experiência estética da narrativa. Para Walter Benjamin, o conto (especialmente popular) nasce da arte de narrativa aberta, voltada ao entreter, ao imaginar e ao refletir, sem a pretensão de explicar origens ou fundar verdades. Pensando por esse caminho, o conto habita um território próprio: mais livre, mais versátil, menos comprometido com a crença e mais próximo do exercício da imaginação, funcionando como espaço de elaboração simbólica individual e coletiva, ao mesmo tempo sem o peso fundacional que marca o mito ou a densidade comunitária que sustenta a lenda.

[...] “E se não morrem, vivem até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo narrador dos contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. (Benjamin, 1987 p. 214)

Por essa ótica, o conto de fadas revela-se como um gesto silencioso de emancipação. Ao sobreviver ‘secretamente na narrativa’, ele guarda a memória de um tempo em que o humano precisou criar imagens para enfrentar o medo e romper com o peso absoluto do mito. O conto não nega o sagrado, mas o move; não destrói o mito, mas o perpassa, oferecendo ao ouvinte uma saída simbólica, uma possibilidade de escolha. Ao narrar caminhos, astúcias e pequenas vitórias, o conto ensina que a libertação se dá pela imaginação que reinscreve o destino. O conto de fadas atua como exercício de autonomia: ele sugere percursos, convidando o sujeito a pensar, decidir e seguir adiante.

Pensando além, o conceito do mito moderno¹ atribuído aos super-heróis das histórias em quadrinhos precisa ser levado em consideração como chave interpretativa para a atual pesquisa. Assim como os mitos tradicionais organizavam valores, explicavam a existência e ofereciam modelos de ação, os quadrinhos constroem hoje narrativas simbólicas que dão forma às angústias, esperanças e conflitos do presente. Mircea Eliade (1972) já apontava que o mito se transforma; muda de linguagem, de suporte, mas continua operando como estrutura de sentido. Nos quadrinhos, esse movimento se revela em heróis que atravessam jornadas, enfrentam provas e retornam transformados, ecos evidentes daquilo que Campbell (1990) chamou de monomito, a jornada do herói que atravessa culturas e tempos históricos distintos.

Will Eisner² (2008) e Scott McCloud³ (1995) contribuem para essa leitura ao compreender os quadrinhos como linguagem própria, capaz de articular tempo, memória e emoção por meio da justaposição entre imagem e palavra. Nessa linguagem híbrida, o mito se atualiza: não mais ao redor da fogueira, mas inscrito nas páginas, nos quadros e nos silêncios entre uma cena e outra. Os super-heróis, os anti-heróis e mesmo os personagens marginalizados tornam-se figuras simbólicas que encarnam dilemas contemporâneos (identidade, pertencimento, exclusão, responsabilidade coletiva) funcionando como mitos interrogam o mundo em que vivemos.

Nesse sentido, pensar os super-heróis como mitos modernos é reconhecer que eles escapam da realidade, ao mesmo tempo que a reinterpretem simbolicamente. Ao dialogar com o imaginário juvenil, as narrativas desses heróis oferecem mapas simbólicos para compreender o presente, assim como os mitos antigos o fizeram em seus contextos. Ao serem trazidos para a sala de aula, os quadrinhos operam como espaços de encontro entre passado e presente, entre tradição e cultura contemporânea. Aqui já mora uma justificativa do seu uso. São mitos em movimento, que continuam a cantar a ‘canção do universo’ em novas totalidades, convidando alunos e professores a reconhecerem-se como sujeitos de suas próprias travessias históricas.

Pensando nessa ideia, o argumento dos super-heróis como mitos modernos encontra em Umberto Eco (1979) um apoio teórico decisivo. Ao analisar os super-heróis, especialmente em textos como ‘*O mito do Superman*’. Eco observa que essas narrativas operam como estruturas míticas adaptadas ao mundo moderno: repetitivas, reconhecíveis e simbólicas, capazes de

¹ A saber: ECO, Umberto. O mito do Superman. In: ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1979.

² A saber: EISNER, Will. Narrativas gráficas. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008.

³ A saber: MCCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos / Scott McCloud; tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo. Makron Books, 1995.

organizar valores e tensões sociais em um tempo marcado pela aceleração e pela fragmentação. Diferente do mito clássico, que se encerra em um tempo absoluto, o herói dos quadrinhos vive preso em um eterno presente, no qual cada aventura reitera conflitos fundamentais (justiça, responsabilidade, poder, culpa) sem jamais resolvê-lo por completo. É justamente nessa repetição que reside sua forma simbólica.

[...] No âmbito de uma estória, o Superman pratica uma dada ação (desbarata, por exemplo, uma quadrilha de gangsters); nesse ponto, termina a estória. No mesmo comic book, ou na semana seguinte, inicia-se uma nova estória. Se ela retomasse o Superman no ponto em que o havia deixado, o Superman teria dado um passo para a morte. Por outro lado, iniciar uma estória sem mostrar que fora precedida por outra, conseguiria, de certo modo, subtrair o Superman à lei do consumo, mas, com o passar do tempo (o Superman existe desde 1938), o público perceberia o fato e atentaria para a comicidade da situação – como aconteceu com a personagem da orfãzinha Annie, que prolonga sua meninice onerada de infortúnios por dezenas de anos, tornando-se alvo de observações satíricas, como as que aparecem, ainda atualmente, nos periódicos humorísticos como Mad.

Os roteiristas do Superman, ao contrário, excogitaram uma solução muito mais sensata e indubitavelmente original. Essas estórias desenvolvem-se, assim, numa espécie de clima onírico – inteiramente inadvertido pelo leitor – onde aparece de maneira extremamente confusa o que acontecera antes e o que acontecera depois, e quem narra retorna continuamente o fio da estória como se se tivesse esquecido de dizer alguma coisa e quisesse acrescentar alguns pormenores ao que já dissera (Eco, 1979 p. 25-26)

Eco nos permite compreender que os quadrinhos enriquecem o mito, pois o reconfiguram. Ao circular pela cultura de massa, essas narrativas tornam-se acessíveis, compartilháveis e profundamente enraizadas no imaginário coletivo. O super-herói moderno não funda o mundo, mas tenta constantemente salvá-lo, e falha, recomeça, insiste. Essa dinâmica dialoga diretamente com a experiência contemporânea, marcada por crises contínuas e pela sensação de que a história nunca se fecha. Os quadrinhos funcionam como mitologias laicas, nas quais o sagrado é substituído por dilemas éticos, políticos e sociais que atravessam o cotidiano.

Seguindo esse caminho, pensar os super-heróis dos quadrinhos à luz de Umberto Eco é reconhecer que eles são espaços privilegiados de leitura do presente. Suas narrativas revelam como a sociedade elabora simbolicamente seus medos, suas esperanças e suas contradições, transformando conflitos históricos em imagens e personagens recorrentes. Ao serem trazidos para a sala de aula, provocam interpretações, tensionam discursos e permitem que os alunos reconheçam, nessas histórias aparentemente simples, estruturas profundas que continuam a organizar nossa forma de ver o mundo. Assim como os mitos antigos, os quadrinhos falam de nós, apenas com outras cores, outros traços e outras linguagens.

Diante dessas distinções conceituais, torna-se possível responder por que os mitos ocupam lugar central nesta dissertação. Escolher o mito não é um gesto nostálgico nem um retorno a narrativas arcaicas, contudo uma opção pedagógica e simbólica. O mito interessa porque ele fala de permanência: dos medos que atravessam gerações, das perguntas que insistem em retornar e das formas pelas quais os sujeitos tentam dar sentido à própria existência. Em sala de aula, o mito oferece aquilo que muitas vezes falta ao ensino de História excessivamente factual: um espaço de reconhecimento. Ao entrar em contato com narrativas míticas, os alunos encontram estruturas simbólicas que dialogam com suas próprias experiências, conflitos e alguns silenciamentos que ainda persistem. O mito, nesse sentido, funciona como linguagem de mediação entre o conteúdo histórico e o mundo vivido do estudante.

Além disso, o mito permite romper com uma concepção de ensino que separa razão e sensibilidade. Ao contrário do discurso puramente informativo, o mito convoca o afeto, a imaginação e a identificação, abrindo brechas para que o aluno se reconheça como sujeito histórico em processo de travessia. Ao trabalhar com mitos, o professor cria condições para que os estudantes interpretem, comparem, questionem e atualizem essas narrativas à luz do presente. É justamente nessa capacidade de atualização que reside sua potência pedagógica: o mito não encerra sentidos, ele os inaugura. Ao eleger o mito como eixo, esta pesquisa apostou em uma História ensinada como experiência humana compartilhada, capaz de dar voz ao que muitas vezes permanece silenciado em sala de aula.

As conceituações acadêmicas sobre mito que sustentam esta pesquisa não foram levadas à sala de aula como conteúdo teórico a ser ensinado aos alunos. Elas operaram, antes, como base epistemológica do professor-pesquisador, orientando o olhar, a escuta e as escolhas pedagógicas. Em consonância com Paulo Freire (1987), parte-se do entendimento de que o conhecimento escolar se constrói no diálogo com os saberes que os estudantes já carregam consigo. As percepções dos alunos sobre mitos, ainda que atravessadas pelo senso comum, por leituras fragmentadas ou por referências da cultura midiática, foram acolhidas como matéria-prima legítima do processo educativo. O mito, nesse contexto, foi apresentado experiência narrativa viva, capaz de provocar identificação, estranhamento e reflexão.

Esse procedimento dialoga também com autores como Michel de Certeau (2014) e Roger Chartier (1990), ao reconhecer que os sujeitos se apropriam das narrativas de maneira singular, reinventando sentidos a partir de suas vivências. Ao invés de corrigir ou substituir as leituras dos estudantes por definições acadêmicas, a proposta foi compreender como eles

mobilizam imagens míticas para interpretar o mundo, seus conflitos e pertencimentos. Dessa forma, o senso comum é visto como ponto de partida para problematização dos conceitos. Cabe ao professor, enquanto parte ativa, reconhecer essas leituras primeiras, tensioná-las e ampliá-las. É nesse movimento, entre o saber vivido e o saber sistematizado, que o mito revela mais uma potência pedagógica, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos de interpretação e não apenas como receptores de conceitos prontos.

Outro aspecto que colabora decisivamente para a escolha dos mitos, especificamente dos mitos modernos, é sua circulação massiva no interior da cultura contemporânea. Diferentemente das narrativas míticas tradicionais, transmitidas pela oralidade ritual ou por textos sagrados, os mitos modernos se expandem por meio daquilo que Adorno e Horkheimer denominaram de indústria cultural, um sistema que produz bens simbólicos em larga escala e os insere no cotidiano como formas de entretenimento, consumo e identificação. Nesse contexto, os quadrinhos ocupam um lugar privilegiado: são produtos da cultura de massa, mas não se reduzem a ela. Ao contrário, operam como espaços simbólicos onde tensões sociais, políticas e identitárias são narradas de forma acessível, repetitiva e profundamente afetiva, permitindo que sujeitos distintos se reconheçam nessas histórias (Adorno; Horkheimer, 1985).

Nessa mesma direção, como propõe Jesús Martín-Barbero (1997), a permanência do mito na contemporaneidade não pode ser compreendida sem considerar os processos de mediação que atravessam a cultura e reorganizam os sentidos no cotidiano. Inseridos no circuito da indústria cultural, esses mitos apropriados, ressignificados e vividos pelos sujeitos em suas práticas sociais. Deixam de ocupar exclusivamente o campo do sagrado e passam a habitar as linguagens midiáticas, como os quadrinhos, onde operam como dispositivos simbólicos que articulam experiência, memória e identidade. Nesse movimento, o mito se atualiza como uma forma de mediação cultural, estruturando percepções e afetos e permitindo que os indivíduos interpretem o mundo a partir de narrativas que, embora contemporâneas, mantêm vínculos com matrizes simbólicas mais profundas.

É nesse contexto que Douglas Kellner (2001) amplia a discussão ao destacar o papel da cultura da mídia na produção de identidades e imaginários sociais. Para o autor, os produtos da cultura de massa, como os quadrinhos, contribuem ativamente para a formação de modos de ser, pensar e sentir. As histórias de super-heróis, com seus conflitos, dilemas e jornadas, funcionam como atualizações de estruturas míticas que oferecem referências simbólicas aos sujeitos, possibilitando processos de identificação e reflexão sobre a realidade. O mito, reconfigurado no interior da cultura midiática se reinventa como uma matriz invisível que

orienta experiências contemporâneas, reafirmando sua presença ativa na construção de sentidos no mundo atual.

.No entanto, compreender os quadrinhos apenas como fruto da indústria cultural seria uma leitura incompleta. Como aponta Umberto Eco (1979), os produtos da cultura de massa não são consumidos de maneira passiva; eles são apropriados, reinterpretados e ressignificados pelos leitores. O super-herói, nesse sentido, é signo cultural. Ao circular amplamente, essas narrativas constroem uma linguagem comum, compartilhada por diferentes gerações, permitindo que temas complexos sejam discutidos a partir de imagens reconhecíveis e afetivamente mobilizados.

É exatamente nesse movimento que quadrinhos e mitos se entrelaçam em sala de aula como linguagens complementares de escuta, identificação e mediação, mais que isso, como experiências de leitura profundamente ativas. Diferentemente de textos lineares, os quadrinhos exigem do leitor uma operação sensorial complexa: o olhar precisa aprender a circular, a relacionar quadros, a perceber ritmos, silêncios e intervalos. Ler quadrinhos é ler imagens em relação, é articular o que está dentro de um quadro com aquilo que se anuncia no seguinte e com o sentido que emerge da sequência como um todo. Nesse processo, o mito ganha corpo visual e narrativo, e o aluno é convocado a compreender uma história e a construí-la mentalmente, preenchendo lacunas, interpretando gestos, tempos e emoções. O mito, então, não é algo a ser explicado pelo professor, passando a ser algo vivido pelo leitor, por meio de uma leitura que envolve corpo, olhar e imaginação.

Essa exigência de um leitor ativo reforça o caráter formativo dos super-heróis dos quadrinhos enquanto mitos modernos. Ao articular leitura e visualidade, eles deslocam o aluno de uma posição passiva e o colocam no centro do processo interpretativo. O sentido não está dado: ele se constrói na interação entre imagem, texto e experiência prévia do leitor. É nesse ponto que quadrinhos e mitos convergem de forma potente, pois ambos operam por sugestão, por símbolos e por narrativas abertas, que demandam envolvimento. O aluno decodifica; ele interpreta, relaciona, projeta-se. Assim, a sala de aula torna-se espaço de leitura compartilhada do mundo, onde o mito se atualiza na prática da leitura visual e sequencial, e onde o silêncio pode ser rompido pelo desejo de dizer aquilo que foi visto, sentido e compreendido. Nesse território, ensinar História passa a ser também ensinar a olhar, a relacionar e a narrar, gestos profundamente humanos e formativos. De acordo com Ivan Lima Gomes:

Eles proporcionam uma experiência sensorial original ao sugerirem de forma explícita a articulação entre leitura e visualidade, tão presente ao longo da história da leitura. Com os quadrinhos, tal articulação é evidenciada, na medida em que eles demandam uma complexa operação envolvendo o olhar, que deve se direcionar, a um só tempo, para a imagem de um quadro, para a imagem em relação a outro quadro e para os quadros dispostos numa sequência mais ampla. Toda essa interação, por sua vez, depende de um leitor muito ativo em decodificar tais procedimentos de leitura. (Gomes, 2024 p. 76)

Gomes, especialista na análise histórica das histórias em quadrinhos, contribui para essa compreensão ao defini-las como narrativas vivas, isto é, linguagens que se atualizam continuamente na relação com seus públicos e com os contextos históricos em que circulam. Para o autor, os quadrinhos são práticas culturais em movimento, atravessadas por disputas de sentido, por transformações tecnológicas e por diferentes regimes de leitura. Essa vitalidade se expressa justamente na forma como eles articulam memória, visualidade e experiência social, permitindo que cada leitura seja também um gesto de recriação. O quadrinho vive porque depende do leitor para existir plenamente; ele se completa no ato da leitura, na costura entre quadros, nos vazios que exigem interpretação e nos afetos que emergem desse encontro.

Essa condição de linguagem viva aproxima ainda mais os quadrinhos do mito, entendido como estrutura simbólica em permanente atualização. Em sala de aula, essa vitalidade se traduz na capacidade que os quadrinhos têm de provocar envolvimento, identificação e reflexão, sem a necessidade de mediações excessivamente explicativas. Ao ler quadrinhos, o aluno recebe uma mensagem: ele participa de sua construção, negociando sentidos a partir de sua própria bagagem cultural e histórica. É nesse processo que o mito moderno se realiza pedagogicamente, como experiência partilhada. Ao trabalhar com quadrinhos, o professor mobiliza uma linguagem que já pulsa no cotidiano dos estudantes, transformando a leitura em prática de escuta, de interpretação e de autoria, elementos centrais para a ruptura dos silêncios e para a construção de uma sala de aula verdadeiramente dialógica.

Essa circulação simbólica dialoga diretamente com o que Raymond Williams (1989) compreende como cultura enquanto prática viva, produzida no encontro entre experiências individuais e estruturas sociais. Nesse movimento, como aponta Jesús Martín-Barbero (1997), os sentidos não são simplesmente transmitidos, mas mediados nas relações cotidianas, nos usos e nas apropriações que os sujeitos fazem dos produtos culturais. Os mitos modernos tornam-se pontos de contato entre o mundo vivido dos alunos e os grandes dilemas históricos, justamente porque já circulam em seus repertórios culturais. Stuart Hall (2006) contribui para essa leitura ao afirmar que a cultura é um campo de disputas por sentido, no qual identidades são constantemente construídas, tensionadas e reelaboradas. Nesse mesmo horizonte, Douglas

Kellner (2001) evidencia que a cultura da mídia atua na formação dessas identidades, oferecendo modelos simbólicos que orientam modos de ver, sentir e existir. Trazer os mitos modernos para a sala de aula, portanto, significa tensionar a lógica do consumo, transformando produtos da cultura industrial em ferramentas de leitura crítica do mundo. Ao serem mobilizados pedagogicamente, os quadrinhos se tornam dispositivos de mediação, capazes de provocar identificações e abrir espaços de fala, justamente porque já habitam o imaginário dos estudantes.

Diante disso, mitos e quadrinhos se inserem nesta dissertação como linguagens de travessia, atravessadas por processos de mediação e disputa de sentidos. Como sugere Martín-Barbero (1997), é nesse entre-lugar, entre produção e recepção, que os significados se constroem e se transformam, permitindo que os sujeitos ressignifiquem aquilo que consomem. Eles aparecem aqui porque já fazem parte das experiências dos estudantes, porque circulam em seus afetos e porque oferecem imagens capazes de expressar aquilo que, muitas vezes, a linguagem histórica tradicional não alcança.

Ao trabalhar com mitos antigos e modernos, busca-se criar zonas de contato, espaços simbólicos onde passado e presente dialogam e onde o aluno pode se reconhecer como parte da narrativa. Nesse processo, como aponta Kellner (2001), as narrativas midiáticas funcionam como matrizes de identificação, permitindo que os sujeitos interpretem a si mesmos e o mundo a partir de estruturas simbólicas compartilhadas. Nessas narrativas, os alunos encontram espelhos e fissuras: reconhecem-se, ao mesmo tempo percebem os conflitos e disputas que atravessam a realidade. Mito e quadrinho tornam-se, portanto, pontes entre razão e sensibilidade, entre cultura escolar e cultura vivida, entre o que foi e o que ainda pode ser.

Portanto, trabalhar com mitos e quadrinhos não é fugir da História, mas aprofundá-la. É reconhecer que ensinar História é lidar com tempo, memória, conflito e pertencimento. Para isso, às vezes é preciso recorrer a narrativas que falam antes ao imaginário, para então alcançar a reflexão crítica. Mito e quadrinhos não são atalhos pedagógicos, ou mero escapismos, mas caminhos densos, simbólicos e potentes. É a partir desse entendimento que se impõe o próximo passo: olhar para a sala de aula como cenário de disputas de discursos, como território em disputa, onde certas vozes conseguem circular e outras aprendem a se calar.

1.3 A sala de aula como espaço de disputa: silêncios que persistem e o papel do professor incentivador.

Mesmo diante dos avanços conquistados pelo trabalho coletivo das professoras e professores, especialmente, no campo do ensino de História, há fissuras que insistem em permanecer abertas no espaço escolar. Entre elas, o silêncio de determinados grupos se impõe como uma presença incômoda e persistente. Um silêncio carregado de histórias interrompidas, de experiências deslegitimadas e de vozes que aprenderam, ao longo do tempo, que falar pode significar exposição, risco ou punição. A escola, embora atravessada por políticas públicas, currículos mais plurais e discursos inclusivos, ainda reproduz hierarquias simbólicas que definem quem pode falar, o que pode ser dito e quais narrativas merecem ser reconhecidas como legítimas.

Esse silêncio não nasce do acaso. Ele é produzido historicamente. Alimentado por desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe, que atravessam o cotidiano escolar e moldam as relações pedagógicas. Como professor, já presenciei, inúmeras vezes, alunos que tentam comentar conteúdos e acabam se tornando chacota dos demais colegas. Essa ação é ainda pior contra alunos negros, meninas, alunos que performam gêneros e sexualidades dissidentes, alunos praticantes de religiões não padrão. Esses e outros fatores são motivos para que a fala desses alunos, quando aconteçam, sejam ainda mais observadas e recriminadas. Eles ainda nem proferiram seus argumentos, entretanto, já sabem que ao fazerem serão alvo. Nesses casos, não é timidez, é medo. O silenciamento é exercido pelos próprios alunos.

Muitos alunos carregam consigo a sensação de não pertencimento, de que suas vivências não dialogam com o que é ensinado ou valorizado em sala de aula. Assim, calar-se torna-se uma estratégia de sobrevivência. O silêncio, nesse sentido, indica a presença de barreiras invisíveis que dificultam a expressão. Reconhecer esses silenciamentos é reconhecer que o ensino de História não ocorre em um terreno neutro, ocorre em um espaço de disputas simbólicas, onde memórias, identidades e narrativas competem por lugar.

Tratar desse tema nessa dissertação é assumir que os avanços do coletivo docente, embora fundamentais, não são suficientes para dissolver, por si só, as mordanças que ainda atravessam a sala de aula. É preciso olhar para o que não é dito, para o que se esconde nas margens da participação escolar, e compreender que romper esses silêncios exige mais do que metodologias inovadoras: exige escuta, sensibilidade e disposição para tensionar práticas naturalizadas. Este item se coloca como convite à reflexão sobre os limites do que já foi conquistado e sobre a urgência de continuar interrogando o espaço escolar, para que ele possa,

de fato, tornar-se um lugar onde todas as vozes tenham possibilidade de existir, falar e produzir sentido histórico.

Outro problema que tratarei aqui, antes de falar do ambiente escolar e da postura do professor, é o desinteresse de muitos alunos pelos conhecimentos históricos formais. Para abordar essa questão, criarei uma metáfora atualizada da musa Clio. Essa metáfora não se propõe a esclarecer a visão grega tradicional relacionada à musa; trata-se, antes, de uma tentativa de evidenciar como os mitos podem ser adaptados e relidos ao longo do tempo. Clio, aqui, será compreendida como a personagem mítica que estabelece a ligação entre o ser humano e sua compreensão sobre o conhecimento histórico.

Para os gregos da Antiguidade Clássica⁴, Clio não se limitava a figurar como alegoria abstrata da História. Ela encarnava, antes de tudo, o gesto humano de tornar memorável aquilo que o tempo insiste em apagar. Seu nome, derivado do verbo *kleô* (κλέω), carrega o sentido de fazer ouvir, de dar fama, de arrancar do silêncio os feitos humanos considerados dignos de permanência. Clio, assim, guardava o passado como quem o arquivava, ao mesmo tempo o fazia ressoar no presente, transformando ações humanas em memória partilhada e em legado.

Sua iconografia reforça essa dimensão ativa da memória. O rolo de papiro, a tábua ou o livro que costuma portar simboliza a escolha, o ato de registrar aquilo que merece ser lembrado. Quando surge acompanhada da trombeta, Clio anuncia publicamente a memória, como se proclamasse ao mundo que certos acontecimentos não podem ser esquecidos. Para os gregos, a História nunca foi um inventário neutro de fatos: era narrativa, seleção e interpretação. Ao transformar acontecimentos em exemplos, advertências e ensinamentos, Clio revela que todo fazer histórico é atravessado por sentido, intenção e valor.

⁴ A saber: FINLEY, Moses I. *Usos e abusos da história*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Imagem 1 - Pierre Mignard I. *Clio*. 1689-
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Clio#/media/Ficheiro:Clio-Mignard.jpg>

No plano simbólico, Clio ocupa um lugar delicadamente situado entre o mito e a razão. Filha de Mnemosine, a Memória, e de Zeus, o poder ordenador, ela nasce do encontro divino, com características humanas, indicando que a História grega não rompe com o mito, mas dialoga com ele. A memória, nesse horizonte, não é passiva nem ornamental: é força estruturante da vida social, capaz de dar identidade às *pólis* e de costurar experiências individuais em narrativas coletivas. Inspirada por Clio, a História surge como elo entre passado e presente, como fio que orienta pertencimentos e sustenta a ação humana no mundo.

Assim, Clio simboliza uma concepção de História profundamente enraizada na vida pública, na ética e na formação do cidadão. Narrar o passado era também educar, advertir, formar sensibilidades e transmitir valores. Ao invocar Clio, os gregos reconheciam que lembrar é um ato político e cultural, e que toda História nasce de uma escolha: a decisão sobre o que deve ser preservado contra o esquecimento. Essa compreensão ecoa no ensino de História contemporâneo, sobretudo quando se pensa a memória como campo de disputas, os silêncios sociais e a narrativa histórica como prática que forma sujeitos, dá voz e produz sentido.

Nessa nova leitura de Clio, a metáfora não se propõe a repetir a visão grega relacionada à musa, não pretendo reconstruir fielmente sua iconografia antiga nem restaurar sua função original no Olimpo. O que proponho é outra coisa: assumir que os mitos não são peças de museu, são organismos vivos, que respiram e mudam conforme o tempo, como propõe Eco (1979). Assim como as sociedades se transformam, também as musas precisam ser revisitadas, relidas, deslocadas de seus pedestais. A Clio com a qual dialogo não é apenas aquela que

segurava pergaminhos e trombetas, é uma presença que atravessa salas de aula, cadernos amassados, telas de celulares e silenciosas desatenções.

Nessa leitura, Clio consagra grandes feitos e passa a ser o elo entre o ser humano comum e sua compreensão do conhecimento histórico. Ela já não se limita a coroar heróis e registrar batalhas; agora, sua tarefa é mais árdua e mais humana: aproximar o sujeito de sua própria experiência no tempo. Clio aparece, então, como essa personagem que tenta sussurrar ao estudante que sua vida também é História, que sua família, seu bairro, sua fé, seus medos e seus silêncios também fazem parte de um enredo maior. Ela surge como presença que convida, provoca e incomoda. Dialogando com Jörn Rüsen (2001), compreende-se que a História se constitui como uma articulação entre passado, presente e futuro, organizada pela consciência histórica que permite ao sujeito orientar-se no tempo e atribuir sentido à sua existência. Aqui Clio mostra essa manobra humana que nos orienta.

Maria Auxiliadora Schmidt (2020, 2021), ao interpretar Rüsen, reforça que o ensino de História deve possibilitar ao estudante a construção dessa consciência histórica, como processo de significação da própria experiência humana. Para a autora, aprender História implica desenvolver a capacidade de interpretar o tempo vivido, reconhecendo-se como sujeito histórico inserido em uma trama de relações, memórias e expectativas. É nesse movimento que Clio se transforma em mediadora de sentidos, ajudando o aluno a conectar sua experiência cotidiana com narrativas mais amplas. Assim, ensinar História é criar condições para que o estudante compreenda sua própria posição no fluxo do tempo, reconhecendo-se como parte ativa de uma história em constante construção.

Aqui nasce uma pergunta: por que Clio não se apresenta e se afasta da maioria dos estudantes, ela seleciona quem será agraciado por sua figura? Alguns aspectos devem ser analisados nessa nossa visão da musa. Talvez o que chamamos de afastamento seja apenas a persistência de algo mais profundo: a presença intrínseca dos mitos na psique humana. É como se não fosse possível livrar-se deles. O mitólogo Joseph Campbell (1997), ao descrever a ligação do ser humano com as narrativas mitológicas, estabelece o enraizamento dessa estrutura como algo que habita e constitui o próprio pensamento.

O prodígio reside no fato de eficácia característica, no sentido de tocar e inspirar profundos centros criativos, esta manifesta no mais desprezioso conto de fadas narrado para fazer a criança dormir – da forma como o sabor do oceano se manifesta numa gota ou todo o mistério da vida num ovo de pulga. Pois os símbolos da mitologia não são fabricados; não podem ser ordenados, inventados ou permanentemente suprimidos. Esses são produções espontâneas da psique e cada um deles traz em si, intacto, o poder criador de sua fonte. (Campbell, 1997 p. 6)

Nesse sentido, Clio apresenta algum ‘defeito’ em seu mito. Seu conto não encaminha para outras fantasias; ao contrário, ela nos empurra para a realidade. Sua mística acaba já no primeiro encontro: depois do “à primeira vista”, uma tormenta de realidade invade seu entusiasta. O fascínio se desfaz, e, em seu lugar se, impõe a brutalidade humana repetida século após século.

O livro que Clio porta, quase sempre, é intitulado *Thucydide* (Tucídides). Em Atenas, ao retratar os feitos da Guerra do Peloponeso, Tucídides⁵ teria sido um dos primeiros a se preocupar com a imparcialidade da narrativa. Talvez seja nesse gesto que nasça o distanciamento entre a humanidade e a História: ali, mito e logos, antes inseparáveis, começam a se apartar. O que antes era uma narrativa envolta em mística passa a existir como relato factual. A História torna-se menos palatável para muitos: árida, difícil, dolorosa. Poucos se atrevem a enfrentar seus processos, apagamentos e brutalidades, a compreender os discursos usados como ferramentas de poder. Estudar História deixa marcas profundas: o pesquisador entusiasta descobre que nunca mais será feliz como antes. A alegria do conhecimento é sempre acompanhada pela dor daquilo que se conhece.

Clio abre um caminho sem volta, o que, nas religiões abraâmicas, é o equivalente ao fruto do conhecimento do bem e do mal; a grande diferença é que Clio abre a porta para a realidade. E o mundo das fantasias é infinitamente mais empolgante. O mito e o logos se rompem em Tucídides, contudo, para uma minoria: a princípio para uma elite; depois, para aqueles que encontram algum consolo na dor da realidade. É nesse contraste que Homero⁶ se torna ainda mais fascinante: como narrador imerso no mítico, ele preserva o encanto das histórias que tocam a sensibilidade humana. Sua poesia, ao contrário da dureza factual, continua a seduzir leitores de ontem e de hoje. Essa permanência do mito em Homero prepara o terreno para a reflexão de Mircea Eliade (1972): mesmo no mundo contemporâneo, o mito segue vivo, porque carrega em si o poder de dar sentido e forma à experiência humana.

[...] em primeiro lugar, as sociedades em que o mito está – ou estava, até há pouco tempo - “vivo”, no sentido de que ele fornece modelos para o comportamento humano e, por isso mesmo, confere significado e valor à existência. Compreender a estrutura e função dos mitos nas sociedades tradicionais em questão não é apenas explicar uma etapa na história do pensamento humano, é também compreender melhor uma categoria dos nossos contemporâneos. (Mircea, 1972 p. 7)

⁵ A saber: FINLEY, Moses I. Usos e abusos da história. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

⁶ A saber: FINLEY, Moses I. Usos e abusos da história. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Assim, ao reconhecer que o mito permanece vivo, não estamos falando de um resquício de irracionalidade que resiste ao avanço da ciência, mas de uma dimensão constitutiva da experiência humana. O mito oferece abrigo simbólico, organiza o caos, cria sentidos onde o real se apresenta bruto e, muitas vezes, insuportável. Ele acolhe aquilo que a explicação histórica, analítica e documental não consegue consolar. Por isso, quando Clio se aproxima, trazendo consigo não a promessa de redenção, ao contrário, o convite para olhar de frente as contradições do passado e do presente, o choque é inevitável. Entre a proteção do mito e a crueza da realidade histórica, muitos preferem permanecer no primeiro.

É nesse ponto que o suposto ‘afastamento’ dos alunos da História pode ser reinterpretado. Não se trata, necessariamente, de desinteresse ou incapacidade intelectual, trata-se de um mecanismo de defesa profundamente humano. Confrontar-se com Clio significa abandonar a segurança de narrativas tradicionais, absolutas e enfrentar um mundo tecido por conflitos, disputas de memória, injustiças e silenciamentos. A musa não oferece respostas prontas: ao contrário, multiplica perguntas. E nem todos desejam, ou conseguem, viver sob o peso dessa interrogação constante.

Ao mesmo tempo, essa resistência revela outra face da própria Clio. Diferentemente das musas que alimentam a imaginação com heróis impecáveis e destinos gloriosos, ela exige maturidade para lidar com a ambiguidade e com a falibilidade humana. A História, sob sua inspiração, mostra imperfeições, erros, violências e, por vezes, a repetição exaustiva das mesmas tragédias. Por isso, a metáfora de uma Clio que ‘escolhe’ alguns poucos pode ser menos uma escolha divina e mais uma disposição subjetiva: aproximam-se dela aqueles que aceitam pagar o preço de conhecer. Portanto, é preciso refletir, mudar rotas, ou cria-las, quem sabe, recriá-las.

Por fim, ao retermos Clio de forma distinta, ampliamos também o próprio entendimento do ensino de História. O desafio não é “forçar” sua presença sobre todos, o desafio é criar condições para que cada estudante possa, ao seu tempo, suportar esse encontro. Aproximar-se de Clio não significa abandonar o mito, na verdade, dialogar com ele, compreendendo suas funções e limites. Nesse sentido, como propõe bell hooks (2013), ensinar é um ato de abertura, um convite ao engajamento crítico que só se realiza quando há escuta, respeito às experiências e construção compartilhada do conhecimento. A tarefa do professor, então, é a de abrir brechas: criar espaços onde o estudante possa se reconhecer, questionar e atribuir sentido àquilo que aprende.

Nessa mesma direção, Maria Auxiliadora Schmidt reforça que o ensino de História deve possibilitar ao sujeito a construção de sentidos sobre sua própria experiência no tempo, articulando passado, presente e futuro de maneira significativa. A realidade histórica, com toda a sua complexidade, se apresenta como outra forma de encantamento, mais consciente e reflexiva. Clio, portanto, não vem para roubar o encanto do mundo, mas para tensioná-lo, ampliá-lo e torná-lo mais denso, ensinando-nos a olhar para o real sem abrir mão da sensibilidade, e a compreender que conhecer a História é, também, aprender a habitar o mundo com mais consciência e responsabilidade.

Essa Clio atualizada também carrega cicatrizes. É uma musa que já se decepcionou com currículos engessados, com a transformação da História em mera memorização de datas, com a indiferença crescente de alunos e com o cansaço de professores. Ao mesmo tempo, ela não abandona a sala de aula: permanece ali, mesmo quando não é percebida. Às vezes aparece na forma de uma pergunta incômoda, às vezes como uma inquietação silenciosa, às vezes como aquela sensação estranha de que ‘isso já aconteceu antes’. Clio não força portas; ela insiste. Sua presença é discreta, persistente, como algo que volta mesmo quando tentamos ignorar.

Ao criar essa metáfora, assumo que o mito não é algo fixo, congelado em sua versão original. Ele pode ser retomado, ressignificado e colocado a serviço de outros tempos. Clio, aqui, não é a guardiã do passado distante: é mediadora, é propositora, é a articuladora entre o estudante e sua própria historicidade. Ela lembra que ninguém está fora da História, que não existe vida neutra, sem tempo, sem contexto. E, ao fazer isso, revela que a tarefa do ensino de História é ajudar cada sujeito a reconhecer-se como parte do fluxo histórico (um fluxo que o precede, o constitui e continuará depois dele).

Pensando assim, a sala de aula precisa se constituir, antes de tudo, sobre a base do diálogo. Não um diálogo superficial ou protocolar, mas aquele que reconhece o outro como sujeito de fala, de experiência e de história. Dialogar é suspender, ainda que momentaneamente, a hierarquia rígida que transforma o professor em única voz e o aluno em simples receptor. É compreender que ensinar História é criar um espaço onde diferentes leituras do mundo possam coexistir, se confrontar e produzir sentido. Quando o diálogo se instala, a palavra passa a ser ponte: aproxima trajetórias, revela silêncios e permite que o conhecimento se construa no encontro entre sujeitos.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste

direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os ganham significado enquanto homens. Por isto, o diálogo é exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia de mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (Freire, 1987 p.45)

A partir dessa compreensão freiriana, o diálogo se afirma como condição de possibilidade para uma educação verdadeiramente humanizadora. Se o diálogo é exigência existencial, como afirma Freire, então a sala de aula precisa ser pensada como espaço onde a palavra transita, cria e transforma. Nesse sentido, ensinar História implica reconhecer que o conhecimento não é acúmulo de informações, é o ato coletivo de pronunciar o mundo, de nomear experiências e de disputar sentidos sobre a realidade. Quando o professor assume o diálogo como prática fundante, ele ressignifica sua autoridade pedagógica, colocando-a a serviço da construção de sujeitos críticos, capazes de compreender-se no tempo e no espaço que habitam.

Dessa forma, o diálogo rompe com a lógica bancária⁷ e inaugura uma pedagogia do encontro, na qual refletir e agir se tornam movimentos inseparáveis. Ao invés de depositar ideias, o professor cria condições para que os alunos reconquistem o direito de dizer a palavra, especialmente aqueles historicamente silenciados. É nesse processo que o ensino ganha densidade política e ética: ao pronunciar o mundo juntos, professores e alunos se reconhecem como agentes de transformação no presente. O diálogo, portanto, não é ornamento do fazer pedagógico, mas seu núcleo vital, um ato criador que humaniza, liberta e inscreve novas possibilidades de existência no espaço escolar.

Ao professor cabe entender o processo e assumir a reflexão como eixo central da ruptura dos silêncios que persistem na sala de aula. Não se trata de apressar falas ou forçar participações, mas de aprender a ler o tempo do outro, os gestos contidos, as palavras que não vieram. Nesse movimento, a reflexão funciona como pausa consciente: um intervalo ético em que o docente se pergunta sobre suas próprias práticas, escolhas e expectativas. É nesse ponto

⁷ A saber: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

que o silêncio passa a ser indício, sinalizando tensões, medos e histórias que ainda não encontraram espaço para emergir.

Como aponta Heloísa Capel (2019), a autorreflexão docente é condição para a transformação prática pedagógica. Ao voltar o olhar para si, o professor reconhece que também é atravessado por discursos, valores e limites, e que sua atuação nunca é neutra. Essa consciência desloca o centro da aula do conteúdo para a relação, do controle para a escuta. Refletir, nesse caso, é um gesto político: implica assumir responsabilidade sobre o clima que se constrói em sala, sobre quem fala, quem é ouvido e quem permanece à margem. Segundo Capel:

A prática se constitui como uma ação que abre à reflexão de quais devem ser fins do processo, considerando significados concretos em situações complexas e conflituosas. Deles nascem, novos problemas e novas reflexões, novas práticas. Eles estimulam o processo valoração – ação – nova valoração. Nestes casos, a prática é um modo de investigar, de experimentar com a situação, para elaborar novas compreensões adequadas ao caso. Ocorre, então, a transformação, o pensar – fazer num diálogo reflexivo e transacional. (Capel, 2019. p. 105)

A partir dessa compreensão, a reflexão deixa de ser um exercício abstrato e passa a construir o próprio movimento da prática docente. Se a prática é investigação, como afirma Capel, então o professor não atua sobre uma realidade fixa, na verdade, dialoga continuamente com situações complexas, conflituosas e imprevisíveis. Cada aula, cada silêncio, cada intervenção torna-se parte desse ciclo de valoração, ação e nova valoração, no qual ensinar e aprender se entrelaçam. Nesse processo, o professor busca compreensões provisórias, construídas no encontro com os alunos e com as circunstâncias concretas da sala de aula. A prática educativa é um constante reajuste de rota.

É justamente nesse diálogo entre pensar e fazer que a ruptura dos silêncios se torna possível. A reflexão, entendida como viva, permite ao professor experimentar outras formas de mediação, ajustar percursos, reconhecer limites e abrir espaço para novas vozes, talvez, novas formas de linguagens. Quando o professor assume essa postura investigativa, ele não silencia o conflito, no entanto, o acolhe como parte do processo formativo. Assim, a sala de aula transforma-se em um território de experimentação ética e pedagógica, onde o silêncio passa a ser leitura, e onde a prática docente se reinventa continuamente, guiada pela escuta, pela sensibilidade e pelo compromisso com a humanização do ensino. É entender que não existe ‘um’ caminho correto, mas a autorreflexão possibilita uma infinidade de caminhos. Nesse caminhar, o mito é fundamental nesse processo de transformação:

A formação de professores envolve, essencialmente, processo de transformação, de mudança. Não há mudança sem mobilização interna, sem um processo que envolva a autoformação. Mitos mobilizam, questionam, criam correspondências promovem soluções, facilitam o processo de reflexão e de transformação interna. Dentre outras funções, as narrativas míticas estimulam a reflexão e, por esse motivo, podem ser usadas como estratégias na formação [...] (Capel, 2019 p. 14)

Portanto, o mito opera como dispositivo formativo. Ao mobilizar imagens, arquétipos e narrativas simbólicas, ele atua no campo da interioridade, onde muitas vezes o discurso racional não alcança. O mito cria correspondências entre o vivido e o narrado, permitindo que o professor, e também o aluno, reconheça seus próprios conflitos, medos e possibilidades projetados nas histórias. Nesse sentido, ele provoca deslocamentos: abre fissuras no pensamento cristalizado, convida à pergunta e cria condições para que a reflexão emergja de dentro para fora.

Como estratégia formativa, o mito favorece justamente aquilo que Capel aponta como central no processo de autoformação: a mobilização interna. Ao trabalhar com narrativas míticas, o professor coloca-se diante de espelhos simbólicos que devolvem perguntas. Essas histórias não prescrevem caminhos únicos, oferecem múltiplas possibilidades de leitura, permitindo que cada sujeito encontre sentidos a partir de sua própria trajetória. Desse modo, o mito contribui para romper silêncios pela criação de um ambiente simbólico realmente seguro, onde pensar, sentir e narrar tornam-se gestos legítimos.

Nesse trajeto, a versão atualizada de Clio atua como mediadora entre reflexão e transformação. Ela sustenta o movimento autorreflexivo ao dar forma narrativa às tensões que atravessam a prática docente, ajudando o professor a compreender que transformar a sala de aula não é eliminar conflitos, mas aprender a escutá-los, interpretá-los e ressignificá-los. Ao incorporar o mito como estratégia pedagógica e formativa, a prática educativa se amplia: reconhece a pluralidade de percursos possíveis, nos quais ensinar e aprender se constroem como travessias compartilhadas, abertas, profundamente humanas.

É nesse cenário que o papel do professor incentivador ganha densidade ética e política. Incentivar é criar condições para que a palavra possa nascer com segurança. O professor incentivador é aquele que reconhece o silêncio como linguagem e o lê antes de combatê-lo; que compreende que romper mordanças exige mais do que metodologias inovadoras, exige presença, sensibilidade e autorreflexão constante. Sua atuação não se ancora na centralidade da voz, ela deve estar ancorada na construção de pontes simbólicas que permitam aos estudantes reconhecer-se como sujeitos de fala e de história.

Portanto, afirmar que enfrentar os silêncios que persistem na escola não é tarefa solitária nem imediata. Trata-se de um processo contínuo, feito de escuta, reflexão e escolhas pedagógicas conscientes. A sala de aula, quando compreendida como espaço de disputa, exige do professor mais do que domínio de conteúdo: exige disposição para habitar a complexidade, sustentar o conflito e incentivar a palavra onde antes havia medo. Nesse movimento, ensinar História torna-se um ato profundamente humano: um exercício de aproximação entre sujeitos, tempos e narrativas, no qual o conhecimento transforma e o silêncio, finalmente, encontra caminhos para se tornar voz.

1.3.1 Aula-Oficina o professor que incentiva.

Diante da movimentação da pesquisa é necessário um subitem que verticalize a opção da aula-oficina atrelada à figura do professor que incentiva. Se trata de assumir, como todas as letras, que essa escolha metodológica nasce de um determinado modo de compreender o ensino de História e o lugar docente na sala de aula. Nesse pensar, duas intelectuais se tornam centrais para este embasamento: Maria Auxiliadora Schmidt (2020) e bell hooks (2013, 2018). A primeira, ao dialogar com Isabel Barca (2004) e com a Educação Histórica, nos oferece a aula-oficina como espaço privilegiado de produção de consciência histórica, em que professores e estudantes compartilham o estatuto narrativo da História e dão forma, juntos, às interpretações sobre o tempo. A segunda, ao tensionar a prática docente a partir de uma pedagogia engajada, feminista e antirracista, nos obriga a pensar o professor como sujeito que se implica, que se expõe e que assume a tarefa ética de criar condições para que vozes ainda silenciadas possam, enfim, pronunciar o mundo.

