



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CARLA PATRÍCIA MONTEIRO GROSS

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE HQs PELOS
ALUNOS DO 7º ANO**

FORTALEZA

2025

CARLA PATRÍCIA MONTEIRO GROSS

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE HQs PELOS
ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Linguagens e narrativas históricas: Produção e difusão.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Carla Sabino
Fernandes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G1d GROSS, Carla Patricia Monteiro.
Dificuldades de Aprendizagem: ações para a formação do pensamento histórico por meio da produção de HQs pelos alunos do 7º Ano / Carla Patricia Monteiro GROSS. – 2025.
139 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Ana Carla Sabino Fernandes.
1. Ensino de história. 2. Consciência histórica. 3. Aprendizagem significativa. 4. História em quadrinhos..
I. Título.

CDD 907.220711

CARLA PATRÍCIA MONTEIRO GROSS

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: AÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
PENSAMENTO HISTÓRICO POR MEIO DA PRODUÇÃO DE HQs PELOS
ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Linguagens e narrativas históricas: Produção e difusão.

Aprovada em 27/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Marcelo Fronza
Universidade Federal do Mato de Grosso (UFMT)

A Deus.

Aos meus filhos, meu esposo, meus pais,
amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por sua presença constante, força e luz que me guiaram durante toda esta jornada. Sem Sua bênção, nada disso teria sido possível.

Aos meus pais, que sempre investiram em meus estudos e acreditaram no meu sucesso, incentivando-me a nunca parar, a sempre acreditar que é possível fazer mais e melhorar. Vocês foram e são fundamentais para a construção dos meus sonhos.

Ao meu amado esposo, por seu apoio incondicional e sua paciência diante das horas de ausência. Por assumir com carinho as tarefas que eram minhas para que eu pudesse seguir meu planejamento e meus estudos. Desde o início da minha trajetória acadêmica, você sempre foi meu maior incentivador, acreditando em mim até mais do que eu mesma. Obrigada por nunca me deixar desistir e por estar sempre ao meu lado, mesmo quando sentia a falta da minha companhia. Você e nossos filhos são um presente maravilhoso dado por Deus, algo perfeito que eu jamais pediria de outra forma.

À Prof. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, por orientar esta pesquisa com paciência e empatia, compreendendo as demandas, barreiras e dificuldades de conciliar as funções docentes com as atividades do mestrado profissional, um programa que exige dedicação diferenciada. Agradeço sua sabedoria, respeito e compreensão na cobrança do trabalho, que tornaram possível enfrentar os desafios com leveza.

Ao Prof. Dr. Daniel Camurça, pelas valiosas aulas, orientações, ensinamentos e pelo direcionamento essencial para o planejamento e execução das ações desta pesquisa. Sua colaboração, especialmente com fontes sobre histórias em quadrinhos, enriqueceu e fortaleceu a escrita e desenvolvimento do trabalho. Sinto-me honrada por sua participação na banca examinadora, cuja presença e dedicação foram fundamentais.

Ao Prof. Dr. Marcelo Fronza, por seu tempo, pelas sugestões e colaborações preciosas desde a qualificação, que enriqueceram profundamente esta pesquisa. Agradeço por seu apoio constante, por compartilhar obras e indicar caminhos que alimentaram esta dissertação. Sua contribuição foi imprescindível para o amadurecimento do trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões que foram verdadeiras inspirações ao longo dos encontros. Aprendi com cada um sobre diferentes realidades e novas perspectivas para a educação. Vi em vocês grandes guerreiros do cotidiano, que, mesmo diante das dificuldades, nunca deixam de recomeçar. Foi uma honra compartilhar esta caminhada com vocês.

Meus colegas de trabalho, que, em diversas ocasiões, me acolheram e apoiaram para que eu pudesse dar conta das demandas do programa de mestrado. Agradeço pelo auxílio no desenvolvimento de textos, pela inspiração e colaboração. Em especial, agradeço à Aparecida Wellika, que tem uma importância especial nesta conquista, pois foi ela quem me incentivou, fez minha inscrição e me motivou a realizar a prova, acreditando em mim quando eu mesma duvidava. Aos coordenadores de ano, Adriano Clermont e Paulo Passos, agradeço o apoio e a confiança durante estes dois anos, que sempre buscaram ajudar no que estava ao alcance.

Aos meus alunos, por serem a razão da minha profissão, pois sem eles não existiria a professora Patrícia, ou melhor, a Tia Paty. Vocês são a motivação diária que renova meu amor pelo ensino, a inspiração para buscar sempre o melhor e a energia que transforma cada aula em um momento especial de aprendizado e troca.

Sou grata à garotinha que, desde pequena, sonhava em ser professora. Seus caminhos nem sempre foram retos, mas hoje ela tem a certeza de que seus sonhos se realizaram. A sociedade e a escola muitas vezes não nos incentivam a seguir essa profissão, e há outras carreiras que parecem mais valorizadas. Mas, o desejo de ensinar sempre foi o meu maior impulso. Apesar dos desvios, acabei retornando a esse sonho de menina. Hoje, estar em sala de aula, dialogar com meus alunos, ensinar História e colaborar com sua formação é o que mais me realiza. Nenhum desafio supera a satisfação de ver a aprendizagem acontecer e perceber que estamos formando cidadãos críticos, conscientes e protagonistas de suas próprias histórias.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal do Ceará pela oportunidade de cursar em um programa de mestrado público de qualidade e referência, sendo o processo seletivo de acesso ao Mestrado Profissional em Ensino de História da UFC, o mais concorrido do Brasil. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“No mundo das tecnologias, o papel do professor será mais valorizado, como formador na ética e na cidadania, o que nenhuma máquina pode fazer.” (Andrea Ramal)

RESUMO

Nestes cinco anos atuando como professora de História do Ensino Fundamental, há uma realidade que me incomoda fortemente: a dificuldade que muitos alunos têm de aprender História. A pergunta “por que preciso aprender isso?” surge constantemente, demonstrando que o que foi ensinado não fez sentido. Buscando respostas para essas dificuldades, esta dissertação analisa os desafios enfrentados por alunos do 7º ano no aprendizado de História, destacando como práticas centradas na memorização de datas e nomes contribuem para uma compreensão superficial da disciplina. Em vez de problematizar o passado, os estudantes tendem a reproduzir informações sem desenvolver o pensamento histórico. O estudo propõe, como alternativa, o uso das histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta pedagógica para promover uma aprendizagem significativa e fomentar a consciência histórica. A pesquisa envolveu a produção de HQs sobre o encontro entre europeus e povos originários durante as Grandes Navegações, incentivando os alunos a explorar aspectos sociais e culturais desse contexto. A atividade permitiu a expressão criativa, o exercício da empatia e o desenvolvimento de interpretações próprias. Fundamentada em autores como Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt, a proposta considera a aprendizagem histórica como processo de articulação entre experiências prévias e novos conhecimentos, orientando o aluno à construção de sentidos sobre o passado. A consciência histórica, nesse sentido, envolve a capacidade de refletir criticamente sobre as narrativas históricas e sua relevância para o presente. O trabalho também se apoia em pesquisadores que investigam o uso de HQs na educação, como Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Daniel Camurça, Marcelo Fronza e Túlio Vilela, cujas contribuições evidenciam o valor formativo das narrativas visuais. Esses autores demonstram que as HQs, ao aliarem linguagem visual e textual, favorecem o engajamento dos estudantes e tornam o conteúdo mais acessível. A produção de HQs revelou-se, portanto, um recurso lúdico e eficaz para ampliar o entendimento histórico e a capacidade argumentativa dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de história; consciência histórica; aprendizagem significativa; história em quadrinhos.

ABSTRACT

Over five years teaching History in middle school, a persistent concern has been the difficulty many students face in learning the subject. The recurring question, “Why do I need to learn this?” signals a disconnection between content and meaning. This dissertation investigates the learning challenges of 7th-grade students, emphasizing how traditional practices focused on memorization lead to a superficial grasp of historical knowledge. Rather than problematizing the past, students often replicate information without developing historical thinking. As an alternative, this study proposes the use of comic books (HQs) as a Historical sources to foster meaningful learning and historical consciousness. The research involved students creating comic books about the encounter between Europeans and Indigenous peoples during the Age of Exploration, encouraging them to explore social and cultural dimensions of the period. This activity promoted creativity, empathy, and interpretative autonomy. Grounded in theorists like Jörn Rüsen and Maria Auxiliadora Schmidt, the work views historical learning as a process of connecting prior experiences with new knowledge, guiding students to construct meaning from the past. Historical consciousness in this sense, includes the ability to critically reflect on historical narratives and their relevance to the present. The study also draws on scholars such as Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Daniel Camurça, Marcelo Fronza, and Túlio Vilela, who highlight the educational value of comic books. These visual narratives, combining images and text, enhance student engagement and accessibility. Comic production thus emerges as an enjoyable and effective strategy for deepening historical understanding and argumentative skills.

Keywords: History teaching; historical consciousness; meaningful learning; comic books.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –Você Sabia Especial Turma Da Mônica.....	58
Imagem 2 – Atividade Educativa Turma Da Mônica.....	59
Imagem 3 – Atividades Estados da Água Turma Da Mônica.....	60
Imagem 4 – O Tucano Ecologista Em: Coleta Seletiva De Lixo.....	62
Imagem 5 – Capa do livro Maus	64
Imagem 6 – Crescimento do emprego Precário.....	72
Imagem 7 – Perfis de Aprendizagem Modelo VARK.....	87
Imagem 8 – Como Construir História Em Quadrinhos –Orientações Para A Atividade	100
Imagem 9 – Como Construir História Em Quadrinhos –Orientações Para A Atividade (2).....	101
Imagem10 – Como Construir História Em Quadrinhos –Orientações Para A Atividade (3)...	102
Imagem11 – Como Construir História Em Quadrinhos –Orientações Para A Atividade (4)...	103
Imagem12 – A história contada pela perspectiva dos povos Maias.....	106
Imagem13 – As características da sociedade dos Maias.....	107
Imagem14 – A expedição de Colombo para a América.....	109
Imagem15 – Os preparativos para a viagem.....	111
Imagem16 – Os primeiros contatos.....	112
Imagem17 – As consequências da colonização.....	113
Imagem18 – A passagem do tempo em conteúdos ilustrados.....	115
Imagem19 – As características da América dominada por espanhóis.....	116
Imagem 20 – Os estudantes são os personagens na HQ.....	118
Imagem 21 – Recordando-se das aulas de História.....	119
Imagem 22 – Explicando como aconteceu.....	120
Imagem 23 – Uma narrativa pela perspectiva dos povos originários.....	121
Imagem 24 – Rememoração da chegada dos europeus.....	122
Imagem 25 – Conclusão sobre os efeitos da colonização feita pelos povos originários.....	123
Imagem 26 – Criatividade e conteúdo histórico.....	124
Imagem 27 – Os estudantes fazem parte da história.....	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS DO 7º ANO	20
2.1	Dificuldades de aprendizagem ligadas às práticas e métodos tradicionais naturalizados em sala de aula.....	20
2.2	Conhecimentos prévios como ponto de partida	40
2.3	Sentidos e significados, como o estudante interpreta a história.....	44
3	HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA.....	52
3.1	História e Evolução das HQs.....	52
3.2	Potencial Pedagógico das HQs.....	56
3.3	Inclusão das Histórias em Quadrinhos no Ambiente Escolar.....	66
3.4	Desafios e Resistências na Utilização de HQs na Educação.....	80
4	CONTANDO HISTÓRIAS POR MEIO DAS HQS: ENCONTROS PROMOVIDOS PELA EXPANSÃO MARÍTIMA E COMERCIAL A PARTIR DO SÉC. XV.....	84
4.1	A Sala de Aula como Espaço de Investigação da Aprendizagem.....	84
4.2	Planejamento, orientações e elaboração da atividade.....	95
4.3	O Planejamento.....	96
4.4	Orientações e Elaboração da Atividade.....	99
4.5	Aplicação da atividade e Análise das HQs.....	104
4.6	Critérios de Avaliação.....	127
4.7	Análise dos resultados.....	129
	CONCLUSÃO	135
	REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Desde 2019, atuo como professora. Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro e graduada em História e Geografia pela Universidade Claretiano. Iniciei minha atuação na educação em 2020, lecionando para todas as turmas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental II da escola, sendo uma turma por série, durante os anos de 2020 e 2021. Essa experiência ocorreu em razão da escassez de professores na cidade de Tabatinga, localizada no interior do Amazonas, na fronteira com Letícia, na selva amazônica colombiana, e com Santa Rosa, no Peru.

Em 2022, mudei-me para a cidade de Fortaleza, no Ceará, onde comecei a ministrar aulas de Geografia para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Desde 2023, leciono História para todas as quatro turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, com média de 28 a 29 alunos por turma, variando conforme a presença de estudantes com necessidades especiais, o que influencia na composição das salas. Também dou aulas para três turmas do 2º ano do Ensino Médio, com a mesma média de alunos, em uma escola pública federal.

A problemática central do estudo está relacionada às dificuldades que os estudantes do 7º ano enfrentam na construção do pensamento histórico, especialmente aquelas decorrentes de práticas e métodos tradicionais de ensino que, muitas vezes, priorizam a memorização de fatos e uma abordagem descontextualizada. O estudo destaca que essas práticas podem contribuir para a formação de concepções equivocadas, estereótipos e uma compreensão limitada do passado, o que prejudica o desenvolvimento de uma compreensão crítica, interpretativa e contextualizada da história pelos alunos.

Além disso, o estudo busca compreender de que maneira as concepções prévias, experiências pessoais e diferentes formas de aprender dos estudantes influenciam na sua aquisição de conhecimentos históricos, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de aprendizagens e promovam uma relação mais significativa com o conteúdo. Assim, identifica-se a problemática de que métodos tradicionais podem limitar o potencial de desenvolvimento do pensamento histórico, dificultando uma aprendizagem que seja ativa, contextualizada e capaz de envolver o aluno de forma mais crítica e engajada com a história.

O conceito de aprendizagem significativa refere-se à construção do conhecimento em que novas informações são integradas de maneira relevante à estrutura cognitiva do indivíduo. A diversificação das abordagens pedagógicas permite que os alunos relacionem a

história com suas experiências, ressignifiquem os conteúdos e desenvolvam múltiplas interpretações sobre o mesmo período histórico.

Para atingir esses objetivos, serão apresentados diferentes estímulos didáticos e variados métodos de avaliação da aprendizagem, entendidos como possibilidades de intervenção pedagógica. Entre os principais questionamentos abordados nesta pesquisa, destacam-se a análise das dificuldades de aprendizagem em História e a observação de como o uso de metodologias diversificadas pode contribuir para a formação do pensamento histórico, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada.

As dificuldades de aprendizagem podem afetar diferentes áreas do desempenho escolar e estar associadas a fatores ligados ao desenvolvimento de funções cognitivas, bem como a aspectos pedagógicos, emocionais e socioculturais, foco deste estudo. Reconhecer e enfrentar essas dificuldades é essencial para promover um ensino de História mais inclusivo e eficaz, que considere as diversas necessidades dos estudantes.

A prática docente é uma atividade complexa, que envolve muito mais do que simplesmente transmitir conteúdos. Como afirma Circe Bittencourt (2004) é o professor quem transforma o saber ensinado em saber aprendido, ação fundamental na produção do conhecimento. Essa transformação ocorre nas relações cotidianas entre professores e alunos, mediante a construção conjunta de conteúdos, métodos e formas de avaliação. “Dar aula” exige o domínio de saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência prática, todos interligados e heterogêneos.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido, é necessário que o estudante consiga conectar os conteúdos aos conhecimentos que já possui, dando sentido ao que lhe é ensinado. A utilização de metodologias diversas, como o uso de fontes primárias, debates, dramatizações e projetos interdisciplinares, pode tornar o aprendizado mais concreto e significativo, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos históricos.

A escola tem se configurado, cada vez mais, como um ambiente desafiador. Nesse contexto, torna-se imprescindível que o professor amplie e valorize a participação e a interação dos alunos nas atividades de aprendizagem, assumindo não apenas a função de mediador, mas a de agente essencial na construção do conhecimento. Sua atuação transcende a mediação, ao orientar, instigar reflexões, promover o desenvolvimento de competências e habilidades, consolidando-se como elemento-chave na formação dos estudantes e no aprimoramento de sua trajetória intelectual e social.

O pensamento histórico está permeado por significados subjetivos, histórias individuais e olhares pessoais, influenciados pelo ambiente em que o aluno vive e por suas

experiências sociais e culturais. Por isso, métodos únicos, que visam provocar os mesmos resultados em todos os estudantes, perdem eficácia. O ensino clama por novos olhares, por diferentes formas de promover a aprendizagem e por estratégias que levem em conta as particularidades dos alunos.

Priorizar uma aprendizagem significativa não significa excluir totalmente a abordagem mecânica. Ambas podem ser complementares: a abordagem mecânica é necessária quando o aluno se depara com o novo; à medida que aprende, esse conhecimento adquire sentido. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se conectam de forma substantiva e não arbitrária ao conhecimento prévio, permitindo uma compreensão mais profunda e duradoura.

Dessa forma, os novos conteúdos tornam-se relevantes e significativos para o aprendiz. O ensino e a aprendizagem, portanto, são fenômenos culturais que vão além da escola e devem ser orientados pelos valores éticos e pelas questões práticas da vida, e não apenas por aspectos teóricos ou cognitivos. O professor pode se aproximar de seu aluno, conhecer sua realidade e expectativas, o que, juntamente à afetividade, pode transformar suas vidas e resgatar sua cidadania ao se perceber protagonista no processo de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2018, p. 157)

A partir dessas reflexões, esta pesquisa tem como objetivo desenvolver ações didático-pedagógicas que utilizem a produção de histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica e como forma de criação de fontes históricas, a fim de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, promovendo, ao mesmo tempo, a formação do pensamento histórico e uma aprendizagem significativa.

Para alcançar essa finalidade, foram definidos alguns objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. Em primeiro lugar, buscou-se defender a centralidade do professor como figura essencial no processo educativo, destacando sua responsabilidade intelectual, pedagógica e social na condução dos processos de ensino e aprendizagem, fundamentais para a formação crítica e integral dos alunos. Também se propôs questionar quais conhecimentos, habilidades e competências são exigidos do professor de História para enfrentar as demandas do contexto escolar e social contemporâneo.

Outro aspecto importante foi analisar como os alunos constroem sentidos sobre os conteúdos ensinados, investigando como essa construção pode influenciar positiva ou negativamente suas trajetórias escolares e pessoais. Além disso, a pesquisa se propôs a discutir a necessidade de diversificação dos métodos e processos avaliativos, com vistas a desenvolver

uma aprendizagem mais significativa e criar um ambiente de avaliação mais acolhedor e inclusivo.

O estudo propôs inicialmente uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem a formação do pensamento histórico e a aprendizagem significativa. Essa etapa teve como objetivo descrever conceitos-chave e planejar ações pedagógicas voltadas à realidade dos alunos do 7º ano. A pesquisa dialoga especialmente com as ideias de Jörn Rüsen, Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e David Ausubel.

A partir dessas bases teóricas, foram estruturadas propostas pedagógicas que valorizam as experiências dos alunos, estimulam seu envolvimento efetivo e contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica por meio da produção de histórias em quadrinhos.

O primeiro capítulo discute sobre a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas no ensino de História, enfatizando abordagens inovadoras e contextualizadas, que considerem as experiências, os saberes prévios e as identidades dos estudantes. Parte-se do princípio de que a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando os conteúdos estão articulados ao cotidiano, às vivências pessoais, às dimensões afetivas e às múltiplas interpretações da realidade. Defende-se, assim, a ruptura com métodos tradicionais, pautados pela linearidade e descontextualização, e a adoção de práticas que promovam a participação ativa, a valorização da pluralidade de narrativas e o diálogo com questões contemporâneas. Tais práticas contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social.

O segundo capítulo discute a trajetória das histórias em quadrinhos e seu potencial como recurso pedagógico no ensino de História. Entende-se como recurso pedagógico qualquer material ou ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, porém a atividade desenvolvida com HQ também pode ser considerada uma fonte histórica, uma vez que expressa as interpretações, percepções e representações dos estudantes sobre os acontecimentos do passado, revelando tanto seus conhecimentos quanto suas visões de mundo, e permitindo, assim, a análise dos sentidos atribuídos à História no contexto escolar.

Com uma linguagem híbrida que articula texto e imagem, as HQs têm raízes antigas e foram moldadas por diversas influências culturais. Apesar da resistência que ainda enfrentam no meio escolar, este capítulo argumenta que as HQs favorecem a compreensão de conteúdos históricos, despertam o interesse dos alunos e possibilitam abordagens mais críticas e criativas do passado. Ao integrar múltiplas linguagens, as HQs promovem uma aprendizagem significativa, ampliando o entendimento histórico e fortalecendo a conexão entre passado e presente.

O terceiro capítulo apresenta uma investigação com estudantes do 7º ano, focada na expressão da consciência histórica por meio de narrativas gráficas. A análise das produções dos alunos busca compreender como suas representações revelam percepções sobre o passado, destacando elementos que constroem sentidos intersubjetivos, interculturais e conectados às suas realidades sociais, fortalecendo a identidade histórica dos sujeitos. O capítulo também aborda dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como a tendência a recorrer a descrições convencionais, influenciadas pela insegurança frente às propostas criativas. Ao mesmo tempo, evidencia-se o potencial das HQs como fontes históricas, ao conectar os conteúdos históricos às vivências dos alunos. Ressalta-se a importância da continuidade das práticas docentes, da valorização das diferenças individuais e da superação de visões baseadas na “tábula rasa”, reconhecendo os saberes prévios dos estudantes para promover uma educação mais crítica, personalizada e reflexiva.

Assim, a estrutura deste trabalho visa refletir, em conjunto, sobre possibilidades pedagógicas mais significativas para o ensino de História, com ênfase na valorização das experiências dos estudantes e no uso de fontes históricas que favoreçam a construção da consciência histórica. Ao articular a necessidade de repensar práticas tradicionais, o potencial das HQs como linguagem educativa e a análise de uma experiência concreta, o estudo busca contribuir para o debate sobre metodologias que promovam o engajamento dos alunos, respeitem suas singularidades e estimulem a construção de sentidos históricos a partir de suas realidades. Este trabalho se insere, portanto, no campo das investigações que articulam teoria e prática docente, ampliando as possibilidades de mediação no processo de ensino-aprendizagem da História, especialmente por meio de narrativas visuais como estratégias para o desenvolvimento do pensamento histórico e da identidade dos estudantes.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO DOS ALUNOS DO 7º ANO

2.1 Dificuldades de aprendizagem ligadas às práticas e métodos tradicionais naturalizados em sala de aula

As causas das dificuldades de aprendizagem em História podem variar de aluno para aluno, mas as motivações mais comuns estão relacionadas ao fato de que o ensino dessa disciplina envolve conceitos e ideias abstratas, como causas e consequências, além das mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Alguns alunos podem encontrar dificuldades em compreender esses conceitos e em estabelecer relações entre eles e os eventos históricos, assim como em atribuir significado a esses processos.

Atualmente, é inviável falar de educação sem considerar as novas tecnologias e suas implicações para o ensino, por exemplo. A realidade da maioria dos estudantes envolve acesso contínuo a informações em um período curto, com o celular se tornando uma fonte rápida e indiscutível, na opinião deles. No entanto, isso se torna complexo em um contexto de descredibilização da história, em que muitos recorrem a narrativas desonestas. Portanto, é fundamental que os educadores estejam em constante formação para enfrentar esses desafios. Carvalho (2018) afirma que mesmo estando presos em recursos e práticas conservadoras, é cada vez maior a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos atuais em suas práticas de ensino visando, desta forma, aumentar a participação dos alunos devido a identificação deles com estas.

O uso de celulares, computadores, *tablets* e aplicativos disponíveis oferece aos professores uma grande lista de oportunidades para tornar suas aulas mais condizentes com as exigências do atual público discente. Por exemplo, no ensino de história pode-se utilizar aplicativos interativos para explorar linhas do tempo, realizar debates *online* ou acessar fontes primárias digitalizadas, enriquecendo o aprendizado e engajando os alunos de maneira mais eficaz.

Porém, Circe Bittencourt (2004) destaca que o uso dos métodos tradicionais exige uma reflexão crítica e constante. Esse modelo foi historicamente construído a partir da concepção de que ensinar significa apenas transmitir conhecimento, enquanto aprender se resume à repetição fiel do que foi ensinado. Tal perspectiva sustenta a ideia equivocada de que o aluno não possui saberes prévios relevantes sobre o conteúdo apresentado em sala de aula, tratando-o como um recipiente vazio a ser preenchido pelo saber do professor.

Carvalho (2018) afirma que uma visão tradicional do ensino, que também pode ser denominada modelo autônomo de letramento, reproduz a cultura dos grupos dominantes, desvalorizando aquilo que não é considerado útil para alcançar a erudição ou a escolarização. Promovendo uma grande divisão entre letrados e iletrados. Ainda é um modelo bastante presente nas práticas de ensino de muitos professores, que atribuem muita importância a determinados conteúdos e se colocam na posição de detentores absolutos do saber, desconsiderando o conhecimento de mundo e as preferências de seus alunos.

Para Fonseca e Jesus (2022) essa lógica transmissiva, enraizada nas práticas escolares desde o século XIX, muitas vezes permanece vigente mesmo com a introdução de tecnologias educacionais no cotidiano escolar. Quando os instrumentos tecnológicos são utilizados apenas como meios para facilitar ou acelerar a transmissão do conteúdo, sem provocar rupturas na forma de ensinar, acabam por reforçar a estrutura do método tradicional. Nesse caso, a inovação ocorre superficialmente, mantendo-se inalterada a lógica instrucionista, que desconsidera a construção ativa do conhecimento pelo estudante. Ou seja, por mais que os recursos sejam atualizados, o ensino continua pautado em uma concepção limitada de saber histórico, entendido apenas como a capacidade de absorver informações previamente organizadas e transmitidas.

Essa postura compromete a efetiva aprendizagem, pois ignora a importância das relações entre os saberes dos alunos e o conhecimento escolar, restringindo o papel formativo da disciplina de História e esvaziando seu potencial crítico e emancipador. Para Carvalho (2018) os vários tipos de letramento aos quais as pessoas são expostas têm relevância para o ensino, pois demonstrarão o conhecimento de mundo e as preferências dos alunos.

O uso adequado desse recurso pode contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem, atuando como ferramenta de estímulo ao letramento e à participação dos estudantes por meio de atividades lúdicas, interativas e dinâmicas. Fontes históricas como imagens, vídeos, músicas, quizzes online, debates virtuais e aplicativos educativos possibilitam a ampliação do espaço-tempo da aprendizagem, promovendo uma integração dos conteúdos que ultrapassa os limites da sala de aula física.

Entretanto, conforme aponta Bittencourt (2004), quando incorporada apenas para aperfeiçoar a transmissão de conteúdos, sem questionar os fundamentos metodológicos que orientam essa prática, corre-se o risco de apenas reforçar ainda mais a lógica tradicional de ensino, de que ensinar é transferir conhecimento e aprender é repeti-lo exatamente como foi transmitido, desconsiderando os saberes prévios dos estudantes e seu papel ativo no processo de construção do conhecimento.

Logo, torna-se importante que a utilização de quaisquer práticas que tragam inovação para a aula de História desde que elas estejam articuladas a uma proposta pedagógica que valorize a aprendizagem como um processo de interpretação, expressão e diálogo. Ou seja, mais do que a necessidade de memorizar informações ou reproduzir dados históricos, é essencial que o estudante tenha espaço para expor suas impressões, interpretações e conclusões, desenvolvendo sua consciência histórica. Isso implica reconhecer o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, capaz de estabelecer relações entre os conteúdos estudados e a realidade vivida no presente.

A verdadeira inovação pedagógica não está no instrumento em si, mas na intencionalidade da prática que o orienta, uma prática que convida o aluno a refletir, questionar, argumentar e dar sentido ao que aprende, em vez de apenas decorar o que lhe é apresentado.

Os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à “cultura das mídias”. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (Bittencourt, 2004, p. 107).

A análise contínua sobre as práticas pedagógicas e a disposição para inovar são fundamentais para transformar os desafios em oportunidades. Os usos de metodologias variadas, pode criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

No dia a dia, é possível perceber que muitos alunos que enfrentam dificuldades na disciplina de História não conseguem encontrar sentido no que estão aprendendo. Ao observar e comparar diferentes tipos de aula, fica evidente que as escolhas do professor exercem grande influência nesse processo. Para compreender melhor o que os alunos já sabem sobre os conteúdos que serão trabalhados, bem como sua capacidade de criar narrativas e pensar criticamente, é interessante iniciar as aulas de História com um breve diálogo.

Em uma dessas experiências, com turmas do sétimo ano, conversamos sobre as sociedades pré-colombianas e a chegada dos europeus. Durante a conversa, notamos que muitos alunos traziam ideias preconcebidas, carregadas de estereótipos. Essa constatação despertou nossa curiosidade: como esses estudantes, que ainda não haviam estudado o tema em profundidade, formaram tais concepções?

Os alunos não chegam à escola sem saber História; eles já possuem noções históricas formadas a partir de suas experiências cotidianas, da mídia, da família e de outras

fontes. O trabalho do professor consiste em reconhecer essas ideias prévias e, a partir delas, construir conhecimentos históricos mais elaborados e críticos (Schmidt, 2004, p. 143).

Como professor e responsável por orientar na formação do pensamento histórico, ficamos nos perguntando: quais escolhas devemos fazer para ajudar os alunos a reconhecer as falhas em seu conhecimento e, ao mesmo tempo, como tornar as aulas sobre os temas que eles já possuem opiniões mais interessantes e enriquecedoras? Percebo que o aprendizado de História, muitas vezes, é acompanhado de conhecimentos superficiais e pouco relevantes, que não permitem aos estudantes se identificarem com o conteúdo nem desenvolverem um entendimento mais profundo.

Desapegar-se da simples assimilação de informações, com vistas a utilizar os pressupostos teóricos do conhecimento acadêmico para desenvolver ferramentas cognitivas, possibilita tornar mais eficiente a comunicação em sala de aula. Uma cena de um filme, ou um trecho de um documentário, em dadas circunstâncias, são elementos suficientes para o desdobramento de uma série de questionamentos e trabalhos para apropriação, por parte dos alunos, da cultura da humanidade construída socio-historicamente (Fonseca; Jesus, 2022, p. 152).

Desta forma, busca-se desconstruir a ideia de que a História se resume a uma descrição fixa do passado, um conjunto de eventos acabados, imunes a novos questionamentos ou interpretações. Essa visão cristalizada, centrada ainda na crença de que para saber História, necessariamente, o estudante precisa decorar os nomes e os acontecimentos, frequentemente distantes da realidade dos alunos, contribui para que muitos encarem a disciplina como superficial, limitada à repetição daquilo que é ensinado pelo professor, sem espaço para reflexões ou construção de sentido. O serviço para desfazer estas concepções é muito difícil e trabalhoso.

Esses obstáculos se tornam ainda mais evidentes quando consideramos o processo de ensino e aprendizagem da História, que se baseia na construção do pensamento histórico. Esse pensamento envolve a compreensão de múltiplas temporalidades, a análise crítica das fontes, a identificação de continuidades e rupturas, bem como o entendimento das diversas interpretações sobre os acontecimentos históricos.

A formação do pensamento histórico espera que o estudante vá além da memorização de fatos para construir uma compreensão crítica do passado e de sua relação com o presente. No entanto, quando as práticas pedagógicas permanecem centradas na transmissão de conteúdos de forma expositiva e descontextualizada, o desenvolvimento desse tipo de pensamento fica comprometido.

Carvalho (2018) classifica o papel do professor como o de um mediador entre os conhecimentos históricos e os saberes dos alunos, criando pontes que possibilitam a compreensão e a resignificação do passado em relação ao presente. Essa mediação, segundo ele, exige sensibilidade, escuta ativa e disposição para reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. No entanto, a atuação do professor vai além de apenas facilitar o acesso ao conhecimento: os professores também são formadores de pensamento crítico, responsável por estimular a curiosidade, o questionamento e a construção de sentidos a partir das experiências vividas pelos estudantes.

Ao selecionar conteúdos, propor estratégias de ensino e construir ambientes de aprendizagem significativos, há influência diretamente na forma como o aluno se relaciona com a História. Interpreta, contextualiza e dá sentido às fontes históricas, ajudando os a desenvolver competências analíticas e a compreender a complexidade dos acontecimentos humanos. O professor é agente fundamental na formação de cidadãos conscientes, capazes de analisar o mundo ao seu redor e intervir de maneira crítica e reflexiva na realidade e, desta forma, a aula de História pode se tornar um espaço mais acessível, inclusivo e significativo, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Pensar o ensino de História a partir dos conhecimentos e das experiências dos alunos, bem como de sua participação ativa no processo educativo, é uma perspectiva valorizada também nas obras de Rüsen (2011; 2012), Schmidt (2020) e Bittencourt (2004). Esses autores destacam a importância de abrir espaço para que as narrativas históricas partam da cultura juvenil e infantil, utilizando a multiperspectividade histórica como ponto de partida para controvérsias interpretativas e pluralidade de sentidos, que, por sua vez, constituem identidades históricas.

Fronza (2020) também ressalta a relevância da relação entre pensamento histórico e vida prática, defendendo que o ensino de História deve capacitar os alunos a aplicarem conceitos históricos em seu cotidiano. Parte-se do princípio de que as crianças atribuem sentido ao que aprendem a partir de suas vivências e conhecimentos prévios, estabelecendo uma lógica baseada em suas experiências pessoais. Ao se depararem com objetos antigos, por exemplo, buscam compreendê-los à luz de práticas conhecidas, num exercício que amadurece e se torna mais sofisticado à medida que adquirem novos conhecimentos e experiências.

Segundo Rüsen (2011), o aprendizado histórico não se resume ao processo cognitivo; ele também é determinado por aspectos emocionais, estéticos, normativos e interesses individuais. Para a construção da aprendizagem histórica, o autor propõe três

operações fundamentais: a experiência, que amplia o conhecimento sobre realidades do passado e do presente; a interpretação, como apropriação subjetiva e construção de sentidos para o tempo; e a orientação, que organiza e aplica esse conhecimento na vida prática, consolidando a identidade histórica dos sujeitos.

Ainda conforme Rüsen (2012), a didática da História deixa de ser vista apenas como a ciência da transmissão de conhecimentos acadêmicos e passa a ser entendida como “ciência do aprendizado histórico”. Ele define a aprendizagem histórica como “o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (Rüsen, 2012, p. 16-72). Para tanto, a didática da História deve considerar três fatores decisivos: a consciência histórica espontânea dos indivíduos, a historiografia crítica e o ensino sistematizado no ambiente escolar. Rüsen (2012, p. 9) adverte que, frequentemente, o ensino enfatiza excessivamente o conhecimento empírico, em detrimento das competências interpretativas e orientadoras.

Nesse sentido, Bittencourt (2004) afirma que cabe ao professor de História capacitar o aluno a captar e valorizar a diversidade de pontos de vista, ensinar a formular problemas e a inseri-los em contextos mais amplos. Segundo a autora, “o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (Bittencourt, 2004, p. 57).

No contexto do ensino de História, torna-se imprescindível analisar sobre os processos por meio dos quais os estudantes constroem seu aprendizado, considerando não apenas o conteúdo apreendido, mas também as formas como esse saber é ressignificado em suas experiências cotidianas. A aprendizagem histórica deve ir além da simples transmissão de fatos, buscando promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e contextualizada.

Ao lidar em sala de aula com a necessidade de transposição de conteúdos à função didática, o graduando pode perceber as interfaces disciplinares indispensáveis para a compreensão da realidade e das relações sociais historicamente produzidas, mobilizando os referenciais da matriz disciplinar (que especificam a História) sem abandonar o trânsito interdisciplinar (Fonseca; Jesus, 2022 p. 114).

A consideração apresentada por Fonseca e Jesus (2022) sobre os graduandos aplica-se perfeitamente também aos docentes já formados e com experiência em sala de aula. Isso porque a relação humana não é fixa ou imutável; ela varia conforme o contexto, a realidade social, o gênero, o espaço e até mesmo o tempo histórico. Nesse sentido, é essencial compreender que a linguagem utilizada no Ensino Médio, por exemplo, pode se tornar pouco

acessível para alunos do sexto ou sétimo ano. Ter essa noção é indispensável para adaptar a comunicação e garantir que a mensagem seja compreendida pelos estudantes. Afinal, se não falarmos a mesma “língua” dos alunos, dificilmente conseguiremos estabelecer uma conexão verdadeira, e sem compreensão, não há aprendizagem possível. Manter essa sintonia e buscar constantemente uma correspondência entre os sentidos que ensinamos e aqueles que os alunos atribuem ao que aprendem é, portanto, um dos passos mais importantes do processo educativo.

Quando o docente precisa transformar o conteúdo acadêmico ou científico em algo que possa ser ensinado de forma acessível aos alunos, ou seja, ao fazer a transposição de conteúdos à função didática¹, ele começa a compreender melhor o processo de ensino. Nesse processo, percebemos que o conteúdo de História, por si só, não é suficiente. É necessário articular o conhecimento com outras áreas, como Sociologia, Geografia, Filosofia, etc. para entender melhor o mundo real e as relações sociais construídas ao longo do tempo.

Perceber a importância de articular os referenciais específicos da matriz disciplinar, sem se limitar apenas a eles, com uma escuta sensível aos conhecimentos prévios dos alunos, construídos em suas vivências cotidianas, é muito relevante para o processo de ensino e aprendizagem. Somado a isso, reconhecer a necessidade de dialogar com outras áreas do saber favorece uma abordagem interdisciplinar, capaz de enriquecer o trabalho em sala de aula. Essa combinação amplia a compreensão da realidade e das relações sociais historicamente construídas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

A diversificação das práticas pedagógicas, nesse sentido, constitui um elemento muito bom para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Ao incorporar a investigação histórica como base das estratégias didáticas na aula, cria-se um ambiente mais dinâmico e significativo, que estimula a formação de sujeitos criativos, críticos, reflexivos e colaborativos. Tais sujeitos demonstram maior capacidade para atuar em grupo, resolver problemas e se posicionar de maneira autônoma diante das questões sociais e históricas que os cercam.

Entretanto, é possível observar, ainda hoje, a permanência de abordagens didáticas tradicionais que privilegiam a memorização mecânica como principal forma de ensino. Essa prática, muitas vezes dissociada da realidade dos alunos, restringe o desenvolvimento pleno de suas competências e compromete a construção de um conhecimento historicamente relevante.

¹ Transposição didática é o processo pelo qual um conhecimento produzido no meio científico é adaptado e reorganizado para se tornar ensinável no contexto escolar. Isso envolve escolhas pedagógicas, simplificações, reformulações e adequações à realidade dos estudantes e aos objetivos do ensino (Chevallard, 1985).

Ao negligenciar a dimensão formativa do ensino de História, tais métodos limitam a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente o passado e suas implicações no presente.

Circe Bittencourt (2004) afirma que as práticas escolares do século XIX, centradas na memorização de nomes, fatos e datas, evidencia um modelo pedagógico que associava o sucesso escolar à repetição mecânica e à fidelidade ao conteúdo apresentado nos livros didáticos. Esse paradigma histórico não apenas estruturou o ensino de História por décadas, como também consolidou uma cultura pedagógica resistente à mudança. A ênfase na memorização como sinônimo de “saber História” acabou se naturalizando entre muitos docentes, sendo transmitida de geração em geração como prática legítima e eficaz.

Essa herança educacional contribui para que, ainda hoje, muitos professores mantenham-se vinculados a métodos tradicionais que privilegiam a repetição e a reprodução de conteúdos, em detrimento de práticas mais dialógicas, críticas e investigativas. A familiaridade com esse modelo e a ausência de formação continuada voltada para metodologias investigativas muitas vezes geram resistência à adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a construção significativa do conhecimento por parte dos estudantes.

Consequentemente, mesmo diante de avanços teóricos e metodológicos na área da educação, observa-se uma permanência de práticas conservadoras que limitam o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade reflexiva dos alunos. Essa resistência evidencia não apenas a força das tradições escolares, mas também a necessidade de reflexão sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de transformação no espaço escolar.

Ensinar história, portanto, requer criatividade, imaginação e sensibilidade para integrar o aluno como protagonista do processo. A participação ativa estimula o sentimento de pertencimento, fortalece o engajamento e proporciona uma aprendizagem mais consciente, capaz de desenvolver a autocompreensão e a capacidade de ação no presente. Como destaca Schmidt (2020, p. 50), o ato de narrar historicamente a própria vida e a vida do outro pode se manifestar em diferentes formas culturais, como quadrinhos, músicas, filmes, *blogs*, redes sociais e jogos, sendo essas expressões reconhecidas como artefatos da cultura histórica no contexto escolar.

Portanto, a adaptação dos métodos de ensino às capacidades e experiências dos alunos é indispensável para que possam reorganizar novos conhecimentos, atribuindo-lhes significado a partir de suas vivências. A aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (2003), reforça essa ideia ao destacar a importância dos conhecimentos prévios no processo de aquisição de novos saberes.

A possibilidade de um diálogo vivo entre as dimensões temporais e entre sujeitos do passado e os jovens contemporâneos é, conforme Fronza (2020), uma das finalidades de uma didática humanista da História, que busca resgatar narrativas esquecidas ou silenciadas pela história tradicional.

A dificuldade de aprendizagem é um assunto amplo que engloba uma série de condições que dificultam a capacidade de uma pessoa em aprender de maneira eficiente ou em um ritmo típico. Além disso, dificuldades em áreas como resolução de problemas, organização, memória e atenção também podem influenciar o desempenho, mesmo não estando diretamente relacionadas ao ensino de história.

Corinne Smith (2007) define dificuldades de aprendizagem como “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” e afirma que o ponto em comum entre as crianças com essas dificuldades é o desempenho significativamente abaixo do esperado. No entanto, este trabalho não tem como objetivo aprofundar a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem de origem orgânica ou neurológica. Embora esse seja um campo relevante e amplamente estudado, a proposta aqui é compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de fatores pedagógicos, metodológicos e contextuais, com foco nas práticas escolares e na mediação docente, especialmente no ensino de História.

O foco está nas dificuldades de aprendizagem especificamente em história, que podem estar relacionadas aos métodos e práticas em sala de aula, com a finalidade de compreender como é possível ao professor identificar essas dificuldades e decidir quais ações ele deve empregar para auxiliar na formação do pensamento histórico e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Segundo (Ausubel, 2003) a aprendizagem significativa é um processo de construção do conhecimento em que novas informações e conceitos são relacionados e integrados de forma significativa à estrutura cognitiva do indivíduo. Nesse tipo de aprendizagem, os novos conteúdos são conectados a conhecimentos prévios, tornando-se relevantes e adquirindo sentido para o aprendiz.

A justificativa para a dificuldade de aprender história pode variar de pessoa para pessoa, mas as motivações mais comuns estão ligadas ao fato do seu ensino envolver conceitos e ideias abstratas, como causas e consequências, mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Alguns alunos podem ter dificuldade em entender os conceitos complexos e abstratos e ainda ter que relacioná-los aos eventos históricos. A didática no ensino de história deve preocupar-se com seu papel na escrita e na compreensão. É muito importante perceber como os

alunos desenvolvem o aprendizado, o que estão entendendo e como utilizam o que é ensinado positiva, ou negativamente, em suas vidas.

Por meio da adoção de metodologias diversificadas o professor tem a oportunidade de romper com o padrão tradicional de ensino, no qual todos os conteúdos são apresentados de forma expositiva, utilizando recursos como *data-show*, escrita no quadro ou leitura de textos do livro didático de maneira repetitiva e cíclica. A diversidade de metodologias sugere que o professor ofereça aos alunos diferentes formas de aprender, tornando o processo de ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades de cada estudante.

O docente tem um papel fundamental na formação do pensamento histórico e na promoção dessa aprendizagem. Porém, para que isso aconteça é necessário, inclusive, que ele conheça as ferramentas disponíveis e as práticas pedagógicas que podem auxiliar nessa nobre missão. O debate, o diálogo, a reflexão, a participação ativa dos alunos, a conexão entre os conteúdos e a aplicação efetiva do conhecimento são elementos que enriquecem a aula.

Basicamente, a destituição de sentidos que organizam a narrativa sobre o passado a partir de uma premissa fundante do aprendizado de modelos, pressupondo estruturas normativas para orientar os comportamentos presentes, está desfeita sob os efeitos da modernização sociotécnica e cultural no século XX. (Fonseca; Jesus, 2022, p. 23)

Com a modernização social, tecnológica e cultural ocorrida no século XX, houve um rompimento com os sentidos tradicionais que organizavam a narrativa sobre o passado com base em modelos fixos e normativos. Durante muito tempo, o ensino de história partia da ideia de que determinados acontecimentos, personagens ou valores deveriam servir como exemplos a serem seguidos, orientando comportamentos presentes e formando identidades coletivas baseadas em um padrão considerado ideal. No entanto, esse modelo foi desestabilizado pelas transformações culturais, políticas e tecnológicas que marcaram o século XX, tornando evidente que o passado não pode mais ser ensinado como uma sucessão linear e fechada de verdades absolutas.

Diante desse cenário, tornou-se urgente para o docente de História repensar suas práticas e se adequar às novas exigências de ensino. Isso significa abandonar uma postura transmissiva e conteudista para assumir o papel de mediador do conhecimento, promovendo o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos por meio do diálogo, da problematização e da valorização da multiplicidade de vozes e perspectivas.

É necessário estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre o passado, reconhecendo os diferentes modos de experienciá-lo e interpretá-lo, aproximando a aprendizagem da história das vivências e realidades do presente. O desafio do ensino histórico,

portanto, passa a ser o de possibilitar aprendizagens significativas que contribuam para a construção de sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo em que vivem para atuar de forma consciente nele. A necessidade dessas abordagens emerge pelo fato de compormos uma sociedade cada vez mais mediatizada, na qual a difusão de formas diferenciadas de comunicação virtual compõe mecanismos através dos quais os sujeitos estabelecem relações entre si e o mundo, referenciando sua construção de significados (Fonseca; Jesus, 2022).

O pensamento histórico vem permeado de significados subjetivos, de histórias individuais e olhares pessoais, carregados de influências do ambiente em que o aluno vive, suas experiências sociais e culturais, e se formará a partir da interpretação de cada um. Ao compreender isso, a adoção de métodos únicos, que possuem como objetivo principal provocar o mesmo resultado em todos os alunos perde sua eficácia, pois, o ensino está “gritando” por novos olhares, novas significações e diferentes formas de promover o conhecimento para que a consciência histórica seja gerada.

Por isso, o ensino e a aprendizagem são considerados, no mais amplo sentido, como fenômenos e processos fundamentais na cultura humana que não estão restritos apenas à escola, a sua trajetória deve ser orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida e não somente pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica.

Ao entender isso, é interessante o professor utilizar como ponto de partida para a sua prática os conhecimentos dos alunos, aqueles conhecimentos que eles trazem de casa, que aprendem quando estão no convívio com a família ou em sua comunidade, adquiridos pela observação e repetição, ou seja, fora da escola. Certificando-se, periodicamente, de que os alunos compreendem o que está sendo discutido, o professor contribui para a construção de um ambiente no qual o compartilhamento de saberes se torna o cerne da relação ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar e de participação ativa nos estudos. Deve deixar que o aluno por si só perceba que é capaz de entender conceitos, pelo menos a começar entender o mundo a partir de sua própria realidade.

Os saberes proporcionados pelo senso comum muitas vezes são ignorados, desconsiderado por não ter um caráter empírico. A exemplo disso, certa vez, uma aluna do segundo ano do Ensino Médio, durante uma aula sobre História do Brasil, mais especificamente no contexto da Confederação do Equador, compartilhou que gosta demasiadamente de frequentar museus e amava visitas guiadas aos lugares históricos sempre que conhecia novos locais. Devido a esse hábito, tinha escutado diversas versões da história nacional, permeadas

por significados e memórias presentes apenas nas narrativas locais, enriquecidas com detalhes que, muitas vezes, não são mencionados nos livros didáticos ou nas aulas de história, e que, por vezes, apresentam informações diferentes daquelas ensinadas na escola.

A estudante relatou que, certa vez, tentou compartilhar com a turma conhecimentos adquiridos em uma destas visitas a um museu, mas inicialmente a professora não lhe deu a oportunidade. Quando a estudante insistiu e começou a falar sobre o que tinha escutado falar sobre Bárbara de Alencar, em sua participação na Revolução de 1817 e na Confederação do Equador, foi interrompida pela docente, que alegou falta de tempo e de relevância para as provas.

Desencorajada, a aluna passou a se restringir ao conteúdo das aulas e livros, perdendo o interesse em discutir e problematizar aquilo que tinha vivenciado. O relato evidencia que, ao priorizar as avaliações e ignorar o conhecimento da estudante, aquela professora limitou sua contribuição e participação crítica, além de desperdiçar uma oportunidade de enriquecer a aula.

A aprendizagem originada da curiosidade e das vivências, precisa ser estimulada e valorizada, pois a multiperspectividade histórica é muito importante na abordagem do ensino de história, uma vez que, ela considera múltiplas perspectivas e interpretações sobre eventos históricos. No lugar de apresentar uma única versão “oficial” da história, essa abordagem reconhece e explora diferentes pontos de vista e interpretações, refletindo a complexidade e a diversidade das experiências humanas.

Parte-se do pressuposto de que a formação do pensamento histórico constitui um processo sistemático da relação com o conhecimento específico, que envolve múltiplos aspectos. Um dos aspectos a serem destacados é o de que toda interpretação do mundo, toda forma de conhecimento do real, está situada na e a partir das relações sociais, isto é, relações entre sujeitos em contextos históricos” (Schmidt, 2020, p. 10)

Schmidt sugere que o pensamento histórico se constrói de forma sistemática, envolvendo o conhecimento específico e as relações sociais em contextos históricos. Isso mostra que a interpretação da realidade é influenciada por contextos e interações sociais, moldando a compreensão dos indivíduos sobre o mundo. Deste modo, o ensino de história deve ir além da transmissão de fatos e reconhecer as histórias vividas pelas pessoas no cotidiano.

A docente, ao não incorporar essas práticas, perdeu uma grande oportunidade de demonstrar aos alunos duas lições importantes: a primeira é o valor da história local, que vai além do tradicional presente nos livros didáticos, ao explorar as histórias de pessoas “comuns” que desempenham papéis significativos nas transformações sociais. A segunda foi a chance de

motivar não apenas a participação ativa da aluna em questão, mas também dos outros estudantes que poderiam se sentir encorajados a compartilhar suas experiências e contribuir para o processo de aprendizagem.

A motivação história é uma das operações mentais da consciência histórica propostas por Rüsen (2016). As metodologias de ensino devem ser planejadas de forma a despertar o interesse dos alunos, conectando o conteúdo histórico à realidade e experiências dos estudantes, o que torna a aprendizagem mais rica e significativa.

A desmotivação desempenha papel significativo na dificuldade em aprender história, pois, sem interesse ou envolvimento, os alunos tendem a enxergar o conteúdo como irrelevante ou desconectado de suas realidades. Rüsen (2016) afirma que não há experiência que não tenha algum significado, ela é um desafio para o indivíduo e para a geração de sentido. Isto, de maneira que o sentido é definido em parte pelo seu presente e em parte pelo seu passado. Quando eles não se sentem motivados, a absorção e a retenção das informações são comprometidas, e a capacidade de desenvolver um pensamento histórico crítico é reduzida.

A falta de motivação, provocada pela desvalorização dos seus conhecimentos, levou a estudante do segundo ano, mencionada anteriormente, a diminuir a participação em sala de aula, limitando a oportunidade de questionar, interpretar e construir narrativas históricas. O que também cria um ciclo negativo em que a desmotivação alimenta a dificuldade de aprendizado, resultando em uma compreensão superficial e descontextualizada da história, o que vai impactar diretamente na formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

As escolhas do professor são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem motivador. Quando os alunos se sentem motivados e engajados, eles são mais propensos a desenvolver um pensamento crítico e uma compreensão mais profunda dos conteúdos históricos. Portanto, está diretamente relacionada à qualidade do ensino e à capacidade do docente de criar ligações relevantes entre o conteúdo histórico e a vida dos estudantes, o que colabora para um aprendizado eficaz.

A aprendizagem histórica necessita levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno, é a interpretação com os outros, pautada no respeito à dignidade humana. Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar história significa contribuir para que jovens e crianças aprendam a narrar a história de tal forma que nela e com ela, possam encontrar reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser (Schmidt, 2020, p. 25).

A citação de Schmidt (2020) enfatiza a importância de um ensino histórico que promova um compromisso histórico e respeito pela dignidade humana, permitindo que os

alunos se reconheçam e se conectem com a história. Isso implica que o ensino deve estimular os alunos a narrar e interpretar a história de forma que fortaleça sua identidade e compreensão pessoal.

Ao criar um ambiente que valorize essas interações e reconheça a importância das experiências individuais, os professores podem combater a aprendizagem mecânica dos métodos tradicionais. Ao promover uma abordagem mais reflexiva e integrada, é possível desenvolver um ensino mais significativo que contribua para o crescimento integral dos alunos e para uma compreensão mais profunda da história.

As teorias tradicionais focam na aceitação, ajuste e adaptação, sem incentivar um olhar crítico ou uma reflexão sobre o que foi aprendido. Em contrapartida, a aprendizagem significativa oferece mais vantagens, pois enriquece a estrutura cognitiva do aluno, permitindo que os conhecimentos prévios sirvam de base para a assimilação de novas aprendizagens que podem ser alcançadas por diversos meios, seja pela descoberta ou pela repetição.

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significados ou não para si próprio (Ausubel, 2003, p. 38).

Embora a aprendizagem significativa e a abordagem mecânica não sejam necessariamente opostas, elas se complementam, haja vista que a abordagem mecânica se torna inevitável quando o estudante se depara com a necessidade de aprender algo desconhecido para ele e, à medida que o tempo passa, o estudante adquire novas ideias e o novo conhecimento gradualmente ganha significado.

Quando falo em métodos tradicionais estamos nos referindo principalmente àqueles modelos reproduzidos nas salas de aula no século XIX, nos quais havia um grande predomínio de memorização e supervalorização da capacidade de saber de cor nomes, fatos e datas, repetindo igual estava escrito no livro ou nos cadernos, não sendo permitida qualquer manifestação de interpretações diferentes daquela que estava escrita, mesmo que, ao analisar estas interpretações percebesse que elas não estivessem erradas.

A crítica ‘ao aprender de cor’, da pura repetição, que não podemos confundir com a memorização consciente, tem sido, portanto, constante desde o século XIX. Chamamos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda em dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário à aprendizagem. (Bittencourt, 2004, p. 70)

Isso explica por que uma pessoa que foi escolarizada no século XIX, ao visitar sua antiga escola hoje, observaria práticas de ensino muito semelhantes às de sua época. O professor ainda transmite conteúdos aos alunos com base no livro didático, e os estudantes têm o dever de permanecer em silêncio, recebendo informações que muitas vezes não se mostram relevantes ou significativas. No entanto, o visitante notará uma diferença importante: os alunos de hoje são mais rebeldes e tendem a não respeitar um professor que mantém essa postura tradicional, pois, atualmente, a informação chega a eles de forma rápida e por meio de diversos recursos, como o telefone e a *internet*.

A escola continua fomentando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe (no quadro-de-giz ou com slides PowerPoint), o aluno copia (ou recebe eletronicamente os slides), memoriza na véspera das provas, nelas reproduz conhecimentos memorizados sem significado, ou os aplica mecanicamente a situações conhecidas, e os esquece rapidamente, continua predominando na escola, aceito sem questionamento por professores, pais e alunos, fomentado pelos exames de ingresso às universidades e exaltado pelos cursinhos preparatórios. (Moreira, 2012, p. 25)

Para transformar essa realidade, é indispensável que professores e alunos reflitam juntos sobre os acontecimentos do cotidiano e façam diálogos com a história do passado. Podemos demonstrar que as respostas para diversos questionamentos se encontram na história, e, para isso, é necessário conectar o presente ao passado. Mostrar que as interações entre presente e passado estão em toda parte, nas fontes, nos espaços, nos hábitos, nos costumes e tradições, revela um sentido aos valores e às relações existentes dentro das sociedades.

As narrativas constituem importantes estímulos para o desenvolvimento da consciência histórica, pois a forma como as histórias são construídas e transmitidas estabelece um elo significativo entre quem comunica e quem recebe a mensagem, permitindo um diálogo com a identidade histórica de ambos. Essas narrativas, como produtos da mente humana, ajudam as pessoas a se situar no tempo de maneira que faça sentido para elas, fortalecendo sua compreensão e conexão com o passado.

Para que os estudantes possam organizar os novos conhecimentos em diálogo com aquilo que já experimentaram, dando novos significados, se apropriando deles de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências.

Muitos professores ainda insistem em utilizar práticas e objetivos tradicionais, semelhantes aos que usaram quando eram estudantes, acreditando que, se aprenderam dessa forma, o modelo deve ser repetido. Porém, é necessário compreender que hoje é muito exigido além do domínio de conteúdos que o habilite a não oferecer respostas únicas, considerando-se a dinamicidade da produção e disseminação do conhecimento na atualidade. Ao perceber isso,

alguns procuram se atualizar e utilizar cada vez mais formas de sair do cotidiano e tornar as suas aulas mais atraentes para os educandos.

A incorporação de ferramentas de apoio à aprendizagem enriquece a dinâmica das aulas, diversificando os métodos de ensino por meio de uma variedade de estímulos. Essa abordagem pedagógica se reflete na adoção de diversas estratégias para transmitir informações e conhecimentos aos alunos, visando estimular seus sentidos e habilidades cognitivas. Em suma, é uma metodologia que busca ampliar as oportunidades de aprendizado.

Para uma aula histórica humanística, que abre possibilidades narrativas a partir da cultura dos jovens e das crianças, a multiperspectividade histórica é nada menos que o ponto de partida para o confronto de controvérsias interpretativas e para a pluralidade de formas de geração de orientação de sentido que constituem as identidades históricas desses sujeitos. (Fronza, 2020, p. 51)

Nessa perspectiva, é importante lembrar que a variação na metodologia de ensino desempenha um papel crucial na aprendizagem. A repetição de aulas sempre no mesmo estilo reduz a possibilidade de alcançar um maior número de alunos. Não é raro relatos de que as aulas de história são monótonas, “sem graça”, ou que dão sono. Aqueles que enfrentam dificuldades em história, seja por não compreenderem a linguagem utilizada ou por não se adaptarem ao método adotado, continuarão a enfrentar essas barreiras até que uma mudança efetiva na abordagem pedagógica seja implementada.

Existem diversas ferramentas pedagógicas que podem auxiliar na formação do pensamento histórico, como por exemplo a análise de fontes primárias como documentos históricos, cartas, diários, jornais antigos e outros materiais originais que permitem que os alunos desenvolvam habilidades de análise crítica e compreensão do contexto histórico, estudos de caso, debates e simulações históricas, projetos de pesquisa, mapas e linhas do tempo, recursos audiovisuais, narrativas e histórias orais, jogos educativos.

As visitas aos centros históricos, excursões a locais históricos ou museus permitem que os alunos tenham contato direto com o passado, enriquecendo sua compreensão e despertando o interesse pela história. Trabalhos interdisciplinares que integram a história com outras disciplinas, como literatura ou geografia, ajudam os alunos a ver as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e a entender o impacto da história em diversas esferas.

Os atuais métodos de ensino têm que se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes a “cultura das mídias”. As transformações têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino (Bittencourt, 2004, p. 106).

Bittencourt (2004) destaca a necessidade de adaptar os métodos de ensino às novas tecnologias para que a escola possa se alinhar com a cultura das novas gerações. As transformações tecnológicas têm redefinido a comunicação e os referenciais para a produção do conhecimento, tornando imprescindível que os métodos de ensino se atualizem para refletir essas mudanças. Portanto, a integração das tecnologias no ensino não é apenas uma questão de modernização, mas uma necessidade para tornar o processo educacional mais relevante, respondendo às demandas e contextos atuais.

Além disso, as avaliações também necessitam de uma abordagem diferenciada, permitindo que as respostas dos alunos reflitam seus conhecimentos além dos gabaritos predefinidos. Nesse sentido, a variação nos métodos de ensino deve ser acompanhada pela dinamização da identificação da aprendizagem também. Ou seja, as práticas pedagógicas devem proporcionar aos estudantes oportunidades variadas de se expressar e aplicar o que aprenderam nas aulas.

Isso significa que as avaliações precisam ir além das respostas padrão, permitindo que os alunos demonstrem sua compreensão por meio de diferentes formatos, como projetos, debates, redações, apresentações ou outras formas criativas. Ao diversificar tanto as metodologias de ensino quanto às formas de avaliação, os professores podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos, estimulando seu engajamento e promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

A avaliação da aprendizagem significativa implica outro enfoque, porque o que se deve avaliar é compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não-conhecidas, não-rotineiras. A proposta de Ausubel é radical: para ele, a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. (Moreira, 2012, p. 24)

Neste contexto, ao planejar uma aula para o sétimo ano sobre o Absolutismo Monárquico e o Mercantilismo, com a intenção de utilizar mídias como vídeos e imagens para proporcionar uma experiência visual que reforçasse a aprendizagem, realizei uma sondagem prévia com os alunos para entender o que eles já sabiam sobre os palácios e o luxo dos reis absolutistas na Idade Moderna, e determinar que tipo de material audiovisual seria mais adequado.

Durante essa sondagem, os alunos expressaram que achavam os filmes de época muito chatos (para minha tristeza) e que preferiam assistir a recortes de documentários ou trechos de produções que fossem diretamente ao ponto, ou seja, filmes que mostrassem objetivamente as imagens relacionadas ao conteúdo estudado.

Com o objetivo de tornar a aula mais interessante, busquei vídeos em *sites* como *YouTube* e encontrei um vídeo intitulado *O palácio de Versalhes possui 8.000.000 m²? – Riquezas insanas da antiguidade*². O vídeo do Canal *History Brasil*, disponível no *Youtube*, tem duração de 4:49 minutos, é curto e objetivo, exatamente como os alunos haviam sugerido.

O vídeo *O palácio de Versalhes possui 8.000.000 m²? – Riquezas insanas da antiguidade* disponível no *YouTube*, não é produzido por historiadores. Esse canal é conhecido por criar conteúdos educativos e informativos sobre história e arquitetura, mas seus vídeos geralmente são produzidos por entusiastas e não necessariamente por especialistas acadêmicos na área.

Apesar de não ter sido produzido por historiadores, o vídeo se mostrou um recurso valioso para a aula de História quando utilizado de forma estratégica. Essa eficácia relaciona-se ao conceito de 'fascinação histórica', proposto por Rüsen (2011), que se manifesta quando crianças e jovens entram em contato direto com documentos e imagens do passado — trata-se da dimensão estética da cultura histórica. Esses materiais mobilizam um apelo sensível que desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes. Nesse sentido, o vídeo funcionou como ponto de partida para suscitar o engajamento dos alunos em relação a temas históricos ou arquitetônicos, prendendo sua atenção por meio de imagens e dados impactantes.

A estratégia funcionou bem pois a maioria dos alunos ficou entretida e curiosa, e ao final do vídeo, eles tinham muitas perguntas e comentários. Nas aulas seguintes, os estudantes começaram a fazer conexões entre as explicações e as imagens que haviam visto no vídeo e sentiram-se incentivados a discutir e analisar o conteúdo.

O vídeo foi utilizado como um recurso visual e dinâmico para o conteúdo que estava sendo ensinado. Ilustrando aspectos que foram discutidos em sala de aula e tornaram a aprendizagem mais envolvente.

Em outra oportunidade, no lugar de seguir com as atividades do livro didático, ofereci aos alunos a chance de participar de um jogo de perguntas e respostas utilizando o aplicativo *Kahoot!*, já familiar para eles, pois outros professores também o utilizam. Com a ajuda da *internet*, disponibilizei um questionário com perguntas sobre o conteúdo das aulas, as imagens apresentadas no *data-show*, o material do livro didático e o vídeo mostrado em sala.

O *Kahoot!* é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos que permite a criação e compartilhamento de questionários interativos, conhecidos como "*kahoots*". Ele é amplamente utilizado em ambientes educacionais para tornar o processo de ensino mais

² O PALÁCIO DE VARSALHES POSSUI 8.000.000 M2. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8XIBDE6UFN0>>. Acesso em: 29/08/2024.

envolvente e divertido. Professores e estudantes podem acessar a plataforma via *web* ou aplicativo móvel. Os questionários são apresentados em um formato de múltipla escolha, no qual os alunos respondem às perguntas em tempo real, usando seus dispositivos.

O *Kahoot!* incentiva a participação ativa dos alunos, permitindo que eles respondam às perguntas de forma competitiva, enquanto o professor monitora o progresso da turma. Além de questionários, a plataforma também oferece recursos para pesquisas e discussões, proporcionando um ambiente dinâmico e interativo que estimula o aprendizado colaborativo.

Os alunos apreciaram muito a atividade, se esforçaram para responder às questões e se sentiram motivados a prestar atenção aos conteúdos apresentados. Os resultados foram além do esperado, pois os estudantes sempre que veem vídeos sobre os conteúdos querem compartilhar com a turma e perguntam sobre a possibilidade de passar em sala. Também solicitam mais atividades utilizando o *Kahoot!*.

As mudanças culturais geradas por essas tecnologias estão criando novos perfis de aprendizagem e habilidades, tornando fundamental que a educação se adapte a essas novas realidades, oferecem uma capacidade de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas, o que representa uma mudança significativa em relação aos métodos tradicionais.

A informática e os computadores, segundo alguns especialistas de estudos e linguagens, revolucionaram ou estão revolucionando mais do que a televisão as formas de conhecimento escolar, por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais pessoais e interativas. As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (Bittencourt, 2004, p. 108).

Para que o planejamento da atividade fosse bem-sucedido, foi essencial conversar previamente com os alunos, compreender seus interesses e identificar como novas metodologias poderiam ser implementadas de forma adequada aos seus hábitos. Esse diálogo permitiu substituir um vídeo longo ou um filme, que poderiam tornar a aula cansativa e monótona, por um vídeo curto que, apesar da brevidade, conseguiu capturar a atenção dos alunos e gerar debates e discussões. Essa escolha não só enriqueceu a aula em questão, mas também impactou positivamente as aulas subsequentes, resultando em um ambiente de aprendizado mais engajado e dinâmico.

A dificuldade de aprender história pode estar relacionada também ao fato de que essa disciplina exige, em certo grau, a compreensão de contextos históricos baseados em acontecimentos, fatos, datas e sujeitos, a leitura e interpretação de textos e documentos históricos, além da capacidade de organizar habilidades específicas para a elaboração de textos

históricos. Se a linguagem utilizada não estiver em sintonia com a realidade dos alunos, isso pode dificultar a compreensão do contexto histórico.

O pensamento histórico é uma competência importante no ensino de história, pois envolve a capacidade de compreender e interpretar o passado de maneira crítica e contextualizada. Desenvolver essa competência requer a aplicação de diversas habilidades cognitivas e metodológicas, e adequar a linguagem das aulas proporciona um ambiente de ensino mais acolhedor.

A aprendizagem histórica aumenta a competência para encontrar significado, é um processo mental de adquirir competências históricas através do processamento e interpretação da experiência da mudança temporal do mundo humano no passado. (Gevaerd; GehrkeSege, 2020, p. 122)

Sendo assim, entende-se que a aprendizagem histórica envolve mais do que memorizar eventos passados; trata-se de interpretar e encontrar significado na mudança temporal do mundo humano. Esse processo desenvolve competências históricas ao exigir que os alunos analisem e compreendam as transformações ao longo do tempo. Assim, a aprendizagem histórica não só enriquece o conhecimento factual, mas também aprimora habilidades de pensamento crítico e contextualização, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa da história.

Por essa razão, é essencial promover o diálogo constante com os alunos e valorizar sua participação em todas as etapas do ensino, desde o planejamento das aulas até a escolha das ferramentas pedagógicas, culminando na avaliação da aprendizagem.

A identificação dos fatores que estão influenciando no mau desempenho escolar nem sempre é tão simples e pensar sobre a multiplicidade de olhares para aprendizagem do discente é de real importância uma vez que essas dificuldades podem afetar a aquisição de habilidades acadêmicas.

Ao considerar a definição de pensamento histórico discutida anteriormente, é possível observar que a sua formação não depende apenas dos conteúdos ministrados e das habilidades didáticas do professor, mas também de um entendimento sobre como ocorre a interpretação do mundo por parte dos alunos. É importante reconhecer que o contexto em que o aluno se encontra, suas experiências pessoais e toda a sua história são fatores que influenciam nos significados que ele atribuirá aos conteúdos históricos.

2.2 Conhecimentos prévios como ponto de partida

O primeiro passo para a formação do pensamento histórico consiste em compreender a importância de relacionar os conteúdos históricos com a vida prática dos alunos. Isso implica na necessidade de estabelecer um diálogo entre o conteúdo ensinado e os conhecimentos prévios, a cultura e a realidade que os estudantes trazem para a sala de aula. É fundamental aprofundar-se no entendimento sobre o que o aluno já entende, o que ele já aprendeu, como adquiriu esses conhecimentos e de que forma eles poderão ser utilizados para a colaboração na formação do pensamento histórico.

O aprendizado histórico seria parcial, quando considerado somente como processo cognitivo. Ele também é determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses.” (Rüsen, 2011, p. 44)

Rüsen (2011) apresenta três operações básicas para a construção da aprendizagem histórica; a experiência, a interpretação e a orientação. A experiência como processo de ampliação do conhecimento sobre diversas experiências humanas no passado (memória) e no presente (realidade social), a compreensão empírica ocorre por meio do ensino, da experiência e da importância de diferentes temporalidades no tempo presente.

A interpretação é um processo gradual de apropriação subjetiva, no qual se atribui sentido histórico tanto no tempo presente quanto no passado. Em outras palavras, isso envolve um manejo consciente da experiência social do presente, considerando as diferenças e mudanças ao longo do tempo. E a orientação é a organização, a compreensão e a ação do aprendiz na vida própria dando utilidade aos conhecimentos na realidade social onde vive, atribuindo engajamento político a partir da interpretação e compreensão de seu papel como sujeito (identidade histórica).

Rüsen (2012) relega ao passado a concepção de didática da história como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história, definindo-a atualmente como “ciência do aprendizado histórico”. Por aprendizagem histórica define como “o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (Rüsen, 2012, 16-72). Sobre isso, diz ainda:

A didática da história lida com três fatores decisivos para a aprendizagem histórica. O primeiro fator é a consciência histórica dos indivíduos, surgida no âmbito de suas vidas práticas, o decorrer concreto do tempo e nas circunstâncias empíricas da realidade social e do espaço em que se encontram. Essa consciência espontânea inicial está habitada pela tradição em que cada pessoa nasce e cresce. O segundo fator é a historiografia: o modo como a história, inscrita nas consciências e nas vidas dos indivíduos, é escrita segundo procedimentos de controle crítico. A historiografia é o resultado de uma

prática científica própria, que lida com fontes, métodos de pesquisa, concepções teóricas, metas e objetivos explicativos, argumentos demonstrativos, narrativas de síntese. O terceiro fator é o ensino da história, enquadrado majoritariamente pelo sistema escolar, tal como criado a partir do projeto iluminista do estado moderno, de prover educação e formação. (Rüsen, 2012, p. 9)

Frequentemente a competência para interpretar e orientar é negligenciada em favor dos componentes do conhecimento empírico. É de suma importância compreender que o tempo presente é o ponto de partida para o aprendizado das histórias que integram o cotidiano social. Logo, as memórias dos alunos e seus conhecimentos prévios são indispensáveis para dar sentido aos novos conhecimentos sobre o passado.

Para proporcionar um bom ensino é necessário incluir e respeitar as experiências e conhecimentos dos discentes, o foco da educação não pode ser apenas o professor, o conteúdo, nem somente o aluno, mas uma relação harmônica entre os objetivos da educação, as experiências e conhecimentos dos alunos e a sua capacidade de fazer estes fatores dialogarem entre si.

As narrativas são estímulos fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica. As histórias e a maneira como são transmitidas constituem formas coerentes de comunicação que dialogam com a identidade histórica tanto do comunicador quanto do receptor. Essas narrativas, sendo produtos da mente humana, ajudam as pessoas a se situar no tempo de uma maneira que faz sentido para elas mesmas.

Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é fundamental que as metodologias sejam adaptadas às particularidades dos alunos, em vez de esperar que os alunos se ajustem a elas, como tradicionalmente acontecia.