Ao articular Maria Auxiliadora e hooks, este trabalho busca mostrar que aula-oficina e professor incentivador não são peças soltas, tampouco modismos metodológicos, são duas faces de um mesmo gesto político-pedagógico. Desse encontro teórico nasce o eixo que orienta a experiência desta pesquisa: uma aula-oficina (produção intelectual e material) em que o docente não apenas media conteúdos, mas incentiva, convoca e caminha junto com os estudantes na criação de narrativas míticas e históricas, fazendo da sala de aula um território em que o silêncio começa a ceder lugar à palavra. Essa base teórica tangencia as experiências práticas descritas no primeiro e no segundo capítulo, mas é fundamental no último encontro prático descrito no último capítulo. No qual os estudantes produziram uma narrativa mítica oralizada.

Nessa mesma direção, as reflexões de Ilmar Rohloff de Mattos (2007) contribuem para tensionar ainda mais o lugar do professor na sala de aula. Ao propor a noção de “aula como

texto”, o autor desloca a docência do campo da reprodução para o da autoria, evidenciando que ensinar História é também uma forma de fazer História. O professor, nesse sentido, atua como sujeito que seleciona, interpreta e reconfigura saberes a partir da relação com os estudantes. Essa compreensão dialoga diretamente com a ideia de professor incentivador, na medida em que ambos recusam a neutralidade e assumem a sala de aula como espaço de produção, implicação e criação compartilhada.

Ao encontro, bell hooks (2013) ajuda a iluminar aquilo que se anuncia em nossas práticas, mas que por vezes não nomeamos com clareza: a sala de aula como espaço de transformação mútua. Em sua leitura de Paulo Freire, ela insiste que ensinar é uma escolha ética e política que envolve corpos, afetos e histórias. Para hooks, uma pedagogia comprometida com a libertação não pode prescindir do engajamento integral do sujeito que ensina e do sujeito que aprende. Ambos se arriscam. Ambos se movem. Ambos deixam de ser os mesmos ao final do processo. Não se trata de um professor distante, desencarnado e “objetivo”, é alguém que também se implica, que se permite atravessar pelas vozes dos estudantes e reconhece que a sala de aula é lugar de dor e de esperança ao mesmo tempo.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer a capacitar os alunos. Toda sala em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento do professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (hooks, 2013 p. 35)

hooks explicita que não há transformação unilateral possível: ninguém sai ileso de uma aula que se constrói como prática da liberdade. O engajamento mútuo significa reconhecer que o processo educativo atravessa igualmente quem ensina e quem aprende, convocando ambos a se deslocarem dos seus lugares. Quando o professor se permite afetar, ele quebra a postura de neutralidade fria e se assume como sujeito histórico em formação, em permanente inacabamento. Esse movimento não diminui sua autoridade pedagógica; ao contrário, a legitima, porque a ancora na honestidade e na presença. Ao compartilhar dúvidas, escutas, hesitações e descobertas, o docente anuncia que o conhecimento não é objeto pronto, sim um percurso. E é justamente esse percurso, feito de riscos e de abertura recíproca, que torna profunda a ideia de pedagogia engajada: alunos e professor caminham juntos, fortalecendo-se na travessia, ao mesmo tempo em que reconhecem que aprender implica sempre se transformar.

Ao falar de uma “pedagogia engajada”, hooks recorda que o ato de ensinar envolve responsabilizar-se pelo clima emocional e simbólico da sala, cultivando um espaço onde seja

possível falar, discordar, hesitar e se reconstruir. Esse é um ponto decisivo para pensar os silêncios persistentes: eles não serão vencidos apenas por técnicas, mas por um modo de estar junto. A presença do professor pode criar esse chão comum em que a palavra nasce sem ser arrancada. É disso que trata a noção de incentivo: não empurrar, acompanhar; não conduzir de cima, caminhar junto, abrindo com os estudantes o caminho que ainda não existia.

Ao pensar a aula-oficina como espaço de criação, aproxima-se daquilo que Mattos denomina como processo de tradução do conhecimento histórico. Para o autor, a aula é resultado de uma operação em que o professor traduz o saber acadêmico em linguagem viva, situada e significativa, sempre mediada pela relação com os alunos. Nesse movimento, o conhecimento é reconstruído no encontro entre diferentes experiências, leituras e expectativas. A oficina, portanto, materializa esse processo ao transformar conteúdos em prática, permitindo que os estudantes participem ativamente da construção do saber histórico.

É nessa trilha que a aula-oficina se apresenta como possibilidade concreta e como marca de passagem para a atual pesquisa. Ao propor a oficina, desloca-se a lógica tradicional da aula expositiva e cria-se um espaço em que os estudantes experimentam, criam, narram, desenham, erram e recomeçam. Essa escolha dialoga diretamente com a Didática da História de perspectiva reconstrutivista, tal como formulada por Maria Auxiliadora Schmidt (2021), para quem aprender História significa atribuir sentido à experiência temporal em diálogo com a vida prática, e não apenas acumular informações sobre o passado. Ao organizar a aula como oficina, aproximamo-nos daquilo que a autora nomeia como formação de uma “consciência histórica dialógica”, em que o conhecimento se constrói no encontro entre vozes, narrativas e horizontes sociais distintos, e em que a sala de aula se torna lugar de circulação de sentidos e de reconstrução compartilhada do passado.

Do ponto de vista metodológico, o caminho que se desenha a partir do item em questão pressupõe que a aula comece pela escuta. Antes de propor conteúdos, o professor incentivador lê o clima da turma, percebe silêncios, observa resistências e identifica os temas que atravessam a experiência dos estudantes. A oficina, então, é inaugurada não com respostas prontas, sim com perguntas mobilizadoras, imagens, quadrinhos, mitos e situações-problema que convoquem a participação. O professor cria um ambiente seguro, no qual a realidade possa ser dita. Nesse primeiro momento (capítulo 1 e 2), mitos e quadrinhos funcionam como mediadores simbólicos: permitem que os alunos falem de si sem necessariamente falar de si, projetando em narrativas e personagens suas inquietações, dores e desejos. A ênfase não está na correção, mas na abertura. Abrindo espaço para que a palavra surja sem ser arrancada, permitir que os

estudantes se reconheçam como portadores de saberes e de histórias, exatamente como hooks e Freire sugerem quando afirmam que a educação é prática da liberdade.

Num outro momento (capítulo 3), a oficina se desloca para a produção. Os alunos são convidados a criar: escrevem, desenham, narram, reinventam mitos, constroem personagens e elaboram interpretações históricas a partir de sua própria experiência temporal. O professor acompanha, provoca, questiona, mas não substitui a autoria discente; ele incentiva e é propositor no sentido forte do termo, ajudando a transformar vivências dispersas em narrativa histórica. Em seguida, os produtos são socializados: narrativas orais são apresentadas, desenhos circulam, falas reverberam. Esse compartilhamento não é mero fechamento de atividade, mas momento de reconstrução coletiva dos sentidos produzidos, quando consciência histórica dialógica⁸ se forma na interação entre os diferentes. O processo se conclui com retorno à vida prática, aquilo que foi produzido volta aos estudantes como forma de leitura de si e do mundo. Assim, a metodologia se completa: parte dos silêncios, passa pelo diálogo, chega à criação e retorna à existência concreta, cumprindo um ciclo de uma aula que não apenas transmite História, mas produz sujeitos históricos.

Essa perspectiva ganha ainda mais força quando se reconhece o papel central do estudante nesse processo. Como destaca Mattos, a aula só se realiza plenamente na relação entre professor e aluno, sendo este último sujeito que lê, interpreta e atribui sentidos ao que é apresentado. Ao trazer essa compreensão para a prática da aula-oficina, os estudantes começam a atuar como autores de narrativas, capazes de produzir interpretações sobre o tempo a partir de suas próprias experiências.

Ao assumir a oficina como eixo, afirmo também que a aprendizagem histórica pode nascer do gesto criador, do mito reinventado, do quadrinho produzido, da narrativa compartilhada: em sintonia com a matriz da “aula histórica” proposta por Schmidt (2021), na qual se parte das carências e interesses dos sujeitos, dialoga-se com fontes e linguagens diversas e se retorna à vida prática sob a forma de narrativas produzidas pelos próprios estudantes. Nessa chave, a aula-oficina encarna o princípio defendido por hooks e pela Didática Reconstructivista da História: o conhecimento é um ato de autoria, em que alunos, alunas e alunes se veem como intérpretes e produtores de história, e não como destinatários de conteúdos.

Por isso, a práxis se ancora nessa experiência: a oficina realizada com os estudantes foi um acontecimento pedagógico no sentido pleno que hooks descreve e que Schmidt teoriza,

⁸ A saber: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática reconstructivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 166-184, ago./dez. 2021.

momento em que ensino e aprendizagem se encontram como prática de liberdade e de atribuição de sentido histórico. Ali, as vozes criaram narrativas, reinventaram mitos, desenharam seus próprios mundos e inscreveram-se como sujeitos históricos. É a partir dessa experiência concreta (viva, coletiva, tensa e bonita) que avançaremos para discutir o protagonismo discente, a linguagem dos quadrinhos e a criação de narrativas míticas como caminho para uma sala de aula ativa.

Portanto, ao articular a aula-oficina com a figura do professor incentivador, esta pesquisa aproxima-se da concepção de ensino de História defendida por Ilmar Rohloff de Mattos (2007), na qual a aula se configura como um texto em constante construção, produzido na interação entre diferentes sujeitos, tempos e experiências. Ensinar História é criar condições para que novas narrativas emergjam, para que diferentes leituras do mundo se tornem possíveis e para que os estudantes se reconheçam como autores de suas próprias histórias. A sala de aula se afirma como lugar de criação, onde ensinar e aprender se entrelaçam como práticas de produção de sentido, identidade e cidadania.

1.4 O mito em sala de aula.

Diante das demandas do ensino de História em sala de aula, tornou-se necessário que eu busca-se caminhos que ultrapasassem a centralidade da exposição de conteúdos e alcançassem a relação pedagógica que os sustenta. Entre esses caminhos, o diálogo apresentou-se como uma possibilidade construída na experiência cotidiana do ensinar. No início da minha atuação docente, atribuía a participação dos estudantes, sobretudo, à clareza das explicações. Com o tempo, especialmente nos últimos anos, essa compreensão foi sendo deslocada: o reconhecimento por parte dos alunos passou a se relacionar menos com a explicação em si e mais com a escuta.

Aos poucos, foi se formando um ambiente em que a palavra circula com maior segurança. Os estudantes falam, descrevem o mundo que habitam e arriscam interpretações, inclusive aqueles que costumam ocupar lugares de silêncio. Clio, nesse contexto, surge no diálogo, na partilha e na construção coletiva de sentidos. Trata-se de um trabalho contínuo, cotidiano e inacabado, que não se esgota nesta dissertação, na verdade, constitui o solo a partir do qual minhas reflexões se organizam.

Essa escolha metodológica aproxima minha prática do horizonte freiriano e ressignifica o papel do professor diante de Clio. Nesses diálogos, sempre começo pelo aluno. O aluno detentor da palavra, da descrição. Por mais que a Matriz Curricular esteja estabelecida, e está,

são os estudantes, juntamente com o professor propositos, que determinam os limites de nossas aulas. E aqui mora um dos maiores cuidados do professor, estabelecer um diálogo que o aluno realmente faça parte, entretanto essa partilha de conhecimento deve ser feita com calma e paulatinamente. O conhecimento do estudante pode ser validado e ao mesmo tempo lapidado por ele mesmo, com a ajuda do professor. Um processo autorreflexivo, feito por discentes e docentes. É nesse ponto que Paulo Freire se torna ainda mais guia. Ao falar de diálogo em *Pedagogia do Oprimido*, ele marca uma forma de conversa que não deve ser escancarada, a princípio.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feitos com os oprimidos, qualquer que seja o grau em esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras provoca fúria e a repressão maior do opressor. (Freire, 1987 p. 29)

Nesse ponto de vista, torna-se necessário ordenar cuidadosamente a forma como os diálogos acontecem em sala de aula, para que, ao aproximar-se de Clio, o estudante receba doses homeopáticas da realidade que o cerca. O acesso ao real é inevitável, mas precisa ser mediado, acompanhado e construído aos poucos. Não se trata de produzir sujeitos revoltados com a vida ou paralisados diante da dureza da História, mas de formar indivíduos capazes de desenvolver consciência crítica, compreendendo o mundo em sua complexidade e contradições. Enfrentar o desinteresse de estudantes em relação ao conhecimento histórico, reduzir o distanciamento entre os alunos e Clio (entendida aqui como a própria História enquanto componente curricular) e criar condições para que esse encontro seja possível, suportável e significativo é o que se busca nessa pesquisa.

À primeira vista, pode parecer um ato ambicioso para uma “simples” dissertação profissional no âmbito do ProfHistória; no entanto, quando as discussões teóricas e as práticas pedagógicas se articulam no cotidiano escolar, essas transformações deixam de ser isoladas e passam a ocorrer de forma integrada. Assim, este item propõe-se a refletir, a partir das percepções dos próprios alunos, sobre o mito e suas ressignificações, compreendendo que o diálogo crítico não pode permanecer apenas no plano das ideias: ele precisa ser vivido, experimentado e sentido. É nesse horizonte que os planos de aulas e as práticas em sala de aula foram organizadas, articulando teoria e vivência discente.

O método adotado nesta pesquisa se ancora na experiência concreta da sala de aula e na observação sensível do que nela se produz. As aulas foram concebidas como espaço de experimentação pedagógica, nas quais mitos e quadrinhos foram mobilizados como

disparadores de diálogo, escuta a reflexão. Na verdade, frases disparadoras são usadas nesse processo de compreensão. No mesmo dia de cada encontro, foram elaborados registros escritos a partir daquilo que se destacou aos meus olhos e à minha escuta: falas, silêncios, reações corporais, comentários espontâneos, resistências e envolvimentos. Esse procedimento não teve a pretensão de alcançar uma descrição totalizante da aula, mas de capturar impressões ainda quentes, atravessadas pelo vivência do momento, preservando a densidade do acontecimento pedagógico antes que ele fosse reorganizado ou suavizado pela memória distante.

Anotar os relatos no mesmo dia constituiu uma escolha metodológica consciente, orientada pela tentativa de reduzir o afastamento entre o fato vivido e sua rememoração. A escrita imediata funcionou como gesto de aproximação entre experiência e reflexão, evitando que o tempo apagasse algumas nuances, afetos e contradições que costumam escapar quando a análise se dá apenas a posteriori. Nesse sentido, a memória foi como processo vivo, ainda impregnado das tensões da aula. A metodologia, portanto, aproxima-se de uma perspectiva qualitativa e reflexiva, na qual o professor-pesquisador se reconhece como parte da cena observada. O registro não é neutro, mas situado; não busca medir resultados, e sim compreender sentidos. Ao transformar a prática em escrita no calor do acontecimento, a pesquisa se constrói como extensão da própria experiência docente, fazendo da sala espaço legítimo de produção de conhecimento.

O método que irei descrever, nas próximas linhas, pode ser aplicado em diferentes turmas do ensino básico (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio). No entanto, retratarei a de uma turma específica. A ideia da pesquisa é mostrar que as análises feitas a partir dos estudantes podem ser viáveis em qualquer fase acadêmica da educação básica. A Pesquisa toda foi desenvolvida em três etapas (**mitos** – um encontro de 50 minutos –, **quadrinhos** – um encontro de 50 minutos – e **mitos e quadrinhos** – dois encontros de 50 minutos). O primeiro descrevo a prática de sala de aula com discussões acerca de mitos, é o que será retratado nesse item da dissertação. O segundo descrevo a prática de sala com análise em torno de HQs do Homem-Aranha. Já no terceiro encontro descrevo a produção de uma narrativa mítica produzida pelos discentes em uma oficina. Esses encontros foram realizados uma vez por semana, entre setembro e outubro de 2024, para acompanhar o plano de aula e para que a distância temporal entre os momentos com os alunos não esfriasse os temas.

O trabalho com o mito foi desenvolvido ao longo de uma aula de 50 minutos, organizada em dois momentos de igual duração. No primeiro momento, realizou-se o levantamento do entendimento prévio dos alunos acerca do que compreendiam por mito, a partir de perguntas

previamente elaboradas, mas abertas o suficiente para acolher respostas diversas, inclusive aquelas ancoradas no senso comum. Esse instante inicial teve como objetivo central dar visibilidade às percepções discentes, sem correções imediatas, permitindo que os estudantes se reconhecessem como sujeitos de saber.

No segundo momento, iniciou-se uma exposição dialogada conduzida por mim, na qual conceitos acadêmicos sobre mito foram apresentados de forma mediada e progressiva, sempre articulados às falas e exemplos trazidos pelos próprios alunos. Esses referenciais teóricos não foram impostos como definições fechadas, mas traduzidos para uma linguagem acessível, de modo a construir um terreno comum de diálogo. Assim, o conteúdo não foi simplesmente transmitido, mas elaborado coletivamente, em um movimento de aproximação entre conhecimento acadêmico e experiência discente, reafirmando a centralidade do aluno no processo de construção do saber histórico.

Disposto a iniciar a pesquisa, em uma terça-feira de setembro semestre de 2024, entrei na sala do Primeiro Ano do Ensino Médio TEC⁹, na Escola Estadual Pedro Mendonça, na qual leciono, com 47 alunos. A escola se localiza na região periférica da cidade Goianésia-GO, a situação socioeconômica da maioria dos alunos é fragilizada. A escola contém atualmente 10 turmas matutinas que atendem ao Ensino Médio, e 10 turmas vespertinas que atendem ao ensino fundamental anos finais. Muitos dos alunos recebem auxílio permanência, um benefício financeiro estatal que tem o objetivo de diminuir a evasão escolar, principalmente do ensino médio (valor Estadual: R\$112,00; valor Federal: R\$300,00). A maioria dos alunos são pretos ou pardos, isso colabora com as estatísticas sobre as periferias brasileiras. Começo os 25 minutos iniciais no Primeiro Ano TEC, não há espaço para que o professor use a mesa, as turmas da escola são bem cheias, digo aos alunos: “-tirem todas as mesas da sala de aula, hoje vamos precisar só das cadeiras/carteiras”. As respostas são as mais sinceras e hilárias: “- Hoje não vamos fazer nada”; “- Esse professor é massa”; “- Aula de boa”. Essas falas, que à primeira vista podem parecer despreziosas, revelam como o diálogo ainda é associado à falta de disciplina. Entretanto, alguns alunos que já me conhecem, dizem: “-Hoje será debate”; “- Top em professor, roda de conversa”; “- Fessor, qual o tema de hoje”. Essas demonstrações explicitam um caminho que é longo, mas que surge efeito aos poucos. O alunado já reconhece alguns modelos/métodos que funcionam com sua participação. Depois de retiradas as mesas,

⁹ Após a reforma do Ensino Médio 2017, aprovada no Governo de Michel Themer, foi estabelecido o ensino profissionalizante para alunos dessa etapa da educação. Contudo essa proposta limita, principalmente, aulas das Ciências Humanas, ou seja, a carga horária de História foi, e está sendo, reduzida.

montamos uma roda de conversa¹⁰, de forma que a lousa ou o projetor possa ser usado por mim e vista por todos os alunos.

Duas frases-disparadoras são lançadas, sobre a lousa, relacionadas aos mitos: 1. O que é um Mito?; 2. Qual Mito mais te chama atenção? De forma ansiosa, os alunos levantam a mão para responderem. Estabeleci, então, uma ordem pela qual eles foram respondendo. Nessa parte da aula, o ideal é que o professor não faça comentários, deixe os alunos exporem seus pensamentos sem serem interrompidos. Outro aspecto importante, tomar nota de algumas falas para os comentários seguintes. No encontro em questão, surgiram respostas mal elaboradas, do tipo: “- Uma mentira.”; “- Lenda, não é real.”; “- Perda de tempo, não serve para nada.”. Essas falas revelam que os conceitos estabelecidos pelos estudantes ainda se limitam ao senso comum. Esses discentes não notaram como são cercados por mitos por todos os lados. São impregnados por histórias míticas desde a infância (Mito, Lendas, Contos e etc.). “Não deixe o chinelo virado, sua mãe vai morrer”. “Não pode misturar manga com leite”. “Se não se comportar, o homem do saco te levará”. “Deus criou o mundo”. Esses são só alguns dos muitos exemplos que eles conviveram a vida toda e que não entenderam sua função pedagógica. Eles têm a sensação de estarem descolocados dos mitos, mas não estão. Ou seja, embora afirmem estarem distantes dos mitos, continuam sendo moldados por eles.

Nesse sentido, a opção por admitir um conceito de mito mais amplo e híbrido representa uma escolha pedagógica consciente. Ao compreender mito, lenda e conto como formas narrativas que se entrelaçam no cotidiano dos estudantes, cria-se um ponto de contato entre o conhecimento histórico e a experiência vivida. Esse ajuste conceitual busca justamente evitar que o mito seja apresentado como algo distante, pertencente apenas a culturas antigas ou a um passado irrecuperável. Ao contrário, o fantástico passa a ser reconhecido como parte constitutiva da forma como os sujeitos interpretam o mundo, organizam medos, transmitem valores e produzem sentido. Incorporar essa dimensão ao processo de ensino-aprendizagem significa ampliar o conhecimento histórico, reconhecendo que a consciência histórica se constrói também a partir das narrativas simbólicas que atravessam a vida comum.

No entanto, nesse dia em especial, surgem respostas com um certo grau de consciência. Duas me chamaram mais atenção. Duas meninas. Uma disse: “-acho que eles ensinam, um professor meu disse – que eles eram usados para explicar as coisas que o ser humano ainda não tinha resposta. É como se fosse parte do processo de evolução nos primeiros humanos, seres

¹⁰ Na verdade a turma ficou em formato de “U”: mais adequado para a projeção e circulação na sala.

primitivos, sabe fessor?” A outra, estava com vergonha, mas disse: “- Ti, eu acho que o mito responde tudo. Existências, relações, dia a dia, gerações. Ti, tudo! Sempre tem uma história que podemos usar para responder algo”. Nesse momento, é possível aprofundar a discussão.

Apesar de reconhecermos a existência de uma vasta pluralidade de narrativas míticas, produzidas em diferentes tempos, espaços e culturas, é fundamental compreender que cada sujeito constrói sua própria relação com essas histórias a partir de experiências singulares. O mito não atua de forma homogênea: ele é apropriado, ressignificado e reinterpretado conforme as vivências, referências culturais, afetos e expectativas de cada indivíduo. Assim, as respostas dos alunos revelam modos próprios de articular passado, presente e futuro. É nessa construção individual que o mito cumpre uma de suas funções mais potentes: oferecer estruturas simbólicas que ajudam o sujeito a organizar o tempo, a dar sentido ao que foi vivido e a projetar horizontes de expectativa¹¹. Reconhecer essa dimensão é compreender que a consciência histórica não se forma apenas pela exposição a conteúdos formais, mas pelo diálogo entre narrativas coletivas e trajetórias pessoais, onde o mito atua como mediador sensível entre memória, experiência e imaginação do futuro.

Na ausência de uma efetiva mitologia geral, cada um de nós tem seu próprio panteão do sonho privado, não reconhecido, rudimentar e, não obstante, secretamente vigoroso. A última encarnação de Édipo, a continuidade do romance entre a Bela e a Fera, interrompidas esta tarde na esquina da 42th Street com Fifth Avenue, esperam que o semáforo mude. (Campbell, 1997 p. 6)

A afirmação de Campbell ilumina precisamente aquilo que se revela nas falas dos alunos e na dinâmica da sala de aula: mesmo quando os estudantes acreditam estar distantes dos mitos, eles continuam habitados por narrativas simbólicas que organizam suas percepções do mundo. Esse “panteão do sonho privado” de que fala Campbell manifesta-se nas histórias cotidianas, nos medos infantis, nas crenças familiares, nas imagens midiáticas e nos moldes culturais que atravessam suas vidas. O mito, portanto, não desaparece na modernidade; ele se fragmenta, se disfarça e se atualiza em múltiplas formas, muitas vezes sem ser reconhecido como tal. Ao emergir na esquina de uma grande cidade ou no cruzamento entre o cotidiano escolar e a experiência pessoal, o mito revela sua força silenciosa: continua oferecendo sentidos, explicações e pertencimentos. Reconhecer essa presença é fundamental para o ensino de História, pois permite compreender que trabalhar com mitos não é introduzir algo estranho ao

¹¹ A saber: RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001.

universo dos alunos, mas, ao contrário, tornar visível aquilo que já os constitui. É nesse ponto que o mito se transforma em ferramenta pedagógica potente: ao ser nomeado, problematizado e compartilhado, ele ajuda o estudante a tomar consciência das narrativas que o moldam, abrindo caminho para a construção de uma consciência histórica mais reflexiva, situada e humana.

As respostas dessas duas alunas passaram a funcionar como eixo de orientação para os momentos seguintes da aula. Elas revelaram algo que, muitas vezes, nós, professores, relutamos em admitir: os estudantes são capazes de lidar com complexidades muito maiores do que supomos. Com frequência, por receio ou por excesso de zelo, acabamos delimitando previamente o que eles ‘podem’ ou ‘não podem’ compreender, criando fronteiras artificiais para o pensamento. Esse gesto, ainda que bem-intencionado, contribui para reforçar estimas antigas, sobretudo em relação aos alunos da escola pública, frequentemente vistos como sujeitos de saber limitado, incapazes de elaborar conceitos abstratos ou reflexões mais densas. Limitar o conteúdo, nesses casos, é também limitar a imaginação, a curiosidade e o direito de pensar. Não cortar as asas dos alunos é um ato pedagógico e ético: é confiar que eles podem voar mais longe quando lhes é oferecido espaço, escuta e desafio. Pensar a aula a partir do aluno é inverter a lógica do controle e abrir-se à surpresa do encontro.

Retomando as falas das alunas, percebe-se que elas não encerraram a discussão; ao contrário, abriram novas fissuras no pensamento coletivo da turma. Um aluno, então perguntou: “- Professor, então toda lenda serve para ensinar algo?”. A pergunta reverberou imediatamente na sala. Os olhares atentos indicavam que algo havia sido deslocado, como se um mundo até então invisível começasse a se revelar. Logo em seguida, outra voz deu forma ao espanto compartilhado: “- Ti, então tem mito em tudo!?”. Nesse momento, tornou-se necessário intervir. Respondi que sim: o ser humano, desde a invenção da fala, atribui sentido à sua existência por meio de narrativas simbólicas. Verticalizando o comentário do aluno tendo como base Mircea Eliade, cuja a reflexão ajuda a nomear aquilo que os próprios alunos já começaram a intuir: o mito não é uma invenção periférica, mas uma estrutura fundamental da experiência humana, um modo de organizar o mundo, o tempo e a própria vida.

Seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não-especialistas. Por outro lado, será realmente possível encontrar uma única definição capaz de cobrir todos os tipos e todas as funções dos mitos, em todas as sociedades arcaicas e tradicionais? O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo

primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. (Mircea, 1972 p. 9)

Nesse horizonte, o que se evidencia é que o mito não se deixa aprisionar por definições rígidas ou por fronteiras conceituais estanques. Ele se expande, se infiltra e se adapta às experiências concretas dos sujeitos, assumindo formas distintas conforme o contexto, a cultura e a trajetória individual de quem o mobiliza. Ao ampliarem intuitivamente o conceito de mito, os próprios alunos revelaram sua natureza plural e dinâmica: ora entendido como explicação do inexplicável, ora como narrativa orientadora da vida, ora como resposta simbólica às angústias da existência. Essa diversidade de leituras confirma sua potência. O mito se mostra, assim, como linguagem que atravessa o cotidiano, estruturando percepções sobre o tempo, a origem, o sentido e o futuro. Ao reconhecer essa complexidade construída coletivamente em sala de aula, o ensino de História deixa de impor categorias prontas e passa a acolher processos de significação em movimento, nos quais passado e presente se entrelaçam. É nesse espaço de escuta e elaboração compartilhada que o mito cumpre sua função mais profunda: não oferecer respostas definitivas, oferecendo caminhos para que cada sujeito organize sua experiência histórica e produza sentido para a própria existência.

Nos primeiros vinte e cinco minutos daquele encontro, uma intervenção final renovou em mim a esperança na educação mediada por práticas ativas e dialógicas. Uma estudante, frequentemente descrita por outros professores como tímida, pediu a palavra e disse:

Fessor, você falou uma vez que a subjetividade humana é o que separa as Ciências Humanas das outras áreas. Agora eu entendi. Por isso a mesma história pode ser lida e relida de tantos jeitos. Quando minha mãe vai à igreja católica e minha tia, irmã dela, vai à evangélica, elas estão falando da mesma história, mas com olhares diferentes.

Fala de um estudante do Primeiro Técnico – Escola Estadual Pedro Mendonça – 2º Semestre de 2024 – falas registradas pelo professor após a aula.

Naquele instante, percebi que algo havia se movimentado de forma profunda. A sala já não orbitava em torno da minha fala, mas da escuta mútua e da elaboração coletiva de sentidos. Eu me tornei, por alguns minutos, apenas um ouvinte atento, enquanto os alunos demonstravam, na prática, uma compreensão sofisticada sobre narrativa, interpretação e subjetividade histórica.

Sem que fosse necessário anunciar, os estudantes haviam mobilizado a habilidade EM13CHS101 da base Nacional Comum Curricular, ao identificar, analisar e comparar

diferentes narrativas expressas em linguagens distintas, reconhecendo que ideias e acontecimentos históricos são atravessados por múltiplos pontos de vista, dentre outras já citadas anteriormente. Como já citado, outras habilidades de diferentes áreas do conhecimento foram articuladas nesse processo. Esse movimento pedagógico acompanhou formalmente o percurso da pesquisa como exigência burocrática, as habilidades ganharam ali densidade concreta e viva. Surgiu como resultado orgânico do diálogo, da escuta e da valorização das falas discentes. Foi a confirmação de que, quando o aluno ocupa o centro do processo e o professor aceita deslocar-se para a escuta, o aprendizado acontece com profundidade, sentido e autonomia. É a partir dessa experiência que se abrem os vinte cinco minutos finais do encontro, nos quais a minha mediação reflexiva passa a atuar como incentivador e fio condutor para ampliar, tensionar e consolidar os conhecimentos que os próprios estudantes já haviam começado a construir.

Seguindo essa toada, passo agora ao momento final desse encontro, no qual a reflexão trazida por mim complementa as descobertas discentes e ajuda na construção de conhecimento coletivo. Nos 25 minutos finais, ao menos 10 minutos foram reservados para uma exposição sobre mito. Nos outros 15 minutos, abri novamente para perguntas e comentários. O ideal foi manter a sala organizada da mesma forma para não perder tempo reorganizando a sala, criando nos alunos a sensação de continuidade da discussão e a expectativa de que ainda havia mais a aprender.

Começo a expor o que havia preparado de forma trêmula por dois motivos: o primeiro é que as respostas me surpreenderam e não quero decepcioná-los; o segundo é que estou realizando um sonho, desenvolvendo uma pesquisa, tornar-me-ei um mestre com uma pesquisa que nasce no chão de sala. Mesmo hesitante começo: “- No primeiro momento, fiz duas perguntas a vocês. 1. O que é um Mito?; 2. Qual Mito mais te chama atenção? Vocês ficaram tão empolgadas (achei o máximo) que se fixaram em apenas uma das perguntas, não há problema. De alguma forma, responderemos essa pergunta agora. Ao responderem a primeira pergunta, uma resposta, em específico, chamou minha atenção. “O mito é uma mentira”. O mito é tudo, menos uma mentira! O mito, normalmente, tem uma função pedagógica, ensina e responde coisas antes sem solução. Como a vida, a morte, as relações entre pai e filho, entre um homem e uma mulher, entre dois homens, etc. O mito dá sentido a existência humana. Não podemos olhar essas histórias como algo fantasioso, temos que ir além. Olhar para lado oposto ao mítico.

Vou contar uma história para vocês. Depois analisaremos o que essa ‘mentira’ pode nos responder/ensinar. Combinado? Vocês conhecem o mito de Ícaro? Então, Ícaro voa com um par de asas de cera. Professor, você está ficando doido, asas de cera!?! Pois bem, essa narrativa não tem a ver com voar, propriamente dito. Tudo começa em Creta, uma ilha grega, onde segundo a lenda havia um monstro semideus: corpo humano e cabeça de touro. Esse ser era fruto de uma união não muito convencional, a mistura de uma mulher (rainha de Creta) e um touro (presente de Poseidon). A narrativa começa assim: Minos, um dos três líderes de Creta, queria governar a ilha sozinha e pede um touro a Poseidon para um sacrifício ao deus, o deus faz emergir do mar um touro branco, bellissimo. No entanto, Minos não ofereceu o touro, ele coloca-o em seu rebanho e sacrifica outro. Poseidon fica revoltado com Minos e faz com que Pasífae, esposa de Minos, se apaixone pelo touro original. Apaixonada pelo animal, Pasífae chama Dédalo, o maior arquiteto e inventor da Grécia, e pede para que ele crie uma máquina para ter relações sexuais com o touro. (As risadas aparecem nesse momento). Isso mesmo, meu povo. Ela queria transar com um touro. Dédalo cria uma máquina que viabiliza o encontro. Dessa relação nasce um ser com corpo de homem e cabeça de Touro, o Minotauro! Essa criatura, com o passar do tempo, se mostra cada vez mais bestial. Tendo que ser alimentado com sacrifício humano virgem.

Minos convoca Dédalo e ordena que ele construa algo para aprisioná-lo, pois matar a besta não era uma opção, o que deixaria Poseidon ainda mais irado. O famoso arquiteto cria um labirinto para aprisionar o animal. Para satisfazer a sede de sangue do Minotauro, o rei ordena que as outras cidades gregas paguem tributos humanos a cada nove anos, esses tributos seriam devorados pela tal besta. Teseu filho de Egeu, rei da cidade de Atenas, resolve, após alguns sacrifícios enviados, ir a Creta e matar o a besta-fera. Chegando na ilha, é ajudado por Dédalo e Ariadna, uma das filhas de Minos, e consegue encontrar, matar o Minotauro e sair do labirinto.

A vitória de Teseu, no entanto, gera a fúria de Minos contra Dédalo. Em uma das versões do mito, Dédalo é condenado a ficar preso no labirinto junto com seu filho, Ícaro. Com sua inventividade, Dédalo decide criar dois pares de asas feitos de cera de abelhas. Ao colocar as asas em seu filho, Dédalo orienta seu menino: “Ícaro, não voe perto do mar, o frio da água pode ‘congelar’ a cera, as asas ficarão rígidas, você perderá o controle e cairá no oceano; também não voe próximo ao sol, isso pode derreter a cera, você perderá o controle e cairá.”

Ansiosos para sair da prisão, os dois saltam rumo à liberdade. Nos primeiros momentos da jornada, o voo é tranquilo. No entanto, Ícaro fica encantado pela luz do sol. Em um rompante de paixão, se aproxima cada vez mais do sol. Sentindo a temperatura cada vez mais alta, percebe

que suas asas estão se desfazendo. Seu pai, fazendo um voo na altitude certa, grita: “Ícaro, Ícaro, não voe tão perto do Sol!”. O jovem não escuta seu pai. Sem ter o controle de suas asas, ele cai e morre.” Ao finalizar a narrativa do mito¹², tento retomar as perguntas iniciais. Não foi possível, olho para os alunos, vejo mais de 15 mãos levantadas querendo perguntar/comentar. Um dos alunos fala: “-Professor, acho que entendi! Essa história fala sobre obediência e controle. O mito diz que devemos ouvir nossos pais, devemos ter equilíbrio.” A fala desse aluno mostra a capacidade que ele/eles têm de interpretar o mundo.

Como citado anteriormente, subestimamos as capacidades dos alunos. É obvio que o mito em questão apresenta infinitas camadas a serem observadas e discutidas, entretanto um aluno do primeiro ano do ensino médio conseguiu extrair um conceito complexo de conflito de gerações. Esse conceito é discutido e vivido desde sempre. Mais que isso, revela a capacidade de compreender camadas complexas a partir de narrativas antigas. É justamente nesse ponto que Joseph Campbell, em sua famosa entrevista *O poder do mito*, reflete sobre o lugar dos mitos em nossa vida:

MOYERS: Por que mitos? Por que deveríamos importar nos com os mitos? O que eles têm a ver com minha vida?

CAMPBELL: Minha primeira resposta seria: “Vá em frente, viva a sua vida, é uma boa vida– você não precisa de mitologia”. Não acredito que se possa ter interesse por um assunto só porque alguém diz que isso é importante. Acredito em ser capturado pelo assunto, de uma maneira ou de outra. Mas você poderá descobrir que, com uma introdução apropriada, o mito é capaz de capturá-lo. E então, o que ele poderá fazer por você, caso o capture de fato? Um de nossos problemas, hoje em dia, é que não estamos familiarizados com a literatura do espírito. Estamos interessados nas notícias do dia e nos problemas do momento. (Campbell, Moyers, 1990 p. 15)

Nesse caminho, talvez a forma de apresentação seja o grande problema entre aluno, conteúdo e consciência. A adaptação entre o conteúdo acadêmico e ensinado na sala de aula precisa de mística; a introdução pode e deve capturar os discentes, como o canto da sereia que seduz. Nesse caso, um canto de Clio. O professor é quem tem que determinar essa adaptação. A professora Heloisa Capel (2019) explica que o mito pode ser uma ferramenta útil na formação do professor. Vou além, o mito é uma ferramenta fundamental para o professor e o aluno, pois, como já discutimos antes, essas narrativas estão em todos os lugares.

Nada é mais poderoso que uma narrativa bem usada, a história comprova isso. Fizeram-se loucuras em nome de narrativas durante a história humana. O mito pode ser usado como o gatilho de um processo de transformação dos alunos. Uma transformação autorreflexiva e, ao

¹² A narrativa foi adaptada à linguagem juvenil. Na tentativa de aproximação entre professor e aluno.

mesmo tempo, construída em coletivo. E nesse caminho, o professor também deve se avaliar e transformar-se.

Os alunos fizeram comentários que mostraram um nível considerável de reflexão, mas a forma como o mito foi apresentado contribuiu. O assunto se tornou empolgante. Juntos, estudantes e eu, construímos mais que conhecimento histórico, pois fomos abarcados pelo interdisciplinaridade do mítico. O mito ultrapassa a barreira da história, ele discute aspectos, psicológicos, antropológicos, geográficos, linguísticos, sociológicos, filosóficos, e etc.

Finalizarei esse item com uma pergunta de um estudante. - “Fessor, se o mito nos ensina, o que podemos aprender com essas histórias?” Respondi: “- Não tenho a menor ideia, pois acho os mitos ilimitados. Por exemplo, no mesmo mito de Ícaro, podemos estudar a Geografia do Mediterrâneo, o período histórico em que Creta dominou a Grécia. Literalmente, não tenho uma resposta pronta para sua pergunta. Mas se vocês quiserem, podemos descobrir mais sobre mitos e lendas. Em uma construção conjunta de conhecimento. Podemos tentar descobrir juntos seus potenciais? O que acham?”. Ele assentiu que sim. Aliás quase toda a turma.

Continuei dizendo: “- Não respondemos à segunda pergunta. Agora, com o conhecimento que temos sobre mitos, refaço a pergunta: qual mito mais chama a sua atenção?”. A partir daí, instaurou-se um novo movimento na aula: um frenesi toma a sala. Eles querem falar. As mãos se erguem, as vozes se sobrepõem. Surgem respostas de todo tipo. Alguns alunos mencionam narrativas da Antiguidade: Guerra de Tróia, Hércules enfrentando seus doze trabalhos, Medusa, Teseu vencendo o Minotauro. Outros evocam histórias bíblicas, como Sansão e Dalila ou o dilúvio de Noé. Em todos esses relatos, aparecem elementos que já havíamos discutido: o herói, a prova, a queda, a superação, o medo diante do desconhecido.

Entretanto, após esse primeiro movimento, um grupo de alunos começa a deslocar a conversa para os chamados “mitos modernos”. Um deles diz: “- Professor, eu gosto do Homem-Aranha”. É o suficiente para que outros o acompanhem: “- Esse é massa, tem várias histórias diferentes”. Esse deslocamento do universo mítico clássico para o universo dos quadrinhos não é acidental. Ele evidencia como os super-heróis contemporâneos assumem, hoje, a função simbólica outrora exercida por Hércules, Teseu ou Aquiles: oferecem modelos de conduta, narrativas de sacrifício, dilemas morais e, sobretudo, identidades possíveis para jovens que buscam se reconhecer em histórias.

Essa escolha aparentemente orgânica, contudo, não surge do nada. Ela é atravessada pelo fato de eu ser um professor que utiliza constantemente HQs em sala de aula. Minha prática pedagógica, marcada pela presença frequente dos quadrinhos, influencia o repertório dos alunos

e amplia a legitimidade dessa linguagem no espaço escolar. Portanto, ao mesmo tempo em que os estudantes escolhem livremente, também respondem a um ambiente previamente construído didaticamente. Eu sabia que essa possibilidade existia (e, de certo modo, esperava e precisava dessa escolha para o encaminhamento da pesquisa). Quando eles mencionam o Homem-Aranha, não apenas confirmam a força dos mitos modernos, mas também validam o próprio campo no qual minha investigação se desenvolve: o uso das HQs como meio de ensinar História.

Ao trabalhar o mito de modo participativo e crítico, o ambiente escolar confirma-se como um território de construção compartilhada. No momento que o aluno nota sua experiência, suas memórias e seus saberes individuais ecoam nos conteúdos históricos, ele vê-se para além de um destinatário da narrativa, todavia como sujeito capaz de reconduzi-la, reinterpretá-la e significar-lhe novos sentidos. Diante desse processo, o mito atua como elo entre o mundo vivenciado e o mundo estudado, ofertando chaves simbólicas que destrancam portas para o desenvolvimento de uma consciência crítica ainda mais ampla.

Ao analisar um mito, o aluno decodifica símbolos, também mobiliza repertórios culturais, estabelece conexões com problemáticas atuais e enfrenta diversas perspectivas de interpretação. Nesse caminho, o trabalho com mitos (antigos ou modernos) oportuniza o questionamento de representações históricas, desnaturalizando versões únicas e evidenciando que toda narrativa traz consigo marcas do seu tempo, de seus autores e de suas intenções. Portanto, a reflexão coletiva acerca de mitos amplia a compreensão histórica, bem como, a noção do próprio papel social de quem o analisa, questiona e recria tais narrativas.

A observação crítica e problematizada dos mitos faz florescer um ambiente no qual as respostas não esgotam-se nas falas do docente, mas fluem da interação de variadas vozes. O mito, por trazer em si camadas simbólicas profundas e universais, oportuniza o terreno perfeito para essa prática (um terreno onde a escuta ativa, a problematização e a criação coletiva florescem, colocando o aluno na condição de protagonista da história que constrói).

A seguir, discute-se o conceito de mito moderno em articulação com a construção histórica das histórias em quadrinhos, evidenciando que a escolha do Homem-Aranha não se deu à revelia, nem como fruto de uma preferência casual dos estudantes. Ao contrário, essa escolha revela a presença ativa de narrativas contemporâneas que, amplamente difundidas pela cultura de massa, assumem funções simbólicas semelhantes às dos mitos tradicionais, oferecendo modelos de interpretação da realidade, dilemas morais e possibilidades de identificação. Nesse sentido, os quadrinhos, como produtos culturais que são, passam a ser

compreendidos como linguagens históricas, atravessadas por contextos sociais, políticos e culturais específicos, capazes de mediar a relação entre experiência individual e estruturas mais amplas.

Partindo dessa perspectiva, investigar os quadrinhos como expressão de mitologias contemporâneas significa reconhecer que o ensino de História não pode se dar separado das experiências culturais dos alunos. Incorporar essas narrativas ao espaço escolar é ceder e tensioná-la criticamente, transformando-a em ferramenta de leitura do mundo. Ao trazer o Homem-Aranha para o centro da análise, esta pesquisa legitima os repertórios discentes e evidencia que mito, história e linguagem se entrelaçam na construção de conhecimentos significativos, possibilitando ao estudante interpretar o presente, dialogar com o passado e projetar sentidos para sua própria existência.

2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO MITOS MODERNOS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

2.1 Narrativas com imagens.

A intenção, neste momento do trabalho, consiste em compreender a ligação humana com o narrar, com o contar histórias. Em vez de fixar um ponto inaugural único para a origem dos quadrinhos, torna-se mais produtivo reconhecer como diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, desenvolveram formas de narrar que articulavam imagem e sequência, criando modos expressivos que dialogam com aquilo que hoje reconhecemos como histórias em quadrinhos. Não como um processo linear no tempo em que uma coisa dá origem a outra coisa que dá origem a outra coisa até chegarmos às HQs. Essa abordagem permite evidenciar a riqueza e a diversidade de práticas narrativas que, ainda que não sejam HQs, compartilham um princípio estruturante, narrar por imagens. Nesse caminho, centraliza-se na visão. Os quadrinhos, na construção das formas de comunicação modernas, intensificada pelo desenvolvimento das tecnologias de impressão e pela ampliação do universo dos impressos, ampliam as possibilidades desse narrar. Nesse processo, tornar visível aquilo que se vive, se imagina e se interpreta mostra-se como uma necessidade fundamental da experiência humana.