Os modelos tradicionais de currículo, por exemplo, não se preocupavam em questionar de forma radical os arranjos educacionais existentes, as formas de dominação do conhecimento ou a estrutura social dominante. Em vez disso, concentravam-se nas formas de organização e elaboração do currículo, o que frequentemente se limitava a uma atividade técnica e pouco reflexiva.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, não permitem, deste modo, um olhar crítico e reflexão sobre o que era apreendido pelos estudantes. “O professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (Bitencourt, 2004, p. 57), para que eles possam organizar os novos conhecimentos em diálogo com aquilo que já experimentaram, dando novos significados, se

apropriando deles de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências.

O modo científico específico de reconstruir o conhecimento histórico parte da vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a interferir na vida dos que o realizam. Insere-se, neste processo, a produção e formação da consciência histórica, sempre relacionada, com a vida prática e, a partir desta relação, explicitando a sua própria natureza, ou seja, a consciência histórica como a soma das operações mentais constitutivas de interpretação da evolução temporal, com a finalidade de uma orientação intencional no tempo e sobre o tempo. (Schmidt, 2020, p. 12).

A produção e formação da consciência histórica estão intimamente ligadas à prática cotidiana, e essa relação revela a natureza da consciência histórica como um conjunto de operações mentais que interpretam a evolução temporal. O objetivo é proporcionar uma orientação intencional tanto no tempo quanto sobre o tempo, integrando o conhecimento histórico de forma significativa e aplicável à vida prática.

Na escola é perceptível que há, sim, uma mudança sensível na postura de alguns docentes com relação aos conhecimentos prévios dos alunos, mas não é raro também percebê-lo de forma equivocada. Alguns professores podem confundir os conhecimentos prévios, com os conteúdos estudados previamente, e, deste modo, no lugar de estabelecer um diálogo com a finalidade de compreender os saberes e usar as informações para orientar as suas aulas, eles simplesmente decidem aplicar uma avaliação diagnóstica: uma prova escrita, sobre determinados conteúdos, para ser mais específico, conteúdos do período (ou ano) anterior ao atual, para saber se os alunos “aprenderam de verdade”.

Ao receber uma turma do 2º ano do Ensino Médio os alunos afirmavam que as aulas de história eram chatas, que não entendiam nada, que as provas eram muito complexas e conteudistas e que no começo do ano a então professora deles aplicou-lhes uma avaliação diagnóstica para verificar a aprendizagem que os alunos traziam do ano anterior.

Essa avaliação, aplicada pela professora anterior, foi o primeiro passo para que os alunos desenvolvessem uma postura de antipatia e receio em relação à mesma. Essa abordagem gerou duas percepções negativas: a de um professor que utiliza avaliações tradicionais, focadas na memorização de eventos, nomes e datas, e a de um professor que valoriza respostas prontas e idênticas ao gabarito.

Ao perguntar para ela qual os objetivos daquela avaliação ela respondeu que precisava saber os “conhecimentos prévios” dos alunos, se eles tinham aprendido e se eram capazes de responder questões sobre os conteúdos estudados no ano anterior. Logo percebi, que

ela interpreta que conhecimentos prévios são os conteúdos trabalhados anteriormente e como foram memorizados.

Os métodos de ensino estão, pois associados a um processo mais complexo, que envolve cuidado nos critérios de seleção de conteúdos, e encontram-se intimamente ligados à avaliação. Uma concepção de método de ensino articulada a relação entre Conhecimento prévio, conhecimento científico e conhecimento escolar conduz à formulação de métodos de avaliação, retoma a reflexão sobre o significado do “erro” e assume maior significação ao englobar uma visão crítica (e não punitiva) tanto do trabalho do aluno quanto do trabalho do próprio docente. (Bittencourt, 2004, p. 242).

Uma avaliação focada nos resultados, e pior, sem uma finalidade clara, não valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, pelo contrário, suas impressões ou o que eles aprenderam são ignorados e o que busca é determinar a capacidade de decorar por meio das respostas em uma avaliação escrita.

A professora anterior, antes de transmitir os documentos e as aulas das turmas, rotulou os alunos como alunos perdidos, “ninguém sabe nada” afirmou ela. Recebemos uma turma que estava com medo de eu entrar em sala com mais uma avaliação diagnóstica nas mãos. Ao dialogar e tentar perceber o que realmente sabiam, sem aplicar-lhes uma avaliação, percebeu-se que eram capazes de narrar histórias, e compreendiam muito do que tinham estudado no período anterior, conheciam diversos conceitos necessários para seguir seus estudos.

São alunos capazes de debater e narrar histórias, compartilhar os sentidos atribuídos aos períodos, localizar-se no tempo e relacionar os conteúdos à vida prática. Conseguem explicitar facilmente o que não compreenderam e comparar contextos históricos, causas e consequências.

Fronza (2020) refere-se a um tipo de aula de história que valoriza a dimensão humana e cultural dos alunos. Em vez de focar apenas em fatos e datas, essa abordagem leva em consideração as experiências, culturas e perspectivas dos estudantes.

A professora anterior, ao focar apenas em uma avaliação para medir os conhecimentos prévios dos alunos, perdeu a chance de explorar suas perspectivas e sentidos de forma mais aprofundada. Além disso, não aproveitou a oportunidade para estabelecer uma relação mais próxima com os alunos e usar a multiplicidade de perspectivas para promover debates e reflexões críticas sobre diferentes interpretações do passado.

A reconstrução do conhecimento histórico possui uma relação orgânica com a práxis. O modo científico específico de reconstruir o conhecimento histórico parte da vida prática e a ela regressa, de modo tal que passa a intervir na vida dos que o realizam (individual e coletivamente) (Schmidt, 2020, p. 12).

Por compreender a fala de Schmidt, no lugar de uma prova exploramos diferentes narrativas e perspectivas, dessa forma, os alunos entenderam como a história influencia e é influenciada por diferentes contextos e experiências pessoais. Ao iniciar um novo conteúdo, podemos perfeitamente fazer uma pesquisa rápida sobre especificamente o que vamos estudar, relembrando conceitos que já foram estudados. O conhecimento histórico produz sentido quando permite a reconstrução do passado como experiência dotada de significado e sua articulação com as orientações presentes no agir contemporâneo.

Necessitam ser hábeis para direcionar e lidar conscientemente com tais tarefas, e ter competência para transformar seu conhecimento acadêmico em algo ensinável aos seus alunos, respeitando ainda os projetos pedagógicos adotados pela sua instituição de ensino.

2.3 Sentidos e significados, como o estudante interpreta a história

Alguns alunos têm dificuldade em perceber a importância da história, o que dificulta a atribuição de sentidos. Ou seja, atribuição de significado àquilo o que se está estudando e para que a história se torne atraente para eles, é necessário ao docente dispor de meios que os permita essa percepção.

Ao refletir juntos, professor e aluno, sobre os acontecimentos do cotidiano e dialogando com a história do passado, é possível demonstrar-lhes que as respostas para os diversos questionamentos atuais se encontram na história, revelando as interações entre presente-passado que estão, principalmente, nas fontes, nos espaços, nos hábitos, nos costumes e tradições, e que estes revelarão sentido aos valores e relações existentes dentro das sociedades.

A história está em todos os espaços e necessita desse reconhecimento para ser compreendida.

A narrativa histórica pode ser vista e descrita como operação mental constitutiva. Com ela, particularidade e processualidade da consciência da história podem ser explicitadas didaticamente e constituídas como uma determinada construção de sentido sobre a experiência do tempo. O aprendizado histórico pode, portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual a competência para tal narrativa surge e se desenvolve (Rüsen, 2011, p. 43).

No cotidiano escolar, como relatado acima, não é raro encontrar alunos que apresentam uma resistência à disciplina de História por não ver sentido em estudá-la. Quando decidimos ser professora dessa disciplina, nossa intenção nunca foi ser apenas uma repetidora de conteúdos, pelo contrário, sempre fomos motivadas pela percepção da importância do

conhecimento histórico, dos efeitos negativos da falta desse conhecimento e do quanto ele é frequentemente desvalorizado. Essa motivação é o que nos impulsiona a tentar mudar essa realidade para os alunos.

Ao analisar as explicações para dificuldades, particularmente, do sétimo ano do Ensino Fundamental, na formação do sentido aos conteúdos estudados em história, percebemos que havia uma carência de conhecimento ligada aos conceitos utilizados na disciplina de história. Conceitos como economia, Estado, religião, hierarquia. Ou seja, era uma carência de vocabulário, que provocava a dificuldade, uma vez que prejudicava a comunicação.

Como os estudantes podem ter vergonha em perguntar sobre o significado das palavras na frente da turma, o ideal é conferir se eles conhecem as palavras sempre que um conceito novo é introduzido, ou mesmo os de sempre quando necessário, passou a fazer parte da metodologia. Certificar-se de que a comunicação está ocorrendo como deve, para que haja o entendimento, é muito importante, pois não tem como atribuir sentido àquilo que não estamos compreendendo.

Outro passo importante é apresentar o conteúdo histórico de maneira que este faça conexão com a realidade dos alunos, relacionando eventos passados com questões atuais e próximas ao cotidiano deles. Buscando no conhecimento que eles já possuem exemplos e aprendizados que possam servir de ponte para os novos aprendizados.

Incluir diferentes pontos de vista e narrativas sobre um mesmo evento histórico, mostrando que a história não é única e linear, mas composta por múltiplas interpretações. Usar exemplos de histórias com diferentes versões, como a história em nível nacional e a em nível local, por exemplo, que, quanto mais próxima, como a local, mais podemos nos aproximar dos eventos e perceber suas consequências.

Permitir que dividam suas histórias, falem sobre um filme, uma série, uma obra de arte, uma viagem ou qualquer outra experiência que os façam remeter ao aprendizado que tiveram sobre determinado assunto os encoraja a pesquisar sobre a história contada em um vídeo, filme, livro ou até mesmo, se interessar em compreender monumentos, construções antigas e sítios históricos, por sentirem vontade de dividir com os colegas e o professor essa “experiência no tempo” integrando suas vivências ao ensino.

Criar um ambiente de aula no qual os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias, fazer perguntas e discutir suas interpretações, ajuda a aprofundar a compreensão do conteúdo. Assim como envolvê-los com metodologias que os incluam ativamente no processo de aprendizagem, como estudos de caso, dramatizações, projetos e trabalhos colaborativos.

Atividades que valorizam a capacidade de construção de narrativas, a troca de informações com seus colegas e a expressão do pensamento histórico proporcionam à sala de aula um ambiente acolhedor. Além disso, utilizar formas diferentes de avaliação que permite aos alunos demonstrar, não apenas o que memorizaram, mas também como interpretam e aplicam o conhecimento histórico em diferentes contextos, como Histórias em Quadrinhos, manchetes de jornais, mapas mentais, jogos e demais atividades desenvolvidas pelos próprios alunos.

Para que os estudantes sejam capazes de atribuir sentido aos conhecimentos de história, é essencial considerar suas experiências e evitar a suposição de que já possuem determinados conhecimentos. Cada conteúdo, conceito e aspecto do ensino deve ser tratado como novo, reconhecendo que nem todos aprendem com a mesma velocidade ou respondem aos mesmos estímulos. A repetição, por sua vez, é uma estratégia valiosa para reforçar o aprendizado e garantir a compreensão efetiva.

As concepções de sentido consistem, pois, em saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no tempo e no espaço, na unidade entre a explicação do mundo e intenções do agir e, por fim, na formatação da identidade diferença, de pertencimento e demarcação (Rusen, 2015, p. 23).

Como introdução às aulas sobre os Povos Indígenas da América, para os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, iniciei questionando o que eles sabiam sobre esses povos, já que o tema fazia parte do próximo tópico de estudos. A princípio, não houve muitas respostas, e percebi que a maioria desconhecia o termo. Expliquei, então, que “povos pré-colombianos” é o nome dado àqueles que viviam na América antes da chegada dos europeus. A partir desse esclarecimento, os alunos prontamente responderam: “Ahhh, os índios!”.

Para aprofundar o diálogo, perguntei: “Se os indígenas já viviam aqui antes dos europeus chegarem, então, por que, na opinião de vocês, esses povos se tornaram minoria nos dias atuais, sendo difícil encontrá-los nos grandes centros do país?” Esse questionamento tinha como finalidade avaliar o que os estudantes sabiam e quais impressões tinham sobre os acontecimentos decorrentes do período da expansão marítima comercial e da chegada dos colonizadores europeus à América.

Os estudantes produziram frases como: “eles não tinham muito desenvolvimento”, “os europeus vieram para trazer mais cultura e conhecimento”, “antes os índios viviam em paz na mata, da caça, da pesca e o europeu veio e destruiu tudo”, “os índios eram fracos e por isso os europeus os dominaram”. Nesta última resposta deu vontade até de chorar! Depois de escutá-

los, decidimos os caminhos para a prática. Primeiramente, julgamos importante conhecer como eles construíam as suas narrativas.

Para abordar a temática, foi identificada a necessidade de provocar reflexões nos estudantes, visando despertar um sentimento de empatia. Por meio de discussões e do conhecimento histórico, o objetivo foi incentivar os alunos a reavaliar suas convicções sobre os povos americanos. É fundamental demonstrar que os indígenas não eram povos primitivos ou fracos, desconstruindo estereótipos como a visão de que eram preguiçosos. Para isso, é essencial apresentar a divisão do trabalho e o desenvolvimento econômico que existiam na América antes da chegada dos europeus, destacando o complexo desenvolvimento dessas sociedades.

Compreender de onde os estudantes trazem suas impressões de mundo é de suma importância para determinar o passo inicial do trabalho. Busca-se, desta forma, desconstruir equívocos, incentivar a reflexão sobre a sociedade e a história e para promover uma aprendizagem significativa. Falar sobre os povos, exigiria mais do que expor nomes e citar heróis, era necessário dialogar e compreender o que eles traziam de “casa” sobre os conteúdos que seriam ministrados, como aprenderam, de onde tiraram suas conclusões para orientá-los sob uma nova perspectiva.

Esses jovens utilizam como referências para dar sentido àquilo que estão aprendendo as suas próprias vivências, vão partir de seus conhecimentos no presente para depois construir a noção de passado, e ao se relacionarem com novos conhecimentos procuram uma lógica, buscando-a em suas atividades ou relacionando-as com algo semelhante a que já tiveram contato antes, o aprimoram, e uma vez que possuem mais conhecimento e experiência são capazes de atribuir mais sentido ao que é estudado.

A multiperspectividade histórica é fundamental para lidar com controvérsias interpretativas e para acolher a pluralidade de formas de geração de sentido que moldam as identidades históricas. Ao discutir as diversas versões apresentadas pelos alunos, questionamos sobre a origem de suas conclusões, se elas derivavam de leituras, da escola anterior ou de outras fontes. Entre as diversas respostas, o que se destacou foi o fato de que suas principais fontes de informação eram as mídias, como televisão (filmes e séries) e *internet* (especialmente redes sociais, como vídeos curtos no *Instagram* e *TikTok*). Curiosamente, nenhum dos alunos havia formado suas opiniões por meio de leituras tradicionais.

Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que por princípio difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conhecimentos científicos. Pode-se dizer que existe “preconceito” sobre o conceito espontâneo. Este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso,

que precisa ser vencido pelo conhecimento racional e objetivo (Bittencourt, 2004, p. 190).

Ao partir dessas informações, o desafio agora é utilizar estes conhecimentos, para ensinar-lhes e fazê-los desconstruir ou reconstruir as impressões que eles já possuem, iniciando uma discussão em sala de aula, partindo de reflexões que dialogam com os conteúdos escolares. Com o auxílio das ferramentas pedagógicas como o livro didático, as imagens e os *slides* são possíveis direcionar o conhecimento partindo das conclusões que os próprios alunos são capazes de obter quando os forçamos a rever os seus conceitos.

Ao utilizar as próprias falas deles, que determinam que os povos pré-colombianos não possuíam desenvolvimento econômico ou não eram civilizados, ou eram selvagens, pode-se iniciar fazendo-os pensar se acreditam que todos os povos da América eram iguais. Para isso, utiliza-se diversos recursos didáticos, como vídeos e imagens, além das leituras proporcionadas pelo livro didático, para mostrar-lhes como viviam as sociedades Astecas, Maias, e Incas suas histórias de luta e conhecimento sobre a terra e os astros, seu desenvolvimento econômico, militar e religião, demonstrando que não há povos inferiores ou superiores.

O importante na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente - no caso, por interferência pedagógica -, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos (Bittencourt, 2004, p. 189)

É de suma importância, demonstrar que as antigas civilizações americanas também utilizavam os metais, assim como os europeus. Porém, davam sentidos diferentes ao seu uso e seu desenvolvimento. Tanto existia essa habilidade que se tornou alvo da cobiça dos europeus que buscavam recursos e metais preciosos para explorar e aumentar a sua riqueza no contexto do mercantilismo. Explicar que a narrativa de que o homem branco tinha como dever civilizar os demais povos foi uma falácia desenvolvida por europeus para justificar o seu domínio e exploração de regiões e povos.

O professor de História pode ajudar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de história temas em problemáticas. (Bittencourt, 2004, p. 57)

Ensinar é, sem dúvida, uma das tarefas mais antigas da humanidade e, ainda hoje, representa um desafio que exige criatividade e imaginação. Não é novidade que a participação ativa dos alunos no processo de ensino pode desenvolver um forte sentimento de pertencimento.

Quando o aluno compreende seu papel no processo educativo e se sente valorizado na construção de sua própria aprendizagem, ele tem a oportunidade de compartilhar suas concepções e de atribuir significado aos ensinamentos, o que o tira da posição de mero ouvinte.

Essa participação ativa não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece o engajamento dos alunos na construção do conhecimento. Uma aprendizagem consciente contribui para o desenvolvimento da confiança, da autocompreensão, e da constituição histórica dos estudantes, preparando-os para agir de forma eficaz na vida prática.

O ensino de história permite uma pluralidade de formas de geração de orientação de sentido, há uma variedade de maneiras pelas quais os alunos podem fazer sentido do passado e construir suas próprias identidades históricas. Ao explorar diferentes narrativas e perspectivas, os alunos podem entender como a história influencia e é influenciada por diferentes contextos e experiências pessoais.

A disciplina de História, apesar de ser uma ciência, não pode ser tratada como uma ciência exata que não admite múltiplas perspectivas, ela deve ter um olhar mais abrangente sobre os sentidos que os alunos atribuem aos conteúdos.

A aula de história é o momento que ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros disseram (Schmidt, 2004, p. 57)

Quando os estudantes têm a possibilidade de narrar as histórias permite ao professor conhecer e avaliar os sentidos que atribuiu aos conteúdos ministrados, auxiliando a perceber as dificuldades e os sentidos equivocados que por acaso possam ter atribuído. Dar aos alunos a chance de expor seus conhecimentos é bom tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Por vezes, foi possível perceber nas próprias falas dos alunos e a partir delas determinar os caminhos a seguir para orientá-los.

A narrativa é a forma de expressão da consciência histórica dos sujeitos que por isso mesmo, possibilita um construto para que seja possível compreender as ideias históricas dos estudantes. Deslocando a discussão das estratégias didáticas para uma concepção de aprendizagem baseada na narrativa histórica dos sujeitos, faz-se possível fundamentar a autoria do relato do estudante e do professor historiador, bem como indicar o sincretismo da história, principalmente pelo aparecimento das múltiplas temporalidades reveladas pelas respostas e narrativas dos mesmos”. (Fronza, 2020, p. 40)

A citação acima destaca a importância da narrativa como forma de expressão da consciência histórica, conferindo-lhe um papel formativo na compreensão das ideias históricas dos estudantes. Ao defender uma aprendizagem baseada nas narrativas históricas dos sujeitos, o autor propõe um deslocamento das práticas puramente técnicas ou instrumentais para uma abordagem que valoriza os relatos produzidos pelos alunos e pelos professores. Essa perspectiva vai permitir reconhecer as múltiplas temporalidades mobilizadas pelos sujeitos no processo de aprendizagem, revelando um sincretismo histórico que enriquece a compreensão do passado.

Aprender história é mais que repetir e memorizar eventos, é ter a capacidade de narrar, explicar e debater, refletir e problematizar sobre o passado, podendo fazê-lo a partir do presente como ponto de vista. Ensinar história significa contribuir para que jovens e crianças aprendam a narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou de poder ser. (Schmidt, 2020, p. 25)

A concepção de Rüsen (2020) dialoga com o pensamento desenvolvido por Schmidt (2020), reforçando a ideia de que aprender História não se resume à memorização de eventos, datas e nomes, mas envolve a capacidade de narrar, explicar, refletir e problematizar o passado a partir do presente. Ao aproximar essas duas contribuições, é possível perceber a importância de práticas pedagógicas que incentivem a produção de narrativas pelos estudantes como a criação de histórias em quadrinhos, por exemplo, entendendo-as não apenas como distração ou divertimento, mas como ferramentas significativas para o desenvolvimento do pensamento histórico, da autoria e da identidade dos aprendizes.

Desta forma, ao partir dos conhecimentos do aluno, é possível reconstruir ou complementar estes conhecimentos, tem-se a oportunidade de produzir sentido por meio da interação entre os eles e os novos conhecimentos adquiridos, aproveitando efetivamente uma perspectiva do passado para a formação do pensamento histórico.

Não são raros os casos de aprendizagem mecânica ou superficial, na qual os professores e os estudantes focam exclusivamente nos resultados das avaliações, sem se engajar com o contexto e o significado do que foi ensinado. Essa abordagem fragmentada e descontextualizada da História é, muitas vezes, uma das principais causas das dificuldades de aprendizado na disciplina.

O sentido histórico presente na narrativa de estudante está relacionado à interpretação de sua experiência histórica, que se converte em saber histórico, orientando e motivando a sua vida prática (Ribas; Bueno; Becker; Nunes 2020, p. 114).

Uma possível explicação para essa resistência pode ser a ausência de atribuição de sentido ao conteúdo histórico. Sem essa conexão, o aprendizado se torna uma tarefa árida e desprovida de relevância para os estudantes. Isso ocorre, em parte, porque os conteúdos são apresentados como algo distante e desconectado da vida real, quase como se fossem obras literárias que devem ser memorizadas, mas não necessariamente aplicadas ou vivenciadas.

Ao estabelecer uma narrativa, os sujeitos atribuem significados e sentidos, objetivamente e subjetivamente, construindo sínteses de experiências e normas que geram uma interpretação do curso do tempo, conectando o passado ao futuro articulando experiência, interpretação e orientação (Cainelli, 2020, p. 156).

Quando o conhecimento histórico é tratado dessa forma, ele não é percebido como um recurso aplicável na vida dos alunos. Por isso, eles não conseguem se reconhecer como parte da História, o que impede a formação de uma consciência histórica. Essa consciência é essencial, pois permite que os alunos compreendam o papel que a História desempenha na construção de suas identidades e na formação de suas perspectivas sobre o mundo.

Para mudar essa realidade, é fundamental promover uma abordagem pedagógica que conecte o conteúdo histórico à vida prática dos alunos, fazendo com que eles vejam a História não apenas como um conjunto de eventos passados, mas como uma disciplina viva e relevante, que ajuda a entender o presente e a projetar o futuro. Isso requer uma reflexão contínua sobre as metodologias de ensino, buscando sempre aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, para que possam atribuir sentido ao que aprendem e desenvolver uma consciência histórica crítica e reflexiva.

Diversificar as práticas em sala de aula, não necessariamente significa introduzir novas tecnologias, ou atividades trabalhosas que custem ao professor um tempo significativo para a sua elaboração; está mais relacionada ao fato de promover ambientes diversos de aprendizagem, a fim de alcançar o maior número de aprendentes, alternativas para a construção de uma educação que valorize a subjetividade, que trabalhe visando a inclusão e a superação das diferenças, promovendo um ambiente onde todos possam ter a possibilidade de aprender.

Desta forma, percebendo as mudanças na sociedade refletidas dentro do ambiente escolar, não modificar as práticas pedagógicas periodicamente é como se questionar de que forma é possível alcançar resultados diferentes fazendo sempre as mesmas coisas.

3 HISTÓRIA EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

Neste capítulo, tenho o objetivo de descrever a história da produção de HQs de forma contextualizada, destacando seu potencial pedagógico em vez de focar apenas na trajetória de suas publicações. Além disso, busco compreender por que as histórias em quadrinhos ainda enfrentam resistência como ferramenta de aprendizagem e avaliação, um fator que ignora seu potencial para a construção do conhecimento, o incentivo à participação ativa dos alunos no processo avaliativo e a expressão de seu aprendizado. Além de investigar como as histórias em quadrinhos têm sido utilizadas em sala de aula para promover a aprendizagem e auxiliar na superação das dificuldades na compreensão dos conteúdos históricos. Também busquei compreender sua trajetória e potencial pedagógico.

3.3 História e evolução das HQs

Para compreender o potencial pedagógico das histórias em quadrinhos é fundamental conhecer sua origem e evolução. As HQs, enquanto forma de narrativa visual, possuem raízes antigas, raízes históricas profundas, surgindo como um meio de comunicação que reflete a sociedade e os contextos culturais nos quais estão inseridas. Ao longo das décadas, elas mudaram em resposta a eventos sociais, políticos e econômicos, e se tornaram um espaço para a expressão de ideias e ideologias, incluindo aspectos de crítica social e política.

Para Santos (2019) a história das histórias em quadrinhos tem uma origem que remete às pinturas rupestres, em sua opinião a “arte sequencial” é uma forma de expressão artística que se utiliza do encadeamento de imagens em sequência para contar uma história ou transmitir informação. Esse termo engloba inclusive o conceito de comunicação visual. Talvez, o melhor exemplo da arte sequencial sejam as Histórias em Quadrinhos que apresentam um conjunto de texto e imagem sequenciadas impressas a fim de transmitir informação e/ou narrar alguma história.

Os louros da invenção das HQs não são unânimes, na briga pela paternidade do gênero disputam ainda alemães, franceses, suíços, japoneses e até brasileiros. Apesar da indefinição sobre a origem do gênero, não há dúvidas em relação ao papel fundamental da imprensa estadunidense para sua propagação e popularização. (Batista, 2013, p. 3)

O surgimento das Histórias em Quadrinhos é um assunto ainda muito discutido, mas convencionou-se dizer que a primeira História em Quadrinho moderna que se tem notícia foi criada em 1895, pelo norte-americano Richard Outcault, de nome *Yellow Kid* (Santos, 2019,

p.13). Nas duas primeiras décadas do século XX, os quadrinhos eram predominantemente tiras humorísticas, que utilizavam caricaturas, ironia e sarcasmo.

Era um período em que se buscava um aspecto mais estilizado no desenho e um realismo nas representações de cenários e personagens. *Yellow Kid* era uma série de tiras veiculadas em jornais de Nova Iorque, cujos personagens fixos, os balões de texto e as ações fragmentadas, dentro de uma lógica sequencial, são elementos fundamentais nas Histórias em Quadrinhos como as conhecemos hoje, e esse é o argumento principal quando colocam *Yellow Kid* como a primeira história em quadrinhos.

Os anúncios veiculados nos jornais e revistas aliados ao aumento na qualidade e na velocidade da impressão acabaram por reduzir o preço desses produtos, aumentando o público consumidor, e, com isso, aumentando também a diversidade desse produto que era oferecido a esse público.

Com o advento da primeira guerra mundial há o surgimento dos *syndicates*, agências que distribuem os quadrinhos principalmente para jornais e revistas, a produção se tornou mais organizada. Essas agências contratavam desenhistas e controlavam a venda e a distribuição, mantendo um código de ética nas publicações.

O crescimento do mercado de comics estava entrelaçado ao crescimento da imprensa nos EUA, por meio das HQs, os Estados Unidos foram disseminando seus elementos culturais, embora uma grande crise econômica, a Grande Depressão de 1929, tenha desacelerado esse crescimento.

Com a economia em crise, os hábitos da sociedade americana mudaram, o que permitiu a ascensão da *pulp fiction*, um tipo de revistas feitas com papel de pouca qualidade, dedicava-se quase que exclusivamente a histórias policiais, faroestes, de fantasia e de ficção científica, e por conta do papel de baixa qualidade, o custo reduziu, o que tornava essa mídia mais acessível para a população. O termo ainda era utilizado para diminuir o valor dessas histórias, caracterizando-as como de pouca qualidade, para entretenimento rápido e sem grandes pretensões artísticas.

Nos jornais, suportes onde encontraram um público cativo, a seção das HQs era separada dos suplementos literários e mesmo que houvesse um material de altíssima qualidade, havia também muito material de qualidade duvidosa. Assim, os quadrinhos, indiscriminadamente, foram colocados dentro de um mesmo balaio, vinculados a uma experiência de consumo ligeira, sem grandes pretensões, um gênero que se opunha a tudo aquilo considerado arte. (Batista 2013, p.3)

No contexto da Segunda Guerra Mundial começam a surgir o que se tornaria o símbolo das *comics* as HQs dos super-heróis, como o Capitão América, por exemplo, refletindo e respondendo a questões sociais e políticas da época, fazendo com que os quadrinhos passassem a ser vistos como ferramentas de propaganda ideológica.

Após a guerra, os quadrinhos começaram a diversificar seus temas e a abordar questões mais complexas e sociais, dando espaço a super-heróis emblemáticos, enquanto também enfrentavam críticas sobre suas representações e conteúdos. Com a explosão do gênero, a indústria das *comics* consolidou-se e esse produto passou a ser exportado para todo o mundo, contribuindo assim para a disseminação da cultura e valores dos Estados Unidos. Desta forma, os super-heróis foram usados exaustivamente como propaganda estadunidense durante a Segunda Guerra Mundial (Santos, 2019).

O nome *comics* (cômico) indicaria, primeiramente, o universo temático abordado pelos quadrinhos. Esse horizonte primeiro de significação se esvaziou, tanto que há, dentro do gênero *comics*, quadrinhos que não tem a pretensão de serem engraçados. O universo infantil seria outra característica atrelada ao gênero. Essa associação se dá pela necessidade de repassar a esse público conceitos mais simples e menos elaborados, as ilustrações de um texto, por exemplo, colaboraram nesse sentido. Todos esses recursos facilitadores o afastam de um público maduro (Batista, 2013).

Nas décadas de 1970 a 1990, as histórias começaram a tocar em temas mais sensíveis e adultos. A produção passou a incluir narrativas mais sombrias e complexas, como "*Watchmen*" e "*Batman*". Elas se tornaram cada vez mais sombrias e realistas, resultando em uma abundância de histórias violentas e personagens exagerados. Embora isso tenha levado a vendas massivas, também resultou em uma crise no setor, com a Marvel, por exemplo, enfrentando falência.

Um afastamento gradual dos leitores, que face a qualidade cada vez mais duvidosa dos roteiros das histórias em quadrinhos de super-heróis, acabavam por adentrar em outras mídias (TV, cinema, Internet, etc) e deixando os quadrinhos de lado, que além de tudo estavam ficando cada vez mais caros. O surgimento de inúmeras novas comic shops nos Estados Unidos, mais os aumentos de preço dos quadrinhos, as inúmeras edições com o número #1 na capa, além das edições especiais, acabaram por criar uma bolha na indústria. (Santos, 2019, p. 22)

A Marvel Comics, aproveitando o novo *boom* dos super-heróis, passou a lançar diversos personagens e equipes, muitos criados por Stan Lee e Jack Kirby. Suas histórias explicavam a origem e os poderes desses seres por meio da ficção científica, mas o grande diferencial estava na forma como esses heróis eram retratados: mais humanos, com dilemas,

dúvidas e conflitos semelhantes aos dos próprios leitores. Essa abordagem criava uma forte identificação entre o público e os personagens, tornando a leitura mais envolvente e próxima da realidade de quem a consumia.

Acompanhando a dinamicidade histórica, no final da década de 1920, além dos temas cômicos, a representação dos seres expressos nas HQs apresentava característica naturalista. Nesse contexto, houve o aparecimento no Brasil, dos gibis e dos super heróis, fatos esses que contribuíram para a popularidade dos quadrinhos entre seus leitores (Vergueiro, 2010).

No Brasil, as HQs também têm uma história rica, com influências que vão desde as publicações de tiras em jornais até o desenvolvimento de personagens famosos, como *Turma da Mônica* e *Batman e Robin* na década de 1960. O mercado de quadrinhos brasileiro viu um crescimento significativo nas últimas décadas, diversificando seu público e explorando questões culturais e sociais.

A produção acadêmica focada nas histórias em quadrinhos começou a crescer no Brasil a partir da década de 90 chegando até os dias de hoje com uma maior variedade de quadrinhos disponíveis no mercado, as HQs passaram a receber uma atenção crescente como objeto de estudo e têm se integrado mais ao discurso cultural, especialmente com adaptações para o cinema e TV.

As fases ao longo da história das histórias em quadrinhos descritas acima demonstram como elas evoluíram de uma forma marginalizada de arte demorando para que se tornassem um importante campo de estudo e uma forma válida de expressão artística e cultural.

A ascensão dos quadrinhos de super-heróis, especialmente nos Estados Unidos, a partir da década de 1940, fizeram com que personagens de heróis se tornassem símbolos por que abordavam e refletiam as questões contemporâneas, revelando um olhar diferente pra este gênero textual. Ainda assim, persiste a desvalorização que recai sobre ele (Correia, 2012).

Santos (2019) reforça a importância das histórias em quadrinhos não apenas como entretenimento, mas como um meio de comunicação significativo que contribui para a compreensão histórica e cultural, mostrando seu potencial como fonte e objeto de pesquisa na área da educação histórica.

Recentemente, as HQs têm sido cada vez mais reconhecidas como uma ferramenta educacional poderosa, com potencial para transmitir conceitos complexos de maneira acessível e engajadora. A análise crítica das HQs também se tornou um campo de estudo acadêmico, contribuindo para campos como a História Cultural e as Ciências Sociais.

3.2 O Potencial Pedagógico das HQs

As histórias em quadrinhos apresentam inúmeras vantagens no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se especialmente por sua capacidade de articular elementos visuais e textuais de maneira integrada, o que contribui para o estímulo ao interesse pela leitura e para a ampliação da compreensão dos conteúdos propostos. Essa conjugação de linguagens torna a experiência de leitura mais envolvente e dinâmica, favorecendo tanto a expressão de ideias e emoções quanto a construção de interpretações críticas e reflexivas acerca dos temas abordados.

Nesse contexto, a utilização das HQs como fontes históricas pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de promover uma abordagem mais ativa do conhecimento histórico. Ao mobilizar habilidades como o pensamento crítico, a criatividade e a interpretação contextualizada de processos históricos, as histórias em quadrinhos se configuram como instrumento valioso para a promoção de uma aprendizagem mais significativa e participativa.

O reconhecimento institucional da importância de incorporar diferentes linguagens e manifestações artísticas no processo educativo ganha força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996. O texto legal já apontava, ainda que de forma inicial, para a necessidade de ampliar os recursos didáticos utilizados nos ensinos fundamental e médio, incluindo expressões artísticas diversas, como os quadrinhos, no ambiente escolar (Paiva, 2016, p. 57).

No desenvolvimento desta pesquisa, em determinado momento, ao compartilhar com um colega o tema investigado, expliquei que o foco do estudo reside na utilização das HQs como ferramenta didática, com dois objetivos principais: promover uma aprendizagem significativa e compreender as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na construção da consciência histórica. Essa abordagem propõe uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente pautadas na memorização, ao passo que valoriza a construção de narrativas visuais como forma de estimular a leitura crítica, a ressignificação do passado e a expressão autônoma do conhecimento.

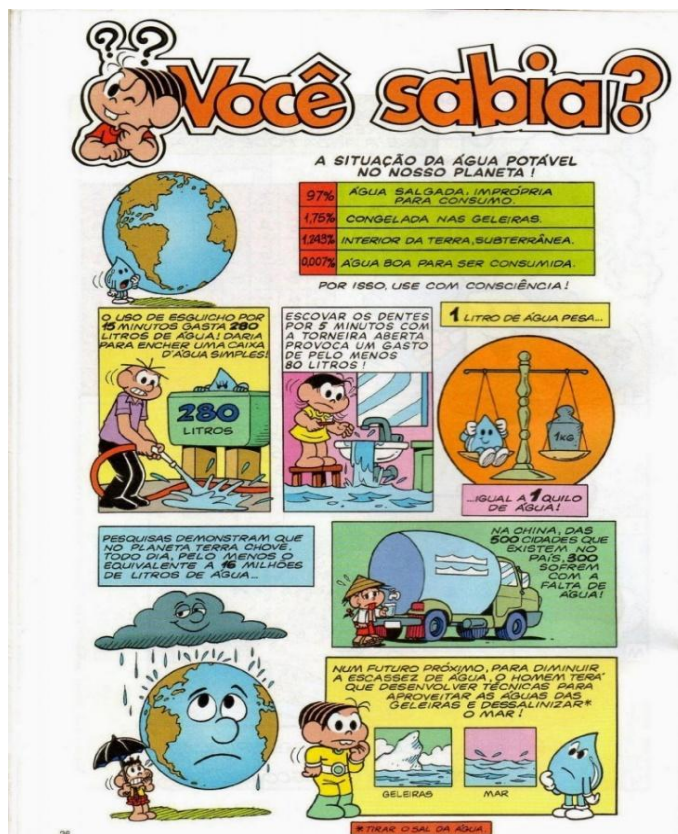
A partir desse diálogo, meu interlocutor demonstrou expressivo interesse pelo tema, compartilhando, inclusive, uma experiência em que participou de uma palestra com um quadrinista. Na ocasião, o palestrante destacou o potencial dos quadrinhos para diferentes tipos de campanhas, independentemente do tema tratado, ressaltando o poder de engajamento da linguagem gráfica e o apelo narrativo como elementos determinantes para sua eficácia comunicativa. “Por meio das HQs ‘[...] pode-se tratar de qualquer assunto, em qualquer

disciplina ou grau de ensino. A contribuição para a Língua Portuguesa, Redação, leitura e Educação Artística dispensa comentários' (Custódio, 2007, p. 65)".

Essa troca de experiências reforçou minha compreensão acerca da versatilidade das histórias em quadrinhos como ferramenta educacional e de comunicação. Sua linguagem acessível, aliada à força expressiva da imagem e à estrutura narrativa sequencial, amplia as possibilidades pedagógicas e favorece o engajamento dos estudantes com os conteúdos escolares. Motivada por essa reflexão, iniciei uma busca mais sistemática por campanhas e materiais que evidenciem o potencial pedagógico das HQs, reconhecendo nelas não apenas um suporte didático alternativo, mas também um meio legítimo de construção e disseminação do conhecimento histórico.

Não é incomum observar o uso de histórias em quadrinhos em campanhas educativas e peças publicitárias, dada sua capacidade de transmitir informações de forma acessível, envolvente e visualmente atrativa. Esse recurso comunicativo torna-se especialmente eficaz ao atingir públicos diversos, incluindo aqueles com dificuldades de leitura ou com menor letramento textual, favorecendo a compreensão por meio da articulação entre texto e imagem. A linguagem híbrida das HQs amplia a possibilidade de interlocução com diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, o que as torna uma ferramenta estratégica tanto na educação quanto em ações de comunicação social.

Imagem 1 – “Você Sabia Especial Água da Turma da Mônica”



Fonte: Só Escola, 2025.

A imagem apresentada ilustra uma campanha de conscientização sobre o uso responsável da água em nosso planeta, divulgada no site *Soescola.com*, que disponibiliza uma variedade de atividades pedagógicas voltadas ao mesmo tema. Tais atividades contemplam diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Lógica, Ciências, Geografia e Artes, promovendo uma abordagem interdisciplinar e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa no contexto escolar. Como é possível perceber nas atividades a seguir, também disponibilizadas no site:

Imagem 2 – Atividade educativa Turma da Mônica



Fonte: Só Escola, 2025.

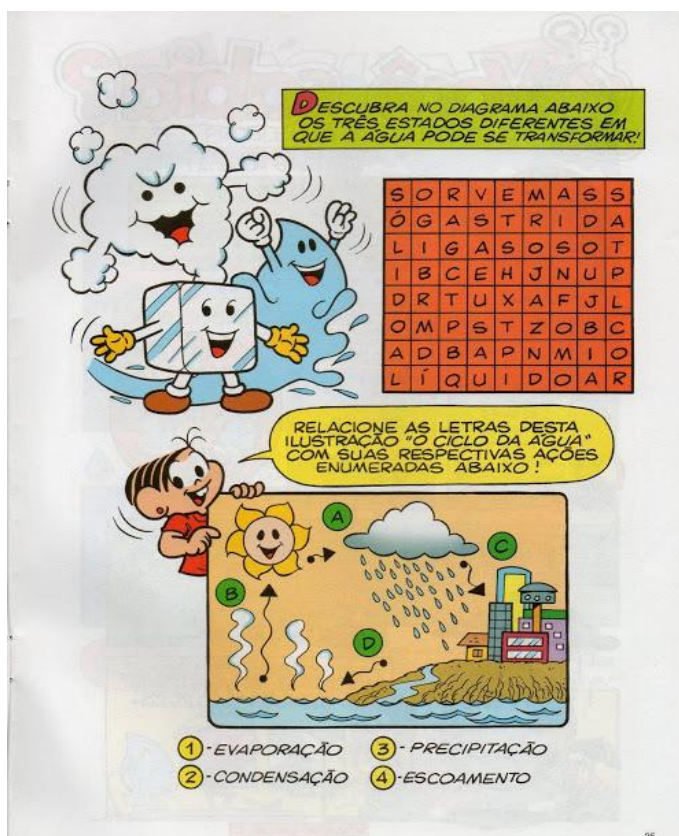
A escolha destas imagens visa evidenciar como a estrutura composicional das histórias em quadrinhos, marcada por ilustrações expressivas, cores vibrantes e sequências narrativas visuais, contribui para captar e manter a atenção do público. Essa capacidade de engajamento visual potencializa a eficácia da mensagem veiculada, tornando a campanha não apenas mais atrativa, mas também mais memorável. Além disso, a linguagem dos quadrinhos favorece a criação de vínculos afetivos entre os leitores e os personagens apresentados, o que pode gerar empatia e promover maior envolvimento com as temáticas abordadas.

A presença de elementos narrativos e simbólicos nas HQs permite a discussão crítica de questões sociais, culturais e ambientais de maneira acessível e provocativa, estimulando a reflexão sobre problemáticas contemporâneas. Assim, a utilização de quadrinhos em campanhas educativas revela-se uma estratégia pedagógica potente, capaz de ampliar o repertório dos estudantes e desenvolver o letramento e a oração histórica essenciais, para uma leitura crítica e a interpretação multimodal.

Esses recursos não apenas complementam o conhecimento adquirido, ajudam a promover um aprendizado mais significativo e também servem como uma forma de avaliar a

compreensão dos usuários, quando utilizadas em atividades educativas se mostram extremamente versáteis: podem ser empregadas para introduzir temas, sistematizar conteúdos, avaliar a aprendizagem ou estimular a produção criativa dos estudantes. Como podemos observar nas atividades sobre o tema do uso consciente da água a seguir.

Imagem 3 – Atividades Estados da Água Turma da Mônica



Fonte: Só Escola, 2025.

A utilização de histórias em quadrinhos em atividades educativas, como estas demonstrações, revela-se especialmente eficaz entre diferentes faixas etárias, notadamente entre o público juvenil, por tornar a mensagem mais atrativa e próxima de seu universo sociocultural. O formato narrativo dos quadrinhos, caracterizado pela articulação entre texto e imagem, contribui para capturar a atenção do leitor, promovendo a assimilação do conteúdo de maneira dinâmica, fluida e envolvente. Essa estrutura favorece a construção de conexões emocionais e contextuais, facilitando a retenção das informações e tornando o processo de aprendizagem mais lúdico e significativo.

De modo geral, as HQs se valem de representações que simulam aspectos da realidade, utilizando recursos narrativos e visuais que permitem aos personagens, sejam eles

fictícios ou inspirados em figuras históricas, assumirem simbolicamente a representação de ideologias, valores e sentimentos coletivos. Essa característica confere aos quadrinhos um elevado potencial comunicativo, pois permitem que leitores de diferentes contextos se identifiquem com as tramas e as mensagens transmitidas.

Além disso, os quadrinhos demonstram grande versatilidade, alcançando públicos diversos, que variam desde grupos específicos até amplas parcelas da população, inclusive pessoas com distintos níveis de escolaridade e competências leitoras. Sua adaptabilidade às mais variadas necessidades educacionais os torna uma valiosa ferramenta pedagógica, capaz de promover inclusão, estimular o pensamento crítico e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos contextos escolares.

As HQs são obras em que há a presença dos signos linguísticos e visuais, pois nelas estão presentes a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Nessa direção, os signos possuem o papel de auxiliar o homem a interpretar a realidade que o cerca e estão presentes em toda parte (Silvério, 2012). Como é possível perceber no quadrinho a seguir, esse recurso permite a introdução e a discussão de temas relevantes de maneira acessível e chamativa, promovendo a reflexão e o debate. Suas qualidades fazem dele uma importante aliada no processo de aprendizagem.

Bakhtin (2002, p. 33) explicita que: [...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Imagem 4 – O Tucano Ecologista em: Coleta Seletiva de Lixo



Fonte: Oi arte, 2025.

Os recursos visuais presentes na história em quadrinhos “O Tucano Ecologista em: Coleta Seletiva de Lixo”, de Fernando Rebouças, disponível no site oiarte.com, são fundamentais para facilitar a compreensão da mensagem educativa. A utilização de personagens humanizados, como o tucano, a tartaruga e a minhoca, aproxima o leitor do tema de forma lúdica e atrativa, o que vai chamar a atenção especialmente do público infantil. As cores vivas e distintas das lixeiras (vermelho, azul, amarelo, verde e marrom) funcionam como elementos didáticos que reforçam o aprendizado da coleta seletiva, permitindo a associação entre o tipo de resíduo e sua lixeira correta.

Além disso, a organização em quadros sequenciais contribui para uma leitura estruturada e progressiva, enquanto as expressões faciais e gestos dos personagens intensificam o significado dos diálogos. A linguagem simples e os balões de fala garantem acessibilidade ao conteúdo, favorecendo o entendimento mesmo por leitores em processo de alfabetização. Dessa forma, a combinação entre imagem e texto torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica, promovendo a educação ambiental de maneira clara, envolvente e significativa.

A sua utilização no ensino de História também deve ser altamente valorizada, pois contribui para o estímulo ao pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem determinados eventos históricos e como eles são retratados, discutam e elaborem diferentes perspectivas, comparem com fontes históricas e reflitam sobre os interesses presentes na narrativa.

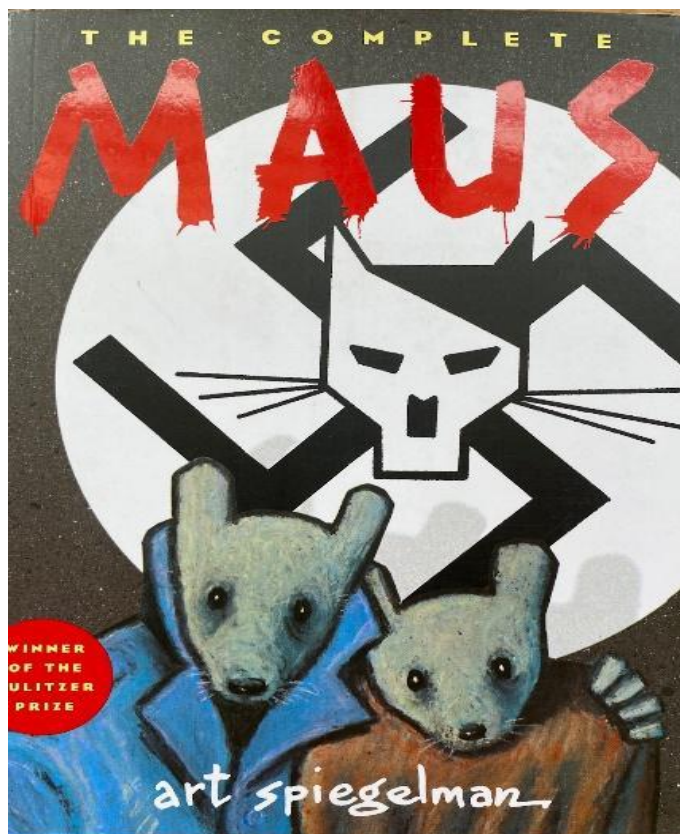
Além disso, assim como demonstrado no produto final desta pesquisa, os quadrinhos possibilitam a interdisciplinaridade, estabelecendo conexões entre a História e outras áreas do conhecimento, como a Literatura, a Arte e a Sociologia, enriquecendo significativamente o aprendizado dos estudantes.

Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sendo sua leitura bastante popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não gera qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada. Com a utilização das HQs, os alunos se tornam mais propensos a uma participação ativa nas atividades em sala. Além disso, as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (Vergueiro, 2010, p. 21).

As histórias em quadrinhos também se configuram como uma fonte histórica relevante para a desmistificação de conceitos históricos. Muitas obras nesse formato abordam, direta ou indiretamente, eventos e processos históricos, oferecendo interpretações acessíveis e visualmente estimulantes que podem contribuir para o aprofundamento da compreensão histórica por parte dos estudantes. Um exemplo notável é *A Revolução dos Bichos*, de Odyr, uma adaptação em quadrinhos da obra homônima de George Orwell, que reinterpreta, por meio de uma linguagem visual expressiva, os eventos ligados às transformações políticas ocorridas na União Soviética.

Outro exemplo significativo é a clássica série *Asterix*, criada por René Goscinny e Albert Uderzo. Apesar de seu caráter humorístico e ficcional, a obra apresenta inúmeras referências à história da Roma Antiga e à resistência dos povos gauleses frente ao avanço do Império Romano. Essas narrativas, embora muitas vezes permeadas por elementos de ficção e sátira, favorecem a aproximação dos estudantes com conteúdos históricos complexos, despertando o interesse e ampliando a capacidade de análise crítica sobre o passado e suas representações.

Imagem 5 – Capa do livro "Maus" – Art Spiegelman



Fonte: Universo HQ, 2025.

A obra *Maus*, de Art Spiegelman, é uma premiada *graphic novel* que retrata a história do Holocausto por meio do depoimento do pai do autor, um sobrevivente dos campos de concentração nazistas. Na obra, os judeus são representados como ratos e os nazistas como gatos, criando uma metáfora visual impactante. Embora esse tipo de narrativa possa utilizar algumas distorções e exageros, seus elementos podem servir como ponto de partida para discutir estereótipos e analisar criticamente a relação entre fato e ficção na representação histórica. Em suma as *graphic novels* são uma linguagem dos quadrinhos, com maior profundidade narrativa, servindo também como recurso poderoso no ensino e na discussão de temas complexos.

Djota Carvalho (2006, p. 61-2, apud Campos; Assumpção, 2009) aponta que as histórias em quadrinhos que tratam e retratam questões relativas à Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria servem para que eu pense a trajetória da humanidade por outro viés, o qual supera o discurso oficial. Ao destacar que os quadrinhos foram empregados como propaganda nos períodos comentados acima, notamos que estes enaltecem os feitos das grandes potências ocidentais em detrimento de seus inimigos e detratores.

Portanto, o potencial educativo dos quadrinhos foi utilizado por diversos governos para promover os seus valores e interesses políticos diante de inimigos e ideologias adversas às suas. Essa postura reforça a ideia de que os Estados reconhecem a capacidade pedagógica que a linguagem dos quadrinhos pode fomentar. (Campos; Assumpção, 2009. p. 268)

Mais uma vez podemos perceber o quanto as suas narrativas possibilitam a abordagem de uma ampla gama de assuntos, tornando-as ferramentas práticas não apenas para o ensino da Língua Portuguesa, o que seria mais aceito, mas também para outras disciplinas, contribuindo assim para a formação de leitores mais completos e críticos.

Em suas histórias, os autores das HQs expressam diferentes modos de viver, oferecendo ao leitor leituras significativas com o uso de signos variados que vão ao encontro do gosto e das necessidades atuais, atrelados às aspirações humanas expressas desde tempos mais antigos, '[...] aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico' (Vergueiro, 2010, p. 21).

As HQs não são apenas entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa para estimular o pensamento, a curiosidade e a compreensão da diversidade humana. Seus diversos autores mostram diferentes modos de vida, refletindo culturas, valores e experiências variadas. As imagens e textos ajudam a contextualizar eventos históricos, sendo utilizadas para criar narrativas que fazem sentido para o leitor, tornando a experiência envolvente, significativa e mais acessível, o que tem um valor especial para estudantes que têm dificuldades com grandes volumes de leituras. Proporcionando uma experiência rica que facilita a expressão de ideias e sentimentos.

Como são narrativas, os quadrinhos auxiliam na construção de linhas do tempo e na compreensão da sequência dos acontecimentos, favorecendo a identificação de relações de causa e consequência, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Além disso, ao mesmo tempo em que representam um espaço preferencial de entretenimento para crianças e jovens, também transmitem mensagens que buscam influenciar comportamentos, contribuindo para a formação de crianças e adolescentes em sua preparação para a vida adulta. (Vergueiro, 2009)

Certas histórias em quadrinhos podem ser uma forma atraente de apresentar certos temas e assuntos aos estudantes. Mesmo que muitos aspectos como lugares, épocas, conceitos científicos ou povos sejam apresentados de forma superficial, romanceada ou caricata, isso não invalida o uso desses quadrinhos em sala de aula (Vilela, 2009, p.136).

Desenvolver essas narrativas promove o raciocínio crítico e a interpretação visual, ajudando no desenvolvimento cognitivo dos alunos, funcionam como ferramentas que ajudam a introduzir e discutir temas relevantes utilizando uma linguagem familiar aos seus autores e

leitores como forma de aproximação e expressão daquilo que aprendeu, estimulando a reflexão e o debate.

Para Fronza (2020) a utilização das Histórias em Quadrinhos faz com que o Ensino de História apresente nuances da linguagem não verbal e verbal para, a partir daí, superar as limitações inerentes ao ensino mecanicista e bancário como o que vivenciamos no Brasil. Nesse sentido, as HQs podem ilustrar e representar aspectos da vida cultural de grupos do passado e do presente, registro de períodos históricos que o médium do artista promove outros pontos de vista de interpretação, análise e caracterização. Enfim, pelas narrativas críticas oriundas das HQs é possível vislumbrar outras histórias sobre a História.

Ao se utilizar história em quadrinhos no ensino de história, é também interessante que os professores procurem propor e desenvolver diferentes tipos de atividades em sala de aula. Além de permitir a interdisciplinaridade da história, Língua Portuguesa e Artes podem estimular os estudantes a desenvolver a competência de representar e comunicar comunicação escrita, gráfica e pictórica. E também a habilidade de trabalhar em dupla ou em equipe (Vergueiro, 2004, p. 128).

3.3 Inclusão das Histórias em Quadrinhos no Ambiente Escolar

A inclusão das histórias em quadrinhos no ensino educacional brasileiro já é um fato. O desafio é compreender sua linguagem e explorar adequadamente suas possibilidades. Na pesquisa de Fronza (2020), é analisada a maneira como as histórias em quadrinhos (HQs) foram inseridas no contexto escolar, não como parte dos currículos oficiais, mas por outros caminhos que refletem sua valorização crescente como recurso pedagógico. O autor considera as HQs como artefatos da cultura histórica, isto é, produtos culturais capazes de transmitir visões sobre o passado, sendo, portanto, relevantes para o ensino de História.

Fronza (2020) identificou quatro formas principais pelas quais essas narrativas gráficas passaram a fazer parte da cultura escolar: a primeira se dá quando professores ou estudantes levam HQs de ficção com temas históricos para a sala de aula; a segunda ocorre por meio da presença de HQs nos livros didáticos; a terceira forma é a utilização de HQs paradidáticas, elaboradas com fins educativos; e a quarta consiste na produção de HQs pelos próprios estudantes como parte de atividades escolares. Além dessas formas, estudos mais recentes acrescentam uma quinta: a inserção nas escolas de HQs biográficas, autobiográficas ou investigativas, que abordam trajetórias de pessoas que vivenciaram grandes eventos da história, como a Primeira Guerra Mundial, o Holocausto ou movimentos sociais diversos.

Complementando a análise de Fronza (2020), que evidencia as formas pelas quais as histórias em quadrinhos ingressaram na cultura escolar por meio de iniciativas espontâneas de professores, estudantes e materiais didáticos, e não diretamente por meio dos currículos oficiais, é pertinente observar que, nas últimas décadas, houve uma crescente valorização desses artefatos culturais por parte das diretrizes educacionais brasileiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), especialmente nos volumes dedicados ao ensino de História e de Língua Portuguesa, destacam a importância da leitura e da análise crítica de diferentes linguagens e suportes textuais, incluindo os textos que articulam imagem e palavra, como as histórias em quadrinhos. Tais documentos reconhecem o potencial desses materiais para promover não apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas também para favorecer processos de significação histórica a partir de elementos da cultura visual e da produção midiática.

Essa valorização ganha novos contornos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a necessidade de um trabalho pedagógico pautado na diversidade de linguagens e gêneros textuais, compreendendo as HQs como expressões legítimas do universo cultural juvenil. A presença das histórias em quadrinhos nos documentos normativos sinaliza uma tentativa de romper com uma concepção tradicional de cultura escolar centrada exclusivamente em textos verbais e acadêmicos, abrindo espaço para a incorporação de formas narrativas plurais, capazes de dialogar com o repertório dos estudantes e fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e significativas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornava o ensino de Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica, além de apontar para a necessidade da inserção de novas linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e médio, de forma transversal, ou seja, perpassando outras disciplinas, não apenas a de Arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados entre 1997 e 1998, não tornam as histórias em quadrinhos um gênero “obrigatório” a ser trabalhado em todas as disciplinas, mas reconhecem seu valor pedagógico e sugerem sua utilização como um dos gêneros textuais importantes no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas áreas de Língua Portuguesa, Artes e História.

Nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (3ª e 4ª séries), por exemplo, as HQs são citadas como um dos gêneros textuais que devem ser explorados com os alunos, com ênfase em sua estrutura narrativa, linguagem mista (verbal e não verbal), e potencial de promover letramento crítico. A proposta dos PCNs é ampliar o repertório de leitura dos alunos, incorporando textos da cultura midiática e popular, entre eles os quadrinhos.

Além disso, nas disciplinas como História e Artes, os PCNs também mencionam a importância de considerar a diversidade de linguagens e fontes, incentivando o uso de materiais como HQs para análise histórica, leitura crítica de imagens e construção do conhecimento.

Desta forma, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir de 1997, contribuiu significativamente para a ampliação do uso das histórias em quadrinhos no ambiente escolar. Embora não as tornem um gênero obrigatório, os PCNs reconhecem as HQs como um gênero textual relevante, sugerindo sua utilização pedagógica nas mais diversas disciplinas, especialmente em Língua Portuguesa, Artes e História.

A menção às HQs nos PCNs representa um importante avanço no reconhecimento educacional desse tipo de narrativa, sinalizando uma valorização crescente no campo pedagógico.

Vêm-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. (Ramos, 2009, p. 13)

Esse reconhecimento teórico teve continuidade nas políticas públicas de incentivo à leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, a partir de 2006, passou a incluir obras em quadrinhos voltadas ao ensino fundamental. Inicialmente, tratava-se de adaptações de clássicos da literatura, conforme as exigências do programa. A partir de 2009, entretanto, essa inclusão foi estendida ao ensino médio e passou a contemplar também produções autorais em HQ, sem necessidade de adaptação. Esses marcos institucionais indicam o crescente respeito e valorização das histórias em quadrinhos no cenário educacional brasileiro.

Com o incentivo governamental à presença dos quadrinhos nas escolas, podemos entender que o gênero passou oficialmente de apenas uma leitura inferior e escapista para uma política educacional do país. No entanto, as histórias em quadrinhos ainda encontram muitas barreiras para entrarem de fato nas salas de aula, como por exemplo, a falta de professores com formação técnica para o uso dos quadrinhos e para o desenvolvimento de materiais pedagógicos que propiciem atividades que explorem adequadamente a linguagem quadrinística, que como qualquer tipo de mídia, possui especificidades quanto a sua forma e a sua linguagem.

[...] na utilização de quadrinhos no ensino, é muito importante que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais elementos da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como meio de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de

produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça os diversos produtos em que eles estão disponíveis. (Vergueiro, 2010, p. 29).

Como a produção científica sobre quadrinhos aqui no Brasil ainda é relativamente pequena, sobretudo a produção voltada para as tecnicidades dessa linguagem, o professor que se interessar por adotar práticas educacionais que utilizam quadrinhos terá que, na maioria dos casos, buscar dominar a linguagem quadrinística por conta própria, para poder extrair o máximo de possibilidades únicas que as histórias em quadrinhos oferecem, como mídia, podendo assim ajudar os alunos a se tornarem mais proficientes na leitura dos elementos icônicos e verbais que caracterizam o gênero.

Nas últimas décadas, o campo do ensino de História tem se aberto a novas linguagens e formas de mediação do conhecimento histórico, reconhecendo a importância de recursos que dialoguem com as vivências e referências culturais dos estudantes. Nesse cenário, não é raro perceber que as histórias em quadrinhos (HQs) têm ganhado espaço como ferramentas potentes de ensino e aprendizagem, especialmente por sua capacidade de articular texto e imagem de maneira dinâmica e acessível.

Ao mesmo tempo em que apresentam elementos da cultura juvenil, essas narrativas gráficas carregam um potencial crítico que pode ser mobilizado em sala de aula para estimular a construção do pensamento histórico. É nesse contexto que se insere a presente reflexão.

Com a intenção de delinear possibilidades metodológicas para a inserção das histórias em quadrinhos como fonte histórica no contexto escolar, especialmente no ensino de História, busca-se evidenciar estratégias que favoreçam o envolvimento crítico e reflexivo dos estudantes. O objetivo é promover o interesse pelo conteúdo histórico por meio de suportes narrativos visuais que dialogam diretamente com o universo juvenil. Não se pretende, neste capítulo, aprofundar os aspectos formais e linguísticos que compõem esse gênero narrativo, mas sim destacar seu potencial pedagógico na prática docente.

A cognição histórica situada, conforme Schmidt (2009), refere-se à ideia de que o aprendizado e a compreensão da História ocorrem em contextos específicos, influenciados pelas experiências, conhecimentos prévios e pelo ambiente social e cultural dos indivíduos. Isso significa que o ato de pensar historicamente não acontece de forma isolada ou apenas como um exercício abstrato, mas sim dentro de situações concretas que envolvem interações com fontes, narrativas e interpretações históricas. Dessa forma, o aprendizado da História está sempre ligado ao contexto no qual o indivíduo está inserido, incluindo sua vivência, valores e referências culturais.

Esse conceito reforça a importância de repensar o papel do ensino de história na escola e de se elaborar estratégias de ensino que conectem o passado ao presente e que considerem a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e acessível.

Como “portadoras de sentido” ou “semióforas”, as imagens fascinam a consciência histórica dos jovens. Elas têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos: podem ser “princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal”. As imagens e símbolos interferem na atividade rememorativa da consciência histórica, mas não são histórias. A função narrativa das imagens passa a ser mais objetiva quando figura como um marco para a formação de uma interpretação histórica (Fronza, 2020, p.143).

Essa concepção é reforçada pelas palavras de Fronza, ao destacar que as imagens atraem os jovens e influenciam diretamente a maneira como interpretam o passado. A combinação entre linguagem visual e narrativa impacta significativamente a forma como os estudantes sentem e compreendem os acontecimentos históricos. As imagens, longe de serem neutras, são portadoras de sentidos, elas carregam interpretações, valores, ideias e ideologias. Ainda que não contem histórias completas por si sós, elas sugerem significados e orientam a construção de sentidos históricos.

Elas servem como gatilhos de memória, símbolos que ajudam o jovem a construir interpretações do passado, funcionando como “marcos visuais” para organizar e entender acontecimentos históricos. Fronza (2020) deixa claro que imagens isoladas não são narrativas completas, mas ajudam na formação de sentidos, e precisam estar inseridas em uma narrativa maior, por exemplo, nos quadrinhos, em um texto histórico ou em uma aula, para cumprirem uma função pedagógica mais completa.

Ele afirma ainda que as imagens ganham um papel mais claro e objetivo na formação do pensamento histórico quando estão inseridas dentro de uma narrativa estruturada. Ou seja, uma imagem dentro de uma história em quadrinhos sobre a ditadura militar, por exemplo, contribui muito mais para a construção de sentido histórico do que a mesma imagem isolada e descontextualizada. É preciso entender que para que essas imagens possam contribuir efetivamente na formação da consciência histórica, elas precisam estar integradas a uma narrativa, pois é a partir dessa relação entre imagem e narrativa que os estudantes conseguem produzir interpretações históricas mais ricas e críticas.

A capacidade imaginativa da cultura juvenil deve se relacionar livremente com essas experiências históricas. Sabe-se que a narrativa gráfica é uma das conceitualizações estruturantes das histórias em quadrinhos e isto possibilita que os jovens desenvolvam a capacidade de reconstruir suas ideias na forma de uma narrativa (Fronza, 2020, p.143).

A reflexão e o emprego dos quadrinhos devem ocorrer de forma adequada para que o resultado do ensino aprendizagem seja eficaz. Um dos maiores desafios para os professores que estão na sala de aula, é fazer com que os conteúdos, na maioria das vezes apresentados na forma de textos didáticos ou de aulas expositivas, tenham significado para os estudantes. Iniciativas que parecem fáceis, mas são complexas, exigem tempo, criatividade e esforço.

É necessária uma rápida reflexão teórica para o maior entendimento e, por consequência, maior aproveitamento das histórias em quadrinhos na sala de aula, já que muitas vezes elas se apresentam como um elemento novo, tanto para alunos como para professores (Zeni, 2009, p. 211).

Há diversas possibilidades de utilização das HQs no ensino de História, seja como fonte histórica, objeto de análise ou suporte didático. As HQs podem abordar diferentes temas e contextos, sendo eficazes para discutir formas de governo, movimentos sociais, práticas de resistência, entre outros assuntos relevantes. Como suporte para narrativas históricas, podem ser empregadas como estratégias de introdução, aprofundamento ou revisão de conteúdos. Um exemplo notável é o uso da premiada, e já mencionada nesta pesquisa, *graphic novel Maus*, de Art Spiegelman, para o ensino do Holocausto, possibilitando reflexões profundas sobre memória, trauma e identidade.

Além disso, também funcionam como ferramentas de interpretação e desenvolvimento de habilidades, especialmente quando se propõe aos estudantes a identificação de representações de eventos históricos e a análise das possíveis intenções do autor na construção dessas imagens e narrativas. Considerando essas possibilidades e observando o crescente uso de imagens nos exames vestibulares, desenvolvi, ao trabalhar com turmas do ensino médio, no primeiro trimestre de 2025, uma atividade sobre a história do trabalho utilizando uma imagem encontrada na internet.

A proposta da atividade foi explorar os elementos verbais e não verbais presentes na imagem, com o objetivo de desenvolver o letramento visual, estimular a análise crítica e favorecer a construção de sentido histórico por parte dos estudantes. Foi utilizada uma charge, que diferentemente de uma HQ, tem como finalidade realizar uma crítica ou comentário sobre um tema atual, geralmente de cunho político ou social, utilizando-se do humor e da ironia. Trata-se de uma produção desenvolvida em uma única imagem ou quadro, com texto curto ou até mesmo sem texto.

O objetivo principal da atividade era provocar reflexões críticas sobre a exploração da mão de obra ao longo do tempo, estimulando a identificação de permanências e rupturas entre o período escravocrata e as atuais condições de trabalho.

A seguir, apresento a imagem utilizada:

Imagem 6 – Crescimento do Emprego Precário



Fonte: Agência Sindical, 2025.

Durante esta atividade realizada com as turmas do segundo ano do ensino médio, foi proposta uma análise de uma charge que apresenta um tronco, instrumento historicamente associado à punição de pessoas escravizadas, inserido em um ambiente de trabalho contemporâneo. No entanto, ao longo das discussões em sala, observou-se que a maioria dos estudantes não reconheceu o tronco como um símbolo da escravidão, tampouco o associou ao trabalho forçado ou à violência sistêmica que caracterizou o regime escravista.

Essa dificuldade revelou um distanciamento em relação a determinados elementos simbólicos do passado e uma limitação na capacidade de estabelecer conexões entre os conteúdos históricos e os problemas sociais contemporâneos. A atividade evidenciou, portanto, a necessidade de fortalecer o trabalho com a leitura crítica de imagens e com a construção de repertórios simbólicos que permitam aos estudantes desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada da História.

Além disso, muitos alunos interpretaram o "relógio de ponto" apenas como um dispositivo utilizado para registrar os horários de entrada e saída dos funcionários, sem perceber a crítica embutida na imagem que o colocava ao lado do tronco. A associação entre ambos, como metáfora da continuidade das formas de exploração do trabalho, passou despercebida por

grande parte da turma. Esse episódio evidencia a importância de se trabalhar continuamente, em sala de aula, a memória histórica da escravidão e suas permanências simbólicas e estruturais no mundo do trabalho. A dificuldade dos estudantes em identificar tais elementos indica não apenas uma lacuna no repertório histórico, mas também a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma leitura crítica da realidade.

Ao não reconhecerem esses elementos simbólicos e suas implicações históricas, os alunos demonstram o quanto é necessário reforçar o ensino crítico sobre as diversas formas de exploração laboral, a fim de que marcas do passado não sejam esquecidas nem naturalizadas. A construção desse olhar exige a constante problematização de imagens, narrativas e discursos que circulem na sociedade, como forma de combater visões simplistas ou descontextualizadas da história.

Nesse sentido, a utilização da linguagem das histórias em quadrinhos foi essencial para tornar a atividade mais significativa. Os recursos visuais e narrativos presentes na charge dialogam com o imaginário juvenil e contribuíram para aproximar os conteúdos históricos da realidade dos estudantes. Ao representar o tronco, símbolo de punição e subjugação no período escravocrata, em um cenário contemporâneo de trabalho, a HQ provocou, ainda que parcialmente, questionamentos sobre as permanências e ressignificações de práticas de exploração ao longo do tempo. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, conforme propõe Schmidt (2009), ao estimular a leitura crítica do presente à luz do passado e vice-versa.

Mesmo diante das dificuldades iniciais em reconhecer o simbolismo do tronco, a mediação pedagógica possibilitou o desenvolvimento de uma leitura mais crítica da imagem, estimulando o raciocínio histórico e a construção de sentidos. A combinação entre texto verbal e visual, característica marcante das histórias em quadrinhos, contribuiu significativamente para ampliar a compreensão dos estudantes sobre as formas de dominação e controle do trabalho ao longo do tempo. Essa abordagem aproximou o conteúdo da realidade vivida pelos alunos, promovendo reflexões importantes sobre a memória coletiva, a construção da identidade e a permanência de estruturas históricas no presente.

A função narrativa das imagens ganha um papel crucial ao se tornar um ponto de referência para a construção de uma interpretação histórica, conforme afirma Fronza (2020). Nesse sentido, as histórias em quadrinhos (HQs), ao combinar elementos verbais e visuais, desempenham uma função central no processo de letramento visual dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulam a mobilização da sua consciência histórica.

Ao utilizar essa fonte, os alunos não apenas se engajam com os conteúdos históricos de maneira mais acessível, mas também são desafiados a interpretar de forma crítica os processos históricos e a refletir sobre suas repercussões e permanências no contexto atual.

Outra possibilidade bastante significativa de utilização das histórias em quadrinhos no ensino de História é seu potencial como ponte entre o conhecimento escolar e a cultura juvenil. A familiaridade dos estudantes com esse tipo de linguagem torna as HQs ferramentas potentes para abordar temas sensíveis e relevantes, como racismo, desigualdade e identidade, especialmente quando se recorre a obras contemporâneas que dialogam diretamente com questões sociais atuais.

HQs surgem como uma excelente estratégia a ser utilizada por professores em práticas de letramento, por ser um gênero próximo a realidade do aluno, com o qual ele se identifica, além de ser lúdico e atrativo, devido a seus ricos recursos modais que facilitam e instigam a leitura (Carvalho, 2018, p. 150).

Além disso, elas podem ser exploradas como estímulo à produção criativa dos alunos. Ao serem convidados a produzir suas próprias histórias em quadrinhos a partir de conteúdos estudados, os estudantes exercitam não apenas a compreensão histórica, mas também a capacidade de síntese, a organização narrativa, a criatividade e a empatia histórica. Ao invés de marginalizar e excluir do contexto de ensino a cultura desses alunos, principalmente daqueles considerados “problemáticos”, é necessário valorizá-la, resgatando sua autoestima (Carvalho, 2018).