Nesse sentido, o olhar a partir daqui é mostrar a visualidade do fantástico em diferentes lugares e momentos, diferente do que propõe Scott McCloud, em *Desvendando os Quadrinhos*, que desenha uma linha do tempo dos quadrinhos remontando à Antiguidade; a ideia aqui é evidenciar a importância do tornar visual como uma necessidade profundamente humana. Mais do que localizar origens, interessa compreender que o impulso de transformar narrativas em imagens responde a uma forma específica de apreensão do mundo, na qual ver, imaginar e narrar se entrelaçam. Ao tornar o fantástico visível, o ser humano não apenas ilustra histórias, mas organiza experiências, dá forma ao invisível e torna compartilhável aquilo que, de outro modo, permaneceria no campo do indizível. Esse gesto uma prática recorrente, profundamente ligada à maneira como o sujeito lê e interpreta o mundo. Pois, as imagens impressas não apenas comunicam, mas também organizam percepções, despertam imaginação e tensionam os limites entre realidade e fantasia, fazendo com que leitura e experiência sensível se entrelacem, principalmente, após invenção da prensa (Gomes, 2025).

Assim, a visualidade do fantástico deve ser entendida como uma constante antropológica e cultural que atravessa diferentes épocas e suportes. Das pinturas rupestres às iluminuras medievais, dos impressos modernos às histórias em quadrinhos, há uma recorrência no gesto de converter narrativas simbólicas em imagens sequenciais. Como aponta Ivan Lima (2025), ao discutir a história dos impressos, a articulação entre imagem e narrativa amplia as possibilidades de comunicação, bem como intensifica a relação entre imaginação e leitura, fazendo com que o visual se torne um espaço privilegiado de produção de sentido. Nesse horizonte, os quadrinhos aparecem como um ponto de partida ou de chegada, e também como muitas outras formas possíveis que esse impulso assume ao longo da história, reafirmando que narrar visualmente é, antes de tudo, uma maneira de existir, compreender e significar o mundo.

Desse modo, ao trabalhar com essas ligações históricas entre imagem e “escrita”, reconheço que não é necessário nem desejável cair naquilo que Marc Bloch chamou de verdadeiro “ídolo” dos historiadores: a tentação de explicar tudo por um ponto inaugural absoluto. Como ele observa, esse ídolo da tribo dos historiadores tem um nome: é a obsessão das origens (Bloch, 2002). A lembrança dessa advertência serve aqui como orientação metodológica: não se trata de negar que determinadas práticas possam ser vistas como precursoras dos quadrinhos, mas de evitar que a busca por um começo único obscureça os múltiplos caminhos pelos quais diferentes sociedades articularam imagens e textos para narrar suas experiências no tempo.

Nesse sentido, a reflexão proposta por Márcio dos Santos Rodrigues (2011) reforça essa postura crítica ao evidenciar que o campo dos quadrinhos não deve ser compreendido a partir de uma origem fixa e linear, mas como resultado de processos históricos diversos, marcados por apropriações, deslocamentos e ressignificações. Ao discutir a inserção das histórias em quadrinhos no campo acadêmico, o autor aponta que a tendência de buscar um marco inaugural, muitas vezes associado a figuras ou obras consagradas, pode limitar a compreensão da complexidade do fenômeno, reduzindo-o a uma narrativa evolutiva simplificada.

Ao articular Bloch e Rodrigues, torna-se possível compreender que minha análise dos quadrinhos é uma construção historiográfica situada e deslocada, não procuro a origem, e sim, a visualidade. Em vez de procurar um nascimento único, mais produtivo é reconhecer a existência de múltiplas tradições visuais e narrativas que, em diferentes contextos históricos, combinaram imagem e texto. Dessa forma, evita-se a reificação do “ídolo das origens” e abre-se espaço para uma análise mais plural e dinâmica das histórias em quadrinhos, entendidas como práticas culturais historicamente constituídas.

Outro aspecto atrelado ao visual é a discussão de como o mítico permaneceu vivo nesse meio narrativo. Longe de ser um resquício de formas arcaicas superadas, o mítico se reconfigura continuamente nas práticas de narrar por imagens, atualizando estruturas simbólicas em novos suportes e contextos históricos. Nesse sentido, a permanência do mítico nas histórias em quadrinhos não deve ser compreendida como uma simples continuidade linear de conteúdos tradicionais, mas como um processo de reatualização, no qual elementos do imaginário coletivo são reorganizados segundo as condições específicas de produção, circulação e leitura próprias da modernidade: quadrinhos; séries; filmes, etc (Gomes, 2025).

Assim, ao considerar a visualidade como eixo central, torna-se possível perceber que o mítico sobrevive nos quadrinhos. Mais que isso, encontra neles um espaço privilegiado de expressão. A articulação entre imagem e sequência potencializa a construção de universos simbólicos nos quais o fantástico opera como linguagem estruturante, permitindo dar forma visual a narrativas que escapam à lógica estritamente racional. Nesse processo, aquilo que se convencionou chamar de “fantástico” aproxima-se do mítico na medida em que ambos mobilizam formas de explicação e organização da experiência que não se limitam ao empiricamente verificável, mas que respondem a necessidades profundas de significação.

Ao articular essa perspectiva com a crítica ao “ídolo das origens”, torna-se ainda mais evidente que o mítico não pode ser localizado em um ponto inaugural fixo, nem reduzido a uma etapa anterior da história das narrativas visuais. Pelo contrário, sua presença recorrente em diferentes épocas e suportes reforça a ideia de que certas estruturas simbólicas persistem justamente por sua capacidade de adaptação e reconfiguração. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos representam um dos espaços em que ele continua a operar, mediado por novas formas de visualidade e por novos regimes de leitura.

Dessa forma, compreender a permanência do mítico nos quadrinhos implica deslocar a análise de uma perspectiva evolutiva para uma abordagem que privilegie as continuidades e discontinuidades na forma como os seres humanos produzem sentido por meio das imagens. Tal movimento reforça a proposta deste trabalho de não buscar origens, mas de investigar como diferentes formas de narrar (entre elas o mito e os quadrinhos) se articulam em torno de uma mesma necessidade fundamental: tornar visível, narrável e compartilhável aquilo que organiza a experiência humana no mundo.

Na Antiguidade, os mitos gregos e romanos estruturam modelos narrativos que ainda hoje ecoam em nossa cultura. Figuras como Hércules, Perseu ou Odisseu estabelecem arquétipos da superação, da prova e da conquista, inaugurando uma tradição de contar histórias

centradas em um herói que, mesmo humano, alcança feitos extraordinários. Joseph Campbell (1990) sistematizou esse percurso em sua teoria da Jornada do Herói, destacando com etapas como o chamado à aventura, a descida ao desconhecido e o retorno com vitória se repetem em diferentes culturas. Essa matriz mítica se torna a base à qual, séculos depois, se erguem os heróis modernos das HQs.

Ao fazer essa análise, o que se observa não é uma linha reta que atravessa o tempo, mas a recorrência de uma mesma necessidade humana: dar forma visual às experiências extraordinárias, aos conflitos, aos medos e às esperanças. Relevos, hieróglifos, cerâmicas e painéis narrativos não são “protoquadrinhos”, mas respostas simbólicas semelhantes a contextos distintos, todas nascidas do desejo de tornar visível aquilo que precisa ser lembrado, ensinado ou compartilhado. A figura da deusa Neith, gravada em hieróglifos egípcios ritualísticos, e a cerâmica grega que retrata Aquiles em combate não são os gibis da antiguidade, mas revelam uma lógica narrativa comum: a imagem como linguagem capaz de condensar mito, memória e ação humana.

Nesse sentido, as HQs podem ser compreendidas como uma possibilidade da contemporaneidade dessa lógica simbólica, moldada pelas condições técnicas, culturais e sociais da atualidade. Como lembra Roland Barthes (1980), “o mito é uma fala escolhida pela história”; e é justamente por isso que os quadrinhos se afirmam como uma de suas expressões privilegiadas no mundo contemporâneo. Eles não reproduzem os mitos antigos de forma literal, mas os reinscrevem em novas linguagens, ritmos e circuitos de circulação, investindo objetos, personagens e narrativas de usos sociais específicos. Essas narrativas tornam-se signos carregados de valores, afetos e disputas de sentido. Se trata, portanto, de afinidade simbólica: uma construção cultural que, ao falar o mundo de outra maneira, revela que o impulso mítico permanece vivo, reinventando-se conforme os tempos, as linguagens e os sujeitos que o narram.

Seria, portanto, totalmente ilusório pretender fazer uma discriminação substancial entre os objetos míticos: já que o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto da sua mensagem, mas pela maneira como a profere: o mito tem limites formais, contudo não substanciais. Logo, tudo pode ser mito? Sim, julgo que sim, pois o universo é infinitamente sugestivo. Cada objeto do mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado oral, aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas. Uma árvore é uma árvore. Sim, sem dúvida. Mas uma árvore, dita por Minou Drouet, já não é exatamente uma árvore, é uma árvore decorada, adaptada a um certo consumo, investida de complacências literárias, de revoltas, de imagens, em suma, de um uso social que se acrescenta à pura matéria. (Barthes, 1980. p- 199)

Caminhando assim, compreender o mito como fala é reconhecer que ele não reside nas coisas em si, mas na maneira como são narradas e apropriadas socialmente. O mito nasce quando o mundo é investido de sentido, quando imagens, personagens e histórias deixam de ser apenas formas e passam a carregar valores, afetos e disputas. É nesse ponto que os quadrinhos se inscrevem: não como simples entretenimento, mas como discursos que falam o mundo, transformando conflitos cotidianos em narrativas simbólicas e figuras ficcionais em espelhos da experiência humana.

Assim, ao operar como mito, a história em quadrinhos não explica a realidade, mas a torna legível. Ela organiza medos, desejos e contradições por meio de imagens e narrativas que seduzem, inquietam e convidam à interpretação. Como sugere Barthes, tudo pode ser mito quando passa a circular como linguagem carregada de uso social. Os quadrinhos, ao mobilizarem símbolos reconhecíveis e afetivamente partilhados, revelam que o mítico permanece vivo, reinventando-se nas linguagens do presente e oferecendo, ainda hoje, formas de significar o tempo, a história e a própria existência.

Portanto, as ilustrações a seguir confirmam essa ideia. Diferentes sociedades ao longo da história articularam as imagens em torno dos mitos e das narrativas como forma de atribuir sentido ao mundo que habitavam. Em contextos distintos, separados por tempos, geografias e cosmologias próprias, a imagem foi mobilizada como linguagem simbólica capaz de condensar memória, poder, experiência e pertencimento. Não se trata de uma mesma forma que se desenvolve ao longo do tempo, mas de respostas culturais diversas a uma necessidade recorrente: tornar visível o invisível, narrável aquilo que sustenta a vida coletiva. Cada uma dessas produções visuais emerge de seu próprio horizonte cultural, operando como discurso, rito e memória, sem depender de uma origem comum ou de um destino compartilhado.



Imagem 2 – Ilustração hieroglífica representando a deusa Neith e inscrição ritualística. Fonte: DUBOIS (1823–1825).



Imagem 3 – Cerâmica grega representando o herói Aquiles em batalha, acompanhado da deusa Atena e outras figuras mitológicas. Fonte: ANÔNIMO (c. século V a.C.).

Essa tradição, como dito, não é exclusiva do mundo greco-romano ou europeu. Nas Américas, muito antes da consolidação do formato das HQs, sociedades pré-colombianas como astecas, incas e maias já utilizavam formas sofisticadas de narrativas sequenciadas para registrar

e transmitir saberes. Nas escritas maias, conhecidas como códices, para exemplificar, existem combinações de glifos e imagens coloridas representando ciclos míticos, origens dinásticas e eventos astronômicos, que compõem uma sistemática de leitura que ligava texto e ilustrações em sequências lógicas. No meio asteca, códices como o *Códice Borbónico* ou o *Códice Mendoza* organizavam narrativas que retratavam feitos políticos, rituais religiosos e mitos sobre origens, possibilitando que o leitor-espectador seguisse a ordem visual por quadros e símbolos.

As imagens dos códices, como o Mendoza, e os relevos maias, como o de Yaxchilán, exemplificam essas articulações entre texto e imagem que configuram verdadeiros sistemas de memória coletiva. No mundo maia, a escrita alfabética não era utilizada, mas formas narrativas complexas foram desenvolvidas por meio de glifos pictográficos e performances verbais ritualizadas. Inscrições em estelas, códices e murais articulavam imagens para registrar mitos, feitos políticos e cosmologias, funcionando como sistemas de memória coletiva e transmissão cultural. Essas histórias em sequência, tal como vitrais medievais e painéis contemporâneos, não são meros registros, mas dispositivos culturais de manutenção e renovação da memória coletiva, reafirmando identidades e cosmovisões. Assim esses vitrais medievais, operam uma pedagogia da imagem, renovando o poder simbólico da narrativa visual.



Imagem 4 – Representação de cidades-estados e tributos no Códice Mendoza (fólio 10r).Fonte: ANÔNIMO (séc. XVI).



Imagem 5 – Relevo maia com hieróglifos e cena narrativa. Calcário pintado, c. 785 d.C., Yaxchilán. Kimbell Art Museum, Texas.



Imagem 6 – Vitrais medievais com cenas narrativas sequenciais, utilizados como dispositivos visuais de preservação e transmissão da memória coletiva. Fonte: ANÔNIMO (c. século XIII).

É nesse campo de afinidades simbólicas, onde imagem e narrativa continuam a se entrelaçar como formas de dar sentido à experiência humana, que a modernidade elabora sua própria resposta. No século XIX, gravado pelo desenvolvimento industrial, urbanização descontrolada e estabilização de uma imprensa moderna, surge o terreno fértil para o nascimento da estrutura contemporânea/atual das histórias em quadrinhos, as HQs. Com *The*

Yellow Kid (1895), de Richard Outcault, inaugura-se o formato da HQ, que combina humor, crítica social e o ritmo sequenciado da narrativa visual. *The Yellow Kid*, considerado o marco inaugural da HQ moderna, sintetiza esse novo salto visual-narrativo. Rapidamente, tornou-se sucesso entre os imigrantes e jovens, ou seja, um público urbano de baixa renda.



Imagem 7 – *The Yellow Kid*, de Richard Outcault (c. 1895). Fonte: OUTCAULT, R. (1895).

A imagem de *The Yellow Kid* encerra o percurso traçado neste item. Ela não aparece aqui apenas como marco cronológico¹³ do surgimento das histórias em quadrinhos, mas como síntese de vários processos históricos de reinvenção das narrativas visuais. O menino de camisola amarela, com frases inscritas diretamente em seu corpo, traduz a confluência entre imagem, escrita revelando que a modernidade não rompe com o impulso mítico de narrar o mundo, na verdade o reorganiza segundo novas condições técnicas, urbanas e culturais. O que se inaugura com Outcault não é a narrativa por imagens em si, mas uma forma específica de circulação, consumo e apropriação dessa linguagem, agora vinculada à imprensa de massas e às tensões da vida urbana.

Nesse sentido, *The Yellow Kid* confirma a hipótese que orienta este item: as histórias em quadrinhos não podem ser compreendidas como um fenômeno isolado, mas como parte de uma rede extensa de práticas narrativas que atravessam a história humana, não tem um sentido progressivo! (Como demonstrado) Na verdade, mostra uma adequação a tecnologia do período

¹³ Existem várias discussões sobre essa cronologia. A saber: CALLARI, Victor; RODRIGUES, Márcio dos Santos (org.). *História e quadrinhos: contribuições ao ensino e à pesquisa*. Belo Horizonte: Editora LetraMento, 2011.

em contexto (Gomes, 2015). Das cerâmicas gregas aos códices mesoamericanos, dos vitrais medievais às tiras de jornal, observa-se uma persistência do gesto de articular imagens em sequência para dar sentido à experiência coletiva. Cada contexto histórico mobilizou a tecnologia do período em função dessa lógica narrativa de modo próprio, respondendo a necessidades simbólicas, pedagógicas, religiosas ou políticas específicas. Os quadrinhos, portanto, não herdam um “modelo” único, mas condensam afinidades simbólicas antigas em uma linguagem adequada ao mundo industrial e urbano.

[...] como demonstraram autores diversos como Burrows, Armstrong e, no Brasil, Süsskind, desde a segunda metade do século XIX a literatura já se mostrara sensível às alterações na sensibilidade promovidas por novas tecnologias e artes técnicas como a fotografia e o cinema. Os escritores se mostravam sensíveis ao novo “horizonte técnico” que se desenhava diante deles. Como sintetizou em 1909 o cronista carioca João do Rio “ao demais, se a vida é um cinematógrafo colossal, cada homem tem no crânio um cinematógrafo de que o operador é a imaginação”. (Gomes, 2015. p-23)

Dessa forma, o percurso apresentado permite compreender que as histórias em quadrinhos não emergem como uma ruptura, mas como uma reconfiguração histórica de práticas narrativas muito mais amplas, nas quais imagem e sequência já operavam como formas fundamentais de significação. Ao longo deste item, buscou-se evidenciar que o narrar por imagens não pertence exclusivamente à modernidade, tampouco pode ser reduzido a um processo evolutivo linear que culmina nas HQs. Ao contrário, trata-se de uma constante que atravessa diferentes sociedades, assumindo formas variadas conforme as condições técnicas, culturais e simbólicas de cada contexto. Nesse sentido, a análise tenta mostrar que independente da técnica/tecnologia a narrativa está presente, mais que isso a narrativa mítica, obviamente, pensando no escopo da atual pesquisa.

Assim, ao articular visualidade, mito e historicidade, torna-se possível compreender os quadrinhos como uma linguagem situada, que condensa experiências anteriores sem delas derivar diretamente, operando como uma dentre várias formas de dar visibilidade ao mundo e às suas dimensões simbólicas. A permanência do mítico, a centralidade da imagem e a articulação sequencial não indicam continuidade linear, mas afinidades estruturais que revelam uma necessidade humana recorrente: narrar, interpretar e compartilhar experiências por meio de formas visuais. Desse modo, as histórias em quadrinhos se afirmam como uma manifestação histórica específica de uma prática muito mais ampla, reafirmando que a produção de sentido por imagens permanece como elemento constitutivo da experiência humana em diferentes tempos e espaços.

Agora partiremos para uma discussão que coloca a figura do Super-herói como um modelo narrativo, com estrutura própria e que articula tecnologias atuais em favor do mítico. Diferentemente da rigidez dos mitos antigos, os heróis modernos são fluídos, adaptando-se às demandas culturais, sociais e históricas de cada contexto. Essa maleabilidade permite que sejam constantemente ressignificados, incorporando novas tensões e valores contemporâneos. Desse modo, o super-herói não apenas atualiza o mito, mas o reinscreve em uma dinâmica contínua de transformação, característica do mundo capitalista do século XXI.

2.2 Super-heróis um gênero narrativo do mítico.

Se as histórias em quadrinhos foram compreendidas como linguagem que atualiza uma longa tradição de narrativas visuais, aqui é preciso estreitar o foco: o super-herói. Não como personagem isolado, mas como gênero narrativo (e, sobretudo, como forma moderna do mítico). Em meio à cultura de massas do século XX, o super-herói nasce e se consolida como figura que organiza conflitos morais, oferece modelos de ação e traduz, em linguagem acessível, as tensões de uma sociedade atravessada por guerras, crises econômicas, urbanização acelerada e disputas ideológicas. Ele não substitui os mitos antigos, mas cumpre, em outra chave, funções parecidas: produzir sentido, criar identificação, oferecer um repertório de imagens e valores capazes de circular socialmente. Aqui vale indicar que as imagens utilizadas são ilustrativas e que as imagens que suscitam discussões estão devidamente indicadas nos itens subsequentes.

É nesse ponto que Umberto Eco (1979) se torna decisivo. Ao analisar o herói seriado (na figura do Superman), Eco mostra que o super-herói se sustenta numa engrenagem própria da modernidade: a repetição. O leitor reconhece a estrutura, espera o retorno do personagem, deseja o reencontro com um universo que se recompõe a cada episódio. A aventura avança, mas o mundo precisa permanecer reconhecível; o conflito se renova, mas o herói não pode “se esgotar” totalmente, sob pena de encerrar a série. Há, portanto, uma tensão entre mudança e permanência: o herói vive acontecimentos extraordinários, sua identidade simbólica se preserva; ele atravessa o tempo, voltando sempre ao ponto inicial e pode ser novamente consumido reapropriado, recontado. Essa lógica não é mero artifício editorial (ela tem efeitos culturais). Ao repetir-se, o super-herói se instala na memória coletiva como figura ritualizada, como narrativa que educa afetos, delimita valores e fornece imagens para pensar o bem, o mal, a justiça, a vingança, o dever e a culpa. Tal qual os mitos em diferentes tempos e localidades.

O super-herói pode ser compreendido como um mito moderno justamente porque não depende apenas de um enredo, mas de um sistema de reconhecimento. Ele opera como signo cultural: condensa expectativas sociais, dramatiza dilemas éticos e oferece ao leitor uma experiência simbólica que mistura desejo de transcendência e necessidade de ordem. Em outras palavras, seu corpo fictício carrega a marca de seu tempo (ao mesmo tempo, tenta escapar dele, apresentando-se como figura permanente). É sob essa lente que essa discussão se constrói: observar como o gênero dos super-heróis reconfigura estruturas míticas antigas (a prova, o sacrifício, o destino, a queda, a redenção) e as reinscreve na cultura de massas, produzindo um novo “panteão” imagético capaz de educar, seduzir, normalizar e também tensionar o mundo contemporâneo.

Assim, compreender o super-herói como mito moderno é um exercício teórico, mas também um caminho para situá-lo historicamente como uma forma específica de narrativa (Gomes, 2015). Se ele opera como signo cultural, como narrativa ritualizada e como estrutura de reconhecimento coletivo, então sua consolidação não poderia ocorrer fora de um contexto social específico. É no interior da cultura de massas do início do século XX (marcada pela instabilidade econômica, pelos conflitos bélicos e pela necessidade de reorganização simbólica do mundo) que esse novo panteão encontra terreno adubado para se afirmar. A emergência dos super-heróis, portanto, não é casual, responde a demandas históricas concretas por figuras que condensassem ordem, esperança e sentido em tempos de crise.

É nesse contexto que, nos anos 1930 e 1940, o advento da chamada Era de Ouro consolida os super-heróis como ícones centrais da cultura de massas. Personagens como Superman (1938), Batman (1939), Capitão América (1941) e Mulher-Maravilha (1941) passam a encarnar valores de justiça, força moral e redenção coletiva em meio à Grande Depressão e à Segunda Guerra Mundial. Profundamente ligados ao arquétipo mítico, esses heróis operavam como símbolos de propaganda e reforço ideológico, projetando ideais de nação, civilização e ordem. As capas originais dessas publicações (como Action Comics #1, All Star Comics #8 e Batman #1) testemunham não apenas o surgimento de personagens emblemáticos, mas o nascimento de um novo panteão imagético contemporâneo, ajustado às ansiedades e esperanças de seu tempo, ou ajustado a necessidade narrativa de seu tempo por melhor dizer.

No ano de 1938, criado por Jerry Siegel e Joe Shuster, nasce o personagem que mudaria definitivamente a indústria dos quadrinhos: o Superman. Um herói que vem de outro mundo, com habilidades extraordinárias, guiado por um senso indestrutível de moral e ética,

reverberava arquétipos que Joseph Campbell (1997) descreve em *O herói de mil faces*: o chamado para a aventura, a travessia de provações e o retorno transformador à comunidade.

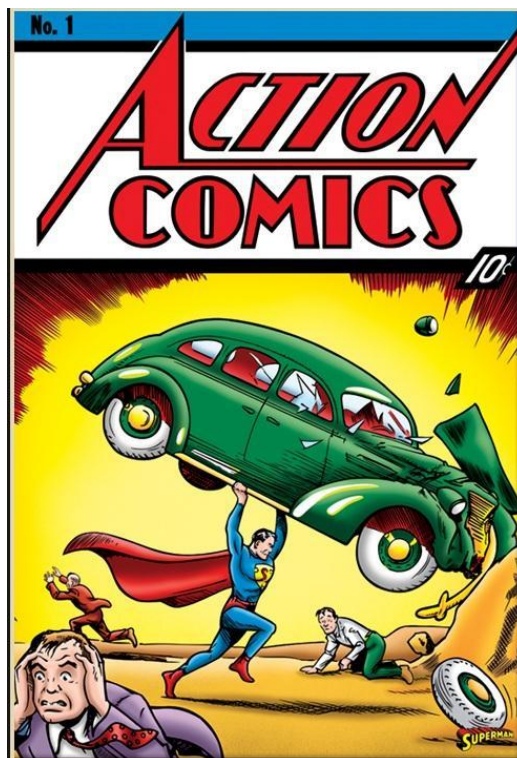


Imagem 8 – Capa de Action Comics #1 (1938), com a estreia do Superman, representando o surgimento do super-herói como mito moderno na cultura de massas. Fonte: SIEGEL, J.; SHUSTER, J. DC Comics, 1938.



Imagem 9 – Primeira aparição da personagem Mulher-Maravilha. All Star Comics #8, DC Comics, 1941. Arte por Harry G. Peter.



Imagem 10 – Primeira edição da revista *Batman*, publicada pela DC Comics. Capa original com estreia a dupla Batman e Robin. Fonte: DC Comics, 1940.

No início do século XX, cidades como Nova York, segundo Eric Hobsbawm (1995), receberam grandes fluxos de imigrantes provenientes da Europa, da Ásia e da América Latina, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Para muitos desses recém-chegados, a barreira da língua inglesa dificultava a inserção econômica e social. Nesse contexto, as narrativas em imagens sequenciadas tornaram-se um meio acessível e atrativo de aproximação com o idioma e com a cultura local. Assim, as histórias em quadrinhos passaram a operar em dois planos simultâneos: no simbólico, como narrativas que organizam sentidos e identidades; e no material, como ferramentas concretas de integração social e aprendizagem. Entre balões de fala e imagens, muitos imigrantes aprenderam um novo idioma, mas também aprenderam a se reconhecer como parte de uma nova cidade, de um novo tempo e de uma nova história.

Nesse contexto, a consolidação dos super-heróis como narrativa própria marca também a consolidação dos quadrinhos como expressão de massas, o super-heróico, uma “mescla de aspectos formais e cômicos presentes nas histórias em quadrinhos de jornais com as envolventes narrativas da literatura pulp de então, nasce o gênero narrativo...” (Gomes, 2015. p- 54). Assim os quadrinhos ocupam um papel central na formação do imaginário heroico moderno. Essa dimensão histórica é crucial, pois mostra que o “herói dos gibis” é fruto de mudanças sociais, econômicas e culturais. As HQs foram espaço de disputa de valores: ora servindo como instrumento de propaganda, ora como veículo de contestação e crítica social, como se viu nas produções independentes da década de 1960 e nas graphic novels posteriores. Percebe-se, desse modo, uma forma própria de narrar o mundo, fruto das tecnologias de sua época, na qual linguagem, suporte e circulação não apenas condicionam, mas estruturam as possibilidades narrativas. Assim, os quadrinhos refletem seu tempo, o reorganizam simbolicamente, convertendo tensões sociais, medos coletivos e expectativas históricas em narrativas visuais que tornam legíveis as experiências da modernidade.

No entanto, a perspectiva de Walter Benjamin (1955), ao enfatizar a centralidade da técnica e da reprodutibilidade na transformação da arte, pode, em certa medida, conduzir a uma leitura que privilegia excessivamente as condições materiais em detrimento das permanências simbólicas que atravessam essas formas narrativas. Embora seja inegável que os quadrinhos se constituem a partir de um regime técnico específico, reduzi-los a um efeito direto dessas transformações pode turvar o fato de que eles também mobilizam estruturas narrativas anteriores, especialmente aquelas vinculadas ao mito e à construção do heroico (Campbell, 1997). Nesse sentido, o super-herói é produto da reprodutibilidade técnica, como também, atualização de formas arquetípicas que precedem a modernidade e que continuam operando na

organização simbólica da experiência. Assim, mais do que uma ruptura promovida pela técnica, o que se observa é uma tensão entre permanência e transformação, na qual os quadrinhos articulam, simultaneamente, condições modernas de produção e estruturas narrativas de longa duração, evidenciando que a experiência do narrar por imagens não se esgota na lógica da reprodutibilidade, mas se inscreve em uma dimensão mais ampla da cultura, talvez de reformulação.

Aqui vale um adendo sobre essa reformulação já discutida. No contexto brasileiro, essa dinâmica de ressignificação ganha contornos próprios, especialmente quando observada a partir de produções que tensionam referências tradicionais e constroem novas possibilidades de representação a partir do “estilo Marvel”. O trabalho de Hugo Canuto insere-se nesse movimento ao propor uma releitura do imaginário dos quadrinhos a partir de matrizes culturais brasileiras, em especial aquelas vinculadas às tradições indígenas e afro-brasileiras. Suas narrativas deslocam o eixo eurocêntrico que historicamente marcou a constituição dos super-heróis, e também operam uma reconfiguração simbólica, na qual o mítico é reelaborado por meio de outras cosmologias, outros corpos e outras experiências históricas. Nesse sentido, sua produção evidencia que o herói contemporâneo pode ser construído a partir de referências locais, sem perder a dimensão universal do mito.

Assim, o que se observa é uma transformação no próprio modo de narrar visualmente o heroico. Ao mobilizar elementos da cultura brasileira, Hugo Canuto amplia o repertório simbólico dos quadrinhos, tensionando estéticas, narrativas e valores que tradicionalmente definiram o gênero. Essa reformulação demonstra que o campo dos quadrinhos permanece aberto, em constante disputa e reinvenção, reafirmando sua capacidade de incorporar diferentes vozes e perspectivas. Desse modo, os super-heróis afirmam-se como constituidores dos espaços de afirmação identitária, nos quais o mítico é continuamente reatualizado à luz das demandas e experiências do presente¹⁴.

Retomando, esses heróis, portanto, personificavam, no auge do século XX, habilidades que outrora pertenciam a Aquiles, Hércules ou Ulisses: simbolização de virtudes, mediação de conflitos morais, oferecendo modelos de conduta: ainda que em um mundo cada vez mais tecnológico e cosmopolita. McCloud (1995), “o mundo dos quadrinhos é imenso e variado”, e essa diversidade permitiu, e permite, que a jornada do herói seja reinterpretada inúmeras vezes, adaptando aos mais diversificados públicos e mudanças culturais. No entanto, é preciso quebrar

¹⁴ A saber: [A CANÇÃO DE MAYRUBE – HUGO CANUTO](#)

as barreiras impostas ao formato e ao gênero dos quadrinhos, barreiras muito bem explicitadas por McCloud:

[...] Alguns dos quadrinhos mais inspiradores e inovadores do nosso século nunca tiveram reconhecimento como história em quadrinhos. Durante grande parte deste século[...] E, assim, a baixa auto-estima dos quadrinhos tem se perpetuado; e a perspectiva histórica capaz de contrapor essa imagem negativa acaba sendo obscurecida por essa negatividade. (McCloud, 1995 p. 18)

Diante disso, as HQs devem ser entendidas, ou analisadas, em sua individualidade e complexidade linguística e histórica. Seu grau histórico estabelece oportunidades ímpares em sua análise e comparações com o mundo atual. Não podemos desvincular as suas narrativas do seu momento histórico, nem tão pouco desconsiderar as interpretações individuais de cada leitor.

Nesse horizonte, ao observar o panteão de deuses e heróis das mais diferentes etnias da antiguidade, percebe-se que a maioria dos arquétipos cruzaram os séculos e milênios e foram significados e ressignificados em mitos contemporâneos presentes nas histórias em quadrinhos. Barthes (1980) destaca que o “mito transforma a história em natureza”, transparecendo naturalidade a estruturas sociais e valores pré-estabelecidos. Zeus, o senhor do Olimpo e possuidor do raio, ecoa em figuras como Thor (Marvel), que, apesar de ter surgido da mitologia nórdica, foi recriado na pop cultura como um super-herói que movimenta entre o mundo dos humanos e dos deuses, uma espécie de sincretismo. Hermes, deus grego da velocidade e mensageiro grego com pés alados, fala diretamente com o Velocista Escarlata, Flash, enquanto Atena, deusa da sabedoria e da estratégia de guerra, é espelhada em personagens como a Mulher-Maravilha, unindo força e diplomacia. As Valquírias em personagens como a Viúva Negra. Aquaman se apresenta como uma nova leitura de Poseidon.

Essa proximidade entre mitos e quadrinhos não se limita à tradição greco-romana. Já no Egito Antigo, Hórus, com uma visão aguçada e função de proteger, que remete à figura como o Batman, que observa a cidade do alto e age na escuridão. Em tradições indígenas americanas, o Curupira, guardião das matas e florestas, pode ser visto como antecessor simbólico de heróis contemporâneos, enquanto no Japão, figuras como Susanoo, deus das tempestades e do caos tem um temperamento volátil, apresentam-se no temperamento caótico e impetuoso de personagens como o Wolverine. Essa similaridade entre os heróis modernos e as divindades ancestrais explicita a necessidade de estruturas narrativas e simbólicas universais, adequadas às demandas e linguagens de cada tempo que mobilizam o imaginário coletivo, e individual, com discussões sobre poder, moralidade e pertencimento.

Esse processo de ressignificação ganha ainda mais força no século XX. Em meio à Guerra Fria e aos movimentos por direitos civis, anos da década de 1960, os X-men reconfiguram a jornada do herói em metáfora para aceitação de um mundo mais diverso. A história de jovens que, por causa de suas habilidades e poderes, são perseguidos e temidos, uma estrutura mítica que ressoa exclusão e redenção, no entanto, agora escancara questões sobre racismo, preconceito, capacitismo, gênero e identidade.



Imagem 11 – Primeira formação dos X-Men nos quadrinhos da Marvel, com os personagens Ciclope, Fera, Anjo, Homem de Gelo, Jean Grey e Professor Xavier.

Após a imagem da formação original dos X-Men, é possível aprofundar essa leitura destacando que o grupo criado por Stan Lee e Jack Kirby atualiza a lógica do mito heroico, bem como desloca-a de modo decisivo. Diferentemente dos heróis clássicos, cuja diferença costuma ser celebrada como virtude incontestável, os mutantes existem sob o signo da ambiguidade: seus poderes não os tornam automaticamente aceitos, mas, ao contrário, os colocam na posição de ameaça social. O herói, aqui, não é aquele que protege uma ordem consensual, mas aquele que precisa justificar sua própria existência em um mundo que o teme. Essa inversão é fundamental, pois desmonta a ideia do herói como figura plenamente integrada e introduz a experiência da marginalização como eixo narrativo central.

Nesse sentido, os X-Men funcionam como mito moderno da alteridade. A escola do Professor Xavier pode ser lida como espaço simbólico de acolhimento e formação, bem como território de vigilância e disciplina, refletindo tensões reais vividas por grupos historicamente excluídos. A oposição entre Xavier e Magneto, por sua vez, dramatiza caminhos éticos distintos diante da opressão: integração e diálogo, de um lado; revolta e confronto, de outro. Ambos partem de experiências traumáticas semelhantes, mas produzem respostas divergentes, o que complexifica a narrativa e afasta qualquer leitura maniqueísta simples. O mito, aqui, não

oferece respostas prontas, ele coloca o leitor diante de dilemas morais e políticos profundamente contemporâneos.

Ao operar dessa forma, os X-Men ampliam a função pedagógica dos quadrinhos enquanto mitos modernos. Eles simbolizam a diferença, concomitantemente, ensinam a lê-la como construção histórica e social. Racismo, preconceito, capacitismo, gênero e identidade não são temas externos à narrativa, tornam-se sua própria engrenagem simbólica. O leitor, especialmente o jovem, é convidado a se reconhecer nesse lugar de tensão: entre o desejo de pertencimento e a experiência da exclusão. Assim, o grupo mutante revela que o mito heroico do século XX se sustenta na vitória sobre vilões externos, da mesma forma que, na luta cotidiana por reconhecimento, dignidade e direito à existência.

Nesse horizonte, Joseph Campbell (1990) sistematiza que “os mitos são sonhos públicos” e, sob essa visão, as HQs devem ser vistas como sonhos impressos e compartilhados de forma global. As histórias em quadrinhos escondem em suas páginas as mesmas funções que os mitos do passado: explicar o mundo, oferecer modelos de ação e, especialmente, inspirar a transformação: do herói, de seu povo e comunidade e dos leitores.

Avançando no tempo, os anos de 1970 e 1980 marcaram uma virada mais crítica e sombria, conhecida como a Era de Bronze. Questões sociais e políticas ganharam espaço nas HQs: Lanterna Verde e Arqueiro Verde enfrentam temas como racismo, desigualdades e drogas; enquanto O Cavaleiro das Trevas (Frank Miller) e Watchmen (Alan Moore) desconstruíram o mito heroico apresentando protagonistas ambíguos e corrompidos. Nesse tempo, os heróis passaram a representar os reflexos das contradições e crises de suas sociedades. Aproximando herói e leitor no aspecto humano.

Autores com Fabio Vieira (2011) e Angela Rama (2014) abrem discussões sobre as transformações e contradições dos quadrinhos nos anos 1980. Exemplos dessas contradições e transformações visuais e narrativas são as capas das HQs Batman: O Cavaleiro das Trevas e Watchmen, ambas de 1986. Em O Cavaleiro das Trevas, o traço carregado e a composição dramática anunciam um Batman envelhecido e brutal, distanciado do herói virtuoso e incorruptível dos anos anteriores. Já em Watchmen, a simbólica mancha de sangue sobre o broche sorridente antecipa a atmosfera de desilusão e ambiguidade moral que permeia toda a obra. Essas imagens ilustram uma virada estética, ao mesmo tempo denunciam uma mudança de paradigma: o herói é agora um ser falho, contraditório, espelho das tensões sociais e políticas de seu tempo.

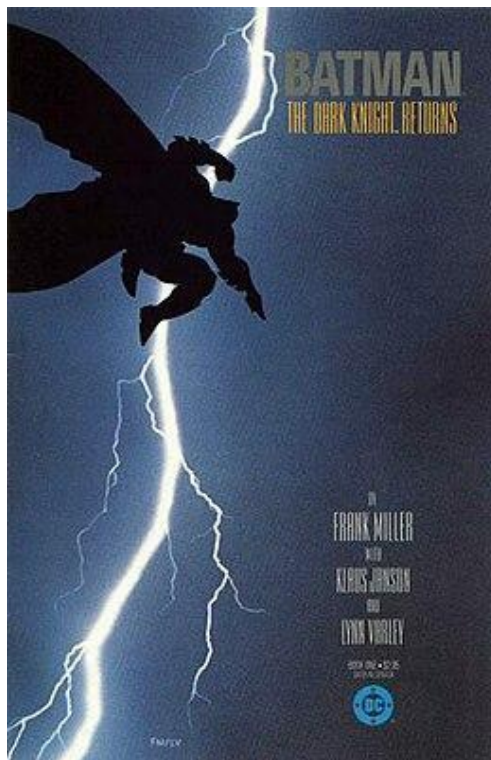


Imagem 12 – Capa da HQ Batman: O Cavaleiro das Trevas (The Dark Knight Returns), escrita por Frank Miller. DC Comics, 1986. Arte de capa por Frank Miller.

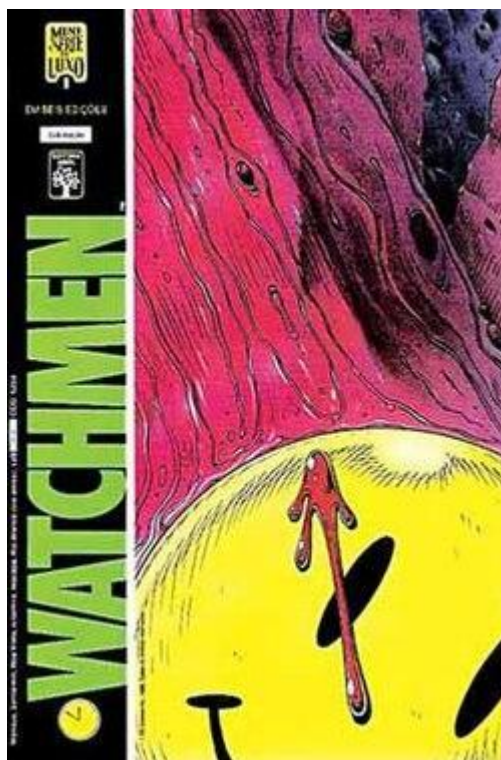


Imagem 13 – Capa da HQ Watchmen, escrita por Alan Moore e ilustrada por Dave Gibbons. DC Comics, 1986. Arte da capa por Dave Gibbons.

Longe de representar a morte do mito, essa inflexão narrativa e estética amplia sua potência. Ao abandonar a figura do herói intocável, moralmente puro e previsível, os quadrinhos dos anos 1980 transferem o mítico para um terreno mais instável e, justamente por isso, mais próximo da experiência humana. O mito afirma-se como espaço de conflito, dúvida e ambiguidade. Batman e os personagens de *Watchmen* não são menos míticos por serem falhos; ao contrário, tornam-se miticamente mais densos, pois encarnam as contradições de um mundo marcado pela Guerra Fria, pela ameaça nuclear, pela desconfiança nas instituições e pela crise das grandes narrativas redentoras.

Nesse movimento, o herói já não oferece respostas claras, oferece perguntas incômodas. Em *O Cavaleiro das Trevas*, a violência do protagonista e sua postura autoritária tensionam a própria ideia de justiça, revelando como o desejo de ordem pode deslizar para o controle e para a opressão. Em *Watchmen*, a fragmentação moral dos personagens desmonta a noção de heroísmo como virtude natural, expondo-o como construção política, histórica e ideológica. O mito se reconfigura novamente, assumindo uma função crítica. Ele passa a desnaturalizar valores, passa a desvelá-los, mostrando seus limites, custos e perigos.

O herói moderno é aquele que revela o quanto esse equilíbrio é frágil, provisório e, muitas vezes, violento. Ao fazer isso, os quadrinhos dos anos 1980 afirmam sua condição de mitos modernos: narrativas capazes de organizar simbolicamente as angústias de seu tempo, oferecendo instrumentos para pensar criticamente a realidade. O mito permanece, mas agora carrega fissuras (e é justamente nelas que reside sua força formativa e interpretativa).

Por fim, a partir dos anos 2000, as histórias em quadrinhos expandem em diversidade, rompendo definitivamente com a hegemonia de heróis brancos e masculinos. Miles Morales como Homem-Aranha, Kamala Khan com Miss Marvel e o ressurgimento do Pantera Negra¹⁵ colocam em evidência debates sobre identidade, pertencimento e representatividade. Ilustrações das personagens reiteram visualmente essa mudança, traduzindo em imagem a multiplicidade de identidades que agora protagonizam o mito contemporâneo. O afrofuturismo, em especial, ressignifica a mitologia africana e cria horizontes de futuro alternativos, onde a cultura negra ocupa lugar central na imaginação do amanhã. Nesse ambiente, os gibis contemporâneos se tornam espaços de disputa de narrativas, tal como os mitos antigos foram em seu tempo (arenas de crítica, sonho e transformação social).

¹⁵ O Pantera Negra surgiu em 1966, criado por Stan Lee e Jack Kirby para a Marvel Comics, sendo o primeiro super-herói negro dos quadrinhos norte-americanos de grande circulação.



Imagem 14 – Ilustração de Miles Morales e outros personagens do universo do Homem-Aranha. Marvel Comics. Arte promocional da série Miles Morales: Spider-Man (2018-2022).

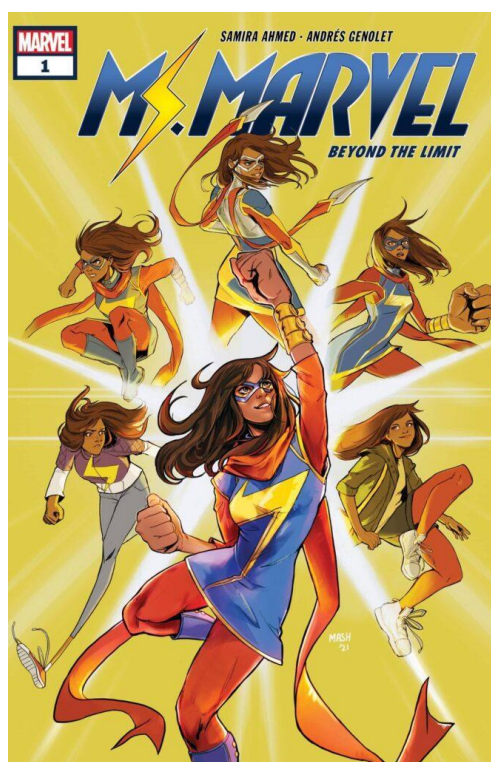


Imagem 15 – Capa da HQ Ms. Marvel: Beyond the Limit #1, escrita por Samira Ahmed e ilustrada por Andrés Genolet. Marvel Comics, 2021.



Imagem 16 – Pantera Negra em meio à natureza em Wakanda. Arte de Simone Bianchi para uma edição da HQ Black Panther, publicada pela Marvel Comics.

Ao observar a história dos quadrinhos, torna-se evidente que sua origem não pode ser entendida apenas como produto do entretenimento moderno, mas como herdeira de uma longa similaridade narrativa que sempre fez parte da humanidade e sua forma de se relacionar com a experiência vivenciada (Eliade, 1972). Fábio Vieira explicita, em sua tese, a importância de compreender os objetos culturais a partir de uma historicidade própria, que considera tanto sua origem quanto suas alterações. Nesse princípio, pode-se entender as HQs como continuidade de práticas de representação já visíveis nas narrativas épicas da Antiguidade, nas inscrições hieroglíficas egípcias e nos murais medievais, que associavam imagem e texto para demonstrar sentidos coletivos e individuais.