Após estudar sobre o processo de chegada dos europeus à América, propus aos alunos do sétimo ano uma atividade em que deveriam criar histórias em quadrinhos (HQs) representando os diferentes pontos de vista envolvidos nesse encontro histórico, abordando tanto os indígenas quanto os europeus, incluindo seus líderes, personagens representativos e comunidades. O objetivo da atividade era que os estudantes representassem, por meio das narrativas gráficas, como imaginavam que se deram os primeiros contatos, quais tipos de diálogos poderiam ter ocorrido, como se estabeleceu o processo de dominação e de que forma essa história poderia ser contada sob as perspectivas tanto dos europeus quanto dos povos originários.

Essa prática pedagógica foi utilizada mais de uma vez em sala de aula, ou seja, com turmas do ano de 2023 e 2024 e quero repetir e aperfeiçoar para repetir com as de 2025, devido aos resultados expressivos que ela gerou. A atividade proporcionou diversas formas de avaliação, permitindo a verificação da compreensão dos conteúdos abordados, bem como a análise das narrativas criadas pelos alunos. A produção das HQs possibilitou uma avaliação das interpretações históricas feitas pelos estudantes, de sua capacidade de adaptação criativa, mas

também revelou a presença ou a reprodução de estereótipos relacionados ao encontro entre as culturas. Dessa forma, a atividade não apenas estimulou a compreensão do processo histórico, mas também incentivou o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, além de permitir uma análise mais profunda sobre os diferentes olhares para a história que podem coexistir em torno de um mesmo evento.

Brioli (2011) define os estereótipos como categorias simplificadoras ou atalhos cognitivos que participam dos exercícios de poder. Dispositivos cognitivos que facilitam o acesso a novas situações e informações. Padrões que correspondem às expectativas normativas sobre os comportamentos dos atores numa dada sociedade e, nesse sentido, remetem diretamente aos papéis socialmente definidos são, portanto, categorias que estabelecem padrões de aproximação e de julgamento, orientando a leitura do que é ou se apresenta como novo a partir de referências prévias.

Aponta que há diferenças significativas entre o entendimento dos estereótipos como simplificadores e sua definição como representações falsas da realidade. Entender que os estereótipos são distorções equivale a vê-los como uma espécie de nuvem de fumaça que impede o acesso à realidade, mas que, ainda que fique impregnada por algum tempo aos objetos, poderá ser afastada.

As relações sociais que vivemos no dia a dia são fundamentais para construirmos quem somos, ou seja, nossa identidade. Dentro dessas relações, surgem também os estereótipos, que são formas generalizadas e simplificadas de representar pessoas ou grupos. Esses estereótipos ajudam, de forma limitada, a “codificar” ou organizar os papéis e comportamentos que se espera de cada um na sociedade. Nossos pensamentos, valores e julgamentos, ainda conforme a autora, não surgem do nada: eles são influenciados pelas nossas interações com os outros, pelas normas e pelos discursos que circulam na sociedade.

Por isso, Brioli (2011) afirma que não faz sentido separar radicalmente os estereótipos (como formas de representação social) das identidades reais das pessoas pois ambos estão ligados e são moldados dentro das mesmas relações sociais. Os estereótipos não estão “fora” da realidade das pessoas, mas fazem parte da forma como suas identidades são compreendidas, negociadas e expressas.

E a partir dessas produções, foi possível identificar as compreensões e expressões que os estudantes traziam consigo, fundamentadas em experiências socioculturais diversas, e, por meio disso, promover discussões reflexivas sobre a formação e a desconstrução de estereótipos que fizessem juízos de valor. Essa atividade permitiu, de forma prática, observar como os alunos interpretavam o encontro entre os europeus e os indígenas a partir de suas

próprias vivências e contextos, o que gerou debates ricos e significativos sobre as diferentes narrativas históricas.

Na minha perspectiva docente, essa proposta mostrou-se extremamente proveitosa, pois incentivou uma aprendizagem participativa, pautada no desenvolvimento do pensamento crítico, na empatia pelos diferentes pontos de vista e na valorização das múltiplas perspectivas sobre um mesmo evento histórico. Ao explorar a história a partir de uma abordagem mais dinâmica e interativa, a atividade possibilitou aos alunos uma compreensão mais aprofundada e plural da história, promovendo um debate constante sobre a construção das narrativas históricas e o impacto de cada uma delas na formação de identidades e percepções sociais.

Como destaca Fronza (2020), a função narrativa das imagens passa a ser mais objetiva quando figura como um marco para a formação de uma interpretação histórica. Dessa forma, ao criarem suas HQs, os alunos foram incentivados a atribuir sentido aos acontecimentos históricos, organizando-os de maneira temporal, identificando e conectando fatos, personagens e ideias, enquanto desenvolviam suas próprias interpretações. Esse processo permitiu que os estudantes ressignificassem a história por meio das imagens, utilizando seu repertório cultural e pessoal para criar representações visuais que refletiam sua visão do passado, tornando o aprendizado mais dinâmico e profundamente ligado às suas experiências e percepções do mundo.

O debate sobre os estereótipos pode ser uma poderosa estratégia no desenvolvimento da aprendizagem significativa, especialmente no ensino de História. Ao abordar os estereótipos existentes em narrativas históricas, seja por meio de textos, imagens ou outras formas de mídia, os alunos têm a oportunidade de questionar e problematizar sobre as representações simplificadas e muitas vezes distorcidas de grupos sociais, culturais ou eventos históricos.

Esse processo de desconstrução crítica permite que os estudantes compreendam as múltiplas perspectivas sobre um determinado tema e reconheçam as influências de valores culturais, sociais e políticos na construção do conhecimento histórico. Explorar e expor as atividades desenvolvidas pelos alunos pode servir como ponto de partida para discussões em sala de aula, nas quais eles podem debater diferentes interpretações e pontos de vista sobre eventos históricos, enriquecendo assim o aprendizado colaborativo.

O professor pode incentivar os alunos a analisar criticamente como as generalizações afetam a compreensão de eventos e personagens históricos, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a construção de um conhecimento mais profundo e contextualizado. A partir desse questionamento, os estudantes não apenas ampliam

sua capacidade de interpretar fontes históricas, mas também conseguem identificar e questionar preconceitos e simplificações que podem surgir em outros contextos, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais plural e inclusiva do passado.

Dessa maneira, a discussão não só favoreceu o entendimento mais complexo e diversificado da História, mas também promoveu uma aprendizagem significativa, na qual os alunos conectaram o conhecimento com sua própria realidade e desenvolveram habilidades para compreender e transformar o mundo ao seu redor. Além disso, mais uma vez, os quadrinhos permitem uma aproximação do conteúdo histórico com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e estimulando o interesse pela disciplina.

A decisão de utilizar histórias em quadrinhos surgiu a partir da percepção de que muitos alunos gostavam de animações e passavam boa parte da aula desenhando. No sétimo ano, é possível observar em quase todas as turmas um grande interesse dos estudantes por desenhos e diálogos entre personagens. Por isso, pensei que permitir que compartilhassem o que haviam aprendido por meio de ilustrações poderia ser uma atividade interessante e atraente para eles, ainda que fosse algo novo para mim.

Essa metodologia proporcionou um ambiente de liberdade expressiva, permitindo aos alunos criar narrativas nas quais pudessem traduzir suas compreensões sobre os conteúdos trabalhados. Ao desenvolver histórias em quadrinhos, os estudantes foram desafiados a interpretar os encontros históricos estudados, a construir diálogos entre os diferentes sujeitos históricos e a refletir criticamente sobre os temas abordados em sala de aula.

Essa abordagem favoreceu a integração do conhecimento histórico com a criatividade e a empatia, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Para garantir a eficácia dessa metodologia, foi crucial selecionar materiais que estivessem alinhados com o conteúdo ensinado e propor atividades que incentivassem a análise crítica e a reflexão dos estudantes sobre as representações históricas nas narrativas, promovendo uma compreensão mais profunda e engajada dos eventos históricos.

No capítulo seguinte, serão apresentados o planejamento, a execução e os resultados dessa atividade, de modo a evidenciar como a proposta se consolidou na prática docente e quais aprendizagens foram mobilizadas a partir da experiência. Por meio dessa atividade foi possível realizar também adaptações dos textos e leituras didáticas realizadas sobre os conteúdos. Utilizando o livro didático e os materiais complementares disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem, orientando, desta forma como os alunos poderiam desenvolver as histórias.

A adaptação pode ser compreendida como uma forma de reelaboração de uma obra já existente, cuja finalidade é rerepresentá-la a partir de novos meios ou perspectivas. Mesmo

que envolva supressões, acréscimos ou transformações estruturais e narrativas, ela preserva, em essência, o enredo e os elementos centrais da obra original. Trata-se, portanto, de uma construção que mantém uma relação intencional e reconhecível com o texto-fonte, podendo manifestar-se em diferentes formatos, como mídias visuais, linguagens diversas ou contextos históricos e culturais distintos, sem perder o vínculo com a narrativa da qual se origina.

A ideia é que a adaptação seja um dos modos utilizados pelo professor para incentivar os alunos à leitura da obra original e também um material auxiliar para atividades relacionadas a essa leitura (Zeni, 2009, p.213).

No contexto do ensino de história, a utilização de adaptações em formato de histórias em quadrinhos representa uma estratégia pedagógica eficaz, pois aproxima os estudantes de conteúdos historicamente relevantes por meio de uma linguagem mais acessível e visualmente estimulante. Ao reinterpretar episódios históricos, personagens ou obras literárias que dialogam com o passado, as HQs adaptadas possibilitam que os alunos compreendam melhor os acontecimentos por meio de múltiplas linguagens. Além disso, favorecem a construção de vínculos entre o conhecimento escolar e os repertórios culturais dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e crítico.

Carvalho (2018) demonstra valorizar muito esta prática ao afirmar que é de suma importância que o professor traga para a sala de aula exemplos do gênero que irá ser trabalhado, não supervalorizando, dessa forma, o livro didático. Quando bem utilizadas, tais adaptações podem contribuir não apenas para a assimilação de conteúdos, mas também, como já mencionado, para o desenvolvimento da empatia, do pensamento histórico e da leitura crítica das narrativas sobre o passado.

A Narrativa pode ser definida como a sucessão dos fatos em uma obra, a sequência das ações em um texto. Essa sequência cria determinado tipo de significado. E é essa significação que faz com que a narrativa se desenvolva (Zeni, 2009, p. 221).

No contexto da prática pedagógica desenvolvida, a proposta de criação de histórias em quadrinhos pelos estudantes, com base em conteúdos históricos previamente estudados, pode ser compreendida como um exercício de produção narrativa e, simultaneamente, de adaptação. Ao se apropriarem de acontecimentos históricos e representá-los por meio da linguagem dos quadrinhos, os alunos não apenas reorganizaram os fatos de acordo com uma nova lógica narrativa, mas também atribuíram novos sentidos aos eventos, reinterpretando-os com base em suas próprias compreensões, experiências e leituras de mundo.

Como destaca Zeni (2009), a narrativa é a sucessão dos fatos em uma obra, e é essa sequência que constrói a significação. Dessa forma, ao criarem suas HQs, os estudantes desenvolveram narrativas próprias, selecionando elementos significativos, organizando ações e

elaborando diálogos que conferissem coerência e significado à história contada. Esse processo, por sua vez, configura-se como uma forma de adaptação, pois parte de uma base histórica real e a reconstrói em outro formato, com novos arranjos narrativos, visuais e simbólicos. A atividade, portanto, possibilitou aos alunos não apenas representar o conhecimento adquirido, mas também exercer a autonomia criativa, o pensamento crítico e a capacidade de síntese, competências essenciais no ensino de História.

A adaptação é uma leitura que se transpõe em releitura e, com essa releitura, alguns elementos estruturadores do texto de origem ganham destaque e, por consequência, reapresentam a estrutura do texto original e sua relação com o conteúdo e com a forma, trazendo uma nova, porém não definitiva, leitura para a obra original. (Zeni, 2009, p. 227)

Conclui-se, portanto, que as histórias em quadrinhos, longe de serem meros suportes ilustrativos ou entretenimento, configuram-se como importantes ferramentas pedagógicas e objetos de estudo no campo da História. Sua estrutura narrativa única, que articula elementos verbais e visuais, oferece possibilidades ricas para o desenvolvimento do letramento visual, da consciência histórica e da interpretação crítica dos estudantes.

Ainda que o uso das HQs como fonte e método de pesquisa histórica demande cuidados metodológicos específicos, seu potencial é inegável. Como destaca Santos (2019), essa é uma área promissora, que se expande por diversas vertentes historiográficas, como a História Cultural e a Micro-história, abrindo espaço para novos olhares sobre o passado.

Teoricamente, o respaldo de autores como Bakhtin (2003) e Batista (2013) reforça a legitimidade das HQs no contexto educacional, ao reconhecer sua natureza social, discursiva e formadora. A leitura crítica desse gênero exige do estudante a mobilização de múltiplas competências; cognitivas, linguísticas, visuais e simbólicas, que contribuem amplamente para sua formação intelectual e cidadã.

Além disso, a valorização das HQs como instrumentos de ensino tem sido consolidada por trabalhos relevantes de pesquisadores como Waldomiro Vergueiro, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Marcelo Fronza, entre outros, que demonstram a profundidade, diversidade e potência desse meio como fonte de conhecimento histórico e elemento cultural expressivo.

Nesse sentido, o uso crítico e consciente das histórias em quadrinhos na aula de história não apenas enriquece o ensino de História, mas também amplia os horizontes interpretativos dos estudantes, promovendo o diálogo entre a cultura juvenil e os saberes escolares. Cabe aos educadores explorar essas possibilidades com criatividade e

responsabilidade, reconhecendo nas HQs um espaço legítimo para a produção de sentidos, a desconstrução de estereótipos e a construção coletiva do conhecimento histórico.

3.4 Hqs, Desafios e Resistências

Vergueiro (2009) afirma que a última virada de século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos, representou também o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil, que já se encontravam em processo de reavaliação. Por um lado, gradativamente, elas passaram a ser compreendidas pela sociedade não mais como leitura exclusiva de crianças, mas como uma forma de entretenimento e transmissão de saber capaz de atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, deixaram de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica.

Como já mencionado, o direcionamento dos quadrinhos para o público infantil e juvenil ocorreu, sobretudo, a partir da década de 1930, nos Estados Unidos, com o surgimento das revistas de histórias em quadrinhos. Os editores dessas publicações escolheram o público jovem como seu principal mercado, tornando os *comic books* o primeiro produto de massa voltado especificamente para crianças e adolescentes. Esse fenômeno refletiu o reconhecimento do potencial desse público como consumidor, impulsionando a expansão da economia.

Independentemente dessas questões contextuais, é inegável que uma parte significativa da produção de quadrinhos é voltada para o público infantil e juvenil, sendo amplamente consumida por essa faixa etária. Essa produção possui características próprias, como o uso de elementos humorísticos e fantasiosos, que atendem de forma eficaz às necessidades de entretenimento desse público.

Os estigmas em relação aos quadrinhos vão além da ideia de que são destinados apenas ao público infantil. Há também a crença de que essas narrativas visuais poderiam afastar os jovens da leitura de “livros de verdade”, estimulando a “preguiça mental” e prejudicando seu desempenho escolar (Vilela, 2009, p. 134), além disso, algumas críticas apontam que as ações retratadas nos quadrinhos, especialmente aquelas com teor violento, poderiam influenciar negativamente o comportamento dos jovens.

Vilela (2009) destaca que pesquisas posteriores, como a de Valéria Bari (2008)³ refutaram essas acusações, demonstrando que os quadrinhos não afastam os jovens da leitura.

³ A obra O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu é a tese de doutorado de Valéria Aparecida Bari, defendida em 2008 na

Pelo contrário, muitos adultos que hoje mantêm o hábito de ler jornais, revistas ou livros iniciaram sua trajetória de leitura com histórias em quadrinhos. Além disso, crianças que têm acesso a esse tipo de material tendem a desenvolver a leitura com mais facilidade e podem apresentar desempenho acadêmico superior.

O vínculo emocional é um elemento imprescindível na proficiência da leitura. As histórias em quadrinhos, além da facilidade da veiculação de conteúdos complexos a leitores novatos, amadurecem também a relação emocional entre o leitor e sua leitura.; a leitura de histórias em quadrinhos forma leitores que gostam de toda natureza de leituras, não somente de histórias em quadrinhos, com a vantagem de formar uma cultura leitora infantil e comunidades leitoras de grande abrangência e perenidade por toda a vida (Bari, 2008, p. 226).

A resistência com relação às HQs decorre de diversos fatores, sendo um dos principais a impressão de que se trata de uma forma de literatura “menor”. Essa marginalização ocorre porque as HQs são frequentemente vistas como produtos descartáveis e formas de entretenimento barato, em comparação com outras formas de arte e literatura mais tradicionais.

Vilela (2009) argumenta também que muitos temas julgados negativamente quando presentes em HQs são aceitos com naturalidade na prosa literária. Ele ressalta que “indivíduos com distúrbios de personalidade podem buscar inspiração para praticar crimes ou delitos em qualquer tipo de material, seja um filme, quadrinho, letra de música, jogo eletrônico, até em texto religioso”.

As HQs demoraram mais tempo do que outras formas de expressão cultural para serem reconhecidas social e academicamente. No Brasil, essa visão é bastante evidente, onde muitas vezes se desconsideram os contextos históricos e culturais dessas obras, reforçando a ideia de que são apenas narrativas passageiras e sem valor estético ou reflexivo.

Pivovar (2007) aponta que a forte associação das HQs ao universo infantil está ligada à compreensão da criança como um ser com limitações intelectuais, o que leva à ideia de que o material fornecido a elas deve ser “simples” e “leve”. Durante o século XX, mesmo com a influência da Escola dos Annales e a ampliação das fontes de pesquisa para o cinema, a música e a literatura, as HQs continuaram sendo vistas como entretenimento infantil.

Santos (2019) ressalta que essa discriminação é particularmente forte no Brasil. Ainda que a produção acadêmica sobre HQs tenha crescido desde os anos 1970, é mais expressiva em áreas como Letras, Linguística e Ciências da Comunicação. Em contrapartida,

áreas como História e Ciências Sociais ainda enfrentam resistências em incorporar os quadrinhos como fontes ou objetos de estudo.

Muitos quadrinhos de super-heróis mostram uma visão maniqueísta do mundo, na qual o bem e o mal são conceitos absolutos. Essa visão era dominante nas primeiras décadas do gênero. No entanto, a partir da década de 1960, com as inovações trazidas pelo editor e roteirista Stan Lee e, posteriormente, nos anos 1980, com autores como Frank Miller e Alan Moore, os quadrinhos de super-heróis foram apresentando cada vez mais dúvidas no lugar de certezas, mais debates do que consensos e uma visão cada vez mais relativa das coisas. Heróis podiam lutar entre si por discordarem dos métodos de combate ao crime ou por defenderem opiniões políticas diferentes. (Vilela, 2009, p. 152)

É possível perceber que a visão negativa sobre as HQs é tanto cultural quanto acadêmica, refletindo uma estigmatização generalizada. No entanto, o seu uso pode contribuir significativamente para a aprendizagem histórica, ao estimular a interpretação e a elaboração de novas narrativas pelos alunos, aproximando-se de uma metodologia mais significativa e distante dos padrões tradicionais.

Vergueiro e Ramos (2004) destacam que as HQs, em seus diferentes gêneros, oferecem múltiplas possibilidades de aplicação no universo escolar, sendo desejáveis para leitores de todas as idades. É por isso que, com base em autores como Vergueiro (2004) e Fronza (2012), pesquisas têm sido realizadas para compreender os benefícios de sua utilização em sala de aula.

O uso das HQs com fins didáticos permite aprender História a partir de novas experiências culturais, linguísticas e sociais. Além de apresentarem narrativas ambientadas em determinados contextos históricos, elas funcionam como ferramentas para investigar ações históricas, promovendo conexões com as experiências dos leitores.

Assim, ao abordar temas históricos por meio das HQs, cria-se um processo de confronto entre a narrativa e a vivência do leitor. Esse processo permite uma compreensão mais profunda dos eventos históricos, tornando-os mais acessíveis e conectados à realidade contemporânea.

O ensino de História deve acompanhar as transformações na operação historiográfica e na revolução tecnológica, pois a escola também sofre essas mudanças, alterando suas práticas pedagógicas (Campos; Assumpção; Souza Neto, 2020, p. 14). Portanto, mesmo que por vezes a eficácia das HQs seja desvalorizada no ambiente escolar, elas podem colaborar para a formação da consciência histórica dos jovens.

Mesmo que apresentem imprecisões ou distorções, os quadrinhos permitem que os alunos associem os conteúdos escolares com o que já conhecem. Contudo, não devem ser o único recurso utilizado, sendo essencial compará-los com outras fontes como livros, filmes e jornais (Vilela, 2009, p. 137).

No ensino de História seu uso é destacado como uma ferramenta eficaz e acessível, capaz de estimular o interesse dos estudantes, desde que utilizado de maneira crítica e reflexiva. Em suma, as HQs têm se mostrado não apenas como entretenimento, mas como um meio relevante para a compreensão histórica e cultural, com potencial para ser fonte e objeto de pesquisa na educação. Grande parte de nossas crianças e adolescentes demonstra desinteresse pelos conteúdos escolares (Vilela, 2009) e os projetos que envolvem o uso das HQs podem alterar esse cenário e contribuir para um aprendizado mais envolvente.

As chamadas *pulp fictions*, revistas baratas impressas em papel de baixa qualidade, eram repletas de histórias sensacionalistas e acessíveis ao grande público. Por isso, foram rapidamente desvalorizadas pela crítica tradicional, sendo associadas à vulgaridade e à alienação cultural. O problema é que as HQs, que também surgiram nesse mesmo contexto editorial, herdaram esse estigma e passaram a ser vistas como produções de baixo valor literário, supostamente incapazes de formar leitores críticos. Uma forma de combater esta forma de estigma segundo Bari (2008) seria

(...) necessário que o seu modo de produção evolua, para atender as necessidades de fruição intelectual e estética, com a oferta de bens culturais no nível de elaboração e qualidade de outras mídias, sejam elas impressas ou digitais. Dessa forma, a geração presente e as seguintes de quadrinistas e artistas gráficos contarão com um capital cultural organizado e mediado por meio de práticas pedagógicas, que só virá a enriquecer os enredos que os autores têm a nos proporcionar. (Bari, 2008, p. 219)

Nas últimas décadas, as HQs começaram a ser incluídas em livros didáticos de diversas disciplinas. Atualmente, são requeridas pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em muitos países, órgãos oficiais de educação também incluíram seu uso nos currículos escolares. Vergueiro (2010, p. 17) aponta que o despertar para os quadrinhos teve início no contexto cultural europeu, sendo posteriormente difundido em outras regiões. Aos poucos, compreendeu-se que muito da discriminação que sofrem é baseado em afirmações infundadas, sustentadas por desconhecimento.

Vergueiro (2010) destaca diversas vantagens do uso das histórias em quadrinhos na educação, segundo o autor, elas despertam o interesse dos estudantes e combinam palavras e imagens de forma eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, apresentam um alto nível de informação e ampliam as possibilidades de comunicação em sala de aula. Assim como incentivam o hábito da leitura, enriquecem o vocabulário dos alunos e estimulam tanto o raciocínio quanto a imaginação. Outro ponto relevante é o seu caráter globalizador, que permite conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Por fim, são recursos versáteis que podem ser utilizados em qualquer nível de ensino e para abordar os mais variados temas.

4 CONTANDO HISTÓRIAS POR MEIO DAS HQS: ENCONTROS PROMOVIDOS PELA EXPANSÃO MARÍTIMA E COMERCIAL A PARTIR DO SÉC. XV

4.1 A Sala de Aula como Espaço de Investigação da Aprendizagem

Nos anos de 2023 e 2024, coloquei em prática grande parte do que estudei e li para a realização desta pesquisa. Posso afirmar que houve uma melhora significativa na qualidade do meu trabalho, alinhando a vontade de fazer o melhor com a prática de fazer melhor. Os resultados, pra mim, foram perceptíveis.

Mais especificamente, notei avanços na minha capacidade de analisar quais abordagens seriam mais eficazes para o público-alvo com o qual trabalho. Desde 2023, venho atuando de forma contínua como professora de turmas do sétimo e do segundo ano do ensino médio. A partir do próximo ano, tenho o desejo de mudar esse público, buscando aprofundar meus conhecimentos em novas linguagens e práticas com outros segmentos de estudantes.

A permanência com o mesmo público ao longo desses dois anos foi fundamental para o aperfeiçoamento das análises, a testagem das teorias e o desenvolvimento deste trabalho. O colégio em que atuo compreendeu a importância dessa continuidade e me apoiou, garantindo que eu permanecesse com o mesmo segmento, sem comprometer o andamento da pesquisa.

Em uma sala de aula, há um verdadeiro universo de realidades sociais e cognitivas. Por isso, não é possível esperar o mesmo resultado de todos os quase trinta alunos de uma turma utilizando uma única linguagem ou abordagem. Cada pessoa aprende de forma distinta e compreende os conteúdos a partir das experiências que carrega consigo, muitas delas trazidas de casa e da vivência cotidiana. Essa constatação me remete à teoria da *tábula rasa*, que conheci ainda na graduação em Pedagogia. Lembro-me de ter escutado com bastante ênfase esse conceito logo no início do curso.

A ideia da *tábula rasa* remonta à Grécia Antiga, tendo sido mencionada por filósofos como Platão e Aristóteles. No entanto, foi o filósofo inglês John Locke, no século XVII, quem a desenvolveu de maneira mais sistemática. Em sua obra *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, Locke argumenta que a mente humana é como uma “*tábua em branco*” ao nascer e que todas as ideias e conhecimentos são adquiridos por meio das experiências sensoriais. Segundo essa perspectiva, os seres humanos não possuem ideias inatas; tudo o que sabemos ou pensamos é resultado das interações com o mundo e das experiências que vivenciamos.

Apesar das críticas direcionadas à teoria, principalmente no que se refere ao papel do instinto e da hereditariedade, no campo da educação essa concepção pode oferecer importantes reflexões. Ela destaca a importância de criar um ambiente de aprendizagem estimulante e enriquecedor, onde as crianças possam explorar, experimentar e adquirir conhecimentos a partir da vivência prática. Compreender esse conceito nos ajuda a repensar a maneira como adquirimos conhecimento e como somos continuamente moldados pelas experiências.

Ao interpretar as ideias de Locke à luz da realidade escolar, compreendemos que cada estudante que chega à sala de aula traz consigo uma visão única de mundo e uma maneira própria de aprender e de atribuir significado ao que lhe é apresentado. Cada aluno desenvolve formas distintas de interpretar os conteúdos escolares, justamente porque suas experiências e influências prévias também são diferentes. Nesse sentido, se cada um aprende a partir de trajetórias e realidades distintas, como podemos esperar que um mesmo método de ensino funcione igualmente para todos? Essa análise é essencial para repensarmos nossas práticas pedagógicas e avançarmos em direção a uma educação mais inclusiva e significativa.

A atribuição de significado que busca interpretar as diversas narrativas sobre o passado contribui para o sentido histórico. A complexidade de movimentos e atitudes necessárias para a formação do pensamento histórico envolve, além da forma de entendimento dos conteúdos históricos, a realização dos exercícios em aula, para que os alunos sejam capazes ou instados a interrogação sobre o tempo. (Cainelli, 2020, p.159)

Nesse contexto, compreender que cada aluno constrói sentidos próprios a partir de suas vivências permite reconhecer a importância de considerar os saberes prévios no planejamento das práticas pedagógicas. No campo da História, essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Schmidt (2020), debatidas no capítulo inicial desta pesquisa, onde destaca fortemente a importância da escuta atenta e respeitosa dos estudantes como uma etapa essencial para o ensino e a aprendizagem histórica.

Para a autora, é fundamental que o professor conheça o que os alunos já sabem, pensam e sentem sobre os temas abordados, pois isso possibilita identificar estereótipos, visões distorcidas ou simplificações presentes no senso comum, bem como elaborar estratégias didáticas que promovam o confronto produtivo entre os saberes cotidianos e o saber histórico escolar. Esse movimento favorece a aprendizagem significativa, que, conforme a perspectiva de David Ausubel, contribui para a construção de novos significados históricos a partir das experiências dos próprios estudantes.

A aprendizagem, nesse sentido, não ocorre de forma linear ou passiva, mas resulta da interação entre os conhecimentos dos alunos e os saberes históricos mediados pelo professor, que atua como um mediador cultural. Cabe a ele criar condições para que os estudantes formulem perguntas, reflitam criticamente e desenvolvam o pensamento histórico, compreendendo a complexidade dos processos históricos e a multiplicidade de vozes envolvidas.

Com base nessas reflexões fui fortalecendo, ao longo do tempo, minhas práticas de escuta ativa em sala de aula. Passei a valorizar ainda mais o que os alunos dizem, utilizando suas falas como um recurso pedagógico importante para planejar, ajustar e aprofundar o ensino. No programa de mestrado, tive a oportunidade de dialogar com professores de diferentes realidades e ouvir relatos valiosos sobre práticas desenvolvidas em suas escolas.

Experimentei muitas dessas propostas, adaptando-as ao perfil das minhas turmas, até que, gradualmente, fui encontrando caminhos que dialogassem melhor com minha realidade. Foi assim que cheguei à proposta de trabalhar com histórias em quadrinhos (HQs) em sala de aula, uma prática que se mostrou potente, envolvente e eficaz com meus alunos.

Paralelamente, fui me aprofundando nas teorias da aprendizagem, buscando compreender como cada estudante se apropria do conhecimento. Pesquisar sobre essas teorias me ajudou a ampliar o olhar para a diversidade presente em sala de aula. Quando conseguimos entender como nossos alunos aprendem melhor, conseguimos também pensar em estratégias mais eficazes e respeitosas com os seus ritmos e trajetórias. Aliar esse entendimento ao ensino de História faz toda a diferença pois a aprendizagem deixa de ser um processo único e padronizado e passa a ser múltiplo, mais humano e mais potente.

Dentre os estudos sobre estilos de aprendizagem, alguns modelos me chamaram especialmente a atenção e têm me ajudado a construir práticas mais inclusivas. O modelo VARK, por exemplo, desenvolvido por Neil Fleming, me apresentou, de forma sistematizada, práticas que eu já vinha utilizando intuitivamente. Esse modelo parte da ideia de que os alunos podem ter preferências por estímulos visuais, auditivos, de leitura/escrita ou cinestésicos. Além dele, outros modelos, como o de David Kolb, do qual o método que carrega o seu nome tem como base um ciclo contínuo de aprendizagem experiencial pautado nos sentimentos, posicionamentos e atitudes da pessoa enquanto está aprendendo. Esse ciclo é baseado em quatro pontos: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. e o de Honey-Alonso, que sugere um ciclo de aprendizagem que resulta da interação do sujeito com o ambiente, das experiências anteriores vividas por ele e os conhecimentos

construídos individualmente, assim como oferecem contribuições ricas para compreendermos as diferentes formas de aprender.

Todos partem da ideia de que o estilo de aprendizagem é um reflexo das preferências e tendências individuais de cada um e que a partir delas é que são desenvolvidas as melhores maneiras de se aprender um conteúdo. Apesar de se complementarem não vou desenvolver sobre estes dois últimos métodos citados.

Descobrir o perfil de aprendizagem de cada estudante pode tornar mais fácil e consciente a sua busca pelo conhecimento e isso nos ajuda também, como professores, a caminhar juntos nesse processo. Não se trata do que as pessoas aprendem, mas da metodologia adequada para que o processo de aprendizagem ocorra de forma eficiente e eficaz, atingindo seus objetivos pedagógicos (Monteiro, 2020).

O modelo VARK, desenvolvido por Neil Fleming (1992) é um dos diversos referenciais teóricos surgidos a partir de pesquisas sobre estilos de aprendizagem. Esse modelo propõe uma classificação baseada, sobretudo, nas formas pelas quais os indivíduos preferem receber e processar informações, assim como nas maneiras pelas quais tendem a compartilhar o conhecimento adquirido com os outros. Possui quatro estilos de aprendizagem propostos: Visual (Visual), Aural (Auditivo), Reading/ Writing (Ler e Escrever) e Kinesthetic (Sinestésico)

Imagem 7 – Perfis de Aprendizagem Modelo VARK



Fonte: Soul Medicina, 2025

O *site* Soul Medicina é um meio de comunicação que disponibiliza algumas informações sobre estes perfis de aprendizagem baseado no modelo VARK de modo muito interessante e didático. Nele há as descrições dos perfis que abordarei adiante.

A pessoa com perfil de aprendizagem visual possui mais facilidade em absorver conteúdos por meio de estímulos imagéticos. Portanto, uma boa forma de estudar é por meio de demonstrações visuais, gráficos, mapas mentais, diagramas, vídeos e *flashcards*.

Este modo poderia ter sido chamado de Gráfico (G), pois explica melhor o que abrange. Inclui designs, espaços em branco, padrões, formas e os diferentes formatos usados para destacar e transmitir informações. Quando um quadro branco é usado para desenhar um diagrama com símbolos significativos para a relação entre diferentes coisas, isso será útil para aqueles com preferência visual. Deve ser mais do que meras palavras em caixas, pois isso seria útil para aqueles com preferência por leitura/escrita.

Já o estudante com o perfil auditivo tem facilidade em assimilar os conteúdos através das variações sonoras. Participar de discussões, ouvir palestras e *podcasts*, explicar conceitos, gravar as aulas e até mesmo estudar lendo em voz alta são estímulos perfeitos para quem tem facilidade com esse estilo. Muitas vezes, as pessoas com essa preferência querem resolver as coisas falando primeiro, em vez de organizar suas ideias e depois falar. Eles podem dizer novamente o que já foi dito ou fazer uma pergunta óbvia e previamente respondida. Eles têm a necessidade de dizer isso para eles mesmos e aprendem dizendo do seu jeito.

No perfil leitura/escrita, a aprendizagem é favorecida por meio dos conteúdos escritos. Artigos, manuais, resumos, anotações... o foco aqui é a facilidade para ler e se expressar através da escrita. Pessoas que preferem essa modalidade costumam ser viciadas em *PowerPoint*, *sites de internet*, listas, diários, dicionários, citações e palavras (Cardoso, 2016).

Observa-se que a maioria das apresentações do *PowerPoint* e muitas informações na *Internet* em *sites* como a *Wikipédia* são adequadas para quem tem essa preferência, pois raramente há um canal auditivo ou uma apresentação que use símbolos visuais.

O perfil de aprendizagem cinestésico é daqueles que gostam de colocar a mão na massa. O clássico “aprender fazendo”. É exatamente isso que torna fácil o processo de assimilação para esse estudante, seja por meio de encenações, apresentações, experiências em laboratório, atividades físicas ou qualquer estímulo prático (Cardoso, 2016).

A chave é a realidade ou a natureza concreta do exemplo. Se puder ser compreendido, segurado, saboreado ou sentido, provavelmente será incluído. No ensino de história são aqueles que aprendem por meio da análise das fontes, do contato com os museus, com os objetos antigos, com a montagem de uma maquete. Pessoas com essa preferência aprendem com a experiência de fazer algo e valorizam suas próprias experiências e, menos ainda, as experiências dos outros.

É possível escrever ou falar cinestesicamente se o tópico for fortemente baseado na realidade. Uma tarefa que exija os detalhes de quem fará o quê e quando é adequada para aqueles com essa preferência, assim como um estudo de caso ou um exemplo prático do que é

pretendido ou proposto. As suas aprendizagens focam-se na experiência de fazerem algo, dando mais valor às próprias experiências do que às alheias (Cardoso, 2016).

Na verdade, poucas pessoas assimilam o conhecimento de uma só maneira e, por isso, temos ainda a habilidade multimodal, que considera a aplicação de duas ou mais características. Dependendo da situação, pode haver a predominância de um perfil ou outro, então mesmo que a pessoa se identifique fortemente com apenas um deles, é comum (e intuitivo!) se utilizar dos outros. Isso sempre levando em conta o contexto e até mesmo a sua especialidade e conteúdo a ser estudado.

Nas verificações de aprendizagem, principalmente nas avaliações trimestrais realizadas no colégio onde trabalho, que possuem modelos mais tradicionais, percebo comportamentos muito reveladores sobre como meus alunos aprendem. Alguns recriam organogramas, figuras, ilustrações ou reproduzem mapas mentais que utilizamos juntos em sala de aula. Outros escrevem pequenos resumos ou introduções nos cantos das provas, como se estivessem organizando o raciocínio antes de responder, retomando o caminho que os levou até aquela resposta.