[...] O mediador assume um papel fundamental: é pessoa que permite um fluxo permanente de sentidos, em função de suas novas experiências culturais e estéticas. O eixo do debate, portanto, deve se deslocar dos meios para as mediações, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades. A mediação seria o pano de fundo onde as manifestações comunicacionais trabalham as tramas culturais. Este conceito se refere às apropriações, recodificações particulares aos receptores. (Vieira, 2011 p. 21)

Trata-se, antes, de reconhecer que pensar os quadrinhos como mero entretenimento é diminuir sua projeção. Em verdade, as HQs são expressões históricas mergulhadas e inundadas de sentidos, nas quais se mesclam elementos míticos, pedagógicos e políticos. Nas HQs, a

jornada do herói não se apresenta apenas como trajetória de personagens fictícios, entretanto como um reflexo da própria sociedade também, que projeta nesses personagens suas angústias, esperanças e lutas. Uma leitura crítica, inspirada pela perspectiva historiográfica defendida por Ivan Lima e Fábio Vieira, aumenta a compreensão das histórias em quadrinhos como fonte de ensino de História, entrelaçando o passado clássico e o presente contemporâneo em uma narrativa que continua em constantes mudanças.

Os dois exemplos literários indicam não só que a circulação cultural envolvendo arte moderna e cultura popular já se colocava de forma complexa e rica nas primeiras décadas do século XX. Eles também sugerem que a leitura de quadrinhos demanda um leitor ativo e que se engaja na decodificação dos seus códigos. Expressão de uma vida moderna, ela impacta o próprio fazer literário e possibilita não só representar sensações como raiva e amor, mas também interfere no processo criativo literário. Podemos pensar o público dos quadrinhos em, pelo menos, outros dois níveis. O primeiro deles guarda relação com aqueles que o compõem – homens, mulheres, crianças, adultos etc. Aqui é possível dizer que, historicamente, o público de quadrinhos é amplo e multifacetado, apresentando um potencial para dialogar com as demandas sociais de grupos os mais distintos. Não por acaso os quadrinhos foram e são utilizados para fins bastante diversos, que variam de um anúncio publicitário a cartilhas de alfabetização, passando pelas preocupações estéticas que visam ampliar e testar seus limites estéticos. Eles são lidos por crianças e adultos e, historicamente, dadas as condições materiais das revistas em quadrinhos, foram um entretenimento barato e popular. (Gomes, 2024)

Gomes reforça a ideia de que os quadrinhos não podem ser compreendidos a partir de uma lógica simplificadora ou restrita a um único público, linguagem ou finalidade. Ao demandarem um leitor ativo, capaz de articular imagem, texto, ritmo e sentido, as HQs se posicionam como prática cultural complexa, atravessada por múltiplas camadas de leitura. Sua circulação ampla (entre crianças, jovens e adultos) e seus usos variados, que vão da fruição estética à alfabetização, evidenciam que os quadrinhos operam como linguagem flexível e socialmente situada. No ensino de História, essa característica amplia seu potencial formativo, pois permite que diferentes sujeitos se reconheçam nas narrativas e se engajem criticamente com temas históricos, míticos e contemporâneos, fazendo da leitura um espaço de interpretação, diálogo e produção de sentido.

Compreender as similaridades narrativas entre o mito e as histórias em quadrinhos é reconhecer que ambas operam a partir de uma mesma chave simbólica: a necessidade humana de narrar a si mesma a partir do visual, de organizar o mundo por meio de histórias que emocionam, inquietam e produzem sentido. O mito, ao longo da história, cumpriu essa função de mediação entre o sujeito e a realidade; as HQs, em sua linguagem própria, atualizam esse gesto no interior da cultura contemporânea. Ao exigir um leitor ativo, como aponta Gomes, os

quadrinhos convidam à participação, à interpretação e ao envolvimento, exatamente aquilo que é imprescindível ao ensino de História.

Esse potencial de engajamento não é um detalhe secundário, mas um elemento central para pensar a sala de aula como espaço de disputa e de escuta. As HQs falam uma linguagem que pode circular com mais facilidade no cotidiano dos estudantes, atravessando suas referências culturais, afetivas e simbólicas. Ao mobilizá-las em diálogo com o mito, o professor constrói pontes entre o conhecimento acadêmico e as experiências vividas. Ou seja, o professor assume o papel de propositor dentro de sala de aula. O estudante passa a ocupar o lugar de leitor-intérprete, alguém que decifra códigos, relaciona narrativas e projeta sentidos a partir de sua trajetória.

O engajamento proporcionado pelas histórias em quadrinhos pode atuar como estratégia potente de ruptura. Ao operar no campo do simbólico e visualidade, as HQs oferecem uma via mais imediata e menos intimidante de acesso a temas complexos, permitindo que alunos diversos encontrem modos distintos de expressão que não passam, necessariamente, pelo uso imediato da fala. Ler, interpretar, comentar imagens e narrativas torna-se um gesto de aproximação gradual com a palavra, criando condições para que o diálogo emerja de forma mais segura e significativa.

Isso posto, ao integrar mito e quadrinhos na prática docente, o professor assume o papel de coparticipante (ações ativas) e amplia o repertório de leitura do mundo dos estudantes e reafirma a sala de aula como espaço vivo, onde narrativas se cruzam, sentidos são disputados e o conhecimento histórico tornar-se experiência partilhada. É nesse encontro (símbolo, imagem e diálogo) que a História, enfim, se torna mais significativa. É exatamente isso que discutiremos nos próximos passos da atual pesquisa, como as HQs podem ser articuladas no ensino de História.

2.3 As HQs no ensino de História: um meio em potencial.

É importante lembrar que nos anos 1950 e 1960, as HQs passaram por um período de intensa perseguição moral e política, especialmente nos Estados Unidos, mas com reflexos diretos no Brasil e em outras partes do mundo. A obra *Seduction of the Innocent*- (Sedução do Inocente - 1954), do psiquiatra Fredric Wertham, atribuiu às HQs de incentivarem delinquência juvenil, sexualidade “desviada” e desrespeito à autoridade, alimentando um pânico moral que resultou na criação do *Comics Code Authority* (Autoridade do Código dos Quadrinhos) – um código de censura que limitava drasticamente temas, representações e narrativas (Nyberg,

1998). Esse código teve o objetivo, inicialmente, de trazer um ar de compromisso social e evitar censuras feitas pelo próprio estado americano, porém surtiu efeitos contrários. Como afirma o professor Waldomiro Vergueiro:

[...] Infelizmente, esse movimento formal de classificação dos quadrinhos em vez de colaborar para o aprimoramento do meio como pretendiam seus idealizadores, teve dois efeitos bastante negativos sobre ele. Por um lado, sob o ponto de vista do mercado, gerou o desaparecimento de grande número de editoras, algumas com propostas avançadas em termos de elaboração de conteúdos temáticos e reconhecimento de roteiristas e desenhistas, tendo como consequência principal a pasteurização do conteúdo das revistas [...] De fato, de uma maneira geral, as revistas de histórias em quadrinhos posteriores ao Comics Code caminharam decididamente para a mediocridade, passando a veicular, em grande maioria, histórias pífias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores. Por outro lado, isto fez com que qualquer discussão sobre o valor estético e pedagógico da HQs fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas. (Vergueiro, 2011 p.13)

No Brasil, essa censura se intensificou durante a ditadura civil-militar instaurada em 1964, quando revistas em quadrinhos, especialmente as de terror e de conteúdo político, foram alvo de apreensões e cortes, como registrado por Gonçalo Júnior (2004) em *A Guerra dos Gibis*. Nesse contexto, fica evidente que os quadrinhos, enquanto representação popular cultural, desde seu início foram mais que mero entretenimento: transformaram-se em espaços de disputas ideológicas, escopo de controle estatal e moralizador, bem como meio de potência simbólica e de conservação de narrativas contra-hegemônicas. Segundo Gonçalo, a perseguição contra os quadrinhos no Brasil se inicia já na década de 1930, no Estado Novo. À época foi produzido um relatório pelo Ministério da Educação e Saúde:

[...]a Seção de Psicologia Aplicada do Inep constatou o que até então seus técnicos acreditavam ser um mal desconhecido das revistinhas: o prejuízo que provocavam no desempenho escolar das crianças. Além das teses da dominação cultural e do estímulo à violência promovido pelos quadrinhos, o Inep trouxe uma preocupação a mais aos pais: segundo aquela pesquisa, quem lia quadrinhos cava com preguiça mental e avesso a livros. O instituto identificou nas revistinhas o que chamou de as “funções” deseducativas nos quadrinhos. (Gonçalo, 2023 p.163)

O relatório do Inep rotula os quadrinhos como deseducativos e também: ele revela uma concepção de educação que entende o aluno como sujeito passivo, suscetível e incapaz de elaborar criticamente os produtos culturais que consome. Há uma ideia subjacente de infância como território frágil que precisa ser protegido de “más influências”, e não como sujeito histórico que interpreta, reelabora e ressignifica o que lê. Nesse horizonte, os quadrinhos aparecem menos como uma linguagem a ser compreendida e mais como um inimigo a ser

combatido. O problema, portanto, reside em desconsiderar a capacidade de agência dos leitores, reduzindo-os a meros receptores de estímulos.

Esse tipo de postura está profundamente ligado a um projeto de escolarização que busca homogeneizar gostos, comportamentos e formas de leitura. Ao condenar as HQs, o discurso oficial também condenava a cultura juvenil emergente: seus lazeres, suas preferências estéticas, seus modos de narrar o mundo. É como se apenas determinadas formas de narrativa (as consagradas, legitimadas pela tradição acadêmica e literária) fossem dignas de ocupar o espaço escolar. As demais deveriam ser mantidas à margem, associadas ao erro, ao perigo, ao desvio moral. Assim, a crítica às HQs funcionou também como mecanismo de distinção cultural: o “bom leitor” era aquele do livro canônico; o “mau leitor” era o que frequentava gibis.

Além disso, o relatório do Inep revela a crença de que certos suportes produzem automaticamente determinados efeitos. Ler quadrinhos levaria, quase mecanicamente, ao “afastamento dos livros”, à violência, à indisciplina, ao fracasso escolar. Essa visão ignora o fato de que os efeitos da leitura são sempre mediados por contextos, usos e sujeitos concretos. Em outras palavras, não são os quadrinhos em si que produzem delinquência ou preguiça, assim como não são os livros em si que produzem consciência crítica. O que está em jogo é o modo como cada linguagem é trabalhada socialmente.

Com o passar do tempo, esse mesmo meio vem sendo ressignificado no espaço escolar, quando diretrizes curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheceram as histórias em quadrinhos como gêneros legítimos a serem explorados no ensino primário. Essa legitimação institucional quebra o paradigma que perpassa o gênero, e também incentiva pesquisas e práticas que demonstram seu potencial como meio cultural no ensino de História. Exemplo disso, seria a produção de dissertações envolvendo HQs somente na rede do ProfHistória. Ao fazer uma busca filtrada no eduCAPES¹⁶ com as palavras chaves “ProfHistória” e “Quadrinhos” obtemos um resultado de 149 dissertações. Um universo de mais ou menos 5% das dissertações defendidas no programa. Isso mostra, ao menos, a importância desse suporte dentro da sala de aula.

Entretanto, os dados levantados por meio dessa busca não serão aprofundados neste momento da dissertação, pois exigem um movimento investigativo próprio, capaz de observar

¹⁶ O eduCAPES é um portal mantido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que funciona como um repositório de Recursos Educacionais Abertos (REA).

com maior cuidado os modos pelos quais as HQs vêm sendo apropriadas no interior do ProfHistória. Assim, os resultados quantitativos e qualitativos dessa pesquisa serão posteriormente retomados e desenvolvidos em um artigo específico, voltado à compreensão da circulação dos quadrinhos na produção acadêmica do ensino de História e de suas múltiplas possibilidades de uso pedagógico.

Esse dado não é apenas quantitativo; ele revela um movimento qualitativo no interior da própria formação de professores de História. O fato de que um número significativo de pesquisadores tenha escolhido os quadrinhos como objeto ou instrumento indica que as HQs passaram a integrar o repertório legítimo de práticas pedagógicas. Os quadrinhos se consolidam como linguagem capaz de problematizar conteúdos, discutir memória, identidade, política e cultura histórica. Em outras palavras, o crescimento dessas pesquisas evidencia que as HQs não são apenas toleradas na escola: elas se tornam ferramentas efetivas de mediação do conhecimento histórico, contribuindo para um ensino mais crítico, mais dialogado e mais próximo das formas contemporâneas de narrar e compreender o mundo.

No livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* organizado por Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (2014), é construída uma defesa consistente das HQs como linguagem pedagógica legítima, partindo do questionamento de um preconceito historicamente arraigado no espaço escolar: a ideia de que os quadrinhos empobrecem a leitura ou desviam os alunos do “verdadeiro” conhecimento. Os autores demonstram que essa visão ignora tanto a complexidade interna da linguagem dos quadrinhos quanto seu potencial formativo. Ao articular texto e imagem, tempo e espaço, silêncio e ritmo, as HQs exigem do leitor uma postura ativa, interpretativa e criativa, mobilizando competências que vão muito além da decodificação mecânica da palavra escrita. Pensando assim, os quadrinhos ampliam o repertório cultural dos estudantes, funcionando como mediadores entre diferentes linguagens, saberes e experiências.

Rama e Vergueiro (2014) defendem, que o valor pedagógico das HQs reside justamente em sua capacidade de dialogar com o universo simbólico dos alunos, sem abrir mão da densidade conceitual. Ao aproximar leitura, visualidade e cultura cotidiana, os quadrinhos criam condições para o engajamento, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de leitores mais autônomos. Assim, o livro desloca o debate do uso “instrumental” das HQs para a compreensão mais ampla: elas são recursos ilustrativos ou motivacionais, práticas culturais complexas que, quando incorporadas de forma consciente ao ensino, contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa, reflexiva e dialógica.

O percurso das histórias em quadrinhos no espaço escolar revela, como apontam Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (2014), uma trajetória marcada por tensões, preconceitos e resistências que não se explicam pela linguagem dos quadrinhos em si, no entanto, pelas concepções restritas de leitura e cultura que historicamente orientaram a escola. Desde as primeiras décadas do século XX, quando as HQs passaram a circular massivamente em jornais e revistas, elas conquistaram leitores jovens com rapidez, justamente por articularem imagem, texto e ritmo narrativo de forma acessível e envolvente.

Esse mesmo sucesso popular contribuiu para que fossem vistas com desconfiança por setores educacionais, que associavam valor cultural à dificuldade formal do texto escrito e identificavam nos quadrinhos uma ameaça à leitura considerada “legítima”. Rama e Vergueiro demonstram que essa rejeição se baseava menos em análises pedagógicas consistentes e mais em julgamentos morais e hierarquizações culturais, que opunham leitura séria e leitura lúdica como se fossem campos inconciliáveis. No ensino de História, essa lógica foi ainda mais evidente: as HQs foram por muito tempo afastadas das práticas pedagógicas sob o argumento de que seu caráter narrativo e visual simplificaria processos históricos complexos. Ao questionar essa visão, os autores evidenciam que tal exclusão impediu a escola de reconhecer uma linguagem rica em possibilidades interpretativas, capaz de articular temporalidades, conflitos e representações do passado, abrindo caminhos para um ensino mais significativo e dialogado.

Já discutimos como os quadrinhos se inscrevem em uma longa similaridade narrativa que dialoga com os mitos e com a cultura, aqui observamos como essa linguagem, ao adentrar o espaço escolar, encontrou resistências, mas também abriu novas possibilidades. Professores atentos às transformações culturais perceberam que as HQs constituíam narrativas complexas que refletiam ideologias, disputas de memória e interpretações sobre o passado. O formato sequencial, a articulação entre linguagem verbal e visual e a construção de enredos que dialogam com questões históricas concretas mostraram-se recursos valiosos para ampliar as possibilidades de ensino. Ao apresentar contextos, personagens e eventos de forma visualmente envolvente, as HQs permitem ao aluno construir imagens mentais, favorecendo a compreensão de cenários e temporalidades.

As histórias em quadrinhos, como qualquer outro produto cultural, são filhas de seu tempo. Surgem, circulam e se transformam dentro de contextos sociais, econômicos e políticos únicos, e é nesse movimento que adquirem camadas de significado. Quando o professor insere HQs na sala de aula, está utilizando uma linguagem visual e textual atraente, ao mesmo tempo

lidando com documentos históricos que, tal qual cartas, jornais ou fotografias, registram e reinterpretam o mundo que as produziu. Essa consciência sobre a historicidade das histórias em quadrinhos é fundamental para que elas sejam vistas como ferramentas capazes de estimular o pensamento histórico.

No trânsito de trazer as HQs para o ambiente escolar, o docente pode compreender que trata-se de oportunizar uma linguagem a mais, assim como de escancarar um espaço para que os estudantes ressignifiquem o material de acordo com suas próprias vivências. Enquanto um aluno interpreta uma narrativa gráfica, ele, ao mesmo tempo, mobiliza suas referências culturais, familiares e sociais para construir significados novos à obra. Nesse exercício, o aluno amplia a percepção de que a História não é uma sequência rígida de fatos, concomitantemente, é uma formulação constante, na qual múltiplas vozes concorrem por legitimidade. Portanto, o ato de ler e ressignificar HQs na sala de aula transforma-se em ato de enunciação, ao qual o discente quebra o silêncio e assume sua condição de agente histórico.

Além disso, ao analisar uma HQ, podemos identificar marcas explícitas e sutis de seu contexto de produção. Capitão América socando Hitler em 1941 não é apenas uma cena heroica: é propaganda de guerra, mobilizando sentimentos patrióticos e legitimando o esforço militar norte-americano antes mesmo da entrada formal dos EUA no conflito. Da mesma forma, as primeiras aventuras dos X-Men nos anos 1960 ecoam o clima de tensão e luta por direitos civis, transformando o “mutante” em metáfora para minorias perseguidas. Tais elementos são escolhas narrativas que dialogam diretamente com debates e conflitos reais de cada época. A escolha de protagonistas masculinos, brancos e heterossexuais como padrão dominante, durante décadas, não foi um fenômeno acidental, mas o reflexo da hegemonia cultural vigente. O aparecimento posterior de protagonistas negros, mulheres, indígenas ou LGBTQIA+ marca momentos de tensionamento e disputa desse campo cultural, refletindo e ao mesmo tempo impulsionando as mudanças sociais que acompanham esses tensionamentos.

Nesse horizonte, para o ensino de História, essa historicidade oferece um campo fértil. Discutir por que determinadas representações foram possíveis em certo momento e impensáveis em outro permite ao aluno compreender que a cultura é produto de relações de poder¹⁷ e que as narrativas mudam à medida que essas relações se transformam. Dessa forma, mostrando como a cultura é construída de acordo com o tempo e o local não sendo algo dado ou natural. Ao invés de consumir a HQ de forma acrítica, o estudante aprende a questionar seus códigos visuais

¹⁷ A saber: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

e textuais, identificando tanto os discursos explícitos quanto as ausências que também comunicam. O silêncio, nesse caso, também fala: pode gerar interpretações distintas das HQs. Exemplo disso, quando proposta a criação de um enredo de HQ pelos alunos (capítulo 3 dessa dissertação), a história é gerada em torno dos silenciamentos encontrados pelos estudantes nos quadrinhos de grande circulação.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o que Jörn Rüsen descreve como formação da consciência histórica: trata-se de apreender sobre o passado, mas também de interpretar esse passado a partir do presente e projetar possibilidades para o futuro. As HQs, ao trazerem tramas que reimaginam períodos históricos, distopias ou realidades alternativas, podem funcionar como “laboratórios narrativos” onde estudantes exercitam diferentes formas de pensar historicamente. Nesse sentido, os mitos contidos nas histórias em quadrinhos podem trazer potencialidades às vivências dos estudantes. Joseph Campbell, mitólogo, afirma a importância do mito na trajetória pessoal:

[...] À medida que investigar a história de sua vida, irá descobrir que passa a ser companheiro daqueles heróis e heroínas, filósofos e místicos que fizeram uma peregrinação para descobrir o significado oculto no interior de cada existência. (Campbell, 1997 p.77)

Por isso, a inserção das HQs no ensino de História pode ir além da função ilustrativa. Mais do que mostrar “como era” uma época, elas permitem explorar como essa época foi percebida, narrada e disputada por seus contemporâneos e como elas podem ser compreendidas na atualidade do discente. É justamente nessa sobreposição entre forma artística e documento histórico que reside seu maior potencial pedagógico: transformar o ato de ler em um ato de investigar, questionar e construir criticamente as imagens do passado.

Nessa perspectiva, ao reconhecer as HQs como documentos históricos e instrumentos de disputa cultural, o professor amplia seu repertório de fontes em sala de aula, ao mesmo tempo, a própria concepção de História é ensinada. O aluno compreende que a História também se manifesta nas linguagens populares, nos artefatos culturais e nas narrativas que circulam, cotidianamente. Esse deslocamento metodológico legitima a cultura juvenil como campo de investigação histórica e permite que o estudante se perceba como sujeito histórico inserido em múltiplas narrativas. Mais do que aproximar o ensino de sua realidade, essa prática promove a consciência de que todos somos produtores e intérpretes de histórias, o que dá ao ensino de História um caráter mais democrático, plural e significativo.

Assim, ao serem utilizadas de forma crítica e planejada, as HQs podem ajudar o estudante a compreender a História como um campo de disputa de narrativas, em que diferentes vozes e perspectivas se confrontam. Ao confrontar fontes textuais tradicionais com representações gráficas, o aluno é instigado a questionar as escolhas narrativas, identificar anacronismos, perceber intencionalidades e relacionar o discurso visual com o contexto de produção. Dessa forma, as HQs transformam-se em mais um caminho para o desenvolvimento do pensamento histórico, fomentando a interpretação crítica e a autonomia intelectual.

Ao instituir as HQs como possíveis documentos históricos e culturais (o que de fato são), abre-se também a oportunidade de pensar criticamente sobre as representações que circulam em suas folhas: quais identidades são legitimadas e quais são silenciadas? Que memórias são reforçadas e quais são invisibilizadas? Essa visão crítica é essencial para uma consciência cidadã, porque permite que alunos notem que o passado não está dado, mas em disputa e em construção a partir do presente. Quando o aluno analisa uma HQ e identifica nela permanências, mudanças ou silenciamentos, ele reconhece-se como sujeito histórico capaz de interpretar e questionar o mundo que vive.

Por propor o uso das HQs a partir das reflexões dos estudantes, a atual pesquisa busca justamente superar a visão reducionista que ainda persiste em parte do campo educacional. Ao não tratar os quadrinhos como simples ilustração ou recurso lúdico, defende-se a ideia de sua compreensão como documento cultural complexo, que só ganha plena potência pedagógica quando lido e reconfigurado, ressignificado e reestruturado pelos leitores, no caso, estudantes. Nisso reside a contribuição inovadora desse trabalho: legalizar a criação narrativa discente não como exercício periférico, mas como central na formação histórica e identitária. São nessas interações entre mitos, quadrinhos e consciência crítica que se abre a possibilidade de um ensino de História mais democrático, plural e libertador de fato.

Contudo, é preciso salientar que os quadrinhos não são infalíveis. É de suma importância destacá-los, e usá-los, nos ambientes educacionais formais. No entanto, para que esse potencial se realize, é necessário um planejamento cuidadoso e criterioso. O professor Waldomiro Vergueiro destaca que os quadrinhos não são “uma receita milagrosa” para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos. Precisamos entendê-los como mais um meio de recurso didático pedagógico que, se bem utilizado, pode trazer excelentes resultados.

Um exemplo claro da potencialidade pedagógica dos quadrinhos está na enorme diversidade de enredos e temáticas que eles contemplam: identidade, ética, ciência, discriminação, política, tecnologia, afetos, perdas e pertencimento. Entre os personagens que

emergiram espontaneamente no debate com os alunos, destacou-se o Homem-Aranha, e, em especial, a figura de Miles Morales. Sua narrativa amplia ainda mais o campo de discussão: um jovem negro e latino, morador do Brooklyn, que precisa conciliar escola, família, amizades e responsabilidades heroicas.

Com Miles, abrem-se possíveis debates sobre racismo, multiculturalismo, desigualdades urbanas, violência, representatividade e construção de identidade juvenil. Ao mesmo tempo, permanecem os elementos clássicos do herói (o senso de responsabilidade, o medo, o erro, o luto e o amadurecimento) permitindo o diálogo entre mitos antigos e histórias contemporâneas. Assim, os quadrinhos se afirmam como dispositivos de leitura do mundo social, oferecendo múltiplas portas de entrada para o ensino de História e para a reflexão crítica dos estudantes sobre suas próprias trajetórias. Nas linhas seguintes trabalharei a improvável ligação entre Miles Morales e o Capitão América, triangulando a relação Peter Parker, Miles e Stver.

2.4 Homem-Aranha: uma possibilidade entre muitas.

A sala de aula de História pode se abrir ao improvável, e a imaginação do professor, quando se permite fluir, tende a criar condições para que a imaginação dos estudantes também encontre espaço para emergir. Pensando dessa forma, uma ligação improvável se revela: Miles Morales se parece mais com o Capitão América do que com Peter Parker. Ambos nascem como respostas cívicas a encruzilhadas históricas: Steve Rogers, filho de imigrantes do Brooklyn, é forjado na Segunda Guerra como síntese de um nós plural que enfrenta o autoritarismo; Miles, também do Brooklyn, surge em 2011, na era Obama, para reinscrever esse “nós” em chave multiétnica e urbana. Os dois operam por um princípio de serviço público (o escudo de Rogers e a máscara de Miles funcionam menos como fetiches de poder e mais como promessas de cuidado: proteger o quarteirão, a vizinhança, a comunidade). A retórica é semelhante: disciplina, responsabilidade e pertencimento antes do heroísmo espetacular. Peter Parker, o nerd angustiado do Queens e primeiro Homem-Aranha, dramatiza a ética do indivíduo que concilia vida privada e dever; Miles e Rogers, ao contrário, dramatizam a ética do comum, o herói que se reconhece como parte de um corpo coletivo e o fortalece. Para a escola pública, isso importa: ao trabalhar Miles pelo espelho de Rogers, abrimos espaço para discutirmos cidadania, coalizões e representatividade como projeto compartilhado, não ornamento, e fazemos da HQ um laboratório de consciência histórica.

Tratarei três imagens para discutir a improvável aproximação entre Miles e Rogers:



Imagem 17 – LEE, Stan; ROMITA SR., John. Spider-Man No More! The Amazing Spider-Man, New York: Marvel Comics, n. 50, jul. 1967, p. 8.

A problematização da primeira imagem com os estudantes permite aprofundar a compreensão daquilo que se pode chamar de “ética do indivíduo” em Peter Parker. Na HQ Spider-Man No More! (The Amazing Spider-Man #50, 1967), a célebre vinheta do beco (com o uniforme abandonado no lixo) condensa visualmente esse dilema. Peter se afasta de cabeça baixa; a composição em diagonal, a profundidade curta do espaço e a iluminação noturna recortam sua solidão e reforçam o caráter íntimo da decisão. Trata-se ruptura heroica, de um momento de exaustão, de luto em relação ao próprio papel social, marcado pela pergunta silenciosa sobre os limites entre vida privada e dever público. Não há ali apoteose coletiva, mas a suspensão temporária do compromisso com o outro. Em sala de aula, essa cena funciona como potente disparador para discutir agência, responsabilidade, trabalho e esgotamento, evidenciando como enquadramento, contraste e direção do olhar constroem um argumento

moral sem a necessidade de longos textos explicativos. (Outro link disparador é discutir a exaustão dos trabalhadores nos porcessos de revolução industrial).

Mais uma discussão que dever ser pautada é que Peter, americano médio e nativo, dispõe de tempo psicológico para o dilema privado (emprego, boletos, prova de química, namoro, deixar de ser o Aranha, mesmo que de forma temporária) enquanto o Capitão e Miles são convocados por urgências coletivas que encurtam a esfera do eu. Em Peter, a ética do dever nasce do conflito entre vida e pessoal e máscara; ele pode pendurar o traje por uma noite e voltar no dia seguinte. Steve Rogers, forjado em guerra total, não tem essa margem: sua biografia é serviço contínuo, quase um cargo público com uniforme. Já Miles, filho de uma família negra e latina no Brooklyn do início do século XXI, habita um cotidiano onde vigilância policial, gentrificação, bilinguismo doméstico e expectativas de ascensão atravessam cada esquina; sua máscara é menos escapismo e mais equipamento de sobrevivência comunitária. Didaticamente, isso abre um trio de eixos: 1) temporalidades do dever (o tempo privado de Peter opondo o tempo público de Rogers/Miles; 2) classe, raça e território como molduras de agência; 3) a pergunta freiriana sobre para quem e com quem se exerce o poder. Ao ler cenas de rotina (Peter atrasado para o trabalho; Rogers em patrulha de bairro; Miles ajudando o tio e voltando para casa de metrô), os estudantes percebem como a narrativa reconfigura a fronteira entre problema íntimo e questão pública, e como cidadania é ser menos um slogan e uma mais coreografia cotidiana.

Miles e Rogers são próximos, mas isso não os coloca sob o mesmo tratamento do país em que vivem. Rogers é, muitas vezes, o emblema do Estado que forjou, enquanto Miles surge das frestas urbanas que esse mesmo Estado historicamente negligenciou. Mas os aproxima como chaves para romper, juntos, correntes do racismo: uma pela reinterpretação crítica de um símbolo nacional (o escudo como promessa de proteção a todos, não privilégio de alguns), outro pela inscrição de corpos e vozes multiétnicas no centro do mito moderno. Em sala, o contranste rende: comparar cenas do Capitão defendendo um bairro inteiro com páginas em que Miles negocia com a polícia, vizinhos e escola permite discutir racismo estrutural, pertencimento e coalizões; pedir reescritas em que o escudo e a máscara circulem por mãos diversas explicita que a cidadania é prática e não herança; mapear quem aparece e quem some nos quadros torna visível a política do enquadramento. Assim, sem apagar as tensões (propaganda, Estado, mercado), a dupla compõe uma gramática de ação comum: disciplina, responsabilidade e cuidado com antídotos cotidianos ao ódio – uma pedagogia de vizinhança que transforma o herói em serviço público e a HQ em laboratório de democracia.



Imagem 18 – COATES, Ta-Nehisi (roteiro); YU, Leinil Francis (arte); ALANGUILAN, Gerry (arte-final); GHO, Sunny (cores). *Captain America*, n. 1. New York: Marvel Comics, jul. 2018. p. 20. Ilustração.

Essa cena de 2018, o Capitão América não está posando para o mito (ele é o mito): ele está dentro da catástrofe, ao nível, paramédicos e civis, com o escudo fora do centro e o corpo inclinado para amparar e ser amparado: gesto que desloca o herói do espetáculo para o serviço público. A composição em *plongée* abre campo: ambulâncias, macas, sineres e uma multidão anônima desenha a ideia de comunidade como protagonista, enquanto a luz quente rasga os destroços e faz do vermelho de emergência em subtítulo visual de urgência. À esquerda, Cap convoca e coordena; à direita, Bucky atende ao chamado e carrega um ferido, espelhando o ethos de “cuidar do quarteirão” que você lê em *Miles*: heroísmo como trabalho coletivo, não dádiva individual. O quadro, assim, serve de ponte para a aula: o escudo vira abrigo, o campo visual mapeia quem socorre e quem é socorrido, e a narrativa convida a discutir cidadania, coalizões e responsabilidade partilhada, exemplo a ser seguido (os mesmos fios que ligam Rogers a Morales contra o autoritarismo e o racismo de época).

Reparando à direita do quadro, Bucky carrega um, mas com o olhar ainda tenso e um corpo que hesita: ele encarna justamente “os que ainda estão aprendendo o comum”, quem vem de trajetórias solitárias e violentas e precisa reaprender a agir em coordenação. Enquanto Capitão organiza e convoca (o escudo em suas costas é sinalização pública), Bucky responde ao chamado e se inscreve no trabalho coletivo, ainda em processo de compreender que heroísmo aqui é logística, cuidado, bombeiro e paramédico em sinfonia. Essa leitura rende em sala: há quem já opere no registro comunitário (Rogers/Miles), e há quem esteja atravessando a curva de desaprender o individualismo para habitar o “nós”; o painel visualiza essa passagem e permite discutir pertencimento como prática, não rótulo.



Imagem 19 - AHMED, Saladin; GARRÓN, Javier. Miles Morales – Homem-Aranha (HQ Now), cap. 3, p. 26. São Paulo: Panini Comics, 2019.

Nessa cena, a página flagra Miles sem máscara, anônimo numa sala de cinema, enquanto o balão de pensamento desloca o foco do espetáculo para o cotidiano: “já estive em outros planetas... mas, na real, nossos vizinhos são mais importantes”. A paleta fria azulada

transforma o público em um único corpo respirando junto (risos, sustos, mas no rosto) e o traço faz da pipoca que voa um pequeno terremoto doméstico. O herói está no centro, mas não destaca a si mesmo; o enquadramento privilegia a coletividade, não a façanha. É a ética do comum encenada em chave pop: em glória, convivência com os seus; em vez de triunfo, reconhecimento de que o “nós” do bairro é a verdadeira medida da responsabilidade.

Para a aula de História, a cena rende leituras múltiplas: diversidade visível (gênero, raça, estilos) como marcador de pertencimento; contraste entre a grandiloquência da aventura (outros planetas) e a política miúda da vida urbana (a sala lotada, os gestos sincronizados); e um comentário cívico que ecoa o Capitão América: servir primeiro aos que estão ao lado. Pedagogicamente, dá para trabalhar a visão/escuta do coletivo (quem aparece, quem está fora do foco), a relação texto-imagem (como o pensamento reinterpreta a imagem), e a ideia de comunidade como horizonte ético do herói. Miles não convoca aplausos: ele se mistura à plateia e, justamente por isso, devolve ao heroísmo sua razão pública.

Em síntese, comparar Peter, Miles e o Capitão não é colecionar curiosidades pop; é abrir um ateliê de consciência crítica onde imagem vira argumento, enquadramento vira escolha ética e representatividade vira método. Quando a aula lê painéis como quem lê fontes (coteja versões, mapeia silêncios, historiciza contextos e autoriza reescritas) o estudante deixa de ser plateia e assume autoria do comum: entende a responsabilidade do “amigo da vizinhança”, a vocação cívica do escudo e a potência política da máscara que cabe em muitos rostos. É assim que a escola escapa da vitrine e se torna encontro: significativa porque conversa com o mundo do aluno, rigorosa porque exige critérios, transformadora porque devolve a palavra com método. Onde há sentido, há estudo; onde há voz, há aprendizagem.

Esse percurso evidencia que o potencial pedagógico das HQs reside menos no fascínio imediato que exercem e mais naquilo que provocam depois: perguntas, deslocamentos, identificações e estranhamentos. Quando a sala de aula se abre ao improvável (à comparação entre um herói clássico e um jovem do Brooklyn, entre um mito antigo e um quadrinho contemporâneo) o ensino de História se reaproxima de sua função formativa mais profunda: ajudar os sujeitos a compreenderem a si mesmos no tempo, em diálogo com o outro e com o mundo que habitam.

Outras imagens podem, e devem, entrar no jogo: capas históricas, painéis menos conhecidos, tiras. O critério não é “ser famosa” (isso ajuda, mas não é essencial), é servir ao argumento: variar enquadramentos, épocas, autores e suportes para comparar versões, questionar estereótipos, aproximar o macro do cotidiano.

Assim, encerrar este item é reconhecer que as histórias em quadrinhos, quando trazidas para o ensino de História, funcionam como encruzilhadas de sentido. Elas cruzam tempos, linguagens e experiências, permitindo que mito, documento, memória e imaginação convivam na mesma página. Ao ler uma HQ como fonte histórica, o estudante aprende que toda narrativa é construída, que toda imagem é escolha e que todo silêncio comunica. Nesse gesto, a História materializa-se em algo que se interpreta, se questiona e se recria.

2.4.1 Por que Homem-Aranha? Representatividade juvenil: narrativas que educam.

Antes de avançar nas discussões desse item, encontro 2 de 3, é importante responder a uma pergunta que atravessa esse momento da pesquisa: por que o Homem-Aranha? A escolha desse personagem não nasce de um critério externo, mercadológico ou meramente didático, mas de um processo de escuta reiterada dos estudantes ao longo do tempo de atuação docente. Em diferentes turmas, idades e contextos escolares, o Homem-Aranha emergiu espontaneamente como referência afetiva, personagem preferido e ponto de identificação simbólica. Essa recorrência revela algo que ultrapassa o gosto individual: aponta para uma linguagem que circula no universo juvenil como experiência significativa, vivida, apropriada e reinterpretada. Partir desse personagem, portanto, é uma escolha pedagógica ancorada no princípio freiriano de que o ensino só se torna emancipador quando começa a partir do mundo vivido do educando.

Nessa perspectiva, dialogar com o Homem-Aranha é reconhecer, como propõe Paulo Freire, que não há educação neutra nem transmissão descolada da experiência concreta dos sujeitos. Nem eu, nem os alunos estamos isentos de opiniões, conflitos e disputas. O personagem funciona como “palavra geradora” contemporânea: uma narrativa que carrega sentidos prévios, afetos, conflitos e desejos, e que, justamente por isso, permite a problematização crítica da realidade. Ao invés de impor conteúdos históricos de fora para dentro, o Homem-Aranha possibilita que o conhecimento emergja do encontro entre cultura de massa¹⁸ e a mediação docente. Trata-se de um movimento de diálogo, não de domesticação; de escuta, não de depósito.

¹⁸ A saber: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Ao mesmo tempo, a escolha do Homem-Aranha se justifica por sua profunda afinidade com estruturas míticas universais. Joseph Campbell (1990) nos lembra que os mitos são narrativas que acompanham o ser humano em seus ritos de passagem, oferecendo modelos simbólicos para lidar com o medo, a perda, a reponsabilidade e a transformação. O Homem-Aranha encarna, em chave moderna, essa jornada: o chamado inesperado, a aquisição de poderes, a prova moral, a culpa, o amadurecimento forçado. No entanto, diferentemente dos heróis clássicos, Peter Parker (e, posteriormente, Miles Morales) não habita um Olimpo distante, mas o cotidiano urbano, a escola, o trabalho precarizado, a família fragmentada. Essa proximidade torna o mito mais habitável e mais pedagógico, pois permite ao jovem reconhecer suas próprias tensões existências no percurso do herói.

É nesse ponto que a reflexão de Jörn Rüsen (2001) torna-se central. Ao entender a consciência histórica como um processo de orientação temporal, Rüsen nos convida a pensar a História não apenas como conhecimento do passado, mas como construção de sentido para o presente e para o futuro. O Homem-Aranha, enquanto mito moderno, opera exatamente nesse registro: ele permite ao estudante interpretar sua própria experiência no tempo, reconhecer continuidades e rupturas, compreender que sua trajetória pessoal também é atravessada por condicionantes históricos, sociais e culturais. Ao identificar-se com o herói, o aluno não foge da realidade; ao contrário, encontra uma mediação simbólica para pensá-la.

Portanto, escolher o Homem-Aranha é articular, conscientemente, três dimensões fundamentais desta pesquisa: a pedagogia do diálogo freiriano (1996), a estrutura mítica analisada por Campbell (1990) e a formação da consciência histórica proposta por Rüsen (2001). Trata-se de um personagem que educa porque cria condições para que o estudante pense, sinta e interprete o mundo historicamente. É nesse entrelaçamento (mito, cultura juvenil e reflexão histórica) que o Homem-Aranha se torna ponte viva entre nossa Clío e os estudantes, abrindo caminho para que a História deixe de ser um discurso distante e passe a ser experiência compartilhada.

Respondido a pergunta, agora tratarei da prática relacionada análise da HQs. Se no item anterior vimos as HQs como documentos culturais, pedagógicos e suas potencialidades. Neste item observa-se como essas narrativas, ao alcançarem os jovens, assumem também a função de espelho e de construção identitária. Quadrinhos/HQs são um dos melhores suportes para se alcançar adolescentes. Ele une mitos/narrativas fantásticas e imagens. A maioria dos jovens adora. Eles se veem nas histórias e, mais que isso, vivem nelas. Podemos aplicar às HQs os conceitos já discutidos anteriormente, sobre mitos, elas são, de alguma forma, reais. Elas são

um alívio, conforto. Imagine um(a) garoto(a) cercado(a) pela desigualdade brasileira. Vida difícil, pouco acesso. Problemas familiares, agressão, violência em casa e no bairro onde mora. De alguma forma, ele(a) começa a ler uma revista com uma história de arte sequenciada, na qual um garoto ganha poderes, enfrenta vilões e os vence. Automaticamente ele nota que de algum jeito pode ser esse herói, vencendo seus monstros. Podendo controlar a narrativa. Como dito anteriormente, os quadrinhos são uma releitura dos mitos.

Embora houvesse variações, os mitos antigos mantiveram um núcleo fixo. A essência da história de Hércules não mudou. Já as narrativas em quadrinhos são mais plásticas, fluídas. Essa fluidez dos mitos contemporâneos os tornam palatáveis a um grande número de pessoas, diferentes pessoas podem vivenciar essas histórias (Eco, 1979). Isso fascina crianças e adolescentes mundo afora. Existe um herói/personagem para cada jovem. Se o jovem não gosta do Hulk, gostará do Homem de Ferro. Se não gosta do Homem de Ferro, gostará do Superman. Se não gostar do Superman, gostará do Goku. Sempre haverá uma narrativa sequenciada que nós, docentes, poderemos usar em sala.

Diferentemente dos mitos arcaicos, rigidamente vinculados a um núcleo sagrado e relativamente estável, os mitos modernos dos quadrinhos operam sob uma lógica de flexibilidade narrativa. Hércules sempre precisará cumprir seus doze trabalhos; já o Homem-Aranha pode morrer, renascer, envelhecer, ser jovem, branco, negro, latino, viver em universos paralelos ou em realidades alternativas. Essa plasticidade não enfraquece o mito (ao contrário, é justamente ela que garante sua permanência e sua capacidade de diálogo com sujeitos históricos distintos). É justamente essa capacidade de adaptação que torna os quadrinhos ferramentas privilegiadas para a escola: eles criam condições para que o estudante negocie, interprete e reinscreva o mito a partir de sua própria experiência histórica.

Roland Barthes¹⁹ (1980) ajuda a aprofundar essa leitura ao afirmar que o mito não se define pelo conteúdo, mas pela forma como um discurso é naturalizado socialmente. O mito, para Barthes, é uma fala: um sistema de significação que transforma construções históricas em algo que parece natural, evidente, quase inevitável. Nesse sentido, os quadrinhos operam como mitos modernos porque convertem conflitos sociais complexos (desigualdade, violência, exclusão, responsabilidade, pertencimento) em narrativas acessíveis, emocionalmente mobilizadoras e reconhecíveis. O jovem que lê a história de um garoto comum, atravessado por problemas familiares, precariedade material e insegurança, encontra meios simbólicos para

¹⁹ A saber: BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1980.

enfrentar seus “vilões”: ele está se apropriando de uma linguagem que dá forma narrativa às suas próprias tensões existenciais.

É nesse horizonte, entre a rigidez dos mitos antigos e a fluidez dos mitos contemporâneos, que se insere a segunda parte da pesquisa: apresentar os quadrinhos como meio de aproximação entre Clio e os estudantes. A turma é a mesma do primeiro encontro, Primeiro Ano do Ensino Médio TEC da Escola Estadual Pedro Mendonça. Nesse sentido, o objetivo desse segundo encontro é mostrar como os quadrinhos podem ser apropriados pelos alunos. Anteriormente, após questionar aos alunos sobre qual mito chama mais sua atenção? o Homem-Aranha foi citado como um mito que os alunos gostam, portanto o foco será esse personagem. Aqui é possível inferir que os estudantes entendem os quadrinhos já como mitos modernos, obviamente não com a complexidade trazida por Eco e Barthes.

Essa parte da pesquisa foi desenvolvida em um encontro de 50 minutos. Como os alunos já fizeram a indicativa da personagem, a ideia foi trabalhar de modo semelhante ao encontro sobre mitos. Construindo, assim, um padrão do sistema utilizado com eles, e a partir deles. Os alunos tiveram acesso a dois links: um com a primeira HQ do Peter Parker²⁰, e o outro a uma HQ do Miles Morales²¹, dessa forma eles tiveram contato antecipado com os personagens. Durante os primeiros 10 minutos da aula, eles puderam acessar os links, via laboratório móvel disponível na unidade escolar²². A sala foi disposta em grupos com quatro pessoas. Sempre deixando a lousa ou projetor disponível para apresentação de pequenos textos ou imagens. Início o encontro com duas imagens projetadas, uma imagem da primeira revista do Homem-Aranha, Peter Parker, e outra imagem do Miles Morales, outro Homem-Aranha. Ao lado escrevo a frase: “- O Homem-Aranha é uma Mentira?” Assim, a proposta não surge do nada, mas segue a mesma lógica já experimentada no encontro sobre mito: partir da voz do aluno e usá-la como ponto de partida para a reflexão histórica.

²⁰ [Amazing Fantasy Vol .1 015 \(Agosto de 1962\) : Stan Lee, Steve Ditko, Jack Kirby e Artie Simek : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#). Visitado em 16 de setembro de 2024, 10:02 (leitura on-line).

²¹ [HQ Now - Consequência Suprema \(2011\) - Capítulo 4 - Página 1](#). Visitado em 16 de setembro de 2024, 10:01 (leitura on-line).

²² Esse é um recurso disponível nas unidades estaduais. Não tendo esse recurso, ou pode-se fazer a impressão de algumas cópias, ou a leitura projetada e coletiva. A diferença é que demandaria um pouco mais de tempo para a discussão dos personagens.



Imagem 20 - LEE, Stan; DITKO, Steve. *Capa da revista Amazing Fantasy* n. 15. Nova Iorque: Marvel Comics, ago. 1962.