Já presenciei alunos relatando suas lembranças em forma de justificativa: “lembro da senhora falando isso na aula, por isso tenho certeza de que está certo”. Esses detalhes me chamam a atenção e, na minha visão, são pistas claras dos modos como esses estudantes constroem e expressam sua aprendizagem. São gestos espontâneos que revelam processos internos, memórias afetivas, estratégias pessoais e que, muitas vezes, dizem mais do que a resposta em si.

Os alunos de perfis auditivos possuem comportamentos muito frequentes em sala de aula como ler em voz alta, refletir sobre os conceitos e explicar novas ideias aos outros. É frequente repetirem em voz alta o que acabaram de ouvir, ou fazerem perguntas óbvias e anteriormente respondidas, mas precisam de dizê-lo a si mesmos de modo a confirmarem a informação a assimilar (Cardoso, 2016).

Entender de que forma cada aluno aprende é algo que, cada vez mais, percebo como essencial na minha prática em sala de aula. Quando ainda não sabemos exatamente como esse processo acontece, algumas atitudes nossas podem ser decisivas para ajudar, tanto a nós, professores, quanto aos próprios alunos a descobrir caminhos que funcionem melhor. A diversificação das metodologias, que defendi com ênfase no primeiro capítulo e que aplico diariamente em minha rotina escolar, permite que os estudantes tenham acesso a diferentes formas de se conectar aos conteúdos.

Isso amplia as chances de que, em meio a tantas possibilidades, cada um encontre aquela que faz mais sentido para si. No entanto, é importante lembrar que nem sempre o aluno reconhece de imediato qual estímulo funciona melhor. Alguns identificam isso com facilidade, mas outros precisam de mais tempo e da nossa paciência e escuta para fazer esse percurso.

Nas aulas de reforço oferecidas pelo colégio, uma das primeiras ações que adotei foi tentar compreender como cada aluno aprende melhor, assemelhando-se ao modelo VARK antes mesmo de conhecer sua teoria. Comparo essa atividade à de um médico que escuta as queixas de um paciente, investiga causas, hábitos e faz testes para chegar a um diagnóstico e encontrar possíveis soluções. Assim como o médico busca entender o que está por trás dos sintomas para tratar a origem do problema, o professor precisa investigar as dificuldades do estudante para pensar em caminhos que realmente façam sentido para ele e o ajude a aprender.

Às vezes, essa investigação ultrapassa as barreiras da disciplina de História e alcança outras áreas do conhecimento. Tento entender em quais disciplinas o aluno tem mais facilidade, como ele costuma aprender e o que o motiva. Afinal, se um estudante apresentar dificuldade em leitura e escrita, insistir apenas em atividades baseadas em textos provavelmente o manterá na mesma situação.

Tenho observado isso, especialmente com as turmas de sétimo ano: muitas vezes, o problema nas avaliações não está na falta de conhecimento histórico, mas na dificuldade de interpretar o que é solicitado nas questões. Eles compreendem o conteúdo, mas não conseguem decifrar a linguagem ou identificar o foco da pergunta. É por isso que compreender como o aluno aprende e adaptar aos estímulos tem se mostrado essencial para promover avanços reais. Por isso, desde o início do ano letivo, descobrir como cada um aprende tem sido uma pesquisa constante e também um incentivo para que eles mesmos façam essa descoberta.

Onde trabalho, as avaliações são divididas em dois modelos. As parciais, que vão permitir ao professor escolher até três formatos diferentes de avaliação, possibilitando inovar; e as trimestrais, que seguem um modelo mais tradicional, com questões objetivas e discursivas. A média final é composta pela nota da avaliação trimestral somada à média das avaliações parciais.

Aproveito ao máximo essa oportunidade para propor formas de avaliação que dialoguem com os estilos de aprendizagem dos alunos. Proponho atividades como mapas mentais, apresentações em grupo, resumos ilustrados (que o sétimo ano adora enfeitar), vídeos produzidos pelos estudantes, áudios, análise de fontes históricas e até encenações, os famosos “teatrinhos” sobre os temas estudados, que geram muito engajamento. Tudo isso para tentar

alcançar o maior número de estudantes possível e oferecer diferentes caminhos de aprendizagem.

No segundo ano do ensino médio, em 2024, fui professora efetiva de apenas uma das cinco turmas. Com essa turma, tive a oportunidade de realizar uma proposta muito significativa. Estávamos estudando a chegada da família real ao Brasil e propus que os próprios alunos escolhessem como gostariam de ser avaliados. Eles tiveram uma semana para discutir e, ao final, decidiram produzir uma publicação de um jornal da época, em grupos, como se fossem jornalistas daquele tempo. As produções incluíam manchetes, artigos de opinião, classificados, enfim, toda uma estrutura de jornal como os da época. Foi incrível ver o entusiasmo deles, a criatividade, a forma como se apropriaram do conteúdo e trouxeram seus “dons artísticos” para a avaliação. Para mim, foi uma das experiências mais ricas que tive com o segundo ano.

Ao conhecer o modelo VARK, desenvolvido por Fleming, compreendi que muitas das práticas que eu já desenvolvia intuitivamente em sala de aula tinham fundamento teórico. Esse modelo, que classifica os estilos de aprendizagem em visual, auditivo, leitura/escrita e cinestésico, tornou-se uma referência útil para planejar estratégias didáticas voltadas a um público escolar diverso. Considero-o uma orientação importante para refletir sobre como diferentes estímulos podem favorecer a compreensão dos conteúdos, respeitando as singularidades de cada estudante.

Entendo que o professor não precisa conduzir sozinho o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, a sala de aula é um espaço dinâmico, onde o estudante, ao identificar os recursos que melhor o ajudam a aprender, torna-se protagonista do próprio processo e, ao mesmo tempo, um indicativo valioso da efetividade da prática docente. Trata-se, portanto, de um processo mútuo: enquanto buscamos oferecer meios variados que favoreçam a aprendizagem, os alunos nos fornecem devolutivas concretas sobre a qualidade e adequação do nosso trabalho.

Dessa forma, dentro das possibilidades e limitações do cotidiano escolar, procuro contemplar ao menos um estímulo correspondente a cada estilo de aprendizagem previsto no modelo VARK. Meu objetivo é ampliar o alcance das estratégias didáticas e proporcionar aos estudantes ferramentas que os ajudem a reconhecer como aprendem melhor, favorecendo tanto sua autonomia quanto o aprofundamento da aprendizagem.

Schmitt (2016) nos apresenta outro método ligado a aprendizagem, o Kolb, parte do princípio de que toda pessoa que se propõe a aprender percorre um ciclo de aprendizagem, composto por quatro estágios interdependentes. No entanto, conhecer a si mesmo e entender como se reage às experiências, quais estímulos funcionam melhor e de que forma se processam

as informações pode tornar esse caminho mais claro e eficaz. Segundo Kolb, a aprendizagem acontece a partir da experiência concreta, seguida da observação reflexiva, da formação de conceitos abstratos e, por fim, da experimentação ativa. Esse ciclo contínuo envolve sentimentos, posicionamentos e atitudes, e nos lembra que aprender não é apenas absorver conteúdos, mas viver experiências, refletir sobre elas e, a partir disso, construir novos saberes.

Todas essas observações, tanto em sala quanto nas avaliações, só reforçam a importância de reconhecer as formas como os alunos aprendem. Quando conseguimos identificar os caminhos mais eficientes para cada estudante, podemos planejar intervenções mais eficazes, que respeitam suas singularidades e ampliam as chances de uma aprendizagem significativa. Foi com esse olhar que comecei a definir sobre como unir o conteúdo histórico à criatividade e à experimentação. Foi então que surgiu a proposta de trabalhar com histórias em quadrinhos como forma de avaliação e expressão do conhecimento construído.

A ideia de propor a criação de HQs aos alunos nasceu justamente dessa escuta e observação atenta: muitos deles demonstravam maior envolvimento em atividades nas quais podiam desenhar, criar narrativas, imaginar cenários e personagens. A seguir, apresento como esse projeto foi desenvolvido: desde seu planejamento até a entrega dos trabalhos, passando pelos critérios de avaliação e pelas reflexões que ele despertou tanto nos alunos quanto em mim.

Uma questão relevante é como garantir uma avaliação eficaz da aprendizagem dos estudantes. Os métodos de verificação desempenham um papel crucial na compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos, habilidades e competências históricas. Além disso, fornecem aos professores subsídios importantes para acompanhar o progresso dos estudantes e identificar áreas que necessitam de reforço ou aprofundamento.

Entretanto, a avaliação ainda se apresenta, em muitos contextos, como uma prática autoritária que legitima processos de seletividade e discriminação, gerando consequências sociais e pessoais danosas. Tais práticas destoam da função maior da educação, especialmente para aqueles que se comprometem com a progressão continuada do aluno na apropriação do saber (Bonesi e Souza, 2006, p. 135).

Outro ponto levantado refere-se à crescente pressão por resultados quantificáveis. As avaliações em larga escala, destinadas a medir o desempenho dos alunos, acabam por instaurar um ambiente de controle e cobrança, em que o sucesso educacional é reduzido a números e índices. Isso tende a esvaziar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando as singularidades de cada estudante e os múltiplos fatores que influenciam seu percurso escolar.

Nesse sentido, Bonesi e Souza (2006) chamam a atenção para a necessidade de uma visão mais ampla e justa sobre o trabalho docente e sobre o próprio conceito de aprendizagem, uma visão que vá além da lógica puramente quantitativa e reconheça as dimensões humanas, sociais e históricas da educação. A avaliação, por sua vez, é muitas vezes confundida, por alguns professores, com os instrumentos utilizados para coletar informações sobre os processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos. Ao procederem dessa forma, revelam uma concepção reducionista do processo avaliativo, limitada à aplicação e correção de testes.

O teste, no entanto, deve ser compreendido como uma ferramenta investigativa, destinada a verificar desempenhos, recolher dados sobre progressos e dificuldades de aprendizagem e “[...] subsidiar uma adequação das atividades de ensino ao favorecer a determinação de indicadores que permitem compreender os processos cognitivos vivenciados pelos alunos no curso dos processos de ensino e aprendizagem” (Gorini, 2004, p. 81). Assim, o teste não precisa ser sinônimo de prova tradicional, mas pode ser visto como um instrumento de pesquisa que fornece dados relevantes ao processo avaliativo (Bonesi; Souza, 2006, p. 137).

Para assegurar a qualidade da avaliação, é fundamental que seus objetivos estejam alinhados aos objetivos de aprendizagem da disciplina de História. Isso pode incluir, além dos testes escritos, atividades como projetos de pesquisa, apresentações orais, debates, produção de ensaios, análise de fontes primárias e simulações históricas.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de algo com base em unidades convencionais e com resultados expressos em números. No entanto, as medidas, quando consideradas apenas em sua dimensão quantitativa, são insuficientes para fundamentar o processo avaliativo, pois nem todas as consequências educacionais são mensuráveis. Todavia, as medidas podem ser entendidas como indicadores de qualidade quando associadas aos objetivos pedagógicos que nortearam o trabalho docente (Bonesi; Souza, 2006, p. 137).

As informações resultantes da avaliação devem orientar as ações futuras do educador, auxiliando na reorganização das atividades de ensino para assegurar que todos os alunos aprendam da melhor maneira possível. Dessa forma, a avaliação transcende a simples mensuração e torna-se um momento de reflexão e revisão da prática pedagógica, com vistas ao aprimoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem (Bonesi; Souza, 2006).

É igualmente importante que os critérios de avaliação sejam claros e transparentes, sendo comunicados aos alunos com antecedência. A adoção de avaliações formativas também deve ser considerada, pois ocorrem ao longo do processo educativo e fornecem *feedback* contínuo aos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre seu próprio aprendizado e identificar áreas de melhoria.

Definir com clareza, ainda no planejamento de ensino, quais os padrões de qualidade esperados após determinada aprendizagem evitariam arbitrariedades, promoveria uma relação mais sincera e cooperativa entre professor e aluno e permitiria decisões mais fundamentadas (Bonesi; Souza, 2006, p. 140).

Ao implementar uma avaliação de qualidade, o professor não apenas verifica conhecimentos, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas de análise, interpretação e argumentação histórica – fundamentais para a formação de um pensamento histórico sólido e reflexivo.

É fundamental que os educadores estejam atentos às dificuldades de aprendizagem e adotem práticas adequadas que promovam o desenvolvimento dos alunos, construindo um ambiente avaliativo mais inclusivo e positivo. Embora a avaliação ainda tenha destaque no contexto educacional, não deve ser o único instrumento de verificação. Complementá-la com abordagens diversas é indispensável para uma compreensão mais abrangente do desempenho dos estudantes.

Bonesi e Souza (2006) enfatizam que a necessidade de repensar as práticas avaliativas não implica em abandonar os instrumentos de verificação, mas sim em fazer uso qualificado de seus resultados. O professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem e utilizar as informações obtidas para ajustar sua prática pedagógica, assegurando o direito de aprender. Avaliar deve significar compreender onde o aluno está tendo dificuldades e encontrar, no tempo didático, a possibilidade de ajudá-lo a superá-las.

No contexto da sala de aula, a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos, não da sua exclusão. Sua efetivação se dá por meio de uma abordagem diagnóstica e formativa, voltada à compreensão do estágio de desenvolvimento e da etapa em que o aluno se encontra, de modo a melhor orientar o processo de ensino.

O problema que enfrentamos no contexto escolar não reside na existência da nota em si, mas no significado que se atribui a ela e na forma como a avaliação tem sido conduzida. Embora se trate de uma prática institucionalizada, muitas vezes orientada por projetos pedagógicos centrados na classificação e mensuração, é possível, e necessário, repensar seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não deve ser reduzida a um instrumento de controle, mas pode assumir um caráter formativo e democrático, voltado ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Ao reconhecer os limites impostos pelas estruturas escolares, busco desenvolver práticas avaliativas que atenuem o viés classificatório e valorizem as subjetividades dos alunos, seus saberes prévios e suas distintas formas de aprender e atribuir significado aos conteúdos. A

avaliação, assim concebida, torna-se um instrumento pedagógico potente, que possibilita a revisão constante das práticas docentes, a identificação de dificuldades e a proposição de estratégias que favoreçam a superação dos obstáculos à aprendizagem. Trata-se, portanto, de construir um processo avaliativo mais sensível, inclusivo e comprometido com a formação integral dos sujeitos.

4.2 Planejamento, Orientações e Elaboração da Atividade

Ao ingressar no mestrado profissional da UFC, eu ainda não havia decidido qual seria o produto final desta pesquisa. Tinha apenas a certeza de que gostaria de falar sobre a importância da diversificação das práticas em sala de aula e de como essa variedade metodológica poderia contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa. Além disso, buscava compreender de que forma essas práticas podem ajudar na identificação das dificuldades que impedem os estudantes de se apropriar do conteúdo de História — como abordei no primeiro capítulo desta pesquisa.

Ainda durante as aulas presenciais do programa, ao escutar os colegas compartilhando suas experiências e práticas pedagógicas, comecei a pensar em uma proposta que permitisse aos alunos não apenas aprender História, mas também narrá-la. Queria encontrar uma forma de possibilitar que eles se expressassem por meio de uma linguagem que combinasse escrita, ilustração, criatividade e interpretação. Foi a partir dessa escuta atenta e inspiradora que surgiu a ideia de trabalhar com histórias em quadrinhos.

A proposta era, ao mesmo tempo, uma oportunidade de avaliar os efeitos das metodologias adotadas por mim em sala, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica dos alunos, e uma forma de permitir que eles expressassem suas compreensões e visões sobre os conteúdos estudados. Isso incluiria ainda os possíveis equívocos ou preconceitos que carregam, pois compreendo que o conhecimento histórico não se constrói de forma isolada, mas a partir de múltiplas experiências e interações sociais.

[...] avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe, o que pode vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não-saber, possa ocorrer (Esteban, 1997, p.53 apud Bonesi; Souza, 2006, p. 141)

Desenvolver uma atividade com HQs exige que os alunos façam uma pesquisa prévia, releitura dos conteúdos e interpretação mais profunda dos acontecimentos. Para compor suas histórias, eles precisavam compreender a ordem dos eventos, os personagens envolvidos, as causas e consequências de determinadas ações humanas no contexto estudado. Ao mesmo tempo em que eram estimulados a criar, também precisavam conferir veracidade ao que produziam.

Esse processo permite que o aluno assuma um papel fundamental em sua aprendizagem, ao criar narrativas, escolher palavras, imagens, cores, personagens e organizar visualmente o que compreendia sobre o passado. Tudo isso revelava aspectos importantes da sua consciência histórica uma consciência que, como sabemos, é permeada de subjetividades, interpretações individuais e culturais.

4.3 O Planejamento

O planejamento da atividade com as histórias em quadrinhos teve como objetivo integrar a criatividade dos alunos com o conteúdo histórico de forma profunda e significativa. A proposta não se limitava a uma simples reprodução de eventos, mas buscava promover a análise crítica e a reflexão sobre os diferentes aspectos do período estudado. Para isso, inicialmente, os temas foram trabalhados em aula de História, com ênfase nas informações que pudessem embasar as narrativas que iriam criar. Durante esse processo, o aluno precisou revisar e se aprofundar nos conteúdos, revisitando textos que estavam disponíveis no livro didático utilizado pela escola⁴, assim como fontes históricas e materiais complementares⁵ disponíveis na biblioteca da escola que ajudassem a enriquecer a visão sobre o contexto histórico em questão.

Além disso, foi essencial que os estudantes entendessem o papel da história em quadrinhos como uma forma de comunicação que mistura aspectos narrativos e visuais. Para isso, foram discutidos elementos como a escolha dos personagens, a criação de diálogos, a construção do enredo e, principalmente, a representação dos acontecimentos de uma maneira que segue uma sequência semelhante aos fatos históricos, sem perder a liberdade criativa e a subjetividade de suas interpretações. Assim como para que se recordassem sempre que possível

⁴ Livro didático adotado pelo colégio no ano de 2023: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania**: 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.

⁵ PEREGALLI, Enrique. **A América que os europeus encontraram**. 13. ed. rev. atual. São Paulo: Atual, 1994. Livro utilizado como leitura complementar.

do que precisavam fazer, foram disponibilizadas orientações relembrando o que era necessário fazer, e os próximos passos necessários para a realização das atividades.

No decorrer das aulas, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar rascunhos e ideias iniciais para mim, de forma que eu pudesse acompanhar o desenvolvimento do trabalho e fornecer orientações necessárias para que os aspectos históricos fossem respeitados, sem que a criatividade fosse limitada. Essa fase de acompanhamento foi fundamental para que os alunos pudessem alinhar suas narrativas com os objetivos da atividade e, ao mesmo tempo, se sentissem estimulados a explorar diferentes formas de expressão dentro do gênero.

Antes da elaboração da atividade com histórias em quadrinhos, realizei uma pesquisa sobre o uso desse recurso em sala de aula, com destaque para as contribuições de Waldomiro Vergueiro (2004), o autor aborda o potencial das HQs como ferramenta didática capaz de promover reflexão, interpretação e criatividade. Além dele, consultei outros trabalhos, que foram descritos no segundo capítulo desta pesquisa, os quais discutem práticas pedagógicas baseadas em linguagens híbridas, reforçando a relevância da proposta no ensino de História.

A escolha desse método avaliativo teve como objetivo oferecer aos alunos uma forma de expressão que unisse ludicidade, criticidade e domínio de conteúdos históricos. A atividade foi pensada para estimular competências essenciais, como a interpretação de fontes, a contextualização e a capacidade de comunicação, aspectos fundamentais para a formação do pensamento histórico e, por consequência, da consciência histórica dos estudantes.

Além disso, foi necessário considerar os princípios do Projeto Político-Pedagógico da escola, que valoriza a diversidade de estratégias avaliativas e reconhece a importância de práticas que atendam às diferentes formas de aprender. No entanto, o PPP também estabelece a obrigatoriedade de avaliações que resultem em menções ou atribuição de notas. Diante disso, busquei conciliar uma abordagem formativa e reflexiva da avaliação com os critérios institucionais, procurando garantir que os instrumentos utilizados fossem capazes de fornecer subsídios consistentes para a atribuição de notas sem comprometer a dimensão qualitativa e inclusiva do processo avaliativo. Essa postura permitiu manter o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando ao mesmo tempo as exigências formais da escola.

Busquei uma proposta que fosse, ao mesmo tempo, desafiadora e acessível, capaz de envolver os alunos em um processo de criação em que pudessem demonstrar, com autonomia, como compreenderam os conteúdos abordados em sala. Desta forma, a atividade com HQs surgiu como uma oportunidade concreta de tornar visíveis os caminhos percorridos

pelos alunos na aprendizagem, revelando, por meio de suas narrativas visuais e escritas, não apenas o que aprenderam, mas como interpretaram e se posicionaram diante da história.

A atividade foi realizada com as turmas do sétimo ano do ensino fundamental, totalizando 117 estudantes, distribuídos em quatro turmas. Adotou-se uma proposta colaborativa, permitindo que os trabalhos fossem desenvolvidos em duplas ou trios, o que favoreceu o diálogo entre os alunos e estimulou a troca de ideias e interpretações sobre os conteúdos abordados.

Os temas centrais trabalhados foram *A América Pré-Colombiana* e *A Conquista da América Espanhola*, conforme previstos no planejamento pedagógico do trimestre. Antes do início da produção das HQs, foram retomados em aula os principais conceitos e acontecimentos discutidos ao longo das semanas anteriores, com apoio de mapas, imagens, trechos de documentos históricos e vídeos curtos. Essa retomada teve como objetivo reavivar os conhecimentos prévios dos alunos, situando-os historicamente e permitindo que identificassem os aspectos essenciais a serem representados nas histórias.

Para garantir maior compreensão da estrutura do gênero HQ, foi realizada uma parceria com o professor de Língua Portuguesa. Durante algumas aulas, ele apresentou aos alunos os elementos básicos desse tipo de texto, como roteiro, balões de fala, onomatopeias, plano de fundo e organização das cenas em quadros sequenciais. Essa integração interdisciplinar contribuiu para que os estudantes não apenas compreendessem a estrutura, mas também ganhassem mais confiança para iniciar suas criações.

A construção das HQs foi orientada por um roteiro de temas obrigatórios a serem desenvolvidos, conforme descrito a seguir, o que auxiliou os grupos na organização das ideias e garantiu que os conteúdos históricos fossem abordados de forma coerente. Além disso, os alunos foram incentivados a criar personagens fictícios ou históricos, desde que houvesse compromisso com a veracidade dos fatos e com os conceitos trabalhados em sala.

Ao longo do processo, foi possível acompanhar diferentes estratégias de produção: alguns estudantes optaram por fazer desenhos manuais, enquanto outros utilizaram ferramentas digitais como sites, o *PowerPoint* ou aplicativos específicos para a criação de HQs. Independente do formato escolhido, o mais importante foi perceber o envolvimento dos alunos, o esforço em articular as informações históricas com a linguagem das histórias em quadrinhos, e a criatividade empregada na elaboração das narrativas.

Com o intuito de garantir clareza e acessibilidade às orientações da atividade, os critérios, os prazos e as etapas de execução foram amplamente divulgados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos murais das respectivas turmas. Esse cuidado visava assegurar

que todos os alunos tivessem acesso contínuo às instruções e pudessem consultar o material sempre que necessário, promovendo maior autonomia na realização da tarefa.

4.4 Orientações e Elaboração da Atividade

As orientações foram apresentadas de forma sequencial, divididas em fases bem definidas, com a explicitação dos conteúdos a serem abordados, sugestões de fontes para pesquisa e os critérios de avaliação, organizados de modo que os estudantes pudessem acompanhar o desenvolvimento da atividade com segurança e clareza.

Imagem 8 – Como construir história em Quadrinhos – Orientações para a atividade (parte 1)

Como construir história em quadrinhos ?

As histórias em quadrinhos (HQs) são formas de contar histórias usando desenhos e falas dos personagens dentro de balões. Elas aparecem geralmente em gibis e são muito conhecidas por misturar imagens e palavras de um jeito divertido e fácil de entender.

Para criar a sua HQ, você vai precisar lembrar do que aprendeu nas aulas de História e escolher um fato que estudamos e você considerou importante. A partir disso, vai imaginar uma história criativa que se passe naquele tempo, misturando o que é real com uma parte inventada por você. Para isso, é importante planejar os acontecimentos, pensar no que os personagens vão dizer e desenhar os cenários parecidos com a época.

A ideia é mostrar o que você aprendeu de um jeito criativo, usando as imagens e as falas para contar a história do seu jeito.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 9 – Como Construir história em Quadrinhos – Orientações (parte 2)



➤ Descrição da atividade:

A criação de uma HQ pelos próprios alunos.

Monte uma HQ na qual você **deverá abordar** os temas trabalhados até agora no 3º trimestre, para isso você precisará rever os assuntos, **Grandes Navegações e América pré-colombiana**, por meio de pesquisas, leituras ou vídeos para demonstrar em sua história:

- **Como ocorreu a chegada do Europeu à América** (o que procuravam, como chegaram, quais as causas?).
- **De que forma os navegadores chegaram e onde** (Quem chegou, onde chegou e quem os financiou) **e**
- **O que eles encontraram aqui** (descobriram a América? Não havia ninguém aqui?).
- Expressando as **motivações para ficar na América** (por que não foram embora?), **o que trouxeram e quais as impressões que tiveram do novo mundo** (o que procuravam/ pensavam sobre o local e seus nativos?).

Ainda na mesma HQ, procure mostrar:

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Imagem 10 – Como Construir história em Quadrinhos – Orientações (parte 3)

- **Como viviam os povos originários da América antes da chegada dos europeus**, deixando claro sua **divisão social, sua religião, sua cultura, como desenvolviam a agricultura, como receberam os europeus** e as **impressões que tiveram deles em sua chegada** (se foram amistosos, se houve conflitos..).

Para finalizar, demonstre:

- **As principais consequências** deste encontro **para o desenvolvimento das Américas e para os povos originários.**

Seu trabalho poderá ser desenvolvido por meio de aplicativos de imagens, em power point ou qualquer outro programa digital que permita desenvolver diálogos, ideias e utilização de imagens para a construção de uma história em quadrinho.

Assim como também é permitido o desenvolvimento através de desenhos feitos à mão, desenhos impressos, colagens, montagens...enfim, de diversas formas, desde que obedeça ao formato de uma narrativa desenvolvida com diálogos entre personagens e que **respeite os conceitos e conteúdos trabalhados.**

Seus personagens podem ser históricos ou fictícios, desde que **não fujam do tema** e da coerência dos fatos.

Não esqueça de elaborar uma **capa** e nela colocar o nome dos participantes (no máximo 3), números e turma.

Não ultrapasse 20 páginas na elaboração do trabalho.

Suas **fontes de consulta** poderão ser diversas; desde o seu livro didático do 7º ano, principalmente capítulos 2 e 3, os slides trabalhados em aula, os sites como por exemplo "Toda a matéria", "Educa Mais Brasil", "Brasil escola", "Sua Pesquisa" e etc, ou ainda canais do youtube como "Nerdologia", "História ao quadrado", "Parabólica", "Se Liga", "Canal Nostalgia" e Etc.

Para ajudar a compreender a ideia, observe alguns exemplos:

acesse o quadrinho no link abaixo, sobre a descoberta da América e observe os demais quadrinhos abaixo:

<http://educacao-ale.blogspot.com/2011/03/historia-em-quadrinhos-descobrimto-da.html>

Imagem 11 – Como Construir história em Quadrinhos – Orientações (parte 4)



Repare que existem diversas maneiras de montar uma HQ, dependendo mais da sua pesquisa, sua criatividade e de dedicação.

Esta atividade terá valor de **10 pontos** atribuído à AP1.

Poderá ser realizada **em dupla ou em trio**, individual não.

A data limite para a sua entrega é dia 20 de setembro de 2023.

Pode ser desenho, colagem, impresso ou digital.

Caso deseje fazer digital, enviar para o email, disponibilizado no AVA.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A proposta da produção de HQs pelos próprios estudantes permite que eles, de forma lúdica e com linguagem pouco formal, desenvolvam narrativas a partir de sua

compreensão; ajuda-os a visualizar os acontecimentos históricos, permitindo entender melhor a época, os lugares e as pessoas envolvidas na história, dando a oportunidade de uma participação ativa no seu processo de aprendizagem. Deste modo “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (Bitencourt, 2004, p. 57). Possibilita, assim, que eles expressem, por meio de suas próprias criações, os sentidos atribuídos aos conteúdos estudados.

Durante o período em que os alunos ainda estavam dentro do prazo de entrega, a atividade foi acompanhada por um processo contínuo de orientação. É importante se manter disponível para esclarecer dúvidas, propor caminhos possíveis, indicar fontes de pesquisa e sugerir formas de organização do trabalho, respeitando o tempo e o ritmo de cada estudante. As orientações foram oferecidas de maneira individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades que se apresentavam, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da atividade sem engessar a autonomia dos alunos.

Essas intervenções não tinham o intuito de conduzir os estudantes a um único modelo de resposta, mas sim de fomentar a reflexão, incentivar o aprofundamento nas análises e favorecer a elaboração de argumentos coerentes com o tema proposto. As trocas entre professor e aluno, nesse momento, foram fundamentais para identificar compreensões parciais, dúvidas recorrentes e interesses específicos, revelando aspectos importantes do processo de aprendizagem.

4.5 Aplicação da Atividade e Análise das HQs

Após o encerramento do prazo e o recebimento dos trabalhos, teve início a etapa de avaliação, orientada por critérios previamente definidos e compartilhados com os alunos desde o lançamento da atividade. Esses critérios consideram aspectos como a pertinência do conteúdo em relação ao tema proposto, a capacidade de argumentação e reflexão crítica, a clareza e a coerência na exposição das ideias, a originalidade das análises, o uso adequado de conceitos trabalhados em sala de aula, a organização do texto ou apresentação final, de acordo com o formato escolhido.

Além disso, foi levada em consideração a participação dos alunos durante o processo de orientação, valorizando o empenho, o compromisso e o esforço demonstrados na construção da atividade. A avaliação, portanto, não se restringiu ao produto final, mas contemplou o percurso trilhado pelos estudantes, respeitando as singularidades e reconhecendo os avanços individuais.

Essa abordagem avaliativa está em consonância com a proposta de investigar a aprendizagem como processo, e não apenas como resultado. Permitiu identificar quais estratégias foram mais eficazes, quais dificuldades ainda persistem e como pode reorganizar sua prática para favorecer a aprendizagem de forma mais significativa e inclusiva.

A implementação uma avaliação de qualidade, os professores podem ir além da simples verificação de resultados, orientando o processo de construção do conhecimento dos alunos e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas de análise, interpretação e argumentação histórica, elementos fundamentais para a formação de um pensamento histórico sólido e reflexivo. Além disso, a avaliação possibilita a identificação de dificuldades e distorções no processo de aprendizagem, permitindo ao docente direcionar e aprimorar suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz.

Os resultados foram detalhados nos diários de classe, registrando os efeitos da avaliação da aprendizagem, bem como os propósitos e desdobramentos do trabalho, abrangendo as reações, tanto positivas quanto negativas, as possíveis dúvidas sobre a execução da atividade e o delineamento do planejamento, da orientação sobre o desenvolvimento e dos objetivos da tarefa.

Na seleção das atividades descritas neste trabalho, procurei evidenciar diferentes estilos adotados pelos alunos na construção de suas narrativas. Busquei destacar produções que demonstrassem o alcance ou não dos objetivos propostos, o pensamento histórico, a capacidade de desenvolver um olhar crítico sobre o passado e o desenvolvimento de uma consciência histórica. Também considerei o cuidado estético, o capricho e a dedicação dos estudantes em suas produções. Infelizmente, não foi possível apresentar todos os trabalhos nem registrar todas as narrativas desenvolvidas, mas optei por compartilhar aqueles que melhor ilustram a eficácia do uso das histórias em quadrinhos como fonte produtora de narrativas históricas.

Essas produções revelaram o quanto os estudantes são capazes de elaborar narrativas conectadas aos conteúdos trabalhados, relacionando-os às suas vivências, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa por meio de uma avaliação diferenciada. Ao mesmo tempo, essas produções também apontam possíveis equívocos e evidenciam a necessidade de aprimorar determinados aspectos da prática docente, mostrando-se, portanto, extremamente eficazes. Isso porque, além de permitir avaliar a aprendizagem dos estudantes, essa abordagem oferece ao professor indicativos sobre os rumos que essa aprendizagem está tomando, exigindo uma postura ativa e reflexiva, capaz de orientar intervenções pedagógicas mais precisas e intencionais.

A seguir, apresento uma seleção de trabalhos produzidos pelos alunos durante a atividade proposta. A escolha das produções teve como critério a diversidade de abordagens adotadas pelos estudantes, seja no estilo narrativo, nos recursos utilizados ou nas interpretações construídas sobre os temas discutidos em sala. Percebi a repetição de certos padrões, mas também observei propostas que se destacaram por seguir caminhos próprios, trazendo diferentes pontos de vista e referências para tratar de um mesmo conteúdo. Ao apresentar essas produções e suas análises, busco evidenciar como cada grupo, trio ou dupla se apropriou do conhecimento histórico de maneira singular, revelando tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes no processo de aprendizagem.

Imagem 12 – A história contada pela perspectiva dos povos Maias



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Ao folhear as páginas da HQ sobre os Maias desenvolvida pelo trio que chamaremos de trio1, neste trecho da atividade, é impossível não perceber o cuidado do estudante em aproximar o conteúdo de forma leve, envolvente e significativa. A narrativa começa com um personagem Maia que, em tom descontraído e acolhedor, se apresenta ao leitor e propõe contar um pouco da história de seu povo. Logo nas primeiras falas, a linguagem

acessível, direta e próxima do universo juvenil se destaca, criando uma ponte entre o passado e o presente que desperta a curiosidade de quem lê.

A ideia de dar voz aos próprios Maias é um recurso que se mostra muito eficaz. Em vez de um discurso distante e impessoal, como muitas vezes ocorre nos livros didáticos tradicionais, a HQ do triol humaniza o povo retratado, permitindo que o leitor enxergue a civilização Maia como elemento central de sua própria história. Ao falar de temas como a localização geográfica, a ausência de um império unificado, a existência das cidades-estado e a importância dos códices, o personagem não apenas informa, mas também convida o leitor a pensar sobre os modos de vida, os saberes e as estratégias de organização daquele povo.

Imagem 13 – Características da sociedade Maia



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

É possível perceber na narrativa alguns elementos da formação do pensamento histórico expressos na atividade: o narrador (personagem Maia) fala de seu povo no passado, localizando sua civilização no tempo e no espaço. Isso ajuda o estudante a construir uma percepção de que a história é feita de diferentes temporalidades. Permite ao leitor enxergar a

história sob o ponto de vista dos próprios maias e não apenas sob a ótica dos colonizadores. Isso incentiva a valorização de outras culturas e pontos de vista. Ao reconhecer as contribuições dos maias (arquitetura, matemática, astronomia), o estudante pode desconstruir estereótipos e ampliar sua percepção de que há diversas formas de organização social e produção de conhecimento.

A fala sobre a ausência de um império unificado e a existência de cidades-estado mostra que a civilização maia passou por transformações e possuía estruturas próprias, diferentes daquelas comumente vistas na Europa. A HQ não apresenta respostas simples: ela menciona desafios enfrentados pelos maias (como as invasões) e aponta fatores políticos (como a fragmentação em cidades-estado) que exigem reflexão crítica. A menção aos “códices” permite discutir o que são fontes históricas e como elas são utilizadas para reconstruir o passado. Isso aproxima os alunos do trabalho do historiador.

É possível perceber a construção do pensamento histórico ao desenvolver a noção de múltiplas perspectivas, de identidade e alteridade, além de promover a compreensão da complexidade dos processos históricos e da importância das fontes. Isso favorece uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada.

Mais do que um conteúdo histórico, a HQ ofereceu uma oportunidade de expressão do pensamento crítico. Ela valorizou os conhecimentos prévios dos estudantes que apresentaram conceitos complexos – como sistema numérico e escrita Maia – de maneira visual e contextualizada. O uso de elementos gráficos e expressivos, como os balões de fala e as expressões faciais do personagem, escolhidos pelo trio 1 reforçaram a mensagem e tornaram o aprendizado mais acessível, especialmente para os alunos que têm dificuldade com textos mais densos.

Outro ponto forte é a possibilidade de diálogo com outras disciplinas. A HQ transita naturalmente por conteúdos que se relacionam com a Matemática, a Geografia e até a Astronomia, abrindo caminho para abordagens interdisciplinares que enriqueceram ainda mais a aprendizagem. Por fim, mesmo sendo uma breve passagem dentro de uma sequência didática maior, essa HQ se mostra extremamente potente. Ela não só informa, mas também instiga, aproxima e dá sentido ao conteúdo escolar. É uma fonte histórica que valoriza a escuta e o olhar do aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada.

Imagem 14 – A Expedição de Colombo para a América



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A atividade do grupo que chamaremos de Trio 2, buscou mostrar a expedição de Colombo para a América e foi desenvolvida com o auxílio de um *site* de criação de imagens que permite montar diferentes cenas utilizando avatares disponibilizados pela própria plataforma, segundo informações do próprio grupo. Embora os personagens utilizados não apresentem traços físicos que correspondam aos povos originários retratados na narrativa, os estudantes demonstraram preocupação em representá-los de forma respeitosa, identificando-os claramente ao longo da história como os habitantes originários das terras americanas antes da chegada dos europeus.

Na primeira página do trabalho, é possível observar a tentativa do grupo em representar uma reunião entre o navegador Cristóvão Colombo e os reis espanhóis, anterior à partida da esquadra rumo ao continente americano. Nesse trecho, o diálogo construído pelos estudantes busca refletir uma das discussões presentes na época: a dúvida quanto ao formato da terra, plana ou esférica, e a desconfiança dos monarcas em relação ao sucesso da expedição. Colombo, na narrativa, promete encontrar uma nova rota para as Índias, o que também revela a compreensão do grupo sobre o contexto da corrida expansionista das grandes navegações, destacando que Portugal encontrava-se em vantagem nesse processo, devido ao seu pioneirismo e maior adiantamento na exploração marítima, quando comparado à Espanha, cuja formação enquanto Estado-nação ocorreu de maneira mais tardia.

Um aspecto curioso observado na narrativa da dupla foi a escolha por inserir a frase “nem God (Deus) derruba este barco”, segundo o trio em referência à famosa citação atribuída ao capitão do transatlântico Titanic. Escolheram utilizar essa expressão, de forma anacrônica e com certo tom de humor, com a finalidade de atribuir confiança exagerada aos personagens europeus diante das grandes navegações, segundo informações dos criadores. Essa escolha revela, além da liberdade criativa proporcionada pela atividade, o modo como os estudantes articulam conhecimentos de diferentes fontes culturais para dar sentido à história que constroem. Embora anacrônica, a frase não compromete o entendimento histórico, mas pode ser lida como uma forma de ironizar o excesso de confiança dos europeus em suas missões de conquista, o que abre espaço para futuras discussões em sala sobre as interpretações históricas e seus limites.

É possível perceber também que o trio buscou utilizar o humor como recurso narrativo, com uma linguagem informal que remete, inclusive, ao cotidiano da própria sala de aula. Na segunda imagem produzida por eles, é retratado o momento em que Colombo recrutava sua tripulação. Os estudantes representaram essa cena como se fosse uma espécie de seminário, e elementos visuais como um mapa antigo, semelhante aos que aparecem no livro didático, foram incorporados para contextualizar melhor o cenário. Medos e incertezas relacionados à viagem, fossem eles reais ou imaginários, foram listados de forma criativa como se fossem as “desvantagens” da empreitada. Como podemos perceber a seguir:

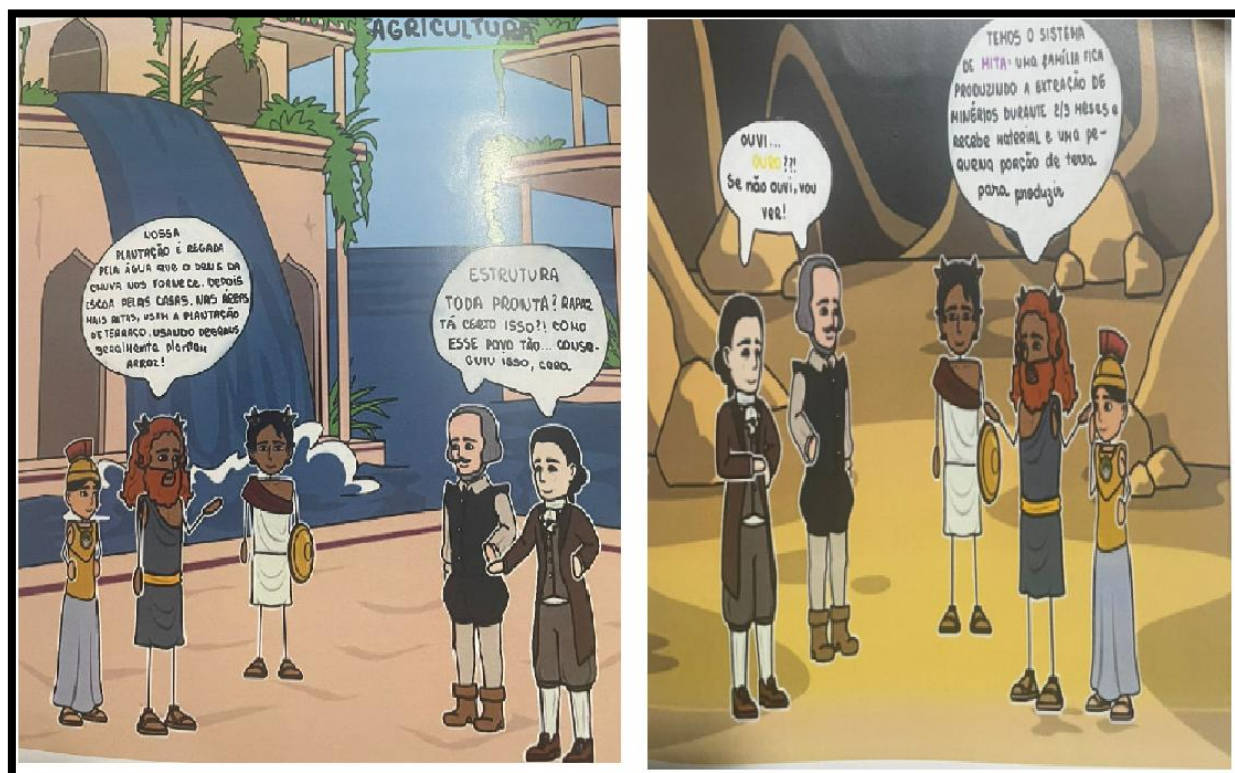
Imagem 15 – A preparação para a viagem



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Nas falas dos possíveis tripulantes, fica evidente a preocupação com a busca por metais preciosos e o lucro da viagem, o que revela que os alunos compreenderam os interesses econômicos por trás das expedições marítimas. Além disso, fizeram questão de incluir a presença de um personagem religioso, o que lembra o papel da Igreja Católica nas grandes navegações, destacando o envio de representantes da Companhia de Jesus para acompanhar as embarcações, aspecto importante que demonstra o vínculo entre fé e expansão marítima naquele contexto histórico.

Imagem 16 – Os primeiros contatos



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Neste quadro, o grupo procurou representar sua interpretação sobre o momento do primeiro contato entre os europeus e os povos originários. A narrativa sugere que, na visão dos estudantes, os indígenas não hesitaram em apresentar aos estrangeiros seus hábitos, crenças, sistemas sociais e econômicos. Por meio das falas atribuídas aos personagens europeus, percebe-se uma crítica dos alunos à forma como esses visitantes observaram tudo com desconfiança e superioridade, verbalizando preconceitos e deixando claro o interesse nas riquezas locais.

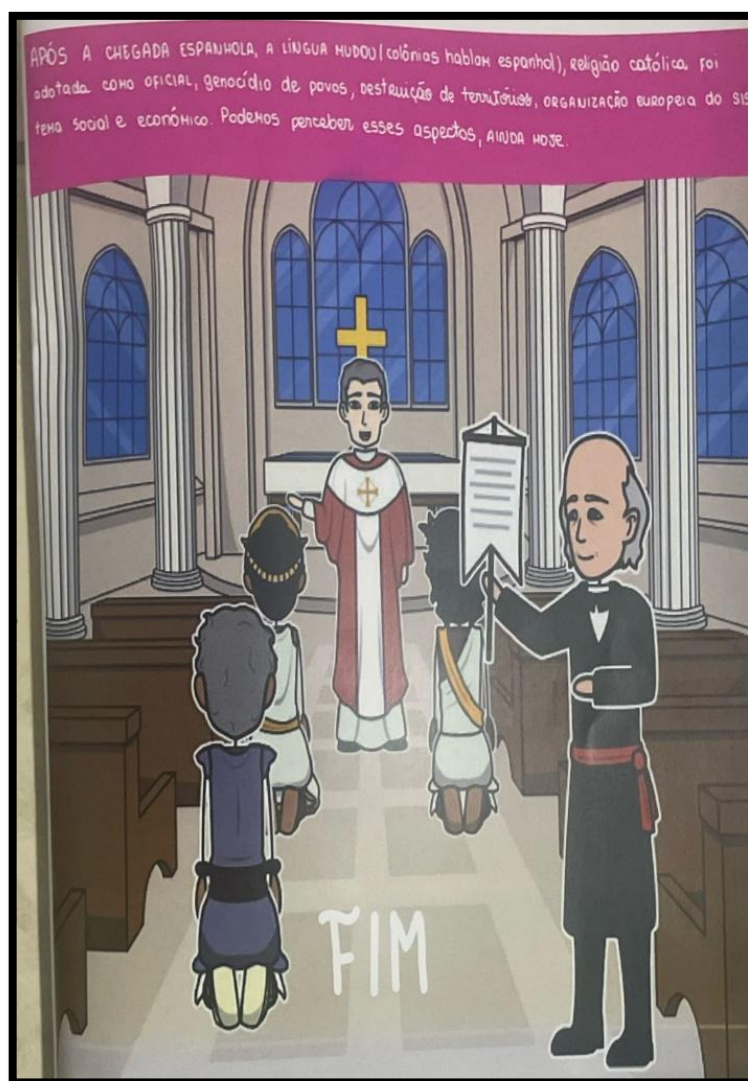
A figura indígena central é retratada como um líder que, com naturalidade — e até certa inocência, recebe os europeus e lhes apresenta sua comunidade, abrindo caminho, na percepção dos estudantes, para que os recém-chegados conhecessem tanto as riquezas quanto as fragilidades daquele povo, facilitando o processo de dominação que viria a seguir.

Ainda ao longo da HQ, o grupo inclui quadros que retratam a reação dos religiosos europeus ao se depararem com as crenças locais, expressando escândalo e rejeição diante dos deuses indígenas. Os estudantes também mencionam, por meio dos diálogos, a superioridade

bélica dos europeus, interpretando que essa vantagem lhes dava segurança e confiança em caso de conflitos.

A conclusão da atividade é marcada por uma imagem simbólica: indígenas presentes dentro de uma igreja. Na descrição que acompanha o quadro, os alunos afirmam que os europeus dominaram os povos originários e impuseram sua cultura. No entanto, destacam que essa imposição não foi aceita passivamente: reconhecem que houve resistência, luta e esforços para preservar, da forma possível, os hábitos e tradições mesmo diante das opressões vividas.

Imagem 17 – Consequências da colonização



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

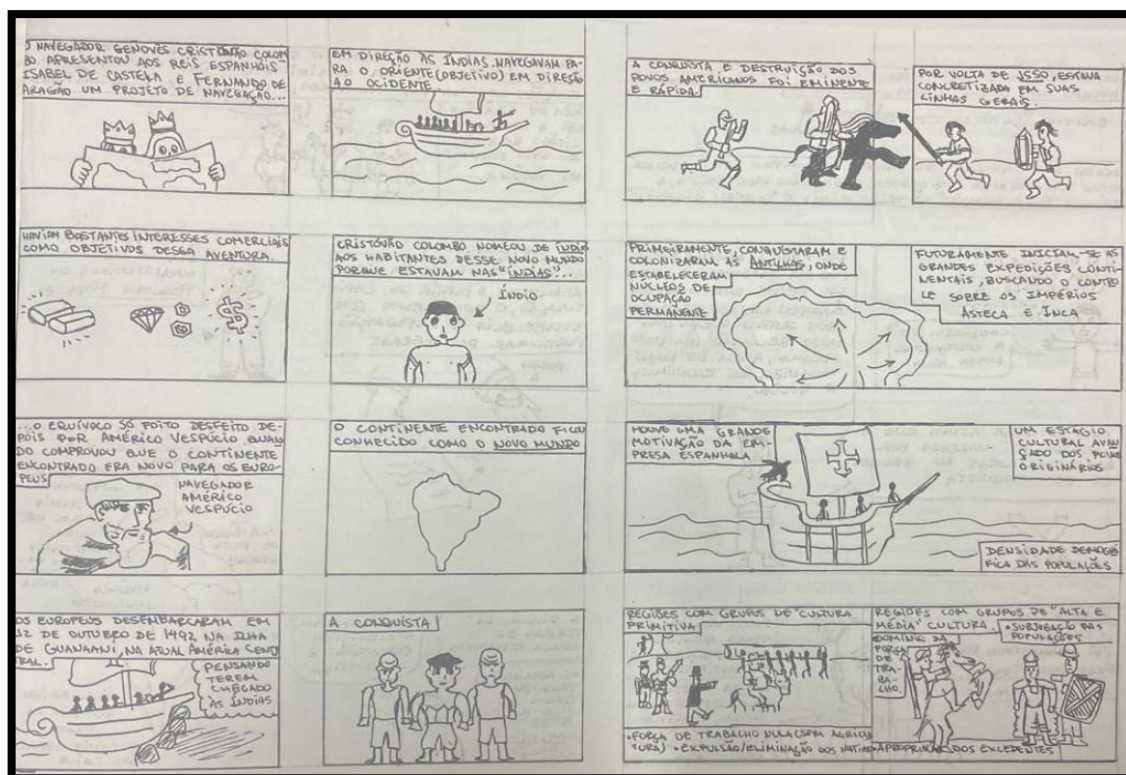
O desfecho da narrativa criada pelo grupo, assim como o percurso construído ao longo da atividade, revela de forma significativa a consciência histórica dos estudantes. Em

diversos momentos, demonstraram compreender o conceito de tempo histórico e reconhecer as relações de poder presentes no contexto retratado. Chama a atenção o fato de que, mesmo utilizando uma linguagem informal, incorporando anacronismos, já esperados, e traços de humor em alguns quadros, não reproduziram estereótipos nem visões marginalizadoras sobre os povos indígenas. Também não identifiquei tendências eurocêntricas que exaltassem os europeus como civilizadores ou heróis. Pelo contrário, os europeus foram, na maioria das vezes, retratados como agentes de dominação, guiados pela intenção de explorar recursos e subjugar povos, acima de qualquer outro interesse.

As violências praticadas, como o desrespeito às culturas originárias, a matança e a imposição de valores, foram representadas com seriedade e, em muitos momentos, explicitamente lamentadas pelos estudantes. Esse olhar crítico, aliado ao esforço criativo e à pesquisa que a atividade exigiu, demonstram que a proposta não apenas serviu como instrumento de avaliação, mas como um espaço real de expressão e consolidação do pensamento histórico dos alunos.

O trabalho seguinte foi desenvolvido por uma dupla, que chamarei de Dupla 1. Diferente dos demais, esse grupo utilizou a função narrativa das histórias em quadrinhos para descrever a passagem do tempo, ao mesmo tempo em que ilustrava os conteúdos trabalhados em sala. A produção se destacou pelo cuidado estético e pela organização, tornando-se um material convidativo e explicativo, perfeito para alguém que desejasse compreender o conteúdo histórico por meio de uma linguagem diferenciada.

Imagem 18 – Passagem do tempo em conteúdos ilustrados



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

No entanto, foi possível perceber que a dupla priorizou a descrição objetiva dos conteúdos, com pouco espaço para a expressão de subjetividades ou impressões pessoais. Os balões de diálogo não traziam opiniões, discussões ou interpretações, e sim conceitos, causas e consequências cuidadosamente organizados, como se fossem uma versão diferente do visual do conteúdo do livro didático.

Conhecendo os alunos responsáveis por esse trabalho, posso afirmar que possuem um pensamento crítico bem desenvolvido e demonstram, em muitas situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, grande capacidade de realizar análises críticas e profundas sobre os conteúdos. No entanto, ao desenvolverem esta atividade, notei que apresentaram certa insegurança, ou desconfiança, diante da proposta, o que os levou a seguir um modelo mais tradicional de avaliação, centrado na repetição e na exposição exaustiva dos conteúdos.

Imagem 19 – Características da América dominada por espanhóis



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Ficaram tão preocupados em abordar todos os pontos discutidos em sala de aula que acabaram criando uma produção muito mais descritiva do que interpretativa. Em vez de se apropriarem do espaço criativo que a atividade permitia, optaram por estruturar os quadrinhos como uma espécie de “resumo ilustrado”, priorizando o volume e a abrangência das informações em detrimento de análises, posicionamentos ou olhares próprios.

Essa mesma postura foi observada em outros trabalhos, nos quais os estudantes fragmentaram os textos e organizaram suas narrativas de forma mecânica, com o objetivo de incluir tudo o que havia sido trabalhado anteriormente. Essa escolha revela um receio de cometer omissões que pudessem comprometer suas notas, reforçando um padrão de avaliação escolar muito centrado na quantidade de informações recuperadas, em vez da qualidade das compreensões construídas.

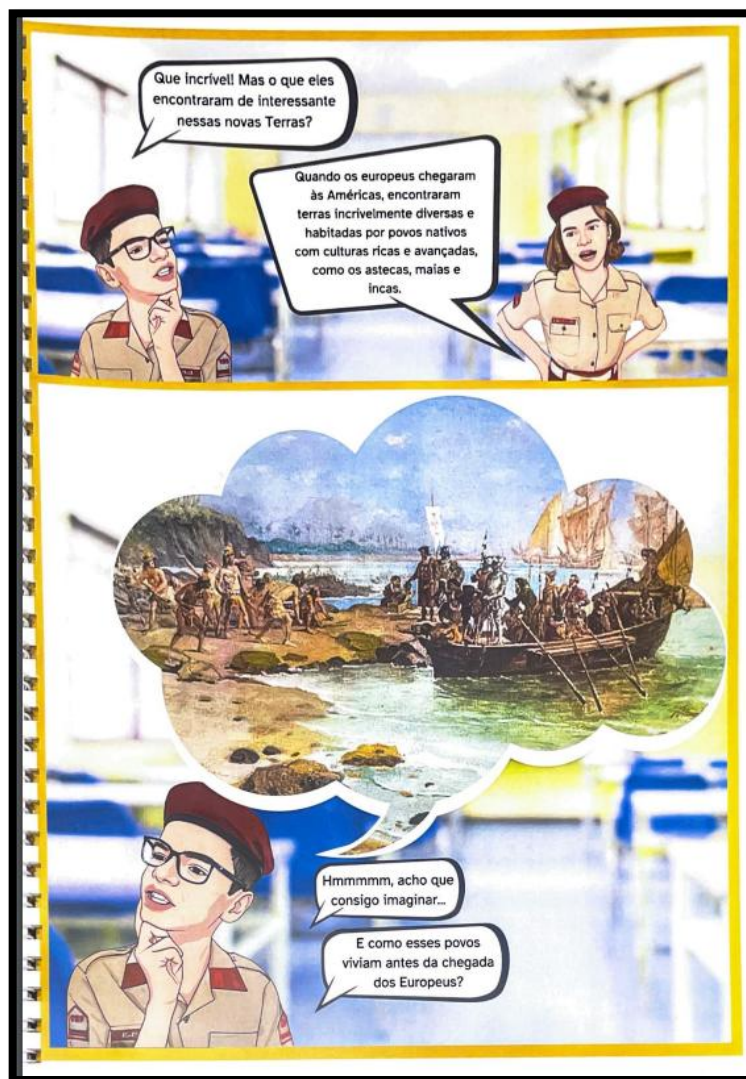
Trata-se, portanto, de um reflexo da valorização excessiva que ainda se dá ao volume de conteúdos na elaboração de avaliações, uma concepção que, mesmo diante de

propostas mais abertas e reflexivas, ainda influencia o comportamento dos estudantes, limitando, em certa medida, sua autonomia e criatividade na construção do conhecimento.

Ainda assim, os alunos optaram por utilizar um personagem que circulava pelos cenários históricos da época, descrevendo aspectos sociais e econômicos. Demonstraram esforço em representar visualmente o contexto, conforme imaginavam que teria sido, mas não elaboraram diálogos suficientes nem construíram personagens com subjetividade. Na maioria dos quadros, seu trabalho seguiu uma abordagem com uma função mais informativa e imparcial, sem desenvolver enredos próprios que expressassem suas opiniões ou interpretações pessoais.

O desenvolvimento do trabalho da segunda dupla segue um modelo diferente. Os alunos inseriram nos quadrinhos imagens próprias e da professora, simulando o espaço da sala de aula e um diálogo entre eles, no qual compartilham informações e impressões sobre os conteúdos trabalhados. Em diversos momentos, mencionam as aulas, como se recordassem do modo como os temas foram apresentados, o que demonstra que tiveram atenção no processo de ensino.

Imagem 20 – Os estudantes como personagens de HQ



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Ao descreverem os povos estudados, utilizaram imagens de indígenas para representar visualmente como imaginaram o que foi descrito nas aulas, recriando os cenários e os encontros históricos conforme sua própria compreensão. A narrativa desenvolvida os posiciona no centro da atividade, literalmente, como personagens, reforçando o papel ativo dos estudantes na construção da aprendizagem. Essa escolha narrativa não apenas evidencia o envolvimento dos alunos com o conteúdo, mas também revela como se percebem como sujeitos históricos, capazes de analisar, interpretar e dialogar com os acontecimentos do passado a partir de suas próprias experiências e referências.

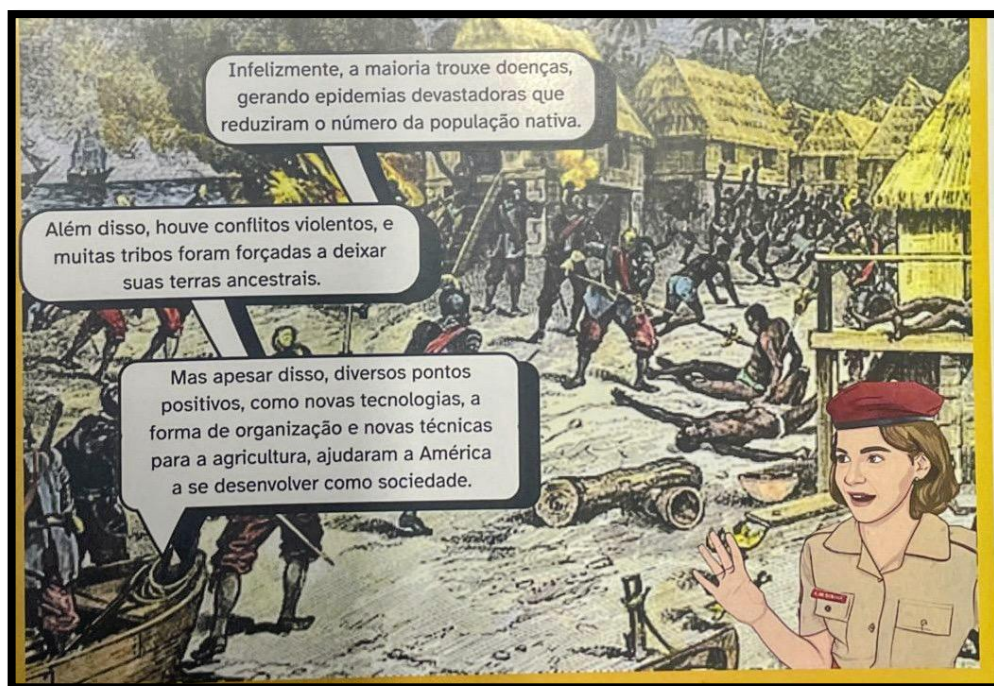
Imagem 21 – Recordando-se da aula



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

No corpo do trabalho, escolheu dar ênfase à vida e aos costumes dos povos indígenas, descrevendo o encontro com os europeus como marcado pela violência e dominação. No entanto, em meio à narrativa, identificam-se momentos em que os alunos percebem esse contato como positivo. Em determinado ponto do diálogo, apontam que os europeus “ajudaram a América a se desenvolver como sociedade”, atribuindo a eles a introdução de tecnologias e avanços como pontos positivos da dominação. Essa visão, influenciada por uma perspectiva civilizatória ainda muito presente no imaginário social, revela uma leitura que tende a suavizar os impactos da colonização, colocando os europeus como benfeitores, mesmo diante das inúmeras formas de violência e exploração praticadas contra os povos originários.

Imagem 22 – Uma perspectiva civilizatória

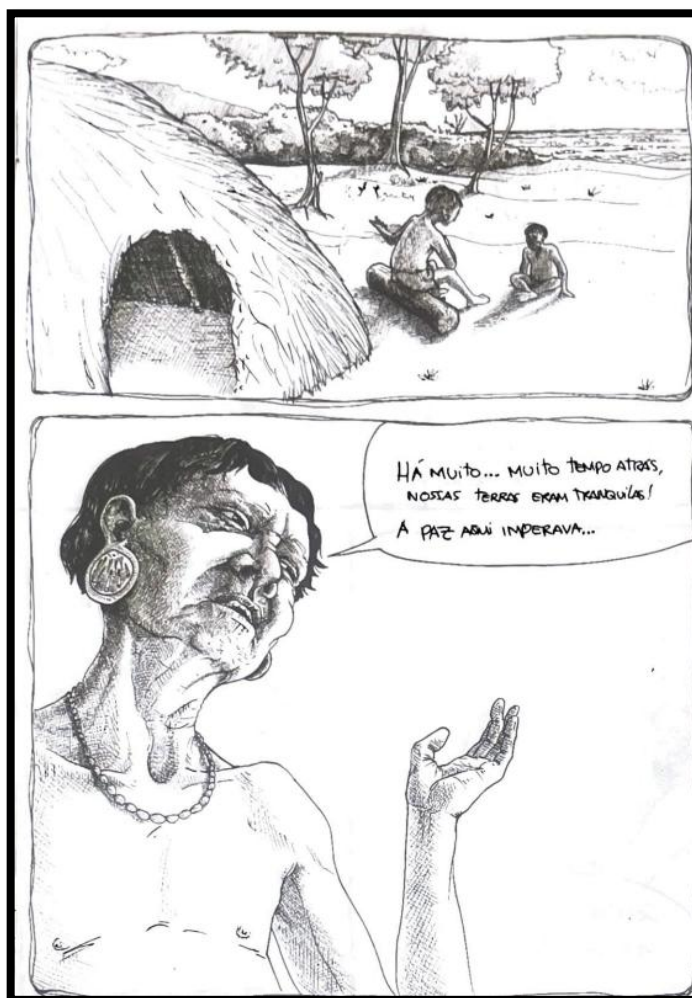


Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Tal percepção indica ao professor a necessidade de promover reflexões mais aprofundadas sobre essas concepções. E é justamente por isso que a atividade se mostra tão rica: permite identificar equívocos, contradições ou visões naturalizadas que ainda precisam ser discutidas em sala. Nas avaliações parciais, costumo direcionar a aprendizagem dos estudantes por meio das suas produções narrativas, nas quais é possível observar inconsistências conceituais ou interpretações equivocadas. Essas avaliações, portanto, não servem apenas para verificar se os alunos estão retomando os conteúdos ensinados, mas também para compreender como estão os interpretando. São momentos oportunos para avaliar não só a aprendizagem dos alunos, mas também a eficácia da prática docente, ajustando o percurso sempre que necessário.

Foi possível perceber que a maioria dos trabalhos iniciaram sua narrativa pelo ponto de vista europeu, descrevendo como os europeus encontraram as chamadas “Índias”, suas intenções políticas e, principalmente, motivações econômicas. Esse caminho, inclusive, reflete uma lógica bastante difundida nos materiais didáticos e no ensino tradicional da história, que costuma priorizar o olhar dos dominadores. No entanto, o trabalho desenvolvido pelo Trio 3 seguiu uma direção distinta e extremamente significativa: escolheu iniciar a narrativa pela perspectiva dos povos originários.

**Imagem 23 – Narrativa pela perspectiva
dos povos originários**



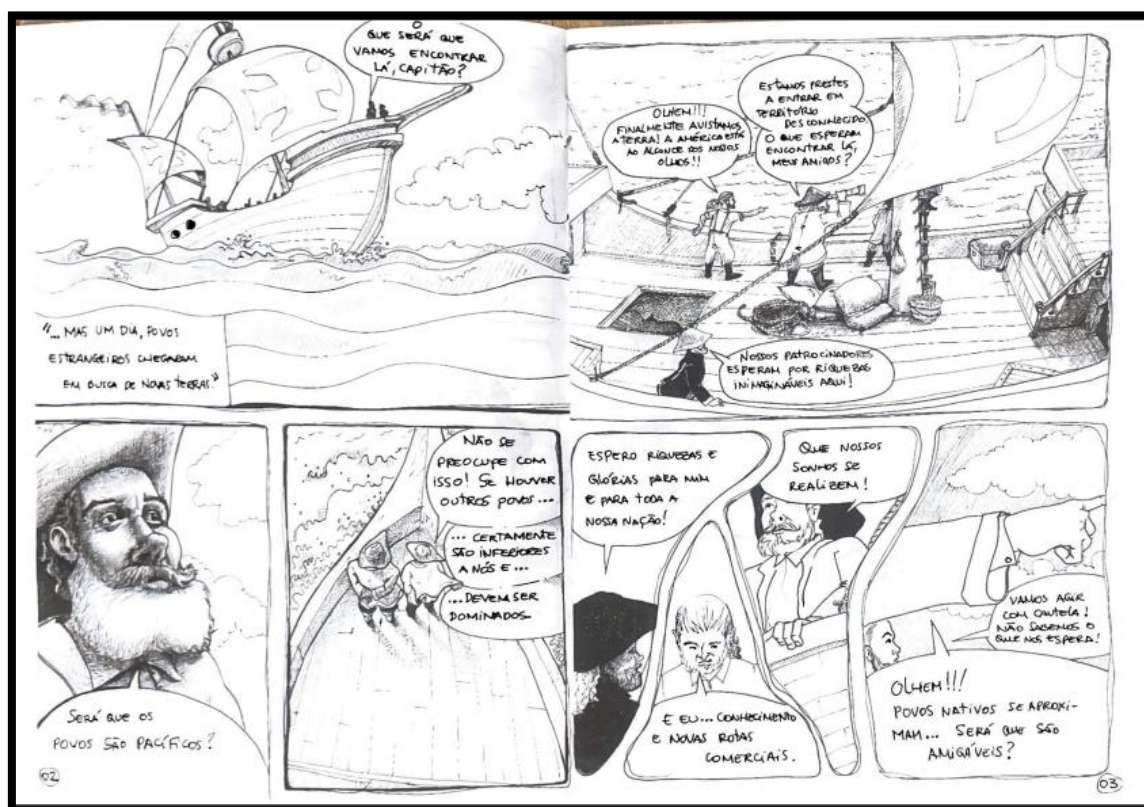
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A produção desse trio destacou-se desde o início por sua proposta estética e narrativa. Os estudantes optaram por começar a história ambientando-a dentro de uma tribo indígena, e não nos navios europeus ou nos bastidores das coroas ibéricas. A cena inicial traz um idoso indígena sentado, contando a história de seu povo para seu descendente. Esse detalhe, por si só, revela um conhecimento sensível e respeitoso acerca dos costumes dos povos originários: valorizaram a figura dos anciãos como detentores de memória e da sabedoria, a oralidade como forma de transmissão do conhecimento e a importância da coletividade e da ancestralidade na cultura indígena.

À medida que a narrativa avança, acompanhamos pelas palavras do ancião uma rememoração da chegada dos europeus. O tom é melancólico, mas também firme e crítico. Ele relembra como era a vida antes da chegada dos colonizadores, descrevendo hábitos, rituais e a

organização da comunidade. Quando menciona o primeiro contato com os europeus, a história deixa clara a postura dos invasores, desenhados com rostos fechados, olhos atentos às riquezas e armas em mãos. Os estudantes foram precisos em representar as intenções de dominação, a obsessão pelo lucro e a crença na superioridade europeia, elementos verbalizados nos diálogos fictícios dos personagens.

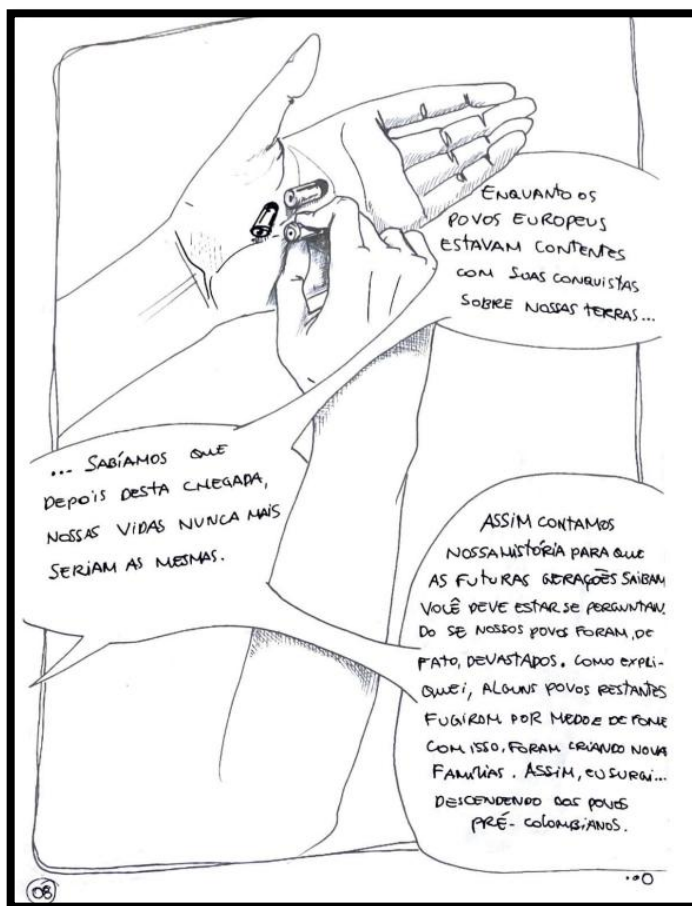
Imagem 24 – Rememoração da chegada dos europeus



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A violência do encontro também foi destacada: o trabalho traz a imagem impactante de mãos indígenas segurando projéteis de armas, enquanto o ancião explica que houve resistência, luta e muito sofrimento. Os europeus, ao final, são retratados como aqueles que se sentiam vitoriosos, partindo com um sentimento de triunfo. Já os povos indígenas, desfigurados por dentro e por fora, perdem sua identidade, suas práticas são desrespeitadas, e suas terras transformadas em espaços de exploração. Ainda assim, o ancião ressalta para a criança – e para quem lê a história – que alguns ainda resistem. Poucos, mas presentes. E esses poucos seguem firmes na missão de contar a verdadeira história pelo olhar de quem foi silenciado.

**Imagem 25 – Conclusão sobre os efeitos da colonização
sobre os originários**



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A atividade produzida pelo trio 3 revelou não apenas domínio do conteúdo e dos conceitos discutidos em aula, como também uma sensibilidade profunda ao tratar de temas históricos com empatia e respeito. A iniciativa de desenvolver a narrativa pela perspectiva dos povos dominados contribuiu enormemente para perceber desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, ao romper com a lógica tradicional que sempre colocou os europeus como vencedores e civilizadores no centro da narrativa.