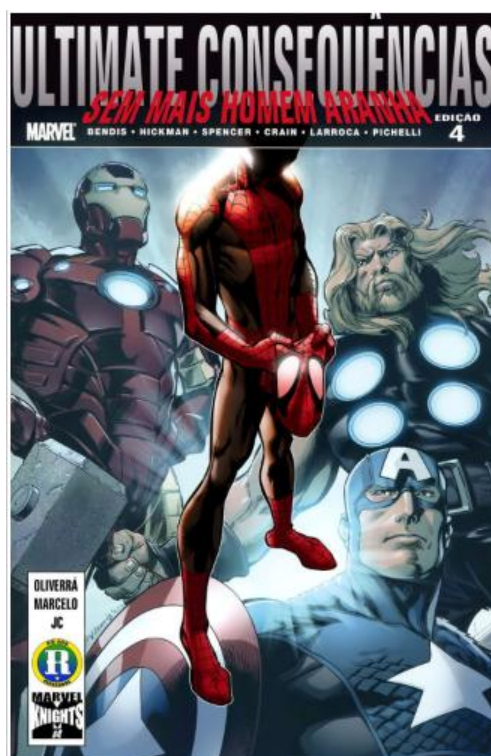


Imagem 21 - BENDIS, Brian Michael; PICHELLI, Sara. *Capa da revista Ultimate Comics: Spider-Man* n. 4. Nova Iorque: Marvel Comics, dez. 2011.

Vale ressaltar que a análise das diferentes versões do Homem-Aranha permite problematizar como os quadrinhos dialogam com as mudanças sociais mais abrangentes. Se, em 1962, Peter Parker representava os dilemas da juventude branca de classe média norte-americana, em 2011 Miles Morales surge como um grande símbolo de resistência e representatividade negra e latina em meio a uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais. Essa transformação não é apenas editorial: ela reflete as disputas de memória, identidade e poder que atravessam a cultura. Ao debater essas versões em sala de aula, o estudante aprende a identificar vínculos entre narrativas culturais e processos históricos.

Depois dessa breve reflexão sobre como o personagem dialoga com mudanças sociais mais amplas, volto à sala de aula para retomar a pergunta inicial. “- Quem gostaria de responder essa pergunta?”. Vários levantam a mão, mas escuto o seguinte comentário: “- Essas perguntas do professor são sempre pegadinhas?”. Gostei do comentário, mostra que os alunos estão entendendo a intrínseca subjetividade humana. Nada possui uma resposta fechada. Deixo os alunos responderem. Novamente, as respostas são as mais variadas. “- Quem sobe em paredes?”; “- Nunca vi soltar teia.”; “- Eu gosto das histórias, fessor, mas isso não é real.” Esses comentários são os gatilhos iniciais. Mas ao mesmo tempo, é viável a verticalização do conceito de representação. Nesse caso, usaremos o conceito Roger Chartier:

[...]As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos, desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (Chartier, 1990 p.17)

A partir dessa formulação de Chartier, torna-se possível deslocar a discussão da pergunta “é real ou não?” para um campo mais fértil do ponto de vista histórico e pedagógico. As respostas dos alunos passam a ser compreendidas como representações em disputa, formas pelas quais eles organizam e interpretam o mundo a partir de suas experiências, sua cultura e posições sociais. Quando um estudante afirma que o Homem-Aranha “não é real”, ele não está apenas negando a existência empírica do personagem, mas acionando um regime específico de verdade, no qual o real se confunde com o visível, o mensurável e o comprovável.

Chartier nos permite compreender que essa leitura não é neutra: ela é produzida socialmente, atravessada por hierarquias de saber que historicamente deslegitimam alguns aspectos do simbólico, do imaginário e da cultura popular como formas válidas de conhecimento. Ao trazer esse conceito para a sala de aula, o professor cria condições para que os alunos percebam que as HQs, assim como os mitos, operam no campo das representações, onde se disputam sentidos, valores e modos de ver a realidade. Assim, o Homem-Aranha pode ser compreendido como uma narrativa situada, que expressa conflitos juvenis, expectativas sociais e projetos de mundo. Esse movimento de verticalização conceitual transforma a aula em um espaço de leitura crítica do social, no qual os estudantes aprendem que toda narrativa (inclusive a científica) é produzida em contextos de poder, e que interpretar História é, também, compreender as lutas simbólicas que moldam aquilo que reconhecemos como real.

Voltando a descrição da prática, digo ao alunos: - no encontro anterior definimos que mitos não são mentiras! Em partes isso se aplica as HQ's, filmes e toda narrativa ficcional dos últimos dois séculos. Ora, se você pensar nos poderes e nas coisas fantásticas, obviamente, não se encaixarão com a realidade. No entanto, se eu olhar outros aspectos, desvelamos um mundo novo dos quadrinhos, há histórias além das narrativas. Nessa turma temos 47 alunos matriculados, alguns faltaram hoje, todos com faixa etária de 15/16 anos, certo? Se eu chegar aqui e falar sobre adolescência e juventude cientificamente, poucos prestarão atenção em mim. Por exemplo: A adolescência é uma faixa de idade legalmente estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA-1990, compreendida entre 12 e 18 anos. Nessa idade, o ser humano passa por uma série de transformações corporais.

Nos corpos biológicos de meninos, há um aumento significativo da produção de testosterona. Nos corpos biológicos de meninas, há um aumento significativo da produção de progesterona e estrogênio. Esses hormônios alteram o comportamento e o humor. Os adolescentes se afastam de pessoas antes muito próximas, pais, mães, familiares. Uma quantidade de pensamentos novos, sentimentos ainda não experimentados. Por isso, a etimologia/origem da palavra adolescente significa: '*dirigir-se ao crescimento*'. **Ad** → prefixo latino que significa "para" ou "em direção a". **Olescere** → forma verbal que indica o processo de crescer ou tornar-se. **Adolescere** → literalmente, "tornar-se adulto" ou "dirigir-se ao crescimento"²³.

²³ Coloquei essa etimologia na lousa ou no projetor.

Complexo falar assim sobre adolescência para adolescentes, um pouco chato, né? Mas se eu falar de forma diferente. Se eu contar a seguinte história: um jovem, muito inteligente, esquecido por muitos, chacota na escola em que estudava, um verdadeiro NERD²⁴. Gostava muito de fotografia e apaixonado por ciência. Era sempre o melhor aluno da sala. Um certo dia, em um passeio da escola, visita um laboratório de pesquisas genéticas. Nesse passeio, ele é picado por uma aranha geneticamente modificada, esse acidente muda seu DNA. O jovem agora possui poderes, força extraordinária, consegue subir em paredes e tetos, pode criar teias, uma sensibilidade que beira a premonição. No decorrer dos anos, surgem vários vilões que ele precisa enfrentar. Afinal, “com grandes poderes, vem grandes responsabilidades”. Sua vida passa a ser: combater o crime, lutar contra seus vilões, resolver sua relação com o grande amor de sua vida, Mary Jane, trabalhar, fazer faculdade.

Nesse momento, lanço uma pergunta aos estudantes: “Qual o maior problema do Homem-Aranha?”. Quase não tenho tempo de finalizar a pergunta, vem uma enxurrada de comentários. “Enfrentar o Homem-Areia²⁵”; “O Duende Macabro²⁶”; “O Duende Verde²⁷”; “O Doutor Octopus²⁸”; “O Rei do Crime”. Interrompo os comentários: “acho que vocês não entenderam minha pergunta. Não é quem é o maior vilão, mas qual é o maior problema? Vocês estão em pequenos grupos. Tendo como base as discussões do encontro sobre mito e a leitura antecipada das revistas, vocês terão 10 minutos para elaborar um argumento explicando qual é o maior problema do Homem-Aranha? Vocês também podem usar o computadores móveis para olhar novamente as histórias e os contextos históricos do período.

²⁴ O termo “nerd” surgiu nos Estados Unidos por volta da década de 1950, inicialmente com um sentido pejorativo, usado para descrever pessoas excessivamente estudiosas, socialmente tímidas e obcecadas por temas como ciência, matemática e tecnologia.

²⁵ O Homem-Areia (em inglês, *Sandman*), cujo nome verdadeiro é Flint Marko, é um vilão clássico do universo do Homem-Aranha na Marvel Comics. Ele apareceu pela primeira vez em 1963, na revista *The Amazing Spider-Man #4*. Após escapar da prisão e ser exposto a uma explosão radioativa numa praia, seu corpo se funde com a areia, ganhando a habilidade de transformar-se em areia.

²⁶ Duende Macabro, no original *Hobgoblin*, é um dos vilões do Homem-Aranha, criado em 1983 por Roger Stern e John Romita Jr. Foi criado para ser uma espécie de nova versão do Duende Verde, também usando um disfarce de duende e equipamentos semelhantes – como planadores e bombas – porém com um visual e nome distintos.

²⁷ O Duende Verde é um vilão clássico do Homem-Aranha. Criado por Stan Lee e Steve Ditko, ele estreou em *The Amazing Spider-Man #14*. Junto com o vilão, apresentou-se seu alter-ego mais conhecido: Norman Osborn é um empresário influente e o pai de seu melhor amigo, Harry Osborn.

²⁸ Dr. Octopus preso em um auto-enclave. Doutor Octopus, ou Doutor Octopus, o verdadeiro nome de nascimento de Otto Octavius, é um dos mais antigos e formidáveis vilões do Homem-Aranha. Criação de Stan Lee e Steve Ditko para *The Amazing Spider-Man*, n. 3 1963. Otto Octavius é um cientista brilhante que adquiriu habilidades de super-vilão graças a tópicos em quadrinhos sobre acidentes de laboratório.

As imagens dos personagens, Peter e Morales, ainda estão projetadas na lousa. Durante esses minutos é possível ouvi-los: “- Teve alguém que falou sobre subjetividade”. “- Maria²⁹ falou aquela parada da mãe e da tia religiosas”. “- O professor não quer que a gente olhe pra história em si, mas para o contexto”. “- Vamos ver as diferenças entre eles primeiro”. “- Será que tem algum fato histórico nesse período que tem ligação?” Um aluno pergunta, “- Fessor, pode usar o computador pra pesquisa? Minha resposta é positiva. Esses micro comentários são tudo que um professor quer ouvir, eles estão focados e interessados, estão olhando para Clio. O portal está se abrindo. Se faz viva e presente a colocação de Scott McCloud, em sua obra *Desvendando os Quadrinhos* de 1993, que os quadrinhos deveriam estar para além do entendimento do senso comum.

[...] senti que existia algo escondido nos quadrinhos... algo que nunca tinha sido feito. Algum tipo de poder oculto. Mas sempre que eu tentava explicar isso, era um fiasco total [...] Claro que eu sabia que quadrinhos, em geral, eram material de consumo infantil, com desenhos ruins, barato e descartável [...] mas [...] não precisa ser assim! O problema era que, pra maioria das pessoas, era isso que “histórias em quadrinhos” significava! (McCloud, 1993 p. 3)

A fala de McCloud encontra eco direto no que se manifesta em sala de aula nesse instante. Aquilo que ele identifica como um “poder oculto” dos quadrinhos deixa de ser abstração teórica e se torna experiência concreta: os alunos estão decifrando sentidos, buscando contexto, mobilizando memória e formulando hipóteses históricas. Quando verbalizam conceitos como subjetividade, contexto e diferença, demonstram que ultrapassaram o consumo imediato da narrativa e ingressaram no campo da interpretação crítica. É justamente esse deslocamento que McCloud reivindica ao afirmar que os quadrinhos precisam ser pensados para além do senso comum: não como produto infantil, descartável ou menor, mas como linguagem complexa, capaz de articular tempo, espaço, silêncio e emoção. Isso se traduz no movimento dos estudantes em direção a Clio: eles passam a olhar os quadrinhos como documento, como discurso situado, como porta de entrada para compreender realidades históricas mais amplas.

Voltando à sequência do nosso encontro, os 10 minutos se findam. É hora dos alunos exporem suas abordagens. Nessa parte, a metodologia é fazer comentários pontuais às exposições. Peço ao primeiro grupo para apresentar suas colocações: “-Ti, acho que o Aranha tem a ver com conflitos da juventude, estou certo?” Respondo que: “- Sim”. “- O senhor disse

²⁹ Os nomes serão ilustrativos, pois as imagens, nomes e dados dos alunos serão preservados.

que a adolescência é uma fase de crescimento. Então, é como se virar um adulto fosse enfrentar monstros todos os dias”. A quantidade de camadas que esse aluno ‘absorveu’ dessa HQ. Faço um breve comentário, não quero estragar o momento, “- Parabéns, que genial! Vocês entenderam, conflitos internos juvenis são seus maiores problemas. Ele tenta conciliar trabalho, amor (Mary Jane rrsr) e estudos. Alguns de vocês já trabalham, não é difícil lidar com tudo? Gente, agora os aspectos históricos.” Dois grupos levantam a mão, escolho um deles. “- Fessor, não sei como explicar. A gente viu que o movimento estudantil era muito forte, nos Estados Unidos e no Mundo, tem alguma coisa a ver?” Antes de comentar, pergunto se o outro grupo ainda gostaria de falar. Eles acenam positivamente, um aluno negro comenta. “- Acho que os dois fala de representação, o Homem-Aranha branco é legal, mas o Miles é melhor, ele se parece comigo.” Alguns alunos tentam começar um debate sobre qual dos dois é melhor. Eu faço uma intervenção, e digo que esse não é o momento para essa discussão.

Antes de fazer mais uma colocação sobre o conteúdo, percebo que mesmo eles tendo posicionamentos e comentários bons ainda precisam da validação do professor. Foram acostumados assim. Então começo: “- Estou surpreso! A fala do último colega sintetiza grande parte da personagem Homem-Aranha. Sim, é sobre representatividade! A década de 1960 é uma década de grandes movimentos sociais, e que, em sua maioria eram pessoas jovens. Estudantes do mundo inteiro irão buscar manifestar-se. Alguns dos mais expressivos são o Movimento Estudantil estadunidense, que criticava a Guerra do Vietnã e lutavam por direitos civis. Outros movimentos importantes foram os protestos ocorridos na França, em 1968. Por isso os quadrinhos tiveram a expressividade que tiveram nos anos 1960 e 1970. De uma forma geral, os jovens se viam no mito do Homem-Aranha.

Outro aspecto que podemos aludir é a força demonstrada pelo Movimento Estudantil Brasileiro nesse mesmo período”. Ouço um comentário: “- Ditadura Militar”. Respondo: “- Exatamente! Um dos grupos mais combatentes ao regime foi o composto por estudantes. Uma ocupação que aconteceu em 1968 à Universidade de São Paulo, USP, cerca de dois mil estudantes tomaram a reitoria da universidade e protestaram contra a repressão estatal e a política pública educacional. As histórias do ‘Cabeça de Teia’ não falam especificamente dos movimentos estudantis, no entanto, suas tramas, como vocês leram, abordam conflitos geracionais, a geração mais nova criticando a geração mais velha. Outro aspecto que nos leva aos movimentos sociais é o fato de a personagem sempre abordar o tema responsabilidade. Essa responsabilidade era vista na proteção da comunidade, por conta disso, um dos seus codinomes

é o ‘amigo da vizinhança’. Cuidar do social era tema recorrente nas histórias de Stan Lee³⁰ e Steve Ditko³¹.

É válido lembrar que a transição de Peter Parker para Miles Morales revela como os quadrinhos ressignificam o arquétipo do mito do herói. Se nas décadas de 1960 e 1970 Parker refletia dilemas da juventude branca em meio a tensões sociais, em 2011 Morales encarna a representatividade negra e latina, em um contexto marcado pela eleição do primeiro presidente negro dos EUA. Sou interrompido por uma voz conhecida de comentários anteriores: “- Representatividade negra, fessor!” “- Sim, O Miles é a ascensão da população preta. O Morales foi criado em 2011, sabe quem era o presidente norte americano à época? Um cara chamado Barack Obama³², o primeiro presidente negro dos EUA. É como se o personagem simbolizasse a importância do povo preto e latino-americano, refletindo o mesmo debate sobre aceitação e exclusão. Nas histórias do Aranhaverso, Morales é caçado porque, segundo os outros, não deveria ser um Aranha, uma metáfora clara para as dificuldades históricas de reconhecimento e pertencimento da população negra nos Estados Unidos, mesmo em posições de destaque.”

Vale destacar que é nesse ponto que a representatividade transforma-se em instrumento pedagógico. Quando alunos negros, pardos ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados reconhecem em Miles Morales um personagem de proximidade, o processo educativo ganha densidade: a História transforma-se em um espaço em que sua própria existência se inscreve. Esse reconhecimento identitário é primordial para romper o silenciamento que persistem no ambiente escolar, pois legaliza a experiência dos estudantes como parte constitutiva do conhecimento histórico. As tensões relacionadas ao gênero serão tratadas no último capítulo do atual trabalho.

Retornando ao encontro, somos interrompidos pelo sinal de troca de professores. Os meus comentários e os comentários dos estudantes foram além do esperado. Escuto eles dizerem “- Ti, tem que continuar.” “- Que aula top!” “- Fessor, vai não, troca a aula!” Não se trata de êxito pessoal do docente, mas de um indício pedagógico relevante: quando a aula se

³⁰ **Stan Lee** (1922–2018) foi escritor, editor e diretor criativo da Marvel. Tornou-se símbolo da "Era de Prata" dos quadrinhos e ajudou a criar personagens icônicos como Homem-Aranha, Hulk, Homem de Ferro, Thor e os X-Men.

³¹ Steve Ditko (1927–2018) foi ilustrador e co-criador do Homem-Aranha e do Doutor Estranho. Conhecido por seu estilo único e por retratar o mundo interno e psicológico dos personagens, Ditko trouxe profundidade ao gênero de super-heróis.

³² Barack Obama foi o 44º presidente dos Estados Unidos e o primeiro negro a ocupar esse cargo, eleito em 2008 e reeleito em 2012. Filho de um queniano e de uma americana, cresceu entre o Havaí e a Indonésia. Formou-se em Direito em Harvard e construiu sua carreira política em Chicago, onde também trabalhou como ativista comunitário.

estrutura a partir da escuta, do diálogo e da problematização, o tempo escolar revela-se insuficiente. É nesse sentido que invoco a versão de Clio do presente trabalho: uma Clio que não se apresenta como voz distante ou autoridade impositiva, mas como presença construída coletivamente, que só se deixa ver quando os sujeitos desejam interrogá-la. A interrupção abrupta do sinal não encerra o processo; ao contrário, evidencia que a experiência histórica ali iniciada extrapola o limite formal da aula e permanece em circulação entre os alunos.

Essa cena dialoga com Paulo Freire (1997), quando afirma que a educação libertadora só se efetiva quando o educando se reconhece como sujeito do conhecimento e não como recipiente vazio. O interesse manifestado pelos estudantes não nasce de uma estratégia de sedução ou de um recurso “atraente”, mas do reconhecimento de que suas leituras de mundo foram legitimadas como ponto de partida do trabalho histórico. Ao perceberem que suas interpretações, dúvidas e referências culturais tinham lugar na construção do conhecimento, os alunos passam a desejar a continuidade do diálogo. É nesse movimento (discreto, situado e coletivo) que a prática pedagógica se aproxima de um horizonte emancipador: não por eliminar conflitos ou silêncios, mas por criar condições para que eles sejam nomeados, disputados e historicamente compreendidos falando também com o engajamento proposto por hooks (já discutido anteriormente).

Esse entusiasmo discente abre caminho para uma reflexão ainda mais ampla: como a representatividade dos heróis nas HQs se conecta com o conceito de consciência histórica trabalhado por Jörn Rüsen (2001). Caminhando na visão de Jörn Rüsen, que entende a consciência histórica como um processo de orientação temporal, isso não significa que seja um processo gradual, os mitos modernos se torna uma ferramenta para que o alunado interprete o passado, entenda o presente e tenha expectativa dos futuros possíveis.

Caminhando assim, os Homens-Aranha, como recurso pedagógico, transcende o caráter ilustrativo. O Cabeça de Teia funciona como um dispositivo de mediação cultural e política, possibilitando arguições sobre representatividade, cidadania, resistência e resiliência. Ao abordar esses mitos modernos em sala de aula, o diálogo ocorre diretamente com o que Paulo Freire (1997) propõe como “educação problematizadora”, capaz de florescer a consciência crítica por meio de experiências significativas para os sujeitos históricos. Ao descobrir os paralelos entre Miles Morales e figuras heroicas tradicionais, o professor cria uma ponte entre passado e presente, permitindo que os discentes percebam a historicidade da própria noção de “herói” e como ela se adapta às demandas sociais e políticas de cada época.

Sob essa ótica, olhando pelo ponto de vista da consciência crítica, os quadrinhos do Homem-Aranha trabalham como laboratórios narrativos. Os dilemas éticos, as tensões sociais e as transformações culturais que marcam a trajetória do herói convidam o estudante a pensar historicamente: por que Peter Parker nasceu em pleno contexto de Guerra Fria? Por que Miles Morales ganhou força em uma era de debates sobre multiculturalismo e representatividade? Essas perguntas deslocam a HQ para o campo da investigação crítica, aproximando o ensino de História das linguagens juvenis e fortalecendo a ideia de que todos os sujeitos, incluindo os alunos, são agentes produtores e intérpretes da História.

Os alunos e eu ultrapassamos mais da metade do nosso percurso. No próximo capítulo, irei falar dos nossos encontros relativos a mito e quadrinhos juntos. Quais as possíveis produções realizadas por eles? Veremos mesclados, de certa forma, características de várias personagens míticas em uma produção orgânica dos discentes.

Assim, este item não se encerra com respostas definitivas, mas com deslocamentos: do silêncio à fala, da recepção passiva à interpretação, do herói distante ao espelho possível. O que se delineia é método que aposta na potência do simbólico e na centralidade do estudante como sujeito histórico. É a partir desse chão que o próximo capítulo se organiza, voltando-se às produções dos próprios alunos, onde as marcas desse processo emergem de forma mais explícita. Ali, não apenas analisaremos resultados, mas acompanharemos como os estudantes, ao narrarem, reinscrevem a si mesmos na História.

3 PROTAGONISMO DISCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA.

3.1 Alguns elementos da linguagem dos quadrinhos.

Desde o início desse trabalho, levantamos a discussão da complexidade das histórias em quadrinhos. Nessa parte do trabalho, faremos alguns apontamentos sobre as especificidades da linguagem dos quadrinhos, para que, antes de entrar em sala, você que opte por utilizar esse meio como suporte pedagógico entenda alguns aspectos a serem considerados e abordados por você e seus alunos. Esses aspectos podem ser considerados para além da proposta dessa pesquisa. A linguagem única dos quadrinhos é vital para que aluno e professor decifrem, juntos, as muitas mensagens e símbolos neles e para que as ressignificações sejam plenas, ou as mais completas possíveis.

O primeiro aspecto a ser considerado é que as HQs possuem uma sistemática narrativa que mescla dois códigos que trabalham em interação. Nos quadrinhos, esses dois elementos ocupam espaços distintos, mas que apoiam um ao outro, esse movimento entre imagem e escrita garante que a comunicação seja plena. É interessante notar que cada um desses elementos possui características que só são transmitidas unicamente por um ou por outro. Mas os quadrinhos não se limita a uma versão de análise binária. As HQs não podem ser limitadas dessa forma, pois até os espaços em branco das sarjetas³³ têm signos que podem ser apropriados dentro de uma análise semiótica.

Por exemplo, Thierry Groensteen (2015), ao propor seu Sistema dos Quadrinhos, abre um horizonte que vai além do olhar técnico ou classificatório. Sua percepção não prende-se aos detalhes microscópicos do traço, entretanto tenta capturar o fôlego ampliado de uma arte que transpira pela justaposição das imagens. Mostrando que o quadro não é uma parte isolada, mas um átomo de sentido que encontra vida somente após se mesclar aos demais, intrínseca a uma rede muda que implora ao leitor não por atenção, entretanto cumplicidade. Os quadrinhos só existem totalmente no diálogo entre seus fragmentos, isso é sua grande poesia, são mosaicos que, separadamente, mostram-se dispersos, mas juntos tornam-se um universo de infinitas ressignificações.

³³ Espaço em um quadro e outro nas histórias em quadrinhos

Nesse caminho, Groensteen rejeita a tentação de significar os quadrinhos pela a rigidez das formas, seja pela presença do balão, do personagem recorrente ou de qualquer outra convenção. Com ele, cada narrativa em imagens é um organismo vivo, em constante metamorfose, que desafia tentativas de aprisioná-la em regulamentos fixos. A imagem, em sua proposta, não ocupa apenas o espaço do suporte: ela é a voz que fala em silêncio, é a respiração da história que, antes de ser palavra, já se comunica pelo o olhar. Assim, a HQ é um misto entre texto e desenho que assume sua própria soberania estética, na qual a primazia da visão abre caminhos novos para pensar a narrativa.



Imagem 22 -BENDIS, Brian Michael; PICHETTO, Sara.
Ultimate Comics: Spider-Man, n. 4. P-15. New York: Marvel Comics, 2014.

A imagem apresentada evidencia, de maneira expressiva, o entrelaçamento (Groensteen, 2015) de diferentes camadas narrativas que constituem a linguagem dos quadrinhos. No plano superior, o Homem-Aranha ocupa o centro da cena, envolto por fogo e destruição, assumindo uma postura que remete simultaneamente à figura do herói moderno e ao arquétipo mítico da resistência diante do caos. Já na sequência inferior, múltiplos rostos fragmentados observam o acontecimento, cada um expressando reações distintas, como medo, choque e desespero. Essa

composição articula diferentes perspectivas em um mesmo instante, entrelaçando ação, emoção e interpretação. O herói não existe isoladamente; sua ação ganha sentido na relação com o olhar do outro, com a experiência coletiva que o cerca.

Portanto, a obra de Groensteen não é só um tratado de semiótica ou uma defesa da nona arte. Ele é quase um convite à contemplação: cada conceito – espaçotopia³⁴, artrologia³⁵, entrelaçamento – surge como uma tentativa de nomear o invisível que acontece quando olhos e páginas se encontram. Ao destacar que o sentido nasce na articulação maior, na ordem secreta que liga quadros e páginas. Groensteen nos convida a habitar os quadrinhos como quem percorre um labirinto de imagens, descobrindo que, por trás do aparente silêncio, há um canto que ecoa. Nesse sentido, é assim que o docente introduz os quadrinhos no ambiente escolar, com um quê de sensibilidade para oportunizar ao aluno a leitura das imagens, das palavras e dos muitos silêncios que gritam em suas narrativas. É preciso entender esse caminhar interligado, costurar esses entrelaçamentos:

Mas as histórias em quadrinhos não são somente arte fragmentária, de dispersão e distribuição; são também a arte da conjunção, da repetição, da concatenação. Dentre do dispositivo espaçotópico – ou seja, o espaço do qual a HQ se apropria e no qual se desenvolve – podemos distinguir dois graus nas relações que se pode estabelecer entre imagens. As relações elementares, de tipo linear, fazem parte do que nomeamos artrologia restrita. Regidas pela operação de decupagem, elas implementam sintagmas sequenciais, normalmente subordinados aos fins narrativos. É nesse nível que a escrita tem prioridade como operador complementar da narração. As outras relações, translineares ou distanciadas, pertencem à artrologia geral e compõem as modalidades de entrelaçamento. Elas representam um nível mais elaborado de integração entre fluxo narrativo [...] (Groensteen, 2015. p. 33)

Nesse sentido, outro aspecto a ser considerado ao trabalhar a produção de quadrinhos pelos discentes é a capacidade de compreender os quadrinhos para além de suas imagens e palavras, pois assim a construção deles sairá de uma forma linear de expressão transformando-se em uma forma entrelaçada. Esse entrelaçamento representará suas visões de mundo dentro de suas complexidades.

Historicamente os quadrinistas perceberam essas complexidades. Seus autores, com o decorrer dos anos, desenvolveram e aplicaram elementos que passaram a compor integralmente a linguagem dos quadrinhos, linguagem única desse gênero. Isso permitiu atingir rapidez na comunicação, fator essencial para um meio de massas. Alguns elementos foram criados nos ambientes dos quadrinhos. No entanto, outros tiveram inspiração em outros meios de expressão,

³⁴ Forma resumida: a organização dos quadros no espaço da página.

³⁵ Forma resumida: a articulação sequencial dos quadros.

tomando emprestado e apropriando-se de novas linguagens, adaptando-as conforme a criatividade dos autores de HQs. Ou seja, os quadrinhos possuem linguagem própria, mas também busca em outras linguagens formas de se renovar. Um exemplo disso são as quantidades de quadrinhos que foram rebotados³⁶ após a explosão dos filmes de super-heróis do início do século XXI. Só em relação aos filmes caberia outra pesquisa.

Mais um aspecto importante a ser observado nas HQs são os tempos distintos. O tempo da escrita, o tempo das imagens, o tempo da sarjetas. Começaremos pelo tempo escrito, esse tempo é percebido, normalmente, em enunciados. Existe na formalidade uma descrição do ‘quando’ ocorreu ou ocorrerá algo. Mas, para além do que é explicitamente indicado por legendas e balões, o tempo nos quadrinhos é uma construção visual narrativa. Will Eisner (1989) evidencia que a disposição das vinhetas, o tamanho dos quadros os intervalos entre eles são elementos que sugerem aceleração, pausa ou dilatação de um acontecimento. Diferente do cinema, em que o tempo é imposto pela sequência de quadros projetados, o gibi apresenta ao leitor uma arquitetura estática, que deve ser percorrida ativamente. Quando o professor compreende essa lógica percebe que o tempo nos quadrinhos não é dado, mas sim sugerido, e que cada recurso gráfico (da forma da moldura até a ausência de palavras) contribui para intensificar a sensação temporal.

³⁶ Do inglês *reboot*, reiniciar/recomeçar.



Imagem 23 -BENDIS, Brian Michael; PICETTO, Sara. *Ultimate Comics: Spider-Man*, n. 4. P-13. New York: Marvel Comics, 2014.

A imagem apresentada ilustra de maneira precisa essa construção temporal. No primeiro quadro, em plano mais amplo, a ação do golpe (“SMACK”) ocorre de forma instantânea, condensando o tempo em um único momento de impacto. Em seguida, a sequência de quadros com sirenes (“WEEEEEOOOOO”) sugere continuidade e duração, criando um tempo mais estendido, quase sonoro, que atravessa a página. Nos quadros inferiores, a fragmentação da cena em múltiplas vinhetas pequenas desacelera a leitura, permitindo acompanhar diferentes ações simultâneas: a queda do inimigo, o deslocamento do herói, o avanço das viaturas e os diálogos que orientam a ação. Entre esses quadros, as sarjetas operam como espaços de construção temporal invisível, nos quais o leitor preenche mentalmente os intervalos, articulando os acontecimentos em sequência lógica.

Ensinar a ler quadrinhos implica ensinar a reconhecer que o tempo é manipulado visualmente e também linguisticamente. Um quadro maior pode representar uma ação lenta ou um momento de contemplação, enquanto vinhetas sucessivas e estreitas podem mostrar rapidez ou tensão. Do mesmo modo, uma legenda temporal ou um advérbio de tempo podem direcionar a leitura para antes ou depois de uma cena, articulando escrita e imagem na sugestão de uma duração. Para educadores, essa percepção abre caminho para trabalhar com os alunos a consciência de que os meios gráficos e textuais são capazes de traduzir experiência temporais

diversas. O tempo, portanto, torna-se matéria visível e legível, e sua leitura crítica pode ser explorada em paralelo ao estudo de como os sujeitos e as sociedades representam e organizam seus próprios tempos históricos.

Outro aspecto que Eisner ressalta é a centralidade do leitor no processo de construção temporal. Enquanto no cinema ou no teatro o espectador é obrigado a um ritmo externo, nos quadrinhos, o ritmo depende da interação individual. Cada leitor pode deter-se mais em um quadro detalhado, voltar atrás em uma sequência ou acelerar a leitura em momentos de ação. Isso significa que a narrativa em quadrinhos abre espaço para diferentes experiências temporais, permitindo que cada um estabeleça seu próprio percurso diante da página. Esse caráter flexível revela que o tempo nos quadrinhos é, ao mesmo tempo, sugerido pelo autor e recriado pelo o leitor. Dessa forma, esse aspecto enquadra-se, exatamente, com a importância e centralidade dos estudantes, assim como nas aulas eles entendem e dão sentido aos tempos e ritmos. Segundo Will Eisner:

Albert Einstein, na sua Teoria Especial (Relatividade), diz que o tempo não é absoluto, mas relativo à posição do observador. Em essência, o quadrinho faz desse postulado uma realidade. O ato de enquadrar ou emoldurar a ação não só define seu perímetro, mas estabelece a posição dos leitores em relação à cena e indica a duração do evento. Na verdade, ele “comunica” o tempo. (Eisner, 1989, p. 28)

Para o professor, reconhecer essa particularidade é essencial, pois mostra que os quadrinhos podem ser utilizados como meios que favorecem a autonomia do estudante no ato da leitura e da criação. Diferentes percepções temporais dentro da mesma história permitem discutir com a classe como o tempo não é uniforme nem absoluto, mas atravessado por olhares, culturas e sensibilidades distintas. Assim, ao mesmo tempo em que o aluno cria uma aventura, ele exercita a compreensão de que a experiência histórica também é marcada pela pluralidade de tempos, vozes, ritmos, o que enriquece a reflexão em sala de aula.

Nesse caminho, o tempo nos quadrinhos pode ser trabalhado como um recurso didático capaz de aproximar os estudantes de conceitos próprios da História. O fato de que um mesmo quadro pode condensar passado, presente e futuro, ou de que a disposição das vinhetas permite simultâneas leituras, ajuda a ilustrar a complexidade do tempo histórico. A percepção de simultaneidade, de rupturas e de permanências pode ser explorada a partir da linguagem dos quadrinhos, criando pontes entre narrativa ficcional e a interpretação crítica da realidade social. Como meio da própria representação e criação dos discentes.

Cabe ao professor compreender essas linguagens, bem como também traduzir sua potência pedagógica. Ou seja, o professor tem papel fundamental nesse processo (propositivo

– incentivador). Ao mostrar como os quadrinhos trabalham com diferentes durações, pausas e retomadas, o docente pode incentivar os alunos a perceber que a História também não é um fluxo contínuo, entretanto resultado de múltiplas ações, perspectivas e fragmentos. O tempo, nos gibis, torna-se uma metáfora acessível para discutir o tempo histórico, e sua exploração em sala de aula possibilita que o estudante desenvolva uma leitura mais crítica da narrativa gráfica quanto das narrativas sociais e culturais que constituem.

Outro aspecto importante é a montagem nos quadrinhos, isso é mais que um gesto técnico de organizar imagens em sequência; ela é a linha não visível que costura e amarra os sentidos, ritmos e atmosferas. Will Eisner (2015), ao nomear os quadrinhos como arte sequencial, coloca a atenção para esse elemento: cada quadro é um instante suspenso, mas só se completa quando se deixa entrelaçar com o próximo. A folha se torna, assim, palanque no qual cada vinheta desempenha seu papel, e o arranjo delas determina se a cena será frenética, contemplativa ou silenciosa. Ao trabalhar com quadrinhos, especialmente, sua produção, é necessário reconhecer essa arquitetura é perceber que o tempo e o espaço da narrativa se constroem nas escolhas artísticas/gráficas do produtor, escolhas que são, em si mesmas, pedagógicas.

Em Eisner (2015), a montagem não aparece como conceito rígido, mas como experiência sensível: o olhar desliza pela página, conduzido por linhas de movimento, pela inclinação dos balões ou pela disposição dramática dos quadros. Esse gesto de compor não é neutro, pois guia o leitor em sua travessia narrativa, assim como os atos do professor e do estudantes. Eisner mostra que o impacto de uma cena de ação ou melancolia de um momento solitário depende da maneira como os quadros se articulam, sugerindo aceleração, pausa ou ruptura. Há, portanto, uma gramática silenciosa que o leitor aprende ao ler e que o professor precisa dominar para ser propositor nesse processo dentro de sala de aula.

Groensteen (2015), por sua vez, oferece uma chave mais sistemática para compreender essa mesma operação. Quando fala em solidariedade icônica, indica que cada quadro não existe isolado, mas como parte de uma rede de significações que atravessa a página e, muitas vezes, o livro inteiro. A montagem, nesse sentido, é uma teia que conecta imagens distantes, estabelece ecos e cria ressonâncias. O que parecia detalhe em uma vinheta pode adquirir novo significado ao se repetir em outra, e o leitor/produtor, ao reconhecer esse fio, compreende que a narrativa é mais do que uma soma linear: é um tecido complexo.



Imagem 24 -BENDIS, Brian Michael; PICHETTO, Sara.
Ultimate Comics: Spider-Man, n. 4. P-22. New York: Marvel Comics, 2014.

A imagem evidencia, de forma clara, a articulação entre montagem sensível e solidariedade icônica, tal como discutido por Eisner (2015) e Groensteen (2015). O olhar do leitor é conduzido por uma composição que alterna intensidades: inicia-se com o enquadramento fechado no rosto de Tia May, marcado pela dor e pela incerteza, criando uma pausa emocional densa; em seguida, há uma ruptura visual com o quadro central, mais amplo e dinâmico, no qual dois Homens-Aranha surgem em movimento, sugerindo ação e deslocamento; por fim, a narrativa retorna ao close, agora intensificado pela revelação e pelo impacto emocional. Essa organização estabelece uma rede de significações entre os quadros, na qual o sofrimento inicial é ressignificado pela ação central e culmina em um momento de reconhecimento. Assim, cada vinheta integra um tecido narrativo mais amplo, no qual imagens se conectam, ecoam e se transformam mutuamente, revelando que o sentido da página emerge justamente dessa montagem visual e emocional.

Com essa visão, amplia-se a noção de montagem: não se trata de organizar quadros para guiar o olhar, no entanto, propor um sistema em que cada parte remete ao todo e o todo ressignifica cada parte. O professor que se apropria dessa perspectiva entende que o gibi é um espaço de relações, de idas e vindas, de camadas sobrepostas de sentido. Ao apresentar isso aos

alunos, ensina-se a ler quadrinhos, ao mesmo tempo, a lidar com a multiplicidade dos discursos visuais que atravessam nossa cultura.

Desse jeito, Eisner (2008) e Groensteen (2015) se encontram: o primeiro pela força expressiva da página, pelo ritmo emocional que nasce da montagem; o segundo pela clareza analítica de quem desvela os mecanismos internos da linguagem. Juntos, revelam que a montagem é coração e esqueleto dos quadrinhos, emoção e estrutura ao mesmo tempo. Para o ensino, essa percepção abre uma possibilidade preciosa: a de fazer do gibi um laboratório de leitura crítica em que os estudantes aprendem que cada imagem convoca outra, que cada silêncio tem peso, e que todo arranjo gráfico é também uma escolha ideológica. A montagem, afinal, é o lugar em que o olhar se educa e o pensamento se expande.

Ao trazer a análise de páginas específicas de quadrinhos, não se busca apenas exemplificar conceitos de tempo e montagem, mas sobretudo reafirmar a participação do estudante no processo de leitura e criação. As imagens, com seus silêncios, pausas e entrelaçamentos, só adquirem sentido pleno quando o olhar do aluno percorre os quadrinhos e reorganiza, a seu modo, a narrativa. Cabe ao professor assumir o papel propositor, isto é, aquele que apresenta, ilumina caminhos possíveis de interpretação e cria oportunidades para que o discente descubra suas próprias conexões. Aqui o professor tem papel decisivo, não central, mas ativo. O professor e o estudante são parte ativas na construção do conhecimento. Nessa toada, a ação docente abre espaço para que cada estudante construa leituras singulares e se reconheça como protagonista no ato de aprender.

Isso exposto, no Primeiro Ano TEC, a mesma turma dos encontros anteriores³⁷, da Escola Estadual Pedro Mendonça, foi desenvolvido o encontro 3 de 3 relativo à criação de um enredo de HQ. Para essa temática, foram necessárias duas aulas de 50 minutos. Nos primeiros 50 minutos (itens: 3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; 3.1.4), a partir de um plano de aula construído com base nas reflexões desse item, apresento aos alunos aspectos estéticos e narrativos que compõem a criação de uma HQ (nesse caso, um enredo de HQ): tempo, montagem, sarjeta, entrelaçamento entre texto e imagem. É um momento de sensibilização, de convidar os discentes a perceberem que a linguagem dos quadrinhos é complexa e, ao mesmo tempo, aberta à invenção. Nos outros 50 minutos (item 3.2), o ambiente se transforma em oficina criativa, e os alunos assumem o papel de autores. De forma coletiva, com seus traços e palavras, costuram fragmentos de vivências e visões de mundo em esquemas que criam sentidos históricos. É nesse espaço de

³⁷ A ideia da pesquisa foi manter um padrão de discussão com o alunado, criado sequência e conexão.

criação coletiva que a sala de aula torna-se oficina de narrativas, onde História, Mitos e Quadrinhos se entrelaçam como linguagens de memórias, identidades e futuros.

A primeira aula foi planejada para que os estudantes recebessem a linguagem dos quadrinhos como um meio aberto de descobertas e perguntas. Inspirei-me na proposta freiriana de palavras e frases geradoras, entendendo-as como ponto de partida para uma leitura do mundo que antecede a leitura do texto. Em vez de iniciar a aula com definições técnicas, apresentei aos alunos palavras-chave retiradas do universo dos quadrinhos (balão, vinheta, tempo, silêncio, montagem) e, a partir delas, propus questões que provocavam reflexão e diálogo. As palavras não eram conceitos prontos, mas convites à escuta e à fala: o que essas palavras significam? O que elas evocam em nossa experiência de leitura? Como perceber o tempo ou o silêncio em uma página de gibi? Desse modo, antes de “ensinar quadrinhos”, criamos coletivamente o terreno de experiências e sentidos a partir do qual a própria linguagem dos quadrinhos poderia ser compreendida.

Dessa forma, a aula oportunizou que os discentes, por eles mesmos, nomeassem e interpretassem a linguagem que já habitava sua prática cotidiana como leitores, em especial, de HQs. A cada pergunta, a cada palavra geradora, a cada gatilho, a teoria se encarnava nas experiências deles, e os aspectos estéticos da narrativa em quadrinhos (tempo, montagem, articulação entre imagem e texto) surgiam como descobertas compartilhadas. Nesse caminho, a aula contemplava o ambiente criativo que expandiria no momento seguinte, preparando os estudantes para assumirem-se como autores de suas próprias histórias.

Tudo isso, no entanto, só ganha verdade quando a página é posta diante dos olhos. A teoria, por si, não vibra; ela vibra quando a vinheta se abre, quando a sarjeta cria o salto, quando o balão interrompe o silêncio, quando a montagem decide o ritmo do acontecimento. Por isso, a partir daqui o texto desce do conceito para a sala: no item 3.1.1, apresento imagens trabalhadas com a turma e descrevo como elas foram lidas coletivamente, para que tempo, montagem e entrelaçamento deixem de ser palavras distantes e se tornem experiência (isto é, leitura ativa e situada, feita no encontro entre alunos, professor e página).

3.1.1 Ler o tempo juntos: proposição docente e participação discente na leitura de Eisner.

A turma foi organizada em forma de roda de conversa, deixando espaço livre para a projeção de imagens. Inicialmente, apresentei todas³⁸ as páginas (uma prévia do que iríamos discutir) a serem trabalhados nesse encontro: na página 28 de *Um Contrato com Deus*, de Will Eisner, como o texto e imagem se mesclam e se articulam na construção temporal da narrativa; a página 68 de *Desvendando os Quadrinhos*, de Scott McCloud, evidencia a importância da sarjeta como espaço de criação do leitor; nas duas páginas do capítulo 4 de *Watchmen*, de Alan Moore e Dave Gibbons, foram apresentadas em conjunto, pois, nessas páginas, o Dr. Manhattan, em Marte, encarna graficamente a simultaneidade do tempo, foi possível perceber que a história não é algo dado, mas sim construída e disputada; já na página 17 de *Maus*, de Art Spiegelman, discutimos entrelaçamento, mostrando a relação entre passado e presente na memória narrada, os alunos também compreenderam a seletividade da memória. Essas imagens funcionaram como palavras disparadoras visuais, a partir das quais foram levantadas perguntas e reflexões que conduziram os discentes a perceberem, com autonomia, os aspectos estéticos e narrativos que estruturam a linguagem das HQs.

Depois da apresentação geral, seguimos, projetei a página de *Um Contrato com Deus*. Eisner entra em cena e, com ele, a discussão sobre a força do texto e da imagem lado a lado. Pergunto: “- Quando vocês leem a legenda, sentem que o tempo anda no mesmo ritmo da imagem?”. Meio hesitante, uma aluna responde: “- Não, a imagem demora mais, parece que a gente fica presa nela”. Outro rebate: “- Mas a legenda faz a gente correr!”. Esse embate entre percepções me permite verticalizar a teoria discutida e mostrar que Eisner (2008) já dizia que nos quadrinhos o tempo é sempre sugerido, nunca dado. Os estudantes começam a entender na prática que a narrativa é construída na interação entre códigos. Reforcei esse imaginário com a pergunta: “-Então, quem controla o tempo da leitura?”. E a resposta veio imediata: “- A gente, professor!”. O reconhecimento desse protagonismo foi central, pois deslocou os alunos da posição de receptores para a de coautores da narrativa.

³⁸ Assim como toda a pesquisa atual, essa sequência não é fechada ou obrigatória. O professor propõe partir do conhecimento que tem sobre seus alunos. A partir deles determina a sequência ser explorada.



Imagem 25- Um Contrato com Deus (EISNER, 2007 p. 28)

Essa imagem, constrói uma atmosfera em que o tempo se desdobra simultaneamente em texto e imagem. As legendas e enunciados oferecem uma marcação cronológica explícita, apontando o ‘quando’ da narrativa, enquanto os traços do personagem e o cenário carregam a densidade emocional que prolonga ou encurta a percepção do instante. O gesto repetido de escrever o contrato como um ato narrado e, também, um tempo vivido graficamente, em que a escrita e a imagem dialogam em camadas distintas. Para o estudante, essa página revela que a experiência do tempo é mais que uniforme: ora está na letra, ora no silêncio que se instala entre um quadro e outro.

Nesse caso, cabe aos docentes assumir a figura de propositor da leitura. Trata-se de explicar o recurso gráfico utilizado por Eisner, concomitantemente de conduzir (ação) os alunos a perceberem e utilizarem como a narrativa acontece entre códigos diferentes, como o tempo escrito se cruza com o tempo imagético e como ambos ganham significado apenas na interação do leitor. O exercício de comparar legendas datadas com a expressão visual da cena coloca os discentes diante da complexidade do texto gráfico, permitindo-lhes descobrir que a narrativa

em quadrinhos é mais que ‘contar uma história’, é também construir múltiplas camadas de sentido. Dessa forma, a imagem torna-se mais que um exemplo: transforma-se em um campo de experimentação, em que cada aluno, a partir de sua leitura singular, ajuda a reconstruir a obra e a ressignificar a vivência do tempo.

Como desdobramento dessa mediação, a proposta pedagógica inspirada em bell hooks (2017) desloca o centro da aula do conteúdo para a experiência coletiva de leitura. Em *Ensinando comunidade*, ela afirma que a aprendizagem se constrói quando os sujeitos se reconhecem uns nos outros e percebem que o conhecimento é uma prática vivida em comum. Nesse horizonte, trabalhar a página de Eisner não é bem mais que identificar técnicas narrativas: é abrir um espaço no qual estudantes possam articular o que veem com o que sentem, relacionar a temporalidade fragmentada dos quadrinhos às próprias experiências de tempo em suas vidas. Em *Ensinando a transgredir*, hooks (2013) defende que a sala de aula só se torna um lugar de liberdade quando permite que vozes historicamente silenciadas falem e sejam ouvidas. Assim, ao promover leituras múltiplas, divergentes e dialogadas, o professor reconhece que não existe interpretação neutra e que cada aluno chega com bagagens culturais, afetivas e sociais que atravessam o ato de ler.

A prática docente, nesse sentido, envolve também o reconhecimento de que ensinar é uma atividade que mobiliza o corpo e a emoção do professor, é uma ação, (o que hooks destaca ao criticar a figura do docente “desencarnado”). O professor que se coloca em diálogo diante da obra e dos estudantes assume seu próprio olhar como situado e parcial, autoriza-se a dizer “eu também leio assim” e, ao mesmo tempo, abre-se ao deslocamento provocado pela leitura alheia. Nessa postura, a intervenção pedagógica pode cultivar uma comunidade de leitura em que o conflito de sentidos não é um problema a ser eliminado, e sim parte constitutiva do processo formativo. É nesse encontro entre corpos, memórias e imagens que a pedagogia de hooks se concretiza: a leitura converte-se em experiência transformadora, na qual professor e estudantes se reconhecem como sujeitos históricos capazes de produzir significados e de reimaginar o mundo que habitam.

Ao final dessa leitura, o recurso narrativospliu modo de estar na página e na aula. A participação dos estudantes (marcada por discordâncias, hesitações e descobertas) mostrou que o tempo da narrativa se constrói no mesmo gesto em que o tempo da aprendizagem acontece. Quando os alunos reconhecem que controlam o ritmo da leitura, eles também reconhecem sua agência na produção de sentido, rompendo com a lógica da recepção passiva. Nesse encontro, a página de Eisner funcionou como território comum: um espaço onde diferentes leituras

puderam coexistir e se tensionar, sem a necessidade de uma interpretação única ou final. É a partir dessa experiência compartilhada que avançamos para o próximo momento, no qual outros elementos da linguagem dos quadrinhos, especialmente, a sarjeta e os vazios entre as imagens, passam a ser explorados como espaços ainda mais evidentes de participação, criação e imaginação histórica.

3.1.2 O silêncio que cria: a sarjeta como espaço de autoria e participação discente.

Partimos para segunda imagem, projetei na lousa a sequência que trazia McCloud. “- Quem gostaria de começar? O que tem entre os quadrinhos?”, perguntei, deixando o silêncio inicial agir como convite. Um aluno ergue a mão e comenta: “- Fessor, mas o que tem de importante em um espaço em branco entre os quadrinhos?”. A pergunta foi certa: o vazio da sarjeta já havia sido notado. Sorri e devolvo com outra pergunta: “- O que vocês acham que acontece nesse espaço? O que não está desenhado, mas que vocês completam com a imaginação?”. Nesse instante, as primeiras frases disparadoras surgem naturalmente (tempo, silêncio, continuidade) e, a partir delas, os estudantes começam a preencher com suas próprias leituras aquilo que antes parecia apenas ausência.



Imagem 26 – Desvendando os Quadrinhos (MCCLLOUD, 1993 p 68)

Mãos levantadas, é notável o quanto os estudantes estavam atentos (essa relação foi construída não devido à pesquisa, todavia no cotidiano com os discentes, isso não é uma fórmula acaba do agir em sala, mas um possível caminho das subjetividades desse ambiente). Um deles tenta: “- Professor, nesse espaço branco parece que a história continua, mas a gente não vê”. Outro completa: “- É como se a gente tivesse que inventar o que aconteceu”. Nesse exato momento, a sarjeta deixou de ser silêncio e torna-se potência criativa, um lugar no qual a narração se abre à imaginações infinitas dos leitores. A partir dessa fala: retomei a pergunta: “- E quando vocês inventam o que não está desenhado, quem se torna autor da história?”. Um coro de respostas ecoa em sala: “- A gente!”. Estava criado o elo entre McCloud e a experiência viva dos discentes: a HQ não é algo que se recebe, mas uma linguagem que só completa no ato de ler.

Aprofundando a discussão iniciada em sala. Em *Desvendando os Quadrinhos*, Scott McCloud (1993) ilumina o mistério da sarjeta, esse espaço silencioso que, à primeira vista, parece vazio, mas que guarda em si a essência pulsante da narrativa. Entre um quadro e outro, o que não é dito se abre como convite: o gesto interrompido, o olhar suspenso, a ação que o autor não mostra, mas que o leitor recria. É nesse intervalo branco que o tempo respira, é ali que o movimento invisível encontra abrigo, e o quadrinho revela sua verdadeira magia (não se fecha em si mesmo, só existe plenamente no ato criador do olhar que o percorre). Para o estudante, a sarjeta é descoberta: um espaço em que a imaginação transforma o que estava apenas sugerido.

Caminhando assim, o docente é instigador da leitura dos silêncios, é aquele que escancara portas para que cada estudante passe a página com sua própria sensibilidade. Levanta a ideia aos discentes que preencham a sarjeta e convidá-los a se tornarem autores, arquitetos das pontes invisíveis que ligam as imagens. É mais que uma aula ou uma atividade da escola, é um ato de confiança no potencial dos alunos: mostrar que as histórias necessitam do autor e do leitor para existir, uma perfeita simbiose. Desse jeito, o vazio transforma-se em potência, lugar em que o tempo se multiplica, onde a história se desdobra em infinitas leituras, e onde cada estudante aprende que o silêncio também fala (e fala muito).

Esse momento da aula evidenciou, com clareza, que a sarjeta para além de conceito técnico da linguagem dos quadrinhos, é também um dispositivo pedagógico potente. Ao reconhecerem que aquilo que não está desenhado também comunica, os estudantes passaram a compreender que a narrativa se constrói na relação entre autor, obra e leitor. Quando um deles

sintetizou dizendo: “- Professor, a história só acontece porque a gente imagina o que falta”, tornou-se visível que a leitura havia se transformado em ato criativo. Assim, a participação discente apareceu como experiência vivida de autoria, na qual o silêncio da página foi preenchido pelas vozes, memórias e imaginações daqueles que a atravessaram.

3.1.3 Quando o tempo se dobra: simultaneidade, leitura compartilhada e experiência histórica em Watchmen.

Chegamos então às páginas de Watchmen, projetadas em seguidas. O impacto visual é instantâneo: o cenário vermelho de Marte, o corpo azul do Dr. Manhattan em simetria perfeita. Pergunto: “- Vocês têm a sensação de que ele está vivendo um momento ou vários ao mesmo tempo?”. As respostas são muitas, mas uma me chama a atenção: “- Fessor, é como se fosse um sonho, tudo acontece junto, sem ordem”. Essa fala abre espaço para explicar a noção de simultaneidade e, ao mesmo tempo, lançar outra provocação: “- E na vida de vocês, já aconteceu de passado, presente e futuro se misturarem?”. O silêncio inicial logo é quebrado por histórias pessoais (perdas, expectativas, lembranças) que, de repente, encontram eco nas páginas de Moore e Gibbons.

Ao longo da aula, não há explicação fechada, mas sim um movimento constante de perguntas, respostas, contrapontos e novas perguntas. A cada intervenção, percebo que a sala transforma-se em laboratório de sentidos: os alunos conectam teoria e experiência, reconhecem que a leitura não é passiva e entendem que o papel deles não é de apenas decifrar, mas construir significados. Ao final, a sensação é de que a nossa Clio caminhou entre nós, soprando perguntas e deixando que os estudantes, com suas vozes, preenchessem as lacunas deixadas pelos quadrinhos.



Imagem 27 – Watchmen – Relojoeiro (MOORE,GIBBONS. 1986-1987. p. 26, 27)

Explico que: em Watchmen, especificamente no capítulo nomeado de Relojoeiro, quando o Dr. Manhattan contempla a solidão de Marte e ergue sua cidade cristalina, a montagem da página revela uma experiência de tempo que desafia a linearidade. Cada quadro é um fragmento, mas todos se organizam em uma simetria rigorosa, sugerindo que passado, presente e futuro coexistem no mesmo instante. Para o leitor, há uma sequência imposta pelo o ritmo externo, ao mesmo tempo, uma multiplicidade de durações que se sobrepõem, como se a própria página fosse a metáfora visual da realidade temporal. O tempo, nesse contexto, não corre em linha reta: ele se expande, dobra-se e mostra simultâneo.

Ao trazer uma página como essa para a sala de aula, o professor pode propor uma experiência única: mostrar aos discentes que tempo histórico, assim como o tempo da narrativa,

não é uniforme e absoluto. Tal como Manhattan, que habita todos instantes ao mesmo tempo, também a História é feita de camadas, de ecos e de permanências que convivem lado a lado. O docente, como elo desse encontro, oportuniza a interpretação do recurso gráfico de Moore e Gibbons, e também cria condições para que o alunado perceba que há muitas maneiras de pensar e expressar o tempo, e que todas elas dependem da visão de quem analisa (uma ação intencional do docente). Dessa forma única, a leitura do tempo transforma-se em metáfora viva: a simultaneidade gráfica espelha a simultaneidade do real, e os estudantes apreendem que a compreensão do tempo é sempre uma construção compartilhada.

No final da leitura, a página de Watchmen trouxe experiência compartilhada. Quando um aluno observou: “- Parece que a vida da gente também acontece tudo junto, sem ordem”, a simultaneidade gráfica encontrou eco na vivência cotidiana. A participação dos estudantes mostrou que ler quadrinhos é também aprender a ler a própria experiência no tempo, fazendo da aula um espaço em que História e vida se encontram e se interrogam mutuamente.

3.1.4 Entrelaçamento e memória histórica: a leitura de Maus em sala de aula.

Ao apresentar a página de Maus, o clima da sala mudou. O olhar dos estudantes demorou-se nas figuras de Vladek e Artie, divididos entre passado e presente. Um aluno cometa: “- São ratos!?”. Confirmo, mas digo que esse aspecto não será trabalhado agora, e sim em outro momento oportuno. Outro comenta: “- Parece que ele tá vivendo duas coisas ao mesmo tempo”. Outro contrapõe: “- É como se o passado não fosse só lembrança, mas estivesse acontecendo de novo”. As falas se entrelaçaram como a própria narrativa de Spiegelman, revelando que os alunos compreenderam esse recurso estético, mas também intuía a seletividade da memória e seu peso histórico. Perguntei: “- E na vida de vocês, quando lembram de algo, sentem que estão de volta naquele tempo?”. As respostas foram pessoais, sensíveis, e alguns compartilharam lembranças de infância ou momentos difíceis que pareciam ainda presentes. O diálogo fez que percebessem que o entrelaçamento em Maus é recurso literário, e também metáfora da própria experiência humana.



Imagem 28 - Maus (SPIEGELMAN, 2009 p. 17)

Alguns alunos, já familiarizados com a obra, reconheceram de imediato a gravidade do tema. Em silêncio, outros observam as imagens com curiosidade. Lembro-os de que estamos diante de memórias de um sobrevivente do Holocausto. Uma aluna, quase sussurrando, arrisca: “- Parece que ele está no presente e no passado ao mesmo tempo”. Essa fala é a senha para o próximo passo. Retomo sua percepção e a transformo em nova pergunta: “- Como é possível que uma história aconteça em dois tempos diferentes ao mesmo tempo?”. O diálogo abre-se, e as palavras disparadoras lançadas pelos alunos – lembrança, dor, repetição (costuram a leitura coletiva). É o entrelaçamento ganhando forma diante de nossos olhos.

Em teoria, na página 17 de Maus, Art Spiegelman dá materialidade ao conceito de entrelaçamento de modo quase didático: vemos Vladek em seu presente cotidiano, pedalando lentamente uma bicicleta ergométrica, enquanto suas palavras transportam Artie, e também o leitor, para o passado da perseguição nazista. O texto está ancorado no agora e a imagem já abre caminho para um ontem que se insinua nas vinhetas seguintes. A narrativa, assim, é o convívio entre dois tempos, o choque deles na própria página: o corpo envelhecido de Vladek move-se no presente, enquanto a voz reabre cicatrizes do passado. Esse passado não está morto;

ele continua a sangrar nas palavras do sobrevivente, lembrando-nos de que a história nunca é estática, é sempre vivida, reiterada e dolorosamente revivida.

Para o estudante, essa cena é reveladora: mostra que a memória é uma tessitura feita de rupturas e sobreposições. Cabe ao professor, como propositor, indicar esse detalhe, convidando os alunos a perceberem como a narrativa visual se constrói a partir do choque de temporalidades. A bicicleta que gira em círculos, repetitiva e quase banal, contrasta com a memória que se abre em dor e profundidade; e nesse contraste nasce o aprendizado. É possível o aluno aprender que a História é feita de grandes eventos, bem como de sobreposições entre íntimo e o coletivo, entre a rotina do presente e os ecos persistentes do passado. Ler quadrinhos, como Maus, é compreender que cada quadro estende-se em direção a outro tempo, e que a verdadeira narrativa só emerge no entrelaçamento.

Encerrado esse percurso: Eisner, Groensteen, McCloud, Moore e Spielgeman mostraram que cada página é um espaço de diálogo entre palavra, imagem e silêncio, e que sua leitura exige a participação ativa do aluno, mediada pela sensibilidade do professor. Assim, o quadrinho se revela como linguagem viva, cuja a potência pedagógica está justamente em provocar múltiplas interpretações e em aproximar a experiência estética da reflexão histórica.

Se a leitura dos quadrinhos já nos revelou um campo fértil de sentidos, é no gesto criador que essa fertilidade encontra corpo e voz. Inspirados em Paulo Freire, “compreendemos que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: educamo-nos em comunhão, mediados pelo mundo”. Assim, o professor se apresenta como aquele que propõe, convoca, escuta e caminha junto (um coautor de narrativas). Em sintonia com bell hooks, essa mediação é também corpo e afeto, prática de liberdade, encontro de vozes que se reconhecem e se transformam.

No próximo item, a produção de uma narrativa mítica (ainda que não se materialize em uma HQ completa) torna-se, então, espaço partilhado de invenção, onde o aluno deixa de ser espectador e assume a pena, o traço, o mito. O docente, propositor sensível, acende a centelha e permanece ao lado, sustentando o voo, sem aprisionar o caminho. Desse diálogo nascem histórias novas e antigas ao mesmo tempo, tecidas na sala de aula, onde a criação é ato de esperança e o mito deixa de ser herança distante para tornar-se palavra que brota das mãos dos estudantes e reencontra Clio em pleno presente.

3.2 Sala de aula: um ambiente criativo.

Depois da observação dos aspectos da linguagem dos quadrinhos, apresento aos alunos a proposta para o momento seguinte, os últimos 50 minutos. Explico que deverão criar, coletivamente, um enredo de HQ. O mito moderno de vocês! A ideia é que ele fale sobre os silenciamentos que não apareceram nos encontros anteriores. Uma estudante, curiosa, pergunta: “- Com assim, fessor? Teremos que falar de sarjeta?”. Respondo: “- Não. Os silenciamentos aos quais me refiro dizem respeito ao que vocês não comentaram quando falamos de mito e sobre o Homem-Aranha, lembram?”. Ela, e logo depois a turma, confirmam com a cabeça. Retomo a explicação: a ideia é que criem uma história de HQ que revele aspectos de seus cotidianos ainda não ditos. Um silêncio toma conta da sala, até que a mesma aluna sugere: “- Uma mulher como herói! Não falamos sobre isso, certo?”. Nossa musa parece sorrir para a turma. Outro aluno intervém: “- Professor, podemos fazer com Inteligência Artificial? Seria legal”. A fala me chama a atenção: percebo que o uso da IA, nesse caso, surgia como forma de incluir aqueles que não se sentiam à vontade com o desenho e que, mesmo assim, queriam ser parte do processo criativo.

Alguns alunos sugerem a criação de uma HQ propriamente dita. Apesar do entusiasmo inicial, logo discutimos os desafios concretos de produzir uma HQ nos moldes tradicionais. A construção de roteiros, a divisão em quadros, o domínio da linguagem visual e a articulação entre texto e imagem exigiam um nível de planejamento e técnica que, naquele momento, ultrapassava o tempo e os recursos disponíveis. Além disso, muitos estudantes se sentiram inseguros diante da necessidade de desenhar personagens, cenários e expressões corporais com coerência narrativa. Assim, ao invés de uma história em quadrinhos propriamente dita, o que se constituiu foi uma narrativa ilustrada: os alunos criaram um enredo de uma HQ, a trama, personagem principal e suas características, possíveis cenas, etc. Essa adaptação, longe de ser um fracasso, acabou mostrando dois aspectos importantes a serem discutidos: 1) os quadrinhos, enquanto produção, demanda mais tempo de envolvimento na proposta; e 2) os imprevistos da vida demandam readaptações.

1) Os quadrinhos, enquanto produção, demanda mais tempo de envolvimento com proposta: e esse é um ponto central para qualquer docente ou pesquisador que deseje incorporá-los de maneira efetiva no currículo. A experiência vivida em sala deixou evidente que o processo de criar uma HQ vai muito além da elaboração de um roteiro: exige o domínio de elementos narrativos e visuais, a compreensão das linguagens multimodais e, sobretudo, um

tempo pedagógico alargado, que permita aos estudantes experimentar, errar, refazer, discutir e amadurecer ideias em coletivo. Em contextos de aulas regulares, projetos densos de criação acabam sendo comprometidos, o que leva a soluções intermediárias (como a narrativa ilustrada) que, embora válidas, não alcançam a complexidade do fazer quadrinhos em sua totalidade.

Diante disso, uma possibilidade de aprofundamento seria a criação de uma disciplina eletiva no contexto de um projeto futuro de doutorado, no qual eu tenha mais tempo, com foco exclusivo na produção de HQs. Nessa pesquisa, seria possível investigar com mais profundidade os aspectos didáticos, criativos e sociais envolvidos no processo de criação coletiva de quadrinhos, desenvolvendo metodologias específicas que articulem teoria e prática. A eletiva poderia se constituir como um espaço de experimentação contínua, permitindo aos estudantes refletir criticamente sobre os temas abordados, as linguagens utilizadas e os silenciamentos presentes nas representações. A pesquisa, assim, poderia contribuir tanto para o campo da educação quanto para os estudos sobre historiografia, linguagem, artes e tecnologias, reafirmando os quadrinhos como ferramenta pedagógica potente e interdisciplinar.

2) Os imprevistos da vida demandam readaptações: e esse é um aspecto intrínseco a qualquer processo formativo, sobretudo nas práticas pedagógicas e nas trajetórias de pesquisa. No caso dessa experiência com a produção de HQs, o redirecionamento para uma narrativa ilustrada representou uma resposta criativa e coerente diante das limitações concretas do tempo, das habilidades envolvidas e da dinâmica da turma. Esse tipo de redirecionamento é também muito comum no campo da pesquisa acadêmica: investigações raramente seguem um percurso linear ou rígido, e os desvios, descobertas inesperadas e mudanças de rota fazem parte da construção do conhecimento. Reconhecer esses momentos como processo (e não como obstáculos) é fundamental para amadurecer o olhar investigativo.

Essa flexibilidade metodológica, inclusive, foi fundamental também na organização do último encontro. Com aprendizados acumulados ao longo do percurso, tornou-se evidente que o espaço físico da sala poderia atuar como aliado do processo criativo e colaborativo. A forma como organizamos o ambiente de trabalho refletiu a própria lógica da pesquisa: dinâmica, adaptável e centrada na participação ativa dos estudantes, não esquecendo o papel ativo do professor. As carteiras foram dispostas em grupos com seis ou sete estudantes, favorecendo o trabalho coletivo e o diálogo entre os discentes. No centro, deixei livre o espaço para projeção, de modo que todos pudessem acompanhar as imagens, orientações e exemplos que seriam retomados ao longo da atividade. Essa configuração rompeu com a rigidez da sala tradicional e instaurou um ambiente colaborativo, em que cada grupo se via como parte de um processo

maior, sem perder de vista a coletividade que unia toda a turma. A disposição física, nesse sentido, foi logística e pedagógica: sugeria abertura, partilha e criação conjunta.

Esse encontro foi totalmente dedicado à oficina criativa. Se no primeiro momento a ênfase estava na leitura e interpretação das linguagens próprias dos quadrinhos, agora a sala se transformou-se em um ateliê vivo, no qual os discentes assumiram plenamente a autoria de uma narrativa. A sugestão feita – “uma mulher como herói” – ecoou com força e tornou-se o ponto inicial da história. Entre falas e trocas de ideias, nasceu a figura de uma Medusa Moderna, não mais o mostro silenciado, mas uma personagem ressignificada pela experiência e pela voz dos próprios alunos, alunas e alunas. Vale ressaltar, a potência das alunas nessa criação. Um dos critérios para desenvolver a personagem é que ela dominaria seus poderes, que controlaria quem deveria ou não ser petrificado. Uma leitura que mostra a mulher no controle.

A proposta era clara: cada grupo deveria contribuir com fragmentos de imagens (esboços, uma vez que o tempo não permitiria desenhos mais elaborados), falas ou situações que representassem silenciamentos e resistências presentes em seus cotidianos. Alguns começaram pelo traço; pela escrita; outros ainda com sugestões de cenas e roteiros. O essencial era que todos participassem, cada um ao seu modo, na tessitura coletiva da narrativa. Pouco a pouco, o roteiro e os esboços foram ganhando corpo, as conversas foram surgindo, e a Medusa foi tomando forma (não mais como vítima de uma maldição, mas como símbolo de luta, de denúncia e de esperança).

O roteiro foi a primeira semente lançada. Sentamos em grupos, fiz questão de sentar e partilhar com todos (queria que eles percebessem minha empolgação com trabalho deles). Os alunos começaram a compartilhar histórias que nasciam de seus cotidianos e de silenciamentos muitas vezes ignorados. Falas sobre violências invisíveis, sobre a dor de não serem ouvidos em casa ou na escola, sobre preconceitos de gênero e de cor, emergiam como matéria bruta para a criação. Esses relatos se converteram em cenas: a Medusa Moderna não enfrentava apenas monstros fantásticos, mas encarava chefes abusivos, agressores e estruturas sociais que insistem em aprisionar. Nesse processo, a personagem criada – Nalla – transformava-se em reflexo e denúncia, um corpo mítico que diria, com imagens e palavras, aquilo que tantas vezes os próprios discentes não encontravam espaço para verbalizar.

Percebe-se que até mesmo a escolha do nome da personagem carrega sentidos simbólicos. Ao chamá-la de Nalla, os estudantes, de forma intuitiva ou consciente, atribuíram à Medusa Moderna uma identidade marcada por virtude e força, fora do padrão eurocêntrico cultural. Em línguas do sul da Índia, Nalla significa “boa”, “correta”, “virtuosa”, enquanto em

contextos africanos o termo se aproxima de beleza e potência feminina. Essa polissemia amplia o alcance da criação: a heroína é fruto de um mito recontado, ao mesmo tempo uma figura atravessada por sentidos globais que evocam dignidade e resistência. O nome foi pesquisado com atenção pelos alunos, ainda votado pela maioria, uma maioria expressiva da turma. Em contraste com a tradição clássica que a reduzia ao silêncio e à punição, a Nalla dos discentes emerge como sinal de cura e de reapropriação do poder feminino, revelando que até mesmo no ato de nomear há um gesto de autoria histórica e de ruptura com a misoginia herdada das narrativas antigas. A ideia deles rompeu com o colonial, uma decoloniedade.

Nesse processo criativo, ecoam reflexões que Lélia Gonzalez (2020) já anunciava ao afirmar que mulheres negras produzem conhecimento a partir de suas experiências concretas e de seus corpos historicamente silenciados. A escolha de Nalla, assim como seus traços e sua postura, evidencia que as estudantes consomem narrativas, reelaboram símbolos e reposicionam-se dentro deles. Ao contrário do olhar colonial que folcloriza ou exotiza esses corpos, aqui são as próprias alunas que se veem como centro da história e produtoras de sentido. Lélia nos lembra que o racismo e o sexismo estruturam a sociedade brasileira, mas também aponta que as mulheres negras constroem estratégias de sobrevivência e criação cultural. Como nos lembra Gonzalez (2020), a vivência da mulher negra é profundamente política e é dessa experiência que emergem novas formas de dizer e existir. Nalla nasce exatamente nesse lugar: entre a violência simbólica herdada e a invenção de novas possibilidades de existência.

Djamila Ribeiro (2017), por sua vez, ajuda-nos a compreender a potência do gesto dessas estudantes quando discute o “lugar de fala”. Ao nomearem, desenharem e recontarem o mito, elas estão reproduzindo conteúdos escolares, concomitantemente afirmando o direito de narrar o mundo a partir de suas próprias experiências. A Nalla criada em sala de aula é a materialização desse direito: uma figura mítica que emerge do cotidiano, do cabelo crespo, da pele preta, das dores e alegrias das meninas que a conceberam. Djamila ressalta que o lugar de fala significa reconhecer que nem todos partem do mesmo lugar, e que certas vozes foram historicamente desautorizadas. Ao criar Nalla, as estudantes romperam esse silenciamento, dizendo com imagens aquilo que tantas vezes lhes foi negado dizer com palavras.

Assim, o que poderia parecer apenas uma atividade escolar transformou-se em ato político e pedagógico. As estudantes aprenderam sobre mitos, mais que isso: criaram um mito próprio, enraizado na decolonialidade que rompe com padrões eurocêntricos de beleza, heroísmo e feminilidade. Entre lápis e papel, elas realizaram aquilo que Gonzalez e Ribeiro apontam como fundamental: reinscrever a mulher negra no campo do simbólico, não mais como

figura marginal ou monstruosa, mas como sujeita plena de dignidade, força e pensamento. Como sintetiza Djamila, é preciso deslocar o olhar para enxergar quem sempre esteve à margem (e Nalla, a Medusa Moderna, emerge exatamente desse deslocamento). Não é apenas personagem; é espaço de cura, reexistência e escrita de si.

Sento em um dos grupos, o esboço de um desenho me chama a atenção, pura representatividade. Os traços fortes da personagem, os cabelos crespos volumosos, o olhar firme e sereno, os grandes brincos em argola e as roupas com padrões próprios revelam uma figura que não se limita à fantasia: é o reflexo da identidade de muitas alunas presentes na sala. Ali, diante de mim, estava a Nalla que nascia das mãos dos estudantes, que carrega consigo histórias reais de resistência feminina, de corpos que afirmam sua beleza e sua força mesmo em contextos de silenciamento. Era um esboço artístico, bem como um manifesto desenhado, uma forma de dizer que a Medusa Moderna tinha rosto, tinha voz e, sobretudo, tinha origem no cotidiano e na ancestralidade das próprias discentes que a criaram.

Em outro grupo, a discussão é sobre sua origem. Nalla tem o DNA milenar da Medusa, amaldiçoada, ela transformou sua maldição em cicatriz, um sinal que não aprisiona, mas a recorda de sua ancestral. O esboço do bebê em braços gigantescos sugere esse recomeço: uma vida que nasce carregada de fragilidade, contudo é amparada por mãos firmes, como se a nova heroína fosse herdeira de uma história que atravessa gerações. Sua mãe foi abusada por seu colega de trabalho; essa violência antecipa seu nascimento, e sua mãe morre nesse momento. Essa parte da narrativa toca vivências reais de alguns. “Tudo é suportável quando se cabe dentro de um mito” – a frase ecoa como síntese dessa criação coletiva, que transforma dor em denúncia e memória em potência. Ao dar voz a essas experiências, a turma criou uma personagem e elaborou um espaço simbólico de cura, escuta e afirmação.

Esse mesmo grupo determina as personagens da mãe do pai de Nalla, os alunos parecem disputar a História. Sua mãe, Natália, é uma cientista geneticista pesquisadora na Universidade Federal de Goiás (UFG) – esse ponto é uma clara influência minha, comento, quase diariamente, que faço mestrado e estudei boa parte da minha vida nessa instituição. A escolha da profissão da personagem não foi por acaso: Natália simboliza o saber feminino, a inteligência comprometida com a vida, com a cura e com a investigação do próprio corpo. Para os alunos, ela é a origem biológica de Nalla, ao mesmo tempo o ponto de partida ético e afetivo da narrativa. Natália representa a mulher que, mesmo diante da violência brutal que sofreu, não foi reduzida à sua morte; ela permanece viva no sangue da filha, nas suas escolhas e nos

mistérios que deixou como legado. A maternidade que nunca morre. Essa conscientização talvez se torne símbolo de transformação. Segundo bell hooks:

Em um nível mais elementar, muitas mulheres machucadas e exploradas usavam o grupo de conscientização como terapia. Era o local em que expunham e revelavam abertamente a profundidade de feridas íntimas. Essa característica confessional servia como ritual de cura. Através da conscientização, mulheres adquiriram força para desafiar o poder patriarcal no trabalho e em casa. (hooks, 2018 p.18).

Essa análise do movimento feminista contribui para nossa discussão no seguinte aspecto: quando as experiências de dor encontram um espaço coletivo de escuta e elaboração, elas deixam de ser apenas recordações individuais e passam a compor um projeto de transformação. O grupo de alunos, ao criar Nalla e recontar a história de sua mãe, realizou um gesto semelhante ao descrito por hooks (2018): transformou o relato da violência em linguagem compartilhada, capaz de produzir sentido e gerar força. O mito elaborado em sala de aula funciona como esse “ritual de cura”, no qual a narrativa rompe o isolamento, faz emergir vozes e possibilita que o sofrimento seja ressignificado.

Nesse processo, as estudantes e os estudantes produziram uma personagem e construíram um espaço de conscientização (no sentido freiriano e no sentido feminista negro apontado por hooks). Ao nomear a violência, ao inscrevê-la em uma história que não termina na morte, a turma recusou a naturalização do abuso e da desigualdade de gênero. Natália, cuja vida é interrompida pela brutalidade, não é fixada na condição de vítima: ela permanece como legado, memória ativa, inteligência e afeto que seguem vivos na trajetória de Nalla. A personagem, assim, encarna a possibilidade de que a dor não precise ter a última palavra; ela pode se converter em denúncia, solidariedade e criação.

Desse modo, a atividade em sala de aula ultrapassa o plano didático e assume dimensão ética e política. Ao criar juntos, as e os estudantes experimentam aquilo que hooks descreve como potência coletiva: o reconhecimento de que histórias pessoais se entrelaçam com estruturas sociais e que, ao narrá-las, já se inicia um movimento de resistência. Nalla nasce apenas como heroína ficcional, mais que isso, ela é um exercício de consciência, um modo de dizer que as marcas da violência podem ser transformadas em cicatriz visível, lembrança e alerta, não, necessariamente, em uma prisão.

Dando sequência a narrativa, para os alunos, de forma silenciosa, Natália deveria conduzir uma pesquisa confidencial sobre seu próprio DNA, motivada por sonhos recorrentes, intuições inexplicáveis e marcas no corpo que pareciam desafiar a biologia tradicional. Ela buscava compreender suas potencialidades ancestrais, investigando pistas genéticas que

apontavam para algo da ciência conhecida (uma linhagem antiga, ligada a mitos esquecidos, que ela tentava decifrar entre tubos de ensaio e manuscritos da antiguidade). A UFG, nesse sentido, não é apenas cenário, é território simbólico de resistência, saber acadêmico e ancestralidade que atravessa gerações. Por isso, fazer de Natália uma pesquisadora foi um gesto de homenagem, assim como um modo de inscrever a ciência e a universidade no campo da luta simbólica contra o silenciamento e a violência. Outro ponto, esse cenário é símbolo real de uma vida mais digna.

Em uma forma de disputa, os alunos falam dos aspectos gerais do pai de Nalla, Paulo. É como se dissessem existem homens bons. Essa criação não surge como resposta simplista à violência cometida contra Natália, era uma tentativa consciente de equilibrar a narrativa e de afirmar que masculinidades também podem ser aliadas na luta contra a opressão. Paulo é construído como um homem sensível, afetuoso e corajoso, que decide proteger a filha a qualquer custo após a tragédia que vitimou sua companheira. Ele abandona sua vida anterior e foge com Nalla para o interior de Goiás (os alunos sugeriram a zona rural de Goianésia, uma ligação com o local onde vivem), assumindo a criação da menina com amor e dedicação, mesmo em meio ao luto e ao medo constante. Trazer a narrativa para Goiás, Goianésia, UFG é uma clara demonstração que querem histórias mais próximas, com locais que reconheçam, locais de memória.

Para os alunos, Paulo representa um outro tipo de homem: aquele que não teme o cuidado, que escolhe a presença e que compreende sua responsabilidade diante da dor do outro. Ele não disputa com a história de Natália, ela a honra e a perpetua em sua forma de educar Nalla, ensinando-a a respeitar a natureza, a valoriza a vida e a buscar sua verdade. Assim, ao introduzirem Paulo na trama, os estudantes criam uma figura paterna positiva, que também questiona os estereótipos de gênero, mostrando que a transformação da sociedade passa também pela reconstrução das masculinidades possíveis.

Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o *ethos* que determina nossa interação. Imagine viver em um mundo onde todos nós podemos ser quem somos, um mundo de paz e possibilidades. Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas – mulheres e homens – autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça, vivendo a verdade de que somos todas e todos “iguais na criação”. Aproxime-se. Veja como o feminismo pode tocar e mudar sua vida e a de todos nós. Aproxime-se e aprenda, na fonte, o que é o movimento feminista. (hooks, 2018 p. 11).

Essa passagem de bell hooks ilumina exatamente o movimento que os estudantes realizaram ao criar Paulo. Sem recorrer a categorias teóricas formais, eles intuem que a superação da violência de gênero não se faz pela simples eliminação dos homens da narrativa, mas pela reconstrução das relações. Ao inventarem uma masculinidade que cuida, que chora, que permanece, os alunos afirmam que a transformação também passa pelos homens que se colocam ao lado das mulheres na luta contra a opressão. O pai de Nalla não “salva” a heroína, nem assume o protagonismo da história: ele compõe com ela e com Natália uma rede de afeto e responsabilidade. Há, nesse gesto, uma compreensão muito próxima da proposta feminista apresentada por hooks: a ideia de uma comunidade amorosa em que o cuidado não é atributo feminino naturalizado, contudo tarefa humana compartilhada.

Ao mesmo tempo, ao situarem a narrativa em lugares que lhes são familiares (Goianésia, o interior de Goiás, a UFG) os estudantes reafirmam que essas discussões não pertencem apenas ao “grande mundo” distante dos livros e das cidades globais. Elas atravessam suas casas, suas ruas, suas memórias e seus pertencimentos. A história de Paulo e Nalla mostra que o feminismo não é uma teoria abstrata, é uma prática cotidiana que se aprende no convívio, na educação dos filhos, na recusa à violência e na valorização da vida. Sem terem lido hooks, eles tocam o coração de sua proposta: imaginar um mundo onde a mutualidade substitui a dominação e onde homens e mulheres podem se reconstruir juntos. Ao criarem esse pai cuidador e comprometido, os estudantes anunciam que outra forma de masculinidade é possível, e que essa possibilidade nasce, também, da escola e da imaginação coletiva.

Sobre a narrativa do DNA que liga à ancestralidade, é o fio genético não apenas biológico, mas simbólico que une passado e presente. A maldição, antes vista como destino, agora aparece como material de resistência. Nalla não renega sua origem, mas a reinventa, transformando cada marca em possibilidade de luta. O que poderia ser um fardo converte-se em potência, e seus poderes, antes encarados como punição, passam a ser reconhecidos como escolha consciente de quem sabe o que fazer com sua herança.

Foi notório a força das alunas na condução do processo criativo. Foram elas que propuseram que Nalla não deveria repetir o destino da Medusa tradicional, marcada por silêncio e punição. Ao contrário, insistiram que ela dominaria seus poderes, escolhendo a quem mirar e quem liberta com seu olhar petrificante. Essa decisão narrativa foi simbólica: subverteu a lógica misógina do mito antigo e devolveu à mulher o papel de protagonista de sua própria história. O consenso se consolidou entre todos os grupos: a Medusa Moderna seria guia, guardiã e voz de resistência, nunca um monstro a ser temido.

Faltava ainda decidir a origem de seus poderes. Pergunto: “- E a origem dos seus poderes?” Alguns alunos de um grupo mais ao fundo me chamam. Eles me contam que acham que os poderes dela devem se manifestar por completo quando ela entrasse na faculdade. Ela deveria trabalhar com o algoz de sua mãe, ser também violentada por ele – esse seria o gatilho para a revelação de sua verdadeira natureza. A proposta, ainda que extremamente densa e dolorosa, não vinha do desejo de chocar, era uma tentativa de elaborar, simbolicamente, o ciclo de traumas que se perpetuam entre gerações de mulheres, e que precisam ser quebrados.

Com muito cuidado, abrimos espaço para discutir essa sugestão. Falei da importância de tratar temas tão sensíveis com respeito e profundidade, sem jamais estetizar a dor. O grupo compreendeu e, juntos, reelaboramos o enredo: o reencontro com o agressor não precisaria ser uma reprodução literal da violência, mas poderia desencadear memórias herdadas, visões e sensações que ativariam, em Nalla, a consciência de sua origem e de sua missão. Assim, o despertar de seus poderes viria não do ato violento em si, entretanto do reconhecimento da injustiça e da urgência de enfrentá-la – uma virada que transforma a dor em força e a memória em resistência. O trauma, nesse sentido, não define Nalla, catalisa sua transformação.

A aula está acabando, o tempo foi curto para a produção dos esboços. Mas a narrativa é forte. Agradeço aos alunos. Ao longo das semanas, vi meus estudantes – muitas vezes reservados – se abrirem, se arrisarem, criarem em conjunto. Vi dor ser transformada em metáfora, trauma virar enredo e resistência emergir em forma de personagens. E, nesse processo, também fui atravessado. O professor que entrou naquela sala com o intuito de ensinar mitologia quadrinhos saiu diferente: saiu habitado por histórias que exigem ser escutadas e contadas. Enquanto recolho os materiais e os últimos grupos se despedem, percebo que algo novo germinou ali. A Medusa Moderna, a Nalla, uma criação escolar: ela é um arquétipo vivo, tecido com memórias, ancestralidades e desejos de justiça.

Portanto, o resultado foi uma narrativa de enorme potência simbólica. A Medusa Moderna nasceu como heroína atravessada pelas experiências da turma: um ser que enfrenta violências, ressignifica silêncios e, sobretudo, assume o controle da própria história. Entre sorrisos, comentários e olhares de surpresa, os estudantes reconheceram, em Nalla, um reflexo de si mesmos e de suas lutas. Mesmo não concluindo uma HQ com perfeição para venda em grade escala, a oficina cumpriu, assim, seu propósito maior: transformar a sala em espaço de autoria e resistência, onde cada discente pôde, ainda que por um instante, romper o silêncio e inscrever sua voz no tecido vivo da História. Um roteiro forte que simbolizava Clio viva e aparente, gravando em suas existências o descobrir do poder da fala.

Ao final da oficina, percebi que não era apenas Nalla, a Medusa Moderna, quem ganhava corpo e forma rabiscadas: eram os próprios estudantes que se reinventavam em cada traço e palavra. A maldição transformada em marca, os olhos que petrificavam opressores e libertavam silenciados, o DNA antigo que se convertia em futuro, tudo isso falava menos de monstros e mais de jovens que aprenderam a reconhecer a própria força. O quadrinho, antes exercício estético, tornava-se espelho, registro de uma geração que ousa transformar em potência.

Duas semanas depois da oficina, uma aluna me aborda no corredor, algo comum no meu dia a dia. Com um olhar tímido, mas decidido, diz que precisa me entregar algo. Abre a mochila e retira um envelope. Estende-me como quem passa um segredo. Abro. Dentro, três imagens. Fico surpreso: Nalla tem rosto. Uma mulher linda, expressão firme, cabelos crespos volumosos e brincos de argola que reverberam ancestralidade. Seus traços não são idealizados: são reais, vivos, como se ela pudesse sair do papel a qualquer momento. Ela realmente expressa a potência do mito criado.



Imagem 29 – Nalla – a Medusa Moderna.

Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.

Na segunda imagem, um bebê pequeno repousa com delicadeza sobre mãos enormes, firmes e protetoras. A cena parece conter o mundo em si: a fragilidade da vida recém-chegada e, ao mesmo tempo, a força de quem sustenta. Reconheço ali a metáfora visual do nascimento de Nalla, retirada do ventre da mãe morta e acolhida pelas mãos do pai, talvez a imagem mais forte que já vi sobre cuidado, renascimento e continuidade.



Imagem 30– Nalla – a Medusa Moderna.

Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.

A terceira me deixa sem palavras. Dois microscópios, duas visões. No primeiro, uma sequência de DNA humana, tradicional, como tantas vistas nos livros de biologia. No segundo, algo diferente: um código orgânico, vivo, pulsante, com formas e cores que escapam da lógica da ciência. É o DNA de Nalla: o elo entre a ciência e o mito, o material genético que carrega as marcas da Medusa ancestral. Fecho o envelope com muito cuidado. Não é só um conjunto de desenhos. É uma declaração silenciosa, um gesto de autoria e escuta, uma devolutiva que só a arte e a educação conseguem provocar. Respiro fundo. Nalla existe, e agora, definitivamente, não pertence só a ficção. Ela pertence a que ousa imaginá-la.

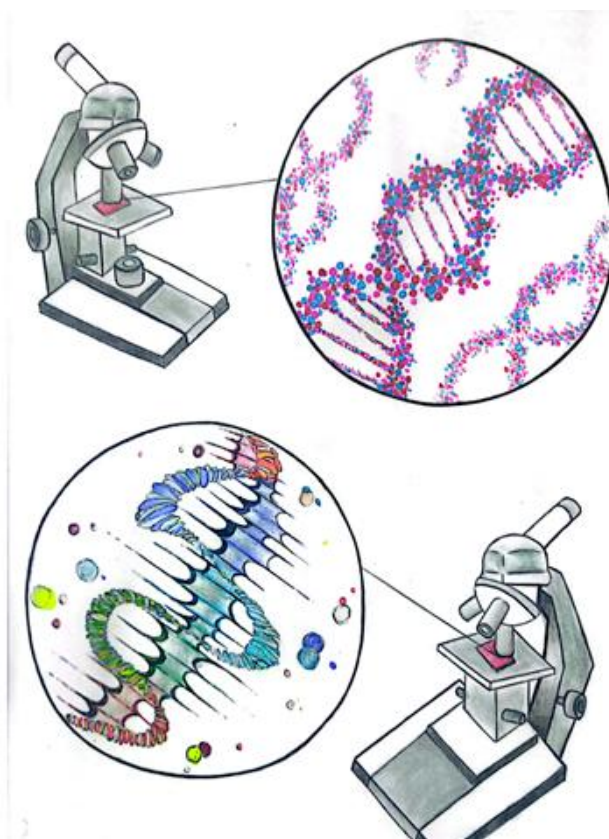


Imagem 31 – Nalla – a Medusa Moderna.

Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.

Ao observar a criação de Nalla, torna-se evidente que a imagem não se esgota em quem a produziu, embora dela dependa. Seguindo a provocação de Mitchell (2005). É inevitável perguntar: o que a imagem quer? O gesto criativo dos estudantes é decisivo, mas uma vez inscrita no papel, a figura escapa às mãos que a desenharam e passa a viver por conta própria. O deslocamento da persona para as imagens é uma tentativa de potencializar a personagem. Quando entramos em contato com a heroína, é como se ela possuísse uma voz silenciosa que interpela o olhar, pedindo escuta, exigindo respostas, revelando segredos que talvez em mesmo seus criadores tenham percebido.