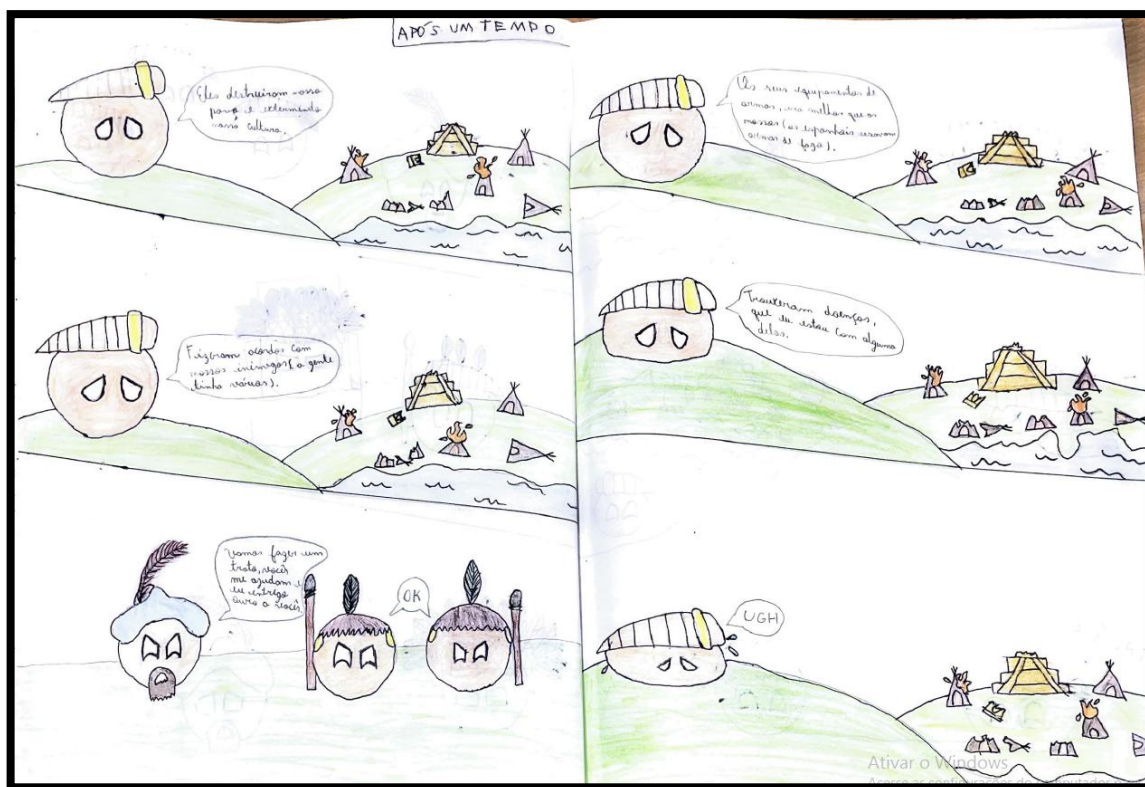
Além disso, a expressividade dos desenhos, a riqueza simbólica das imagens e a emoção que atravessa os quadros tornam esse trabalho singular. O fato de os estudantes terem criado esse enredo com tanta sensibilidade, sem que antes tivessem demonstrado tanto domínio artístico, também surpreendeu positivamente e evidenciou o quanto propostas de avaliação mais abertas e criativas podem permitir que talentos diversos se manifestem. Considero esse trabalho de uma empatia ímpar, pois conseguiu comunicar o sofrimento, a resistência e a dignidade dos povos originários sem cair em caricaturas, estereótipos ou generalizações.

A produção da dupla demonstra envolvimento com a proposta e esforço em articular criatividade e conteúdo histórico. Menciona explicitamente os conteúdos do livro entre os quadrinhos, o que indica uma tentativa de assegurar que os conceitos trabalhados em sala estejam presentes, mas também revela uma certa insegurança em desenvolver os diálogos e a narrativa de forma mais livre e interpretativa. Faltou um pouco mais de confiança em sua capacidade de construir uma narrativa histórica que, mesmo não sendo explicativa em todos os momentos, demonstre compreensão dos conceitos de maneira implícita, por meio da interação entre personagens, cenários e situações representadas. De que maneira é possível incentivar uma maior autonomia das produções durante as aulas, é algo a ser pensado.

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, destaco uma produção que se diferenciou por substituir a figura humana por outras formas na construção dos personagens. No caso específico, a dupla optou por representá-los como bolinhas coloridas com olhos, em contraste com as representações mais convencionais. Essa escolha evidenciou um alto grau de criatividade e desprendimento de modelos tradicionais.

A atividade desenvolvida pela dupla 4, apresentou uma combinação rica de elementos: criação de diálogos originais, incorporação de conceitos históricos, uso de objetos no lugar de figuras humanas e, de forma bastante significativa, a inclusão do próprio aluno como personagem na narrativa. Esses aspectos demonstram um processo de aprendizagem que vai além da simples reprodução de conteúdos, permitindo aos alunos expressarem-se com subjetividade e autoria.

Imagem 27 – O estudante como parte de história



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

A dupla em questão demonstrou comprometimento, entusiasmo e empatia ao longo do processo. O humor foi utilizado com equilíbrio, e ficou evidente o domínio do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento histórico. Embora alguns trechos do trabalho tenham exigido ajustes, essas correções foram realizadas em sala de aula, durante o acompanhamento pedagógico, promovendo momentos de reflexão e aprofundamento.

De maneira geral, considero que a atividade cumpriu plenamente seus objetivos pedagógicos, funcionando como uma ferramenta eficaz para verificar e consolidar a aprendizagem histórica dos alunos por meio de uma abordagem criativa, crítica e participativa. Naturalmente, alguns estudantes apresentaram maiores dificuldades no desenvolvimento da proposta, e seus trabalhos serviram como indicativo dessas lacunas, permitindo a busca por soluções mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como a orientação necessária para a elaboração e posterior análise dos resultados.

Esse modelo mostrou-se motivador para os alunos, uma vez que a avaliação não se restringiu ao produto final de suas criações. Pelo contrário, ela ocorreu de forma contínua e progressiva: à medida que surgiam dúvidas e realizavam pesquisas para cumprir as etapas da atividade, foi possível acompanhar seus impasses e intervir pedagogicamente, de modo a

favorecer o aprendizado. Uma avaliação baseada exclusivamente em testes e provas dificilmente proporcionaria um retorno tão significativo e mutuamente enriquecedor quanto o observado nesse processo.

Foi necessário articular os resultados observados nas avaliações às exigências institucionais do colégio, que demandam a atribuição de menções expressas em notas numéricas. Para atender a essa exigência sem desconsiderar a complexidade e a riqueza da atividade proposta, busquei valorizar ao máximo as aprendizagens evidenciadas, desenvolvendo critérios que possibilitassem transformar qualitativamente essas observações em notas, conforme solicitado pela instituição, uma situação recorrente no contexto escolar.

A avaliação da atividade de produção de histórias em quadrinhos (HQ) foi estruturada com base em seis critérios qualitativos, cada um acompanhado de uma breve descrição explicativa. Esses critérios foram elaborados de forma a contemplar diferentes dimensões da aprendizagem, superando a simples reprodução de conteúdos. Valorizaram-se, portanto, aspectos como criatividade, interpretação, capacidade de expressão e autonomia dos alunos, permitindo uma análise mais abrangente e significativa do processo de aprendizagem histórica.

4.6 Critérios de Avaliação

Na fase de desenvolvimento da atividade, a avaliação de cada critério foi realizada com base no andamento do trabalho e no desempenho demonstrado pelos alunos, sendo classificada em quatro níveis: “Ótimo”, quando o critério foi plenamente atendido, demonstrando domínio e destaque; “Muito Bom”, quando foi atendido de forma satisfatória, com pequenas limitações; “Bom”, quando o atendimento foi parcial, indicando necessidade de aprimoramentos; e “Precisa melhorar”, quando o critério não foi adequadamente alcançado, exigindo revisão do trabalho e acompanhamento mais próximo por parte do professor.

Esses critérios foram observados e desenvolvidos ao longo de todo o processo. Assim, sempre que surgiam obstáculos no decorrer da atividade, eles eram abordados pontualmente, com intervenções voltadas à superação das dificuldades e ao esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, a avaliação tornou-se parte integrante do processo de aprendizagem, possibilitando o acompanhamento contínuo da evolução dos estudantes e a oferta de suporte constante durante a produção das atividades. Os critérios finais observados foram:

Compreensão do conteúdo histórico - Avalia se a HQ demonstra entendimento dos temas estudados, com representações coerentes de fatos, personagens e contextos históricos.

Criatividade e ludicidade - Observa se a dupla utilizou a imaginação para representar o conteúdo de forma envolvente, com recursos visuais e narrativos criativos.

Autonomia narrativa - Verifica se os alunos conseguem desenvolver a narrativa com independência, sem recorrer excessivamente à repetição literal do material didático.

Coerência e clareza - Analisa se a história apresenta uma estrutura compreensível, com começo, meio e fim bem definidos e diálogos coesos.

Integração entre texto e imagem - Avalia a articulação entre as falas dos personagens e os elementos visuais, como expressões, cenários e ações.

Expressão crítica e reflexiva - Verifica se a HQ vai além da descrição, apresentando questionamentos, opiniões ou interpretações históricas.

Os registros no diário de classe foram utilizados para orientar a atividade avaliativa do professor. Ao final do processo, foi possível incluir comentários personalizados, destacando os pontos fortes de cada produção, sugerindo melhorias ou reforçando aspectos positivos da aprendizagem. Essa etapa foi essencial para acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo da atividade e proporcionar transparência quanto ao processo avaliativo realizado.

Na fase de desenvolvimento da atividade, a avaliação de cada critério foi realizada com base no andamento do trabalho e no desempenho demonstrado pelos alunos, sendo classificada em quatro níveis: “Ótimo”, quando o critério foi plenamente atendido, demonstrando domínio e destaque; “Muito Bom”, quando foi atendido de forma satisfatória, com pequenas limitações; “Bom”, quando o atendimento foi parcial, indicando necessidade de aprimoramentos; e “Precisa melhorar”, quando o critério não foi adequadamente alcançado, exigindo revisão do trabalho e acompanhamento mais próximo por parte do professor.

A avaliação, se considerada como um processo diagnóstico, pretende a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem. Compreender e assumir, na prática cotidiana, esta modalidade de avaliação exige grande energia do professor. Exige dele disponibilidade de tempo, que vai muito além do tempo das aulas, por que é necessário individualizar os percursos da aprendizagem pela diversificação dos procedimentos de ensino, o que demanda planejamento cuidadoso e preparo detalhado, bem como acompanhamento direto dos alunos, o que não se afigura fácil. (Bonesi; Sousa, 2006, p. 142)

Esses critérios foram observados e desenvolvidos ao longo de todo o processo. Assim, sempre que surgiam obstáculos no decorrer da atividade, eles eram abordados pontualmente, com intervenções voltadas à superação das dificuldades e ao esclarecimento de dúvidas. Dessa forma, a avaliação tornou-se parte integrante do processo de aprendizagem, possibilitando o acompanhamento contínuo da evolução dos estudantes e a oferta de suporte constante durante a produção das atividades.

4.7 Análise de resultados

As atividades analisadas evidenciam que a maioria dos alunos não apenas se envolveram com os conteúdos históricos propostos, mas também foram capazes de desenvolver diferentes formas de expressão e interpretação, demonstrando graus variados de consciência histórica, criticidade e criatividade. Assim como também destaca a complexidade e o empenho necessários para que a avaliação diagnóstica realmente contribua para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que por princípio difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conhecimentos científicos. Pode-se dizer que existe “preconceito” sobre o conceito espontâneo. Este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento racional e objetivo (Bittencourt, 2004, p. 190).

A proposta de produzir histórias em quadrinhos como instrumento de avaliação permitiu que muitos estudantes se apropriassem dos conhecimentos construídos em sala e os ressignificassem por meio de narrativas que dialogam com suas vivências, seus olhares e, em alguns casos, suas inquietações diante da história ensinada.

A diversidade das produções desde trabalhos mais descritivos e próximos da reprodução do conteúdo, até narrativas profundamente sensíveis e críticas, revelou diferentes níveis de apropriação do conhecimento, mas, sobretudo, apontou caminhos importantes para a prática pedagógica. Identifiquei momentos em que os alunos ainda demonstram receio de se afastar de modelos tradicionais de avaliação, priorizando a quantidade de informações em detrimento da reflexão e da autoria. Isso se relaciona diretamente com a forma como, historicamente, se construiu a cultura da avaliação escolar centrada na memorização e no acúmulo de conteúdo.

Conceber percursos a serem trilhados pelos alunos para a apropriação de novos saberes exige do professor compreender o estágio de desenvolvimento em que se encontram, os saberes que dominam, as dificuldades que vivenciam para que, considerando inúmeras variáveis, que contemplam cada aluno, bem como o coletivo de alunos em sala, o professor organize atividades que permitam a cada um e a todos continuar evoluindo e apossar-se dos conhecimentos. (Bonesi; Sousa, 2006, p. 142)

Para conciliar a riqueza da avaliação qualitativa com a exigência institucional de atribuição de notas numéricas, adotei um sistema que utiliza os critérios qualitativos como base para o julgamento pedagógico, permitindo uma análise aprofundada das fontes narrativas e os

diversos aspectos da aprendizagem. A nota numérica, por sua vez, funciona como uma síntese formal desse processo, sendo atribuída a partir dos níveis observados em cada critério.

Dessa forma, a avaliação quantitativa deixa de ser um dado isolado e passa a refletir o conjunto das observações feitas ao longo do desenvolvimento da atividade. Os registros detalhados no diário de classe fundamentam essa nota, garantindo transparência e respaldo às decisões tomadas, além de possibilitar um acompanhamento individualizado dos estudantes. Assim, é possível atender às demandas institucionais sem abrir mão da qualidade e da profundidade da avaliação formativa, valorizando a aprendizagem em sua complexidade e promovendo o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Ao mesmo tempo, atividades como esta mostram-se potentes ao revelar equívocos, lacunas e interpretações que ainda carecem de aprofundamento, elementos fundamentais para que o professor possa intervir de forma mais precisa e significativa. As modalidades de avaliação devem ser utilizadas de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem, proporcionando ao professor diferentes formas de observar, acompanhar e intervir no desenvolvimento do aluno (Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva, 2017). Avaliações formativas e criativas como essa tornam-se, assim, não apenas instrumentos para medir a aprendizagem, mas oportunidades reais de orientação, escuta e ressignificação da prática docente. Elas revelam por onde os alunos estão caminhando, o que estão compreendendo, e onde estão sendo necessários novos estímulos, discussões e reflexões.

Haydt (2007) define a avaliação como um processo contínuo e sistemático que visa à melhoria do ensino e da aprendizagem, e não apenas à atribuição de notas. Dessa forma, reafirmo a importância de verificações da aprendizagem que respeitem os tempos, os estilos e os modos diversos de aprender, permitindo que o estudante seja, de fato, sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Trabalhos como os apresentados aqui reafirmam a potência de uma educação que valoriza a autoria, o pensamento crítico e a empatia, pilares para uma formação cidadã e histórica mais comprometida com a realidade e com a transformação social.

A sistematização da atividade, aliada ao acompanhamento constante e à avaliação processual, ofereceu subsídios valiosos para compreender como os alunos se relacionam com os conteúdos, quais caminhos são mais produtivos para o desenvolvimento do pensamento histórico e quais obstáculos ainda dificultam a aprendizagem. Assim, a atividade não se encerra em si mesma, mas se transforma em instrumento de investigação pedagógica, permitindo ao docente analisar suas próprias escolhas didáticas, repensar estratégias e planejar intervenções mais eficazes.

Para isso, a avaliação fornece subsídios para as intervenções que ocorrem durante a formação do aluno, visando aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que “as modalidades de avaliação devem ser utilizadas de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem, proporcionando ao professor diferentes formas de observar, acompanhar e intervir no desenvolvimento do aluno” (Miquelante, 2017, p. 270). Dessa forma, a sala de aula se consolida como um espaço dinâmico de investigação da aprendizagem, em que ensinar e aprender são práticas interdependentes, mediadas pela escuta, pela observação e pelo diálogo constante com os estudantes.

Com o intuito de aprofundar o estudo sobre os métodos avaliativos, foram realizadas pesquisas em obras de diversos autores que abordam a avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem. Haydt (2007) contribui com uma análise da avaliação como parte integrante do processo pedagógico, enquanto Miquelante, Pontara, Cristóvão e Silva (2017) enriquecem a discussão ao conceituarem as diferentes modalidades avaliativas, bem como seus objetivos e finalidades no ambiente escolar.

Essa abordagem valoriza a participação ativa dos estudantes, ao mesmo tempo em que amplia os instrumentos de avaliação tradicionalmente utilizados em sala de aula, tornando o processo avaliativo mais significativo, formativo e coerente com os princípios de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do sujeito.

A prática avaliativa estará alinhavada ao que parece ser o objetivo central do processo avaliativo, ou seja, orientar o trabalho docente na perspectiva de favorecer a aprendizagem, situando o estudante no estágio de desenvolvimento em que se encontra, as mudanças que precisam ocorrer e o que pode ser atingido por ele (Miquelante et al., 2017 p.268).

A confiança no sucesso dessa prática é grande. Usei essa proposta mais de uma vez com turmas diferentes e, em todas elas, ficou claro que a eficácia do uso das histórias em quadrinhos não foi um acaso.

Os benefícios são visíveis e superam de longe qualquer tipo de resistência. Lembro que, ao trabalhar com uma turma do 7º ano, com alunos de 12 e 13 anos, ouvi comentários do tipo: “HQ é muito infantil para eles, mas pelo menos não é com o ensino médio.” Esse tipo de pensamento revela falta de conhecimento sobre o gênero. Por outro lado, há também quem se interesse, queira entender melhor a proposta e, principalmente, pergunte como é possível avaliar uma produção em HQ, quais critérios utilizar, como quantificar a aprendizagem e etc.

Quem se abre para conhecer a proposta, entender o planejamento, acompanhar a aplicação e analisar os resultados, normalmente se envolve mais com o processo e enxerga o potencial dessa metodologia. Além disso, vale destacar que as metodologias indicadas podem

ser adaptadas para outros conteúdos históricos, utilizando outros quadrinhos como fonte — e às vezes até em consonância com diferentes linguagens, como cinema, música, teatro, etc. (Paiva, p. 60). Isso amplia ainda mais as possibilidades de abordagem, valorizando diferentes formas de expressão e leitura do passado.

Neste capítulo, compartilho parte de uma investigação feita com alunos do 7º ano sobre como eles expressam sua consciência histórica por meio de suas narrativas gráficas. O objetivo foi observar como esses estudantes compreendem e constroem conhecimento histórico a partir do confronto entre duas narrativas em quadrinhos: a que foi proposta como exemplo e a que eles mesmos produziram. Com isso, busquei entender que elementos aparecem nessas produções que ajudam os alunos a elaborar sentidos para o passado de forma intersubjetiva, intercultural e mais próxima de suas realidades, algo que se conecta diretamente à construção de sua identidade histórica.

Em outras palavras: o que os jovens consideram plausível numa narrativa histórica em HQ? O que, na forma como se relacionam com a História, mostra que estão formando uma visão própria e consciente do passado? Mais do que ver se sabem “o conteúdo”, eu procurei entender como as ideias históricas que surgem nas HQs revelam os conceitos que esses sujeitos mobilizam para construir sentido sobre o mundo em que vivem.

Seguindo a perspectiva de Schmidt e Cainelli (2004), problematizar o conhecimento histórico significa “partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre presente e passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas.” É justamente esse diálogo que a linguagem das HQs ajuda a estabelecer: os alunos pegam o que aprenderam, misturam com o que vivem, e constroem narrativas que fazem sentido para eles e para sua visão de mundo.

Trazer os problemas e questões do presente favorece a atribuição de significado à realidade concreta, tomando como pressuposto os conceitos, processos e categorias cientificamente estruturadas. Esse caminho pressupõe estabelecer conexões que demonstrem a complexidade da formação social. Por isso que muitos projetos elaborados por professores e professoras tem se encaminhado para a História local e regional, no sentido de desconstruir as tramas que compuseram o passado de onde se vive.

Colocar questões e indicar caminhos de reflexão possibilita atribuir novos significados para os espaços da cidade e proporciona um novo relacionamento com o patrimônio público. A construção desses sentidos e sentimentos de pertencimento em âmbito local também sinaliza a formação pedagógica voltada para a atuação cidadã. Os prédios antigos,

praças públicas e até os nomes que são dados às ruas possuem sua história e podem servir de isca pedagógica para construção do saber (Fonseca; Jesus, 2022).

A sugestão é pensar o ensino de História como prática que incentive novos olhares interdisciplinares, pluriculturais e progressistas, valorizando uma leitura mais democrática e diversificada do passado, pautada na problematização das diversas narrativas do fato, nas disputas de memórias e no protagonismo de sujeitos históricos por muito marginalizados (Fonseca; Jesus, 2022, p. 145)

Essa proposta implica uma concepção de ensino que vai além da simples exposição cronológica dos acontecimentos, promovendo uma abordagem crítica e inclusiva. Ao propor a interdisciplinaridade, busca-se integrar conhecimentos de diferentes áreas, ampliando as possibilidades de análise dos fenômenos históricos. A valorização do aspecto pluricultural, por sua vez, permite o reconhecimento de diversas culturas e experiências sociais que compõem o tecido histórico, muitas vezes silenciadas nos currículos tradicionais. O caráter progressista da proposta reforça o compromisso com uma educação transformadora, que fomente o pensamento crítico e a formação cidadã.

Fonseca (2003) argumenta que o ensino de História deve “formar sujeitos capazes de compreender a pluralidade de experiências humanas, valorizando a diferença e a diversidade como dimensões constitutivas da vida social”. Dessa forma, problematizar as múltiplas narrativas sobre o passado significa compreender a História como um campo de disputas simbólicas e de memórias, em que diferentes sujeitos, especialmente os historicamente marginalizados, devem ser reconhecidos como protagonistas na construção da sociedade.

Além disso, a pesquisa visou deliberar sobre a necessidade de diversificação dos métodos e processos avaliativos, com o objetivo de desenvolver uma aprendizagem mais significativa e construir um ambiente de avaliação mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. Nesse contexto, é importante destacar que a utilização das histórias em quadrinhos no ensino de História deve ser feita de maneira criteriosa, com base em abordagens metodológicas que considerem tanto a linguagem específica desse gênero quanto seu potencial pedagógico.

Fronza (2007) conclui, em suas pesquisas, e com isso concordo, que as histórias em quadrinhos devem ser exploradas por meio de uma metodologia que considere tanto sua natureza como artefatos culturais quanto os significados históricos que os jovens constroem a partir delas. Além disso, o autor ressalta que os quadrinhos, por si sós, não são suficientes para a construção de um novo conhecimento histórico, uma vez que sua estrutura narrativa não contempla todos os elementos exigidos por uma narrativa histórica científica, como a

fundamentação em métodos rigorosos de investigação e a busca por evidências relacionadas à realidade do passado.

O autor afirma ainda que todas as narrativas são operações mentais de constituição de sentido do tempo. O que diferencia a narrativa histórica de um relato ficcional é que a primeira se refere ao uso de evidências relativas ao processo histórico real, no qual os sujeitos vivenciam suas experiências do passado e agem no presente com vistas a um horizonte de futuro. Essas possibilidades têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Histórica de qualidade, tendo como documentos as histórias em quadrinhos com temas históricos.

Os dados levantados e analisados ao longo desta atividade evidenciam que a avaliação, quando pensada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, pode revelar muito mais do que o domínio de conteúdos: ela possibilita compreender como os estudantes constroem sentidos históricos a partir de suas vivências, repertórios e inquietações. A proposta de utilizar as histórias em quadrinhos como linguagem avaliativa se mostrou uma estratégia eficaz para fomentar a autoria, a criatividade e o pensamento crítico, elementos essenciais à formação de sujeitos históricos conscientes e atuantes.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ocupar um lugar meramente classificatório e passa a atuar como instrumento de escuta e orientação pedagógica, coerente com a perspectiva de uma Educação Histórica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Como apontam Miquelante et al. (2017), a avaliação deve permitir que o professor identifique os caminhos percorridos pelos alunos, compreenda suas dificuldades e potencialidades, e intervenha de forma mais precisa e significativa.

Além disso, ao dialogar com Fronza (2007), compreende-se que toda narrativa é uma forma de constituir sentido do tempo, sendo as HQs um meio fértil para que os alunos articulem passado, presente e futuro, posicionando-se como sujeitos históricos em suas produções. As narrativas gráficas revelam, assim, não apenas o que os estudantes aprenderam, mas como se apropriaram desse conhecimento e o ressignificaram a partir de suas experiências, afetos e identidades.

A avaliação, nesse cenário, torna-se aliada do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, plural e sensível às diferentes formas de aprender e expressar saberes. Fortalece-se, portanto, a ideia de uma prática pedagógica que valoriza a escuta, o diálogo e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de suas trajetórias escolares e históricas, reafirmando o potencial transformador de uma Educação Histórica democrática e crítica.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender de maneira aprofundada a importância de adotar uma abordagem pedagógica diversificada no ensino de História. A multiplicidade de metodologias não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui de forma decisiva para a formação do pensamento histórico crítico, reflexivo e autônomo. Nesse sentido, as diferentes estratégias adotadas, incluindo o uso de histórias em quadrinhos (HQs), revelam-se instrumentos valiosos que estimulam o envolvimento dos estudantes, promovem a compreensão contextualizada dos eventos históricos e favorecem o desenvolvimento de habilidades interpretativas essenciais para a constituição de uma consciência histórica.

A resposta da problemática da pesquisa é que a diversidade metodológica auxilia na necessidade de atender às múltiplas formas de aprender e de expressar o conhecimento, considerando a subjetividade e o universo cultural de cada aluno. Ao incorporar atividades que abrangem leitura, produção textual, dramatização, uso de tecnologias digitais e, sobretudo, a criação de narrativas visuais por meio das HQs, o professor amplia o leque de possibilidades de encontro com o conteúdo histórico. Essa variedade metodológica atua na desconstrução do ensino tradicional, permitindo ao estudante atuar como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e estimulando a sua criatividade, autonomia e o pensamento crítico, aspectos fundamentais na superação das dificuldades de aprendizagem.

As HQs, enquanto ferramenta pedagógica, destacam-se pela sua capacidade de unir elementos verbais e visuais, promovendo uma leitura mais acessível, atrativa e significativa. Como recurso multimodal, elas favorecem a compreensão de eventos históricos complexos, facilitando a visualização de causalidades, relações e contextos, além de possibilitarem a manifestação de múltiplas perspectivas. Quando os estudantes produzem suas próprias HQs, eles não apenas reinterpretem os conteúdos aprendidos, mas também exercitam a elaboração de narrativas, a organização de ideias, a reflexão crítica e a expressão de opiniões pessoais. Essa prática potencializa o engajamento, a empatia e o protagonismo, além de consolidar conhecimentos de modo lúdico e criativo.

A experiência com a produção de HQs revela-se extremamente positiva tanto do ponto de vista pedagógico quanto do avaliativo. Como demonstração prática, a elaboração dessas narrativas permite ao professor verificar não apenas o grau de compreensão do conteúdo, mas também a capacidade do estudante de estabelecer conexões significativas com o passado, de utilizar fontes e de argumentar de forma estruturada. Assim, a atividade de criação, por sua

natureza aberta e criativa, serve como uma forma eficaz de avaliação formativa, possibilitando diagnósticos precisos sobre o entendimento e as dificuldades dos alunos. Além disso, evidencia o que cada estudante consegue expressar, revela suas percepções, preconceitos e conhecimentos prévios, oferecendo um retrato mais verdadeiro do processo de aprendizagem.

Outro ponto fundamental a respeito da prática com HQs diz respeito à sua potencialidade como meio de expressão do saber. Ao convidar os estudantes a transformar conteúdos históricos em narrativas visuais, promove-se uma reflexão aprofundada sobre os acontecimentos, levando-os a assumir posições críticas e a desenvolver uma visão mais complexa e plural do passado. A produção de HQs também estimula a subjetividade, a criatividade e o sentimento de pertencimento, fazendo com que o saber não seja apenas uma acumulação de fatos, mas uma construção ativa de sentidos. Essa discussão fomenta uma relação de maior proximidade entre o estudante e o conteúdo, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso, significativo e duradouro.

A experiência prática neste estudo evidencia ainda que a utilização de HQs, aliada a uma abordagem metodológica diversificada, consegue envolver estudantes de diferentes perfis e interesses. Os resultados indicam que a produção de narrativas visuais favorece especialmente aqueles que apresentam dificuldades com métodos tradicionais de ensino, proporcionando-lhes um espaço para expressão e compreensão mais acessíveis. Dessa forma, as atividades com HQs revelam-se uma estratégia inclusiva, capaz de promover a equidade no acesso ao conhecimento, estimulando a participação de todos os alunos no processo de construção do saber histórico.

Por fim, é importante destacar que a implementação de múltiplas metodologias, incluindo a elaboração de HQs, requer do educador uma postura inovadora, criativa e reflexiva. É preciso reconhecer o valor da experimentação, do risco e da adaptação às necessidades específicas de cada turma. Além disso, a formação continuada e o compartilhamento de boas práticas facilitam a incorporação de recursos diferenciados, contribuindo para uma educação em História mais dinâmica, plural e engajada. Nesse contexto, a atividade de produção de histórias em quadrinhos não se apresenta apenas como uma ferramenta de avaliação ou de engajamento, mas como uma estratégia pedagógica que potencializa a formação do pensamento histórico, estimula a criatividade e valoriza a expressão individual de cada estudante.

As perspectivas futuras de pesquisa a partir desta investigação podem envolver explorar estratégias pedagógicas, novas ou não, desde que promovam uma compreensão mais crítica e contextualizada do ensino de história, como o uso de metodologias investigativas, tecnologias digitais, projetos interdisciplinares e recursos audiovisuais. Também seria

interessante aprofundar estudos sobre as influências das experiências culturais e sociais dos estudantes na construção do pensamento histórico, bem como a implementação de práticas que favoreçam a diversidade de estilos de aprendizagem, especialmente em diferentes contextos escolares e níveis de ensino.

Este estudo pode contribuir para a formação de novos professores e graduandos em licenciatura ao oferecer subsídios teóricos e práticos para repensar as práticas pedagógicas, destacando a importância de abordagens diversificadas, críticas e dialógicas no ensino de História. Ele incentiva os futuros professores a valorizarem as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes, a incorporarem metodologias variadas e a promoverem uma educação que estimule a autonomia, o protagonismo e a reflexão crítica, fundamentais para uma formação cidadã e democrática.

Em síntese, a experiência com a produção de HQs no ensino de História revela-se uma potente ferramenta que une criatividade, cultura visual, reflexão crítica e avaliação formativa, promovendo uma aprendizagem mais significativa e participativa por meio da criação de fontes históricas. Sua incorporação nas práticas pedagógicas amplia horizontes, aproxima o conteúdo histórico do cotidiano dos estudantes e contribui de forma expressiva para a formação de indivíduos críticos, atuantes e conscientes de seu papel na construção da história. Assim, o ensino de História, ao abraçar a multiplicidade de metodologias e recursos, reafirma seu compromisso de formar cidadãos capazes de compreender o passado em sua complexidade, construindo um presente mais reflexivo e um futuro mais justo e democrático.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Editora, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARI, Valéria Aparecida. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores**: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-27042009-121512/pt-br.php>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BATISTA, D. A. **HQs na sala de aula**: um letramento necessário. In: Anais da II Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos (São Paulo, SP, Brasil), 2013.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONIFÁCIO, Selma de F. **História e(m) Quadrinhos**: análises sobre a História ensinada na arte sequencial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: prespublica.jusbrasil.com.br. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- CAIMI, F. E. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.
- CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, especial, p. 57-72, 2006.
- CAINELLI, M. Significância Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. Q. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. V. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 153-161.
- CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; ASSUMPÇÃO, Luís Filipe Bantim de. Watchmen, a contracultura e o ensino de História – desafios e possibilidades em sala de aula. In: CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; ASSUMPÇÃO, Luís Filipe Bantim de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de (Org.). **História em quadrinhos em perspectiva para o ensino de História**. Rio de Janeiro: Desalinho, 2020. p. 261-290.
- CARVALHO, Ive Marian de. O uso de histórias em quadrinhos (HQs) como prática de letramento em uma sala de aula de 9º ano do ensino fundamental. **Inventário**, Salvador, n. 22, p. 147-156, dez. 2018.

CALAZANS, Falcon. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CORREIA, Daniel Camurça. Os puppets em combate: análise dos discursos dos cartoons americanos durante a Primeira Guerra Mundial. *História Social*, [S. l.], n. 20, p. 27–40, 2012. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/304>. Acesso em: 26 abr. 2024.

CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. O superpoder da leitura. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de (Org.). **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FONSECA, Sérgio C.; JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de (Org.). **Ensinar História**: currículo, práticas e sujeitos históricos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FRONZA, Marcelo. Relação entre Pensamento Histórico e Vida Prática. In: SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. Q. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. V. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 35-54.

FRONZA, Marcelo. O confronto de histórias em quadrinhos sobre a conquista da América como mobilizadoras de geração do sentido histórico nas narrativas gráficas produzidas por jovens estudantes do ensino médio. In: GUAZINA, Lílian; NEVES, Ana Paula; ROSA, Wagner (Org.). **História em quadrinhos em perspectiva para o ensino de História**. Rio de Janeiro: Desalinho, 2020. p. 137–189.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

GEVAERD, R. T. F.; GEHRKESEGER, R. Interpretação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. Q. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. V. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 117-134.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática: 6a ed., 2007.

IANESKO, F.; ANDRADE, C. K.; FELSNER, M. L.; ZATTA, L. Elaboração e aplicação de história em quadrinhos. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, nº 5, 2017. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID382/v12_n5_a2017.pdf. Acesso em: 16 mai. 2024.

LAVARDA, T. C. F. da S. Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático. EDUCERE. **VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente**. Anais... Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25298_12321.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

MENDES, M. A. **História no curso secundário**. São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.

MEU ARTIGO. **A transposição didática do conhecimento científico**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-transposicao-didatica-conhecimento-cientifico.htm>. Acesso em: 9 mai. 2025.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÕES. **Histórias em Quadrinhos** – trajetória e importância a partir de pesquisas científicas. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Publicado em 29/01/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-do-dia/historias-em-quadrinhos-2013-trajetoria-e-importancia-a-partir-de-pesquisas-cientificas>. Acesso em: 23/09/2023.

MIQUELANTE, M. A.; PONTARA, C. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; SILVA, R. O. da. As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.1, p. 259-299, jan./abr. 2017.

MIQUELANTE, Sônia Aparecida et al. **Avaliação da aprendizagem**: reflexões e práticas. Campinas: Papirus, 2017.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

MOYA, Álvaro. **História das histórias em quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em quadrinhos na educação**: memórias, resultados e dados. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PIVOVAR, Altair. **Escola e histórias em quadrinhos**: o agon discursivo. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo. **A revolução do gibi**: a nova cara dos quadrinhos no Brasil. São Paulo: Devir, 2012.

RIBAS, C. E. T.; BUENO, D. A.; BECKER, G.; NUNES, R. B. Explicação Histórica. In: SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. Q. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. V. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 99-116.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, Rafael de Souza. **A história e o ensino de história nos quadrinhos do Capitão América**. 2019. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 54-66.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHMIDT, M. A.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SCHMIDT, M. A.; SOBANSKI, A. Q. (Org.). **Competências do pensamento histórico**. Vol. 2. Curitiba: W. A. Editores, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (Org.). **Aprender História**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SILVA, D. S. G.; MATOS, P. M.; ALMEIDA, D. M. Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 2014.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos; RESENDE, Lucinea Aparecida de. O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de língua portuguesa. In: Jornada de Didática: o Ensino como Foco, 1.; **Fórum de Didáticas do Paraná**, 1., 2012, Paraná.

Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57891378/O_VALOR_PEDAGOGICO_DAS_HISTORIAS_EM_QUADRINHOS-libre.pdf. Acesso em: 2 mai. 2025.

SMITH, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUL MEDICINA. **Método VARK**: qual é o seu perfil de aprendizagem? Disponível em: <https://www.soulmedicina.com.br/noticia/209/descubra-o-seu-perfil-de-aprendizagem/>. Acesso em: 9 mai. 2025.

SOUL MEDICINA. **Perfil de aprendizagem**: Método HoneyAlonso. Disponível em: <https://www.soulmedicina.com.br/noticia/221/perfil-de-aprendizagem--metodo-honeyalonso/>. Acesso em: 9 mai. 2025.

TÁBULA rasa: o que é, significado. Só Escola, 13 out. 2023. Disponível em: <https://soescola.com/glossario/tabula-rasa-o-que-e-significado#gsc.tab=0>. Acesso em: 9 mai. 2025.

VARK-LEARN. **The VARK modalities**. Disponível em: <https://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>. Acesso em: 9 maio 2025.

VERGUEIRO, Waldomiro. **O leitor de histórias em quadrinhos**: diversidades e idiossincrasias. jun. 2003. Disponível em: http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=141. Acesso em: 1 set. 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Org.). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9ª arte. São Paulo: Devir, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMA, Angela. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009. p. 211-262.