Priorizar o coletivo que criou a narrativa, e não apenas a aluna que me entregou os desenhos, é reconhecer que a criação de Nalla é fruto de um processo compartilhado de significação. A personagem nasce da união de vozes, olhares e experiências que ultrapassam a autoria individual, tornando-se expressão de uma memória coletiva em construção. Assim como afirma Mitchell (2005), a imagem adquire autonomia e vida própria ao emergir do gesto criativo; ela já não pertence apenas a quem a produziu, pertencem a todos que a pensaram, discutiram e a fizeram existir. O desenho é, portanto, um território de encontro, um espaço onde

o coletivo se inscreve e a autoria se dissolve em favor da potência do diálogo e da pluralidade de sentidos.

A primeira imagem, em que Nalla surge de cabelos crespos volumosos, brincos em argola e olhar firme, é a representação de uma personagem, a afirmação de uma presença. Ela quer ser reconhecida, quer ocupar o espaço que tantas vezes lhe foi negado, quer transformar em beleza e força aquilo que o racismo e o machismo tentaram silenciar, nesse gesto, não apenas reflete, mas age; convoca o espectador a confrontar os debates de gênero e raça que atravessam a escola. A segunda imagem, o bebê sustentado por mãos enormes, fala da fragilidade e da força, quer despertar no observador a sensação de cuidado, de responsabilidade e de continuidade. Não é só registro: é elaboração de memória, é inscrição de esperança. A terceira, os microscópios e o DNA, quer romper limites: não se contenta em ser místico, exige ser lida como metáfora de cientificidade, lembrando que conhecimento é sempre disputa de sentidos e que mito e ciência podem habitar a mesma célula. Ou seja, que o mito pode ser a via que leva ao conhecimento científico, especialmente, o histórico.

Aqui vale uma verticalização lembrando do professor Rogério Rosa Rodrigues (2020). A análise da produção gráfica dos estudantes pode ser compreendida de maneira mais ampla, ao evidenciar que o desenho infanto-juvenil ultrapassa a função de ilustração e se configura como forma de interpretação histórica. A pesquisa de Rogério Rosa Rodrigues investiga como os desenhos produzidos por crianças podem funcionar como formas legítimas de interpretação histórica, tomando como base representações da Guerra do Contestado. Ao desenhar, o aluno organiza acontecimentos, seleciona elementos relevantes e estabelece relações de sentido entre passado e presente. Nesse processo, a imagem atua como linguagem própria, capaz de expressar compreensões complexas sobre o mundo e sobre a experiência histórica.

Essa dimensão torna-se ainda mais significativa quando se observa que o desenho permite acessar camadas da experiência que, muitas vezes, não emergem por meio da linguagem escrita. Ao mobilizar a imaginação, a memória e a vivência cotidiana, o estudante constrói narrativas visuais que articulam afetos, percepções e interpretações, revelando uma forma sensível de apreensão da realidade. Como demonstra o trabalho de Rodrigues (2022), ao utilizar desenhos como ponto de partida para a escrita colaborativa, evidencia-se que a imagem provoca reflexão, desloca sentidos e amplia as possibilidades de leitura do passado.

No contexto desta pesquisa, essa compreensão permite ressignificar as produções realizadas pelos estudantes, especialmente no que se refere à criação de histórias em quadrinhos e narrativas míticas. Essas produções não devem ser entendidas apenas como atividades

criativas ou estratégias de engajamento, e, sim, como práticas efetivas de construção do conhecimento histórico. Ao elaborar personagens, conflitos e enredos, os alunos mobilizam repertórios culturais, reinterpretam experiências e produzem sentidos sobre si mesmos e sobre o mundo, assumindo uma posição ativa no processo de aprendizagem.

Dessa forma, o desenho e a narrativa visual se colocam como dispositivos pedagógicos potentes, capazes de articular imaginação e pensamento histórico. Ao permitir que os estudantes expressem suas compreensões por meio de imagens, cria-se um espaço em que diferentes formas de saber podem coexistir e dialogar. Assim como no estudo de Rodrigues (2022), em que os desenhos infantis sobre a Guerra do Contestado se tornam base para a construção de narrativas e reflexões coletivas, as produções desta pesquisa evidenciam que ensinar História pode ser também criar condições para que os alunos narrem, interpretem e atribuam sentido à realidade, configurando-se, portanto, como sujeitos históricos em formação.

Nesse sentido, o exercício da oficina mostrou, na prática, o que Mariana do Santos (2020) denominou de “ato de conhecimento” inspirado na perspectiva freiriana, que sugere que “não há saber mais ou saber menos, mas saberes diferentes” (Cezar, p. 1247). Ao partilhar suas experiências de silenciamento e traduzi-las em imagens e palavras, os estudantes realizaram aquilo que a BNCC nomeia como formação integral: reconhecer-se como sujeitos históricos, capazes de narrar e ressignificar o mundo em que vivem. A criação de Nalla, nesse caminho, um gesto de leitura crítica de realidade, que devolveu à sala de aula sua vocação: a criticidade.

Foi inevitável perceber que a prática dialogava também com o que Walter Benjamin já apontava ao dizer “contar histórias sempre foi arte de conta-las de novo” (Benjamin, 1987. P. 25). Cada grupo, ao recriar a Medusa em versão moderna, recontava o mito antigo à luz de suas próprias vivências, subvertendo hierarquias de gênero, raça e poder. Nalla. Ao surgir como protagonista, condensa essa potencialidade. Esse processo criativo mostrou-se como experiência de resistência cultural, na medida em que os discentes reproduziram narrativas pré-existentes, criaram algo próprio. Heloisa Capel corrobora dizendo que “mitos mobilizam, questionam, criam correspondências, promovem soluções” (Capel, 2019, p. 14). Assim, a Medusa Moderna foi mais do que uma personagem: foi um espelho no qual os estudantes viram refletidas suas lutas, dores e esperanças.

Assim, Clio não esteve distante: caminhou entre os grupos, sorriu nos desenhos, escreveu-se nas discussões e nas disputas dos jovens que ousaram. A oficina revelou que, quando a sala de aula se converte em território de inventividade, a História deixa de ser mera disciplina para tornar-se experiência encarnada, partilhada e plural. Ao final, as estudantes e os

estudantes produziram uma narrativa oral que foi transcrita e “traduzida” nesta dissertação, além de um conjunto de desenhos elaborados por eles. Esse material constitui um produto palpável: roteiros, esboços de personagens, cenas fragmentadas, mapas de histórias, anotações soltas e falas registradas. Resultado do processo formativo vivido na oficina.

Esse conjunto de produções configura-se como o resultado concreto da atividade: um dossiê de imaginação e crítica social que revela modos de ver o mundo e de narrar a si mesmos. Os desenhos dão corpo à Nalla e às demais personagens; os textos mostram o esforço coletivo de organizar enredo, tempo e conflito; as discussões registradas evidenciam disputas de sentidos e negociações entre os grupos. Trata-se de um material híbrido, estético e pedagógico ao mesmo tempo, que testemunha que os estudantes compreenderam os conteúdos trabalhados, ao mesmo tempo produziram conhecimento. O produto final ultrapassa a própria personagem criada, revelando o percurso de autoria que ela condensa.

Desse modo, o item 3.2 se encerra afirmando que o trabalho com mitos e quadrinhos não resultou em mera atividade ilustrativa. Nalla permanece como símbolo desse processo: signo gráfico e poético de uma experiência em que a sala de aula se fez espaço de criação, escuta e partilha de sentidos. A oficina deixa como legado a certeza de que, quando o estudante se reconhece autor. Mito e quadrinhos entrelaçados como nunca.

3.3 “Fessor, eu entendi!”: expressões do aprendizado e Caderno de Reflexões.

A expressão “Fessor, eu entendi!” atravessou a sala como um lampejo. Era fruto de um acerto em sala, materialização de um encontro entre estudante, professor e conhecimento. Aquele instante revela que a narrativa tornou-se conteúdo exposto e experiência vivida. O brilho nos olhos e o tom de descoberta faziam do aprendizado um ato poético, um momento em que Clio se aproximava, sentando-se ao lado do discente, sussurrando-lhe que a História pode ser compreendida, sentida e recriada. Sei que os obstáculos são muitos em sala de aula, eles aparecem até em encontros mais dinâmicos. Entretanto é possível uma virada de mesa a partir de uma reflexão. Não uma reflexão, no sentido, de atribuir ao professor a culpa individualizada sobre os resultados da educação, mas com o objetivo de mais uma sistemática que traga caminhos viáveis e executáveis pelo docente diante de tantos outros entraves. Esse trabalho não romantiza o resultado, entretanto o valoriza.

As falas dos alunos, aparentemente simples, possuem força: quebram a lógica de alguns silêncios que ainda insistem em sala de aula. Quando um aluno se permitir dizer “eu entendi”,

ele reconhece a si mesmo como sujeito da aprendizagem, ao mesmo tempo desafia a imagem de passividade que as vezes lhe é atribuída. Fazendo parte, assim, do engajamento que hooks (2013) propõe. Um engajamento não só do docente ou só do discente, mas de ambos. A frase ecoa como uma ruptura: tanto professor quanto alunos são deslocados a coparticipação.

Nesse sentido, assumir o papel docente implica reconhecer que o engajamento discente nasce para além do decreto metodológico, nasce pela postura ética e sensível de quem ensina. Como propõe bell hooks (2013), o professor precisa estar disposto à autoatualização, isto é, a um movimento constante de revisão de si, de suas práticas e de suas certezas, compreendendo que ensinar não é repetir fórmulas consagradas, mas arriscar-se no encontro com o outro. Essa disponibilidade não se confunde com fragilidade ou improvisação vazia; trata-se de uma escolha política e pedagógica de estar presente, inteiro, aberto ao diálogo e ao deslocamento. Quando o docente se reconhece também como aprendiz, cria-se um ambiente em que o erro não é punição, a dúvida não é fraqueza e a fala do aluno não é interrupção: é matéria legítima do processo formativo. É nesse espaço de reciprocidade que o engajamento se torna possível: como prática viva, construída no cotidiano da sala de aula, onde professor e estudantes se implicam mutuamente na tarefa de pensar, sentir e recriar o conhecimento histórico.

Aprendi, junto como os outros alunos, a me dar por contente se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em me esclarecer. [...] minha memória me diz que era raro – extraordinariamente, assombrosamente raro – encontrar professores profundamente comprometidos com práticas pedagógicas progressistas. (hooks, 2013 p. 30).

Ao relatar sua experiência, hooks evidencia que o engajamento discente não surge de um gesto isolado do aluno, aparece de uma atmosfera pedagógica previamente construída pelo professor. Antes que o estudante se arrisque à participação, alguém precisou assumir o risco primeiro. É nesse ponto que o engajamento docente se articula diretamente à autoatualização defendida por bell hooks e à autorreflexão discutida por Heloísa Capel: ambos os conceitos apontam para um professor que não se apoia em sua formação inicial ou em métodos consolidados, ele revisita continuamente suas práticas, suas posições e seus modos de estar em sala.

Engajar-se, portanto, é mas implicar-se no processo educativo como sujeito histórico, atravessado por contradições, limites e aprendizados. A autorreflexão docente permite reconhecer que ensinar envolve escolhas, silêncios e deslocamentos, e que o compromisso com práticas pedagógicas ativas exige vigilância constante sobre o próprio fazer. Nesse movimento,

o professor deixa de ocupar o lugar do transmissor competente e assume uma posição mais exigente: a de alguém que aprende com o encontro, que se transforma no diálogo e que entende o engajamento como construção relacional, ética e histórica, nunca como atributo espontâneo ou responsabilidade exclusiva do discente.

A inovação deste trabalho é de natureza eminentemente prática, ancorada na práxis. Em diversos momentos da oficina, esse deslocamento tornou-se palpável. Os estudantes participaram, pois, a sala construiu conhecimento, ao mesmo tempo curou. Durante a discussão sobre Maus, uma comentou: “- Parece que o passado não vai embora, ele fica voltando.” Outro completou: “- É como quando a gente lembra de uma coisa ruim, parece que tá acontecendo de novo.” Essas leituras, ainda que espontâneas, aproximaram os discentes do conceito de entrelaçamento narrativo, mostrando que compreender HQs é, também, compreender as temporalidades da vida. Ali, entre falas simples, o abstrato se tornou concreto: o aprendizado ganhou corpo, voz e rosto.

Na sequência, diante das páginas de Watchmen, a percepção da simultaneidade do tempo emergiu como descoberta coletiva. “- Parece que ele vive tudo junto, passado e futuro ao mesmo tempo”, disse um aluno, quase sem perceber que traduzia em palavras as imagens. O que se descreve como simultaneidade, os estudantes experienciaram na prática, revelando que o processo de ensino-aprendizado precisa abrir espaço para que eles sejam percebidos e nomeados pelo olhar discente. Os alunos descrevendo/narrando seus próprios mundos.

Esse movimento atingiu seu ponto mais alto com a criação da Medusa Moderna. Ao propor uma mulher como heroína, os alunos reescreveram e expressaram a necessidade de que suas vozes ecoassem. “- Ela controla quem vai virar pedra”, disseram, transformando a maldição em poder. Nessa frase estava contida uma profunda ressignificação: romper o destino imposto, inverter a lógica da punição e afirmar o direito de ser sujeito de sua própria história. Não era apenas ficção; era denúncia, era desejo, era aprendizagem em gesto criador. Para muitos estudantes, a escola é o único lugar de socialização, um lugar onde eles podem confiar em falar.

Essas pequenas frases, ditas entre risos, silêncios e trocas, são testemunhos do que Paulo Freire chamava de diálogo libertador. Elas provam que o aprendizado não acontece apenas no caderno, acontece também no instante em que o estudante percebe que sua experiência tem valor e pode ser comparada às grandes narrativas. É nesse encontro entre vida \times teoria que o conhecimento se concretiza. “Fessor, eu entendi!” significa a experiência de sentir-se parte da

História, de saber que a própria voz pode construir sentidos. Mais que isso, é compreender também a incompletude humana e que é necessário buscar completar-se constantemente:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. (Freire, 1987 p. 42).

Nessa toada, a autorreflexão e a autoatualização extrapolam o docente e alcançam também o discente, que passa a reconhecer-se como sujeito inacabado, em constante processo de construção. A consciência da inconclusão, tal como aponta Freire, produz abertura: autoriza o aluno a errar, a perguntar, a narrar-se e a transformar suas leituras em novas possibilidades de sentido. Nesse movimento, o estudante compreende conteúdos históricos, linguagens específicas, concomitantemente aprende algo mais profundo: que sua voz importa, que sua interpretação é situada e legítima, e que pensar historicamente é também pensar-se no tempo. Assim, a sala de aula permitiu formação mútua, onde professor e alunos se autoatualizam juntos, compartilhando a tarefa humana (e histórica) de estar sempre em devir.

A criação da Medusa Moderna deve ser lida como prática de historização de si. Ao reescreverem a personagem a partir de suas próprias experiências, os estudantes exercitam aquilo que Maria Auxiliadora Schmidt (2021) ao reler Jörn Rüsen (2001) nomeia como consciência histórica dialógica: um movimento que ultrapassa a simples recepção de conteúdos ou a lógica da transposição didática³⁹, pois implica o sujeito na produção de sentido histórico a partir do diálogo. Nesse processo, o aluno aprende sobre o passado, confronta-se com seu presente, articulando vivências, memórias, expectativas e valores. A narrativa mítica torna-se, assim, um espaço de mediação entre a experiência individual e os referenciais coletivos da História, permitindo que o estudante compreenda que o conhecimento histórico se constrói no diálogo entre saberes, tempos e vozes.

³⁹ A saber: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Didática reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 166-184, ago./dez. 2021.

O mito antigo converte-se em linguagem viva, atravessada pelas tensões do presente. Ao transformar a maldição em escolha, os alunos ensaiam modos de pensar sua própria condição histórica, marcada por limites impostos, silenciamentos e possibilidades de ruptura.

Entre outros aspectos constitutivos deste diálogo estão os significados e a atribuição de sentido, a intersubjetividade que constrói os próprios sujeitos produtores da narrativa, e os tipos de sociabilidade efetivadas na e pela relação entre os sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e dos sujeitos com a sociedade. Por homologia, entende-se que esta dinâmica está presente na aprendizagem histórica, por exemplo, na medida em que a consciência histórica é construída por meio de interações do sujeito consigo mesmo e com o outro, e se manifesta de forma discursiva na e pela linguagem. (Schmidt, 2021).

Schmidt permite compreender que a aprendizagem histórica, tal como vivenciada nessa experiência, realiza-se como processo relacional, discursivo e situado. A consciência histórica *dialogica* emerge precisamente nesse entrecruzamento entre subjetividade e intersubjetividade, quando o estudante dialoga consigo mesmo, com o outro e com a sociedade por meio da linguagem das HQs. Ao narrar, escutar e reelaborar sentidos, o discente constrói interpretação histórica, simultaneamente constrói a si próprio como sujeito histórico. A produção da Medusa Moderna evidencia esse movimento: a narrativa criada em sala é resultado de uma sociabilidade específica, marcada pela confiança, pela escuta e pela legitimação da fala discente, na qual os alunos puderam experimentar formas de dizer o mundo e de dizer-se no mundo. Assim, a aprendizagem histórica manifesta-se como prática viva de significação, em que mito, experiência e História se articulam discursivamente, revelando que ensinar e aprender História implica, necessariamente, criar condições para que os sujeitos produzam sentidos sobre o tempo, sobre o outro e sobre sua própria existência histórica.

Dessa forma, a autorreflexão e a autoatualização não se restringem ao plano individual, mas assumem um caráter coletivo e relacional. O estudante que se reconhece como sujeito inacabado não o faz em isolamento, faz no encontro com o outro, percebendo que sua trajetória se entrelaça a histórias, memórias e narrativas mais amplas. A consciência da inconclusão, longe de significar carência ou insuficiência, converte-se em potência formativa: é ela que sustenta o desejo de aprender, de perguntar e de transformar. Nesse sentido, a educação histórica cumpre uma de suas funções mais profundas ao formar sujeitos capazes de compreender sua própria inserção no tempo e de reconhecer-se como agentes históricos em permanente construção.

A figura do professor também se redefine. Como aponta Heloísa Capel, a prática educativa envolve um processo contínuo de autorreflexão, no qual o docente revisita suas

escolhas, interroga seus silêncios e se permite ser atravessado pelas narrativas que emergem da sala de aula. Ensinar, portanto, é aceitar o risco do encontro e da transformação mútua. O professor que se dispõe a aprender com as falas (e também com as pausas) dos estudantes reconhece que o conhecimento se expande naquilo que é vivido e partilhado.

Encerrar este percurso é reconhecer que cada “Fessor, eu entendi!” que ecoou na sala ultrapassou os limites do exercício didático e se inscreveu como ato de transformação (tanto dos estudantes quanto do próprio professor). O mito produzido, os diálogos tecidos e os gestos de escuta revelaram que a História, quando trabalhada como linguagem viva, afirma-se como experiência de sentido.

O que permanece, portanto, não é uma metodologia fechada ou um modelo a ser replicado, mas uma aposta pedagógica e ética: apostar no estudante como sujeito de sua própria narrativa histórica; apostar no professor como propositor, incentivador e também aprendiz; apostar na sala de aula como oficina de sentidos, onde mito, experiência e História se entrelaçam. Se Clio caminhou entre carteiras, páginas e vozes, foi porque houve abertura para que ela se sentasse ao lado dos alunos e, com eles, reescrevesse a História a partir do presente.

Cada “eu entendi” assinala um ponto de chegada, uma marca inicial, um gesto inaugural de um processo que permanece em movimento. Trata-se de uma transformação permanente, nunca concluída, que acompanha o sujeito ao longo de sua trajetória. Entender, nesse sentido, não é dominar um conteúdo, é começar a nomear o que se vive. Em alguns momentos, esse movimento se apresenta como busca de conhecimento; em outros, como tentativa de cura; muitas vezes, como ambas as coisas ao mesmo tempo. Ao aprender a narrar o mundo e a si mesmo, o estudante descobre que compreender é também elaborar, recompor e seguir adiante. É nesse exercício contínuo de dizer e redizer a própria experiência que a aprendizagem histórica se revela como prática de humanidade: um caminho aberto, atravessado por perguntas, no qual conhecer e cuidar de si caminham juntos, sem promessa de término, com potência de sentido.

Portanto, o caminho desenhado até aqui é, assumidamente, reflexivo e se materializa no caderno de reflexões, apresentado como produto anexo desta dissertação. Trata-se de uma alternativa pedagógica que se constrói no movimento, na escuta e na abertura ao imprevisto. O caderno não prescreve respostas prontas, mas propõe deslocamentos possíveis; não oferece soluções imediatas, mas convida à pergunta. Ele nasce como extensão da pesquisa vivida e como tentativa de manter em circulação os sentidos construídos ao longo do percurso investigativo.

Essa alternativa exige reflexão, de maneira intensa, do docente. Aceitar o ponto de partida real dos estudantes (seus silêncios, suas narrativas fragmentadas, seus modos próprios de compreender o mundo) é o primeiro gesto desse trajeto. A partir daí, torna-se possível mudar: mudar estratégias, linguagens e posturas, reconhecendo que ensinar História implica revisar constantemente as próprias certezas e abrir espaço para o que emerge do encontro pedagógico.

Engajar-se é o movimento que sustenta esse caminho. Engajar-se com compromisso ético com o processo, assumindo riscos, acolhendo o erro e reconhecendo o valor formativo da experiência compartilhada. Trata-se de um engajamento que desloca o professor do lugar de transmissor para o de propositor, alguém que cria condições para que a palavra circule e para que a autoria discente se manifeste.

Nesse sentido, o caderno de reflexões não encerra a pesquisa, a prolonga. Ele funciona como convite à continuidade, à adaptação e à reinvenção, oferecendo proposições abertas que podem ser apropriadas, deslocadas e recriadas conforme os contextos, as turmas e as inquietações de cada professor. O que se deixa, ao final, é um rastro possível: um caminho que afirma a sala de aula como espaço de encontro, narrativa e cuidado, onde ensinar e aprender permanecem como processos inacabados, atravessados pela sensibilidade, pelo diálogo e pela coragem de arriscar junto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta dissertação é, em parte, como encerrar uma narrativa em quadrinhos: há a última vinheta, mas nunca o fim definitivo. O silêncio se revela como pausa carregada de sentidos, novas possibilidades e enredos. Ao longo deste percurso, vimos a importância do trabalho coletivo para o Ensino de História, atribuímos à coletividade as conquistas que alcançam as práticas em sala de aula. Mas vimos também como o diálogo, os mitos e, em especial, os quadrinhos (quando trabalhados pelo professor proponente com ética e sensibilidade) podem modificar o ambiente escolar, transformando-o em espaço de fala, autoria e resistência. Um ambiente no qual o aluno sintá-se inserido, livre para falar e descrever o mundo, mais que isso, descrever seu mundo.

Esse caminho investigativo partiu justamente dessa inquietação diante de alguns silêncios que ainda persistem no ambiente escolar (entendido aqui como território de disputas simbólicas, políticas e afetivas) e percorreu os mitos e as narrativas gráficas modernas até chegar à sala de aula como espaço de criação e autoria. Ao longo desse trajeto, tornou-se evidente que tais silêncios não decorrem da ausência de interesse ou de capacidade dos estudantes, mas, muitas vezes, de práticas pedagógicas que historicamente privilegiaram um trabalho não engajado do docente que reflete no discente. Ao tensionar esse cenário, o diálogo com os mitos e com as histórias em quadrinhos revelou-se um caminho possível para romper a lógica da passividade, pois ofereceu aos alunos linguagens próximas de suas vivências e, ao mesmo tempo, densas o suficiente para problematizar memória, tempo, identidade e poder. Assim, a pesquisa demonstrou que, quando o estudante é convidado a narrar, reinterpretar e criar, a sala de aula se afirma como lugar de produção de sentidos históricos, mais que isso, passa a ser lugar de cura.

Este trabalho buscou reconhecer os discentes e o professor como sujeitos ativos, produtores de sentidos históricos, capazes de dialogar com os mitos e com os quadrinhos que atravessam suas vidas. Inspirada pela pedagogia freiriana, que vê no diálogo o fundamento do ato educativo, e pela reflexão de autores como hooks, Schmidt, Capel, Gomes e Rüsen, a investigação apostou na potência narrativa dos quadrinhos como linguagem capaz de ativar consciências históricas. A cultura visual das HQs emerge, assim, como meio expressivo de ferramenta pedagógica.

A experiência em sala mostrou que os alunos podem compreender conceitos complexos (como simultaneidade, entrelaçamento ou temporalidade), mais que isso já os intuem e os vivem em suas próprias narrativas. Quando um estudante afirma, diante de Maus, que “o passado não vai embora, ele fica voltando”, ou quando outro, diante de Watchmen, observa que “ele vive tudo junto, passado e futuro ao mesmo tempo”, estamos diante do que Freire (1996) chamaria de ato de conhecimento: reconhecer-se como sujeito da própria leitura de mundo. Essas falas são anedóticas, mas também expressões de uma consciência em formação, aquilo que Rüsen (2001) identifica como capacidade de orientação temporal da vida prática. Mais ainda, aquilo que Schmidt (2021) vai chamar de consciência histórica dialógica, pois surge do diálogo. A escola, nesse horizonte, não pode se desassociar da vida dos alunos, tampouco de suas histórias e da própria História: é nesse entrelaçamento que a aprendizagem se converte em vivência.

Nesse sentido, o ensino de História, quando atravessado por essas experiências, desloca-se de uma lógica transmissiva para uma prática de construção de sentidos. Trata-se de apresentar conteúdos, organizar cronologias e criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar o tempo e situar-se nele. A consciência histórica, como propõe Rüsen, forma-se pela articulação entre experiência, interpretação e orientação para a vida prática. Assim, quando os alunos narram, comparam, questionam e criam: passam a pensar historicamente, mobilizando referências do passado para compreender o presente e projetar o futuro.

É nesse ponto que o ensino de História revela sua dimensão formativa mais profunda. Ao trabalhar com linguagens como os mitos e os quadrinhos, o professor amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento histórico, aproximando-o das experiências concretas dos estudantes e favorecendo processos de identificação e reflexão. A aula torna-se espaço de elaboração, no qual diferentes narrativas entram em diálogo, tensionam-se e produzem novos sentidos. Ensinar História, portanto, implica assumir o desafio de mediar esse encontro entre saber acadêmico e vida vivida, reconhecendo que é nesse entrelaçamento que a aprendizagem se torna significativa e que a História cumpre sua função: orientar sujeitos no tempo e no mundo.

A produção da narrativa da Medusa Moderna foi uma oficina criativa, ao mesmo tempo um gesto concreto de que a escola pode ser espaço de reinvenção, mesmo com todos os problemas existentes. A Nalla criada pelos alunos não foi apenas personagem: ela foi metáfora

da própria emancipação estudantil, símbolo da possibilidade de transformar maldições em potência, cicatrizes em memória, silêncio em voz. Um grito mudo, mas ensurdecador.

Esse processo, no entanto, não se limita aos discentes. Também o professor se transforma. Como lembra Capel (2019), todo processo educativo implica autotransformação docente. Escutar os alunos, acolher suas narrativas, permitir que atravessassem minha prática foi também um exercício de me refazer como educador. Já hooks (2020), ao propor a imagem do professor engajado, reforça que cabe ao docente organizar passagens, abrir limiares, provocar experiências que empolgue.

Ao desenvolver essa pesquisa, percebi que ser incentivador é assumir um papel que mostre que é possível: possível falar, possível errar, possível criar e possível pensar a História a partir de si e com o outro. Incentivar, nesse sentido, é sustentar o risco do diálogo, é permanecer atento aos deslocamentos que emergem quando a palavra discente encontra escuta legítima, é aceitar que a aula nem sempre seguirá o roteiro previsto porque a vida insiste em atravessá-la. Trata-se menos de conduzir e mais de acompanhar, menos de oferecer respostas e mais de manter abertas as perguntas que inquietam. Nessa postura, o professor se afirma como aquele que garante o chão para que o pensamento circule, para que as narrativas se choquem, para que os silêncios possam ser ditos. É nesse gesto ético e pedagógico que a prática docente se aproxima da emancipação: como promessa grandiosa, como exercício cotidiano de confiança na potência dos estudantes e na própria sala de aula como lugar onde a História, afinal, acontece.

Nós, professores, somos linhas condutoras (fios que amarram, conectam; conectam um mundo de possibilidades). Cabe-nos, sobretudo, escutar e traçar caminhos que só existem porque são percorridos em comum, alunos e professores. Nesse mesmo movimento em que o professor se refaz, também os conteúdos e linguagens ganham novo sentido. Os mitos e os quadrinhos, revisitados à luz dessa prática, mostram-se não como fundamentos que sustentam a experiência pedagógica.

A prática em sala de aula confirmou, na experiência concreta dos estudantes, aquilo que os autores já sinalizavam na teoria: a força dos mitos e dos quadrinhos como linguagens capazes de infinitas possibilidades. Nos capítulos iniciais, discutimos o mito como linguagem universal e como ferramenta pedagógica. De Eliade a Campbell, de Eco a Capel, o mito revelou-se não como mentira ou ficção descartável, mas como chave simbólica para interpretar o mundo. Essa perspectiva foi ampliada para os quadrinhos, lidos aqui como mitos modernos. O diálogo com Eisner, McCloud e Groensteen permitiu compreender sua linguagem própria (tempo, montagem sarjeta, entrelaçamento) e reconhecer neles uma potência narrativa que via além do

entretenimento: uma arte sequencial que educa o olhar, multiplica temporalidades e ensina pensar historicamente. Assim como os mitos antigos, as HQs oferecem narrativas que organizam experiências, constroem memórias e projetam futuros. Não são apenas refúgio ou passatempo: são linguagem viva, atravessada de sentidos, capaz de transformar a sala.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados indicam a força de um método que articula diálogo, palavras disparadoras e práticas criativas com HQs. Os estudantes expressaram consciência histórica em suas falas e produções, revelando que a aprendizagem se torna efetiva quando nasce do encontro entre suas próprias experiências e o conteúdo trabalhado. Esse caminho, no entanto, segue a lógica da BNCC, que se propõe mínima e dispõe à ampliação, tanto do conteúdo quanto das possibilidades. O vivido em sala mostrou: que a educação não se resume a cumprir prescrições burocráticas, mas exige escuta, deve ser feita por pessoas compromissadas com a problematização e autoria. Nesse sentido, a prática com quadrinhos desvela a importância de construir uma pedagogia baseada no diálogo entre professor e aluno para estabelecer um lugar seguro para ambos.

Por isso, o legado que esta pesquisa deixa é de uma metodologia aberta, flexível, uma aposta pedagógica. Apostar que cada “Fessor, eu entendi!” é mais que uma frase: é quebra, é poesia, é o instante em que o conhecimento deixa de ser reprodução e torna-se criação (uma criação a várias mãos). Apostar que a escola pode ser oficina de sentidos, lugar de memória e inventividade, palco de autorias coletivas. Apostar que, mesmo diante das contradições da educação pública brasileira, é possível construir espaços de emancipação.

Reconheço, entretanto, os limites desta pesquisa. Os encontros foram breves, situados em contextos particulares, e não pretendem abarcar a totalidade da experiência escolar. Ainda assim, os indícios colhidos anunciam uma possibilidade luminosa: a de que o diálogo e a criação coletiva podem transfigurar a sala de aula. Aquilo que as vezes ainda se configura como espaço de silenciamento e apagamento revela-se, então, como chão adubado para o brotar de vozes, como território de liberdade, invenção e esperança.

É nesse horizonte de possibilidades que Clio, nossa musa da História, fez-se presente em cada encontro. Ela caminha entre carteiras dispostas em roda, ouviu os silêncios, sorriu nos rabiscos tímidos e assentiu nos gritos de descoberta. Se em algum momento a História apareceu viva, foi porque os alunos foram convidados a narrá-la, a disputá-la. E, nesse gesto, deixaram de ser meros destinatários, foram autores da História que vivem e sonham. Assim, entre Clio e os discentes, a sala de aula fez-se oficina de sentidos, onde cada palavra e cada silêncio encontraram lugar no tecido da História. O que permanece após o fim desta dissertação não é

sensação de encerramento, fica a de recomeço. Cada imagem criada, cada pedaço do mito ressignificado, cada silêncio rompido aponta para a continuidade de uma pedagogia que se recusa a não mudar. E se cada aluno pôde, por um instante, dizer “eu entendi”, é porque a História, finalmente, se deixou ouvir, ao mesmo tempo que se deixou narrar a partir deles. A repetição dessa frase é o puro reconhecimento de suas habilidades e talentos.

Dessa forma, este trabalho oferece (dentre outros tantos trabalhos da rede) como contribuição ao campo do ProfHistória a possibilidade de pensar os quadrinhos como linguagem complexa e viva, capaz de despertar vozes e ativar consciência crítica. Em outras palavras, Clio pode sentar-se ao lado dos alunos, dialogar com eles e ser reinventada em suas narrativas. A oficina com HQs abriu apenas a primeira porta: outras práticas poderão ampliar esse horizonte, incluindo diferentes gêneros narrativos, mídias digitais e produções culturais juvenis. Assim, reafirma-se a possibilidade de uma docência que também é investigação e invenção, e que, ao ser alimentada pelo diálogo e pela escuta, permite, e garante, a palavra aos estudantes, oferecendo-lhes ocupar o centro como autores de suas próprias histórias. Essa é, afinal, a marca que o ProfHistória carrega: formar professores que reconheçam no cotidiano escolar não apenas obstáculos, mas terreno fértil de emancipações possíveis.

5 REFERÊNCIAS

ARANTES, Taís Turuça ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA**, 4., 2004, Braga. Atas [...]. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BARCA, Isabel. **Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades**. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1980.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou O ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-209-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizescurriculares-nacionais-para-a-educacao-dasrelacoes-etnico-raciaise-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Edição anotada por Étienne Bloch; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira de Lilia Moritz Schwarcz. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990. (Entrevistas com Bill Moyers; edição original de 1988.)

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. **O espelho de Atena: narrativa mítica e formação** / Heloisa Selma Fernandes Capel. – Goiânia; Editora da Imprensa Universitária, 2019

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2006. (Obra clássica sobre folclore, lendas e tradições orais brasileiras.)

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1975] 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CEZAR, Mariana dos Santos. **Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”**. Pesquisa e Debate em Educação, UFJF, v. 10, n. 2, p. 1247–1258, jul.–dez. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ECO, Umberto. **O mito do Superman**. In: ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Original: Myth and Reality, 1963.)

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2008.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERREIRA, Marieta M.; FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de História. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Ivan Lima. **A leitura de imagens, entre sonhos e pesadelos: um ensaio sobre quadrinhos no século XX**. In: CHAVES, Geovano Moreira; RODRIGUES, Márcio dos Santos (org.). **História e linguagens: pesquisas em quadrinhos e cinema**. 1. ed. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2025. p. 16-32.

GOMES, Ivan Lima. **Angelo Agostini e os quadrinhos: algumas questões**. In: CALLARI, Victor; RODRIGUES, Márcio dos Santos (org.). **História e quadrinhos: contribuições ao ensino e à pesquisa**. Belo Horizonte: LetraMento, 2011.

GOMES, Ivan Lima. **Os novos homens do amanhã: projetos e disputas em torno dos quadrinhos na América Latina (Brasil e Chile, anos 1960-1970)**. Curitiba: Prismas, 2018.

GOMES, Ivan Lima. **Os sentidos dos quadrinhos em contexto nacional-popular (Brasil e Chile, anos 1960 e 1970)**. 2015. 438 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2015.

GOMES, Ivan Lima. **Quadrinhos na História: leitura, público e memória**. In: SILVA, Luiz Gustavo Martins da; DIAS, Rafael de Almeida Serra; SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos (org.). **Mídias, tecnologias e sociedade**. Palmas: EdUFT, 2024. p. 67–78.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. 2. ed. São Paulo: UCPA; Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. p. 159-175.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução de Érico Assis. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

GUERRA, Fábio Vieira. **Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)**. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

GUERRA, Fábio Vieira. **A crônica dos quadrinhos: Marvel Comics e a história recente dos EUA (1980–2015)**. 2016. 474 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914–1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JABLONKA, Ivan. **A história é uma literatura contemporânea: manifesto pelas ciências sociais**. Tradução de Verônica Galíndez. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

JÚNIOR, Gonçalo. **A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97–115, jan./jun. 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História**. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- MCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos** / Scott McCloud; tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo. Makron Books, 1995.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11–36, 2003.
- NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143–162, set. 1992/ago. 1993.
- PESSOA, Francisco André. **A lei na sarjeta: utilização da HQ “Quem é o Pantera Negra?” para a efetivação da Lei 10639/2003 em sala de aula**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.
- PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.(Original: Morfologiya skazki, 1928.)
- RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.
- RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- RODRIGUES, Márcio dos Santos. **Apontamentos para a pesquisa histórica sobre quadrinhos**. In: CALLARI, Victor; RODRIGUES, Márcio dos Santos (org.). **História e quadrinhos: contribuições ao ensino e à pesquisa**. Belo Horizonte: LetraMento, 2011.
- RODRIGUES, Rogério Rosa. **Quem narra um conto, aumenta um ponto: responsabilidade social e escrita colaborativa a partir dos desenhos infanto-juvenis da Guerra do Contestado**. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 64-82, set./dez. 2022. DOI: 10.33871/nupem.2022.14.33.64-82.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica** / Jörn Rüsen; tradução de Estevão de Rezende Martins. – Brasília : Editora Universidade de Brasília. 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da História e a formação da consciência histórica dialógica**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 166-184, ago./dez. 2021.

SANTOS, Cristina Soares dos. **Erguer a voz: a luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SILVA, Jean Carlos da. **A mitologia dos orixás: o Candomblé em sala de aula através das histórias em quadrinhos**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2025.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Desenvolvimento e tendências do mercado de quadrinhos no Brasil**. In: VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS; ELÍSIO, Roberto (org.). **A história em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Editora Laços, 2011. p. 45-47

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, R. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Senado Federal. Disponível em <[https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou--na-ditadura](https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura)>. Acesso em 17 de mar de 2024, às 14h09.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

6 FONTES E ARQUIVOS

Imagem 1 – Fonte: [Clio – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 2 – Fonte: [Atum, Ilustração de texto Hieroglyphics do: ilustrações stock 2515358449 | Shutterstock](#)

Imagem 3 – Fonte: [Poesia, religião e poder - Schola Classica](#)

Imagem 4 – Fonte: [Ficheiro:Codex Mendoza folio 10r.jpg – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 5 – Fonte: [Presentation of Captives to a Maya Ruler | Kimbell Art Museum](#)

Imagem 6 – Fonte: [Unknown German | The Virgin Mary and Five Standing Saints above Prede... \(1440–1446\) | Art & Prints | Artsy](#)

Imagem 7 – Fonte: [The Yellow Kid – A Primeira HQ – 1895 | Imagens Históricas](#)

Imagem 8 – Fonte: [Action Comics 1 – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 9 – Fonte: [Sensation Comics \(1942\) n° 8/DC Comics | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 10 – Fonte: [Batman \(1940\) n° 1/DC Comics | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 11 – Fonte: [GCD :: Issue :: The X-Men \(Marvel, 1963 series\) #1](#)

Imagem 12 – Fonte: [The Dark Knight Returns – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 13 – Fonte: [Watchmen – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 14 – Fonte: [Spider-Man #8 \(2016\) | ComicHub](#)

Imagem 15 – Fonte: [Ms. Marvel: Beyond the Limit \(2021\) #1 | Comic Issues | Marvel](#)

Imagem 16 – Fonte: [Ficheiro:Pantera Negra.jpg – Wikipédia, a enciclopédia livre](#)

Imagem 17 – Fonte: [Homem-Aranha Nunca Mais | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 18 – Fonte: [Steve Rogers desiste mais uma vez de ser o Capitão América em HQ da Marvel](#)

Imagem 19 – Fonte: <https://www.hq-now.com>

Imagem 20 – Fonte: [Amazing Fantasy Vol .1 015 \(Agosto de 1962\) : Stan Lee, Steve Ditko, Jack Kirby e Artie Simek : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)

Imagem 21 – Fonte: [HQ Now - Consequência Suprema \(2011\) - Capítulo 4 - Página 1](#)

Imagem 22 – Fonte: [Marvel Teens: Miles Morales n° 4/Panini | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 23 – Fonte: [Marvel Teens: Miles Morales n° 4/Panini | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 24 – Fonte: [Marvel Teens: Miles Morales n° 4/Panini | Guia dos Quadrinhos](#)

Imagem 25 – Fonte: [Biblioteca Eisner - Um Contrato com Deus - Devir Devir](#)

Imagem 26 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 27 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 27 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 28 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 29 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 30 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 31 – Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

7 ANEXO – CADERNO DE REFLEXÕES

Link para acesso do anexo em alta resolução:



Entre mitos e
quadrinhos.pdf

CLEYRONN CARLOS SANTANA ROSA

R\$ 5,00

03

2026

ENTRE MITOS E QUADRINHOS:

PERCURSOS PARA O

ENSINO DE HISTÓRIA

H

PROF HISTÓRIA UFG
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FICHA TÉCNICA

Capa: Valter Luís

Projeto Gráfico: Cleyronn Carlos Santana Rosa.

Manipulado eletronicamente com o auxílio de Inteligência Artificial.

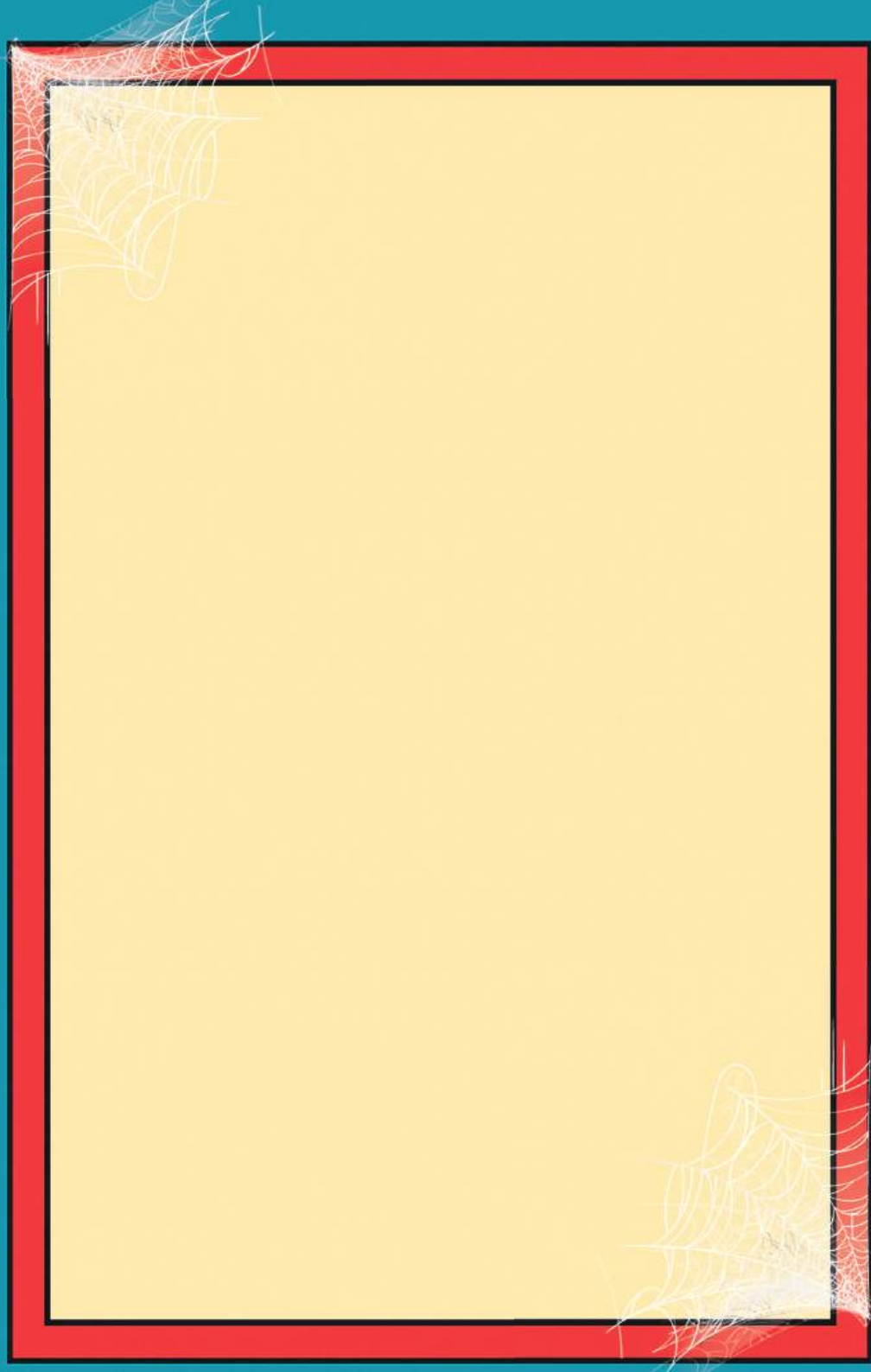
Diagramação: Valter Luís



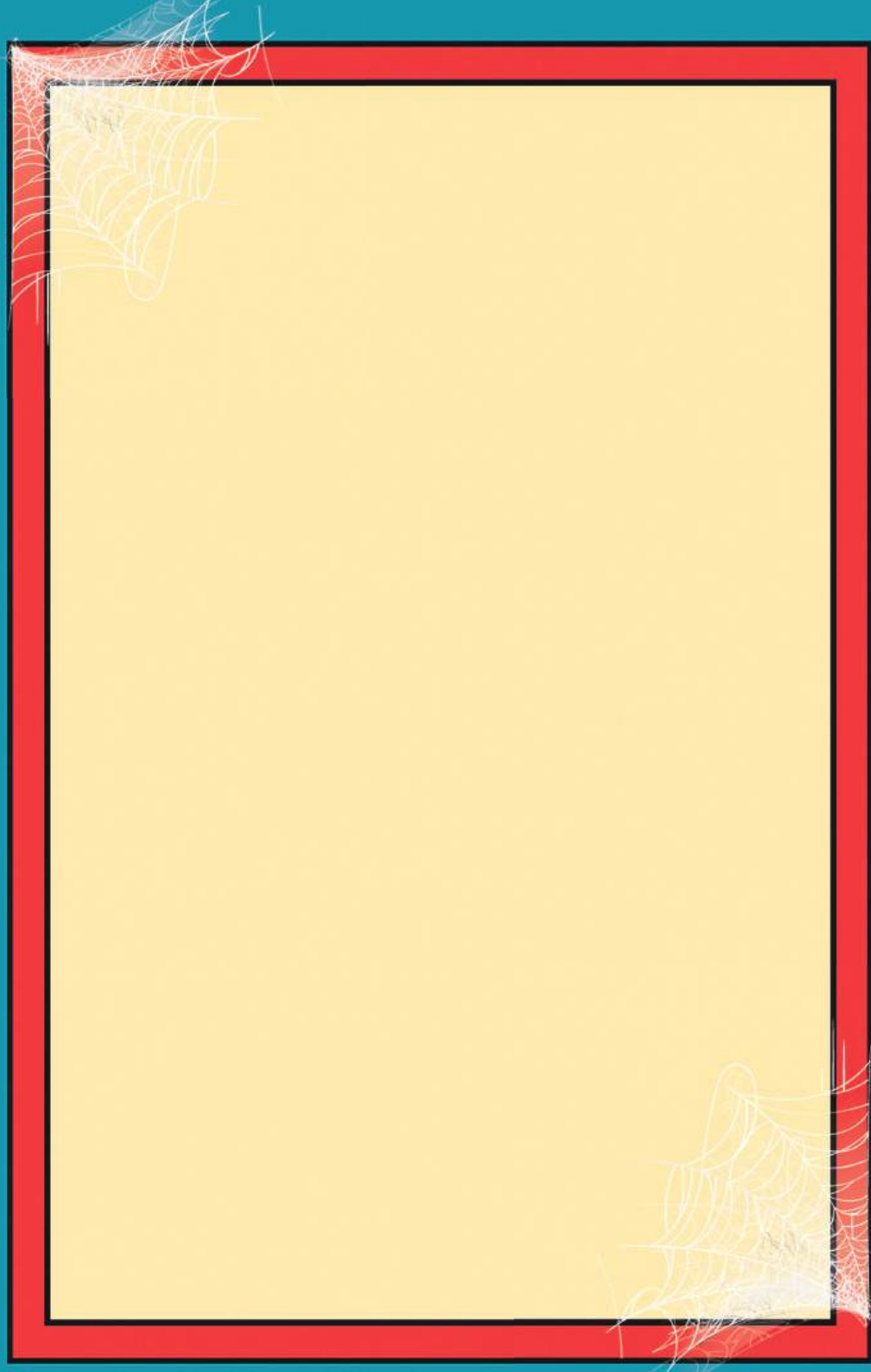
Conteúdo


O USO DAS HQS NO ENSINO DE HISTÓRIA	5
Algumas recomendações:	10
BASE TEÓRICA-METODOLÓGICA.....	12
CONHECENDO E REFLETINDO A SALA DE AULA:	12
O CAMINHO.....	16
1. MITOS.....	16
2. HQs - Mitos modernos e Representatividade no Homem-Aranha	18
3. LINGUAGEM DAS HQs E OFICINA DE PRODUÇÃO.....	21
1. HOMEM-ARANHA DE PETER PARKER.....	34
2. CAPITÃO AMÉRICA.....	36
3. HOMEM-ARANHA DE MILES MORALES.....	38
4. X-MEN.....	40
REFERÊNCIAS:.....	45





***O USO DAS HQS NO ENSINO
DE HISTÓRIA***
REFLEXÕES





Para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhe permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção. Como se sabe, os heróis formadores do panteão da pátria foram perdendo seu lugar de destaque, sendo substituídos por heróis coletivos, representativos de identidades relativas a grupos sociais específicos, aos quais acabaram atribuídos os papéis centrais da cena histórica.

(Paulo Miceli)

CAROS COLEGAS PROFESSORES DE HISTÓRIA,

ESTE CADERNO NÃO NASCE COMO UM MANUAL, TAMPOUCO COMO UM CONJUNTO DE ATIVIDADES PRONTAS A SEREM APLICADAS EM SALA DE AULA. ELE EMERGE COMO PROLONGAMENTO DE UMA PESQUISA VIVIDA, COMO GESTO DE DEVOLUÇÃO À ESCOLA E COMO APOSTA NA POTÊNCIA DO ENCONTRO ENTRE PROFESSOR, ESTUDANTES E NARRATIVAS. DEPOIS DE PERCORRER MITOS ANTIGOS, QUADRINHOS CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS EM SALA, TORNOU-SE IMPOSSÍVEL ENCERRAR ESSA PESQUISA SEM DEIXAR RASTROS QUE PUDESSEM CONTINUAR A CAMINHAR. OS PASSOS DADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS COM A TURMA QUE DESENVOLVI A PESQUISA DESCREVONAS PRÓXIMAS PÁGINAS. (A TURMA: PRIMEIRO ANO TEC NA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MENDONÇA EM GOIANÉSIA-GO).

O QUE SE APRESENTA AQUI É UM CADERNO DE REFLEXÕES, PROPOSIÇÕES E PROVOCAÇÕES, CONSTRUÍDO A PARTIR DA VIVÊNCIA CONCRETA EM SALA DE AULA E ATRAVESSADO PELA CERTEZA DE QUE ENSINAR HISTÓRIA É CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE VOZES POSSAM EMERGIR. NÃO SE TRATA DE ENSINAR "COMO FAZER", TRATA-SE DE COMPARTILHAR CAMINHOS POSSÍVEIS,

ABERTOS, INACABADOS: TAL COMO OS SUJEITOS QUE OS PERCORREM.

INSPIRADO EM BELL HOOKS, PAULO FREIRE E SCHMIDT (E OUTROS) ESTE CADERNO PARTE DA IDEIA DE QUE A SALA DE AULA PODE SER ESPAÇO DE ESCUTA, CRIAÇÃO E, EM MUITOS MOMENTOS, DE CUIDADO. UM LUGAR EM QUE APRENDER NÃO SIGNIFICA APENAS ACUMULAR INFORMAÇÕES, MAS NARRAR-SE, RECONHECER-SE E REIMAGINAR O MUNDO.

CABE AO PROFESSOR, COMO PROPOSITOR E INCENTIVADOR, SUSTENTAR ESSE ESPAÇO, SEM RESPOSTAS FECHADAS, NO ENTANTO COM PERGUNTAS QUE ABRAM FRESTAS.

ASSIM, O QUE SE DEIXA AQUI NÃO É UM MÉTODO ACABADO, MAS UM CONVITE. UM CONVITE PARA QUE CADA PROFESSOR ADAPTE, RECRIE, DESLOQUE E TRANSFORME AS PROPOSTAS CONFORME SUA REALIDADE, SEUS ALUNOS E SUAS PRÓPRIAS INQUIETAÇÕES. PORQUE, SE ALGO ESTA PESQUISA ENSINOU, É QUE A HISTÓRIA SÓ ACONTECE PLENAMENTE QUANDO É NARRADA EM COMUM.

ALGUMAS RECOMENDAÇÕES:



Os quadrinhos são linguagem de passagem: habitam o espaço entre o visível e o indizível, onde o traço vira pensamento e o silêncio se transforma em narrativa. Como destaca Will Eisner (1985), trata-se de uma "arte da comunicação", cuja força reside justamente na interação com o leitor. Na escola, essa linguagem híbrida (palavra e imagem em comunhão) atua como ponte entre a experiência dos

estudantes e o conhecimento histórico, permitindo que o ensino se torne mais sensível, afetivo e crítico.

Scott McCloud (1992) mostra que a força dos quadrinhos reside no que foi deixado em suspensão: o espaço entre os quadros (a sarjeta) é intervalo fértil, onde o leitor imagina, conecta e cria.

Assim, no ensino de História, o estudante deixa de ser espectador e torna-se coautor de sentidos, articulando tempos, memórias e afetos. A HQ se torna uma linguagem histórica, estética e política. Umberto Eco (1972) nos lembra que os super-heróis funcionam como mitos modernos, condensando valores, dilemas e contradições do tempo presente. É exatamente a articulação entre mitos e quadrinhos que se estabelece a base desse trabalho. Eisner (2007) reforça: "a emoção é a matéria-prima da narrativa gráfica", e é justamente pela emoção que o ensino de História se humaniza. Quando o aluno descobre que pode narrar com imagens, reinscreve-se no mundo. Foi a partir desse olhar sensível sobre a linguagem dos quadrinhos que emergiu a necessidade de voltar os olhos para a sala de aula, seus silêncios e suas narrativas latentes. Assim, os passos seguintes buscaram conhecer, escutar e refletir (não apenas sobre os quadrinhos, mas sobre quem está em cena: os estudantes e o professor).

BASE TEÓRICA-METODOLÓGICA.

CONHECENDO E REFLETINDO A SALA DE AULA:

- **Mapear os silenciamentos** em sala de aula é assumir, com Paulo Freire (1987), que antes da leitura da palavra existe a leitura da realidade vivida. O silêncio, longe de ser vazio, é expressão de experiências interrompidas e histórias não ditas. Ele denuncia exclusões e desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, transformando-se em matéria pedagógica legítima.
- **Reconheça as vozes** - bell hooks (2013) aponta que certos ambientes educacionais não reconhecem algumas vozes como legítimas (e isso produz silêncios). Tais silenciamentos revelam desigualdades sociais, raciais e simbólicas inscritas nos corpos dos estudantes. Escutar o que não foi dito é reconhecer a escola como um lugar ainda marcado por exclusões e, justamente por isso, potencial para transformação.
- **Autorreflexão** - Heloísa Capel (2019) nos propõe compreender a autorreflexão docente como um gesto de atenção ao outro: um exercício ético e político que demanda deixar-se afetar por aquilo que emerge (ou por aquilo que não consegue emergir). O silêncio, então, passa a ser lido como linguagem e não mais como ausência.

- **O Falar** - Para Freire (1996), falar é mais que emitir palavras: é existir no mundo de forma consciente. Quando a palavra discente emerge, ela desestabiliza a lógica da educação bancária e cria espaço para um estudante ativo, que reconhece sua trajetória, sua existência e sua possibilidade de transformação. A palavra, nesse contexto, é práxis: reflexão e ação indissociáveis.
- **Articulando** - Ao articular silenciamento e enunciação, escuta e narrativa, a sala de aula se revela como um campo de disputa simbólica e afetiva. Quando o professor acolhe a palavra do aluno e reorganiza sua prática a partir do que escuta (CAPEL, 2019; FREIRE, 1987; 1996), ele prepara o terreno para o improvável. E é nesse solo fértil que os quadrinhos, enquanto linguagem sensível, híbrida e simbólica, podem atuar como pontes entre a experiência vivida e o conhecimento histórico.
- **Reconhecer-se** como sujeito histórico em constante formação permite ao docente compreender que sua atitude em sala vale mais do que qualquer técnica. É na escuta ativa e na abertura à palavra do outro que se constrói um ambiente propício à aprendizagem.
- **Compartilhe** - Quando o professor partilha o espaço de fala com os estudantes, narrativas inesperadas emergem. O que escapa ao planejamento revela leituras sensíveis do mundo, articulando memórias, afetos e

historicidades singulares que enriquecem o processo educativo.

- **O improvável como potência formativa** - O professor não detém o controle do que será dito, mas sustenta as condições para que algo verdadeiro aconteça. Nesse ambiente de escuta e confiança, ensinar e aprender deixam de ser funções separadas e se tornam experiências mútuas, mediadas pelo encontro.
- **Professor-incentivador** - é aquele que se coloca em movimento antes de exigir movimento do outro. Arriscar-se significa abrir espaço para o diálogo, para o imprevisto e para o erro como parte do processo formativo. Esse gesto inaugura uma relação de confiança e horizontalidade (bell hooks 2013)



Nesse sentido, a autorreflexão configura-se como um movimento ético e político que sustenta o engajamento em sala de aula. É por meio dessa atenção a si que o professor percebe os efeitos de sua atuação sobre os estudantes e sobre o clima do encontro pedagógico. Cada ação (da pergunta que provoca ao modo como acolhe uma fala inesperada) carrega intencionalidades e produz sentidos. Assim, refletir sobre si é condição para exercer um engajamento, construído pelo diálogo, fortalecido pela prática docente mais sensível, responsável e verdadeiramente transformadora.

Pensando por esse viés, compartilho o caminho metodológico que percorri ao articular mitos, HQs enquanto mitos modernos e, por fim, a criação de narrativas autorais em sala de aula. Mais do que oferecer um modelo fechado, proponho aqui um convite à reflexão: que cada leitor possa adaptar, deslocar, reinventar e recriar esse percurso conforme sua realidade, seus estudantes e suas inquietações. A metodologia adotada se estruturou em três momentos principais: o primeiro encontro (50 minutos) foi dedicado à discussão sobre mitos; no segundo, debatemos as HQs do Homem-Aranha como expressões contemporâneas do mito; os dois encontros seguintes foram voltados, respectivamente, à leitura e análise da linguagem das HQs e, por fim, à oficina de criação, na qual os alunos produziram sua própria narrativa mítica. O que apresento a seguir não é o relato detalhado dessas etapas, mas um conjunto de imagens, temas e frases geradoras que podem servir como

disparadores e possibilidades para o trabalho em sala de aula. Obs.: no encontro sobre mitos não foi utilizado imagens, mas faça uma sugestão nesse trabalho.

O CAMINHO.

I. MITOS

a. Mito de Ícaro.



GOWY, Jacob Peter. *The Flight of Icarus*, c. 1635–1637. Óleo sobre tela. Museu do Prado, Madrid. Reprodução disponível em domínio público.

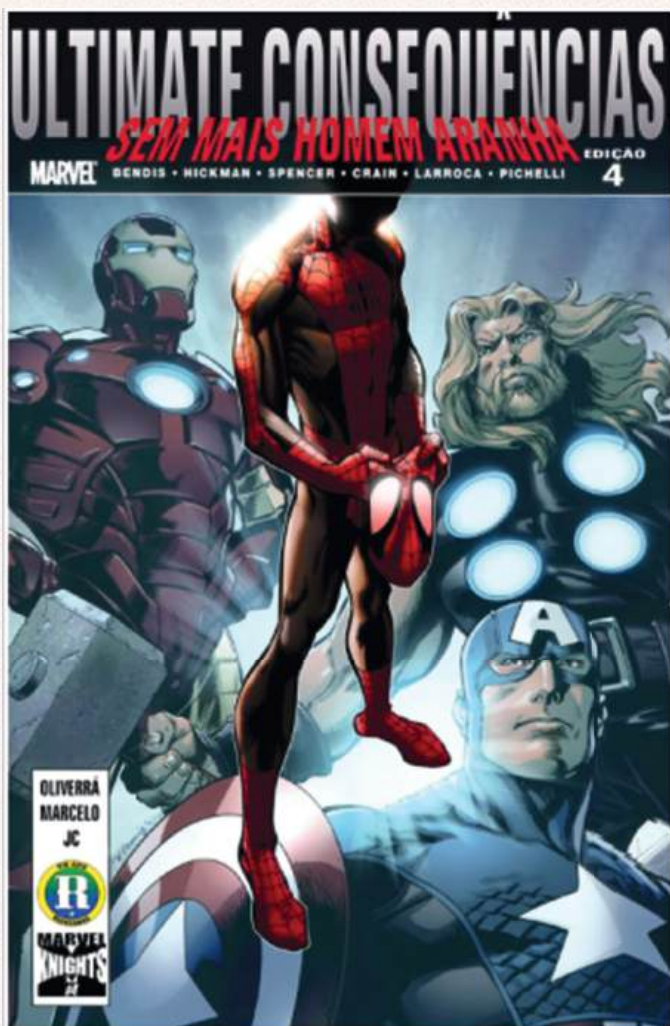
b. Temas: As origens dos mitos e suas funções sociais nas culturas antigas; As relações de poder nas sociedades da Antiguidade: Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma; A invenção da escrita e suas implicações para a construção da memória histórica; As formas de organização política e social nas cidades-Estado gregas; A religiosidade e o papel das instituições religiosas na formação das sociedades; A construção dos heróis na História: entre o mito, a memória e a identidade; As representações da Antiguidade na cultura pop: cinema, HQs e videogames; A formação das identidades culturais e a circulação de saberes no mundo antigo.

c. Perguntas Geradoras: O mito é uma mentira? Por que as sociedades criam mitos para explicar o mundo em que vivem? Como o poder era organizado nas antigas civilizações, e o que disso permanece hoje? O que mudou na História quando a escrita foi inventada? Como as cidades gregas organizavam a vida política e quem podia participar dela? O que acontece com uma civilização quando ela entra em crise? Quem escolhe os heróis que estudamos na escola — e quem fica de fora? Qual a relação entre mitos antigos e HQs? De que forma filmes, HQs e jogos representam (ou distorcem) o mundo antigo?

2. HQS - MITOS MODERNOS E REPRESENTATIVIDADE NO HOMEM-ARANHA



Peter Parker e Miles Morales
LEE, Stan; DITKO, Steve. Capa da revista Amazing Fantasy n. 15. Nova
Torque: Marvel Comics, ago. 1962.



BENDIS, Brian Michael; PICHELLI, Sara. Capa da revista Ultimate Comics: Spider-Man n. 4. Nova Iorque: Marvel Comics, dez. 2011.

b. Temas: Representatividade adolescente; Representações geracionais dos heróis; identidade e representatividade racial nas HQs; mito moderno e a construção do herói; transformações sociais e cultura pop; tecnologia e estilo narrativo nos quadrinhos; responsabilidade e protagonismo juvenil; diversidade e pertencimento no universo dos super-heróis; cidadania, ética e empatia a partir das HQs; Movimentos sociais e a luta por direitos civis.

c. Perguntas Geradoras: Qual o maior problema do Homem-Aranha? Qual contexto ele foi criado? Como os quadrinhos representam os dilemas, sonhos e desafios da adolescência? O que muda na figura do herói quando ela atravessa diferentes gerações? Por que é importante termos protagonistas negros, latinos e de outras etnias nas HQs? Em que sentido os super-heróis podem ser considerados os mitos modernos do nosso tempo? Quais transformações sociais estão refletidas nas narrativas e personagens das HQs ao longo das décadas? Como as mudanças tecnológicas influenciaram o modo de contar histórias nos quadrinhos? O que significa assumir responsabilidades sendo jovem em uma sociedade complexa? Como a diversidade pode transformar o universo dos super-heróis e das narrativas que consumimos? De que maneira os quadrinhos podem estimular a empatia, a reflexão ética e a cidadania ativa? Que relações podem ser feitas entre os quadrinhos e as lutas por igualdade, justiça e direitos civis?

3. LINGUAGEM DAS HQS E OFICINA DE PRODUÇÃO.

a. Tempo

i. Tempo nas HQs.

Naqueles anos, ele ouvia muito essa frase, pois sempre realizava boas ações.



Certo dia, após um terrível ataque, os ançãos sobreviventes o convocaram...



Um Contrato com Deus (EISNER, 2007 p. 28)

ii. Tema: Linguagens diversas

iii. Frases Geradoras: O que tem entre os quadrinhos? O que vocês acham que acontece nesse espaço? O que não está desenhado, mas que vocês completam com a imaginação?.

C. Simultaneidade

i. Outros tempos



ii. **Tema:** Leitura compartilhada; experiência histórica.

iii. **Perguntas geradoras:** Qual a sensação ao ler essa página? Ele está vivendo um momento ou vários ao mesmo tempo? E na sua, já aconteceu de passado, presente e futuro se misturarem?

b. Entrelaçamento

i. O passado presente.



Maus (SPIEGELMAN, 2009 p. 17)

ii. Tema: Memória histórica

iii. Perguntas Geradoras:

Quando lembram de algo, sentem que estão de volta naquele tempo? Como é possível que uma história aconteça em dois tempos diferentes ao mesmo tempo?

e. Oficina: A sala de aula como espaço criativo.

i. Proponha aos alunos produzirem uma narrativa mítica.

ii. Sugira que falem sobre os silêncios, aquilo que não viram no que foi trabalhado até o momento (mitos, mitos modernos e linguagens)

iii. Deixe os discentes refletirem.

Obs.: as imagens a seguir foram os resultados obtidos com a turma que desenvolvi os passos descritos até aqui (Primeiro ano Tec na Escola Estadual Pedro Mendonça que leciono em Goianésia-Go). O resultado é uma produção coletiva. Os alunos criaram uma Medusa Moderna. Seu nascimento representa um renascimento simbólico: uma criança frágil acolhida por mãos fortes, carregando no sangue a memória da mãe e o legado de luta contra opressões.

A narrativa construída pelos estudantes apresenta a trajetória de Nalla como uma figura que emerge do entrelaçamento entre mito, ciência e experiência social, articulando dimensões individuais

e coletivas em um mesmo enredo. Sua origem está diretamente ligada à história de sua mãe, Natália, uma cientista geneticista vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG), cuja pesquisa se desenvolvia em torno do próprio corpo. Movida por sonhos recorrentes, intuições inexplicáveis e marcas corporais que pareciam desafiar os limites da biologia tradicional, Natália investigava a possibilidade de uma herança ancestral inscrita em seu DNA, uma linhagem que apontava para conexões com narrativas míticas antigas, especialmente relacionadas à figura da Medusa. Nesse contexto, a universidade não aparece apenas como espaço científico, bem como território simbólico de produção de saber, resistência e diálogo entre ciência e ancestralidade.

A vida de Natália, no entanto, é brutalmente interrompida após sofrer violência por parte de um colega de trabalho. Esse evento marca o ponto de ruptura da narrativa: o nascimento prematuro de Nalla ocorre no mesmo instante da morte da mãe, configurando uma origem atravessada pela dor, pela violência de gênero e pela ruptura de um ciclo de vida. Ainda assim, essa morte não se encerra em si mesma; Natália permanece como presença simbólica, como legado ético, intelectual e afetivo que continua a existir na filha. Sua pesquisa, sua história e sua memória tornam-se parte constitutiva da identidade de Nalla, funcionando como elo entre passado e presente, entre ciência e mito.

Após a morte de Natália, a responsabilidade pela criação de Nalla recai sobre seu pai, Paulo, personagem construído pelos estudantes como contraponto às estruturas de violência que atravessam a narrativa. Longe de reproduzir modelos tradicionais de masculinidade, Paulo é representado como um homem sensível, cuidador

e comprometido com a proteção e o desenvolvimento da filha. Ele abandona sua vida anterior e se desloca para o interior de Goiás, especificamente para a zona rural de Goianésia, onde passa a criar Nalla em um ambiente marcado por afeto, resistência e reconstrução. Esse deslocamento espacial não é aleatório: ele revela o desejo dos estudantes de aproximar a narrativa de seus próprios territórios, inscrevendo a história em lugares de pertencimento e memória.

Durante sua infância e juventude, Nalla cresce sem compreender plenamente a natureza de sua origem, carregando em si sinais dessa herança. Seu corpo, assim como o de sua mãe, manifesta indícios de algo que escapa à normalidade: uma potência latente que ainda não encontrou forma. Ao mesmo tempo, a memória de Natália permanece viva, como presença que orienta escolhas, valores e percepções. Nesse processo, o DNA é entendido como estrutura biológica ao mesmo tempo que opera como fio simbólico que conecta ancestralidade, mito e experiência histórica, transformando a chamada "maldição" em possibilidade de resistência.

O momento decisivo da narrativa ocorre quando Nalla ingressa na universidade, espaço que retoma o cenário da história de sua mãe e que funciona como ponto de reencontro com estruturas de poder e violência. Ao se deparar com situações que evocam, direta ou indiretamente, a injustiça vivida por Natália, Nalla experimenta um processo de ativação de memórias herdadas. Não se trata de uma repetição literal do trauma, mas de uma elaboração simbólica: sensações, visões e intuições emergem, permitindo

que ela compreenda sua própria história de forma mais ampla. É nesse momento que seus poderes se manifestam plenamente, não punitivamente ou de forma descontrolada, surgem como resposta consciente diante da violência e da necessidade de enfrentá-la.

A herança mítica ligada à figura da Medusa é, então, completamente ressignificada. Aquilo que, na tradição clássica, aparece como maldição e monstruosidade, transforma-se, na narrativa dos estudantes, em potência e escolha. Nalla não é vítima de seus poderes: ela os domina. Seu olhar petrificante é instrumento de justiça, utilizado de forma consciente e direcionada. Essa inversão revela uma ruptura com a lógica misógina presente no mito original e afirma uma nova configuração simbólica, na qual a mulher ocupa o lugar de sujeito de sua própria história.

Nesse percurso, a figura de Paulo permanece como presença importante, como parte de uma rede de cuidado e sustentação. Ele não substitui a história de Natália, ele a honra e a mantém viva na educação da filha, ensinando valores ligados à dignidade, à vida e ao respeito. Sua presença reafirma a possibilidade de construção de masculinidades não violentas, comprometidas com o cuidado e com a transformação social.

A trajetória de Nalla, portanto, não se reduz à construção de uma personagem ficcional. Ela representa um processo mais amplo de elaboração coletiva, no qual experiências de silenciamento, violência e resistência são transformadas em

narrativa. Ao articular mito, ciência e cotidiano, os estudantes produzem uma história que ultrapassa o campo do imaginário e se inscreve como forma de interpretação da realidade. Nalla emerge como figura que carrega em si marcas do passado, e não se define por elas: ao contrário, transforma essas marcas em possibilidade de ação, consciência e transformação.

Desse modo, sua história se configura como um movimento contínuo de ressignificação: da dor à potência, da herança à escolha, do silêncio à voz. Ao assumir o controle de sua própria narrativa, Nalla inaugura novas formas de existência, nas quais mito e experiência histórica se encontram. Trata-se, portanto, de uma personagem que sintetiza o processo vivido em sala de aula: um percurso em que narrar é também compreender, resistir e produzir sentido para o mundo.

Inspirada em vozes femininas como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro e Bell Hooks, a personagem expressa um feminismo negro e decolonial, rompendo com padrões eurocêntricos e idealizações ocidentais de heroísmo. Sua criação envolveu todo um processo pedagógico coletivo, em que os estudantes compartilharam dores, reflexões e disputas de sentido, construindo não apenas uma personagem, mas uma consciência crítica e política sobre seu lugar no mundo.

Nalla representa mais que uma heroína de HQ: é um mito moderno que encarna o desejo de justiça, o poder do cuidado, a força da ancestralidade e a capacidade dos jovens de reinventar o mundo

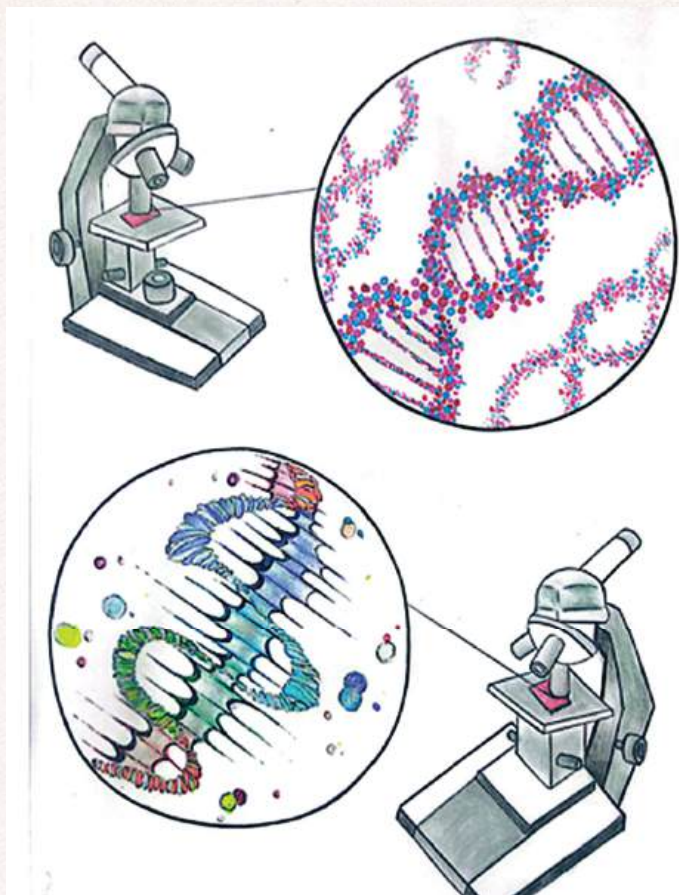
por meio da imaginação, da arte e da escuta mútua. É o resultado de um processo educativo no qual a sala de aula se transformou em espaço de criação, empatia e autoria, reafirmando que mitos e quadrinhos, juntos, são caminhos potentes para narrar e transformar realidades.



Nalla – a Medusa Moderna. Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.



Nalla – a Medusa Moderna. Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.



Nalla – a Medusa Moderna. Desenho original feito por estudante da rede pública de ensino, Goianésia (GO), 2024. Autora não identificada. Acervo do projeto pedagógico de criação de HQs com base em mitos e silenciamentos.

O percurso vivido e descrito neste caderno é, antes de tudo, um convite à escuta, à invenção e à coragem pedagógica. A história de Nalla, forjada na partilha entre estudantes e professor, mostrou que o ensino de História pode ultrapassar os limites do conteúdo formal e tornar-se gesto de autoria e reexistência. Ao atravessar mitos, HQs e silenciamentos, os discentes se reconheceram como sujeitos capazes de narrar, transformar e significar suas vivências. A sala de aula, quando se abre à imaginação coletiva, torna-se espaço de criação de sentido - e, talvez, de esperança.

Este caderno, portanto, não oferece receitas prontas. Ele nasce como rastro de uma experiência situada, que se propõe inacabada e aberta. Que cada professora, cada professor, possa encontrar aqui não um modelo, mas uma provocação: que adaptem, recriem, reinventem os caminhos conforme suas realidades, inquietações e contextos. Porque, como a própria Nalla nos ensina, o poder está em saber de onde viemos - mas também em ousar imaginar o que ainda podemos ser.

CENA BÔNUS!
MAIS ALGUMAS IMAGENS, FRASES
GERADORES E TEMAS:

1. HOMEM-ARANHA DE PETER PARKER



LEE, Stan; ROMITA SR., John. Spider-Man No More! The Amazing Spider-Man, New York: Marvel Comics, n. 50, jul. 1967, p. 8.

- **Temas para discussão:** A travessia do adolescente para o sujeito histórico; Silenciamento e abandono: quando o herói se retira; Identidade, máscara e representação; O cotidiano como espaço mítico; Afetividade, fracasso e vulnerabilidade; Narrativa visual como fonte histórica.
- **Frases geradoras:** O que muda quando o estudante percebe que também faz parte da História e que pode, ele mesmo, reescrevê-la?; Quantas vezes alguém precisa se calar até que o silêncio se torne a única linguagem possível?; O que revelamos e o que escondemos quando vestimos (ou tiramos) nossas máscaras sociais?; Será que os mitos de hoje não nascem também dos becos, dos medos e dos dilemas vividos pelos jovens comuns?; E se o verdadeiro herói for aquele que tem coragem de admitir que está cansado?; O que essa imagem diz sobre o tempo em que vivemos, e sobre quem somos quando ninguém está olhando? Quem pode deixar de ser herói?

2. CAPITÃO AMÉRICA



COATES, Ta-Nehisi (roteiro); YU, Leinil Francis (arte); ALANGUILAN, Gerry (arte-final); GHO, Sunny (cores). *Captain America*, n. 1. New York: Marvel Comics, jul. 2018. p. 20. Ilustração.

- **Temas para discussão:** Heróis reais e simbólicos; responsabilidade coletiva e solidariedade; memória social e reconstrução do trauma; a escuta dos corpos e das vozes marginalizadas; o papel da escola em tempos de crise; narrativas gráficas como leitura do mundo; educação e cidadania ativa.
- **Frases geradoras:** Quem são os verdadeiros heróis quando a salvação depende mais do coletivo do que de um indivíduo?; Como a solidariedade pode ser uma resposta ética diante da crise e do sofrimento comum?; De que forma reconstruímos nossas memórias a partir dos traumas vividos coletivamente?; Quais corpos, vozes e silêncios continuam sendo ignorados nas narrativas sociais?; Qual deve ser o papel da escola em tempos de crise e ruptura?; Como os quadrinhos podem nos ajudar a ler, interpretar e narrar o mundo em que vivemos?; Estamos formando sujeitos capazes de agir com criticidade, empatia e compromisso social?

3. HOMEM-ARANHA DE MILES MORALES



BENDIS, Brian Michael; PICHELLI, Sara. Ultimate Comics: Spider-Man p. 10 n. 4. Nova Iorque: Marvel Comics, dez. 2011.

- **Temas para discussão:** Representatividade juvenil e diversidade no espaço público; cultura do espetáculo e consumo midiático; empatia, indiferença e reação coletiva

diante do acontecimento; o papel do público nas narrativas heroicas; o cotidiano urbano como palco do mito moderno; silêncios, choques e afetos compartilhados; identidade, pertencimento e experiência geracional; responsabilidade social e participação cidadã.

- **Frases geradoras:** Quem está representado nesse público e quem costuma ficar fora dessas imagens?; De que maneira o consumo do espetáculo molda nossas reações diante de acontecimentos graves?; Por que algumas cenas nos comovem enquanto outras passam quase despercebidas?; Qual é o papel do público comum na construção das narrativas heroicas?; Como o cotidiano urbano se transforma em cenário dos mitos modernos?; O que os gestos, os olhares e os silêncios dessa cena revelam sobre nossos afetos coletivos?; De que forma essa imagem dialoga com as experiências e inquietações da juventude atual?; Até que ponto assistir também é uma forma de participar social e politicamente?; Por que determinados grupos não podem descansar?

4. X-MEN



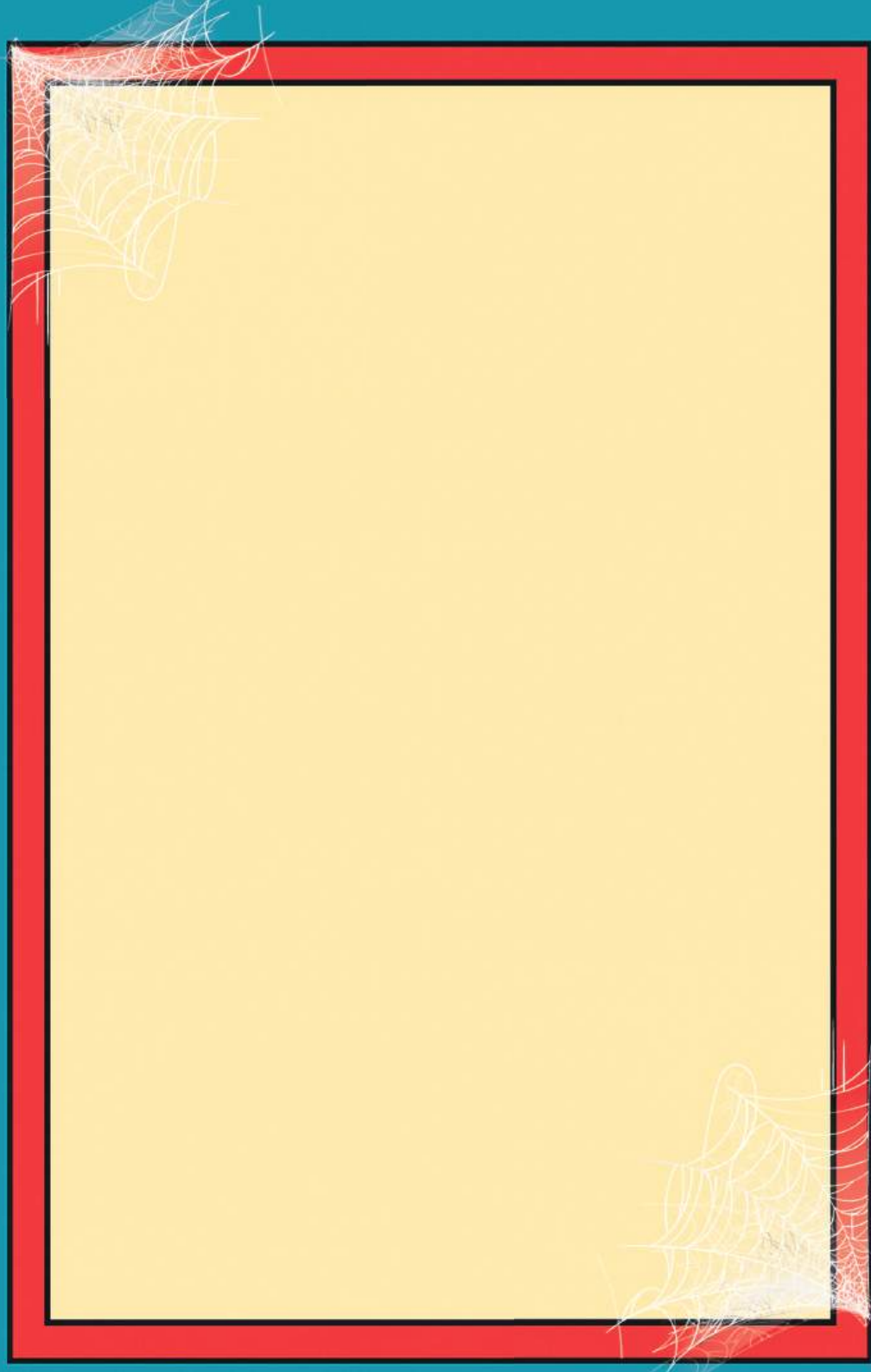
CLAREMONT, Chris (roteiro); SILVESTRI, Marc (arte). *X-Men: A Queda dos Mutantes*. São Paulo: Editora Abril, 1989. p. 10.

- **Temas para discussão:** Preconceito e marginalização social refletidos nas leis de segregação racial nos Estados Unidos durante a era Jim Crow; Construção do "outro perigoso" como inimigo interno nos anos da Guerra Fria, especialmente no contexto do macarthismo; Perseguição e silenciamento de minorias políticas e sociais durante as ditaduras militares na América Latina; Exclusão e criminalização de grupos minoritários como reflexo da intolerância em regimes totalitários, como o nazismo; Lutas por reconhecimento e pertencimento em sociedades pós-coloniais, com destaque para o Brasil após a abolição da escravidão.
- **Frases geradoras:** Por que alguns grupos sociais são historicamente tratados como ameaça?; Como os regimes autoritários usaram o medo para justificar perseguições e silenciamentos?; De que forma a marginalização de minorias reflete heranças coloniais e racistas em diferentes sociedades?; O que leva uma sociedade a culpar os mais vulneráveis por seus próprios problemas?; Quais paralelos podemos traçar entre os X-Men e os grupos perseguidos em diferentes períodos históricos?; Os X-Men podem simbolizar a luta dos movimentos LGBTQIAP+?

O aluno precisa construir seu próprio conhecimento, e o professor deve ser a ponte que o ajudará a atravessar esse percurso de descoberta. Mais do que oferecer respostas programadas, cabe ao educador criar condições, provocar perguntas e dar sentido às experiências vividas em sala de aula. Essa concepção se torna *práxis* da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1997), que vê o professor como um sujeito que aprende junto com aluno, mediando e propondo o diálogo entre o saber e o mundo. Ser ponte é reconhecer que o aprendizado acontece no movimento, entre o saber e o não saber, entre o individual e o coletivo, entre o mundo e a escola. É nesse atravessar que o aluno se que apropria de sua trajetória é capaz de pensar, questionar e transformar a realidade que o cerca.

Ao refletir sobre o papel do professor como proponente e engajado, é possível recorrer à perspectiva de Dermeval Saviani (2008), que compreende a educação como um ato intencional e histórico, orientado para a formação plena do sujeito. Na pedagogia histórico-crítica, o professor é aquele que promove a passagem do saber cotidiano ao saber sistematizado, articulando teoria e prática de forma consciente e transformadora. Ensinar, portanto, é possibilitar que o aluno se aproprie criticamente do conhecimento produzido pela humanidade, reconstruindo-o a partir de sua realidade concreta. Nessa mediação, o docente assume uma função ética e política: a de garantir que o conhecimento seja instrumento de emancipação, e não de reprodução das desigualdades.

Concluir esse processo é compreender que ensinar é um ato de escuta e de entrega. O verdadeiro papel do professor não é o de moldar mentes, mas o de libertá-las (como propõe Edgar Morin -2002- ao defender uma educação que forma para a complexidade, para o pensamento crítico e para a responsabilidade humana). Ao valorizar o diálogo, a sensibilidade e a diversidade, o educador constrói uma prática viva, que transcende o conteúdo e alcança o humano. O conhecimento põe-se como exercício de liberdade, no qual o aluno reconhece sua voz e seu lugar no mundo. É nesse instante, quando o estudante caminha com autonomia e consciência, que o professor cumpre sua missão: a de ser aquele que transforma e é transformado no encontro com o outro. **Siga seu caminho!**



REFERÊNCIAS:

CAPEL, Heloísa. **Autorreflexão docente e prática educativa.** São Paulo: Cortez, 2019.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** Tradução de Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** 2. ed. São Paulo: UCPA; Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. p. 159-175.

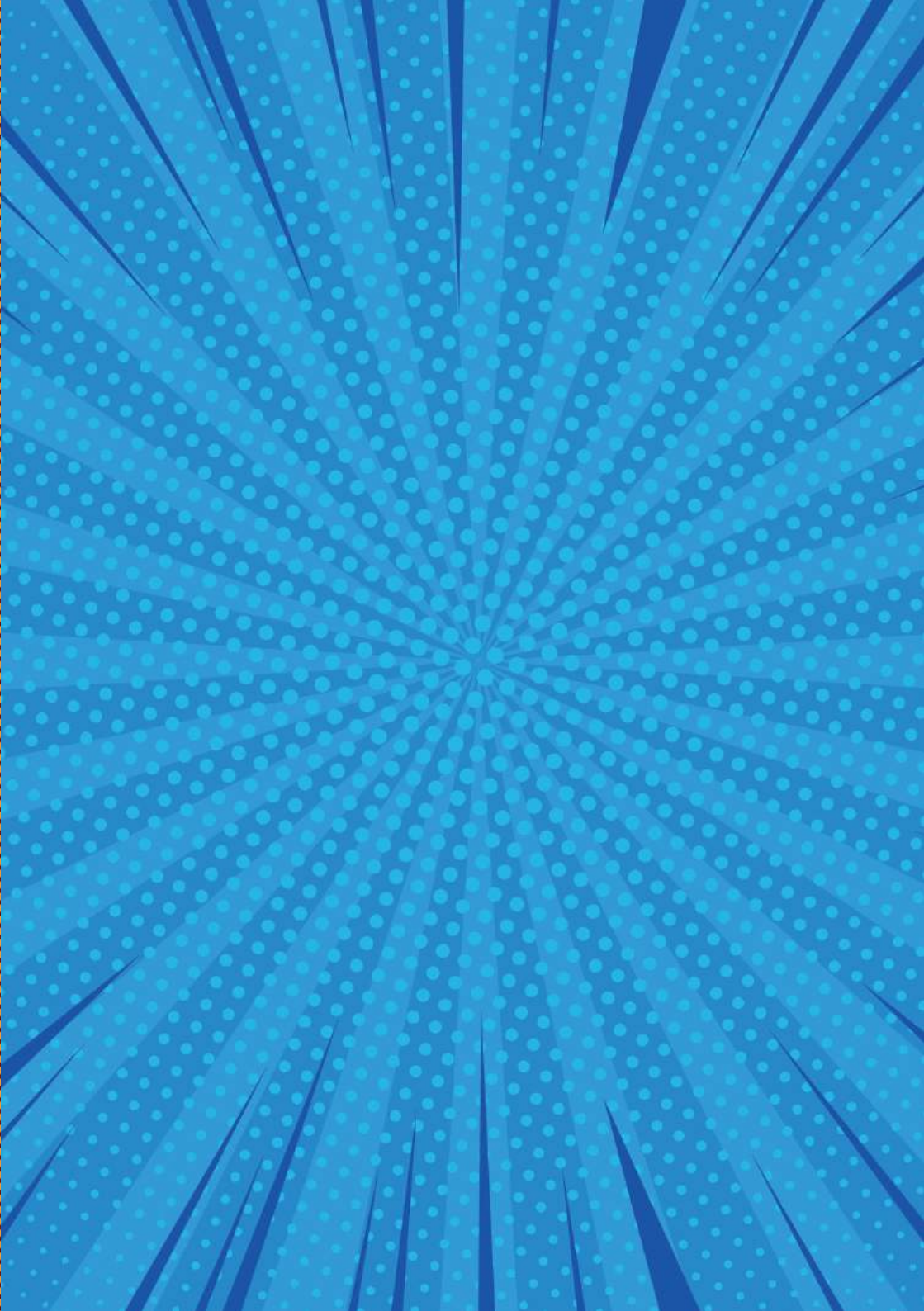
MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** Tradução de Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Letramento; Justificando, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.





PROF **HISTÓRIA** UFG
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA