GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

EMPATIA HISTÓRICA E HISTÓRIA DIFÍCIL:
Uma abordagem em sala de aula com os quadrinhos *O diário de Anne Frank* e *Maus*

Londrina
2025

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

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

M386 Martins, Giovana Maria Carvalho.
Empatia histórica e História difícil: uma abordagem em sala de aula com os quadrinhos O diário de Anne Frank e Maus / Giovana Maria Carvalho Martins. - Londrina, 2025.
260 f.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica - Tese. 2. História difícil - Tese. 3. Empatia histórica - Tese. 4. Histórias em quadrinhos - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

EMPATIA HISTÓRICA E HISTÓRIA DIFÍCIL:
Uma abordagem em sala de aula com os quadrinhos *O diário de Anne Frank* e *Maus*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profª. Drª. Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2025

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

EMPATIA HISTÓRICA E HISTÓRIA DIFÍCIL:
Uma abordagem em sala de aula com os quadrinhos *O diário de Anne Frank* e *Maus*

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª. Drª Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª. Drª Marilia José Gago Alves Quintal
Universidade do Minho - UMinho

Prof. Dr. Marcelo Fronza
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª. Drª Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus, à Nossa Senhora e a São Bento. Minha fé e devoção me sustentaram até aqui, e acredito fielmente que a proteção e a direção divinas me permitiram chegar aonde estou. Deus é bom o tempo todo!

Agradeço à minha orientadora, Profª. Dra Marlene Cainelli, pela inestimável amizade ao longo de tantos anos, pela orientação sempre atenta e certeira e por acreditar mais em nós, orientandos dela, do que nós mesmos acreditamos. Da graduação (literalmente) para a vida, muito obrigada por tudo!

Agradeço ao meu grupo de pesquisa, “História e ensino de História”, do qual faço parte desde 2016, pela parceria, pelas discussões enriquecedoras e pelos valiosos aprendizados ao longo dessa trajetória. A amizade e as contribuições acadêmicas de vocês foram (e continuam sendo) profundamente estimadas por mim.

Agradeço também aos professores que fazem parte da minha banca. Ao Prof. Dr. Marcelo Fronza, cuja pesquisa em HQs sempre foi uma inspiração para mim. Sua participação na banca do Mestrado foi essencial para meu desenvolvimento acadêmico, e tê-lo novamente como membro da banca de Doutorado é uma honra. À Profª. Dra. Marília Gago, cuja trajetória admirável e inestimável contribuição para os estudos em Educação Histórica me acompanham desde o início da minha formação acadêmica, registro minha sincera gratidão. É um privilégio contar com sua presença nesta banca. Ao Prof. Dr. Ronaldo Cardoso, por quem tenho grande carinho e admiração, agradeço pela participação na banca do Mestrado e agora no Doutorado. E à Profª. Sandra Oliveira, que me acompanhou durante a formação no mestrado e cujas contribuições para a dissertação foram fundamentais para o amadurecimento do meu percurso acadêmico, deixo meu sincero agradecimento.

Agradeço à minha linda família que participou compulsoriamente desta jornada comigo. Ao meu marido Anderson, que, desde 2011, segue sendo meu melhor amigo, meu gerador de ideias, meu consultor de assuntos dos mais diversos e, sobretudo, um poço de paciência e racionalidade nas inúmeras vezes em que afirmei que tudo daria errado. Obrigada por ter realizado muitos dos meus sonhos, e por estar realizando o restante deles comigo. Obrigada também por ter me presenteado com *Maus* quando eu nem sonhava ainda em escrever esta tese. Ao meu filho Daniel, que é tão fruto do meu Doutorado quanto esta tese, já que ambos nasceram e cresceram quase juntos, eu te agradeço por me fazer querer ser uma

pessoa melhor todos os dias. Pode parecer piegas, mas de todos os títulos que eu tenho e ainda vou ter, o título que você me deu, de mãe, é o mais bonito de todos. E também o mais difícil. Amo vocês mais do que qualquer palavra pode expressar. Espero poder inspirar vocês da mesma forma que vocês me inspiraram neste longo período de escrita.

Aos meus pais, agradeço sinceramente por tudo. Com certeza eu não teria conquistado tanto se não fosse por vocês, que foram literalmente os primeiros a acreditarem em mim e esperarem muito mais do que eu achava que podia conquistar. Obrigada pelo exemplo, pelas orações constantes e pelos almoços de domingo. Ao Pedro, agradeço pela irmandade construída desde 2003.

Agradeço também às amizades que fortaleci ao longo do (árduo) caminho que tenho trilhado desde 2021. À Taiane, agradeço por nosso reencontro de almas no Doutorado, pelas conversas que não têm nem início nem fim (apenas seguimos conversando), pelas longas reflexões e desabafos e por ser uma amiga com quem posso contar seja para um desabafo, seja para uma dúvida metodológica. Espero ainda poder ser sua colega de trabalho em uma Universidade com nossos regimes de trabalho de dedicação exclusiva. Ao Anilton, agradeço por todas as consultorias histórico-pedagógicas, pelas reflexões acerca de textos de autores que ninguém entende muito bem e por todo o apoio nessa jornada. Sua amizade e apoio foram e são muito valiosos ao longo desses anos. À Samanta, por ser essa amiga tão querida e que me apoia tanto, agradeço muito por você estar aí, e tenho saudades todos os dias de trabalhar com você. À Carol, minha afilhada, quero agradecer por ser você, por sempre me oferecer sua amizade e por compartilharmos o mesmo neurônio.

A todos que passaram pela minha vida e de alguma forma contribuíram com esta jornada, deixo aqui o meu muito obrigada!

“Apesar de tudo, ainda acredito na bondade humana.”

(Anne Frank)

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **Empatia histórica e História difícil**: uma abordagem em sala de aula com os quadrinhos *O diário de Anne Frank* e *Maus*. 2025. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

Esta tese foi desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, e trata-se de um percurso investigativo iniciado na graduação em História em 2012 com o uso de literatura e ensino de História, ampliado no Mestrado em Educação na mesma universidade, que abordou o uso de quadrinhos no ensino de História na esteira das discussões da Educação Histórica (Cainelli; Schmidt, 2012; Barca, 2012, Germinari, 2020). Esta pesquisa, no Doutorado, explorou como o ensino da História difícil (Borries, 2011) pode ser desenvolvido através do uso de quadrinhos, levando em consideração as discussões sobre o Novo Humanismo (Rüsen, 2015) e a necessidade de repensar o conceito de humanidade, sobretudo após o Holocausto. O objetivo foi entender como o ensino de História do Holocausto em aulas de História com jovens alunos do 9º ano do Ensino Fundamental através de histórias em quadrinhos pode gerar reflexões sobre a História difícil na esteira do Novo Humanismo através do conceito de empatia histórica. Histórias difíceis são aquelas que trazem traumas coletivos e individuais que permanecem além da temporalidade do acontecimento, sendo o Holocausto um exemplo primordial. Para tanto, desenvolvemos uma aula-oficina (Barca, 2004) com jovens do 9º ano na cidade de Londrina – Paraná no ano de 2023. A metodologia adotada inclui a análise das produções dos estudantes após a leitura das obras em questão e após a aula-oficina, que consistiram em atividades escritas, participação em uma roda de conversa e produção de um quadrinho com a temática da História difícil. Estas produções e todo o percurso teórico-metodológico foram analisados através da Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009; Corbin,2017; Hutchinson, 1986) e da Análise de Conteúdo (Franco, 2005; Bardin, 2016). Os quadrinhos trabalhados foram selecionados por sua capacidade de combinar elementos visuais e textuais, o que, segundo Eisner (1989), exige habilidades interpretativas complexas dos leitores. *O diário de Anne Frank* em quadrinhos (Frank, 2018) é uma adaptação do famoso diário escrito por Anne Frank, enquanto *Maus*, de Art Spiegelman (2009), é uma *graphic novel* que relata a experiência de seu pai, um sobrevivente do Holocausto. Os resultados mostram que os alunos se identificam de maneiras diferentes com as duas obras, e essa diversidade de preferências ilustra como diferentes abordagens podem despertar curiosidade e empatia histórica de formas distintas. As conclusões indicam que tanto *O Diário de Anne Frank* quanto *Maus,* são eficazes em promover a empatia histórica e a compreensão histórica entre os alunos, além da compreensão da temática da História difícil. A pesquisa reafirma que a integração das histórias em quadrinhos no ensino de História difícil representa um caminho inovador para engajar os estudantes, pois os quadrinhos favorecem a empatia histórica ao promover identificação com a cultura histórica e reflexão crítica, consolidando-os como fonte significativa a ser explorada na Educação Histórica.

Palavras-chave: Educação Histórica. História difícil. Empatia histórica. Histórias em quadrinhos. Holocausto.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **Historical empathy and burdening History**: an approach in the classroom using the comics *The diary of Anne Frank* and *Maus*. 2025. 259 p. Doctoral thesis (Ph.D. in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

This thesis was developed within the scope of the Doctorate in Education at the State University of Londrina and is the result of an investigative journey that began during the undergraduate History program in 2012, focusing on the use of literature in History teaching. It was expanded during the master's program in Education at the same university, where the use of comics in History education was addressed, following the discussions of Historical Education (Cainelli; Schmidt, 2012; Barca, 2012; Germinari, 2020). This doctoral research explored how the teaching of difficult history (Borries, 2011) can be developed using comics, considering the debates on the New Humanism (Rüsen, 2015) and the need to rethink the concept of humanity, especially in the aftermath of the Holocaust. The objective was to understand how teaching the history of the Holocaust to 9th-grade students through comics could generate reflections on difficult history in the light of the New Humanism, through the concept of historical empathy. Difficult histories are those that carry collective and individual traumas that persist beyond the temporality of the event, with the Holocaust as a central example. For this, we developed a workshop-lesson (Barca, 2004) with 9th-grade students in Londrina – Paraná, in 2023. The methodology included the analysis of students' productions after reading the selected comics and participating in the workshop-lesson, which involved written activities, a discussion circle, and the production of a comic addressing difficult history. These materials and the entire theoretical-methodological path were analyzed through Grounded Theory (Charmaz, 2009; Corbin,2017; Hutchinson, 1986) and Content Analysis (Franco, 2005; Bardin, 2016). The comics selected were chosen for their ability to combine visual and textual elements, which, according to Eisner (1989), require complex interpretative skills from readers. *The diary of Anne Frank* (Frank, 2018) is a graphic adaptation of Anne Frank's famous diary, while *Maus*, by Art Spiegelman (2009), is a graphic novel that narrates the experience of his father, a Holocaust survivor. The results show that students identify differently with the two works, and this diversity of preferences illustrates how different approaches can foster curiosity and historical empathy in distinct ways. The conclusions indicate that both *The diary of Anne Frank* and *Maus* are effective in promoting historical empathy and historical understanding among students, as well as in deepening the comprehension of difficult history. The research reaffirms that integrating comics into the teaching of difficult history represents an innovative path to engage students, as comics promote historical empathy by enabling identification with historical culture and critical reflection, establishing themselves as significant sources to be explored in Historical Education.

Key words: History Education. Burdening History. Historical empathy. Comic books. Holocaust.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira HQ do estudo exploratório 51
Figura 2 – Capa de *O diário de Anne Frank* em Quadrinhos.....123
Figura 3 – Capa de *Maus, a história de um sobrevivente* 131
Figura 4 – Segunda HQ do estudo exploratório 158
Figura 5 – Página 134 da HQ de Anne Frank.....164
Figura 6 – HQ produzida por Any lira.....183
Figura 7 – HQ produzida por Loira.....184
Figura 8 – HQ produzida por Jesus 186
Figura 9 – HQ produzida por GIOS.....187
Figura 10 – HQ produzida por Jade.....188
Figura 11 – HQ produzida por Little Hair 189
Figura 12 – HQ produzida por Taylor.....190
Figura 13 – HQ produzida por Funaki.....192
Figura 14 – HQ produzida por Dragonite.....194
Figura 15 – HQ produzida por Eleven.....195
Figura 16 – HQ produzida por PHGF.....196
Figura 17 – HQ produzida por Tiana.....197
Figura 18 – Trecho de *Maus, a história de um sobrevivente* (p. 208) 201
Figura 19 – Trecho de *Maus, a história de um sobrevivente* (p. 209) 202
Figura 20 –Trecho de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos (p. 15) 203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Passatempos dos estudantes 43
Gráfico 2 – Concordância com a frase “a) Não tenho a obrigação de considerar o ponto de vista do meu colega 159
Gráfico 3 – Concordância com a frase “b) É importante entendermos o ponto de vista de outras pessoas”. 159
Gráfico 4 – Concordância com a frase “c) Se tentamos compreender os colegas, eles também serão compreensivos conosco” 160
Gráfico 5 – Concordância com a frase “d) Posso escolher respeitar ou não o ponto de vista do meu colega” 161
Gráfico 6 – Concordância com a frase “e) Conhecer diferentes maneiras de pensar nos ajuda a compreender o mundo” 161
Gráfico 7 – Concordância com a frase “f) Posso gostar ou não da perspectiva do meu colega” 162
Gráfico 8 – Concordância com a frase “g) Não preciso respeitar as opiniões e ideias diferentes das minhas” 162
Gráfico 9 – Histórias difíceis citadas pelos estudantes 177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nome escolhido, motivo para a escolha do nome, idade e gênero dos estudantes.....37
Tabela 2 – Gênero dos estudantes 38
Tabela 3 – Idade dos estudantes 38
Tabela 4 – Núcleo familiar dos estudantes 39
Tabela 5 – Profissão dos responsáveis pelos estudantes 41
Tabela 6 – Profissão dos estudantes 42
Tabela 7 – Passatempos dos estudantes 43
Tabela 8 – Respostas à pergunta: “Você gosta de histórias em quadrinhos?” 45
Tabela 9 – Respostas à pergunta: “Você lê ou já leu histórias em quadrinhos?”.....45
Tabela 10 – Histórias em quadrinhos citadas 46
Tabela 11 – Respostas à pergunta “A história pode ensinar com o passado?” 53
Tabela 12 – Justificativas à pergunta “A história pode ensinar com o passado?”....53
Tabela 13 – Respostas à pergunta: “Você conhece a história de Anne Frank?” 76
Tabela 14 – Respostas à pergunta: “O que você sabe sobre o Holocausto” 77
Tabela 15 – Respostas à pergunta: “Você acredita que é relevante estudarmos o Holocausto?” 79
Tabela 16 – Respostas à pergunta: “Você acredita que há relação entre a história do Holocausto e o seu dia a dia?” 81
Tabela 17 – Respostas à pergunta: “O que é ter empatia?” 94
Tabela 18 – Respostas à pergunta: “O que você sente ao ler esses quadrinhos e aprender sobre a história de Anne Frank?” 95
Tabela 19 – Respostas à pergunta: “Os quadrinhos de Art Spiegelman são relevantes para a História? E para sua vida hoje?”.....132
Tabela 20 – Respostas à pergunta: “Podemos aprender História com HQs?”.....139
Tabela 21 – Respostas à pergunta: “Você acredita que o uso das histórias em quadrinhos...” 140
Tabela 22 – Estudantes que marcaram que o uso de HQs ajudou na compreensão do tema 141
Tabela 23 – Estudantes que marcaram que o uso de HQs foi indiferente para a compreensão do tema 142
Tabela 24 – Sentimentos dos estudantes com relação à história de Vladek 146

Tabela 25 – HQ preferida pelos estudantes 148
Tabela 26 – Respostas à pergunta: “Reflita sobre as perguntas de Anne à Kitty .. 165
Tabela 27 – Respostas à pergunta: “O que é História difícil?” 174
Tabela 28 – Exemplos de História difícil e explicações 175
Tabela 29 – História difícil retratada na HQ 182
Tabela 30 – Roteiro de perguntas da roda de conversa 200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
HQ	História em Quadrinhos
HQs	Histórias em Quadrinhos
IHRA	*International Holocaust Remembrance Alliance* (Aliança Internacional para a Memória do Holocausto)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

1.1 TEORIA FUNDAMENTADA E ANÁLISE DE CONTEÚDO: CAMINHOS METODOLÓGICOS 27

1.2 INVESTIGAÇÃO INICIAL: COMPREENDENDO O CONTEXTO DA PESQUISA 34

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA 47

2.1 O USO DE CONCEITOS NA AULA-OFICINA 55

2.1.1 Conceito Substantivo: Holocausto – Ensino, História e Historiografia 56

2.1.2 Conceito de Segunda Ordem: Empatia Histórica – Teoria, Ensino e Aprendizagem 83

2.1.3 O Conceito de Empatia Histórica no Estudo Exploratório 94

3 CULTURA HISTÓRICA, QUADRINHOS, ENSINO E HISTÓRIA 98

3.1 CULTURA HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM SOBRE O CONCEITO 98

3.2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO FUNDAMENTO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA 107

3.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS BIOGRÁFICAS E AUTOBIOGRÁFICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA 111

3.4 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA 134

3.5 ENSINO DO HOLOCAUSTO ATRAVÉS DAS HQS *O DIÁRIO DE ANNE FRANK* E *MAUS* 142

4 NOVO HUMANISMO E HISTÓRIA DIFÍCIL 150

4.1 A HISTÓRIA DIFÍCIL E O ENSINO DE HISTÓRIA 166

4.2 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES: A HISTÓRIA DIFÍCIL COMO TEMA 178

4.3 RODA DE CONVERSA: ARTICULAÇÃO DO DEBATE SOBRE A HISTÓRIA DIFÍCIL 199

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 213

REFERÊNCIAS 219

APÊNDICES..... 230
APÊNDICE A – Instrumento de estudo exploratório 231
APÊNDICE B – Plano de aula-oficina 236

ANEXOS 239
ANEXO A – HQ produzida pela estudante Any lira – categoria Racismo/escravização 240
ANEXO B – HQ produzida pelo estudante GIOS – categoria Racismo/escravização 241
ANEXO C – HQ produzida pela estudante Jade – categoria Racismo/escravização 242
ANEXO D – HQ produzida pelo estudante Jesus – categoria Racismo/escravização 243
ANEXO E – HQ produzida pelo estudante Little Hair – categoria Racismo/escravização 244
ANEXO F – HQ produzida pela estudante Loira – categoria Racismo/escravização 245
ANEXO G – HQ produzida pela estudante Swift – categoria Racismo/escravização 246
ANEXO H – HQ produzida pelo estudante NA – categoria Racismo/escravização 247
ANEXO I – HQ produzida pela estudante Japonesa – categoria Racismo/escravização 248
ANEXO J – HQ produzida pelo estudante nº 33 – categoria Racismo/escravização 249
ANEXO K – HQ produzida pela estudante Taylor – categoria Racismo/escravização 250
ANEXO L – HQ produzida pelo estudante Bololo – categoria Preconceito 251
ANEXO M – HQ produzida pelo estudante Dragonite – categoria Preconceito 252
ANEXO N – HQ produzida pelo estudante Funaki – categoria Preconceito 253

ANEXO O – HQ produzida pela estudante Newt Scamander – categoria Preconceito 254
ANEXO P – HQ produzida pelo estudante Souza – categoria Preconceito 255
ANEXO Q – HQ produzida pela estudante Eleven – categoria Preconceito 256
ANEXO R – HQ produzida pela estudante nº 16 – categoria Preconceito 257
ANEXO S – HQ produzida pelo estudante PHGF – categoria Perseguição aos judeus..... 258
ANEXO T – HQ produzida pela estudante Tiana – categoria Perseguição aos judeus..... 259
ANEXO U – HQ produzida pelo estudante Luqi – categoria Outros..... 260

1 INTRODUÇÃO

Esta tese se insere em um conjunto de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sob a orientação da professora Marlene Rosa Cainelli, coordenadora do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História vinculado ao programa de Mestrado e Doutorado em Educação (PPEdu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e tem como base as discussões no campo da Educação Histórica.

Trata-se de uma investigação extensiva, desenvolvida ao longo de quatro anos e meio, que foi embasada por inúmeras leituras, reflexões, escritas, reescritas e retornos constantes ao campo, à escola e aos próprios fundamentos da Educação Histórica. Ressaltamos aqui a importância do grupo de pesquisa “História e ensino de História”, do qual faço parte desde 2016[1], e que contribuiu imensamente através das discussões e estudos de textos, teses, dissertações e livros, bem como as valiosas contribuições dos colegas de grupo e da orientadora, além da oportunidade de desenvolver outras pesquisas concomitantemente a esta desenvolvida no âmbito do Doutorado, proporcionando leituras e discussões complementares que foram essenciais no percurso acadêmico

Esta tese nasceu da continuidade de uma trajetória acadêmica e investigativa que se iniciou na graduação, consolidou-se no Mestrado e foi amadurecendo no Doutorado, culminando na pesquisa aqui apresentada. Desde a graduação em História também na UEL, de 2012 a 2017, pude conhecer o ensino de História no âmbito da Educação Histórica através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)[2], desenvolvendo pesquisas e práticas ligadas ao campo. Estendemos a investigação na Educação Histórica para o Mestrado em Educação, entre 2017 e 2019, também na UEL, em que desenvolvemos a dissertação intitulada “O uso escolar de ‘Os Miseráveis’ em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes: um estudo na perspectiva do Novo Humanismo”, usando uma adaptação em quadrinhos de “Os Miseráveis” para abordar o Novo Humanismo na

[1] Neste trecho introdutório, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular devido ao caráter pessoal do relato e à natureza reflexiva da escrita, que exige o posicionamento da autora enquanto sujeito da pesquisa. Nas demais seções, mantém-se o uso da terceira pessoa, conforme as convenções acadêmicas.

[2] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, tem como objetivo incentivar a iniciação à docência, promovendo a melhoria da formação dos licenciandos e da qualidade da educação básica pública. Para isso, busca inserir os estudantes de cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, contribuindo para sua formação profissional (BRASIL, 2014).

perspectiva de Jörn Rüsen (2015) com jovens estudantes do 9º ano em uma escola em Londrina. Nesta pesquisa, o objetivo geral foi

> [...] sobretudo, desenvolver com os alunos seu pensamento crítico e ajudá-los na exposição de suas ideias históricas relacionadas ao novo humanismo e à dignidade humana, mobilizando assim o pensamento histórico em um movimento dialético que exigiu modificações e reflexões constantes por parte da pesquisadora. (Martins, 2019, p. 13).

No Mestrado, realizamos também um estudo exploratório para que pudéssemos conhecer a população da nossa pesquisa e encaminhar as discussões que seriam realizadas. A partir disto, elaboramos aulas-oficina (BARCA, 2004) para discutir os quadrinhos de “Os Miseráveis” com os estudantes, realizada em seis momentos:

> 1º: o levantamento das ideias dos alunos; 2º: leitura da fonte escolhida pelos alunos (a pesquisadora disponibilizou um exemplar para cada aluno e deu-lhes alguns dias para realizar a leitura); 3º: realização de atividade sobre interpretação e leitura de fontes; 4º: comparação de trechos da obra com situações atuais; 5º: discussão sobre o humanismo em roda de conversa e produção de narrativa; e 6º: produção de uma história em quadrinhos pelos alunos (Martins, 2019, p. 16).

Avaliamos que a experiência com as aulas-oficina, com a interpretação das fontes, roda de conversa e a produção da história em quadrinhos foi bastante positiva, portanto, achamos que seria válido reproduzir o tipo das atividades executadas com os estudantes no Doutorado, o que também gerou experiências positivas no âmbito da pesquisa. Além disto,

> um dos questionamentos que tínhamos foi: “É possível que os jovens estudantes gerem um sentido de orientação temporal por meio dos valores e ideias do novo humanismo e da defesa da dignidade humana quando leem ‘Os Miseráveis’ em quadrinhos?”. E concluímos que sim, é possível – os estudantes, em sua maioria, demonstraram, através das atividades propostas, não só se orientarem temporalmente e serem capazes de fazer comparações passado-presente, como também fazer projeções futuras e analisar o próprio presente para pensar e refletir sobre as mudanças necessárias para que tenhamos ações positivas e benéficas para o mundo em que vivemos (Martins, 2019, p. 105).

As conclusões a que chegamos com o trabalho desenvolvido no Mestrado e as experiências e reflexões proporcionadas encaminharam o projeto de

pesquisa levado ao Doutorado, que foi refinado para transformar-se na pesquisa propriamente dita que desenvolvemos nesta tese. Consideramos que seria muito relevante manter as estratégias que deram resultado e aperfeiçoá-las para a tese, o que se mostrou positivo e certeiro.

A ideia do projeto de Doutorado começou a se delinear ainda no fim do Mestrado, diante do êxito do trabalho com histórias em quadrinhos e da inquietação provocada por eventos históricos difíceis de serem compreendidos e ensinados, como o Holocausto. A escolha do tema surgiu, portanto, da busca por compreender como os estudantes poderiam desenvolver empatia histórica ao entrarem em contato com esse acontecimento traumático e marcante da História humana. Este trabalho, portanto, se estruturou a partir de três eixos centrais: o Holocausto, a empatia histórica e a História difícil. Ao investigar o ensino do Holocausto com estudantes do 9º ano por meio de histórias em quadrinhos, buscamos compreender como essas narrativas visuais podem mobilizar processos de identificação e reflexão crítica sobre eventos traumáticos do passado. A pesquisa parte do entendimento de que o ensino da História difícil exige abordagens sensíveis e significativas, e aposta na empatia histórica como chave para promover uma educação voltada ao Novo Humanismo.

Desta maneira, no Doutorado, a pesquisa voltou-se, portanto, para o trabalho com o conceito da História difícil proposto por Bodo von Borries (2011) do Holocausto, verificando as ideias históricas de estudantes do 9º ano acerca do tema e trabalhando com o conceito de empatia histórica através de dois quadrinhos: *Maus*, de Art Spiegelman (2009) e a adaptação de *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos, adaptado por Ari Folman e David Polonsky (Frank, 2018). Escolhemos este tema por diversos motivos. Já conhecíamos a HQ *Maus*, e entendemos que seu impacto tanto visual quanto narrativo ao relatar a história de um sobrevivente com seu estilo de desenho próprio e metafórico poderia ser uma fonte rica para o trabalho em sala de aula, despertando curiosidade e interesse nos estudantes. A partir daí, incluímos a história de Anne Frank, também em quadrinhos, por ser a história de uma adolescente (com idade próxima aos estudantes que participaram da pesquisa, na faixa dos 14 aos 16 anos), e um dos relatos mais conhecidos relacionados ao Holocausto, o que poderia levar à identificação por parte dos estudantes. Com isto, relacionados a História difícil de Bodo von Borries (2011), já que este conceito foi desenvolvido por ele justamente pensando sobre o Holocausto. Compreendemos também que o conceito de empatia histórica seria ideal para este caso, pois desejávamos investigar

as ideias históricas e a compreensão dos estudantes sobre o tema, tendo em mente que não se trata de algo rotineiro em suas vidas (não se fala sobre o Holocausto cotidianamente no Brasil), mas que é algo imprescindível de ser trabalhado por todas as questões humanistas que evoca, e por todo o significado que carrega no âmbito da História global. Entendemos aqui "Holocausto" como o termo utilizado "[...] para descrever a perseguição e assassinato sistemático de Judeus pela Alemanha nazi e seus colaboradores, entre 1933 e 1945" (IHRA, 2019, p. 25). Esta distinção se faz necessária pois o termo tem diversas conotações e foi usado em diversos outros contextos ao longo do tempo.

Para que o leitor compreenda as diversas dimensões da pesquisa e as escolhas feitas por nós ao longo do caminho, faz-se necessário relatar um pouco do percurso acadêmico percorrido no Doutorado. O ingresso em 2021 fez com que as disciplinas daquele ano fossem realizadas de maneira online, pois ainda estávamos em contexto de pandemia[3]. Em 2022, retornamos com uma disciplina presencial, e foi o ano em que fiquei grávida e meu filho nasceu. A licença maternidade iniciou-se em novembro de 2022, estendendo-se por (curtos) quatro meses, que na verdade foram uma extensão no prazo total da conclusão do Doutorado. Desta maneira, com um filho recém-nascido e com todas as demandas e desafios que este acontecimento exige, o cronograma da pesquisa precisou ser reorganizado, postergando algumas questões que não estavam no planejamento inicial.

Antes de irmos a campo (em fins de 2023), com as bases teóricas da pesquisa já delineadas e consolidadas, foi necessário passar pelo processo de aprovação do Comitê de Ética[4]. Atualmente, todas as pesquisas envolvendo seres humanos, das mais diversas áreas, passam obrigatoriamente pelo Comitê, e revistas científicas já exigem a aprovação do Comitê para publicar textos que resultem de tais pesquisas. Este processo exige a submissão detalhada do projeto de pesquisa e de todos os seus anexos através da Plataforma Brasil[5], de maneira que os documentos

[3] A pandemia da COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve início em 2020 e provocou uma crise sanitária global, afetando profundamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação, que precisou adaptar-se ao ensino remoto por longos períodos.

[4] O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL), instituído em 1997, é um colegiado responsável pela avaliação de projetos de pesquisa. Sua criação atendeu às resoluções do Conselho Nacional de Saúde, vinculadas ao Ministério da Saúde, que regulam as pesquisas com seres humanos, em consonância com uma diretriz global voltada à proteção dos participantes de pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, [s.d.], online).

[5] Trata-se de um sistema eletrônico (em forma de *site*) responsável por centralizar a submissão e o monitoramento de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos em âmbito nacional. As análises das pesquisas vindas das UEL são feitas por um Comitê da própria universidade.

passam por análise do Comitê, que pontua reformulações e mudanças necessárias para que o projeto fique adequado às normas. Trata-se de um processo necessário do ponto de vista institucional e burocrático, embora seja moroso, e nosso projeto passou por três versões até ser aprovado, sendo submetido em maio de 2023 e sendo aprovado em agosto do mesmo ano. Concomitantemente a este processo, foi necessário solicitar autorização ao Núcleo Regional de Educação para realizar a pesquisa em uma escola estadual de Londrina, e esta autorização também foi incluída na documentação do Comitê. Estas questões levaram à realização do trabalho de campo ao final do ano letivo de 2023 — um momento que, no contexto escolar, não é o mais adequado, considerando o cansaço acumulado dos estudantes e as demandas exigidas ao final do ano. Pensamos que teria sido interessante retornar ao campo em outro momento, fazendo deste primeiro um estudo piloto ou então complementando algumas questões, o que não foi possível, pois cada ida necessitaria de nova liberação do Núcleo e do Comitê, o que ficou inviabilizado dentro dos prazos da pesquisa, já que a qualificação precisaria ser realizada em meados de 2024 – e aconteceu, em agosto daquele ano. Contudo, reconhecemos os desafios que permeiam o percurso daqueles que pesquisam e procuramos nos adaptar da melhor forma possível para realizar as intervenções e a coleta de dados de maneira satisfatória — o que acreditamos ter alcançado neste estudo.

Para o trabalho de campo, portanto, escolhemos uma escola na Zona Leste da cidade de Londrina que nos deu total abertura para a realização da pesquisa. A diretora foi minha colega de trabalho em uma escola municipal e a professora de História da instituição faz parte do grupo “História e ensino de História”, de maneira que fomos acolhidos da melhor maneira possível. Sabíamos que precisávamos realizar a pesquisa no 9º ano (por tratar-se de tema que está incluso no currículo deste ano), e a escola nos permitiu escolher a turma, que foi eleita principalmente pela compatibilidade de horários. Não foi possível realizar observações para a escolha da turma que mais se adequasse ao perfil que estávamos procurando inicialmente, que seria de estudantes participativos e que se interessassem pelo debate, como realizamos no Mestrado - no contexto do Mestrado, fui bolsista, o que me permitiu total disponibilidade de horários para a realização da coleta de dados, fato que não se repetiu no Doutorado. Este perfil de estudante, na investigação realizada no Mestrado, permitiu que as discussões fossem longas e cheias de nuances, rendendo até mesmo uma narrativa sobre os resultados da roda de conversa, o que não foi possível nesta

turma pesquisada no Doutorado. Mesmo assim, entendemos que obtivemos discussões muito proveitosas e respostas reflexivas da parte de nosso público atual, mas também tivemos muitos silêncios, recusas de participação e brincadeiras – o que, de certa forma, também contribui para a reflexão sobre nosso público e sobre os estudantes de maneira geral, pois entendemos que o pesquisador e, sobretudo, o professor que vivencia o chão de escola, deve se adequar e se reinventar constantemente para atingir os objetivos educacionais com seu público, seja este qual for.

Neste âmbito, foram desenvolvidas aulas-oficina, nos moldes propostos por Isabel Barca (2004). Este modelo de aula foi pensado como uma oposição ao modelo de aula colóquio, ou aula expositiva tradicional, centrado na figura do professor, desconsiderando os estudantes enquanto agentes de sua formação. Para Barca (2004), o professor deve então se assumir como investigador social para que possa fazer parte de uma educação para o desenvolvimento, devendo interpretar o mundo conceitual dos estudantes, auxiliando a mudar positivamente a conceitualização dos estudantes, já que, no modelo de aula-oficina, "[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação" (Barca, 2004, p. 135).

De acordo com Barca (2004), há três instrumentalizações, três competências em História que são exigidas aos jovens que ainda estão na escola, bem como aos cidadãos comuns e aos professores de História e historiadores. Neste sentido, não se trata de compreender as competências históricas como meros instrumentos técnicos, mas como operações cognitivas que possibilitam aos estudantes interpretar o passado, construir explicações e atribuir sentido à realidade histórica. Barca entende que elas ocorrem em uma progressão gradual, e são trabalhadas na perspectiva de uma aula-oficina. Assim, essas três competências são:

> I Interpretação de fontes: "ler" fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. II Compreensão contextualizada: entender - ou procurar entender - situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a

> investigar - o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento. III Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis (Barca, 2004, p. 135).

Marília Gago e Ana Isabel Ribeiro (2022) trazem percepções relevantes sobre a aula-oficina. As autoras colocam que a base da Educação Histórica são os estudantes, suas ideias sobre o funcionamento do mundo e, sobretudo, suas ideias históricas e sobre os conceitos históricos. Portanto, este modelo de aula-oficina de Barca está ancorado em três princípios: considerar as ideias prévias dos estudantes e partir delas; construir o currículo e as atividades baseando-se nestas ideias prévias, de maneira a suprir as carências de orientação dos estudantes; e construir o conhecimento histórico através do pensamento histórico e da produção de narrativa pelos estudantes. Segundo as autoras, Barca argumenta que as aulas não podem ser desenvolvidas sem integrarem as ideias de segunda ordem dos estudantes – não podem, portanto, serem simplesmente aulas interativas simplistas, devendo ser orientadas por pressupostos epistemológicos da História para que os estudantes solucionem desafios históricos. Elas ponderam que “Uma das ideias centrais do modelo de Aula-Oficina é a articulação entre o conhecimento, os conceitos substantivos da História e os conceitos metahistóricos, de segunda ordem da História” (Gago; Ribeiro, 2022, p. 73).

A aula-oficina pressupõe o trabalho com fontes e o estudante sendo atuante na construção do próprio conhecimento. Desta maneira, ela permite o desenvolvimento destas competências no contexto das aulas de História. Este foi essencialmente o motivo de optarmos pelo modelo de aula-oficina para o trabalho desenvolvido nesta pesquisa. Trabalhamos com as duas HQs enquanto fontes históricas para desenvolver as discussões sobre o Holocausto, promovendo a interpretação dessas fontes pelos estudantes e valorizando suas ideias sobre elas, bem como participação ativa dos estudantes, que são sujeitos atuantes da pesquisa – situação que também foi proporcionada através da metodologia de coleta e análise de dados, conforme explicaremos mais adiante. Além disto, desenvolvemos o trabalho em sala de aula e pesquisas tendo a aula- oficina como base desde a graduação em História, através do PIBID, portanto, escolhemos esta metodologia para a aplicação no Mestrado e também no Doutorado.

É necessário pontuar que, embora tenhamos familiaridade com a metodologia da aula histórica, proposta por Maria Auxiliadora Schmidt (2020), optamos por utilizar a aula-oficina, desenvolvida por Isabel Barca (2004), em nossos trabalhos. Essa escolha se fundamenta nas especificidades de cada abordagem e na adequação da Aula-Oficina aos objetivos do nosso projeto.

A aula histórica, conforme delineada por Schmidt, baseia-se na matriz da didática da História de Jörn Rüsen e enfatiza a formação da consciência histórica dos estudantes. Essa metodologia propõe uma estrutura que considera as carências de orientação dos estudantes, buscando desenvolver habilidades como a interpretação, a empatia histórica e a construção de narrativas significativas. A aula histórica é especialmente eficaz para promover a compreensão do tempo histórico e a relação entre passado, presente e futuro.

Por outro lado, a aula-oficina, conforme proposta por Isabel Barca, destaca-se por sua abordagem prática e investigativa. Essa metodologia valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e promove a construção do conhecimento histórico por meio da análise de fontes, do debate e da reflexão crítica. A aula-oficina incentiva os estudantes a se tornarem protagonistas do processo de aprendizagem, desenvolvendo competências como a análise crítica e a argumentação.

Optamos pela aula-oficina em nossa pesquisa por considerarmos que essa abordagem oferece uma base mais consistente para a execução de atividades que exigem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento histórico. A ênfase na investigação e na análise crítica proporcionada pela aula-oficina alinha-se aos objetivos do nosso trabalho, que busca desenvolver nos estudantes habilidades de reflexão e compreensão crítica do passado.

Contudo, reconhecemos a relevância da aula histórica tanto para o cotidiano da sala de aula quanto para o desenvolvimento de pesquisas em ambientes escolares. A escolha entre essas metodologias deve considerar os objetivos específicos de cada projeto, as características do público-alvo e o contexto educacional em que se inserem.

Portanto, as HQs escolhidas foram as fontes a partir das quais o trabalho foi desenvolvido em aulas de História seguindo o modelo proposto por Barca. No contexto das aulas-oficina, foram realizadas atividades de escrita, interpretação de texto e expressão de opinião, pois nosso objetivo foi analisar a narrativa dos estudantes durante o processo – seja essa narrativa escrita, oral ou gráfica.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi entender como o ensino de História do Holocausto em aulas de História com jovens estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental através das HQs pode desenvolver o pensamento histórico e, também sofisticar o pensamento sobre a História difícil na esteira do Novo Humanismo através do conceito de empatia histórica.

A organização deste trabalho foi pensada em capítulos que contemplam os diferentes aspectos que constituem a pesquisa em sua totalidade. Os capítulos estão subdivididos em seções e, quando necessário, também em subseções que aprofundam os temas abordados, de modo a favorecer a compreensão gradual do percurso investigativo e dos fundamentos teórico-metodológicos que o sustentam. A introdução apresenta os primeiros apontamentos teóricos e metodológicos, os quais são aprofundados ao longo do texto. Também são abordadas a metodologia escolhida para a condução da pesquisa, que é a Teoria Fundamentada, bem como o método para recolha e análise dos dados, que é a Análise de Conteúdo. Trazemos também a sistematização dos dados do estudo exploratório de caráter socioeconômico, oferecendo um panorama sobre os estudantes que integram o grupo investigado. O estudo exploratório completo, da forma como foi entregue aos estudantes, encontra-se no Apêndice A.

Já no capítulo 2, chamado “O campo da Educação Histórica: entre a teoria e a prática”, desenvolvemos uma discussão teórica sobre os fundamentos que constituem esse campo, abordando os pressupostos que sustentam a proposta da Educação Histórica, destacando o papel da construção do pensamento histórico a partir da mobilização de conceitos. Nesse contexto, exploramos o uso de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Para exemplificar essa articulação no contexto da prática pedagógica, apresentamos a aula-oficina desenvolvida com os estudantes, na qual trabalhamos o Holocausto como conceito substantivo e a empatia histórica como conceito de segunda ordem, com o intuito de promover uma compreensão mais crítica, reflexiva e humanizada do passado.

No capítulo 3, intitulado “Cultura histórica, quadrinhos e ensino de História”, abordamos a relação entre cultura histórica e linguagem dos quadrinhos, considerando seu uso nas aulas de História. Discutimos brevemente a estrutura dos quadrinhos enquanto linguagem e suas possibilidades como fonte histórica, especialmente na abordagem de temas difíceis. Especificamente, tratamos da

utilização das obras *Maus* e *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos no ensino do Holocausto, refletindo sobre suas contribuições para o desenvolvimento da empatia histórica e da compreensão crítica do passado.

O capítulo 4, “Novo Humanismo e História difícil”, discutimos sobre o conceito de Novo Humanismo de Jörn Rüsen, entendendo que a ocorrência de um evento como o Holocausto demanda uma ressignificação do próprio entendimento sobre a condição humana, entendendo também o Holocausto como uma História difícil, ou *burdening history*, conceito desenvolvido por Bodo von Borries (2011) que é aplicado a histórias pesadas, tensas. Neste capítulo, analisamos as HQs produzidas pelos estudantes participantes da nossa pesquisa e também suas falas durante a roda de conversa.

Salientamos que a tabulação dos questionários e das atividades propostas aos estudantes está distribuída ao longo da pesquisa, pois consideramos relevante apresentar, inicialmente, as discussões teóricas sobre os temas abordados, para então evidenciar sua aplicação prática por meio das respostas dos estudantes e da análise realizada.

1.1 Teoria Fundamentada e Análise de Conteúdo: Caminhos Metodológicos

Para que o estudante seja participante do processo de construção do conhecimento e a pesquisa seja dinâmica, é importante que o pesquisador utilize uma metodologia de pesquisa qualitativa que lhe permita analisar os resultados e modificar suas reflexões conforme necessário. Para isto, utilizamos a *grounded theory*, a Teoria Fundamentada, amplamente utilizada em estudos realizados na área da Educação. Kathy Charmaz (2009) enuncia que a Teoria Fundamentada foi apresentada em 1967 por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss e que, desde então, o método avançou ou modificou-se, e, atualmente, apesar de poder ser utilizada para tratar de dados quantitativos, a teoria é usada quase exclusivamente na pesquisa qualitativa (que é o caso de nossa pesquisa). Além disso, a Teoria Fundamentada organiza seus procedimentos a partir de orientações sistemáticas, porém flexíveis, voltadas à coleta e à análise de dados com o objetivo de construir teorias que emergem do próprio material empírico. Em vez de seguir regras rígidas e previamente definidas, o método opera com princípios gerais que orientam o pesquisador ao longo do processo investigativo. Assim, os dados constituem o ponto de partida da teorização, e os

conceitos elaborados surgem da análise desses dados. Desde o início da pesquisa, o investigador que adota a Teoria Fundamentada reúne e analisa informações de forma articulada, buscando compreender o que acontece nos contextos estudados e como os participantes interpretam suas próprias experiências e ações. Além disso, o pesquisador desenvolve uma reflexão analítica sobre essas interpretações, aprofundando a compreensão teórica do fenômeno investigado (Charmaz, 2009).

Charmaz (2009, p. 16) argumenta que

> Como pesquisadores adeptos à teoria fundamentada, estudamos os nossos primeiros dados e começamos a separar, classificar e sintetizar esses dados por meio da codificação qualitativa. Codificar significa associar marcadores a segmentos dos dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos. A codificação refina os dados, classifica-os e nos fornece um instrumento para que assim possamos estabelecer comparações com outros segmentos de dados. Os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada enfatizam aquilo que ocorre na cena no momento em que codificam os dados.

Juliet Corbin (2017, p. 301, tradução nossa[6]) acrescenta que

> O processo metodológico utiliza dados reais coletados por meio do trabalho de campo para identificar, desenvolver e integrar conceitos. Embora a metodologia tenha sido desenvolvida por dois sociólogos, o método não se limita às ciências sociais. Ele tem sido utilizado com sucesso por diversos pesquisadores ao redor do mundo em áreas como Psicologia, Enfermagem, Educação e Administração (Morse et al., 2009).

Dessa forma, a Teoria Fundamentada se configura como uma abordagem metodológica flexível, na qual a codificação e a análise sistemática dos dados permitem a construção progressiva de conceitos e categorias analíticas. Ao ancorar o processo investigativo no material empírico e valorizar a interação constante entre coleta e análise, ela possibilita a elaboração de interpretações teóricas consistentes, aplicáveis a diferentes campos do conhecimento, reafirmando sua relevância para pesquisas qualitativas no campo educacional. Corbin (2017) ainda salienta que, nesta Teoria, a coleta e a análise de dados ocorrem de maneira articulada – e seu propósito é construir teoria a partir dos dados. Após a obtenção dos primeiros dados, o pesquisador realiza sua análise e, a partir dos conceitos

[6] “The methodological process utilizes actual data gathered through field work to identify, develop, and integrate concepts. Though the methodology was developed by two sociologists, the method is not limited to the social sciences. It has been used successfully by a variety of researchers around the world in such professions as Psychology, Nursing, Education, and Business (Morse et al., 2009)” (Corbin, 2017, p. 301).

identificados, orienta as etapas seguintes de coleta. Este processo cíclico foi de extrema relevância para o caminho teórico-metodológico que optamos por seguir durante nossa investigação, e o contato próximo com os sujeitos – os estudantes – permitiu que pudéssemos refletir após cada interação para otimizar as próximas coletas e indicar os caminhos a serem percorridos.

Charmaz (2009) complementa esta questão afirmando que a Teoria Fundamentada consiste em realizar comparações entre os dados para construir abstrações teóricas, mantendo sempre a relação dessas abstrações com o material empírico. Esse processo envolve analisar tanto aspectos específicos quanto gerais dos dados, identificando elementos novos e explorando suas relações com questões mais amplas. Dessa forma, a interpretação produzida pode abrir novas perspectivas de análise e orientar os pesquisadores a ultrapassar explicações evidentes, possibilitando a elaboração de interpretações mais amplas e criativas.

Sally Hutchinson discutiu sobre o uso da Teoria no campo educacional. De acordo com a autora, “O método da teoria fundamentada ofereceu uma abordagem sistemática para gerar teorias substantivas que nasceram na realidade e ajudaram a explicar o mundo real” (Hutchinson, 1986, p. 51, tradução nossa[7]). Além disso,

> A geração da teoria fundamentada depende da mente investigativa e analítica do pesquisador/teórico. A tarefa consiste em descobrir e conceituar a essência de processos interacionais específicos. A teoria resultante oferece uma nova forma de compreender as situações sociais a partir das quais a teoria foi gerada. (Hutchinson, 1986, p. 51, tradução nossa[8]).

Em síntese, a Teoria Fundamentada constitui uma abordagem que permite a construção de teorias a partir da realidade empírica, tendo como base a análise investigativa do pesquisador sobre os processos sociais observados. Desse modo, o método possibilita a elaboração de interpretações teóricas que ampliam a compreensão das situações estudadas.

Outra questão essencial relativa à Teoria é que os estudos baseados nela partem de questões formuladas pelos pesquisadores acerca das ações e

---

[7] The grounded theory method offered a systematic approach for generating sub- stantive theories that were born in and helped explain the real world (Hutchinson, 1986, p. 51).

[8] The generation of grounded theory relies on the inquiring, analytical mind of the researcher/theorist. The task is to discover and conceptualize the essence of specific interactional processes. The resulting theory provides a new way of understanding the social situations from which the theory was generated (Hutchinson, 1986, p. 51).

interações de pessoas em contextos específicos. No campo educacional, por exemplo, podem investigar como professores trabalham com diferentes perfis de estudantes ou como gestores se relacionam com docentes, alunos e famílias. Os dados são coletados e analisados em contextos naturais, geralmente por meio de observação participante, o que permite compreender as experiências vividas pelos participantes. Nesse processo, o pesquisador se insere no ambiente social investigado, buscando identificar e descrever as estruturas sociais e os padrões de comportamento que emergem dessas interações (Hutchinson, 1986).

De acordo com Hutchinson (1986), a teoria fundamentada também postula sobre a revisão de literatura. Em pesquisas de caráter verificatório, como aquelas voltadas ao teste de hipóteses, a revisão de literatura costuma anteceder as etapas de coleta e análise de dados, servindo como base teórica e metodológica para justificar o estudo. Já na teoria fundamentada, por outro lado, a teoria é construída a partir de padrões identificados nos dados empíricos coletados no campo. Somente depois desse processo o pesquisador recorre à literatura para dialogar com a teoria emergente, articulando os referenciais teóricos aos dados empíricos e fortalecendo a relação entre teoria e realidade.

Além disto,

> Como o método leva os pesquisadores a concentrarem-se na geração de teoria, em vez de na sua verificação, ele pode contribuir com teorias substantivas capazes de explicar e prever fenômenos educacionais. Dados ricos e complexos podem ser analisados de forma sistemática, resultando em um produto final teoricamente consistente e passível de aplicação prática. A teoria fundamentada permite uma entrada estruturada em problemas novos, diferentes ou ainda pouco claros no campo da educação. Uma boa teoria propõe uma maneira nova e relevante de compreender a realidade (Hutchinson, 1986, p. 67).

Nesse sentido, a Teoria Fundamentada possibilita a construção de explicações teóricas a partir da análise sistemática de dados ricos e complexos, permitindo compreender fenômenos educacionais em contextos específicos. Ao priorizar a geração de teoria a partir da realidade investigada, essa abordagem contribui para a interpretação de práticas pedagógicas e experiências escolares. No contexto desta pesquisa, tal perspectiva favorece a compreensão das interações e das aprendizagens construídas pelos estudantes a partir do uso de histórias em quadrinhos no ensino de História, possibilitando identificar significados, interpretações e o desenvolvimento da empatia histórica no estudo do Holocausto.

Com isto, aliada à Teoria Fundamentada, utilizamos a Análise de Conteúdo como técnica de pesquisa, ou seja, como forma de tabular os dados obtidos através das narrativas dos estudantes. Ela tem como ponto de partida a mensagem, que pode ser variada: verbal (oral e escrita), através do silêncio ou de gestos, documental, entendendo que a maneira como é veiculada está ligada ao contexto dos produtores destas mensagens, sendo primordial entender quem fala e o lugar de onde fala (Franco, 2005). Além disto,

> [...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (Franco, 2005, p. 14)

Portanto, esta técnica de pesquisa atendia às nossas demandas com relação à coleta dos dados e, também à sua análise, visto que trabalhamos tanto com produção escrita dos estudantes quanto com sua produção oral através da roda de conversa e com as histórias em quadrinhos produzidas por eles.

Maria Laura Franco (2005) fala sobre o processo decodificador da mensagem quando aplicamos a Análise de Conteúdo nas investigações:

> A clássica formulação dessas questões "quem diz o quê, a quem, como e com que efeito?" acrescentaríamos uma a mais: "Por quê?" Cada uma dessas questões pode ser considerada, em termos de uma pesquisa planejada, para três diferentes propósitos. O investigador pode (e, muitas vezes, deve) analisar mensagens a fim de produzir inferências sobre:
> • as características do texto;
> • as causas e/ou antecedentes das mensagens; e
> • os efeitos da comunicação (Franco, 2005, p. 20-21).

Ao analisar as respostas dos estudantes (ou também seus silêncios, a falta de resposta a determinadas perguntas), levamos em consideração estas questões levantadas por Franco (2005), necessárias para pensar sobre a intenção dos sujeitos quando respondiam às atividades ou quando escolhiam abster-se de respondê-las.

Laurence Bardin (2016) coloca que a Análise de Conteúdo, na atualidade, é “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em

constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Esta autora acrescenta que [...] é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações* (Bardin, 2016, p. 37, grifo do autor), e salienta que

> De maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos seguintes objetivos:
> A *superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que os confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão. (Bardin, 2016, p. 35, grifos da autora).

Pudemos verificar ambos os aspectos durante a tabulação das respostas dos estudantes. As categorias foram criadas após a análise das respostas, e não antes, e foram modificadas conforme necessário. Elas foram criadas para melhor entendimento das narrativas dos estudantes, e as respostas, agrupadas por similaridade. Em outras palavras, as categorias não foram criadas de maneira fixa, mas sim, flexível, para que pudessem acomodar as respostas (e não as respostas acomodarem-se às categorias, o que levaria a uma pesquisa empírica rígida). Considerando a natureza dialética da pesquisa, da preparação das aulas e da plasticidade em sua aplicação, em que íamos adaptando o plano de aula conforme a necessidade do momento, entendendo-o como um guia e não como algo imutável, a Análise de Conteúdo nos forneceu a adaptabilidade necessária para analisar os dados.

Esta versatilidade da técnica levou a uma maior disseminação de seu uso, e isto também foi salientado por Franco (2005, p. 11), que afirmou:

> Cada vez mais, porém, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Observa-se, então:
> • Uso crescente da utilização de análise de conteúdo;
> • Crescente interesse por questões teóricas e metodológicas;

> • Aplicação da análise de conteúdo a um espectro mais amplo de problemas, especialmente aqueles relativos aos antecedentes e efeitos da comunicação, das mensagens e dos discursos;
> • Uso crescente para testar hipóteses em oposição a pesquisas meramente descritivas;
> • Maior diversidade no que se refere aos materiais a serem estudados;
> • Uso em conexão com outras técnicas de pesquisa;
> • Utilização de computadores para análise de conteúdo, principalmente mediante o recurso a programas computacionais.

A combinação entre a Teoria Fundamentada e a Análise de Conteúdo nos possibilitou revisar a teoria no momento da prática, adaptando os instrumentos de pesquisa conforme as necessidades da turma, e permitindo também que revisitássemos os dados para que a análise ficasse coerente tanto com os dados quanto com os objetivos da pesquisa.

Assim, o problema levantado por esta investigação e que buscamos responder, é o seguinte: De que maneira o uso de histórias em quadrinhos como fontes em uma aula-oficina de História (Barca, 2004) sobre o Holocausto pode contribuir para o desenvolvimento do conceito de "História difícil" (burdening history - Borries, 2011) e estimular a empatia histórica em jovens estudantes, à luz do Novo Humanismo de Jörn Rüsen (2015)?

Através da revisão de bibliografia de pesquisas anteriores, incluindo os resultados da pesquisa realizada no Mestrado, a hipótese aqui desenvolvida é que ensinar História é possível e desejável através dos quadrinhos. Marcelo Fronza (2007), em sua dissertação, falou sobre a presença de quadrinhos em livros didáticos de História e a relação dos estudantes com estas fontes. Assim, afirmou que

> Contudo, mesmo que os quadrinhos se apresentem em alguns livros didáticos de História somente como ilustração não quer dizer que os jovens não desenvolvam uma aprendizagem elaborada, pois estes sujeitos entendem que alguns dos elementos fundamentais desses artefatos, como o humor e sua estrutura narrativa, por exemplo, facilitam muito a apreensão do conhecimento histórico elaborado (Fronza, 2007, p. 65).

Acreditamos também que as HQs levaram os estudantes à reflexão sobre a História difícil, desenvolvendo a empatia histórica entre os jovens eles. De acordo com Marcelo Fronza (2016, p. 46)

> É por causa da função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, que as histórias em quadrinhos e outras narrativas históricas visuais podem contribuir para esse processo de libertação dos sujeitos. A função narrativa das histórias em quadrinhos diz respeito às formas de expressão da cultura jovem.

Essa perspectiva reforça a importância do uso das HQs como fonte histórica por não apenas apresentar fatos históricos, mas também conectar os estudantes ao passado, facilitando a construção da empatia histórica. Ao utilizar uma linguagem visual e narrativa acessível, as histórias em quadrinhos conseguem dialogar com a cultura jovem, tornando o aprendizado mais significativo e potencializando a reflexão crítica sobre temas difíceis.

1.2 Investigação Inicial: Compreendendo o Contexto da Pesquisa

Em seguida, abordamos a etapa inicial do estudo exploratório, que consiste na apresentação do perfil dos estudantes. Este levantamento foi fundamental para compreender o público-alvo e orientar o desenvolvimento da aula-oficina, considerando suas necessidades de orientação e conhecimentos prévios. De acordo com Marília Gago (2018, p. 506)

> As propostas de cognição situada baseadas no construtivismo social parecem oferecer um terreno fértil para que com base nas ideias prévias e nas carências de orientação dos aprendentes sejam criadas tarefas desafiadoras que articulem quer conhecimento substantivo quer metaconceptual tendo em vista o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado e mais refletido.

Pensando nisso, demos ênfase à coleta e à tabulação do estudo exploratório que continha as ideias prévias dos estudantes, buscando entender suas carências de orientação para aliar o trabalho com os conceitos substantivos e de segunda ordem para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais sofisticado.

A escola escolhida para a aplicação do estudo está localizada na Zona Leste da Cidade de Londrina, no Paraná, e foi definida pela abertura proporcionada pela direção, que apoiou a execução do projeto e permitiu que fizéssemos o necessário para que a pesquisa fosse concluída. A turma escolhida foi um dos 9º anos que ali estudam, de acordo com os horários que melhor se encaixavam para os professores e também para a pesquisadora. A pesquisa ocupou tanto aulas de História

quanto aulas de Projeto de Vida[9], cedidas gentilmente pelas professoras responsáveis. Ao todo, foram 6 encontros com os estudantes durante os meses de outubro e novembro de 2023, totalizando 7 aulas de 50 minutos. O plano de aula referente às aulas-oficina encontra-se no Apêndice B.

O primeiro encontro com os estudantes ocorreu em 17 de outubro de 2023, e neste encontro explicamos brevemente como se daria a dinâmica da pesquisa e aplicamos o estudo exploratório, que está nos apêndices e foi respondido por um total de 25 estudantes. Já o segundo encontro ocorreu em 19 de outubro, e aqui levamos *O Diário de Anne Frank* impresso. Os estudantes foram separados em duplas ou trios e cada dupla ou trio leu seu trecho e ficou encarregado de fazer um breve resumo do que foi lido para a sala. No terceiro encontro, em 24 de outubro, fizemos o mesmo com *Maus*. Avaliamos que esta forma de proporcionar o contato de todos com o texto integral sem que a leitura fosse tediosa (sem que todos ficassem sentados por muito tempo lendo individualmente) foi produtiva. Para debater fragmentos específicos, como fizemos nas atividades seguintes e na roda de conversa, apresentamos o trecho para a turma e lemos novamente a passagem que seria trabalhada.

Já o quarto encontro ocorreu em 27 de outubro, e os estudantes realizaram atividades de análise de fonte sobre ambas as obras, com perguntas que os levassem a analisar a fonte como um historiador faria. A tabulação destes dados encontra-se ao longo do texto.

O quinto encontro ocorreu em 07 de novembro, e nele desenvolvemos um mapa mental no quadro (a pesquisadora juntamente com os estudantes), retomando os principais temas e esclarecendo dúvidas, e foi realizada a atividade escrita que está tabulada ao longo deste texto. Por último, em 10 de novembro, realizamos a roda de conversa com questões geradoras feitas pela pesquisadora, e os estudantes produziram sua própria HQ com alguma temática que eles considerassem ligada à História difícil. Como não foi possível gravar a roda de conversa por questões de uso da voz dos estudantes, este momento contou com um

[9] As aulas de Projeto de Vida fazem parte da proposta do Novo Ensino Médio, que começou a ser implementado no Brasil em 2022. De acordo com o site da Secretaria de Educação do Paraná: “O estudante do Novo Ensino Médio, que começa a ser implementado em 2022, terá de escolher um itinerário formativo, de acordo com seus interesses e aptidões. Para fazer essa escolha de maneira consciente e informada, o aluno contará com um componente curricular chamado Projeto de Vida, que vai ajudá-lo a identificar suas habilidades e preferências, além de prepará-lo para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais” (Governo do Paraná, 2021).

redator designado pela pesquisadora, que não interferiu na roda e atuou transcrevendo o que os estudantes falavam e respondiam conforme a roda acontecia. Tanto a roda de conversa quanto as HQs também serão analisadas em momento posterior.

No primeiro encontro, explicamos os objetivos e atividades ligadas à pesquisa e apliquei o estudo exploratório, procurando deixar os estudantes livres para que respondessem de maneira sincera às perguntas propostas. Neste primeiro momento, os estudantes também foram orientados a escolher um codinome com o qual gostariam de ser chamados quando fosse necessário me referir a eles para a tabulação das respostas, de maneira a não usar somente apenas ou nomes aleatórios que pudessem levar à desumanização dos participantes da pesquisa. Nossa intenção também foi conhecer um pouco mais do universo cultural dos estudantes, verificando com quais personagens eles se identificariam quando solicitados. Isto também foi feito no Mestrado, e a escolha dos próprios codinomes foi bem recebida pelos estudantes e gerou identificação com a pesquisa entre eles. Porém, na pesquisa desenvolvida no Mestrado, os estudantes não foram solicitados a explicar o motivo dos codinomes, e isto dificultou o reconhecimento das referências culturais, portanto, no Doutorado, o único pedido foi que explicassem o motivo da escolha dos apelidos e não usassem nada pejorativo. Nem todos os estudantes atenderam aos pedidos, já que alguns não explicaram os motivos e outros não atribuíram apelidos para si. Nestes casos, quando necessário, os estudantes que não escolheram nomes foram referenciados de acordo com seus números da chamada. No Mestrado, nós mesmos atribuímos apelidos aos estudantes que não escolheram os codinomes, mas acreditamos que isto se tornou um pouco problemático pois levava, de certa forma, a uma identificação. Portanto, no Doutorado, optamos por manter o número da chamada nos poucos casos em que um nome não foi escolhido pelo próprio participante.

Outra questão que é importante ser destacada é o que buscamos manter as respostas dos estudantes tal e qual foram escritas, mantendo sua identidade mesmo quando há erros de concordância ou erros de português. Apenas alteramos trechos caso estivessem ilegíveis ou de difícil compreensão – caso contrário, mantivemos as respostas tal e qual foram escritas por seus autores.

Neste primeiro momento, 25 estudantes responderam ao questionário, cujas respostas estão tabuladas conforme segue.

A primeira tabela traz os nomes escolhidos, o motivo dado pelo estudante para a escolha do nome, a idade e o gênero que eles atribuíram a si no momento do questionário prévio. Isto foi feito para preservar a identidade dos participantes, mas também atribuir-lhes participação ativa no estudo, para que não sejam meros números. Alguns estudantes não explicaram o motivo para a adoção de seus codinomes, portanto, estes permanecem com o campo em branco. Alguns nomes foram escolhidos posteriormente, pois o estudante havia faltado no dia da aplicação do questionário exploratório.

Tabela 1 – Nome escolhido, motivo para a escolha do nome, idade e gênero dos estudantes

Nome escolhido	Motivo	Idade	Gênero
Anylira	Apelido	14	Feminino
Bololo	-----	14	Masculino
Japonesa			
Newt Scamander	Personagem de filme	15	Feminino
Eleven	Personagem da série “Stranger Things”	15	Feminino
Cabelinho/little hair	------	14	Masculino
Boltz Boy	Apelido (videogame)	15	Masculino
CR7	Jogador de futebol	14	Feminino
Dragonite	Personagem da franquia “Pokémon”	15	Masculino
Tiana	Princesa favorita	15	Feminino
Akemy	Apelido	15	Feminino
------	-------	15	Masculino
Jade	Nome do animal de estimação	15	Feminino
Swift	Cantora favorita	15	Feminino

Taylor	Cantora favorita	14	Feminino
Sr 01	-----	16	Masculino
Luqi	Cantor	15	Masculino
NA			
Nicks	Apelido	14	Feminino
Souza	-----	14	Masculino
GIOS	-----	14	Masculino
PHGF	-----	16	Masculino
Funaki	Apelido	15	Masculino
Loira	Cor do cabelo	15	Feminino
Jesus	-------	15	Masculino
Lys	Apelido	14	Feminino
Corinthiana	Time	14	Feminino

Fonte: A autora (2024).

A seguir, são apresentadas as tabelas que reúnem informações referentes ao gênero e à faixa etária dos estudantes participantes, acompanhadas das respectivas porcentagens que representam a distribuição desses dados no conjunto da amostra.

Tabela 2 – Gênero dos estudantes

GÊNERO	Nº DE ALUNOS	%
FEMININO	13	52%
MASCULINO	12	48%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

Tabela 3 – Idade dos estudantes

IDADE	Nº DE ALUNOS	%
14	10	40%
15	13	52%
16	2	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

Conforme apresentado, o número de participantes dos gêneros feminino e masculino estava bem equilibrado nesta turma, enquanto a maioria (52%) dos estudantes tem 15 anos, 40% têm 14 anos e somente 2 estudantes (8%) com 16 anos. De acordo com o Ministério da Educação, com o Ensino Fundamental de 9 anos, implantado em 2005 no Brasil, “a intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s.d). Com isto, os estudantes no 9º ano devem ter 14 anos completos até 31 de março (que é a chamada data de corte etário, usada para matricular os estudantes desde a idade obrigatória de 4 anos na Educação Infantil e 6 anos no Ensino Fundamental). Com isto, percebemos que 92% dos estudantes estão na série correta para sua idade, visto que o estudo foi realizado no final do ano.

A primeira pergunta do questionário, logo após responderem sobre idade e gênero, foi “Com quem você mora? Escreva quais são as pessoas que vivem com você.”. O objetivo desta pergunta foi entender quais eram as formações familiares dos estudantes, de maneira que pudéssemos conhecer os sujeitos da pesquisa a fim de realizar ajustes necessários às demandas daquele grupo. Os resultados estão discriminados na tabela abaixo.

Tabela 4 – Núcleo familiar dos estudantes

MORA COM	Nº DE ALUNOS	%
MÃE E PAI/PADRASTO E IRMÃO(S)	7	28%
MÃE E PAI/PADRASTO	7	28%
MÃE OU PAI E IRMÃOS	5	20%
MÃE E OUTROS PARENTES	4	16%
MÃE	2	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

A maioria dos estudantes vive com mãe e pai ou padrasto e irmãos ou somente com mãe e pai/padrasto, totalizando 56% das respostas. Isso mostra que a maioria dos estudantes vive em uma família nuclear típica, composta por figura materna, paterna e irmãos. Outro número expressivo é de estudantes que vivem somente com um dos pais e irmãos, totalizando 28% ao somarmos a categoria de quem vive com mãe ou pai e irmãos e quem vive somente com a mãe.

A próxima pergunta, “Qual é a profissão/trabalho das pessoas que moram com você?”, pretendia verificar qual era a principal ocupação das pessoas com as quais os estudantes convivem, buscando compreender de que forma estes estudantes relacionam-se com o mundo do trabalho e pensar, de maneira geral, na condição socioeconômica dos estudantes daquela sala, visto que a escola atende uma população de variadas classes e condições sociais. Os resultados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 5 – Profissão dos responsáveis pelos estudantes

PROFISSÃO DOS RESPONSÁVEIS	Nº DE RESPOSTAS	%
ÁREA DA SAÚDE	6	12,77%
LIMPEZA	5	10,64%
ÁREA DE ALIMENTAÇÃO	5	10,64%
EMPRESÁRIO (A)	5	10,64%
PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS (BABÁ, MOTOBOY, MANICURE, MECÂNICO)	4	8,51%
ÁREA DE SEGURANÇA	4	8,51%
COMÉRCIO	3	6,38%
CONSTRUÇÃO	3	6,38%
DO LAR	3	6,38%
OUTROS (OURIVES, PRODUTOR, METALÚRGICO)	3	6,38%
ADMINISTRAÇÃO	2	4,26%
PROGRAMAÇÃO	2	4,26%
AUTÔNOMO (NÃO ESPECIFICADO)	1	2,13%
NÃO SABE	1	2,13%
TOTAL	47	100%

Fonte: A autora (2024).

Como é possível verificar, as respostas foram bem variadas, de maneira que foi necessário categorizar pensando em tipos ou áreas de ocupação. Sendo assim, as áreas da saúde, limpeza, alimentação e empresas (empresários) ocuparam as primeiras posições, sendo citadas 6 vezes (saúde) e 5 vezes (as outras áreas). Vale lembrar que o número total é maior do que o número de estudantes pois vários citaram as profissões de vários membros de suas famílias.

A próxima questão, “Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não - Se você trabalha, escreva qual é seu trabalho” estava em consonância com a questão 5, que perguntava sobre o tempo livre. O objetivo era verificar como os estudantes ocupavam seu tempo fora da escola e se muitos estudantes tinham a necessidade de trabalhar para auxiliar

suas famílias em casa, levando em consideração o fato de que são jovens entre 14 e 16 anos de idade. O resultado foi o seguinte:

Tabela 6 – Profissão dos estudantes

ALUNO TRABALHA?	Nº DE ALUNOS	%
NÃO	21	84%
SIM, COM EVENTOS	3	12%
SIM, COM PROGRAMAÇÃO	1	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

Portanto, a grande maioria (84%) dos estudantes não trabalha, e um dos pontos que pode justificar este alto número é o fato de a escola ser integral, o que impede que eles atuem em empregos que geralmente empregam menores aprendizes, como administração e comércio, em horário comercial. Porém, 4 estudantes afirmaram trabalhar, sendo 3 deles com eventos e 1 com programação, sem darem mais detalhes.

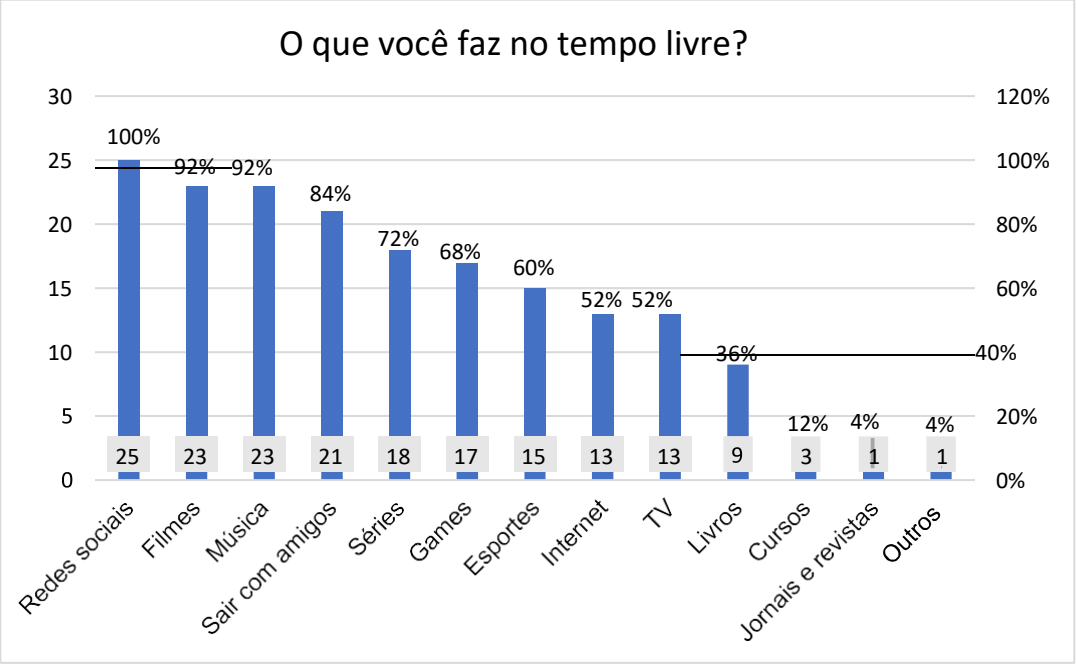
Já a questão de número 5 perguntava “O que você faz no tempo livre? Marque as alternativas com as quais você mais se identifica. Você pode marcar mais de uma alternativa.”. Ela apresentava, então, diversas opções de atividades que os estudantes poderiam marcar e também citar exemplos para que a pesquisadora pudesse conhecer mais do universo lúdico em que estes jovens estão inseridos, entendendo seus gostos e preferências quando se trata de atividades fora da escola. Com isto, obtivemos a tabela e o gráfico a seguir:

Tabela 7 – Passatempos dos estudantes

TEMPO LIVRE	Nº DE RESPOSTAS	%
Redes sociais	25	100%
Filmes	23	92%
Música	23	92%
Sair com amigos	21	84%
Séries	18	72%
Games	17	68%
Esportes	15	60%
Internet	13	52%
TV	13	52%
Livros	9	36%
Cursos	3	12%
Jornais e revistas	1	4%
Outros	1	4%
TOTAL	25	

Fonte: A autora (2024).

Gráfico 1 – Passatempos dos estudantes



Fonte: A autora (2024).

Os cursos citados foram computação, aula de piano e aula de idiomas. Em “outros”, um dos sujeitos colocou “dançar”. Destaca-se o estudante Dragonite,

que, em livros, citou que lê Mangá, que são histórias em quadrinhos japonesas. Já a estudante CR7 afirmou que leu Anne Frank.

Outro destaque foi a aluna Jade, que, dentre todas as opções, colocou que a única coisa que faz no tempo livre é acessar redes sociais: Instagram e TikTok. Uma questão que chama a atenção é que 100% dos estudantes afirmaram usar as redes sociais em seu tempo livre e, entre estas, destaca-se o Instagram, que foi citado 23 vezes, o TikTok, citado 13 vezes e o WhatsApp, citado 13 vezes. Isto é muito relevante para pensar a forma com estes jovens se comunicam e se expressam, sendo de fato as redes sociais o principal passatempo destes sujeitos, tendência observada de maneira global pela grande popularidade crescente destes aplicativos entre adolescentes e jovens.

As próximas questões buscavam verificar a proximidade dos jovens com as fontes que seriam trabalhadas, o suporte em que estas se apresentavam, os conceitos que seriam abordados e o tema que seria explorado. Sendo assim, a questão 7 indagou: “Você gosta de histórias em quadrinhos?”. A maioria dos estudantes, 44%, afirmou gostar de histórias em quadrinhos, enquanto 36% colocaram que gostam mais ou menos. Esta questão complementa a próxima, “Você lê ou já leu histórias em quadrinhos?”, em que 84% dos estudantes afirmaram que sim, enquanto o restante, 16%, colocou que sim, mas não tem o hábito de ler histórias neste suporte. As HQs, portanto, fazem parte do repertório cultural dos jovens, e, segundo Marcelo Fronza (2012, p. 112-113)

> É fundamental que sejam buscados esses valores ligados à cultura juvenil e cultura histórica elaborada na abordagem das histórias em quadrinhos com temas históricos, pois isso permite a construção de uma Educação Histórica que forme uma juventude, a qual poderá criar cidadãos que combatam estruturas desse mundo que, mesmo sendo produzidas em vários séculos, ainda excluem do direito de viver a maioria dos homens.

Portanto, o uso de fontes históricas na forma de quadrinhos pode ser uma maneira de aproximar o conhecimento histórico dos jovens estudantes, potencializando o aprendizado dentro de uma História que cada vez mais vem sendo desvalorizada no âmbito da sala de aula.

Tabela 8 – Respostas à pergunta: “Você gosta de histórias em quadrinhos?”

GOSTA DE HQ?	Nº DE RESPOSTAS	%
Sim	11	44%
Mais ou menos/ Não muito	9	36%
Não	3	12%
Depende da HQ	2	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

Já a questão 8 perguntou: “Você lê ou já leu histórias em quadrinhos?”. Os resultados estão apresentados a seguir.

Tabela 9 – Respostas à pergunta: “Você lê ou já leu histórias em quadrinhos?”

LÊ OU JÁ LEU HQ?	Nº DE RESPOSTAS	%
Sim	21	84%
Sim, mas não tenho hábito	4	16%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

A última questão da primeira parte do estudo exploratório pedia que os estudantes citassem exemplos de HQs que eles conhecem. Quase todos citaram Turma da Mônica ou Chico Bento, totalizando 23 vezes em que os quadrinhos de Maurício de Sousa apareceram.

Alguns estudantes citaram mais de uma HQ, por isso o número total é maior que o número de estudantes. *Heartstopper*¸ citada uma vez, é uma HQ que inspirou uma série da Netflix que conta a história de romance entre dois jovens em quatro volumes.

Tabela 10 – Histórias em quadrinhos citadas

HQs CITADAS	Nº DE CITAÇÕES
Turma da Mônica/Chico Bento	23
Heróis (DC e Marvel)	4
Mickey e Tio Patinhas	2
Mafalda	2
Menino Maluquinho	2
Snoopy	2
Turma da Mônica Jovem	1
Garfield	1
Mangá (não especificado)	1
Heartstopper	1
TOTAL	39

Fonte: A autora (2024).

A segunda parte do estudo exploratório buscou verificar os conhecimentos dos estudantes sobre o que seria desenvolvido ao longo da pesquisa. A intenção foi verificar o que pensavam sobre o uso de HQs no ensino de História, o que entendiam por história difícil e por empatia e o que sabiam sobre Anne Frank e sobre o Holocausto. Esta parte está localizada ao longo dos capítulos desta pesquisa, de acordo com o tema das questões (História difícil, quadrinhos, empatia).

2 O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nas últimas décadas, houve um grande crescimento das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de História no Brasil, evidenciado pela expansão de linhas de pesquisa e aumento da produção acadêmica, um movimento que também se observa em outros países, impulsionando o surgimento de áreas específicas como a Educação Histórica (Schmidt, 2014). A pesquisa que estamos desenvolvendo insere-se no campo da Educação Histórica, que entende e defende que a aprendizagem histórica tem seus métodos situados na própria ciência da História. Esta perspectiva é desenvolvida, sobretudo, por Jörn Rüsen, historiador e filósofo, que entende a História da seguinte maneira:

> A história é uma inter-relação significativa entre o passado, o presente e o futuro. É baseada na experiência do passado, cuja interpretação torna o presente compreensível, abrindo assim uma perspectiva para o futuro. A história fornece uma orientação temporal dentro e sobre as circunstâncias de vida do presente (Rüsen, 2019, p. 428-429, tradução nossa)[10].

Várias investigações têm sido conduzidas a nível mundial, em países como Inglaterra, Portugal, Espanha, Alemanha, Estados Unidos e, desde os anos 2000, no Brasil, de forma que os estudos na área da aprendizagem histórica têm se concentrado na análise de princípios, fontes, tipologias e estratégias que envolvem esse processo, tanto a partir das concepções de estudantes e professores quanto por meio da investigação dos sentidos atribuídos à aprendizagem nos elementos da cultura escolar e da própria escola (Cainelli; Schmidt, 2012).

Marília Gago e Ana Isabel Ribeiro (2022) acrescentam que, para a Educação Histórica, a aprendizagem é considerada verdadeiramente histórica quando articula o conhecimento substantivo (o que se afirma sobre o passado) com o conhecimento metahistórico (como se faz e pensa História), de maneira que o conhecimento histórico necessita ser construído com base na ciência da História, articulando a epistemologia, a historiografia e a teoria da História. Portanto, as bases da Educação Histórica estão fixadas na própria História e em seus métodos, que são

[10] History is a meaningful interrelationship between past, present, and future. It is based on the experience of the past, the interpretation of which renders the present understandable, thus opening up a future perspective. History provides a temporal orientation in and about the life circumstances of the present. (Rüsen, 2019, p. 428-429)

levados para sala de aula com o objetivo de promover a formação da consciência histórica dos sujeitos, permitindo que eles compreendam o tempo em sua complexidade, reconheçam múltiplas perspectivas e atribuam sentido ao passado a partir de critérios históricos. Assim, a aprendizagem deixa de ser mera memorização de fatos e datas e passa a ser um processo reflexivo, crítico e situado, em que os estudantes aprendem a pensar historicamente, interpretando evidências, analisando narrativas e construindo argumentos fundamentados.

Isabel Barca (2012, p. 37), autora precursora nas discussões e trabalho neste campo, coloca que

> A abordagem da investigação em Educação histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino da História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos.

Terrie Epstein e Cinthia Salinas (2018, p. 61, tradução nossa)[11] escreveram em 2018 sobre o significativo crescimento da pesquisa em Educação Histórica nos últimos anos, afirmando que

> A pesquisa sobre educação histórica cresceu dramaticamente nos últimos 35 anos e exponencialmente nos últimos 15 anos. Mal sendo reconhecida como um campo de pesquisa antes da década de 1980, a educação histórica é agora uma área florescente de investigação conduzida por pesquisadores ao redor do mundo.

Geyso Germinari discute sobre a expansão deste campo de pesquisa por meio de eventos acadêmicos. Segundo ele, a Educação Histórica se concretizou através da realização de diversos eventos acadêmicos tanto nacionais quanto internacionais, como o Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica, Seminário Internacional de Educação Histórica, os Encontros da AIPEDH (Associação Iberoamericana de Pesquisadores da Educação) e o HEIRNET (History Educators International Research Network) (Germinari, 2020).

[11] Research on history education has grown dramatically in the past 35 years and exponentially in the last 15. Barely a recognized field of research before the 1980s, history education is now a burgeoning area of inquiry conducted by researchers around the globe (Epstein; Salinas, 2018, p. 61).

Além disto, de acordo com Marília Gago (2016b, p. 80), “Compreender como estudantes e professores fazem sentido da sua compreensão da História numa lógica de orientação temporal tem sido o desafio aceite e perseguido em termos de investigação em Educação Histórica”.

Gago (2018, p. 506) também defende que

> considera-se que a educação histórica pode desenvolver a forma de ver Mundo, ou seja, pode contribuir para que o mundo seja visto de forma(s) mais complexa(s). Assim, a História é pensada como transformativa e que tem impacto no modo como se tomam decisões e se age. Neste sentido, considera-se que a educação histórica é uma compreensão em desenvolvimento que impulsiona o conhecimento da realidade (LEE, 2011).

De acordo com Gago e Ribeiro (2022, p. 71), o pensamento crítico em História envolve “[...] colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe”. Pensar historicamente vai além de saber fatos, é uma maneira de refletir sobre os problemas, orientando-se por meio da reconstrução do passado a partir de fragmentos incompletos (Gago; Ribeiro, 2022). Peter Seixas e Carla Peck (2004) também partem desta perspectiva quando debatem sobre o pensamento histórico dos jovens, pontuando que estes têm imagens do passado em suas mentes que chegam até eles através de filmes históricos, ficção histórica, reconstruções históricas – o que Rüsen (2016; 2022) chama de cultura histórica, na qual todos estamos imersos. Estes jovens tentam, de forma esporádica, incompleta e imprecisa, entender o que o passado significa para eles e qual a relação dele com seus futuros. Desta maneira, o papel da Educação Histórica é lidar com esses fragmentos de pensamento e desenvolvê-los para que os estudantes tenham uma base sobre a qual conferirem sentido às suas próprias vidas – ou seja, precisamos ensiná-los a pensar historicamente.

Seixas e Peck (2004) acrescentam que muito do ensino de História nas escolas ainda se concentra na transmissão de fatos isolados, o que acaba deixando os estudantes por conta própria na tarefa de atribuir sentido a esses conteúdos. Ao identificar quais formas de construção de sentido são específicas da compreensão histórica, torna-se possível incorporá-las de maneira mais clara ao currículo e aos processos avaliativos. Isso permite avançar na definição do que pode ser entendido como desenvolvimento no pensamento histórico dos estudantes.

Bodo von Borries (2016) fala sobre as demandas por multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade na aprendizagem histórica, salientando que elas não ocorrem somente em sociedades com múltiplas culturas convivendo diariamente (como em contextos de imigração), mas

> A pluralização interna de uma sociedade democrática (*mudança de formas de* família, biografias profissionais e vida sexual), a europeização (moeda comum, reconhecimento de diplomas, liberdade de estabelecimento) e a chamada globalização (na verdade mais ou menos a quarta ou quinta rodada desde 1492!) impõem, de qualquer maneira, que se leve em conta não apenas o próprio grupo, mas também a compreensão do alheio e as sobreposições e mudanças do *alheio* e do *próprio*. (Borries, 2016, p. 29, grifos do autor).

O autor afirma também que já não é mais suficiente pensar que o ensino de História serve apenas para explicar como nos tornamos quem somos; é necessário compreender também como os outros se constituíram, como surgiram as distinções entre grupos e de que forma esses grupos são interdependentes. Dessa forma, a trajetória de vida de cada indivíduo torna-se relevante para todos, já que todos compartilham o mesmo espaço social (Borries, 2016).

Marcelo Fronza fala sobre as lacunas deixadas pela didática da História predominante no ensino de História na atualidade. Apesar de escrever em 2012, ainda é a realidade observada no chão de muitas escolas, perpetuada por muitos professores:

> A Didática da História dominante tem falhado de modo evidente na tarefa de fornecer conhecimentos históricos com sentido de orientação temporal para os jovens devido a disseminação do processo de desumanização pretensamente objetiva realizadas a partir de competências universais psicológicas (Fronza, 2012, p. 428-429).

O autor continua sua linha de raciocínio afirmando que as operações da consciência histórica se enfraquecem devido a alguns fatores, como o fato de os sujeitos que vivenciaram os eventos históricos serem substituídos por processos impessoais, que são facilmente classificados e organizados. Além disso, as interpretações históricas perdem sua capacidade de fornecer diferentes perspectivas, dando lugar a uma visão dogmática e única da verdade. Em muitos casos, a orientação histórica nem é considerada parte do processo didático, sendo tratada

apenas como uma atividade recreativa, sem relevância para a cultura escolar. Isso é agravado quando as manifestações identitárias dos estudantes são vistas como comportamentos indisciplinados. Dessa forma, falta espaço para a cultura jovem dentro de uma Didática da História que se baseia nos princípios da cultura escolar dominante (Fronza, 2012).

Esta tese, portanto, propõe uma abordagem no ensino de História com o objetivo de ampliar as possibilidades oferecidas pelos métodos tradicionais, que frequentemente se concentram apenas na memorização de datas e eventos. A ideia é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica e significativa do passado, fazendo conexões entre ele e o presente. Também buscamos promover a empatia histórica, permitindo que os estudantes compreendessem as experiências dos outros e refletissem sobre como isso impacta suas próprias vivências. Dessa forma, essa abordagem buscou não apenas ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a História, mas também contribuir para a construção de sua identidade e a capacidade de se engajar no futuro de forma consciente.

No estudo exploratório, buscamos verificar quais as concepções dos estudantes sobre a História e o ensino de História. Para tanto, fizemos a pergunta a seguir, utilizando uma tirinha em quadrinho como suporte de nossa indagação.

QUESTÃO – Leia a tirinha a seguir:

Figura 1 – Primeira HQ do estudo exploratório



Fonte: https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150815257424/tirinha-original

Questão a) Você concorda com a frase: “a História pode ensinar com o passado”? Justifique sua resposta.

A escolha desta tirinha para compor o estudo exploratório teve como objetivo instigar os estudantes a refletirem sobre os sentidos atribuídos às ciências

humanas na escola, especialmente sobre o papel da História na formação crítica dos sujeitos. Reconhecemos que o verbo “ensinar”, utilizado na tirinha, pode remeter à ideia tradicional de que a História transmite lições morais a partir do passado, o que não corresponde à perspectiva teórica adotada neste trabalho. No entanto, a intenção com o uso desse material foi justamente provocar debate sobre que tipo de ensino se espera da História e sobre as diferentes formas de lidar com o passado no tempo presente.

A fala final da personagem ("Para alguns, isso é extremamente temeroso!") reforça a ideia de que o conhecimento histórico e o pensamento crítico podem gerar desconforto, sobretudo quando colocam em questão narrativas hegemônicas. Essa provocação se alinha à proposta de uma História escolar que promova o questionamento, a problematização do presente e o desenvolvimento da empatia histórica, e não uma mera repetição de lições morais.

Além disso, a pergunta atrelada à tirinha buscou investigar se os estudantes percebem o passado como relevante para as decisões do presente e do futuro. As respostas evidenciaram, em muitos casos, um distanciamento ou desvalorização da História, o que revela a importância de estratégias didáticas que façam os jovens refletirem sobre os usos do passado — não para “aprender com os erros”, mas para compreender as permanências, rupturas e disputas que constituem o tempo presente.

Nesse sentido, a provocação feita pela tirinha se alinha à proposta de Nechi (2017), que, em sua tese de Doutorado, investigou a relação de jovens com o passado e com a disciplina de História. Segundo o autor, muitos estudantes demonstram dificuldade em compreender a importância do passado no presente e no futuro: “A relevância do passado e da História, como um todo, apresentou opiniões contrárias entre os jovens. Muitos não conseguem compreender a importância de aspectos do passado no seu presente e futuro [...]” (Nechi, 2017, p. 240).

Assim, o uso da tirinha não teve como finalidade apresentar a História como uma lição para o presente, mas criar um espaço de reflexão e diálogo sobre a presença (ou ausência) do passado nas experiências dos estudantes, e sobre o papel do conhecimento histórico na construção de sentidos sobre o mundo contemporâneo.

Tabela 11 – Respostas à pergunta “A história pode ensinar com o passado?”

A História pode ensinar com o passado?	Nº DE ALUNOS	%
1- Concorda	22	88%
2- Não emitiu opinião	2	8%
3- Não sabe	1	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

Vinte e dois estudantes afirmaram concordar com a frase em suas respostas. As únicas exceções foram o estudante GIOS, que escreveu: “*Agente pode saber o que acontecia no passado por isso a história querendo ou não é importante para nós*” (GIOS, 14 anos), o estudante Boltz boy, que respondeu somente: “*Algo que aconteceu*” (Boltz boy, 15 anos) e o estudante Luqi, que afirmou: “*Não sei*” (Luqi, 15 anos). Estes estudantes não emitiram sua opinião sobre concordar ou não com a frase “a História pode ensinar com o passado”, apenas responderam da forma como está exposto.

As justificativas dos estudantes foram agrupadas em 6 categorias definidas por nós:

Tabela 12 – Justificativas à pergunta “A história pode ensinar com o passado?”

A História pode ensinar com o passado? Justificativas	Nº DE ALUNOS	%
1- A História mostra o passado/podemos conhecer o passado	8	32%
2- Não repetir os erros do passado	7	28%
3- Aprender com o passado	4	16%
4- Conhecer o passado para compreender o presente	3	12%
5- Outros	2	8%
6- Não sei	1	4%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

1- A HISTÓRIA MOSTRA O PASSADO/PODEMOS CONHECER O PASSADO – 8 respostas. Nesta categoria, estão as respostas como a de Jade, que afirmou:

"*Concordo, pois a história é feita de passado*" (Jade, 15 anos), e Eleven: "*Sim pois tudo que está no passado tem uma história do passado sobre as culturas, povos, guerras, costumes, espécies de animais que já se foram ao passar do tempo*" (Eleven, 15 anos). Estes estudantes debruçaram-se sobre o conteúdo substantivo ligado ao passado, aos conteúdos que aprendemos em aulas de História, sem fazerem relações com o presente.

2- NÃO REPETIR OS ERROS DO PASSADO – 7 respostas. Nesta categoria, estão as respostas que afirmaram que devemos conhecer o passado para não repetir os erros que já foram cometidos. Um exemplo é a aluna Corinthiana, que afirmou: "*Sim, com as lições do passado você pode consertar os erros do futuro*" (Corinthiana, 14 anos). Estas respostas transparecem a antiga ideia de que a História teria como papel ensinar lições, que poderíamos refletir sobre ela para não cometer os mesmos erros.

De acordo com Peter Lee (2011, p. 28),

> A relação entre o passado e o presente envolve outros aspectos da história. Entre os historiadores acadêmicos, talvez uma das justificativas mais desacreditadas para a história é que ela ensina "lições". Políticos, jornalistas e muitos outros (incluindo alguns historiadores profissionais) ainda assim persistem em pensar que a história tem lições a ensinar. [...] É tentador pensar que, portanto, as generalizações que são ou formam a base das "lições" da história são equivalentes às teorias formalmente articuladas do paradigma científico, apenas talvez um pouco menos precisas. Tal suposição é perigosa.

Assim, a visão de que a História ensina lições e evita a repetição de erros é debatida entre historiadores. Peter Lee, alerta que essa abordagem simplista pode ser perigosa e imprecisa, mas é uma visão ainda difundida entre os estudantes, com 28% deles respondendo no sentido de a História ensinar lições.

3- APRENDER COM O PASSADO – 4 respostas. Nesta categoria, estão os estudantes que afirmaram, como o nº 16, que "*Sim, porque você pode aprender com o passado e pensar nos seus atos*" (nº 16, 15 anos). Os estudantes aqui se limitaram a falar que o passado ensina, ou que podemos aprender com ele, sem citar os erros ou o aprendizado de lições através das experiências passadas.

4- CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE –3 respostas. Aqui, citamos o exemplo da aluna Swift, que afirmou: "*Sim, o estudo do passado permite que compreendamos como chegamos ao nosso presente*" (Swift, 15 anos). É interessante citar também a resposta de PHGF, que escreveu: "*Sim, porque todos os acontecimentos que aconteceu no passado pode sim ser compreendidas e eficazes*

na atualidade assim aprendendo coisas uteis como os acontecimentos em guerras" (PHGF, 16 anos). Esta relação entre o passado e o presente é essencial para que os estudantes compreendem a importância do ensino de História, para que as aulas de História não sejam apenas um amontoado de fatos muito distantes no tempo e no espaço cuja relação com a vida presente do estudante é nula ou quase nula.

5- OUTROS – 2 respostas. Esta categoria abarca duas respostas que não se enquadraram nas outras categorias. Aqui, estão os estudantes Boltz boy, que afirmou: "*Algo que aconteceu*" (Boltz boy, 15 anos) e Souza: "*Sim, o passado pode nos recordar tanto as coisas boas quanto coisas ruins*" (Souza, 14 anos).

6- NÃO SEI – 1 resposta. Um estudante afirmou não saber responder.

A alternativa b) questionava: "Porque a menina afirma que "para alguns, isso é extremamente temeroso"? Dê exemplos para explicar sua resposta." A intenção era verificar a interpretação dos estudantes sobre a tirinha. Porém, pela grande variedade de respostas, a tabulação desta alternativa ficou inviável. Portanto, optamos por descartar esta questão, sem prejuízo para o estudo final, pois o estudo exploratório é um norte para as outras atividades e questões que serão aplicadas ao longo do estudo, então foi interessante para entendermos quais perguntas fazer e como fazê-las para que pudéssemos tabular os resultados posteriormente.

2.1 O USO DE CONCEITOS NA AULA-OFICINA

O trabalho realizado nas aulas-oficina baseou-se em conceitos que orientaram a investigação. Para tanto, utilizamos a definição de Peter Lee (2001, p. 15):

> Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os "conceitos de segunda ordem". É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da Histórias elas manter- se-ão se nada se fizer para as contrariar.

Para promover um ensino de História relevante, é necessário que ambas as categorias de conceitos andem juntas. Concordamos com Marlene Cainelli e Sandra Oliveira (2011, p. 125) ao afirmarem que

> Almeja-se que a formação histórica se dê no processo de estabelecimento de uma relação causal e intencional entre o passado e o presente, o que nem sempre ocorre. Ao aprender a fazer essas relações, o sujeito pode “elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da histórica, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2007, p. 104).

Dessa maneira, um ensino de História pautado apenas conceitos substantivos transforma o ensino em algo maçante e tradicional, enquanto trabalhar apenas conceitos de segunda ordem elimina da aprendizagem os fatos e questões que caracterizam a ciência da História. Para Cainelli e Oliveira (2011, p. 125),

> trata-se de passar de um dado objetivo (que pode ser compreendido como o conteúdo ensinado) para uma apropriação subjetiva. Dialeticamente, essa apropriação subjetiva potencializa as possibilidades de entendimentos objetivos de novos conteúdos constituindo o movimento espiral do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o conceito substantivo que trabalhamos é o Holocausto, e o conceito e ode segunda ordem, a empatia histórica. Ambos foram permeados pelas discussões sobre o novo humanismo e também sobre a História difícil, e ambos serão analisados mais detalhadamente a seguir.

2.1.1 Conceito Substantivo: Holocausto – Ensino, História e Historiografia

Os conceitos substantivos são aqueles que se referem diretamente aos conteúdos específicos ensinados na disciplina de História. No caso desta pesquisa, os conceitos substantivos em foco incluem o Holocausto, a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo, temas que ocupam lugar central na compreensão das dinâmicas sociais, políticas e ideológicas do século XX e que são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência crítica dos estudantes. Aqui, nos debruçaremos sobre o conceito do Holocausto, que é um dos eixos centrais da nossa pesquisa.

Ana Paula Carvalho (2021) desenvolveu sua tese de Doutorado analisando as ideias de estudantes do Ensino Médio sobre o conhecimento substantivo “democracia”. Ela coloca que dentre os desafios enfrentados pelos professores de História, destacam-se as dificuldades em relação ao ensino dos

conceitos substantivos, como a escolha dos conteúdos, a abordagem de noções abstratas e polissêmicas, além da mediação necessária para que os estudantes construam uma estrutura utilizável do passado.

O que verificamos é que muitos estudantes apenas repetem mecanicamente o que lhes é ensinado em sala de aula, sem de fato apreender os conceitos e desenvolver um pensamento crítico. De acordo com Carvalho (2021, p. 30), isto também foi verificado por professores de História em outras partes do mundo:

> Jacques Haenen e Hubert Schrijnemakers (2000) mencionam como os professores de história ingleses lamentam que os alunos ao saírem da educação básica apresentam uma limitada compreensão dos conceitos básicos da disciplina. Segundo os autores, na maioria das vezes os alunos apenas repetem o que ouviram em sala de aula ou leram no livro didático, quando na realidade não entenderam a fundo os conceitos utilizados, e em decorrência disto logo serão esquecidos

Assim, Carvalho (2021, p. 290) conclui que compreender as ideias expressas pelos participantes a respeito da democracia é essencial, já que o conhecimento substantivo contribui para a construção de uma estrutura de entendimento do passado que favorece a orientação temporal.

Portanto, cabe ao professor entender a importância do trabalho tanto com conceitos substantivos quanto de segunda ordem. Glória Solé (2017, p. 06) acrescenta que

> Segundo Barca e Solé (2012) ensinar e aprender história não se pode cingir apenas a possuir um dado conhecimento histórico (conceitos substantivos), que é importante e indispensável, não é isso que está em causa, mas é essencial também dominar um conjunto de competências ao nível da capacidade de selecionar, analisar, interpretar fontes, estabelecer relações de causalidade, explicar historicamente, ser capaz de construir relatos/narrativas, orientar-se temporalmente, ou seja, saber aplicar noções que representam a natureza da história, que constituem, segundo a terminologia de Lee (2001) conceitos de segunda ordem ou estruturais.

Como nosso objetivo foi trabalhar o Holocausto utilizando o conceito de História difícil de Bodo von Borries, este foi o conteúdo substantivo que deu o norte a nossas aulas – através do ensino do Holocausto, buscamos verificar as concepções dos estudantes acerca do conceito de segunda ordem. Nosso objetivo não consistiu em fazer com que os estudantes decorassem nomes ou datas, mas é necessário

conceituar e situar aqui espacial e temporalmente o Holocausto por ser nosso conceito substantivo base.

Iniciamos a discussão pontuando nossa escolha por usar o termo “Holocausto” ao invés de “Shoah”, que é o termo em hebraico também utilizando em pesquisas sobre o tema. De acordo com o Congresso Judaico Mundial e a UNESCO, através do site About Holocaust (Holocausto, 2022)

> “Holocausto” é o termo inglês e “Shoah” o termo hebraico usado para descrever o genocídio perpetrado pela Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Ambos os termos têm uma dimensão teológica ou cósmica. “Holocausto” é derivado do grego para oferta queimada e é geralmente definido como uma vasta destruição causada por fogo ou outras forças não humanas. “Shoah”, entretanto, tem sua raiz bíblica no termo “*shoah u-meshoah*” (devastação e desolação) que aparece tanto no Livro de Sofonias (1:15) quanto no Livro de Jó (30:3).

Compreendemos que diversos autores, como Helena Ragusa (2022) e Sabrina Braga (2022), optam por utilizar o termo “Shoah” em suas teses desenvolvidas no Brasil, pois ele indica destruição, enquanto “Holocausto” está mais associado ao sacrifício. Sabemos que o evento foi, propriamente, uma destruição do povo judeu. Entretanto, escolhemos utilizar “Holocausto” por ser o termo mais comum e conhecido no Brasil. Como nossa pesquisa direciona-se ao trabalho com estudantes do 9º ano, entendemos que essa escolha é adequada, pois se aproxima mais do conhecimento prévio deles. A palavra “Holocausto” possui um significado forte e marcante no contexto brasileiro e, mesmo que “Shoah” tenha um peso maior para o povo judeu, optamos por manter o termo que melhor dialoga com nosso público-alvo.

A autora Marina Cattaruzza (2006) argumenta que o que torna o Holocausto um evento único é o fato de que vários fatores típicos de um genocídio aconteceram ao mesmo tempo, especialmente uma intenção clara e extrema de exterminar. Mesmo assim, os componentes individuais desse tipo de violência — como a matança em massa — também aparecem em outros genocídios.

Os autores Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016) afirmam que a palavra Holocausto tem origem no termo grego *Holókauston*, usado na versão grega da Bíblia como tradução do hebraico *olá*, que se refere a um tipo de sacrifício feito a Deus, no qual a oferta era completamente queimada. Posteriormente, o termo passou a ser empregado, de maneira mais ampla, para nomear o extermínio

de milhões de pessoas sob o regime nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Com o tempo, especialmente durante a Guerra Fria, seu uso se expandiu para indicar massacres ou destruições em grande escala contra populações específicas.

De acordo com Carlos Reiss e Michel Ehrlich (2023, p. 21), “[...] é possível falar temporalmente do Holocausto no intervalo máximo de janeiro de 1933 a maio de 1945, mas a duração exata e relativa depende da trajetória específica de cada uma das pessoas perseguidas e transformadas em vítimas”. Esta diferenciação é necessária aqui pois nossas duas fontes são relatos individuais de vítimas do Holocausto, que sobreviveram de diferentes maneiras com diferentes experiências. Reiss e Ehrlich (2023) continuam suas discussões, afirmando que estudar e recordar o Holocausto é essencial para extrair lições valiosas que se aplicam ao presente. Para isso, é importante entender que ele não começou diretamente com os campos de concentração e extermínio, mas foi resultado de um processo histórico gradual. Esse processo teve início com ações que, à primeira vista, podem parecer insignificantes, como a discriminação racial, o enfraquecimento da democracia, o desrespeito à diversidade em uma sociedade e o uso de sistemas burocráticos e impessoais para classificar e excluir pessoas. Embora esses primeiros passos não tenham determinado o genocídio, eles criaram as condições que o tornaram possível, revelando como indivíduos comuns, inseridos nesse contexto histórico, puderam se transformar em autores de atrocidades (Reiss; Ehrlich, 2023).

Maria Luiza Carneiro (2002) faz reflexões sobre o Holocausto, o que representou e as histórias que chegaram aos dias de hoje de milhões de pessoas que foram alvo do extermínio promovido pelo governo nazista. Ela resume esta questão destacando que após a divulgação dos crimes nazistas contra os judeus no pós-Segunda Guerra Mundial, diversas iniciativas foram criadas com o intuito de manter viva a memória do Holocausto, entendendo essa preservação como um instrumento de resistência aos regimes totalitários e ao antissemitismo.

Reiss e Ehrlich (2023) falam sobre o movimento de historiadores e pesquisadores após a Segunda Guerra mundial que buscaram explicar o Holocausto como um fato tanto humano quanto histórico, e não algo impensável, já que foi praticado com seres humanos e por outros seres humanos. Assim, os autores afirmam que, ao tentar explicar o que parece ser inimaginável, o Holocausto muitas vezes é interpretado por meio de explicações místicas ou fora do contexto histórico, colocando-o como incompreensível, inexplicável. Porém, desde o fim da Segunda

Guerra Mundial, as pesquisas voltaram-se para a elaboração de explicações racionais, visto que se trata de um evento histórico e humano.

Sara Levy e Maia Sheppard (2018), ambas pesquisadoras de universidades estadunidenses que desenvolvem pesquisadas no campo da Educação Histórica, afirmam que

> Globalmente, a educação sobre o Holocausto tornou-se uma parte valorizada e importante do currículo nas salas de aula do ensino fundamental e médio. No entanto, exatamente como esse currículo deve ser, quais teorias e ontologias o informam e as razões para ensiná-lo são bastante variadas. Há a questão de se apresentar o Holocausto como algo único ou universal ou, como é mais aceitável recentemente, usar a concepção de Yehuda Bauer do Holocausto como "sem precedentes". (Bauer,2001). (Levy; Sheppard, 2018, p. 365, tradução nossa) [12]

Além disto, elas também questionam o que significa ensinar sobre o Holocausto nos mais diversos lugares do mundo, não só naqueles em que a população foi afetada diretamente pelos acontecimentos ligados a ele (Levy; Sheppard, 2018), mas também, acrescentamos, em países como o Brasil, que parecem, aos olhos sobretudo dos jovens estudantes, tão distantes no tempo e no espaço dos eventos relacionados ao Holocausto. Levy e Sheppard (2018) também levantam a questão de por que ensinar sobre o Holocausto e o que podemos aprender a partir do estudo do sofrimento dos outros, e estas foram questões que também nos acompanharam ao longo da realização desta pesquisa, desde a escolha do tema até a preparação das atividades e, sobretudo, ao examinar as reações dos estudantes às aulas e às atividades.

É necessário, portanto, pensar o ensino do Holocausto não como algo absurdo ou mesmo como um tabu, ou mesmo romantizando-o, como vemos em filmes e em literatura que têm o Holocausto como pano de fundo. As autoras Levy e Sheppard (2018) colocam que é “central para a dificuldade de aprender sobre histórias traumáticas é a experiência dos limites do eu através dos encontros com a alteridade do conhecimento (Pitt & Britzman, 2003)” (Levy; Sheppard, 2018, p. 366, tradução

[12] Globally, Holocaust education has become a valued and important part of curriculum in elementary and secondary school classrooms. However, exactly what this curriculum should look like, what theories and ontologies inform it, and the reasons for teaching it are quite varied. There is the question of whether to present the Holocaust as unique or universal or, as is more recently acceptable, to use Yehuda Bauer’s conception of the Holocaust as “unprecedented” (Bauer,2001). (Levy; Sheppard, 2018, p. 365)

nossa)[13]. Assim, a intenção de trazer dois quadrinhos autobiográficos foi justamente humanizar este acontecimento e situá-lo dentro da História de maneira que pudesse fazer sentido para os estudantes, que estão tão distantes temporalmente e espacialmente dele. Este foi um grande desafio, conforme verificamos nas respostas dadas pelos estudantes nas aulas-oficina. Mesmo com estes desafios, o ensino do Holocausto se faz necessário, pois “No caso do nazismo e do Holocausto, é possível afirmar que se tratam de traumas históricos que possuem dimensões mundiais, especialmente pela forma recorrente com que são abordados na mídia, no cinema e nos centros de memória” (Souza, 2014, p. 314), e sua importância se justifica por diversos motivos, seja pelo fato de o Holocausto ter se configurado como um extermínio sem precedentes na História, seja pelo tema figurar enquanto conteúdo formal do currículo do Ensino Fundamental e Médio no Brasil e no mundo. Continua, portanto, sendo relevante sua abordagem enquanto conteúdo substantivo, bem como são de extrema importância os conteúdos de segunda ordem que evoca; no caso desta pesquisa, a empatia histórica.

Francisco Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016) também discutem sobre o ensino do Holocausto, argumentando que nas últimas décadas, o ensino de História passou por um processo de renovação, incorporando com rapidez novos temas, abordagens e fontes. Diversos grupos e centros de pesquisa se dedicam a investigar assuntos ainda pouco explorados, entre eles os chamados "traumas coletivos". Com o fim da Guerra Fria (1945-1991) e em meio a um contexto de otimismo político e econômico — sustentado pela ideia de um mundo mais pacífico, livre da ameaça nuclear e orientado por valores multiculturais — parecia que os episódios mais sombrios da História perderiam relevância. Contudo, logo esse cenário foi desmentido por uma sucessão de conflitos, especialmente guerras civis, com ou sem intervenção externa, que trouxeram à tona tragédias que acreditávamos ser parte do passado.

Borries também aborda sobre o ensino do Holocausto, afirmando que

> “[...] A Shoah é um caso extremo e esmagador de genocídio; o propósito de aprender e ensinar sobre a Shoah é primariamente permitir a prevenção de genocídios, a promoção da educação para a

[13] Central to the difficulty of learning about traumatic histories is experiencing the limits of the self through encounters with the otherness of knowledge (Pitt & Britzman, 2003). (Levy; Sheppard, 2018, p. 366).

> paz, dos direitos humanos, da tolerância, da democracia e da boa cidadania" (Borries, 2017, p. 427, tradução nossa)[14].

Rüsen (2005, p. 165, tradução nossa)[15] fala sobre o lugar histórico do Holocausto, e sobre como este evento colocou em xeque uma miríade de questões sobre a História e o ser humano:

> O principal problema no cerne do debate sobre a historização é o lugar histórico do Holocausto. Obviamente, constitui uma experiência de fronteira do que é histórico, com importância primordial para ver como entendemos e conceitualizamos história e historicidade. O Holocausto põe em questão radical o próprio caráter do que é histórico. Não pode ser incorporado nos limites representacionais de um objeto de pesquisa usual para investigação histórica. Em vez disso, no recuo, ele exerce um impacto meta-histórico sobre a própria maneira pela qual os métodos e categorias de pesquisa são constituídos. Assim, o debate sobre a historização aborda várias questões centrais para a teoria histórica.

Levy e Sheppard levam mais afundo a discussão sobre o ensino da História do Holocausto. As autoras pontuam que

> O Holocausto é um dos poucos eventos históricos nos currículos escolares ao redor do mundo onde é comumente aceito e frequentemente esperado que os alunos considerem de forma reflexiva o sofrimento dos outros (Fine, 1995; Schweber, 2004). A educação sobre o Holocausto oferece um caso elucidativo que demonstra a importância do espaço, lugar, tempo e identidade ao considerar o que pode tornar uma história 'difícil' (Levy; Sheppard, 2018, p. 366, tradução nossa)[16].

Estas autoras falam sobre os diferentes motivos que levam ao ensino do Holocausto ao redor do mundo – em Israel, seu foco está mais na lembrança do

---

[14] [...] the Shoah is an extreme and overwhelming case of genocide; the purpose of learning and teaching about the Shoah is primarily to enable the prevention of genocides, the promotion of peace education, of human rights, of tolerance, of democracy, and of good citizenship (BORRIES, 2017, p. 427).

[15] The overriding problem at the nub of the debate on historization is the historical place of the Holocaust. Quite obviously, it constitutes a boundary experience of what is historical, with primal import for how we understand and conceptualize history and historicity. The Holocaust calls into radical question the very character of what is historical. It cannot be incorporated within the representational confines of a usual research object for historical inquiry. Rather, in recoil, it exerts a metahistorical impact on the very way in which the methods and categories of research are constituted. Thus, the debate on historization broaches several questions central to historical theory (Rüsen, 2005, p. 165).

[16] The Holocaust is one of the few historical events in school curricula around the world where it is commonly accepted and often expected that students should thoughtfully consider the suffering of others (Fine, 1995; Schweber, 2004). Holocaust education provides an illuminating case that demonstrates the importance of space, place, time, and identity when considering what might make a history "difficult." (Levy; Sheppard, 2018, p. 366).

evento do que em outros países, enquanto na Alemanha pode tender mais para a identidade nacional e a responsabilidade – mas, independentemente do currículo a ser seguido, os professores nas escolas de todo o globo devem entender como e porque eles ensinam este tema (Levy, Sheppard, 2018). Para elas,

> O que permanece constante é o foco em aprender sobre o sofrimento passado dos outros para tomar decisões sobre como agir agora e no futuro; em outras palavras, para que os alunos estudem o sofrimento dos outros a fim de tomar suas próprias decisões, informadas tanto pelos entendimentos cognitivos quanto afetivos desenvolvidos através desse estudo (Levy; Sheppard, 2018, p. 368, tradução nossa)[17].

Para compreender este conceito substantivo de maneira mais clara, é necessário nos debruçarmos sobre a historiografia do Holocausto, os debates de cunho historiográfico e as diferentes formas de interpretar e narrar esse acontecimento. Ao longo das décadas, historiadores têm se dedicado a analisar não apenas os fatos ocorridos, mas também a forma como foram registrados, lembrados e discutidos, examinando diferentes fontes sob diversas perspectivas. Por meio das contribuições de diversos autores e correntes de pensamento, é possível perceber como a compreensão do Holocausto evoluiu, incorporando debates sobre testemunho, negacionismo, identidade e os limites da representação histórica diante de um evento de tamanha magnitude. A seguir, apresentamos algumas dessas discussões, sem a intenção de esgotar o tema, mas buscando relacioná-las à forma como trabalhamos o conceito em sala de aula.

De acordo com Teixeira da Silva e Schurster (2016, p. 747):

> A historiografia do Holocausto deve ser estudada por oferecer exemplos – desde o trabalho da memória “viva” dos sobreviventes, os “testemunhos”, até a construção narrativa do fenômeno e a produção de filmes, peças teatrais e romances, além de monumentos e museus, para um campo fundamental e novo da história dos traumas coletivos.

A ideia de que o conhecimento mundial sobre o Holocausto impediria a repetição de crimes semelhantes mostrou-se não apenas infundada, mas profundamente equivocada, já que, mesmo no século XXI, com a criação do Tribunal

[17] What remains constant is the focus on learning about others’ past suffering in order to make decisions about how to act now and in the future; in other words, for students to study the suffering of others in order to make their own decisions informed by both the cognitive and the affective understandings developed through this study (Levy; Sheppard, 2018, p. 368).

Penal Internacional e das Cortes de Haia em 2002, crimes coletivos motivados por questões étnicas, de gênero ou religiosas continuam a ocorrer e a marcar a história contemporânea (Teixeira da Silva; Schurster, 2016).

Os autores Narcizo, Ehrlich e Gherman (2022) também abordam sobre a historiografia do Holocausto, pontuando que ela tornou, ao mesmo tempo, indispensável e incômoda – mas, mesmo diante dessas dificuldades, consolidou-se uma expressiva produção historiográfica. Ao longo do tempo, as reflexões sobre o tema passaram por diferentes caminhos e transformações, impulsionadas pela descoberta de novas fontes e depoimentos, pelo afastamento cronológico em relação aos acontecimentos ou ainda por abordagens inovadoras que possibilitaram novas perguntas sobre esse objeto de estudo. Assim, a historiografia do Holocausto se constituiu como um espaço de intensos debates em torno da memória, das formas de representação e dos significados que esse passado ainda pode oferecer ao presente.

De acordo com Marina Cattaruzza (2006), nos primeiros anos após o fim da guerra, ao analisar a forma como a Alemanha refletiu historicamente sobre o período os anos anteriores, percebe-se uma clara falta de sensibilidade em relação à imensa tragédia que havia acabado de se desenrolar. A autora ainda argumenta que os primeiros trabalhos sobre o Holocausto foram realizados por alguns “forasteiros”, como o russo Leon Poliakov, o estudioso britânico Gerald Reitlinger e, alguns anos depois, o americano Raul Hilberg, sendo o trabalho deste último, intitulado “A destruição dos judeus europeus”, publicado em 1955, a obra mais completa e bem documentada sobre o assunto, considerada um texto clássico de referência nas pesquisas sobre o Holocausto. Ainda de acordo com Cattaruzza (2006), Hilberg defendeu que a perseguição e o extermínio dos judeus ocorreram em quatro fases: definição, confisco, concentração e extermínio. O extermínio assumiu a forma de fuzilamentos em massa realizados por unidades móveis ou de deportações em massa para os campos de extermínio espalhados pela Europa ocupada. Enquanto a emigração ainda era uma alternativa possível nas três primeiras fases, uma vez que a perseguição se transformou em genocídio, todas as rotas de fuga foram encerradas.

Cattaruzza (2006) pontua que, nos anos 1960, ocorreram dois julgamentos que atraíram a atenção para os crimes nazistas, levando a uma significativa mudança de enfoque na historiografia e na opinião pública sobre o tema. O primeiro foi o julgamento do ex-oficial da SS (Schutzstaffel – Brigada de Defesa, famoso grupo paramilitar ligado ao partido nazista alemão) Adolf Eichmann, capturado

na Argentina pelo serviço secreto israelense e levado a julgamento em Jerusalém. Ele havia desempenhado um papel central na logística do extermínio, organizando a deportação de judeus para os campos de morte. Condenado e executado, seu julgamento, amplamente transmitido pela mídia global, ajudou a divulgar ao grande público a noção de que o Holocausto foi um crime sem precedentes entre os demais horrores nazistas. A reação mais impactante a esse evento veio de Hannah Arendt, que escreveu “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, após cobrir o julgamento para a revista *The New Yorker*. Publicado em 1963, o livro apresentou a ideia de que pessoas comuns, como Eichmann, podiam ser agentes de atrocidades inimagináveis — um conceito que mais tarde seria sintetizado pela expressão “homens comuns”.

Hannah Arendt (1999) afirma que Eichmann foi julgado pela Corte Distrital de Jerusalém em 11 de abril de 1961, respondendo a cinco acusações que incluíam, entre outras, crimes contra o povo judeu, contra a humanidade e crimes de guerra, cometidos ao longo do regime nazista, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial. Com base na Lei de 1950 sobre a punição de nazistas e seus colaboradores, aplicável ao caso, tais crimes poderiam levar à pena de morte. Em todas as acusações, Eichmann se declarou “Inocente, no sentido da acusação” (Arendt, 1999, p. 32). Ainda segundo Arendt (1999), aparentemente, a estratégia da defesa de Eichmann teria sido a de que ele se declarasse inocente com base no argumento de que, segundo o sistema jurídico vigente no regime nazista, suas ações não configuravam crimes, mas sim atos estatais legítimos, sobre os quais outros países não teriam autoridade para julgar. Sustentava-se ainda que ele apenas cumpria ordens, e que, conforme afirmou seu advogado Servatius, havia realizado ações pelas quais seria celebrado caso o regime tivesse vencido, mas pelas quais seria punido diante da derrota. Uma visão semelhante foi expressa por Goebbels em 1943, ao afirmar que seriam lembrados como os maiores líderes ou os maiores criminosos da história.

Por seus trabalhos e sua atuação na cobertura do julgamento, Arendt ficou conhecida como uma das mais influentes filósofas e pensadoras políticas do século XX, discutindo sobre totalitarismo, poder, autoridade, responsabilidade moral e os mecanismos do mal. A expressão “banalidade do mal” foi popularizada a partir do livro “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, publicado originalmente em 1963, no qual Arendt argumenta que Adolf Eichmann, que foi, como

discutimos, um dos responsáveis logísticos pelo Holocausto, não era um monstro sádico, mas um homem comum que agia sem pensar criticamente, apenas cumprindo ordens e obedecendo regras burocráticas.

Arendt (1999, p. 308-309) salienta que seu livro

> "[...] não trata da história do maior desastre que se abateu sobre o povo judeu, nem é um relato sobre o totalitarismo, nem uma história do povo alemão à época do Terceiro Reich, nem é, por fim e sobretudo, um tratado teórico sobre a natureza do mal. O foco de todo julgamento recai sobre a pessoa do acusado, um homem de carne e osso com uma história individual [...]

Apesar dessa ressalva da autora, a obra é extremamente relevante para a historiografia do Holocausto por oferecer uma análise original sobre o funcionamento da máquina de extermínio nazista sob o ponto de vista da burocracia e da obediência. Arendt desloca o foco da figura do "monstro" ou do "psicopata antissemita" para o sujeito comum, inserido em uma estrutura administrativa que banaliza a responsabilidade individual. Ao fazer isso, ela contribui para uma compreensão mais ampla dos mecanismos sociais, políticos e éticos que tornaram possível o genocídio. Seu relato traz à tona a importância da reflexão crítica sobre o papel dos indivíduos no interior de regimes totalitários. Assim, *Eichmann em Jerusalém* ampliou o escopo da historiografia do Holocausto ao inserir no debate histórico categorias como responsabilidade, julgamento e pensamento ético.

Cattaruzza (2006) salienta que Hannah Arendt analisou filosoficamente uma questão que Raul Hilberg havia investigado de forma histórica e baseada em dados: o extermínio dos judeus foi conduzido por uma multidão de burocratas comuns, seguindo um processo semelhante a rotinas administrativas. Muitos desses agentes não demonstravam ódio pessoal pelas vítimas e não se encaixavam, necessariamente, no perfil de antissemitas radicais — embora essa ideia tenha sido questionada por estudos mais recentes, especialmente no caso de Eichmann.

A autora também pontua que

> [...] Hannah Arendt foi a primeira a refletir, em um nível metahistórico, sobre a natureza universal do Holocausto. O extermínio dos judeus, segundo ela, é um crime contra a humanidade cometido sobre o corpo do povo judeu. O antissemitismo pode explicar a escolha das vítimas,

> mas não a natureza do crime (Cattaruzza, 2006, p. 294, tradução nossa[18]).

O julgamento de Eichmann teve grande repercussão, e muitos outros ligados ao partido nazista foram acusados. Os julgamentos de Auschwitz foram os processos judiciais realizados na Alemanha, especialmente em Frankfurt, nos anos 1960, para responsabilizar ex-oficiais do campo de concentração de Auschwitz pelos crimes cometidos durante o Holocausto. A ampla cobertura midiática dos julgamentos levou a sociedade alemã a encarar diretamente os horrores recentes do nazismo. Isso não só impactou a opinião pública, mas também teve desdobramentos importantes na produção historiográfica, ao exigir estudos mais aprofundados sobre temas como o funcionamento do aparato repressivo nazista, o Holocausto e os crimes cometidos no front oriental (Cattaruzza, 2006).

Nos anos 1960 e 1970, houve uma mudança radical de perspectiva nos estudos sobre o Nacional Socialismo (o Partido Nazista alemão), e isto refletiu na forma como o Holocausto foi interpretado. O cientista político alemão Karl Dietrich Bracher escreveu sobre a história do Nacional Socialismo e, com base no conceito de totalitarismo, Bracher defendeu que o Nazismo não deveria ser classificado simplesmente como fascismo, aproximando-se mais do modelo soviético de Stalin, sobretudo por seu desejo de eliminar completamente um inimigo definido — os judeus — com base em teorias raciais falsas, semelhantes à forma como os soviéticos viam a luta de classes como motor da história. Ele também foi um dos primeiros estudiosos a destacar a importância de Hitler como um líder carismático e figura central nos crimes cometidos pelo regime nazista. O autor via o Holocausto como uma consequência lógica dos objetivos internos da ideologia nazista, por mais odiosa que ela fosse, reconhecendo que havia nela uma certa lógica interna (Cattaruzza, 2006).

Cattaruzza (2006) comenta também sobre o trabalho do historiador alemão Eberhard Jäckel que, em 1969, realizou uma investigação sobre o papel central de Hitler no extermínio dos judeus. Antes disso, os estudos da história cultural e intelectual se concentravam nos elementos da cultura alemã que poderiam ter favorecido o surgimento do nazismo, como o irracionalismo. Jäckel foi o primeiro

[18] Hannah Arendt was the first to reflect, at a metahistorical level, on the universal nature of the Holocaust. The extermination of the Jews, as she sees it, is a crime against humanity committed on the body of the Jewish people. Anti-Semitism may explain the choice of the victims, but not the nature of the crime (Cattaruzza, 2006, p. 294).

pesquisador a investigar diretamente a visão de mundo de Hitler, com base em suas obras escritas e discursos públicos. Já em 1972, a interpretação "intencionalista" do Holocausto ganhou destaque com a publicação de um estudo importante do historiador alemão Andreas Hillgruber, em cujos escritos surgem novas interpretações sobre o Holocausto dentro da historiografia. Pela primeira vez, o autor vincula o extermínio dos judeus aos objetivos expansionistas de Hitler, que desejava criar um império continental liderado pela “raça ariana”. Para Hitler, os judeus simbolizavam uma ameaça destrutiva constante à ordem estatal, razão pela qual sua eliminação era vista como essencial para assegurar o domínio alemão no Leste Europeu e consolidar a Alemanha como potência mundial. Hillgruber também demonstra que, dentro da visão racial distorcida de Hitler, não havia separação entre política externa e interna — tudo era orientado pela ideologia racial. Por fim, ele interpreta o genocídio dos judeus como o ápice de um projeto de extermínio racial, de proporções gigantescas, que visava eliminar povos considerados inferiores.

O interesse renovado dos historiadores sobre a visão de mundo de Hitler serviu como ponto de partida para um debate crucial na historiografia acerca das dinâmicas internas da política de extermínio nazista, do papel desempenhado por Hitler nesse processo e dos métodos de decisão no regime. Esse debate girou em torno da compreensão da natureza do Estado nazista, que foi vista por alguns como uma estrutura centralizada e unificada, dominada pela vontade do líder carismático (os chamados “intencionalistas”), enquanto outros a interpretaram como um sistema policrático, no qual diversas instituições estatais, membros do partido e líderes da SS compartilhavam e disputavam poder e responsabilidades (os chamados “estruturalistas”) (Cattaruzza, 2006).

Karl Schurster e Alana de Moraes Leite (2020) colocam que tanto os intencionalistas quanto os estruturalistas responsabilizavam os líderes do regime pelos crimes cometidos, mas de maneiras distintas. Para os intencionalistas, Hitler era peça central e insubstituível no processo de extermínio dos judeus, embora reconhecessem que outros fatores também influenciaram. Já os estruturalistas viam Hitler quase como uma figura mística, com o restante do partido apenas cumprindo suas ordens sem questionamento. A principal diferença entre as correntes está no foco de análise: os estruturalistas enfatizavam os contextos sociais e econômicos que empurraram a Alemanha rumo a ações extremas, enquanto os intencionalistas

defendiam que a ideia de exterminar os judeus já fazia parte dos planos de Hitler muito antes de ele assumir o poder.

Schurster e Leite (2020, p. 393) salientam que

> Para fazer avançar os estudos da Shoah, fazia-se necessário encontrar um ponto de intersecção entre funcionalistas e estruturalistas. Um ponto capaz de abrir novas possibilidades de interpretação, que não restringissem à culpa na figura de alguns líderes e tampouco da sociedade. A superação do debate, estava necessariamente no entendimento de que Hitler não foi o único sujeito atuante no extermínio de judeus, junto a ele atuava a sociedade alemã e as instituições do Estado.

No campo das batalhas historiográficas sobre a Shoah, a década de 1980 se destaca como um marco importante. Embora, por um tempo, o embate entre intencionalistas e estruturalistas tenha restringido as possibilidades interpretativas, o desenvolvimento da *Historikerstreit* — a controvérsia entre historiadores alemães — ampliou significativamente o escopo do debate. Essa disputa, que teve como pano de fundo os conflitos entre aquelas duas correntes, resultou em uma vasta produção historiográfica, envolvendo não apenas historiadores, mas também filósofos e jornalistas, todos disputando a adesão do público às suas visões sobre o passado (Schurster; Leite, 2020). De acordo com Cattaruzza (2006), esta polêmica ultrapassou os limites do campo puramente histórico e passou a questionar os pilares da identidade alemã no período pós-Segunda Guerra, gerando discussões sobre como o sentimento de culpa influenciaria a construção identitária das gerações que nasceram depois do conflito.

Nas palavras de Schurster e Leite (2020, p. 394-395)

> A querela dos historiadores alemães tem início em 1986, quando Ernest Nolte, que não era historiador de profissão, publica um artigo intitulado “O passado que não quer passar: um discurso que pôde ser escrito, mas não proferido” no Frankfurt Allgemeine Zeitung – FAZ, jornal de tendência conservadora. Nolte, centrava-se em uma questão: a solução final, a qual acreditava ter sido uma decisão isolada do Führer, dizendo ser imprescindível revisar a historiografia para que os alemães não aceitassem a culpa pela Shoah de maneira submissa, a história da Shoah e do regime nazista deveria deixar de ser vista em branco e preto.

Assim, segundo Nolte, como ocorre com qualquer passado, o período do Nacional-Socialismo também deveria ser revisitado e reavaliado, já que, com o

passar do tempo, torna-se mais evidente que sua construção histórica foi fortemente influenciada pela perspectiva dos vencedores. A proposta de Nolte era, portanto, que o passado fosse deixado para trás e que a História fosse revisada (Schurster; Leite, 2020). Além disto, de acordo com Cattaruzza (2006, p. 307-308, tradução nossa)[19]: "Na opinião dele, o extermínio dos judeus da Europa foi motivado por um medo cego do bolchevismo soviético por parte de Hitler e da liderança nazista, além da associação feita entre o judaísmo e o bolchevismo".

Segundo Schurster e Leite (2020), o principal crítico das ideias defendidas por Nolte foi Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão que criticou o revisionismo presente em Nolte e também em outros historiadores acadêmicos que o apoiaram. Os autores colocam que esse debate entre intelectuais sobre a memória do nazismo ganhou força após a visita de Ronald Reagan à Alemanha em 1985, como parte das comemorações dos 40 anos do fim da Segunda Guerra Mundial, em que o presidente dos Estados Unidos visitou o campo de concentração de Bergen-Belsen e, na mesma ocasião, um cemitério de guerra em Bitburg, onde estavam enterrados soldados alemães, muitos pertencentes a tropa de elite do Terceiro Reich – a SS (Schutzstaffel – Brigada de Defesa). Nesta ocasião, lembram Schurster e Leite (2020, p. 394), ocorreu

> Além do aperto de mão entre o presidente dos Estados Unidos e o chefe de Estado da República Federal da Alemanha – Richard von Weizsäcker, outro fator precisa ser lembrado: a formação de uma comissão com o objetivo de desenvolver um projeto para construção de dois museus na Alemanha, um Museu Histórico Alemão em Berlin e um Centro de Memória em Bonn, de forma clara um monumento de rememoração tanto das vítimas, como dos seus algozes (Suzuki 1989).

Estes acontecimentos, de acordo com Schurster e Leite (2020), foram interpretados de diferentes maneiras. Ernst Nolte viu a repercussão dos acontecimentos como sinal de que os alemães ainda não haviam superado seu passado, defendendo, por isso, a necessidade de deixar a culpa para trás. Por outro lado, Jürgen Habermas argumentava que esses fatos não podiam ser analisados isoladamente, pois era fundamental compreendê-los à luz das correntes

[19] In his opinion, the extermination of the Jews of Europe was caused by a blind fear of Soviet Bolshevism on the part of Hitler and the Nazi leadership, and by Judaism being identified with Bolshevism (Cattaruzza, 2006, p. 307-308).

conservadoras que ganhavam força tanto na Alemanha quanto nos Estados Unidos naquele período. Assim, para Habermas, a intenção por trás do gesto que igualava vítimas e algozes era promover um consenso nacional e reconstruir a identidade alemã com base na autoconfiança, preservando ao mesmo tempo uma narrativa em que o bolchevismo permanecia como o principal inimigo. Nesse contexto, o extermínio sistemático de milhões de judeus seria atribuído unicamente à ideologia racial extremista. Ele acredita que o revisionismo defendido por Nolte atendia a interesses políticos daquele momento histórico, pois contribuía para a construção de uma identidade nacional.

Desta maneira, o embate entre Nolte e Habermas refletia, de forma evidente, as visões contrastantes das correntes intencionalista e estruturalista. Nolte defendia uma leitura totalitária e centrada na figura de Hitler, visto inicialmente como apoiado pela sociedade e posteriormente até mesmo isolado dentro do próprio partido. Já Habermas enfatizava a singularidade do Holocausto e lançava um olhar crítico sobre o inquietante silêncio da sociedade frente às atrocidades perpetradas (Schurster; Leite, 2020). Outros estudiosos também desenvolveram querelas acadêmicas acerca do Holocausto na Alemanha, e outra famosa deu-se entre os historiadores Saul Friedländer e Martin Broszat. Broszat, de acordo com Schurster e Leite (2020), era alemão, ex membro da juventude hitlerista, adepto da metodologia da “história de vida” de alemães comuns – de maneira que seu interesse era pesquisar sobre os perpetradores. Já Friedländer era judeu, salvo do Holocausto por uma família católica, e seu foco era estudar a perspectiva das vítimas. Foram, portanto,

> “Dois grandes historiadores da Shoah que, vivenciado de maneiras diferentes, possuem memória sobre o evento, e reconhecem o fato de estudarem o mesmo fenômeno a partir de perspectivas distintas. A natureza do debate entre os dois estava na necessidade, apontada por Broszat e questionada por Friedländer, da historicização do Nazismo” (Schurster; Leite, 2020, p. 397).

Cattaruzza (2006) complementa este debate, colocando que Broszat e Friedländer se deparavam com uma questão fundamental para a compreensão do nazismo e, consequentemente, do Holocausto: em que medida o Holocausto desafia os paradigmas historiográficos tradicionais e qual é o ponto exato em que se deve estabelecer o que Friedländer denominou como os “limites da representação”. Com isto, Schurster e Leite (2020) salientam que este debate revelou, especialmente na

questão do antissemitismo, o embate entre as perspectivas intencionalista e estruturalista. Martin Broszat, a partir de uma abordagem estruturalista, sustentava que o antissemitismo não foi a causa principal, mas sim um dos diversos fatores presentes no contexto que permitiram tanto a ascensão do Nazismo quanto a intensificação gradual das políticas que culminaram no extermínio dos judeus. Já Saul Friedländer propunha uma síntese entre os dois enfoques, argumentando que essa política resultou da combinação entre a influência radicalizada de Hitler e a força do antissemitismo redencionista.

Nos anos 1990, há dois estudiosos estadunidenses de destaque na historiografia do Holocausto: Christopher Browning e Daniel Goldhagen. O historiador Christopher Browning publicou “Odinary Men” (publicado no Brasil com o título “Homens comuns: O Batalhão de Polícia da Reserva 101 e a Solução Final na Polônia”). Browning adota uma perspectiva da micro-história ao examinar minuciosamente o comportamento individual dos membros de um batalhão de reservistas alemães de meia-idade que atuaram na Polônia. Esses homens, encarregados de exterminar toda a população civil judaica do distrito de Lublin, não eram, em sua maioria, nazistas fanáticos. Ainda assim, rapidamente se tornaram executores brutais, responsáveis pelo assassinato de pelo menos 38 mil pessoas — em sua maioria mulheres e crianças — e pelo envio de outras 45 mil ao campo de extermínio de Treblinka (Cattaruzza, 2006).

Com isto,

> Browning chega à perturbadora conclusão de que os principais motivos que levaram esses homens a cometer crimes tão atrozes não foram nem o fanatismo nem uma forte identificação com a ideologia nazista, mas sentimentos como o espírito de equipe, o companheirismo, o distanciamento em relação às vítimas, a pressão dos colegas e o medo de serem vistos como “covardes” (Cattaruzza, 2006, p. 311)[20]

Já o sociólogo Daniel Goldhagen publicou, em 1996, sua tese intitulada “Os carrascos voluntários de Hitler”. Nela, o autor defende que os verdadeiros executores voluntários de Hitler foram os próprios alemães — toda a

[20] Browning comes to the unsettling conclusion that their principle motives for committing such unspeakable crimes were neither fanaticism nor any particular Nazi leanings, but feelings such as *esprit de corps*, comradeship, detachment from their victims, peer pressure and the fear of appearing as “cowards” (Cattaruzza, 2006, p. 311).

população — que, influenciada por uma ideologia antissemita profundamente enraizada na cultura da sociedade, apoiou conscientemente os crimes cometidos pelo regime nazista, resultando no assassinato em massa de milhões de judeus. Dessa forma, fica evidente que, para Goldhagen, a principal motivação para o genocídio foi a ideologia antissemita. Sua tese foi alvo de críticas por parte de diversos estudiosos que há cinquenta anos debatem o Holocausto, e representou um retorno a uma explicação simplista do fenômeno, baseada na noção de culpa coletiva (Schurster; Leite, 2020).

Cattaruzza (2006) complementa que Daniel Goldhagen retoma a discussão sobre os “homens comuns” a partir de uma abordagem marcada pelo intencionalismo radical, sustentando, em sua obra, que a população alemã como um todo compartilhava a convicção de que era necessário exterminar os judeus europeus. A partir disso, explica o envolvimento dos “alemães comuns” no genocídio como consequência direta dessa mentalidade eliminacionista. Embora o livro tenha alcançado grande popularidade entre o público geral, tornando-se um best-seller, foi duramente criticado por historiadores, principalmente por sua interpretação de caráter monocausal, que simplifica a compreensão de um fenômeno historicamente complexo.

Outro embate relevante no campo da historiografia do Holocausto se deu entre Hayden White e Carlo Ginzburg, também nos anos 1990. De acordo com Schurster e Leite (2020), o debate entre Hayden White e Carlo Ginzburg evidencia uma tensão entre diferentes formas de compreender a escrita da história. Enquanto White, sob influência do pós-modernismo, defende que a narrativa histórica é uma construção linguística e, portanto, inevitavelmente relativa, inclusive no caso do Holocausto, Ginzburg contrapõe esse ponto de vista ao afirmar que a busca pela verdade histórica permanece válida e necessária. Para ele, mesmo que o passado não possa ser recuperado em sua totalidade, existem evidências que impõem limites às interpretações possíveis. Essa diferença de posicionamento reflete não apenas concepções divergentes sobre o papel do historiador, mas também implicações éticas: relativizar excessivamente o discurso histórico pode abrir espaço para discursos negacionistas, especialmente quando se trata de eventos traumáticos como o Holocausto.

Complementando esse panorama, Marcelo Cunha (2014) destaca que o embate entre Carlo Ginzburg e Hayden White revela não apenas divergências

metodológicas, mas também profundas diferenças filosóficas e políticas. Ginzburg defende o papel central da prova e da empiria como limites à ficcionalização da história, assumindo um compromisso ético com a verdade histórica diante de eventos extremos como o Holocausto. Já White enfatiza que toda narrativa histórica é moldada por estruturas retóricas inevitáveis, e que a representação do passado depende de escolhas linguísticas e estilísticas. Embora reconheça a necessidade de responsabilidade diante da memória de tragédias históricas, White argumenta que é preciso buscar formas narrativas adequadas à singularidade de certos eventos, sem recorrer a critérios objetivos absolutos. Nesse contexto, Cunha evidencia que a controvérsia entre os dois autores ultrapassa o campo da historiografia e se insere em uma disputa mais ampla sobre o papel da linguagem, da ética e da imaginação na construção do conhecimento histórico.

Cattaruzza (2006) pontua que novas concepções sobre o Holocausto surgiram nos anos 2000, já que haviam se passado 15 anos da liberação dos arquivos dos países do Leste Europeu após a queda da União Soviética. Isto permitiu discutir de forma mais clara onde exatamente aconteceu o Holocausto e de onde eram originárias a maioria das vítimas. A grande maioria dos judeus mortos — cerca de 90% — vivia naquela região e quase todos morreram em território polonês ou soviético.

Outra questão crucial em relação à historiografia do Holocausto é o negacionismo. Trata-se de um movimento político e ideológico que alega revelar a "verdadeira" versão da Segunda Guerra Mundial, contestando a historiografia oficial e atribuindo a responsabilidade pelo conflito aos aliados, ao mesmo tempo em que busca inocentar os alemães e os nazistas. Seus adeptos se autodenominam revisionistas, embora os historiadores os reconheçam como negacionistas. Com o avanço da Internet, suas ideias passaram a ser amplamente divulgadas por meio de sites institucionais e pessoais, fóruns de discussão e redes sociais, tornando esse conteúdo acessível em diversos idiomas e disponível a qualquer usuário conectado à rede mundial (Castro, 2014).

O autor Ricardo de Castro (2014) pontua que desde a década de 1980, historiadores se empenharam em contestar os argumentos apresentados pelos negacionistas. Atualmente, já se consolidou uma vasta produção historiográfica dedicada ao estudo do negacionismo do Holocausto, com destaque para pesquisadores dos Estados Unidos e da França. As interpretações sobre esse

fenômeno são variadas: algumas o compreendem como uma manifestação moderna do antissemitismo; outras, como uma construção ideológica típica da extrema-direita contemporânea. Há também quem o enxergue como um mito político baseado em teorias conspiratórias, ou ainda como uma expressão de pseudo-história.

No Brasil, a Editora Revisão publicou, em finais do século XX, livros de cunho negacionista, fazendo propaganda sobre o tema. Em 2003, foi condenada pelo Supremo Tribunal Federal e encerrou suas atividades no país. Após este incidente, estabeleceu-se no Brasil o entendimento jurídico de que o Negacionismo do Holocausto configura crime de racismo, por ser interpretado como uma forma de antissemitismo. Em diversos países europeus, negar o Holocausto também é considerado uma infração penal, e muitos negacionistas foram julgados e presos. No entanto, há historiadores que criticam esse tipo de legislação, argumentando que ela representa uma intervenção indevida do Estado em assuntos que pertencem ao campo da historiografia (Castro, 2014). Ainda assim, é fundamental que o tema do negacionismo continue sendo debatido e enfrentado de forma crítica, especialmente no meio acadêmico e também nos níveis básicos de ensino, a fim de preservar a memória histórica, combater discursos de ódio e fortalecer os valores democráticos e os direitos humanos.

O Holocausto, portanto, apresenta duas características essenciais para os estudos da memória: sua singularidade — por se tratar de um acontecimento sem precedentes históricos — e sua dimensão universal. O reconhecimento de que esse episódio revelou aspectos profundos da condição humana e expôs a possibilidade real do genocídio coletivo fez com que ele ultrapassasse os limites da história judaica e passasse a integrar a trajetória da história mundial. Investigar o papel da memória, as motivações que levaram pessoas comuns a se tornarem executores de massacres ou a se calarem diante do horror, nos leva a uma nova abordagem, em que a reflexão sobre a condição humana ocupa um lugar central (Schurster; White, 2020).

Cattaruzza (2006) também destaca que o historiador israelense Yehuda Bauer acredita que o Holocausto pode se repetir, e isso aconteceria com a conjunção de três condições: se uma minoria fosse amplamente rejeitada ou odiada pela sociedade; se um grupo político assumisse o poder defendendo que essa minoria deve ser eliminada; se parte dos intelectuais apoiasse esse grupo e o regime criado por ele.

Diante desse risco apontado por Bauer, reforça-se a importância de manter viva a memória sobre o Holocausto e promover uma educação histórica que desenvolva o senso crítico e a empatia. Assim, para compreender o ponto de partida dos estudantes, foi necessário verificar seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Para isso, perguntamos no estudo exploratório se conheciam a história de Anne Frank e o que sabiam sobre o Holocausto. A tabulação de ambas as questões está a seguir.

4) Você conhece a história de Anne Frank? Conte o que você lembra sobre ela.

Tabela 13 – Respostas à pergunta: "Você conhece a história de Anne Frank?"

Você conhece a história de Anne Frank?	Nº DE ALUNOS	%
1- Não	14	58%
2- Citou algumas informações	6	25%
3- Sim, mas não lembro	4	17%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

Apenas um estudante não respondeu a esta questão, totalizando 24 respostas, que estão tabuladas a seguir.

1- NÃO – 14 respostas. A maioria dos estudantes (58%) afirmou não conhecer a história de Anne Frank.
2- CITOU ALGUMAS INFORMAÇÕES – 6 respostas. Nesta categoria, estão alguns estudantes que falaram que não lembram muito, mas que lembram que ela morou em um porão, por exemplo. Outros deram mais detalhes, como o estudante PHGF, que afirmou: "*Sim, ela tentava escapar dos nazistas de Hitler pelo fato de ser uma judia*" (PHGF, 16 anos).
3- SIM, MAS NÃO LEMBRO – 4 respostas. 4 estudantes afirmaram conhecer a história e/ou saber do que se trata, mas não lembram mais informações sobre ela.

Entre os que citaram algumas informações e os que afirmaram conhecer, mas não se lembrar, temos 10 estudantes, um total de 42%, que tem alguma familiaridade com a história de Anne Frank. Era esperado que este número fosse até maior, visto que se trata do diário de uma adolescente sobrevivente do Holocausto cuja história é uma das mais famosas abordando esta temática. Por se

tratar de um diário, a linguagem utilizada é de fácil entendimento, podendo levar à identificação dos estudantes com a forma com que Anne narra os acontecimentos e seus sentimentos, comuns à adolescência, porém em um contexto completamente distinto.

4- NÃO RESPONDEU – 1 estudante. Um estudante não respondeu à questão, deixando- a em branco.

4) Escreva o que você sabe sobre o Holocausto.

Tabela 14 – Respostas à pergunta: "O que você sabe sobre o Holocausto"

O que você sabe sobre o Holocausto?	Nº DE ALUNOS	%
1- Não sei/não lembro	12	50%
2- Massacre/ assassinato/ genocídio	6	25%
3- Conhecimento elaborado	4	17%
4- Um lugar para matar	2	8%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

Obtivemos 24 respostas a esta pergunta, que estão tabuladas abaixo:

1- NÃO SEI/NÃO LEMBRO – 12 respostas. 48% dos estudantes afirmaram que não se lembram ou não sabem sobre o Holocausto.

2- MASSACRE/ ASSASSINATO/ GENOCÍDIO – 6 respostas. 24% usaram as palavras massacre, assassinato ou genocídio para se referir ao Holocausto, sem dar maiores exemplos ou informações.

3- Conhecimento elaborado – 4 respostas. Nesta categoria, estão enquadrados os estudantes que citaram informações mais complexas em suas respostas, como a perseguição aos judeus, ou, conforme o estudante PHGF, "*Holocausto foi nada menos que morte em massa dos judeus, como na câmara de gás, fuzilamentos, queimados, e muitas coisas como pesquisas com os judeus assim tendo uma evolução em suas armas químicas*" (PHGF, 16 anos).

4- UM LUGAR PARA MATAR – 2 respostas. Dois estudantes colocaram que o Holocausto seria um lugar para matar, ou uma câmara de gás, fazendo a associação do Holocausto com as câmaras, que foram o meio de extermínio que se tornou mais famoso e mais relacionado ao Holocausto.

5- NÃO RESPONDEU – 1 resposta.

Apesar de o Holocausto constar como tema de estudo do ensino fundamental, 48% dos estudantes afirmaram não saber. Este alto número pode ser também relacionado ao fato de que muitos simplesmente se recusaram a responder várias questões, conforme podemos verificar em outras questões tanto do estudo exploratório quanto das atividades. Esse dado revela não apenas uma possível lacuna de aprendizagem, mas evidencia a forma como o currículo brasileiro muitas vezes dilui o tema do Holocausto dentro do grande bloco da Segunda Guerra Mundial, desfocando a sua singularidade histórica e sua dimensão ética. Essas respostas, mesmo quando breves, apontam para uma percepção centrada na dor, na violência e na morte, ou seja, em elementos que remetem à dimensão da experiência histórica do sofrimento humano. Esse reconhecimento emocional pode ser compreendido, à luz do Novo Humanismo (Rüsen, 2015), como uma porta de entrada para a construção da empatia histórica. Os estudantes, ainda que com pouco repertório escolarizado sobre o tema, captaram aspectos essenciais da História difícil (Borries, 2011), demonstrando sensibilidade diante do trauma coletivo que o Holocausto representa[21].

Entre os que responderam, 24% associaram a massacre, morte, e 16% ainda providenciaram mais informações sobre o tema. É interessante verificar que dois estudantes entendiam o Holocausto como um local para matar, como as câmaras de gás, provavelmente porque as câmaras de gás são uma das partes mais impactantes de todo o processo que ficou conhecido como Holocausto posteriormente. Essas respostas também revelam a força simbólica que certos elementos (como as câmaras de gás) exercem na memória coletiva, mesmo entre os mais jovens, indicando um impacto simbólico visual marcado pela violência extrema, o que reforça a necessidade de abordagens educativas que contextualizem o evento para além de seus aspectos mais chocantes. Esta questão foi bem trabalhada sobretudo através de *Maus*, pois Art Spiegelman escreve a partir das narrações do dia a dia de seu pai tanto antes de ser enviado para campos de concentração quanto durante e depois, e diversos estudantes afirmaram que isto foi bastante impactante nesta obra, justamente por estabelecer uma linha do tempo de acontecimentos de maneira gráfica e do ponto de vista de um sobrevivente.

[21] A ideia desta análise foi originalmente sugerida pelo Prof. Dr. Marcelo Fronza durante a banca de qualificação, contribuindo de forma significativa para o aprofundamento da reflexão.

Já na atividade do dia 07 de novembro, fizemos diversas perguntas aos estudantes sobre o Holocausto e sobre os quadrinhos que foram lidos por eles. Uma das questões indagava se eles acreditavam que o tema do Holocausto é relevante para os estudos na atualidade.

Questão 2: Você acredita que é relevante estudarmos o tema “Holocausto” hoje? Explique.

Tabela 15 – Respostas à pergunta: “Você acredita que é relevante estudarmos o Holocausto?”

Você acredita que é relevante estudarmos o Holocausto?	Nº DE ALUNOS	%
1- Sim, para saber o que aconteceu	6	25%
2- Sim, para compreender o que aconteceu	4	17%
3- Sim, para aprender o que aconteceu	3	13%
4- Perspectiva para o futuro	3	13%
5- Holocausto como história marcante	3	13%
6- Outros	3	13%
7 - Não é relevante	2	8%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

1- SIM, PARA SABER O QUE ACONTECEU – 6 respostas. Esta categoria abarcou 25% das respostas dos estudantes, que afirmaram que estudar o Holocausto é relevante porque aconteceu. Estas respostas demonstram uma visão de temas uma aula de História como dados, fatos que devem ser conhecidos simplesmente por terem acontecido, sem que haja uma problematização e uma ponderação sobre porque ou para que estamos estudando dado conteúdo.

2- SIM, PARA COMPREENDER O QUE ACONTECEU – 4 respostas. Nesta categoria, estão os estudantes que afirmaram que o Holocausto é relevante para que possamos compreender ou entender o que aconteceu.

3- SIM, PARA APRENDER O QUE ACONTECEU -3 respostas. Nesta categoria, os estudantes se referiram ao aprendizado em História, afirmando que estudar o Holocausto é importante para aprendermos o que aconteceu, o que se passou com as pessoas que vivenciaram o Holocausto. A aluna Newt Scamander afirmou que "*Sim, aprender o que eles passaram saber como eles se sentiram em relação ao holocausto*" (Newt Scamander, 15 anos).

4- PERSPECTIVA PARA O FUTURO – 3 respostas. Três estudantes apresentaram uma relação com o futuro em suas respostas. Jade colocou que "*Sim. Acho importante você [saber] sobre fatos muito difíceis e pra saber 'lidar' com isso futuramente*" (Jade, 15 anos).

5- HOLOCAUSTO COMO HISTÓRIA MARCANTE – 3 respostas. Aqui, também tibemos três estudantes que afirmaram que o Holocausto era importante de ser estudado devido a seu caráter marcante. PHGF afirmou que "*Sim foi algo que aconteceu no período da segunda guerra mundial, que tanto foi um marco histórico na humanidade inteira*" (PHGF, 16 anos).

6- OUTROS – 3 respostas. Nesta categoria, estão três respostas que fugiram às outras categorias. É relevante destacar a resposta de Dragonite, que colocou que "*Para mim não faria diferença, mas acho relevante estudarmos, para ter uma noção melhor do mundo*" (Dragonite, 15 anos). Esta perspectiva de pensar que determinado tema não teria relevância ou não faria diferença foi explicitada por diversos estudantes em vários momentos ao longo da pesquisa.

7- NÃO É RELEVANTE – 2 respostas. Dois estudantes acreditam que o tema não é relevante entre o rol de temas estudados nas aulas de História.

Na esteira desta questão, perguntamos se eles acreditavam que existe relação entre o Holocausto e seu cotidiano e para que explicassem suas concepções.

Questão 3 – Você acredita que há relação entre a história do Holocausto e o seu dia a dia? Explique.

Tabela 16 – Respostas à pergunta: “Você acredita que há relação entre a história do Holocausto e o seu dia a dia?”

Você acredita que há relação entre a história do Holocausto e o seu dia a dia	Nº DE ALUNOS	%
1- Não, pois não sou perseguido	7	29%
2- Não	6	25%
3- Sim	3	13%
4- Está distante de mim no tempo e no espaço	3	13%
5- Não respondeu	2	8%
6- Preconceito	2	8%
7 - Outros	1	4%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

1- “NÃO, POIS NÃO SOU PERSEGUIDO” - 7 respostas. Nesta categoria, estão os estudantes que afirmaram que não há relação entre o Holocausto e o dia a dia deles pois eles não são perseguidos. Um exemplo foi o estudante PHGF, que afirmou que “*Não, porque não tem ninguém que eu saiba que quer me matar em campos de concentração*” (PHGF, 16 anos). Cabe, porém, exemplificar a resposta de Any lira, que, apesar de dizer que não havia relação com seu cotidiano, citou as pessoas que sofreram no Holocausto: “*Não, mas tem relação para as pessoas que estão passando pelos conflitos consequentes pelo holocausto*” (Any lira, 14 anos).

2- NÃO – 6 respostas. Nesta categoria, seis estudantes afirmaram que não há relação entre eles e o Holocausto, sem maiores explicações, apesar de o comando da pergunta pedir que explicassem sua colocação.

3- SIM – 3 respostas. Três estudantes afirmaram que sim, há relação entre o Holocausto e suas vidas. Porém, os três falaram de maneira geral sobre isto, com opor exemplo Bololo, que afirmou: “*Sim, porque se não tivessem acontecidos essas coisas no passado o mundo não estaria assim*” (Bololo, 14 anos), ou Tiana, que colocou: “*Sim, porque se não tivesse acontecido o Holocausto meu dia a dia seria completamente diferente. É igual voltar no tempo mexer em alguma coisa e modificará o presente/futuro*” (Tiana, 15 anos). Apesar de acreditarem haver relação entre sua

história e o Holocausto, os três estudantes sinalizaram respostas gerais sobre esta questão, abordando inclusive uma questão de linha temporal muito abordada em filmes e séries, como fez Tiana: se fosse possível mexer em algo no passado, o futuro (ou o hoje) seria alterado.

4- ESTÁ DISTANTE DE MIM NO TEMPO E NO ESPAÇO – 3 respostas. Aqui, três estudantes afirmaram que o Holocausto está distante deles tanto no tempo (aconteceu no passado) quando no espaço (aconteceu em um país distante), reafirmando a questão individualista muito percebida por mim ao longo da pesquisa com este grupo de estudantes, que reflete uma visão individualista do mundo dominado por redes sociais e a supervalorização do "eu". 5- NÃO RESPONDEU – 2 respostas. Dois estudantes não responderam à pergunta.

6- PRECONCEITO – 2 respostas. Dois estudantes citaram que a relação do Holocausto com os dias atuais está ligada ao preconceito. GIOS afirmou: "*Acho que só a questão do preconceito, que às vezes acontece*" (GIOS, 14 anos).

7- OUTROS – 1 resposta. O estudante que se enquadrou nesta categoria afirmou que não acha relevante estudar história: "*Não, não acho que eu vá precisar estudar história para conseguir um emprego que eu queria*" (Dragonite, 15 anos). Este tipo de pensamento mostra que ainda há um longo caminho a ser trilhado para que o ensino de História seja valorizado enquanto conhecimento válido de ser aprendido e ensinado na escola, e o trabalho do professor é buscar aflorar o protagonismo do estudante nas aulas para que ele compreenda de que maneira ele insere-se na História e de que maneira a disciplina pode contribuir para a formação do pensamento crítico, para a multiperspectividade, para o entendimento de mundo do estudante. De acordo com Peter Lee (2011, p. 40),

> A experiência vicária, que é adquirida no ensino de história, estimula a imaginação e expande a concepção do educando do que é ser humano e, assim, do que ele ou ela é ou pode vir a ser. Nisso, [...] a afirmação é que uma pessoa que aprendeu alguma história (incluindo aqui tanto o conhecimento substantivo como o de segunda ordem) estará melhor equipada para lidar com o mundo do que ela estaria se não tivesse aprendido.

Portanto, essa experiência vicária, "de segunda mão", proporcionada pela História, pode expandir a concepção dos estudantes sobre o que é o próprio ser humano, ou do que este ser humano pode vir a ser. Em resposta à afirmação de

Dragonite, de que aprender História não influenciará no emprego que ele almeja, citamos novamente Peter Lee, que continua

> Alguma história pode ser melhor que nenhuma – mas, como pode a história competir, em termos de tempo, com outras disciplinas? Além do mais, a história não é tão útil quanto a Ciência ou a Matemática. A fraqueza dessa objeção está na sua concepção crua sobre o que é útil. O útil é frequentemente colocado contra o intrinsecamente válido e há algum sentido em tal justaposição. Mas alguma coisa que expande a nossa própria concepção de mundo não entra também dentro dessa categoria. Ao mesmo tempo, seria estranho afirmar que tudo o que tenha produzido uma expansão é inútil, mesmo não sendo aplicável num objetivo específico sobre um modelo da tecnologia. É sempre esquecido que as maiores realizações da ciência têm sido do tipo não tecnológica (Lee, 2011, p. 40-41).

Infelizmente, o sistema educacional brasileiro ainda valoriza as chamadas ciências duras (física, química) e matemática em detrimento das ciências humanas, sobretudo pela questão dos vestibulares e da empregabilidade em profissões ligadas à tecnologia, e isto contribui ainda mais para esta visão das ciências humanas – sobretudo, da História – como irrelevantes para a formação acadêmica dos estudantes.

2.1.2 Conceito de Segunda Ordem: Empatia Histórica – Teoria, Ensino e Aprendizagem

O caminho até a constituição do conceito de empatia histórica dentro do campo da Educação Histórica é bastante controverso e ligado a questões educacionais e políticas. Mesmo assim, é um conceito central na aprendizagem histórica, e é suficientemente importante para que permaneça relevante na Educação Histórica atualmente (Perikleous, 2019). Segundo Lukas Perikleous (2024, p. 03, tradução nossa)[22],

> A empatia histórica foi o termo introduzido na educação histórica, originalmente na Inglaterra no início dos anos 1970, pelo Projeto de História do Conselho Escolar 13-16 (mais tarde Projeto de História Escolar - SHP) para descrever a tentativa dos historiadores de entender o comportamento, as práticas e as instituições do passado.

[22] Historical empathy was the term introduced in history education, originally in England in the early 1970s, by the Schools Council History 13- 16 Project (later Schools History Project- SHP) to describe historians' attempt to understand past behaviour, practices and institutions (Perikleous, 2024, p. 03).

Em suma,

> Certos aspectos do debate sobre a empatia histórica faziam parte do amplo confronto entre a Grande Tradição e a Nova História no ensino de história, no final da década de 1980, durante as discussões sobre o primeiro Currículo Nacional na Inglaterra e no País de Gales (Perikleous, 2024, p. 03, tradução nossa).[23]

Desta maneira, os debates sobre a empatia histórica iniciaram-se no Reino Unido, que é o berço da própria Educação Histórica. Perikleous (2024, p. 08-09, tradução nossa)[24] resume o conceito da seguinte maneira:

> Empatia histórica, compreensão racional e tomada de perspectiva são usados no ensino de história para descrever essencialmente a mesma noção de um ato cognitivo de entender comportamentos do passado, que deve ser distinguido de simpatia, compartilhamento de sentimentos e envolvimento afetivo.

A empatia histórica, então, é "[...] algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram" (Lee, 2003, p. 20). Para isto, "[...] os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstância e acções" (Lee, 2003, p. 20). Com isto, ter empatia histórica significa desfazer-se da concepção de que os outros do passado eram menos capazes ou menos inteligentes do que nós por não agirem no mundo da mesma forma que nós agimos hoje. Assim, a empatia histórica pode ser entendida como uma realização, é algo de que nos damos conta quando buscamos entender o que as pessoas do passado pensaram, quais seus objetivos, como entenderam determinada situação. É necessário também que conectemos estas percepções com as ações dos homens do passado (Lee, 2003).

---

[23] Certain aspects of the debate over historical empathy were part of the wider collision between the Great Tradition and the New History in history education, in the late 1980's, during the discussions over the first National Curriculum in England and Wales (Perikleous, 2024, p. 03).

[24] *Historical empathy, rational understanding and perspective taking* are used in history education to describe essentially the same notion of a cognitive act of understanding past behaviour which must be distinguished from sympathy, sharing feelings and affective involvement (Perikleous, 2024, p. 08-09).

Na perspectiva das investigações canadenses da Educação Histórica, com autores como Peter Seixas, Carla Peck, entre outros, o conceito de empatia histórica é chamado de “historical perspective”, ou perspectiva histórica. Sob a coordenação de Peter Seixas, estes e outros autores organizaram o Historical Thinking Project, definindo o que chamaram de “Big Six”, os seis grandes conceitos do pensamento histórico, que são: significância histórica, fontes primárias, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectiva histórica e dimensão ética. Juntos, estes conceitos ligam o pensar historicamente às competências da literacia histórica (Historical Thinking Project, s.d)[25]. Assim,

> Embora às vezes seja chamada de “empatia histórica”, a perspectiva histórica é muito diferente da noção comum de se identificar com outra pessoa. Na verdade, adotar uma perspectiva histórica exige a compreensão das vastas diferenças entre nós, no presente, e aqueles que viveram no passado (Historical Thinking Project, s.d, tradução nossa)[26].

Com isto, os autores também deixam clara a diferenciação entre empatia histórica e empatia, e confirmam o que outros autores afirmam sobre a escolha da nomenclatura para este conceito. Peter Seixas e Tom Morton (2013) afirmam que adotar uma perspectiva histórica significa tentar ver através dos olhos de pessoas que viveram em circunstâncias e tempos muito distantes dos atuais, e isto inclui considerar as mais diferentes coisas que compunham suas vidas cotidianas, tais como tecnologias usadas por elas, vestimentas, estilos de moradias e formas de se alimentar, bem como compreender as diferenças nas questões sociais, econômicas e políticas e as crenças por meio das quais elas compreendiam sua realidade. Estes autores ainda salientam que antes da introdução do pensamento histórico em sala de aula, os estudantes podem pensar que se trata simplesmente de imaginar os pensamentos e sentimentos dos sujeitos históricos. Porém, não é tão simples assim:

---

[25] Trata-se do *site* do Historical Thinking Project, que credita, na sessão “quem somos nós”, Peter Seixas, Carla Peck e outros autores. Optamos por manter a referência do *site* por se tratar de uma fonte acessível e com linguagem descomplicada, que consideramos que acrescentou de maneira positiva à discussão, além das outras referências de livros e teses que trouxemos.

[26] Though it is sometimes called “historical empathy,” historical perspective is very different from the common-sense notion of identification with another person. Indeed, taking historical perspective demands comprehension of the vast differences between us in the present and those in the past. Disponível em: <https://historicalthinking.ca/historical-perspectives>. Acesso: 19 abr. 2025.

> Afinal, todos têm sentimentos. É fácil para os alunos se colocarem no lugar de um piloto kamikaze japonês da Segunda Guerra Mundial ou de Montezuma encontrando Cortés pela primeira vez, certo? Nem sempre. Embora seja verdade que sentimentos humanos básicos são semelhantes, há décadas de diferença entre as visões de mundo dessas pessoas e as nossas. Imaginar — sem consultar nenhuma evidência, como os estudantes frequentemente fazem — é apenas adivinhar, uma prática estranha ao trabalho do historiador e que também deveria ser evitada na sala de aula de História (Seixas; Morton, 2013, p. 138, tradução nossa)[27]

Portanto, quando ensinamos os estudantes a adotar uma perspectiva histórica, nós possibilitamos que eles usem evidências para fazer inferências baseadas nas evidências com relação aos pensamentos e sentimentos dos personagens históricos. Eles aprendem, desta forma, a levar o contexto histórico em consideração para fazer inferências, buscando múltiplas perspectivas para tentar entender os eventos históricos (Seixas; Morton, 2013).

As concepções de Seixas e Peck (2004) contribuem para este debate. Esses autores acrescentam que a empatia histórica, ou a capacidade de assumir perspectivas históricas, não deve ser vista como um simples exercício emocional, mas como uma habilidade cognitiva de compreender o mundo a partir de um ponto de vista que não é o nosso. Para que esse exercício de imaginação tenha sentido, é fundamental que se apoie em evidências históricas sólidas. Atividades escolares que propõem que os estudantes se coloquem no lugar de figuras históricas só são válidas quando sustentadas por um conhecimento consistente sobre os contextos e as dinâmicas da vida cotidiana nas épocas estudadas.

Seixas e Peck (2004) fazem um alerta com relação aos julgamentos morais na História. Os autores enfatizam que estes exigem uma compreensão empática dos sujeitos do passado, considerando os contextos éticos nos quais tomaram decisões, sejam individuais ou coletivas, que tiveram consequências éticas. Os julgamentos morais implicam compreensão empática, ou seja, o entendimento das diferenças entre o nosso universo moral e o deles, para que não se cometam anacronismos ao aplicar nossos próprios padrões ao passado. No entanto, essa

[27] After all, everyone has feelings. It's easy for students to put themselves in the shoes of a World War II Japanese kamikaze pilot, or Montezuma meeting Cortés for the first time, right? Not necessarily. While it's true that basic human feelings are similar, there are decades of difference between the worldviews of these individuals and our own. To imagine—without consulting any evidence, as students are wont to do—is to guess—a practice that is foreign to the historian and which should be foreign in the history classroom (Seixas; Morton, 2013, p. 138).

empatia não pode se transformar em relativismo absoluto. Ainda que seja necessário reconhecer as diferenças entre os sistemas morais de outras épocas e os nossos, isso não impede que condenações éticas sejam feitas, especialmente em casos extremos, como os senhores de escravos ou como os nazistas, cujas ações violaram princípios fundamentais de humanidade que transcendem o tempo histórico. Eles ainda complementam:

> Assim como no caso da empatia histórica, a nossa capacidade de fazer julgamentos morais exige que consideremos a existência de uma certa condição humana comum transcendente ao tempo histórico — o reconhecimento da nossa humanidade nos sujeitos do passado — ao mesmo tempo em que admitimos que esses sujeitos podem ser tão profundamente diferentes de nós que corremos o risco constante de não compreendê-los plenamente. (Seixas; Peck, 2004, p. 113, tradução nossa)[28]

Como trabalhamos com o conceito da empatia histórica como um dos conceitos norteadores deste trabalho, é necessário pontuar também suas limitações e de que forma pensamos para superá-las e poder desenvolver um trabalho satisfatório com o conceito em sala de aula. De acordo com Samuel Maio (2024)

> Na verdade, autores como Lee e Ashby (2001) e Perikleous (2011) referem frequentemente que a “empatia histórica” é um conceito complexo de se trabalhar com os estudantes. Todavia, apesar das dificuldades, não se deve encarar a educação como um campo de tudo ou nada, mas no qual se procura um equilíbrio, sendo que se deve ter sempre em mente que o principal objetivo do professor é precisamente apoiar os estudantes na sofisticação das suas ideias (Maio, 2024, p. 11)

As limitações do conceito também estão atreladas “[...] à evidência histórica que se tem ou não disponível, à posição ocupada pela perspetiva de cada historiador (e, no caso da sala de aula, também dos alunos) e, em consequência, às (re)construções elaboradas” (Maio, 2024, p. 11). Seixas e Morton (2013) complementam esta questão ao afirmar que as evidências são caminhos confiáveis para entender a maneira como as pessoas do passado experienciaram o mundo, que é uma forma diferente da nossa. Um exemplo são estatísticas concretas, como taxas

[28] Exactly as with the problem of historical empathy, our ability to make moral judgements in history requires that we entertain the notion of an historically transcendent human commonality, a recognition of our humanity in the person of historical actors, at the same time that we open every door to the possibility that those actors differ from us in ways so profound that we perpetually risk misunderstanding them (Seixas; Peck, 2004, p. 113).

de natalidade e mortalidade, casamento, alfabetização, tamanho das famílias – são dados concretos que podem nos ajudar a inferir sobre as experiências, sentimentos e pensamentos destes sujeitos históricos do passado.

Samuel Maio reitera que uma das críticas feitas à empatia histórica é o fato de que a linguagem e significados usados por nós no mundo atual são diferentes do passado, de maneira que não seria possível ter empatia histórica pois os parâmetros dos quais partimos hoje e dos quais os seres humanos do passado partiam são diferentes. Porém, "[...] este entendimento fracassa, pois até mesmo no presente são visíveis as diferenças influenciadas pela própria experiência e uso da linguagem quando procuramos atribuir sentido aos seres humanos do presente (Maio, 2024, p. 11). Tal ideia é corroborada por Lukas Perikleous (2022, p. 65, tradução nossa)[29] ao dizer que "afirmar que o passado não é recuperável de forma empática com base em diferenças linguísticas é essencialmente afirmar que não podemos nos solidarizar nem mesmo com as pessoas de nosso próprio tempo". Seixas e Morton (2013) trazem esta mesma perspectiva, afirmando que é impossível saber com certeza o que as pessoas estão pensando, mesmo que seja no presente, "Reconhecer as limitações do que podemos saber sobre o passado é um sinal de pensamento histórico saudável. Esse reconhecimento permite que os historiadores façam inferências — sem as quais não poderíamos compreender a história" (Seixas; Morton, 2013, p. 143, tradução nossa)[30].

Geyso Germinari também define empatia histórica, e reforça a questão da não necessidade de partilhar dos sentimentos dos agentes do passado:

> [...] as crianças e jovens precisam ser capazes de compreender as relações entre as intenções, as circunstâncias e as ações das pessoas no passado. Isso não significa, de modo algum, partilhar ou aceitar as intenções e práticas dos indivíduos ou grupos do passado, também não basta somente saber que os agentes e grupos do passado tinham perspectivas acerca do mundo em que viviam, mas, principalmente entender que suas perspectivas influenciavam as suas ações em circunstâncias específicas. (Germinari, 2020, p. 185)

[29] Hence, to claim that the past is not empathetically retrievable on the basis of linguistic differences is essentially to claim that we cannot empathize even with people in our own time (Perikleous, 2022, p. 65)

[30] The act of acknowledging the limitations to what we can know about the past is a sign of healthy historical thinking. The acknowledgment allows historians to make inferences, without which we would be unable to understand history (Seixas; Morton, 2013, p. 143).

Seixas e Morton (2013) reafirmam esta questão colocando que adotar uma perspectiva histórica não é simplesmente ter uma identificação com os sujeitos históricos, ou experimentar seus sentimentos, pois isto estaria mais no âmbito da empatia enquanto sentimento. Na realidade, o que deve acontecer é fazer inferências para alcançar uma compreensão válida do que provavelmente eram os sentimentos e pensamentos desta pessoa no passado, e isto não pode ser alcançado apenas imaginando o passado – é necessário a fundamentação através de evidências textuais, visuais, orais ou materiais, senão, tudo será apenas suposição.

Sobre o ensino e aprendizagem dos conceitos em História, cabe citar Ana Isabel Moreira (2018) que, em sua tese de Doutorado, investigou as representações de professores e estudantes sobre História e seu ensino em Portugal, e afirmou que o passado, embora constituído por fatos, emoções, crenças e valores diferentes dos que vivenciamos no presente, mantém uma relação direta com ele e com o futuro. Essa conexão se expressa por meio da contextualização dos acontecimentos, de analogias possíveis entre tempos distintos e da compreensão de causas e consequências históricas. Para que os estudantes consigam apreender essas relações, é essencial que tenham acesso a experiências que vão além da simples memorização de fatos. Em outras palavras, é necessário priorizar o desenvolvimento da consciência histórica e a promoção da empatia histórica. No entanto, tal literacia histórica não se limita à fixação de conceitos ou à memorização de datas importantes, mas se constrói gradualmente por meio da mobilização de competências próprias do pensamento histórico, da análise crítica das narrativas sobre o passado e do reconhecimento de que há múltiplas perspectivas possíveis sobre os eventos históricos.

No contexto de nossa pesquisa, a empatia histórica se revelou como uma dimensão fundamental para o trabalho com temas difíceis, como o Holocausto. As atividades realizadas com os estudantes, a partir das leituras das HQs, permitiram observar que muitos estudantes foram capazes de interpretar as ações e escolhas dos personagens considerando o contexto histórico extremo em que estavam inseridos. Essa compreensão não se deu por identificação pessoal ou julgamento moral imediato, nem por expressão instantânea de sentimentos, mas por meio da mobilização de capacidades críticas que permitiram reconhecer a complexidade das experiências humanas em situações extremas como o Holocausto.

Dessa forma, a empatia histórica não foi trabalhada nem percebida como um exercício de imaginação simplista, pois não nos limitamos a pedir que os estudantes se imaginassem no lugar do outro. Ao contrário, foi compreendida como um conceito de segunda ordem do pensamento histórico, que envolve reconhecer os sujeitos do passado em seu próprio tempo e contexto, interpretar seus dilemas e construir interpretações historicamente fundamentadas que orientem reflexões no presente. Conforme Moreira (2018), o desenvolvimento deste conceito não se resume à memorização de datas e fatos, mas se constrói pela leitura crítica de narrativas, pela consideração de múltiplas perspectivas e pela reflexão sobre os sentidos do passado na vida contemporânea. Em nosso trabalho, foi justamente a articulação entre a linguagem dos quadrinhos, as atividades e abordagens que valorizaram as concepções e percepções dos estudantes e a escuta ativa de suas ideias que possibilitou o desenvolvimento da empatia histórica, enfatizando sua relevância para o ensino de História e para o desenvolvimento da criticidade dos sujeitos.

Outros autores também trabalharam a empatia histórica em aulas de História através de diferentes abordagens. Selecionamos três pesquisas cujas perspectivas dialogam com a nossa adotada nesta tese. Juliano Pereira (2014) escreveu sua dissertação de mestrado em História Social sobre o uso de RPG[31], e seu objetivo geral foi analisar a possibilidade de identificar a ocorrência de empatia histórica entre os estudantes, observando como os estudantes apreendem os conceitos históricos a partir da experiência. Ele realizou a investigação com turmas de 7º ano também em uma escola estadual na cidade de Londrina, afirmando que “O RPG é um tipo de jogo que pressupõe por parte de seus participantes um exercício empático, já que o jogador representa um personagem. Em seu uso na educação pode ser usado para que o aluno ‘viaje no tempo’” (Pereira, 2014, p. 83). Os estudantes pesquisados “voltaram no tempo” para cenários da Roma Antiga, de maneira que, de acordo com Pereira (2014), o RPG pode contribuir para favorecer o desenvolvimento da empatia entre os estudantes ou, ainda, possibilitar a identificação de momentos em que essa experiência empática ocorre. Além disto, o autor comenta que a relação empática com a história é construída por meio das situações-problema apresentadas durante o jogo, que sempre se baseiam em evidências históricas, de maneira que os exercícios incentivam o estudante a desenvolver suas próprias interpretações sobre o

[31] RPG é a sigla para Role-Playing Game, que em português significa Jogo de Interpretação de Papéis.

passado (Pereira, 2014). Concordamos com ele sobre a necessidade de basear-se em evidências e de os estudantes construírem inferências pessoais e críticas sobre o passado, levando em conta estas mesmas evidências. Por mais que o exercício de imaginação histórica seja importante para o desenvolvimento da empatia histórica, o ato de “se colocar no lugar do outro” não basta para a formação de uma compreensão empática do passado, sendo necessário desenvolver também as habilidades narrativas e compreensão contextualizada através de fontes, que foi nosso objetivo ao longo da pesquisa: não somente levar os estudantes a colocarem-se no lugar de judeus que foram perseguidos no Holocausto, mas sim compreender de que maneira aquelas pessoas viveram aquilo, quais circunstâncias levaram às suas decisões e como suas ações foram tomadas de sentido dentro do contexto em que estavam inseridas. Assim, a empatia histórica envolve não apenas a identificação emocional (apesar de também poder ser permeada por tal), mas também o entendimento crítico e contextualizado dos acontecimentos e das experiências passadas.

A autora Natália Mendonça (2018), em sua dissertação do Mestrado Profissional (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco, também trabalhou com o conceito de empatia histórica em aulas de História através da elaboração de um Dicionário Audiovisual de Conceitos Históricos com o objetivo de entender como a linguagem audiovisual, associada ao uso do YouTube, pode se relacionar com a empatia histórica e favorecer a aprendizagem de conceitos históricos nas aulas de História. Os sujeitos da pesquisa foram 35 estudantes do segundo ano do Ensino Médio em uma escola particular em Olinda, Pernambuco. A autora defende que desenvolver empatia histórica exige respeito, valorização e sensibilidade diante das complexidades das ações e conquistas humanas, compreendendo que esse tipo de empatia pode ser cultivado de forma autônoma no ambiente escolar e que o uso de produções audiovisuais constitui um caminho promissor para despertar essa sensibilidade nos estudantes (Mendonça, 2018). Tanto Mendonça (2018) quanto Pereira (2014) utilizam recursos em aulas de História para investigar a possibilidade do desenvolvimento da empatia histórica nos estudantes, da mesma forma que usamos as HQs para a intervenção em sala de aula – salientando que, em nossa pesquisa, usamos a HQ como fonte no contexto de uma aula-oficina. No entanto, as diferentes abordagens adotadas por cada autor evidenciam as nuances e as múltiplas possibilidades de promover a empatia histórica no ambiente escolar, contribuindo para o enriquecimento das possibilidades de trabalho para os professores, demonstrando

que diferentes recursos e metodologias podem ser utilizados para trabalhar a empatia histórica de formas variadas e eficazes. As pesquisas indicam que as práticas em sala de aula podem se beneficiar da diversidade de abordagens, possibilitando que os educadores reflitam sobre suas estratégias e ampliem seus repertórios para promover um aprendizado mais significativo e engajado. Assim, o uso de HQs, entre outros recursos, revela-se uma ferramenta valiosa para potencializar a compreensão crítica e empática dos estudantes em relação aos conteúdos e contextos históricos.

Uma abordagem diferente foi mostrada por Mayra Paniago (2023) em sua tese realizada na Universidade Federal de Goiás. A autora pesquisou as contribuições da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)[32] para a aprendizagem histórica, e seus sujeitos foram estudantes e ex-estudantes do Ensino Fundamental II e Médio e também professores de História de todo o Brasil. Esta pesquisadora não propôs uma intervenção com alguma fonte ou instrumento didático, mas sim verificou e analisou, nas narrativas de seus sujeitos, os conceitos de evidência e empatia histórica. Segundo Paniago (2023, p. 148), "A análise dos instrumentais de coleta de dados também nos levou à identificação de outra categoria de conceitos de segunda ordem nas respostas recolhidas: a *empatia histórica*". Ela também afirma que o conceito "Corresponde, ao nosso entender, enxergar a humanidade com humanidade. Ver as ações do passado como aquelas praticadas por pessoas que agiram nas ideias do seu tempo, e não olhar o passado com os olhos do presente" (Paniago, 2023, p. 149). A autora esclarece que a ONHB traz um conjunto de fontes que possibilitam o desenvolvimento da empatia histórica, mas, esse aspecto, isoladamente, não assegura que os estudos históricos e a forma como os estudantes compreendem a história do Brasil sejam apropriados por eles de maneira a promover uma visão cidadã e emancipadora. Isto posto, ela traz diversas respostas de estudantes às questões propostas por ela sobre a ONHB que, em sua perspectiva, revelam aspectos relacionados à identificação da empatia histórica entre os jovens, expressando percepções não só sobre a experiência de participar da ONHB, mas

[32] A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) é uma competição científica voltada para estudantes, caracterizando-se como uma olimpíada do conhecimento. É promovida pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Sua criação ocorreu em 2009, e podem participar estudantes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio em equipes coordenadas por professores de História nas escolas. É composta por várias fases eliminatórias online com questões de interpretação de fontes, criação de narrativas e pesquisas, e uma fase presencial em Campinas para um número reduzido de grupos que se destacaram nas fases anteriores.

também sobre a maneira como vivenciaram os estudos de História durante a competição.

2.1.3 – O Conceito de Empatia Histórica no Estudo Exploratório

Em nosso estudo exploratório, aplicado no dia 17 de outubro de 2023, perguntamos aos estudantes o que achavam que era empatia. Esta questão foi pensada para verificar o conhecimento dos estudantes sobre empatia para, então, construir com eles o conceito de empatia histórica ou então sofisticar o conceito apresentado por eles.

QUESTÃO - Para você, o que é ter empatia?

Tabela 17 – Respostas à pergunta: “O que é ter empatia?”

O que é ter empatia?	Nº DE ALUNOS	%
1- Se colocar no lugar do outro	19	76%
2- Respeito	2	8%
3- Entender a pessoa	2	8%
4- Ter amor ao próximo/compaixão	2	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

1- SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO – 19 respostas. As respostas nesta categoria estão ligadas à concepção mais comum de empatia, conforme a definição do dicionário: imaginar-se no lugar de outra pessoa, colocar-se no lugar do outro.
2- RESPEITO – 2 respostas. Nesta categoria, estão as respostas que relacionaram empatia ao respeito ao próximo.
3- ENTENDER A PESSOA – 2 respostas. Esta categoria abarca as respostas que entendem a empatia como a compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outra pessoa.
4- TER AMOR AO PRÓXIMO/ COMPAIXÃO – 2 respostas. Esta categoria contempla os estudantes que afirmaram que empatia é ter amor ou compaixão ao próximo.

Portanto, verificamos que a maioria dos estudantes entende o conceito de empatia conforme o senso comum, tendendo a pensar a empatia como a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Em contrapartida, perguntamos aos estudantes quais eram seus sentimentos com relação à história de Anne Frank, na atividade aplicada posteriormente em 07 de novembro, e obtivemos as seguintes respostas:

6- O que você sente ao ler estes quadrinhos e aprender sobre a história de Anne Frank?

Tabela 18 – Respostas à pergunta: “O que você sente ao ler esses quadrinhos e aprender sobre a história de Anne Frank?”

O que você sente ao ler esses quadrinhos e aprender sobre a história de Anne Frank?	Nº DE ALUNOS	%
1- Nada	5	26%
2- Não sabe	3	16%
3- Compreensão	3	16%
4 - Pena	3	16%
5- Tristeza	2	11%
6- Outros	3	16%
TOTAL	19	100%

Fonte: A autora (2024).

1- NADA – 5 respostas. Cinco estudantes afirmaram que não sentiram nada ao ler sobre a história de Anne Frank. O estudante nº 33, por exemplo, colocou “*Me sinto como antes de ler*” (nº 33). Já a aluna Newt Scamander afirmou: “*eu não senti nada ao ler mas eu entendi*” (Newt Scamander, 15 anos). Essa resposta ilustra um aspecto importante da empatia histórica, que é o fato de ela não precisar estar necessariamente ligada a um sentimento para que ela exista. De acordo com Perikleous (2024):

> A empatia histórica também não é sobre compartilhar sentimentos ou simpatizar. Como argumenta Scheler, compartilhar os sentimentos do Outro não é uma condição necessária para compreendê-los. Quando, por exemplo, uma terceira pessoa observa os pais sofrendo pela perda de seu filho, essa pessoa não precisa sentir a tristeza e o desespero

> deles para entender que eles têm esses sentimentos (Perikleous, 2024, p. 26, tradução nossa).[33]

2- NÃO SABE – 3 respostas. Três estudantes afirmaram não saber o que sentiam com relação à história de Anne Frank. Funaki afirmou: "*Não sei dizer direito é um sentimento meio vazio como se tivesse lendo uma revista*" (Funaki, 15 anos). Podemos estabelecer um paralelo com a questão 4 desta atividade, na qual os estudantes foram questionados se o uso de HQs ajudou na compreensão do tema trabalhado. Em suas respostas, dois estudantes afirmaram que o uso de histórias em quadrinhos tornou a aprendizagem "mais divertida", ainda que os quadrinhos utilizados não tivessem a intenção de promover entretenimento. Em uma primeira leitura, essa resposta poderia reforçar uma visão recorrente das HQs como leves e voltadas prioritariamente ao entretenimento. No entanto, é possível considerar que o termo "divertido", utilizado pelos estudantes, não se refere necessariamente ao riso ou à comicidade, mas ao fato de terem sido afetados pela obra. Nesse sentido, obras como *Maus* ou adaptações do diário de Anne Frank podem produzir uma experiência estética marcada por emoções intensas — como tristeza, indignação ou empatia — que mobilizam o leitor e tornam a experiência de aprendizagem significativa. Assim, o "divertir" mencionado pelos estudantes pode indicar não a trivialização do tema, mas a potência narrativa e afetiva das HQs, capazes de envolver os alunos e favorecer reflexões sobre temas da história difícil. Essa interpretação foi aprofundada a partir de uma questão levantada pelo professora Dr. Marcelo Fronza durante a arguição da defesa desta tese, ao problematizar o sentido atribuído pelos estudantes ao termo "divertido". Segundo essa perspectiva, o "divertir" não se limita ao entretenimento ou ao riso, podendo expressar a capacidade da obra de afetar o sujeito, mobilizando emoções como tristeza, indignação ou empatia. Tal compreensão permite reinterpretar as respostas dos estudantes não como uma banalização do tema, mas como indício da potência estética e formativa das histórias em quadrinhos no ensino de temas da história difícil.

3- COMPREENSÃO – 3 respostas. Três estudantes escreveram respostas que vão no sentido de compreender as dificuldades passadas por Anne Frank, ou, como

[33] Historical empathy is also not about sharing feelings or sympathising. As Scheler argues, sharing the feelings of the Other is not a necessary condition in order to understand them. When, for example, a third person observes the parents grieving for the loss of their child, this person does not have to feel their sorrow and despair in order to understand that they have these feelings. Although the observer does not feel their sorrow, this feeling is the object of their empathy (Perikleous, 2024, p. 26).

afirmado por Eleven: "*Sofrimento pelas pessoas que lutaram até o fim para viver*" (Eleven, 15 anos). Esta resposta demonstra empatia histórica por parte da aluna, que compreendeu a questão da luta pela sobrevivência no contexto do Holocausto – no caso de Anne Frank e seus companheiros, vivendo em um esconderijo pelo máximo de tempo que conseguiram.

4- PENA – 3 respostas. Três estudantes afirmaram sentir pena de Anne Frank e de sua história. GIOS afirmou: "*Sinto o quanto foi difícil para ela, ainda mais sem amigos, sinto muita 'PENA' dela*" (GIOS, 14 anos). É relevante pontuar que o estudante escreveu "PENA", entre aspas e em maiúsculo. O sentimento de "pena", ou "dó", muitas vezes é malvisto, com uma conotação negativa de diminuir a pessoa sobre a qual se sente "dó" – este pode ser o motivo do emprego das aspas pelo estudante.

5- TRISTEZA- 2 respostas. Dois estudantes responderam que sentiram tristeza ao conhecer a história de Anne Frank.

6- OUTROS – 3 respostas. Três estudantes apresentaram respostas que não se encaixaram nas outras categorias, mas que não devem deixar de ser analisadas. NA apontou que "*É que apesar de ser uma 'garota' ainda, tinha pensamentos muito para frente e se tivesse sobrevivido ao holocausto teria dito muitas lições de vida*" (NA). Mostra uma compreensão da fonte trabalhada totalmente diferentes da de PHGF, por exemplo, quando afirma que "*Mostra como qualquer história de judeus no período da guerra que sofrem com as perseguições e mortes, destinos, já da Anne não foi diferente. Sinto muito por ela mas a historia dela é como qualquer outra no período*" (PHGF, 16 anos). Ambos os estudantes demonstram empatia histórica e compreensão sobre o Holocausto e sobre a história de Anne, mas tem sentimentos diferentes sobre isto, sentimentos estes que estão ligados à sua concepção de História e à sua própria história de vida.

3 CULTURA HISTÓRICA, QUADRINHOS, ENSINO E HISTÓRIA

Este capítulo é dedicado à cultura histórica estruturada nos quadrinhos, a consciência histórica, o uso de quadrinhos no ensino e, por último, acerca do uso de quadrinhos no ensino do Holocausto. O conceito de cultura histórica se refere à maneira como a memória e o conhecimento históricos são vivenciados, utilizados e discutidos na sociedade, abarcando também os meios através dos quais a História chega até as pessoas – no caso, as histórias em quadrinhos (HQs).

Discutimos aqui o uso de histórias em quadrinhos como fontes e narrativas históricas no ensino de História. As HQs combinam elementos artísticos e técnicos e criam uma forma única de comunicação que facilita a compreensão e engajamento dos estudantes. Apresentamos também as fontes principais do estudo, que são as HQs *O Diário de Anne Frank* e *Maus: a história de um sobrevivente*.

Examinamos também alguns resultados da pesquisa, revelando que a maioria dos jovens pesquisados considerou as HQs úteis para compreender o Holocausto, destacando aspectos como a combinação de texto e imagem que facilita a aprendizagem e torna o processo mais interessante e engajador.

Por último, falamos sobre o ensino do Holocausto, que é abordado com base em uma historiografia que valoriza os relatos das vítimas, reconhecendo a importância de apresentar uma visão crítica e analítica do genocídio.

3.1 Cultura Histórica: Uma Abordagem Sobre o Conceito

A cultura, de acordo com Jörn Rüsen (2007, p. 121) é “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”, de maneira que aquilo que é histórico tem um lugar próprio no quadro cultural em que estamos inseridos em nossa vida prática. Ela é, ainda, mais do que a ciência da história, abarcando outros aspectos além da historiografia. Portanto, “nada mais é [...] do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo [...]” (Rüsen, 2007, p. 121). Schmidt (2014) complementa que Rüsen entende a cultura como um “[...] processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre

todos os aspectos da realidade social e na devida dinâmica da mudança social" (Schmidt, 2014, p. 33).

A cultura pode então ser compreendida como experiência vivida em determinado tempo e espaço, como produto histórico de sociedades específicas, ou ainda como uma seleção intencional da história da humanidade. Nesse sentido, a cultura abrange elementos como artefatos, ideias, signos, símbolos e linguagens, que mediam as relações entre sujeitos historicamente situados, sendo esses sujeitos simultaneamente produtos e produtores de cultura. Essa perspectiva também admite categorizações específicas, como a cultura histórica e a cultura escolar (Schmidt, 2014).

Segundo Rüsen (2016), a cultura está baseada na ideia de que a ação humana sempre requer um sentido, o que envolve atribuir significados aos fatos e situações enfrentadas, além de ter um propósito ou intenção. Ela é vista como universal, sendo a maneira específica de viver do ser humano. Nesse sentido, a história, entendida como a história do ser humano, é considerada uma forma de cultura situada no tempo – "A cultura é, então, essa parte da relação ativa e passiva do homem com o seu mundo e consigo mesmo, na qual o mundo e ele mesmo têm que ser interpretados para viver com e no mundo" (Rüsen, 2016, p. 58).

Rüsen (2016) pontua que surgiram muitos "adjetivos" à palavra cultura, formando assim a "cultura política", a "cultura científica", a "cultura da controvérsia". Neste mesmo sentido, falamos da "cultura histórica", e esse termo abrange não apenas a história, o pensamento e o imaginário histórico, mas também a consciência histórica, que está relacionada às dinâmicas da memória e ao seu impacto na esfera pública. Ainda de acordo com o autor, este termo surge graças ao crescente interesse do público pela História, que foge então dos círculos especializados e mostra a sensibilidade deste público ao uso de argumentos históricos para fins políticos. A cultura histórica contempla a pesquisa científica e acadêmica, a criação artística, as lutas políticas pelo poder, o lazer, a memória pública e também a História ensinada na escola. Rüsen (2022, p. 24) coloca que "[...] o ensino de História é um dos principais fatores da cultura histórica nas sociedades modernas".

Assim, podemos afirmar que a cultura histórica "[...] é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma auto-compreensão de si mesmo" (Rüsen, 2016, p.

64). Ela é “[...] a articulação prática e eficaz da consciência histórica na vida de uma sociedade” (Rüsen, 2022, p. 28). Rüsen (2022) complementa suas afirmações colocando que a cultura histórica é o “[...] conjunto de percepção, interpretação, orientação e estabelecimento de metas em que o tempo, como fator determinante da vida humana, é decisivo” (Rüsen, 2022, p. 28). Há experimentação e interpretação do tempo, de maneira que a ação e o sofrimento humanos são orientados pelo processo temporal. Porém, nem toda interpretação que se faz do tempo é História ou faz História de imediato – e, por exemplo, nas leis da natureza, há esta questão da interpretação temporal, mas o conhecimento científico natural não está incluso na cultura histórica. Para estar dentro desta categoria, deve existir esta abordagem interpretativa do tempo, que é essencial para a produção da História, entendida como um conteúdo derivado da experiência, um produto da interpretação, um critério para orientação e para o estabelecimento de metas (Rüsen, 2022).

Sánchez Costa (2009, p. 275, tradução nossa)[34] debate sobre a cultura histórica e a memória coletiva, e fala sobre os primórdios do conceito. Segundo ele,

> O conceito de cultura histórica foi gestado no âmbito de uma reflexão multidisciplinar sobre a consciência histórica e a didática da História. A partir da década de 1970, um grupo de historiadores começou a investigar quais fatores sociais intervinham na configuração da consciência histórica dos cidadãos e, ao mesmo tempo, como essa consciência se plasmava e se objetivava depois no espaço público. A noção de consciência histórica encontra-se, portanto, na base da estrutura teórica que sustenta o conceito de cultura histórica [...].

Segundo Rüsen (2016), a cultura histórica é, portanto, o resumo da universidade, do museu, da escola e das instituições culturais que integram a memória coletiva, contemplando “[...] as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória história pública [...] (Rüsen, 2016, p. 56). A expressão também reúne, além dos exemplos já citados, a administração e a mídia em um conjunto de lugares da memória coletiva, integrando a função de

[34] El concepto de cultura histórica se gestó en el marco de una reflexión multidisciplinar sobre la conciencia histórica y la didáctica de la Historia. A partir de la década de 1970, un grupo de historiadores empezó a indagar qué factores sociales intervenían en la configuración de la conciencia histórica de los ciudadanos y, al mismo tiempo, cómo esta conciencia se plasmaba y se objetivaba después en el espacio público. La noción de conciencia histórica se encuentra, pues, en la base del armazón teórico que sostiene el concepto de cultura histórica [...] (Sánchez Costa, 2009, p. 275).

ensino, legitimação, entretenimento, crítica, ocultação e elucidação e de outras formas de recordar ligadas à memória histórica (Rüsen, 2022).

Rüsen (2016) afirma que existem três dimensões para a cultura histórica: estética, política e cognitiva. Em cada uma destas dimensões, "[...] os procedimentos, fatores e funções da memória histórica se apresentam de diferentes maneiras, adquirindo, assim, um perfil dos fenômenos da cultura histórica" (Rüsen, 2016, p. 65). A dimensão estética envolve as recordações históricas na forma de criações artísticas, como dramas históricos e novelas, e a cultura histórica não tem a função de destacar o histórico no estético, e sim o estético no histórico, tornando-o visível para a rememoração. Já a dimensão política "[...] se realiza, geralmente, sob a forma de uma construção consciente e cuidadosa das tradições, às quais os estados modernos, fundamentalmente, não podem renunciar, por mais que queiram estender sua legitimidade juridicamente como legalidade" (Rüsen, 2016, p. 69). Ela envolve a formação da identidade, que ocorre em meio à dominação e ao poder, afetando tanto os sujeitos individualmente quanto as relações estabelecidas entre eles. Por último a dimensão cognitiva da cultura histórica diz respeito, nas sociedades modernas, às ciências históricas – "trata-se do princípio da coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas que são utilizadas para a sua interpretação" (Rüsen, 2016, p. 71).

Na concepção de Rüsen (2016), estas três dimensões estão interrelacionadas internamente. Para ele, não se pode pensar nenhum texto historiográfico que não mostre sua forma estética e influências ou intenções políticas além, é claro, das garantias de validade do conhecimento histórico ali expresso. Nenhuma das três dimensões produz o sentido histórico isoladamente, de maneira que

> [...] somente pode produzir sentido histórico quando ocorre uma relação complexa entre as três dimensões (com a mesma legitimidade de co-originalidade), quando há uma autonomia (relativa) e uma inter-relação de reconhecimento recíproco desta autonomia e, ao mesmo tempo, de delimitação e crítica (Rüsen, 2016, p. 77)

Sánchez Costa (2009) complementa as definições aqui apresentadas afirmando que A cultura corresponde à maneira como uma sociedade compreende, repassa e transforma a realidade. Já a cultura histórica é a forma específica e concreta com que essa sociedade se relaciona com o seu passado. De acordo com o autor, a categoria "cultura histórica" define o conjunto de práticas sociais e recursos usados

pelos membros de uma comunidade para interpretar, transmitir e compreender seu passado, e a cultura histórica envolve a elaboração social da experiência histórica, de maneira que a consciência histórica dos indivíduos está entrelaçada a um sistema social e comunicativo de interpretação e uso público do passado – ou seja, está entrelaçada a uma cultura histórica (Sánchez Costa, 2009).

Sánchez Costa (2009) fala também de agentes e componentes da cultura histórica. O primeiro destes mencionado pelo autor são os "configuradores de cultura histórica", que são os agentes, as pessoas que são ativas na divulgação de determinadas formas de ler o passado. Ele sublinha, sobretudo, a função política destes agentes, já que a memória e a narrativa históricas delimitam os limites da comunidade, distinguindo entre os "outros" e "nós". Desta maneira, de acordo com o autor, o Estado é um dos principais criadores de consciência histórica, mas, mesmo nos regimes mais autoritários, o poder político nunca conseguiu controlar totalmente a consciência histórica dos cidadãos ou monopolizar a cultura histórica da sociedade. Sempre surgem narrativas dissonantes e subterrâneas que desafiam os discursos dominantes, enfraquecendo a memória institucional e, em muitos casos, prevalecendo quando o antigo sistema político-cultural entra em colapso. Outro grupo que age como agente ativo das representações sociais do passado são os profissionais da História – os historiadores e professores de História, configurando tantos a escola quanto a universidade como elementos centrais na formação da cultura histórica. Além disto,

> Em nossa sociedade da comunicação, os meios de comunicação e os jornalistas também desempenham um papel de destaque no sistema da cultura histórica. Os romancistas, cineastas, fotógrafos e roteiristas contribuem para moldar os imaginários históricos dos cidadãos. A família também é um vetor decisivo na transmissão de lembranças e relatos sobre o passado. Além disso, a Igreja preserva uma determinada cultura da memória, que transmite aos seus fiéis (Sánchez Costa, 2009, p. 280, tradução nossa).[35]

Outro componente da cultura histórica são seus meios, que são as formas através das quais ela é transmitida. Sánchez Costa (2009) afirma que entre os meios textuais, podemos citar os manuais e textos escolares, as novelas históricas, a

[35] En nuestra sociedad de la comunicación, los medios de comunicación y los periodistas juegan también un papel destacado en el sistema de la cultura histórica. Los novelistas, los cineastas, los fotógrafos, los guionistas, contribuyen a pintar los imaginarios históricos de los ciudadanos. La familia es también un vector decisivo en la transmisión de recuerdos y relatos sobre el pretérito. También la Iglesia atesora una determinada cultura de memoria que comunica a sus fieles (Sánchez Costa, 2009, p. 280).

televisão, o cinema, a internet. Esta última [...] “reforça a democratização da cultura histórica, multiplica sua pluralidade e oferece uma plataforma na qual podem ser combinados formatos visuais, escritos e sonoros” (Sánchez Costa, 2009, p. 281, tradução nossa)[36], ao mesmo tempo em que dilui a distinção entre criadores e receptores de cultura histórica e promove uma praça pública para que as pessoas possam criar discursos e criticar seus pares (Sánchez Costa, 2009). Conforme investigado ao longo desta pesquisa, a internet (sobretudo as mais diferentes redes sociais) tem papel crucial na formação da cultura histórica dos jovens, pois eles acessam constantemente essa plataforma e consomem uma grande quantidade de conteúdo por meio dela. Portanto, o professor não pode ignorar o papel da internet no processo de aprendizagem e deve buscar se beneficiar desse recurso para potencializar a formação histórica dos estudantes, integrando-a ao seu ensino de maneira consciente e crítica.

O próximo componente da cultura histórica é sua mensagem. Na cultura histórica, são transmitidas interpretações sobre o passado; as representações da História são trocadas e difundidas por meio de certos meios de comunicação, e nenhuma cultura histórica é formada por uma única narrativa (Sánchez Costa, 2009). Bodo von Borries (2016) aponta que a historiografia contém mensagens, e não apenas oferece informações sobre o passado, mas também apresenta orientações e simbologias que influenciam a vida, a personalidade e as ações futuras das pessoas. O autor destaca que, embora muitos professores universitários rejeitem essa dimensão da história, essa característica está claramente presente na cultura histórica, como pode ser observado em monumentos e outros dispositivos de memória. O autor também observa que, nas obras científicas, as inferências sobre o presente costumam ser mais implícitas, o que pode ser visto tanto como uma vantagem quanto uma limitação, já que essas inferências acabam sendo menos passíveis de questionamento e verificação.

Essa dimensão da mensagem também está presente em nossa pesquisa, tanto na forma como as fontes transmitiram as mensagens aos estudantes, quanto na maneira como eles receberam, interpretaram e reproduziram essas mensagens por meio de suas respostas escritas, faladas e narrativas. No caso das fontes em si, podemos ressaltar escolha estética de Spiegelman ao representar

[36] [...] efuerza la democratización de la cultura histórica, multiplica su pluralidad y ofrece uma plataforma en la que pueden combinarse formatos visuales, escritos y sonoros (Sánchez Costa, 2009, p. 281).

judeus como ratos e nazistas como gatos, por exemplo, que carrega significados que extrapolam a narrativa factual e apontam para reflexões sobre desumanização, opressão e violência institucionalizada. Já Anne Frank traz uma dimensão pessoal e íntima de sua experiência através de sua narrativa em forma de diário, revelando as emoções, os medos e as esperanças de uma jovem em meio ao Holocausto.

Por último, temos os receptores da cultura histórica. Sánchez Costa (2009) pontua que há pessoas e instituições com papel ativo, de configuradores da cultura histórica, e outras, os receptores, cujo papel é passivo. Porém, ele salienta que esta distinção não é muito clara, pois todos somos criadores e receptores, uma vez que, ao mesmo tempo em que absorvem discursos de memória já difundidos, também produzem e compartilham relatos de experiências históricas no âmbito privado, por meio de registros como fotografias, diários e objetos de lembrança.

Ao examinarmos as produções dos estudantes, sejam elas respostas escritas, falas durante a roda de conversa ou quadrinhos produzidos ao final da aula-oficina, é possível perceber que eles atuam não apenas como receptores passivos de mensagens vinculadas à cultura histórica, mas também como transmissores ativos de sentidos atribuídos à História difícil. A partir do contato com as obras *O Diário de Anne Frank* e *Maus*, os estudantes mobilizaram sentimentos, referências imagéticas e interpretações pessoais que revelam apropriações diversas do passado traumático. Suas manifestações demonstram que o ensino do Holocausto, quando realizado por meio de materiais que articulam texto e imagem, como os quadrinhos, favorece não só a compreensão cognitiva, mas também a elaboração subjetiva da experiência histórica, transformando os alunos em sujeitos que reelaboram e comunicam narrativas sobre o passado, evidenciando a potência formativa da empatia histórica.

Os seres humanos, portanto, fazem parte da cultura histórica, estão envolvidos por ela, que é, portanto, a combinação dos conhecimentos gerados pela historiografia com os saberes partilhados no cotidiano. O ambiente escolar é o resultado das interrelações entre estas três dimensões, envolvendo também os conhecimentos tácitos e a cultura histórica na qual os estudantes estão imersos nos outros ambientes que frequentam (família, igreja, social).

Neste contexto, as HQs fazem parte da cultura histórica dos estudantes inseridos, que se encarrega também de fornecer conhecimentos prévios aos estudantes, que podem ou não ser carregados de preconceitos. O professor deve então trabalhar neste limiar e entender que a bagagem cultural e histórica que seus

estudantes carregam tem influência direta na maneira como os estudantes interpretam e dialogam com os conhecimentos históricos adquiridos em sala de aula.

Com isto, é necessário compreender de que maneira as histórias em quadrinhos compõem a cultura histórica dos estudantes abordados nesta investigação. Fronza (2018, p. 70) defende que “as histórias em quadrinhos são compreendidas como artefatos narrativos da cultura juvenil que permitem aos jovens desenvolver uma relação de intersubjetividade com o conhecimento histórico”. O autor também afirma que se torna essencial analisar aquilo que os jovens reconhecem como plausível nas narrativas históricas gráficas, bem como compreender a especificidade da intersubjetividade histórica no processo de construção identitária. No contexto da cultura escolar, a cultura juvenil expressa, por meio dos estudantes, modos particulares de articulação histórica mediada pelos quadrinhos, e o potencial deste tipo de investigação está no fato de que as HQs, considerando sua forma narrativa, podem promover um diálogo entre as experiências de sofrimento do passado, as interpretações e problematizações do presente e as perspectivas interculturais que configuram o futuro (Fronza, 2018).

Fronza (2018) também afirma que a partir de sua função narrativa, estruturada por um fio condutor de sentido, as histórias em quadrinhos e outras narrativas visuais podem contribuir significativamente para o processo de emancipação dos sujeitos. Essa função está relacionada às formas de expressão da cultura juvenil e permite a articulação entre dimensões como a crítica, a legitimação, o ensino, o entretenimento e as imagens da memória. A chamada “unidade global da memória histórica” emerge do ato de narrar dos sujeitos, integrando diversos modos de rememorar o passado. Investigando as HQs autobiográficas, ele coloca que a diferença potencial desse tipo de investigação reside no fato de que as histórias em quadrinhos passam a ser compreendidas, a partir do princípio epistemológico da narrativa histórica, como uma forma de expressão da orientação de sentido no tempo dos sujeitos. Elas evidenciam o diálogo entre as experiências de sofrimento do passado, que constituem interpretações e problematizações do presente e que, por sua vez, estruturam perspectivas interculturais de futuro (Fronza, 2018).

Pesquisando sobre a relação dos jovens com a cultura histórica, Éder Souza (2014) salienta que os estudantes elaboram ideias históricas que sustentam sua compreensão do passado, integrando-as em uma consciência histórica que orienta tanto a construção de suas identidades quanto suas práticas diante das

experiências e narrativas históricas com as quais entram em contato na cultura histórica. Entrelaçando esta questão com o Holocausto, que é o conceito substantivo que o autor escolheu para desenvolver seu trabalho, Souza (2014) afirma que no campo da cultura histórica, observa-se uma disputa em torno de sua memória: enquanto alguns grupos buscam reafirmar essa lembrança para consolidar a imagem dos judeus como vítimas da História, outros difundem interpretações distorcidas que negam o Holocausto e procuram legitimar o nazismo. Esses embates tornam a relação com o passado mais complexa, dificultando abordagens neutras e isentas de ideologias e emoções.

Souza (2014) disserta sobre as dimensões da cultura histórica. Ele afirma que as disputas acerca da história do nazismo e do Holocausto se inserem também na dimensão política da cultura histórica, já que "[...] há várias décadas, narrar essas histórias tem sido muito mais do que algo que se vincule somente a um interesse cognitivo de grupos intelectuais. Trata-se, na verdade, de uma arma política muito usada e com grande impacto em nível mundial" (Souza, 2014, p. 157). Com isto, o as disputas de memória no âmbito do Holocausto mostram "[...] como as lutas políticas pela memória atuam na cultura histórica, constituindo imagens deturpadas e limitadoras da compreensão de uma experiência histórica" (Souza, 2014, p. 159), existindo, por um lado, a concepção do Holocausto como símbolo de histórica traumática irreparável para os judeus e, por outro, o revisionismo histórico que, desde a década de 1960, defende que ele deve ser analisado através de novas interpretações documentais, colocando em xeque sua real dimensão ou mesmo a "[...] própria existência de uma matança de judeus por parte dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial" (Souza, 2014, p. 160). Percebemos, portanto, que a dimensão política da cultura histórica está muito presente nos debates associados ao Holocausto, e isto foi levado em consideração por nós quando pensamos a temática em sala de aula, entendendo que os estudantes trazem ideias tácitas sobre o tema que podem ter fortes conotações políticas, sobretudo atualmente, com as questões envolvendo a guerra entre Israel e o Hamas[37] sendo veiculadas nos mais diversos meios de comunicação.

[37] O Hamas é um grupo radical islâmico que surgiu na Faixa de Gaza na segunda metade da década de 1980, no contexto do conflito entre israelenses e palestinos. Fundado por Ahmad Yassin, morto por forças israelenses em 2004, o grupo não reconhece o Estado de Israel e tem como objetivo substituí-lo por um Estado islâmico. É classificado como organização terrorista por diversos países, incluindo

3.2 A Consciência Histórica como Fundamento da Aprendizagem Histórica

O conceito de consciência histórica ocupa um lugar central nas discussões sobre o ensino de História, especialmente quando se busca compreender como os sujeitos atribuem sentido ao passado em diálogo com o presente e o futuro. Mais do que o acúmulo de informações, trata-se de um processo de construção de significados que permite aos indivíduos se situarem no tempo, interpretarem experiências e orientarem suas ações no mundo. Rüsen (2010, p. 56) define que “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”, além de ser “[...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática” (Rüsen, 2010, p. 57). Dessa forma, este capítulo tem como objetivo discutir o conceito de consciência histórica, considerando seu papel na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir de maneira reflexiva na sociedade.

Luis Fernando Cerri (2001) discute sobre o conceito e enfatiza que o fenômeno da consciência histórica, concebida como uma das manifestações da existência humana, não depende necessariamente de uma formação teórica prévia, nem de uma filosofia ou teoria da história elaborada de maneira complexa. Assim, busca uma interpretação desse fenômeno que possibilite entendê-lo como algo presente tanto no especialista quanto no homem comum, ainda que entre ambos existam relações variadas. Neste sentido, Cerri afirma que, para Rüsen, a consciência histórica não constitui uma meta a ser alcançada, mas sim uma condição própria da existência do pensamento humano. Dessa forma, ela não se limita a determinados períodos históricos, regiões do mundo, classes sociais ou a indivíduos com maior ou menor preparo para a reflexão histórica e social.

Cerri (2011, p. 100) discorre:

> Antes de ser algo ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal. Na definição desse autor, a consciência história é um fenômeno do mundo vital, imediatamente ligada com a prática [...].

Estados Unidos, União Europeia, Japão e algumas nações árabes. Os confrontos entre o Hamas e Israel se estendem até os dias atuais, com episódios recorrentes de violência de ambos os lados (Prange, 2023).

De acordo com Schmidt (2014), as pesquisas no campo da Educação Histórica têm se concentrado em torno da consciência histórica, entendida como um elemento central da aprendizagem em História e fundamental para a definição da disciplina como área de conhecimento com métodos próprios. A consciência histórica é apresentada como uma dimensão essencial para a compreensão de si mesmo e do mundo, com relevância prática para a vida, e seu desenvolvimento conduz naturalmente à noção de cultura histórica. Sánchez Costa (2009) explica que a consciência histórica não é formal, despida de temporalidade, pois ela envolve o conhecimento do que aconteceu no tempo. Trata-se não apenas da noção de que o tempo passou, mas da compreensão de que as coisas acontecem enquanto este tempo passa. Ele exemplifica a consciência histórica de si mesmo falando que não é apenas compreender que já tive várias idades, mas entender que, durante este tempo, muitas coisas aconteceram e moldaram minha realidade atual. Com isto,

> Meu presente tem sentido, é explicável, dentro de uma trama vital (história). Mas ainda mais, minhas ações têm sentido porque lhes dou um lugar dentro de um horizonte de futuro (intenção). Ou seja, minhas ações têm sentido porque as situo em uma trama vital que vem do passado, subsiste no presente e se abre para o futuro. Sem consciência histórica, viveríamos presos no presente, o mundo seria ininteligível e, portanto, nossa condição não diferiria em grande medida da dos animais (Sánchez Costa, 2009, p. 276, tradução nossa).[38]

Schmidt e Garcia (2005, p. 301) reiteram que

> Assim, segundo Rüsen (1992; 2001), a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual.

Com isto, entendemos que a consciência histórica exerce um papel prático ao contribuir para a construção da identidade dos sujeitos e ao atribuir uma dimensão temporal à realidade em que vivem, oferecendo uma orientação que pode direcionar suas ações de maneira intencional, mediada pela memória histórica (Schmidt, Garcia, 2005).

---

[38] Mi presente tiene sentido, es explicable, dentro de una trama vital (historia). Pero más todavía, mis acciones tienen sentido porque les otorgo un lugar dentro de un horizonte de futuro (intención). Es decir, mis acciones tienen sentido porque las sitúo en una trama vital que proviene del pasado, subsiste en el presente y se abre hacia el futuro. Sin conciencia histórica viviríamos encerrados en el presente, el mundo sería ininteligible y, por tanto, nuestra condición no diferiría en gran medida de la de los animales (Sánchez Costa, 2009, p. 276).

De acordo com Rüsen (2010, p. 78),

> A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Esta consciência compreende o passado como experiência, evidenciando a trama das transformações ao longo do tempo na qual nossas vidas estão inseridas, bem como as possibilidades de futuro para as quais essas mudanças se orientam, conferindo à realidade uma direção no tempo que pode guiar a ação dos seres humanos com a mediação da memória histórica (Rüsen, 2011).

Rüsen (2011) categoriza quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética, explicitando como cada tipo orienta a relação das pessoas com o tempo, a cultura e os valores. O autor também traz seis elementos e fatores através dos quais é possível organizar os tipos de consciência: a forma como as pessoas demonstram a experiência do tempo, trazida do passado; as formas de significação histórica; o modo de orientação da vida externa; a orientação da vida interior; a relação com os valores morais e a relação com o raciocínio moral.

Essa tipologia de consciência histórica proposta por Rüsen evidencia diferentes formas de atribuição de sentido ao tempo histórico, variando desde perspectivas orientadas pela tradição e pela generalização de experiências passadas (tradicional e exemplar), até formas mais complexas, marcadas pela problematização crítica e pela compreensão processual da mudança histórica (crítica e genética).

No primeiro tipo, tradicional, “As tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de desorientação massiva. A consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições” (Rüsen, 2011, p. 62). No tipo exemplar, têm-se a ideia da História que ensina lições, de maneira que “a história é vista como uma recordação do passado, como uma mensagem ou lição para o presente, como algo didático […]. Ela nos ensina as normas, sua derivação de casos específicos e sua aplicação” (Rüsen, 2011, p. 65).

O tipo crítico, por sua vez, “[...] injeta elementos de argumentação crítica ao raciocínio moral. Põe em questão a moral apontando a relatividade cultural

dos valores, que contrasta com uma universalidade suposta e aparente [...]" (Rüsen, 2011, p. 68) – ou seja, as narrativas críticas questionam valores morais ao relacioná-los às evidências históricas de suas origens ou de seus desdobramentos considerados imorais. O último tipo de consciência histórica descrito por Rüsen é o tipo genético, em que "[...] a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos mutáveis, nos quais as formas de vida e de cultura distantes evoluem em configurações 'modernas' mais positivas" (Rüsen, 2011, p. 69).

Em síntese, a consciência histórica do tipo tradicional orienta-se pela valorização da continuidade, tomando o passado como referência normativa para o presente. Nesse caso, os modelos culturais e os valores são percebidos como estáveis e devem ser preservados, garantindo a manutenção das tradições e da identidade coletiva. A consciência histórica exemplar, por sua vez, utiliza o passado como fonte de ensinamentos gerais, a partir da identificação de regularidades e padrões. Os acontecimentos históricos são interpretados como exemplos que permitem a formulação de regras aplicáveis a diferentes contextos, orientando a ação no presente. Já consciência histórica crítica caracteriza-se pela problematização do passado e pela contestação de tradições e valores estabelecidos. Nesse tipo, a narrativa histórica é mobilizada para questionar normas vigentes, evidenciar contradições e romper com interpretações consideradas ideológicas ou injustas. Por fim, a consciência histórica genética compreende o passado como um processo dinâmico de transformação. Essa perspectiva enfatiza a historicidade dos valores, reconhece a mudança ao longo do tempo e admite múltiplos pontos de vista, contribuindo para uma compreensão mais complexa da realidade histórica (Rüsen, 2011).

Barca (2006, p. 113) traz a ideia de literacia histórica atrelada à consciência histórica. Para ela, a literacia histórica "enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado" está associada ao desenvolvimento da consciência histórica, pois a necessidade de orientação temporal demanda a consideração de múltiplos pontos de vista, de múltiplas interpretações acerca da História.

A autora também reitera que, no campo da História, a aprendizagem orienta-se por uma leitura contextualizada do passado, construída a partir das evidências oferecidas por uma ampla diversidade de fontes. O conhecimento histórico,

portanto, não se fundamenta em verdades absolutas ou em um passado concebido como fixo e imutável, mas em interpretações historiográficas que podem divergir entre si, mesmo quando se debruçam sobre problemáticas semelhantes. Essas diferenças decorrem dos distintos enfoques, perspectivas teóricas e formas de análise mobilizadas pelos historiadores diante das mesmas fontes e acontecimentos. Em sociedades democráticas e plurais, torna-se cada vez mais evidente a impossibilidade de sustentar uma única “grande narrativa” sobre o passado, sobretudo diante da ampliação dos contatos culturais e da circulação acelerada de diferentes perspectivas historiográficas, produzidas por autores e povos diversos (Barca, 2006).

Diante dessas discussões, compreendemos que a consciência histórica constitui um elemento fundamental para o ensino de História, pois possibilita aos sujeitos interpretar suas experiências temporais, atribuir sentido ao passado e orientar suas ações no presente em direção ao futuro. Mais do que um conhecimento restrito ao campo acadêmico, trata-se de uma dimensão inerente à existência humana, vinculada às formas pelas quais os indivíduos constroem significados sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência histórica no espaço escolar torna-se essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a historicidade das relações sociais, dos valores e das narrativas que atravessam a sociedade.

No âmbito desta pesquisa, tais reflexões tornam-se particularmente relevantes ao pensarmos o ensino do Holocausto por meio das histórias em quadrinhos. Ao mobilizar narrativas visuais e textuais que aproximam os estudantes das experiências humanas do passado, as HQs podem favorecer processos de interpretação histórica, de problematização das violências e de construção da empatia histórica. Assim, para além da transmissão de conteúdos, o ensino de História passa a assumir uma função formativa, contribuindo para que os alunos compreendam o passado em sua complexidade, reconheçam diferentes perspectivas históricas e desenvolvam formas mais críticas e humanizadas de relação com o presente.

3.3 Histórias em Quadrinhos Biográficas e Autobiográficas no Ensino de História

O uso de HQs no ensino de História é uma temática que vem sendo discutida por diversos pesquisadores ao longo dos anos. Marcelo Fronza defendeu, em 2007, a dissertação intitulada “O significado das histórias em quadrinhos na

educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio", estendendo sua pesquisa para a tese, em 2012, intitulada “A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos”.

Em sua dissertação, defendida em 2007 no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, Marcelo Fronza investigou como jovens estudantes do Ensino Médio constroem o conhecimento histórico a partir de histórias em quadrinhos com temas históricos. Ele afirma que

> A primeira conclusão a que cheguei é que as histórias em quadrinhos devem ser trabalhadas por meio de uma metodologia que leve em consideração a natureza destes artefatos culturais e os significados históricos que os jovens inferem a partir delas (Fronza, 2007, p. 148).

Concordamos que, para o trabalho com os quadrinhos como fonte histórica, é necessário pensar em sua natureza própria e na relação que os jovens têm com as HQs. A leitura de quadrinhos vai além de uma leitura de texto corrido, pois eles são compostos por texto, imagem, balões de fala, onomatopeias. Roberto Santos e Waldomiro Vergueiro (2012, p. 85) discorrem sobre estas questões:

> Assim, um primeiro desafio colocado ao educador é conhecer a linguagem dos quadrinhos. Nesse sentido, Ramos (2009, p. 14) afirma que “[...] ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”, ressaltando, ainda, que dominar essa linguagem, “[...] mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto.” Dessa forma, entende-se que não basta “ler” apenas o elemento textual (diálogos e textos narrativos) de uma história em quadrinhos. É preciso ir além. Segundo Groensteen (2004, p. 44), “É nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar.” É necessário, portanto, identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento etc.), as metáforas visuais (lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor etc.) ou as onomatopeias (representações de sons: explosão, tapa etc.).

Fronza (2007, p. 147) também pontua:

> Acredito que somente em uma escola que permita a manifestação cultural relacionada com a estrutura de sentimentos dos jovens (WILLIAMS, 2003, p. 53-58) é que seja possível trabalhar toda a potencialidade das histórias em quadrinhos em relação à Educação Histórica.

Marcelo Fronza também desenvolveu sua tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná acerca do uso de quadrinhos no ensino de História, trabalhando com jovens do Ensino Médio no Paraná, no Maranhão,

no Mato Grosso do Sul e na Bahia. Seu objetivo foi “[...] estudar como esses jovens compreendem as ideias de intersubjetividade e verdade históricas a partir das histórias em quadrinhos que abordam temas históricos que estão presentes no contexto de escolarização.” (Fronza, 2012, p. 04). Ele discute sobre como o uso de um artefato cultural ligado à cultura jovem (no caso, os quadrinhos) pode contribuir para o ensino de História com sentido para a vida, e

> Por fim, no que diz respeito à operação mental da orientação histórica e à mobilização pelos jovens da categoria da perspectividade, a didática da História tradicional, como já indicado aqui, raramente reconhece a existência de mais de uma versão da História. Para uma Didática da História humanista, que abre possibilidades narrativas a partir da cultura juvenil, a perspectividade histórica é nada menos que ponto de partida para o confronto de diversas perspectivas (Fronza, 2012, p. 431-432).

O autor concluiu que as histórias em quadrinhos, devido à sua força estética, constituem uma forma narrativa capaz de aproximar os leitores de modos de vida do passado, possibilitando conexões significativas com suas experiências no presente (Fronza, 2012).

O autor, em pesquisa posterior, investigou as ideias dos estudantes através das HQs com o tema do encontro entre indígenas e europeus na conquista da América. A partir desta investigação, segundo o autor, operações mentais da consciência histórica estão diretamente relacionadas à maneira como se abordam múltiplas perspectivas das experiências históricas, às controvérsias interpretativas e à diversidade de orientações temporais, aspectos fundamentais nas relações intersubjetivas e interculturais que marcam a formação histórica da humanidade — processo ao qual a formação docente se vincula profundamente (Fronza, 2019).

Outros autores também desenvolveram pesquisas relacionadas ao uso de histórias em quadrinhos no ensino de História. Wilker Franceschi defendeu, em 2022, sua dissertação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O Mestrado Profissional pressupõe a elaboração de um texto dissertativo e de um produto final. Este autor propõe o ensino de História local através de HQs, e seu produto consistiu em um livro-tutorial de como desenvolver HQs com temáticas de história local. Nas palavras do autor:

> [...] buscamos fornecer, através de nosso trabalho (dissertação e “produto final”), o arcabouço necessário para que estes professores possam desenvolver suas próprias pesquisas de história local, sempre

> prezando pelo desenvolvimento de pesquisas que apresentem uma História mais plural, a qual possa dar visibilidade às mais variadas temáticas e personagens históricos. [...] Quanto ao processo de transposição da pesquisa histórica para uma linguagem mais acessível ao nosso público-alvo (crianças e adolescentes em idade escolar), optamos por recorrer à linguagem quadrinística, linguagem esta que propicia uma verdadeira simbiose entre palavras e imagens (Franceschi, 2022, p. 163-164).

A autora Renata Araújo, também no âmbito do ProfHistória, realizou seu mestrado na Universidade Federal de São Paulo em 2022. Ela pesquisou os usos (e desusos) das histórias em quadrinhos pelos professores de História. Ela expressou algumas conclusões de seu trabalho da seguinte forma:

> nosso formulário nos revelou dados importantes relativos a cultura escolar, ou “culturas escolares possíveis”, assim como, dos saberes docentes de nossa amostragem, tais como: a resistência que a academia ainda possui em relação aos quadrinhos o que resulta, para a grande maioria dos futuros professores, em uma total ausência de contato com eles durante a formação inicial, ou ainda, o fato de negligenciá-lo somente às disciplinas pedagógicas;[...] o desconhecimento dos docentes da política pública responsável pela inserção dos quadrinhos nas escolas, e consequentemente das obras que compõem seus acervos, assim como a total ausência de articulação dela com os currículos, o que se torna um entrave para o desenvolvimento de discussões metodológicas; a quantidade insuficiente de títulos para trabalhar com toda a turma ou mesmo a adoção de obras que possuem um formato que não figura entre os mais conhecidos pelos professores. E com todos esses fatores, filtrados pelo saber experiencial dos docentes, exercem influência sobre as decisões tomadas por eles em suas práticas (Araújo, 2022, p. 119).

A autora Marlize Cottet realizou seu mestrado no âmbito do ProfHistória na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2022, e trabalhou com o ensino de História e Literatura através adaptação quadrinística de “Dom Casmurro”, de Machado de Assis. Ela abordou a temática de gênero e produziu um material paradidático para professores. Sua intenção com este material foi a seguinte:

> A ideia é que as reflexões apresentadas possam contribuir com o trabalho de docentes de História que buscam enriquecer o debate em sala de aula para que os(as) estudantes desenvolvam criticidade frente a conteúdos que sejam mais significativos e se percebam como sujeitos da História por meio da desnaturalização dos papéis de gênero (Cottet, 2022, p. 167).

Cícero Varela, em 2020, finalizou sua dissertação no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Regional do Cariri,

investigando sobre o uso de HQs como um recurso didático para ensinar História. Neste sentido, uma das conclusões feitas pelo autor foi

> Dessa forma, chegamos à conclusão de que a compreensão histórica proporcionada pelas *HQs históricas* se posiciona como importante material didático de análise da aprendizagem histórica, ao possibilitar que o aluno estimule sua capacidade interpretativa de acordo com as carências e orientações latentes que mobilizará seus atos na vida prática, assim como tornará viável aos professores de história conhecerem a abrangência das narrativas presentes em diversos artefatos da cultura histórica (Varela, 2020, p. 129).

Jhuan Oliveira também desenvolveu pesquisa de Mestrado ligada ao ProfHistória na Universidade Federal de Mato Grosso. Ele abordou o uso de *Maus* na aprendizagem histórica, e propôs um instrumento de investigação que tem a HQ como fonte para compreender as ideias históricas dos estudantes sobre o Holocausto. Porém, por questões relacionadas à Covid-19 e burocracias envolvendo o ensino à distância, o autor não pôde aplicar o questionário com o grupo focal, o que impossibilitou a coleta de respostas dos estudantes, mas não invalidou seus esforços em propor uma metodologia diferenciada e potente para um ensino de História pautado na Educação Histórica.

Outra dissertação, também no âmbito do ProfHistória da Universidade Federal do Mato Grosso, foi escrita pelo autor André Domingos de Brito. Ele resume o seu trabalho da seguinte maneira:

> A metodologia deste projeto consiste em escolher um tema histórico, e, partindo deste tema, buscar elementos relevantes ao assunto que será abordado. Com essas informações criar uma história. Dessa história elaborar um roteiro e então fazer os desenhos que irão compor as páginas da nossa HQ. Com os desenhos concluídos fazer uma edição simples utilizando-se de softwares básicos para então, imprimir a revista que foi toda elaborada e feita pelos educandos (Brito, 2020, p. 13).

Já Geovane Oliveira, em sua dissertação defendida em 2019 no Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste, abordou as HQs nos livros didáticos de História. Este autor entende que

> [...] muitas vezes essas ferramentas, ainda que bem intencionadas, demonstram usos rasos como ilustrações sem problematizações. Ainda assim devemos compreender que as histórias em quadrinhos são ferramentas auxiliadoras do ensino de história e que seu uso pode aproximar os alunos ainda mais do fazer histórico, com o professor guiando junto do livro como esses conhecimentos são produzidos (Oliveira, 2019, p. 86).

O autor Jonathan Costa, no âmbito do Mestrado em Ensino, discutiu sobre a aplicabilidade das HQs no ensino de História. Em suas conclusões, afirmou:

> No desafio de se trabalhar as fontes históricas para o Ensino de história, se percebem as inovações metodológicas, as intenções em que as mesmas foram concebidas. Não se trata de dar um aspecto mais lúdico e atraente ao ensino da disciplina, mas confrontar e contextualizar os assuntos selecionados para que se visualize o passado com outros olhos, outros métodos. Apesar dos avanços nas pesquisas, muito ainda há por ser feito, uma vez que a "polifonia historiográfica" deve ser estudada em suas particularidades e aberta à problematização. Ainda que novos campos se abram ao historiador e haja novas maneiras de se construir a História (história digital, a história do tempo presente, a narrativa histórica), não se prescinde a discussão das fontes que dinamiza as pesquisas e o Ensino (Costa, 2019, p. 103).

Percebemos, portanto, uma maior incidência do trabalho com HQs no ensino de História através de programas de Mestrado profissionais, como o ProfHistória. Provavelmente isto está ligado ao fato da necessidade da produção de um produto final nestes programas e, visto que os quadrinhos estão ligados à cultura juvenil e podem contribuir significativamente para o aprendizado de jovens estudantes através de uma linguagem acessível, mostram-se como boas opções para o trabalho em sala de aula e desenvolvimento de um produto ligado a eles. Os quadrinhos também oferecem uma opção concreta para o trabalho com os estudantes, com bons resultados de acordo com as pesquisas, e este pode ser um fator que contribui para este número de dissertações no Mestrado Profissional.

Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando as palavras-chave "histórias em quadrinhos" e "ensino de História", encontramos somente a tese de Fronza (2012) que discutiu ambas as temáticas a nível de Mestrado e Doutorado. Há muitos trabalhos a nível de Mestrado e Doutorado que abordam o uso de quadrinhos, mas poucos no âmbito de ensino de História. Verificamos a existência de diversas pesquisas ligadas ao campo da alfabetização e letramento e também a outras disciplinas (como Ciências, Astronomia, Língua Inglesa).

Entendemos também que as pesquisas apontam para dois caminhos: o fato de o uso de HQs ser benéfico e desejável ao ensino de História em sala de aula, seja por sua linguagem de fácil entendimento, seja pela facilidade com que este recurso pode ser produzido pelos próprios estudantes, seja pelas competências históricas (sobretudo, a narrativa) que as HQs podem despertar. O outro caminho é o

desconhecimento ou despreparo dos professores de História para utilizar esses recursos de maneira potente, resultando, muitas vezes, em histórias apenas ilustrativas contidas em livros didáticos. Nossa pesquisa, portanto, debruça-se sobre o primeiro caminho, analisando as ideias dos jovens estudantes acerca do uso de HQs no aprendizado em aulas de História.

As histórias em quadrinhos, ou HQs, foram também denominadas de Arte Sequencial por Will Eisner (1989), renomado quadrinista americano e precursor dos estudos sobre elas. Eisner entende “[...] a singular estética da Arte Sequencial como um veículo de expressão criativa, [...] uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (Eisner, 1989, 05). Flávia Ramos e Neiva Panozzo (2012) afirmam que as histórias em quadrinhos combinam elementos artísticos e técnicos para criar uma forma única de comunicação. Como expressão da indústria cultural, elas se destacam por uma linguagem própria, estruturada em sequências de quadros, com balões de fala e pensamento, legendas narrativas, onomatopeias e diferentes tipos de enquadramento. De maneira ampla, a HQ utiliza a técnica do desenho e diversas formas de grafismo, podendo também recorrer à fotografia, à pintura ou a recursos digitais para desenvolver suas narrativas. Nessa composição, os personagens, os tempos, os espaços e suas transformações são representados em imagens sequenciais. As falas, ações, emoções e até sons se integram ao plano verbal por meio de imagens, conferindo à HQ um caráter estético próprio, típico dos textos de ficção. Além disto, Eisner (1989, p. 8) acrescenta que “a configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais”.

O autor Thierry Groensteen (2015) debate sobre a linguagem das histórias em quadrinhos, e salienta que, embora elas não sejam uma arte sincrética no mesmo nível da ópera (que envolve o uso de mais de um sentido por parte do espectador), nem exijam do leitor o engajamento sensorial completo que o cinema demanda — onde imagem, som, fala e texto se entrelaçam simultaneamente —, elas também oferecem uma experiência estética complexa. Ao integrar elementos visuais e verbais, as HQs se aproximam das linguagens multimídia contemporâneas, posicionando-se entre a cultura do livro e a da multimídia. Versaci (2007) também argumenta que os quadrinhos, enquanto meio narrativo, são especialmente eficazes para envolver o leitor de maneiras que a prosa convencional não permite. Ele sustenta

ainda que os quadrinhos demonstram seu potencial como forma literária sofisticada ao dialogarem com elementos característicos do testemunho escrito e da fotografia, especialmente nas representações do Holocausto.

Versaci (2007, p. 83, tradução nossa)[39] continua sua discussão, afirmando:

> Mas, ao tirar pleno proveito da linguagem gráfica dos quadrinhos, Spiegelman cria um novo e poderoso modelo narrativo que reconhece as complexidades de recontar essa história. Mais especificamente, Spiegelman explora e amplia dois elementos principais dessas representações particulares do Holocausto: o ato de "testemunhar" (e tudo o que esse ato implica) no memorial escrito, e as possibilidades e limitações narrativas das fotografias que passaram a definir, em grande parte, a compreensão popular do Holocausto. Ao fazer isso, Spiegelman mostra que, em vez de diminuir o Holocausto, o meio dos quadrinhos é singularmente apropriado para promover uma compreensão histórica mais profunda dessa história específica.

Outra questão a ser destacada é que além de os quadrinhos serem produto da indústria cultural, também são parte da cultura histórica dos estudantes, tema aprofundado no capítulo sobre cultura histórica.

Eisner (1989) pontua que as primeiras revistas em quadrinhos, nos anos 1930, eram formadas por uma coletânea de obras aleatórias curtas, mas o surgimento das "[...] *graphic novels* (novelas gráficas) completas colocou em foco, mais que qualquer outra coisa, os parâmetros da sua estrutura (Eisner, 1989, p. 07). Este autor também afirma que ao analisar uma obra em quadrinhos de forma integral, percebe-se que a organização dos seus elementos constrói uma linguagem própria, baseada em códigos visuais compartilhados entre o autor e os leitores, e que é esperado dos leitores uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra (Eisner, 1989). Com isto, "A história em quadrinhos pode ser chamada de 'leitura' num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo" (Eisner, 1989, p. 07).

Santiago García (2012) argumenta que, nas últimas décadas, houve um aumento no interesse por quadrinhos como uma forma de arte adulta, já que, anteriormente, eles eram considerados como infantis, destinados a crianças. Ele

[39] But by taking full advantage of the graphic language of the comic book, Spiegelman creates a powerful new narrative model that recognizes the complexities of retelling this history. More specifically, Spiegelman explores and extends two main features of these particular Holocaust representations: the act of "bearing witness" (and all that act implies) in the written memoir, and the narrative possibilities and limitations of the photographs that have come to largely define popular understanding of the Holocaust. In so doing, Spiegelman shows that rather than diminishing the Holocaust, the comic book medium is uniquely suited to bring about a deeper historical understanding of that particular history (Versaci, 2007, p. 83).

pontua que ocorreu uma crise dos quadrinhos comerciais e juvenis nas décadas finais do século XX, bem como o amadurecimento de uma geração de quadrinistas que começou a se dedicar a temáticas adultas. Estes quadrinhos mais "crescidos" apresentam características peculiares, de maneira que foi criado o termo "*graphic novel*" ou "novela gráfica" para identificá-los. Porém, García (2012) reitera que este termo não se refere a HQs com características narrativas de romances literários, ou que tenham formatos determinados, sendo apenas usado para definir HQs mais adultas e modernas que levam em conta a necessidade de formas de leitura distintas dos quadrinhos tradicionais. Este autor também defende que os quadrinhos não são um subgênero da literatura, e sim possuem uma forma artística própria, e é desta maneira que também enxergamos as HQs no contexto desta pesquisa.

Todas essas características dos quadrinhos foram levadas em consideração quando escolhemos as fontes para esta pesquisa. Nossa intenção era também ressaltar a questão visual, por isso a escolha de *Maus*, que é uma *graphic novel* cujos traços e alegorias foram pensados por seu autor para dar forma à história de seu pai, que foi um sobrevivente do Holocausto.

Citando o autor de *Maus,* Art Spiegelman, Groensteen (2015, p. 29) fala sobre as HQs autobiográficas:

> A proliferação das histórias em quadrinhos autobiográficas é um fenômeno notável desses últimos anos, tendo vindo dos EUA, onde as obras de Robert Crumb, Art Spiegelman e Harvey Pekar, em especial, abriram as portas. Essa plasticidade da história em quadrinhos, que lhes permite veicular mensagens de todo tipo e narrações outras que não a ficção, demonstra que, antes de ser uma arte, os quadrinhos são, perfeitamente, linguagem.

Selecionamos as duas HQs já citadas como fontes para trabalhar a história difícil do Holocausto. Ambas são de caráter autobiográfico. Conforme mencionamos, *O Diário de Anne Frank* foi transformado em quadrinhos a partir do livro homônimo que trazia as memórias da autora durante o período em que ficou escondida e vivendo no "Anexo Secreto" em Amsterdã, na Holanda, entre 1942 e 1944, enquanto *Maus*, publicada entre 1980 e 1991, reconta as memórias do pai do autor em forma de quadrinhos, do tempo em que este esteve em campos de concentração.

De acordo com Versaci (2007), as atrocidades descritas em autobiografias do Holocausto trazem humanidade através da voz do autor. Com palavras, o leitor dá a ênfase na leitura, já com imagens, o espectador é impactado

pela violência da imagem. Já Spiegelman media suas imagens através da voz do sobrevivente, controlando a reação visual de seu leitor frente aos horrores do Holocausto.

Levy e Sheppard (2018, p. 368) pontuam que

> A esperança ao colocar os alunos em diálogo com testemunhos e relatos de trauma é que uma experiência de aprendizado afetiva e autêntica amplie a maneira como eles veem a si mesmos e suas relações e responsabilidades para com os outros.[40]

Tendo isto em mente, optamos pelo uso dos quadrinhos autobiográficos, entendendo que estes são valiosos enquanto fontes históricas e colocariam os estudantes em contato com relatos de pessoas que vivenciaram o Holocausto.

Sobre os quadrinhos autobiográficos, Rama e Vergueiro (2004, p. 116) salientam que

> uma história em quadrinhos autobiográfica é, antes de tudo, um relato de certas memórias de um autor. Ela não é uma reconstituição dos fatos a que se refere, tal como aconteceram, mas a sua recriação, do modo como são lembrados pelo autor; ou, mesmo, como ele gostaria de ficassem registrados para a posteridade. Tais memórias se referem a fatos direta e indiretamente relacionados com a vida do autor, em lugares e tempos determinados. Estão, portanto, dentro de um contexto histórico específico.

Conforme abordado anteriormente, para efetivar a investigação, as fontes da pesquisa foram duas histórias em quadrinhos: *O diário de Anne Frank* e *Maus*.

O diário de Anne Frank em quadrinhos (Frank, 2018) é uma adaptação do diário de mesmo nome escrito pela adolescente judia, sobretudo, durante o período em que ela e sua família permaneceram escondidos no “Anexo secreto”, um esconderijo na Holanda, durante a ocupação nazista do país. Sua família foi vítima do Holocausto, e ela, sua irmã e sua mãe morreram em campos de concentração. O único sobrevivente foi o pai, que publicou o livro posteriormente. Trata-se de um dos relatos mais famosos da experiência do Holocausto, que já foi adaptado para diversos suportes e formatos.

---

[40]The hope in putting students in dialogue with testimonies and witness to trauma is that an affective, authentic learning experience will expand how students view themselves and their relationships with and responsibilities to others (Levy; Sheppard, 2018, p. 368).

Borges e Jesus (2021) analisam o *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos a partir da perspectiva da forma, investigando a HQ no campo de estudos da linguagem. Trazem questões relevantes para a nossa discussão, sobretudo as características da personalidade e da adolescência de Anne, que levaram alguns estudantes que participaram da pesquisa a identificarem-se com ela. Segundo os autores, por meio da narrativa de Anne, é possível enxergar sua personalidade corajosa, curiosa e sonhadora que, mesmo vivendo reclusa no Anexo Secreto, demonstrava maturidade ao refletir sobre a guerra e o sofrimento dos judeus. Solitária e com poucas amizades de confiança, ela encontrou no diário uma forma de desabafar e expressar seus sentimentos. Para tornar essa experiência mais humana, Anne personificou o diário, chamando-o de Kitty, que se tornou sua confidente e melhor amiga. Suas anotações revelam seu senso de justiça, tristeza e culpa ao testemunhar os horrores da guerra, mas também seu desejo de ser mais do que uma dona de casa comum (Borges; Jesus, 2021).

A obra em quadrinhos conta com a adaptação feita pelos autores, Ari Folman e David Polonsky, que imaginaram cenários e falas dos personagens para além da narrativa que a própria Anne descreve. De acordo com Borges e Jesus (2021), na versão em quadrinhos, são apresentados trechos selecionados do texto autobiográfico, que foi publicado em 1947, nos quais Anne compartilha suas reflexões mais profundas sobre sua vida. Entre os temas mais frequentes, destacam-se os julgamentos que ela recebia das pessoas ao seu redor. Em um desses trechos, Anne revela que as críticas constantes a afetavam profundamente, entre outros sentimentos, pensamentos, sonhos e reflexões.

A partir da análise do Diário em quadrinhos,

> [...] chegou-se à conclusão de que se trata de um exemplo do gênero HQ biográfica no formato de novela gráfica. É uma HQ, pois utiliza a linguagem dos quadrinhos em sua constituição; biográfica, porque se trata da autobiografia de Anne, publicada em 1947, recontada a partir do olhar de novos autores: Ari Folman e David Polonsky. Já o formato de novela gráfica é referente ao suporte pelo qual a HQ biográfica foi publicada. (Borges; Jesus, 2021, p. 68)

Borges e Jesus (2021) afirmam que para que as HQs sejam utilizadas nas escolas de forma eficaz, é fundamental que o professor saiba adaptá-las e integrá-las ao processo de ensino. Isso exige que o educador compreenda plenamente a

linguagem dos quadrinhos, considerando tanto os elementos verbais (textos e diálogos) quanto os não verbais (imagens e recursos visuais) (Borges; Jesus, 2021). Sublinhamos aqui a necessidade da exploração dos elementos não verbais, que acrescentam detalhes e significado à narrativa, ampliam a interpretação dos textos e permitem ao estudante desenvolver uma leitura crítica, visual e contextualizada.

Além disto, o uso das HQs como fonte nas aulas de História estimula os estudantes a lerem mais e provoca reflexões sobre os temas tratados. No caso de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos, os alunos tiveram a oportunidade de entender o contexto histórico e social da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o antissemitismo e a religião judaica, além de perceber como o preconceito e a intolerância podem devastar um povo e causar imenso sofrimento às vítimas da discriminação. Dessa forma, o ensino através das HQs contribui significativamente para o desenvolvimento educacional e humano dos estudantes, influenciando a produção de narrativas e interpretações textuais (Borges; Jesus, 2021).

Levy e Sheppard (2018) citam Britzman (2000) para falar sobre o ensino usando a história de Anne Frank:

> Ao discutir por que os alunos devem aprender sobre a vida de Anne Frank, Britzman (2000) explica que é para se tornarem atentos ao sofrimento profundo e às injustiças sociais em seu próprio tempo; para começar a entender as estruturas que sustentam a agressão e o ódio; e para considerar como as próprias questões de vulnerabilidade, desespero e perda profunda devem se tornar centrais para nossa própria conceitualização de quem somos, não apenas em termos de ler o diário como um texto, mas também ao permitir que o diário evoque o interesse no trabalho de se tornar um sujeito ético. (p. 29) (Britzman, 2000 *apud* Levy; Sheppard, 2018, p. 368, tradução nossa).[41]

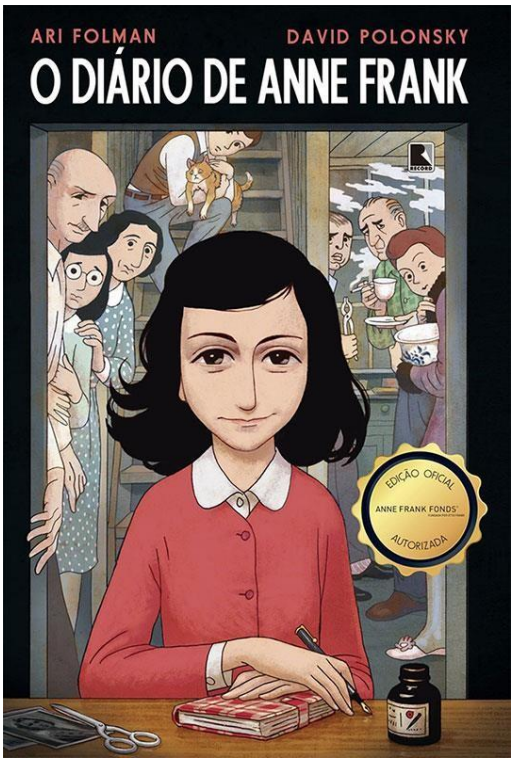
Estas questões foram consideradas por nós quando pensávamos nas fontes que usaríamos na pesquisa, pois concordamos que o estudo da vida de Anne Frank poderia promover uma consciência ética e incentivar os estudantes a refletirem sobre o sofrimento e as injustiças em seu próprio tempo.

---

[41] In discussing why students should learn about Anne Frank's life, Britzman (2000) explains that it is to become attentive to profound suffering and social injustices in their own time; to begin to understand the structures that sustain aggression and hatred; and to consider how the very questions of vulnerability, despair, and profound loss must become central to our own conceptualization of who we each are, not just in terms of reading the diary as a text but also in allowing the diary to invoke the interest in the work of becoming an ethical subject. (p. 29) (Britzman, 2000 *apud* Levy; Sheppard, 2018, p. 368, tradução nossa).

Além disto, a versão escolhida aqui foi em quadrinhos para que se adequasse ao objetivo da pesquisa, que envolve também o uso de quadrinhos para o ensino de História e de que maneira este recurso impacta jovens e adolescentes em idade escolar. No caso específico de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos, a aplicação nas aulas-oficina revelou que os estudantes demonstraram envolvimento com a narrativa, destacando-se a identificação com a protagonista e a sensibilização diante das violências sofridas por ela. A leitura da obra, seguida de atividades de análise de fonte, rodas de conversa e produções escritas, permitiu aos estudantes refletirem sobre questões como o antissemitismo, a intolerância religiosa e a violação de direitos humanos. As respostas evidenciaram que eles não apenas compreenderam o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, mas também foram capazes de estabelecer paralelos com situações atuais de preconceito e exclusão. Assim, o uso desta HQ contribuiu significativamente para a construção da empatia histórica e para o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre o passado e suas implicações no presente, o que confirma o potencial formativo das histórias em quadrinhos quando utilizadas como fontes em práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Histórica.

Figura 2 – Capa de *O diário de Anne Frank* em Quadrinhos



Fonte: https://universohq.com/reviews/o-diario-de-anne-frank/

Já a *graphic novel* denominada *Maus: a história de um sobrevivente* (Spiegelman, 2009), traz o autor, Art Spiegelman, desenhando a si mesmo enquanto ouve os relatos do pai, Vladek Spiegelman, que foi um sobrevivente do Holocausto – e registra em forma de desenho as histórias contadas por seu pai. Ele desenha também as histórias contadas pelo pai. Os relatos foram colhidos posteriormente e transformados em quadrinhos por Art Spiegelman. A primeira publicação de *Maus* foi na revista *Raw,* na década de 1980, uma antologia dedicada a cartunistas experimentais que se tornou um ícone do meio, editada pelo próprio Art Spiegelman. A história completa foi publicada em dois volumes (que compõem o livro completo que foi lido pelos estudantes em sala de aula): “Maus vol. 1 – a história de um sobrevivente: Meu pai sangra história” (1986) e “Maus vol. 2 – a história de um sobrevivente: E foi aí que começaram meus problemas” (1991). A parte 1 traz a história de Vladek desde o período anterior à guerra até os portões de Auschwitz, contando a juventude de Vladek e o casamento com sua mãe, Anja, até o aprisionamento no campo de concentração, enquanto a parte 2 traz Vladek contando sua luta pela sobrevivência a Artie, que agora se sente culpado pelo sucesso do primeiro volume de *Maus* (Doherty, 1996). Victor Correia (2017), em sua dissertação de Mestrado, complementa dizendo que Maus estrutura-se em três planos temporais distintos que se entrelaçam ao longo da narrativa: o primeiro abrange a trajetória de Vladek durante os anos 1930 até o término da Segunda Guerra Mundial; o segundo, situado entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, foca nas interações familiares, no relato do pai e no processo de criação da HQ; e o terceiro ocorre no fim da década de 1980, momento em que Art enfrenta dilemas pessoais e criativos ao dar continuidade ao livro.

Portanto, se configuram enquanto experiências históricas traumáticas do século XX. *Maus* significa “rato” em alemão, animal que foi comumente associado aos judeus pela propaganda nazista, e a HQ utiliza da antropomorfização para relatar os diferentes povos que aparecem na narrativa de Vladek: os alemães são, portanto, gatos; os poloneses, porcos; os estadunidenses, cachorros e os franceses, sapos.

Segundo Tea-Maria Munk (2018), uma das características incomuns da obra *Maus* é a forma como os relatos da guerra, da vida de Vladek após o conflito e do presente de Artie antes da publicação do livro se entrelaçam, criando uma narrativa que conecta diferentes décadas, revelando relações de causa e efeito. A autora complementa colocando que Artie (que é o autor) enfrenta dificuldades

pessoais por ser filho de dois sobreviventes do Holocausto, o que o impede de compreender plenamente os horrores vividos por seus pais. Isso acaba gerando um distanciamento entre ele e seu pai, Vladek, que sente que Artie não é capaz de entendê-lo nem de justificar seu comportamento em determinadas situações.

Sobre a antropomorfização dos personagens, que é talvez a característica que mais chama a atenção na obra (e que foi uma das questões que mais atraiu o interesse dos estudantes durante nossa investigação), Munk (2018) aponta que o uso de animais antropomórficos na narrativa contribui para o distanciamento entre os personagens e as pessoas reais que eles representam. Esse efeito é intensificado pelas ilustrações minimalistas, que apresentam rostos semelhantes entre si, distinguindo-se, em geral, apenas pelas vestimentas. Nos campos de concentração, contudo, essa diferenciação é eliminada com o uso de uniformes padronizados, o que simboliza a anulação da identidade individual dos judeus e reforça a visão nazista que os reduz a uma condição desumanizada, semelhante à de pragas.

A autora pontua também que, assim como o uso icônico de animais antropomórficos, os painéis (que são os quadros individuais da narrativa gráfica) presentes na obra são característicos do meio dos quadrinhos e das narrativas gráficas. A combinação dessas convenções visuais com relatos profundamente traumáticos pode ser um dos fatores que contribuíram para que *Maus* se tornasse uma obra central entre as produções que retratam o Holocausto e suas consequências para os sobreviventes (Munk, 2018). Já Doherty (1996) também fala sobre a escolha estética de Spiegelman ao representar os personagens como animais antropomorfizados, afirmando que ela se relaciona diretamente com os estereótipos visuais construídos pela propaganda antissemita do Terceiro Reich. Inspirado pelas caricaturas veiculadas no jornal *Der Stürmer*, que retratavam judeus como figuras grotescas e animalescas — com rostos de roedores e olhos esbugalhados —, Spiegelman utiliza a figura do rato como forma irônica e crítica, subvertendo esse imaginário ao atribuir humanidade e individualidade às suas personagens.

Doherty (1996, p. 74, tradução nossa)[42] coloca:

[42] Hence, Spiegelman's ironic boast that Maus "was made in collaboration with Hitler… My anthropomorphized mice carry trace elements of [editorial cartoonist] Fips's anti-Semitic Jew-as-rat cartoons for Der Sturmer, but by being particularized they are invested with personhood; they stand upright and affirm their humanity. Cartoons personalize; they give specific form to stereotypes". (Doherty, 1996, p. 74).

> Daí a declaração irônica de Spiegelman de que *Maus* “foi feito em colaboração com Hitler...Meus ratos antropomorfizados trazem traços dos cartoons antissemitas de Fips para o *Der Stürmer*, como os “judeus-ratos”, mas ao serem particularizados, eles são investidos de humanidade; eles ficam em pé e afirmam sua humanidade. Cartoons personalizam; eles dão forma específica aos estereótipos”.

A HQ dialoga, assim, com as representações visuais do nazismo, inclusive com o cinema antissemita da época, como no caso do filme *Der ewige Jude* (1940), que reforçava a associação entre judeus e pragas urbanas (Doherty, 1996). Ao particularizar os personagens judeus de *Maus*, Spiegelman confronta esses estereótipos e lhes confere, então, dignidade e humanidade.

Abordando sobre o estilo de *Maus,* Doherty (1996) pontua que, em um complexo estilo pós-moderno, a HQ incorpora as conversas entre pai e filho, além da estrutura de bastidores do artista, ao relato de Vladek. Spiegelman traça paralelos entre a memória do pai e sua própria experiência como filho e artista, sem tornar a narrativa excessivamente complexa ou sentimental. Ele busca evitar que suas angústias, que são típicas e comuns de um americano de sua idade, diminuam ou rivalizem com os horrores vividos pelo pai durante o Holocausto. Apesar da relação marcada por ressentimentos, o artista permanece fiel à história de vida e à memória de Vladek.

Versaci (2007) discorre sobre os relatos de sobreviventes de campos de concentração, pontuando que muitas das pessoas que decidiram relatar suas vivências carregavam dois grandes receios: o de que, ao contarem suas histórias, o público não estivesse disposto ou preparado para ouvi-las, e o de que, com o passar do tempo, esses relatos fossem esquecidos. Embora esses temores tenham se concretizado de diferentes formas ao longo dos anos, o primeiro desafio enfrentado por esses autores foi interno — a dificuldade de transformar em palavras experiências tão traumáticas. Art Spiegelman teve que, além do desafio de narrar uma experiência do Holocausto, lidar com a complexidade de representar graficamente um trauma que ele próprio não vivenciou diretamente, mas que herdou por meio das memórias de seu pai. Isso exigiu não apenas sensibilidade e um compromisso profundo com a história, mas também uma criatividade cuidadosa para transformar um trauma em narrativa gráfica, revelando as contradições, os silêncios e os pesos que sobreviver ao Holocausto deixaram em sua própria família. Versaci (2007) complementa que

“Spiegelman preserva o testemunho da primeira geração, mas enquadra esse relato — às vezes de forma literal — a partir de uma perspectiva distintamente da segunda geração, que busca compreender o Holocausto [...] ” (Versaci, 2007, p. 87, tradução nossa).[43]

Este autor ainda aponta que Spiegelman amplia a noção de testemunho ao deslocá-la para a perspectiva da segunda geração, composta pelos filhos de sobreviventes do Holocausto. Enquanto os autores da primeira geração sentiam-se impulsionados a narrar suas experiências, na segunda geração surge a urgência de ouvir esses relatos, buscar vínculos com o passado e reinterpretá-lo de forma própria. Essa transição evidencia não apenas o medo original de que os testemunhos não encontrem ouvintes, mas também uma transformação na linguagem: os sobreviventes falam a partir de um vocabulário que os demais só podem tentar compreender, mas jamais alcançar plenamente. Além disto, essa segunda geração enfrenta o desafio de se conectar com um passado que os marca profundamente, mas ao qual não tiveram acesso direto. Essa tentativa de aproximação esbarra em barreiras impostas pela própria dificuldade de comunicação que envolve o trauma, fazendo com que esses descendentes ocupem uma posição paradoxal, sendo fortemente afetados por um evento que não vivenciaram pessoalmente, mas também que não pode ser discutido facilmente (VERSACI, 2007).

Sobre o meio escolhido por Spiegelman para contar sua história e a de seu pai, Doherty (1996) afirma que, ainda que os quadrinhos estejam associados ao cômico, ao infantil e ao trivial, Spiegelman subverte essa expectativa ao utilizá-los como ferramenta para representar a gravidade do Holocausto. Em *Maus*, o meio se entrelaça profundamente com a mensagem: os traços gráficos característicos da linguagem dos quadrinhos tornam-se eficazes para confrontar o nazismo e reconstituir criticamente sua estética e ideologia. O autor pontua que tanto os quadrinhos quanto o cinema integraram a memória visual do Terceiro Reich, sendo formas artísticas intimamente ligadas ao imaginário nazista. Assim, a escolha de Spiegelman por esse meio se revela não apenas apropriada, mas uma resposta particularmente adequada a uma visão marcada pelo genocídio (Doherty, 1996).

---

[43] Spiegelman preserves the testimony of the first generation, but he frames this telling—sometimes literally—with a distinctively second generational perspective that seeks to understand the Holocaust […] (Versaci, 2007, p. 87).

Ao empregar a linguagem gráfica dos quadrinhos em *Maus*, Spiegelman consegue superar as limitações, por exemplo, da fotografia tradicional do Holocausto, propondo uma nova forma de representar visualmente esse período. Por meio da metáfora antropomórfica e de recursos visuais próprios dos quadrinhos, ele ressignifica imagens de perseguição e violência sem reduzir as vítimas à brutalidade que sofreram, destacando, ao contrário, sua humanidade e suas histórias. Dessa forma, Spiegelman sugere que é possível utilizar imagens de maneira criativa para promover uma compreensão histórica mais sensível e profunda, evitando o efeito de distanciamento que representações realistas de atrocidades frequentemente causam (Versaci, 2007).

Doherty (1996, p. 77, tradução nossa) [44] pontua:

> Trabalhando a partir de um degrau inferior da escada da arte, Spiegelman esboçou uma revisão de baixa definição do detalhamento de alta definição dos cinejornais nazistas e das filmagens do Holocausto. Dependendo principalmente de linhas pretas esparsas e sombreamentos em escala monocromática, o cartunista evoca a paisagem do sobrevivente com esboços ásperos, silhuetas pretas e espaços em branco. As imagens carecem de detalhes, mas não de profundidade, o meio de baixa definição intensificando o envolvimento profundo do leitor.

Em *Maus*, Spiegelman utiliza a autorreflexividade característica dos quadrinhos para questionar e desmontar suas próprias metáforas, alertando para os riscos de interpretá-las de maneira literal. Um dos momentos mais expressivos dessa estratégia ocorre quando ele insere fotografias reais de sua família entre as ilustrações, recurso que só é possível graças à linguagem visual específica dos quadrinhos e que reforça a tensão entre memória, representação e realidade (Versaci, 2007). Estão são exemplos

> [...] da exploração, por parte de Spiegelman, do potencial único dos quadrinhos para questionar a própria possibilidade de uma representação “realista”; sua desconstrução em camadas e por meio de múltiplas mídias das próprias imagens nos lembra que *Maus* é, ainda assim, uma construção do Holocausto (Versaci, 2007, p. 93).

[44] Working from a lowbrow rung of the ladder of art, Spiegelman sketched a low-definition revision of the high-definition detail of the newsreel Nazis and the Holocaust footage. Relying mainly on sparse black lines and the shadings of the monochromatic scale, the cartoonist conjures the survivor’s landscape with rough sketches, black silhouettes, and white space. The pictures lack detail but not depth, the low-definition medium enhancing the deep involvement of the reader (Doherty, 1996, p. 77).

Esta questão das fotografias inseridas por Spiegelman na história é utilizada por García (2012) para debater sobre o caráter autobiográfico da *graphic novel*. A questão da realidade nas histórias autobiográficas se tornou urgente em *Maus*, especialmente quando o autor insere uma foto do pai como prova do relato — a qual, por ser um retrato de estúdio, levanta dúvidas sobre o quanto da narrativa, incluindo a própria memória de Vladek, é real ou construída. Além disto, “Ao reconfigurar a memória como uma fantasia de ratos e gatos falantes, Spiegelman não só nos permitiu imaginar o que aconteceu ali, mas nos *obrigou* a fazê-lo, talvez pela primeira vez” (García, 2012, p. 228).

Art Spiegelman, em seu livro “Metamaus”, que conta todo o processo de elaboração das HQs, fala sobre o processo de escolha dos animais que representariam cada povo em seu livro:

> Então fiz todas as pesquisas que consegui por meio de empréstimos interbibliotecas, me lembrei de algumas histórias da vida do meu pai e comecei a transpor tudo para a forma de bichos. A obra mais relevante e chocante de antissemitismo que encontrei foi O eterno judeu, um “documentário” alemão de 1940 que representava os judeus num gueto, apinhados em quartos minúsculos, criaturas barbadas, de túnica, e aí cortava para os judeus como camundongo – ou ratos, na verdade – apinhados num esgoto, com um letreiro dizendo “Os judeus são ratos” ou “os animais daninhos da humanidade”. Aquilo deixou claro para mim que a desumanização estava no cerne do projeto de extermínio (Spiegelman, 2022, p. 115).

Ainda falando sobre a desumanização, Spiegelman (2022, p. 115) pontua que

> A desumanização é elementar a todo projeto de matança – os americanos demonizaram os japoneses durante a Segunda Guerra Mundial (foi o preparo para soltar a bomba em Hiroshima) e as fotos de tortura em Abu Ghraib sugerem que tudo segue nessa mesma marcha. A ideia de que os judeus são nocivos – como vetores de doenças, perigosas criaturas sub-humanas – foi o pré-requisito para matar minha família.

A obra de Art Spiegelman ganhou o prêmio Pulitzer em 1992, que é o principal prêmio do jornalismo norte-americano, com grande relevância em todo o mundo. *Maus* foi a primeira história em quadrinho a ganhar o prêmio e, de acordo com García (2012), a compreensão sobre o que constitui uma história em quadrinhos passou por transformações nas últimas décadas, sendo *Maus* um exemplo marcante justamente por ganhar este prêmio. No entanto, tal premiação se deu mais por seu

conteúdo sério, relacionado à memória do Holocausto, do que pela linguagem dos quadrinhos em si, de maneira que “[...] poderíamos dizer que *Maus* recebeu tal distinção não *por ser* uma história em quadrinhos, mas *apesar de* ser uma história em quadrinhos” (García, 2012, p. 17). García (2012) salienta que muitos críticos literários ficaram desconcertados com o impacto de *Maus*, considerando difícil compreender a obra, que abordava um dos temas mais traumáticos do século XX; por isso, a primeira reação desses críticos foi negar que se tratasse de uma história em quadrinhos. Mas, “Ao contrário, *Maus* não só era uma história em quadrinhos, mas funcionava *precisamente* por ser uma história em quadrinhos e porque tinha suas raízes firmemente consolidadas na tradição das HQs de massa” (García, 2012, p. 226).

Sobre a forma dos quadrinhos, Spiegelman (2022, p. 165) coloca que

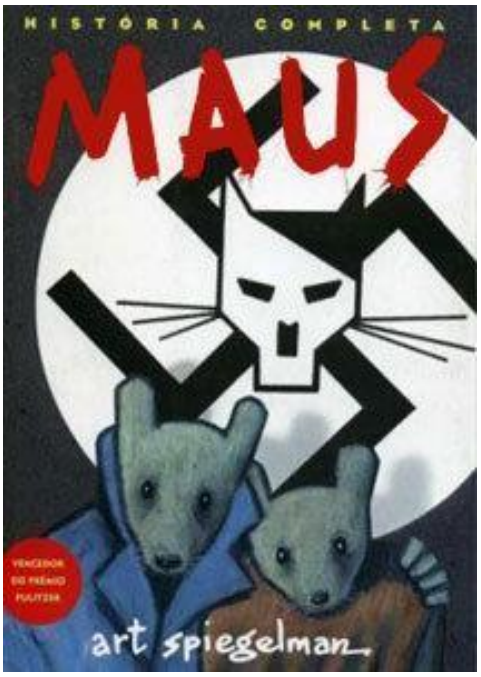
> Para mim, o mais interessante nos quadrinhos tem a ver com a abstração e as estruturações que fazem parte página da HQ, o fato de os instantes no tempo serem justapostos. Numa história que está tentando tornar cronológico e coerente o que é incompreensível, a justaposição de passado e presente garante que o passado e o presente estejam sempre presentes – no cinema, por exemplo, um deslocaria o outro.

Assim,

> Ao demonstrar que os quadrinhos podem ser um modelo poderoso para a compreensão histórica do Holocausto, Spiegelman apresenta um argumento convincente em favor do valor literário dessa forma. Pois, ao final, ele mostra que a linguagem gráfica dos quadrinhos e sua característica autorreflexiva particular são capazes de manter uma conexão sólida e responsável com as vozes dos que sobreviveram e com as memórias dos que não sobreviveram. (Versaci, 2007, p. 104).

Dessa forma, percebemos que *Maus* não apenas narra uma história sobre o Holocausto, mas propõe uma nova maneira de compreendê-lo. Através da linguagem própria dos quadrinhos, Spiegelman articula memória, trauma e tempo de maneira sensível e inovadora. Sua obra evidencia que os quadrinhos podem exercer uma função literária de humanização e serem fontes em sala de aula, tornando-se fontes valiosas no ensino de História ao despertar empatia e ampliar o entendimento crítico sobre eventos traumáticos da humanidade.

Figura 3 – Capa de *Maus, a história de um sobrevivente*



Fonte: Spiegelman, 2009.

São, portanto, narrativas que podem ser usadas como fontes nas aulas de História para fomentar discussões sobre o Holocausto, a memória, o humanismo. Além disto, nosso objetivo foi estimular os estudantes pesquisados a produzirem suas próprias narrativas, tanto escritas quanto gráficas, sobre a temática apresentada, o que nos rendeu material para análise e tabulação dos dados que serão apresentados neste trabalho.

Na atividade realizada com os estudantes em 07 de novembro, executada após a leitura e discussão de ambas as fontes, estes foram questionados se acreditavam que *Maus* seria relevante para a História e para sua vida nos dias atuais.

7) Você acredita que os quadrinhos produzidos por Art Spiegelman são relevantes para a História? E para sua vida hoje? Justifique.

Tabela 19 – Respostas à pergunta: “Os quadrinhos de Art Spiegelman são relevantes para a História? E para sua vida hoje?”

Os quadrinhos de Art Spiegelman são relevantes para a História? E para sua vida?	Nº DE ALUNOS	%
1- Para a história, sim. Para minha vida, não	6	38%
2- Não	4	25%
3- Sim, para saber sobre o Holocausto	4	25%
4 - Outros	2	13%
TOTAL	16	100%

Fonte: A autora (2024).

Obtivemos um total de 16 respostas a essa pergunta, tabuladas a seguir.

1- PARA A HISTÓRIA, SIM. PARA MINHA VIDA, NÃO – 6 respostas. Seis estudantes afirmaram que os quadrinhos de Art Spiegelman são relevantes para a História, mas não fazem muita diferença para suas vidas cotidianas. O estudante Dragonite novamente se posicionou em relação ao papel que ele acredita que a História tem em sua vida, pois afirmou: “*Para a história sim, para a minha vida hoje não, não acho que vou precisar estudar história para conseguir um emprego que eu queira*” (Dragonite, 15 anos).

2- NÃO – 4 respostas. Quatro estudantes afirmaram que não, a história de Maus não é relevante. O estudante nº 33 colocou que “*não, porque não me interesso por essas informações*” (nº 33). Não houve reflexão sobre o conteúdo dos quadrinhos (Holocausto) nem tampouco sobre a forma (os quadrinhos em si).

3- SIM, PARA SABER SOBRE O HOLOCAUSTO – 4 respostas. Quatro estudantes afirmaram que os quadrinhos de Maus são relevantes para que nós possamos saber sobre o Holocausto. O estudante NA afirmou: “*Acho. O jeito que ele escreveu os quadrinhos e (?) os personagens ajuda muito para entender sobre a vida no holocausto*” (NA). As reflexões aqui não extrapolaram esta questão – os quadrinhos foram importantes para aprender sobre o Holocausto, mas já mostram uma intimidade com uma fonte e uma compreensão mais ampliada do tema.

4- OUTROS – 2 respostas. Dois estudantes estão nessa categoria por não se enquadrarem nas outras. GIOS afirmou: "*Para os quadrinhos acho que sim, para a História também, já para os dias de hoje eu não sei*" (GIOS, 14 anos). Já Loira colocou: "*Sim, ajuda nosso futuro*" (Loira, 15 anos). Esta aluna também colocou, na questão 2, que acreditava que estudar o Holocausto era relevante para o futuro, porém não discorreu mais sobre isto, apenas fez a afirmação em ambas as questões.

Diante dessas respostas, observa-se que, embora parte dos estudantes reconheça a relevância de *Maus* para a compreensão histórica, especialmente no que diz respeito ao Holocausto, há uma desvinculação significativa entre o conhecimento histórico e a vida cotidiana. A maior parte das falas indica que a História é percebida como algo útil apenas no âmbito escolar ou acadêmico, sem conexão direta com experiências, escolhas ou projetos pessoais. Sobre estas questões, recorremos a Rüsen (2005, p. 1), que afirma que

> A História é muito mais do que apenas uma questão de estudos históricos. Ela é um fator cultural essencial na vida de todos, uma vez que a vida humana necessita de uma orientação ao longo do tempo, a qual precisa ser construída por meio da lembrança do passado.

Nesse sentido, levanta-se uma questão importante: será que essa percepção não é também reflexo de um ensino de História ainda fortemente baseado em conceitos substantivos e na transmissão de conteúdos, sem promover vínculos mais significativos com a realidade dos estudantes? Embora essa pergunta não tenha sido feita diretamente, as respostas sugerem que, quando afirmam que "não tem nada a ver comigo", os estudantes podem estar expressando uma visão construída ao longo de sua trajetória escolar: a de que a História é distante, pouco aplicável e desconectada de suas vidas. Sobre isto, Katia Abud (2023) pondera que os conhecimentos históricos possibilitam aos sujeitos compreenderem seu pertencimento temporal e espacial. As concepções de História construídas no contexto escolar influenciam diretamente as formas como os indivíduos se posicionam diante da realidade, podendo favorecer atitudes de engajamento ou de distanciamento em relação às transformações do mundo em que vivem. Quando o ensino de História se limita à transmissão de conteúdos, sem favorecer a construção de sentidos e a articulação entre passado, presente e experiência vivida, tende a reforçar a ideia de que o conhecimento histórico é algo externo à vida dos sujeitos. Torna-se, portanto, fundamental repensar as práticas pedagógicas, de modo a promover um ensino que possibilite aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de

atribuir significado ao passado e de se posicionar criticamente diante do mundo em que vivem. Abud (2023, p. 14) ainda salienta que

> A aprendizagem de História é o desenvolvimento de um conjunto de operações cognitivas que são mobilizadas durante uma investigação histórica. O resultado dessa aprendizagem é uma explicação que evidencia um desenvolvimento de consciência histórica, um pensamento histórico comunicado, na maior parte das vezes, por meio de uma narrativa histórica.

Assim, os dados não apenas revelam diferentes níveis de compreensão sobre a obra, mas também apontam para um possível limite das práticas tradicionais de ensino, indicando a necessidade de abordagens que favoreçam a construção de sentidos mais pessoais e sociais para o conhecimento histórico.

3.4 Histórias em Quadrinhos e Ensino de História em Sala de Aula

Sobre o uso de quadrinhos em sala de aula, nos apropriamos das discussões trazidas por Angela Rama e Waldomiro Vergueiro (2004), que trazem, primeiro, os debates sobre as proibições dos quadrinhos e os altos e baixos que esta forma de arte passou ao longo do século XX, para então ser reconhecida e largamente utilizada em materiais didáticos, tornando-se objeto de estudos de diversos pesquisadores, e cujas discussões acabaram "evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal" (Rama; Vergueiro, 2004, p. 21). Roberto Santos e Waldomiro Vergueiro (2012, p. 82) pontuam que "[...] a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula".

No Brasil, "o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases)[45] [...]" (Rama; Vergueiro, 2004, p. 21). Bruno Alves (2017, p. 04) complementa esta afirmação:

> Essa mudança de atitude diante da presença das HQs na educação nacional é resultado de um longo processo de debates acerca do uso de outras linguagens e gêneros no processo de ensino-aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.324, de 1996,

[45] Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva [...] (Brasil, 2013, p. 07)

> ressalta a importância do conhecimento e aprendizagem, por parte dos alunos, das formas contemporâneas de linguagem.

As HQs também constam na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (Brasil, 2018)[46], publicada em 2018, em diversas competências, sobretudo ligadas às áreas de Língua Portuguesa e Artes Visuais. É importante salientar que seu uso no ensino e aprendizagem de História também é investigado por e pesquisadores que trabalharam com o uso de quadrinhos em aulas de História e desenvolveram teses e dissertações sobre o tema, conforme abordamos no início do capítulo.

Também desenvolvemos a temática ligada aos quadrinhos na dissertação (Martins, 2019), em que utilizou *Os Miseráveis* para discutir a temática do novo humanismo com estudantes do 9º ano, concluindo que o uso de HQs em aulas de História não só é possível, como desejável e viável.

De acordo com Rama e Vergueiro (2004, p. 21), existem diversos motivos que levam as HQs a serem importantes e apropriadas ao ensino, e citamos aqui alguns deles: “as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens [...]”, de maneira que sua inclusão “na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada”. Rama e Vergueiro escreveram sobre a relevância dos quadrinhos há 20 anos, e, mesmo assim, eles continuam sendo parte da cultura juvenil dos estudantes, conforme verificamos no estudo exploratório – os estudantes ainda acessam e se interessam pelas histórias em quadrinhos.

Além disto, as HQs podem aguçar a curiosidade e desafiar o senso crítico dos estudantes, que se identificam com vários personagens de quadrinhos que são ícones da cultura de massa. Outro ponto é que “palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente” (Rama; Vergueiro, 2004, p. 22), pois há uma interligação entre o texto e a imagem, que passa a mensagem de maneira mais eficiente do que os dois códigos de maneira isolada. Além disto, “as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos” (Rama; Vergueiro, 2004, p. 22), já que o estudante pode ampliar suas formas de

[46] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (Brasil, 2018, p. 07).

comunicar-se ao incorporar a linguagem gráfica à linguagem oral e à linguagem escrita.

Os quadrinhos, ainda “auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura”, e também “enriquecem o vocabulário dos estudantes” (Rama; Vergueiro, 2004, p. 23), pois verificamos que muitos estudantes têm contato desde cedo com quadrinhos, sendo a Turma da Mônica bastante popular e conhecida (Martins, 2019), com os gibis sendo usados inclusive desde os princípios da alfabetização, ainda na Educação Infantil, por serem de fácil acesso, baratos (em relação a outras formas de literatura infantil) e atrativas – mesmo sem compreender totalmente os códigos escritos, o acesso às imagens pode direcionar a compreensão dos estudantes. Outra questão a ser ressaltada é que, de acordo com Rama e Vergueiro (2004), o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos estimula o leitor a pensar e imaginar, sendo esse recurso especialmente útil para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a prática de métodos de análise e síntese de mensagens. Um exemplo desse potencial é a proposta didática em que o professor solicita aos estudantes que adaptem para a linguagem dos quadrinhos uma história apresentada apenas em texto escrito, o que demanda uma análise criteriosa dos fatos narrados e a seleção dos acontecimentos mais relevantes para a construção gráfica da trama.

Além disto,

> os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema” (RAMA; VERGUEIRO, 2004, p. 24), como já mencionado, desde a alfabetização, passando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também em aulas de História. Contudo, “[...] assim como o cinema e a literatura ficcional, os quadrinhos são muitas vezes vistos pelo professor de História como suporte de um conteúdo. Eles podem ser mais do que isso (Rama; Vergueiro, 2004, p. 106).

A citação de Rama e Vergueiro (2004) evidencia a amplitude e o potencial dos quadrinhos em sala de aula, destacando sua aplicabilidade em todos os níveis escolares e sobre os mais diversos temas, inclusive os mais complexos, como o Holocausto. No entanto, os autores também apontam uma limitação comum na abordagem docente: a tendência de tratar os quadrinhos apenas como suportes ilustrativos de conteúdos, em vez de reconhecê-los como narrativas autônomas e interpretativas da realidade histórica. Para além de recursos didáticos, HQs como *Maus*, de Art Spiegelman, e a adaptação de *O diário de Anne Frank* para os

quadrinhos constituem verdadeiras fontes históricas, oferecendo leituras subjetivas e críticas do passado, articulando memória, trauma e representação. Assim, ao integrar histórias em quadrinhos no ensino de História — especialmente aquelas que abordam eventos traumáticos como o Holocausto —, o professor de História não apenas diversifica suas fontes, mas também amplia as possibilidades de construção do conhecimento histórico, favorecendo a análise crítica e o desenvolvimento da empatia histórica.

Sobre a forma de entender HQs no estudo da História, Barros (2023) pontua que existem seis relações entre HQ e História: HQ como agente, como objeto, como fonte, como representação, como recurso didático e como inspiração interdisciplinar. O autor diferencia seu uso como objeto ou fonte: ao serem tratadas como objeto, o interesse recai sobre sua linguagem, estrutura e função social; já como fonte, elas servem para investigar diferentes aspectos da vida humana e da sociedade, como política, economia, cultura e relações sociais, permitindo ao historiador acessar múltiplas dimensões do passado por meio da narrativa gráfica, de maneira que “Em um caso estudamos as HQs; no outro caso, estudamos coisas diversas através das HQs” (Barros, 2023, p. 400).

O autor José D’Assunção Barros (2023) também menciona diversas modalidades de HQs e sua relação com a história: biografias em HQ; memórias em HQ; exposição em HQ de fontes históricas; análise historiográfica em formato de HQ; narrativa historiográfica em formato de HQ; história ficcional com fundo histórico; e dramatização livre de processos históricos. No caso de *Maus* e *Anne Frank*, ambos são autobiografias. São narrativas históricas de cunho pessoal que narram episódios da vida dos personagens que estão atrelados ao evento histórico que é o conceito substantivo trabalhado: o Holocausto (Barros, 2023). Em nossa investigação, trabalhamos com essas obras nas aulas-oficina como fontes para a leitura, interpretação e debate com os estudantes do 9º ano. A leitura foi feita de forma coletiva e compartilhada, em duplas e trios, com resumos orais, atividades de análise de fonte e rodas de conversa sobre trechos específicos. Optamos por esta forma de leitura para otimizar o (pouco) tempo que tivemos em sala de aula

Essa abordagem permitiu que os alunos se apropriassem das narrativas, identificando-se com os personagens e elaborando reflexões críticas que evidenciaram a mobilização da empatia histórica. Ao final do processo, os estudantes também produziram suas próprias HQs sobre histórias difíceis, demonstrando não

apenas a compreensão do conteúdo histórico, mas também a capacidade de interpretar os conceitos trabalhados por meio de uma linguagem significativa para sua faixa etária.

Barros (2023) complementa afirmando que as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como fontes históricas capazes de revelar múltiplas dimensões da vida social, política e cultural. A partir delas, é possível investigar os jogos de poder, as representações de grupos sociais — inclusive os marginalizados —, as relações de gênero, os imaginários coletivos, formas de sociabilidade e demais aspectos inerentes à vida humana que compõem uma determinada sociedade em seu contexto histórico.

Fronza (2018) pontua que o uso de imagens capazes de despertar sentimentos estéticos como a indignação, a esperança e o humor, pode ser fundamental para promover a consciência do distanciamento entre passado e presente, abrindo caminho para o início de um processo de ordenamento temporal. Ao realizarmos a pesquisa, percebemos que ambas as HQs têm esse potencial: *Maus,* com seus elementos de antropomorfização dos personagens que geraram interesse e chamaram a atenção dos estudantes, e o *Diário* com os relatos tão pessoais de Anne Frank que provocaram indignação, esperança e uma identificação entre os estudantes, que são adolescentes como a garota, contribuindo para o desenvolvimento das discussões e para o aprofundamento da compreensão histórica, ao favorecer afinidade emocional e a análise crítica dos eventos representados, bem como a compreensão do outro no passado – o desenvolvimento da empatia histórica.

No estudo exploratório, que foi realizado com os estudantes em outubro de 2023, em nosso primeiro contato, buscamos verificar o que eles pensavam sobre a aprendizagem histórica e o uso de HQs. Obtivemos o seguinte resultado, que está expresso nas questões a seguir.

QUESTÃO – Você acredita que podemos aprender História quando lemos histórias em quadrinhos? Explique

Nesta questão, obtivemos 24 respostas:

Tabela 20 – Respostas à pergunta: “Podemos aprender História com HQs?”

Podemos aprender História com HQs?	Nº DE ALUNOS	%
1- Sim - Referência à forma	10	42%
2- Depende	7	29%
3- Sim - Referência à História	3	13%
4- Não	2	8%
5- Sim - outros motivos	2	8%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

1- SIM – REFERÊNCIA À FORMA - 10 respostas. As respostas contidas nesta categoria fazem referência à forma dos quadrinhos, afirmando, por exemplo, que “*Sim, o aprendizado apenas em escrita às vezes cansa, quando se tem uma imagem no conteúdo você consegue prestar mais atenção e compreender melhor*” (CR7, 14 anos). Também estão nesta categoria as respostas que afirmaram que aprender com quadrinhos é diferente, divertido, fácil.

2- DEPENDE – 7 respostas. Entre estas respostas, temos: depende do quadrinho/assunto: 4 respostas. Depende da explicação: 2 respostas. Depende de quantas vezes você lê: 1 resposta. É interessante destacar que dois estudantes colocaram que depende da explicação e/ou da forma como o professor aborda para que seja possível aprender através de uma HQ.

3- SIM - REFERÊNCIA À HISTÓRIA – 3 respostas. Nesta categoria, estão os estudantes que afirmaram que é possível aprender com HQs pois fazem referência à História ensinada na escola.

4- NÃO – 2 respostas. Nesta categoria, o estudante Bololo afirmou: “*Não, porque é para divertir*” (Bololo, 14 anos). Em contraposição, um dos estudantes cuja resposta está na categoria 1 colocou justamente o contrário: “*Sim, porque é algo que é divertido e que está ao mesmo tempo nos insina algo*” (Sr. 01, 16 anos).

5- SIM, OUTROS MOTIVOS – 2 respostas. Ambas as respostas nesta categoria se destacam por demonstrar um pensamento mais elaborado acerca do assunto. A aluna Swift afirmou que “Sim, porque tudo que lemos tem aprendizado” (Swift, 15 anos) e a aluna Nicks colocou que “Sim. Elas podem despertar o interesse dos leitores e facilitar a compreensão de conceitos históricos complexos” (Nicks, 14 anos).

Já na aula do dia 07/11, os estudantes responderam questões sobre as HQs trabalhadas, e foram indagados se estas HQs auxiliaram ou não no aprendizado do tema. Os resultados seguem abaixo.

Questão 4 – Você acredita que o uso das histórias em quadrinhos
Ajudou – 17 respostas
Indiferente – 6 respostas
Não respondeu - 1

Tabela 21 – Respostas à pergunta: “Você acredita que o uso das histórias em quadrinhos...”

Você acredita que o uso das histórias em quadrinhos	Nº DE ALUNOS	%
Ajudou na compreensão do tema trabalhado	17	71%
Foi indiferente	6	25%
Não respondeu	1	4%
Não ajudou na compreensão do tema trabalhado	0	0%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

A partir das respostas dos estudantes, podemos verificar que 71% afirmaram que as HQs ajudaram na compreensão do tema trabalhado. Este número mostra a mesma tendência do número de estudantes que afirmou ler HQs (84% afirmaram que leram e 16% que leram, mas não tem hábito – TABELA 9) e também com o número de estudantes que acreditam ser possível aprender História usando HQs (TABELA 11). Isto também foi verificado por Fronza (2012, p. 117), que afirmou:

> O primeiro pressuposto, que o professor historiador precisa ter claro, é que sua intervenção pedagógica na aula de História necessita respeitar a estrutura narrativa e conceitos próprios à natureza destes artefatos culturais. Valorizar a empatia que os quadrinhos causam nos jovens em relação ao conhecimento histórico é fundamental. Segundo os estudantes investigados, o uso das histórias em quadrinhos, por si só, já permite uma aprendizagem histórica significativa, pois eles gostam e leem estes artefatos culturais.

Também verificamos a forte presença dos quadrinhos na cultura histórica dos estudantes na dissertação de mestrado (Martins, 2019), e abordamos também a relação entre quadrinhos e ensino em capítulo específico nesta pesquisa.

Entre os estudantes que marcaram que as HQs ajudaram na compreensão do tema trabalhado, temos:

Tabela 22 – Estudantes que marcaram que o uso de HQs ajudou na compreensão do tema

Marcaram que as HQs ajudaram na compreensão do tema trabalhado	Nº DE ALUNOS	%
1- Foi melhor/mais fácil de compreender	8	47%
2- Ajudou por causa das imagens	6	35%
3- É mais divertido	2	12%
4- Não justificou	1	6%
TOTAL	17	100%

Fonte: A autora (2024).

1- FOI MELHOR/MAIS FÁCIL DE COMPREENDER – 8 respostas
2- AJUDOU POR CAUSA DAS IMAGENS - 6 respostas
3- É MAIS DIVERTIDO – 2 respostas
4- NÃO JUSTIFICOU - 1 resposta

Entre os que marcaram indiferente:

Tabela 23 – Estudantes que marcaram que o uso de HQs foi indiferente para a compreensão do tema

Marcaram que foi indiferente o uso de HQs	Nº DE ALUNOS	%
5- HQs não contemplam aprendizagens mais avançadas	2	33%
6- Questões pessoais	2	33%
7 - Ajudou a descontrair	1	17%
8- Não justificou	1	17%
TOTAL	6	100%

Fonte: A autora (2024).

5- HQS NÃO CONTEMPLAM APRENDIZAGENS AVANÇADAS – 2 respostas
6- QUESTÕES PESSOAIS – 2 respostas
7- AJUDOU A DESCONTRAIR – 1 resposta
8- NÃO JUSTIFICOU – 1 resposta

3.5 Ensino do Holocausto Através das HQs *O diário de Anne Frank* e *Maus*

A historiografia do Holocausto sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, de maneira que “no início era preponderante a fala do perpetrador, por meio de um corpus documental que privilegiava a lógica do nazista como capaz de explicar a política de extermínio massivo” (Schurster, Ramos, 2023, p. 141). Karl Schurster e Luzilete Ramos falam sobre como as vítimas ganharam espaço no meio acadêmico, com seus relatos sendo incorporados às análises historiográficas ao longo dos anos, e concordamos com os autores que

> A história do Holocausto deve e pode ser compreendida de várias formas, que são capazes de nos apresentar uma visão mais crítica e analítica do que representou o fenômeno nazista e como se tornou humanamente possível o genocídio. Para isso é fundamental que as falas e discursos sejam analisados e inseridos no campo do fenômeno histórico. O Holocausto foi um processo genocidário de extermínio coletivo que marcou profundamente o século passado e que alerta ao mundo o perigo real das condições de existência dos fascismos. O que o nosso tempo presente fez foi tornar ainda mais imperativo o ensino deste tema socialmente vivo, especialmente com a ressurgência dos

> fascismos via as direitas radicalizadas (SILVA; SCHURSTER, 2022) (Schurster; Ramos, 2023, p. 141-142).

Sobre o ensino e aprendizagem de História do Holocausto por jovens estudantes, Carlos Reiss argumenta que “o genocídio cometido pelos nazistas e seus colaboradores põe em questão muitas ideias que os jovens possam ter sobre a natureza da sociedade, do progresso, da civilização e do comportamento humano” (Reiss, 2023, n.p.). O autor realça que durante a discussão do tema em sala de aula,

> [...] é fundamental que seja criado um clima de confiança e um ambiente de aprendizagem aberto em que se dê aos estudantes espaço e tempo para refletir e debater seus pensamentos e medos. Por isso, a aprendizagem deve estar centrada em cada indivíduo e na relação que ele constrói com esses saberes.” (Reiss, 2023, n.p.)

Durante a idealização e aplicação das atividades em sala de aula, nosso objetivo foi desenvolver o que foi descrito acima por Reiss (2023), buscando dar abertura para que os estudantes contribuíssem constantemente com as discussões, com atividades centradas nos estudantes e valorizando seus saberes e conhecimentos prévios. Levamos em consideração também o que Karen Riley coloca sobre a compreensão do Holocausto por parte dos estudantes:

> [...] o desafio para os professores que envolvem seus alunos no estudo do Holocausto é entrar em um campo cujos parâmetros são guardados por ideólogos e onde eles devem esforçar-se diligentemente para deixar de lado seus próprios desejos de fazer com que os alunos sintam a dor das atrocidades mundiais ao estudar o Holocausto, e ajudá-los a construir uma estrutura para compreender este evento decisivo na história da humanidade (RileyILEY, 2001, p. 141, tradução nossa).[47]

Para o embasamento teórico-metodológico acerca do ensino de História do Holocausto, nos pautamos aqui em dois documentos. O primeiro é denominado “Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio”, um guia de políticas da UNESCO, instituição que foi criada em 1945 “em resposta aos

[47] [...] the challenge for teachers who engage their students in a study of the Holocaust enter onto a field whose parameters are guarded by ideologues and where they must diligently strive to set aside their own desires to have students feel the pain of world atrocities by studying the Holocaust, and assist them with building a framework for understanding this watershed event in human history. (RILEY, 2001, p. 141)

horrores da Segunda Guerra Mundial e particularmente aos crimes perpetrados pela Alemanha nazi e pelos seus colaboradores (UNESCO, 2019, p. 05)". A partir deste guia, entende-se que

> A educação - principalmente a história e a educação cívica - pode desempenhar um papel fundamental ao fornecer um fórum para abordar o passado, promovendo simultaneamente os conhecimentos, capacidades, valores e atitudes que ajudam a prevenir a ocorrência ou recorrência de violência dirigida a um grupo. A educação sobre o Holocausto é um empreendimento desse tipo (UNESCO, 2019, p. 13)

O referido documento salienta que "existem múltiplas oportunidades para ensinar sobre o Holocausto. [...], e o ensino e aprendizagem sobre o tema podem desempenhar um papel em "[...] três contextos específicos: na prevenção do genocídio, na promoção dos direitos humanos e a lidar com passados traumáticos." (UNESCO, 2019, p. 21). As fontes em quadrinhos aqui trabalhadas, neste são uma dessas múltiplas oportunidades e possibilidades de trabalhar a temática do Holocausto em sala de aula. A arte sequencial em sua forma, linguagem e seus recursos imagéticos podem atuar de maneira positiva em uma proposta de ensino de História com o uso de fontes que promova uma reflexão com empatia histórica.

O segundo documento intitula-se "Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto", de 2019, publicado pela International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA (Aliança Internacional para a Memória do Holocausto). Trata-se de uma organização internacional criada com o intuito de divulgar e preservar a memória do Holocausto, que "[...] reúne governos e peritos para consolidar, desenvolver e promover a educação, pesquisa e memória sobre o Holocausto [...]" (IHRA, 2019). Portanto, ensinar sobre o Holocausto é relevante pois

> Além de transmitir aos alunos conhecimento sobre um acontecimento que desafiou profundamente os valores humanos, ensinar e aprender sobre o Holocausto dá-lhes a oportunidade de compreenderem alguns dos mecanismos e processos que conduziram ao genocídio e as escolhas que foram feitas para acelerar, aceitar ou resistir ao processo de perseguição e assassinato, reconhecendo que foram feitas, muitas vezes, em circunstâncias extremas (IHRA, 2019, p. 04).

Assim, o ensino do Holocausto pode abranger e ampliar as discussões que estão ligadas ao conceito de empatia histórica. Este documento também sugere quatro perguntas vitais, que devem ser pensadas quando se ensina

sobre o Holocausto e que podem servir de ponto de partida para o professor que aborda sobre o assunto em sala de aula: “Quais as circunstâncias históricas e as fases mais importantes? Por que razão, e como, as pessoas foram cúmplices destes crimes? Como é que os Judeus reagiram às perseguições e assassinatos em massa? Como é que algumas pessoas resistiram a estes crimes e porquê?” (IHRA, 2019, p. 05).

Além disto, cabe ao professor tentar

> [...] criar um espaço de aprendizagem aberto e seguro, onde sejam dados aos alunos tempo e espaço para refletir, em que estes sejam encorajados a fazerem perguntas, a discutirem os seus pensamentos e medos, e a partilharem ideias, opiniões e preocupações (IHRA, 2019, p. 27).

São os princípios basilares em uma aula pautada nos preceitos da Educação Histórica – portanto, o objetivo foi promover tais questões em sala através do uso das histórias em quadrinhos.

Riley levanta questões sobre a comparação do Holocausto com outros temas históricos:

> Por exemplo, a integridade histórica do Holocausto é comprometida quando professores tentam traçar paralelos entre a perseguição aos judeus europeus e os resultados da estereotipagem e do preconceito experimentados por minorias nos Estados Unidos. Essa aplicação universal dos temas do Holocausto não só compromete a compreensão histórica, como também não faz justiça às questões reais enfrentadas por negros, hispânicos, asiáticos e outras minorias. Quando os professores simplesmente emprestam eventos do Holocausto para dar aos alunos um motivo para discutir eventos presentes ou contemporâneos que afetam diretamente suas vidas, eles não estão engajando os alunos em uma investigação histórica, mas sim tratando a história como terapia (Riley, 2011, p. 43, tradução nossa).[48]

[48] For example, the historical integrity of the Holocaust is compromised when teachers attempt to draw parallels between the persecution of European Jewry and the results of stereotyping and prejudice experienced by minorities in the United States. This universal application of the themes of the Holocaust not only compromises historical understanding, it fails to do justice to real issues faced by Blacks, Hispanics, Asians, and other minorities. When teachers simply borrow events of the Holocaust in order to give students a reason to discuss present or contemporary events which directly affect their lives, they are not engaging students in historical inquiry, but rather in history as therapy. (RILEY, 2001, p. 143)

Durante nossas aulas e a coleta de dados, buscamos evitar esse paralelismo com outros temas justamente para que ficasse claro aos estudantes a relevância do Holocausto por si só, e a necessidade de debater as questões que ele provocava. Porém, com relação ao conceito de *burdening history*, é possível evocar diversas Histórias consideradas difíceis, traumáticas, e a verificação de quais histórias os estudantes consideram difíceis foi feita através da primeira pergunta da atividade do dia 07 de novembro, em que foram feitas 8 citações do Holocausto – naturalmente, pois estávamos trabalhando sobre isto – e também oito citações de escravidão e racismo, que são temáticas muito mais próximas dos estudantes em seu cotidiano do que o Holocausto. Guerras foram citadas 7 vezes, provavelmente também por estarem mais próximas da cultura histórica dos estudantes – por mais que eles não tenham vivenciado a guerra, é uma temática constantemente abordada na grande mídia e temática clássica no ensino de História (sobretudo as Guerras Mundiais).

Outra questão que foi abordada com os estudantes na atividade de 07 de novembro foi quais sentimentos despertaram neles ao ler a história em quadrinhos *Maus*.

07) Quais sentimentos despertam em você ao ler os quadrinhos e aprender sobre a história de Vladek? Explique.

Tabela 24 – Sentimentos dos estudantes com relação à história de Vladek

Quais sentimentos despertam em você ao ler os quadrinhos e aprender sobre a história de Vladek?	Nº DE ALUNOS	%
1- Nada	7	44%
2- Tristeza/pena	5	31%
3- Outros	4	25%
TOTAL	16	100%

Fonte: A autora (2024).

Do total de 16 respostas obtidas, a classificação foi a seguinte:

1- NADA – 7 respostas. Sete estudantes afirmaram que não sentiram nada ao aprender sobre a história de Vladek através dos quadrinhos de Maus. A mesma resposta foi dada por cinco estudantes com relação a Anne Frank. Acreditamos que,

mesmo que sutil, esta identificação maior pode ter ocorrido com Anne pelo fato de ela ser uma adolescente à época em que escreveu o diário, com idade próxima à idade dos estudantes que participaram deste estudo, gerando neles sentimentos de proximidade maiores do que com a história de Vladek. A aluna Newt Scamander fez uma afirmação parecida com o que colocou sobre Anne Frank: "*Eu não senti nada mas eu compreendi certinho*" (Newt Scamander, 15 anos), conforme foi destacado nas perguntas acima. Já Any lira destaca: "Não senti nada além de duvida porque achei meio difícil de entender pelas várias informações" (Any lira, 14 anos). Esta fala da aluna também pode explicar a questão da maior identificação com o diário de Anne Frank, com sua linguagem mais leve, ilustrações coloridas (em oposição ao estilo "pesado" de Art Spiegelman) e abordagem de temas ligados ao cotidiano de uma adolescente.

2- TRISTEZA/PENA – 5 respostas. Cinco estudantes tiveram suas respostas voltadas para sentimentos de tristeza e/ou pena. Tiana afirmou: "*Tristeza, medo por ver como nós seres humanos somos frios e violentos, não tem nem um pouco de empatia com o próximo*" (Tiana, 15 anos).

3- OUTROS – 4 respostas. Como nas outras questões, a categoria "Outros" abarca respostas que não se encaixaram nas outras categorias. GIOS, por exemplo, afirmou: "*Acho que esse menino sofreu bastante ao saber o que seu pai passou no Holocausto*" (GIOS, 14 anos), sem expressar seus sentimentos com relação à obra, mas sim refletindo sobre o que Art Spiegelman pode ter passado ao lidar com a história de sofrimento vivida por seu pai. Já Luqi sentiu "*Receio, porque você não sabe se eles vão conseguir sobreviver a tal coisa*" (Luqi, 15 anos), e Bololo expressou um sentimento e fez uma pergunta "*Dúvida, porque eles faziam isso?"* (Bololo, 14 anos). A última resposta nessa categoria foi a de Eleven, que escreveu: "*Conhecimento pelo passado*" (Eleven, 15 anos).

Por último, perguntamos a eles qual quadrinho eles gostaram mais.

Qual história você mais gostou, *Maus* ou *O Diário de Anne Frank* em quadrinhos? Justifique

Tabela 25 – HQ preferida pelos estudantes

Qual história você mais gostou?	Nº DE ALUNOS	%
1- Anne Frank	8	47%
2- Maus	7	41%
4- Nenhum/não sei	2	12%
TOTAL	17	100%

Fonte: A autora (2024).

1- ANNE FRANK – 8 respostas. Oito estudantes afirmaram que gostaram mais da história de Anne Frank. A aluna Tiana afirmou: “O Diário de Anne Frank, ela era uma criança que tinha a mesma opinião e a mesma personalidade é claro que leria ela não só pelo o que houve mas sim por quem ela era” (Tiana, 15 anos). Percebemos na resposta dessa aluna a identificação com a pessoa de Anne Frank, a adolescente que descreve seus conflitos adolescentes mesmo em meio à situação em que se encontrava, buscando sobreviver ao Holocausto. Na mesma linha, a aluna Eleven afirmou: “Anne Frank por ser uma literatura mais fácil de entender e também relata o que Anne pensava o que desperta curiosidade a ler e assim entendendo mais do assunto” (Eleven, 15 anos).

2- MAUS – 7 respostas. Sete estudantes afirmaram preferir *Maus*. GIOS afirmou: “Maus, por conta que eu gostei bastante de saber de uma pessoa que sobreviveu o Holocausto” (GIOS, 14 anos). Como o diário de Anne acaba de forma abrupta e sabemos posteriormente que ela não sobreviveu aos campos de concentração, este estudante diz preferir Maus, pois a história ali relatada é de um sobrevivente. Outro estudante, Dragonite, mencionou a forma como Art Spiegelman decidiu contar sua história: “Maus, achei legal o estilo de desenho de Maus (os ratos judeus, os gatos nazistas, etc).” (Dragonite, 15 anos). O estudante Luqi também trouxe uma perspectiva interessante: “Maus, porque ele conta mais obre como era a vida dos judeus no holocausto” (Luqi, 15 anos). No caso, o estudante provavelmente está se referindo à vida nos campos de concentração, que é uma temática que gera muita curiosidade e dúvidas por parte dos estudantes, por ser um assunto que é muitas vezes trabalhado como tabu. No caso, *Maus* ilustra de forma gráfica diversos aspectos da vida nos campos de concentração, acompanhando a história de Vladek em sua tentativa de sobreviver.

3- NENHUM/ NÃO SEI – 2 respostas. Dois estudantes afirmaram que não gostaram de nenhum ou que não sabem de qual gostaram.

Infelizmente, esta pergunta contou também com muita abstenção por parte dos estudantes. Porém, as preferências ficaram bem divididas, e os motivos para isto estão claros: muitos se identificaram com Anne por se tratar da história de uma adolescente como eles, com pensamentos, ações e questões próprias da adolescência mesmo com quase um século separando seu diário dos dias atuais. Já *Maus* foi preferido por alguns por contar a história de um sobrevivente, por mais que Vladek relate seu sofrimento ao longo de anos nos campos de concentração, ele saiu de lá com vida e constituiu família nos Estados Unidos anos depois – ao contrário de Anne e sua família (com exceção de seu pai, Otto, que foi o responsável pela publicação original do diário), que morreram nos campos de concentração.

4 NOVO HUMANISMO E HISTÓRIA DIFÍCIL

Nesta tese, desenvolvemos o trabalho na esteira das discussões sobre humanismo e Novo Humanismo como propostos por Jörn Rüsen, entendendo que a ocorrência de um evento como o Holocausto exige a reformulação do pensamento sobre o que é humano. Nas palavras do autor, “Como pode o humanismo, que reivindica uma qualidade normativa universal para cada ser humano simplesmente porque ele ou ela é um ser humano, lidar com essa experiência de desumanização radical e universal?” (Rüsen, 2008, p. 193, tradução nossa).[49] Ou seja, como a ideia humanista de abarcar todos os seres humanos pode continuar sendo a mesma após o Holocausto, que representa uma desumanização radical de milhões de pessoas?

Jörn Rüsen entende o humanismo como “[...] um recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como um alinhamento desta com o princípio da dignidade humana” (Rüsen, 2015, p. 25). Rüsen (2011, p. 9, tradução nossa)[50] acrescenta que “Desde o seu início, o humanismo ocidental carrega uma lógica interna de universalização. Ele se desenvolveu em uma dimensão global, dentro da qual culturas e tradições não ocidentais podem se relacionar com seus princípios”. O autor traz as questões do colonialismo e pós colonialismo para entender este humanismo ocidental em contraposição ao humanismo não-ocidental, que são importantes para entender a construção do Novo Humanismo posteriormente, que é o objetivo deste capítulo. Neste ínterim,

> as ideias humanistas passaram a ser carregadas do poder da identidade cultural conquistada por meio da luta contra a supremacia ocidental. O humanismo ocidental foi então confrontado com o colonialismo desumano. A cultura local passou a ser apresentada como fonte legítima e possibilidade concreta de um humanismo verdadeiro. Todos os esquemas humanistas de humanidade foram reinterpretados à luz das tradições culturais próprias. Identidades não ocidentais — como a africana, indiana ou chinesa — passaram a ser consideradas genuinamente humanistas, em oposição ao que se via como um humanismo ocidental equivocado. Esse movimento foi

[49] How can humanism, which claims a universal normative quality for every human being simply because he or she is a human being, come to terms with this experience of radical and universal dehumanization? (Rüsen, 2008, p. 193)

[50] From its very beginning Western humanism bears an inbuilt logic of universalization. It has developed into a global dimension within which non-Western cultures and traditions can come to terms with it (Rüsen, 2011,

> especialmente evidente nos primeiros países africanos após a independência, quando a nova elite intelectual africana conceituou o humanismo como parte essencial de sua identidade não ocidental, por meio de noções como “negritude”, “Ujamaa”, “Consciência Negra”, “Ubuntu” e até mesmo “Humanismo” (Rüsen, 2011, p. 9-10, tradução nossa).[51]

Com isto, ainda de acordo com o autor, as vítimas do colonialismo adotaram as formas de pensar dos colonialistas em um esquema reverso. Isto posto, as questões aqui discutidas com relação ao humanismo e ao novo humanismo referem-se à concepção ocidental de tais termos, que, mesmo quando contestada ou reinterpretada pelos povos colonizados, permanece como referência central – ainda que em sentido invertido ou ressignificado – nos debates sobre identidade, dignidade humana e universalidade.

O autor também afirma que o termo “humanismo” em si surgiu na Europa em fins do século XVIII e início do século XIX, com novas ideias sobre a vida humana, ao mesmo tempo em que o significado de humanidade e ser humano adquiriu amplitude e um horizonte empírico mais denso, de maneira que esses termos passaram a abarcar o crescente conhecimento sobre a cultura humana em uma perspectiva global, enfatizando a variedade e a multiplicidade das formas de vida humana no espaço e no tempo, bem como sua mutabilidade histórica (Rüsen, 2021). Um dos elementos geradores desta questão foi que "o número crescente de viajantes e seus relatos sobre novas terras e culturas implicou um enorme aumento do conhecimento sobre a diferença cultural; e esse conhecimento exigia novos quadros de compreensão e interpretação” (Rüsen, 2021, p. 05, tradução nossa)[52]. Inspirada então por este crescente conhecimento baseado na intensificação das viagens e contatos com diferentes culturas ao longo deste século, a compreensão sobre a humanidade passou a considerar as variações e transformações culturais como parte constitutiva de sua identidade. Assim, a noção de uma unidade humana agora só

---

[51] In the post-colonial turn humanist ideas were loaded with the power of cultural identity, won by fghting Western supremacy. Here Western humanism was confronted with inhumane colonialism. One’s own culture was presented as a source and a chance for real humanism. All the humanistic schemes of humanity were applied to the tradition of one’s own. Non-Western (African, Indian, Chinese, etc.) identity was presented as really humanistic against assumed wrong humanism of the West. This was, e.g., the case in the frst African countries after independence. Humanism was conceptualized by the new African elite as the essence of their non-Western identity, called “negritude”, “Ujhamaa”, “Black Consciousness”, “Ubuntu”, or even “Humanism”. (Rüsen, 2021, p. 9-10).

[52] The growing number of travelers and their accounts of new lands and cultures entailed an enormous increase of knowledge about cultural difference; and this knowledge demanded for new frames of understanding and interpretation (Rüsen, 2021, p. 5).

poderia ser reconhecida na diversidade das diferenças culturais e mudanças (Rüsen, 2021).

Rüsen (2021, p. 05, tradução nossa)[53] complementa:

> Atribuir dignidade a cada ser humano pode ser uma definição geral de humanismo. Em sua versão moderna, esse humanismo enfatiza quatro princípios da vida humana:
> 1. A razão humana como a capacidade de tornar plausíveis suas próprias ideias por meio da argumentação;
> 2. A liberdade da própria vontade na condução de todas as atividades na vida social;
> 3. A criatividade de gerar formas de vida peculiares em uma ampla gama de diferenças e mudanças;
> 4. A intersubjetividade na negociação dessas diferenças sob a regra do reconhecimento crítico mútuo.

Politicamente, de acordo com Rüsen (2011), o humanismo evidenciou-se na primeira Declaração dos Direitos Humanos e Civis em 1776, na Virgínia. Porém, a ideia humanista de ser humano não estava livre de elementos desumanos, como a própria ideia da supremacia ocidental e o eurocentrismo. Compreender o outro, portanto, poderia ser algo utilizado como meio cultural para dominação política. Porém, toda crítica a essa desumanidade, atualmente reconhecida como pós-colonialismo, se baseia em princípios humanistas, defendendo a dignidade humana e a capacidade dos indivíduos de moldar suas formas de vida conforme suas necessidades e visões de mundo específicas. Este humanismo moderno foi criticado durante os séculos XIX e XX de quatro maneiras, de acordo com Rüsen (2021): na primeira, criticou-se a ideia de igualdade por que razão e liberdade foram negadas por ideologias de desigualdade humana, como o Darwinismo Social, de maneira que as pessoas poderiam ser então tratadas desumanamente, podendo chegar ao extremo do genocídio e massacres em massa. A segunda crítica refere-se ao fato de o humanismo ter sido desconstruído como pura ideologia, reafirmando, assim, a dominância dos homens ocidentais de classe média, legitimando o capitalismo com todas as suas tensões e conflitos sociais. A partir disto, em nome deste “verdadeiro humanismo”, a liberdade e a individualidade poderiam se tornar

[53] Attributing dignity to each and every human being could be a general defnition of humanism. In its modern version this humanism emphasizes four principles of human life: (1) *human reason* as the ability to make one’s own ideas plausible by argumentation; (2) *freedom* of one’s own will in guiding all activities in social life; (3) the *creativity* of bringing about peculiar life forms in a broad scale of differences and changes; and (4) the *inter-subjectivity* of negotiating these differences under the rule of mutual critical recognition (Rüsen, 2021, p. 05).

matéria de destruição terrorista, pois “[...] a ordem de vida estabelecida pela sociedade civil poderia ser destruída em favor de um suposto “verdadeiro” humanismo, que só poderia ser realizado convertendo à força a cidadania livre em sistemas políticos autoritários ou mesmo totalitários” (Rüsen, 2021, p. 8). A terceira crítica interpreta que o humanismo seria apenas um disfarce cultural para a desumanidade da modernidade, marcada pela substituição dos valores humanos por estruturas de poder. A quarta crítica diz que o humanismo é uma forma ultrapassada de pensamento, que deve ser superada por uma filosofia que já não se compromete com a concentração do pensamento na natureza/cultura dos seres humanos, mas que se volta para outros elementos básicos do discurso filosófico.

Porém, mesmo com as críticas, o humanismo

> [...] sobreviveu, ao menos, como uma fonte de reivindicação da humanidade contra todas as formas de opressão, destruição, dissolução e negação da dignidade humana. Assim, a existência do humanismo foi reiteradamente reivindicada após as experiências de destruição em massa, como as duas guerras mundiais. Hoje, diante dos crescentes conflitos entre diferentes tradições culturais (muitas vezes em sua forma religiosa), o humanismo tem sido (novamente) revitalizado como uma forma cultural de vida humana na sociedade civil, que possibilita às pessoas viverem juntas pacificamente com identidades culturais distintas. (Rüsen, 2021, p. 9, tradução nossa).[54]

Rüsen (2021) sublinha, então, as questões da contemporaneidade que colocam este humanismo em cheque, mencionando a crise de orientação da atualidade como um apelo para renovar este humanismo moderno de maneira que ele seja viável para a orientação prática contemporânea. Ele propõe que este humanismo deve ser examinado criticamente, de maneira a abarcar as experiências provocativas da inumanidade humana. Com isto, ele reafirma:

> Em um momento de profunda crise de orientação, no qual estratégias interpretativas muito diferentes se confrontam e ameaçam dissolver o *sensus communis* da sociedade civil como base do governo democrático, é imperativo perguntar novamente quem somos como seres humanos, como nos relacionamos em nossos modos de vida

[54] It has survived at least as a source of claiming for humaneness against all forms of suppression, destruction, dissolution, and negation of human dignity. So, the existence of humanism was claimed again and again after the experiences of massive destruction like the two world wars. Today vis-à-vis growing conflicts between different cultural traditions (very often in their religious form) humanism has (again) been revitalized as a cultural form of human life in civil society, which enables people to live together peacefully with differing cultural identities (Rüsen, 2021, p. 9).

> com os outros, a fim de trabalharmos juntos para revelar e fortalecer nossa humanidade (Rüsen, 2021, p. 04).

Rüsen (2022) sugere, então, o estabelecimento de uma didática humanista da História, já que o humanismo é decisivo pois é estratégico conectar as diferentes tradições da cultura histórica que relacionam-se nas salas de aula e no espaço público, utilizando-as como estímulo à aprendizagem histórica. A reflexão parte do princípio de que, por mais diferentes que sejam as culturas que convivem no espaço público, o fato comum a todos é que somos humanos, e falamos, então, em "dignidade humana". Este sentido [...] fornece o ponto de vista decisivo para uma aprendizagem histórica, que articula e elabora a formação individual da consciência histórica dos estudantes, de modo a produzir um consenso acerca dos valores comuns relativos à experiência histórica (Rüsen, 2022, p. 25). O próprio autor defende que é uma ambição grandiosa, e a viabilidade de estabelecer pontos de vista determinantes para a aprendizagem histórica depende de como se avaliam as chances de transformar esses pontos de vista em uma abordagem eficaz, que esteja alinhada com o objetivo de aprendizagem "humanidade" (Rüsen, 2022).

Ele propõe, assim, a discussão de um Novo Humanismo, que seria uma resposta aos desafios dos tempos recentes, em consonância com as experiências históricas dos séculos XIX e XX "e às exigências específicas por comunicação intercultural e por princípios fundamentais da orientação cultural contemporânea" (Rüsen, 2015, p. 26), pois o autor faz "[...] um apelo por um novo humanismo no mundo todo após a experiência histórica do Holocausto" (Rüsen, 2008, p. 191, tradução nossa).[55] De acordo com Rüsen, conforme discutido por Marília Gago (2016a) o humanismo não pode ser dissociado da História, pois

> O Humanismo é a moldura básica de criação do significado histórico. Baseia-se nos desenvolvimentos históricos reais (nas diferentes culturas) que foram moldados por normas fundamentais de autoconhecimento humano (como a ideia da dignidade humana). Não existe e/ou humanismo na história e no ensino. O Iluminismo desenvolveu a ideia de história como um processo universal de educação da espécie humana (Lessing, Schiller). Esta ideia tem de ser aplicada à nossa experiência histórica de desumanidade. Através desta aplicação a característica do humanismo não desaparecerá, mas modificar-se-á ao adquirir características de uma elevada ambiguidade e servirá como um impulso urgente na cultura através da

[55] It is the intention of this article to confront a plea for a new world-wide humanism with the historical experience of the Holocaust. (RÜSEN, 2008, p. 191).

> ideia de história como um processo de humanizar a humanidade (Gago, 2016a, p. 166).

Ana Beatriz Thomson (2022), em sua tese de Doutorado, discute sobre uma didática humanista do ensino de História, partindo dos pressupostos do Novo Humanismo. A autora afirma que o Novo Humanismo de Rüsen funciona como um referencial cultural e temporal, fundamentado na ideia universal de dignidade humana, e Rüsen defende uma concepção dinâmica tanto de cultura quanto de humanidade, reconhecendo que esses conceitos estão sujeitos a transformações históricas, propondo um humanismo que se constitui a partir da própria historicidade, aberto às mudanças e às diversas experiências humanas ao longo do tempo.

Esta reflexão é necessária para que pensemos a experiência histórica da desumanidade, que, de acordo com Rüsen, deve ser incluída no conceito de humanismo, tem como ponto de partida o Holocausto, conforme mencionado. Para Rüsen (2008), embora seja relativamente simples propor valores humanísticos como orientadores para o encontro e a comunicação interculturais, a verdadeira dificuldade está em torná-los plausíveis, incorporá-los à realidade e efetivá-los no cotidiano, de modo que se tornem eficazes no curso da História.

Lucas Nechi (2017, p. 69) pontua que “[...] do ponto de vista do humanismo moderno, o Holocausto é incompreensível, uma quebra de paradigmas e de significados”. Isto faz com que seja necessário pensar um Novo Humanismo que abarque a desumanidade como “[...] inerente e pertencente aos conceitos de humanidade” (Nechi, 2017, p. 69). Em nossa pesquisa realizada no Mestrado, trabalhamos com o Novo Humanismo como conceito central, que foi desenvolvido com os estudantes em sala de aula através da obra “Os Miseráveis” em quadrinhos, que trata sobre a miséria e problemas sociais na França à época da Revolução Francesa. Desta forma, “O Novo Humanismo se insere na pesquisa relacionando-se às discussões sobre humanidade e sobre a miséria e os problemas sociais, temáticas presentes na fonte escolhida e trabalhadas em sala de aula”. (Martins, 2019, p. 17).

Nechi (2017, p. 70) coloca que fatos históricos similares ao Holocausto (e ele próprio) “[...] em sua ausência de sentido revelam a ambivalência do ser humano, que ao mesmo tempo, necessita de solidariedade e cooperação e é capaz de grandes atrocidades contra outros indivíduos”.

Além disto, pensando na formulação de um Novo Humanismo, Rüsen (2012) pontua que o humanismo moderno apresenta algumas deficiências que devem ser superadas:

> Sua inabilidade em enfrentar a inumanidade humana, sua ideia ilusória do conceito paradigmático de humanidade na antiguidade clássica, seus elementos eurocêntricos na ideia de história universal, e seus limites em integrar a natureza na ideia de humanidade (Rüsen, 2012, p. 525, tradução nossa)[56].

O Novo Humanismo se insere em nossa pesquisa relacionando-se às discussões sobre humanidade e sobre a miséria e os problemas sociais, temáticas presentes na fonte escolhida e trabalhadas em sala de aula.

Nas palavras de Rüsen

> O Holocausto é um paradigma para essa desumanidade. Representa-a em uma radicalidade extrema. Sua lógica é a avaliação assimétrica etnocêntrica ao distinguir entre o eu e a alteridade, entre pertencimento e ser diferente dos outros. E sua factualidade é o assassinato de seis milhões de pessoas. Eles foram privados de sua qualidade de ser humano por uma definição imposta de sua identidade, que os condenou à morte. Sua extrema radicalidade é a negação etnocêntrica do status das vítimas como seres humanos. Assim, a identidade que lhes foi atribuída significava a sua morte (Rüsen, 2008, p. 192, tradução nossa)[57].

Com isto, há a proposição de uma nova concepção de humanidade, pois

> Uma antropologia assim, onde a cultura - a capacidade humana de dar sentido ao mundo - não é apenas uma ferramenta para perseguir interesses, mas também um modo de conceituá-los, constitui a base para um novo humanismo. Este humanismo é um quadro de orientação cultural que enfrenta os conflitos e choques entre diferentes tradições culturais com uma ideia abrangente da humanidade. Ele inclui uma qualidade normativa geral e fundamental da vida humana. A humanidade é tanto o horizonte mais amplo da validade das normas

[56] Its inability to face human inhumanity, its illusionary idea of the paradigmatic concept of humanity in classical antiquity, its Eurocentric elements in the idea of universal history, and its limits in integrating nature into the idea of humanity (RÜSEN, 2012, p. 525)

[57] The Holocaust is a paradigm for this inhumanity. It represents it in an utmost radicality. Its logic is the ethnocentric asymmetrical evaluation in distinguishing between self and otherness, between belonging together and being different from others. And its factuality is a murder of six million people. They were robbed of their quality of being human by an imposed definition of their identity, which condemned them to death. Its utmost radicality is the ethnocentric negation of the victims' status as human beings. Thus their ascribed identity meant their death. (RÜSEN, 2008, p. 192).

> sociais quanto o horizonte mais amplo da experiência da vida humana (Rüsen, 2008, p. 191, tradução nossa).[58]

Maria Auxiliadora Schmidt (2015, p. 13) fala sobre o confronto dos jovens com temáticas ligadas à História difícil, afirmando que é necessário "[...] construir critérios de elaboração de sentido para a ação na vida prática, que sejam referenciados na perspectiva de um novo humanismo". Ela ainda continua:

> Para Rüsen (2015) o ensino de história não pode ser entendido ou desenvolvido sem acatar alguns desafios que permeiam a cultura histórica de nosso tempo, principalmente aqueles decorrentes do encontro intercultural e da comunicação em todas as dimensões da vida humana, incluindo o cotidiano das chamadas pessoas normais e, é claro, das crianças e estudantes na escola (Rüsen, 2015:19-20). (Schmidt, 2015, p.13-14).

Para Lucas Nechi, a proposta de Rüsen não diz respeito somente às relações de ensino em sala de aula, extrapolando este ambiente para outras áreas das relações humanas:

> A proposta do Novo Humanismo apresentada por Jörn Rüsen não foca exclusivamente as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Pelo contrário, sua base antropológica e filosófica convém que a interpretemos como um chamado para requalificar a relação humana com o tempo, em prol da melhoria da comunicação intercultural. Como consequência, esta proposta atinge direta e indiretamente as ciências da educação como um todo, em suas dimensões temporais. A História, em si, é privilegiada a partir da concepção de sua função didática inerente, o que implica em especial aprofundamento e investigações na área da didática. (Nechi, 2017, p. 38)

Para entender como os estudantes enxergavam a questão da humanidade, se acreditavam na importância do respeito ao próximo e na necessidade de considerar pontos de vista distintos dos seus, propusemos a seguinte questão no estudo exploratório:

Questão – Leia a tirinha a seguir:

---

[58] Such an anthropology where culture -the human ability of making sense of the world - is not simply a tool for pursuing interests but also a mode of conceptualizing them, is a basis for a new humanism. This humanism is a framework of cultural orientation which confronts the conflicts and clashes between different cultural traditions with a comprehensive idea of humankind. It includes a general and fundamental normative quality of human life. Humankind is both: the widest horizon of the validity of social norms and the widest horizon of experiencing human life. (Rüsen, 2008, p. 191)

Figura 4 – Segunda HQ do estudo exploratório



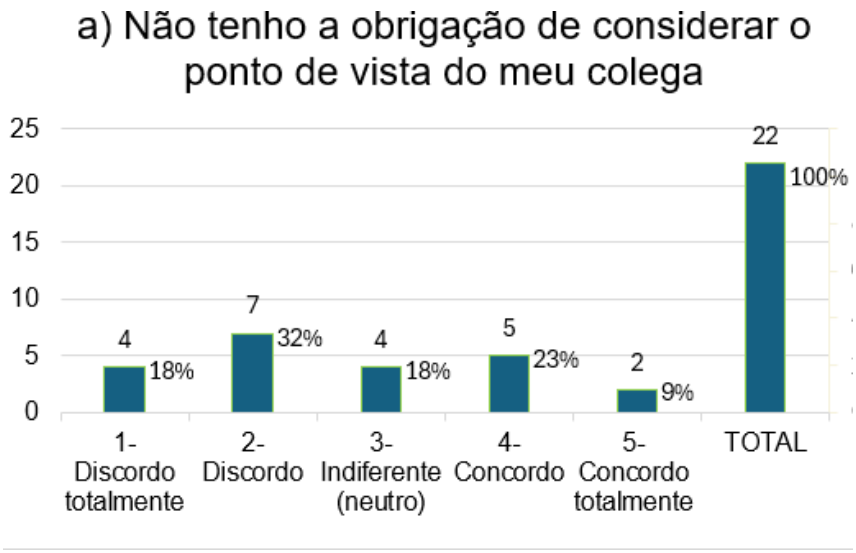
Fonte: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/pb.100064627692059.-2207520000./1687887594589873/?type=3

a) Analise as afirmações a seguir, numerando-as da seguinte forma:
1) discordo totalmente;
2) discordo
3) indiferente (ou neutro);
4) concordo
5) concordo totalmente.

a) Não tenho a obrigação de considerar o ponto de vista do meu colega
b) É importante entendermos o ponto de vista de outras pessoas
c) Se tentamos compreender os colegas, eles também serão compreensivos conosco
d) Posso escolher respeitar ou não o ponto de vista do meu colega
e) Conhecer diferentes maneiras de pensar nos ajuda a compreender o mundo
f) Posso gostar ou não da perspectiva do meu colega
g) Não preciso respeitar as opiniões e ideias diferentes das minhas

Esta questão buscou verificar qual o grau de concordância dos estudantes com relação a algumas afirmações, sendo elas relacionadas à diferença de pontos de vista e respeito a diferentes opiniões. Para a tabulação, é necessário considerar que a aluna Lys marcou apenas CONCORDO e a letra E. O estudante nº 15 marcou INDIFERENTE e a letra B. Já Luqui não atribuiu número à letra e) e Sr. 01 não atribuiu número à letra a). Por isto, o número total de respostas é diferente em cada alternativa.

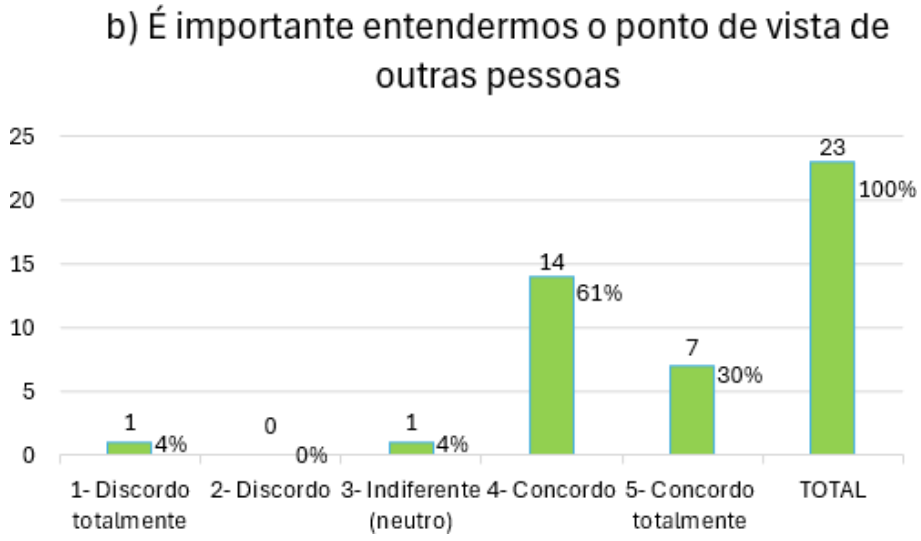
Gráfico 2 – Concordância com a frase “a) Não tenho a obrigação de considerar o ponto de vista do meu colega”



Fonte: A autora (2024).

Esta afirmação mostrou que a maioria dos estudantes, num total de 50%, discorda ou discorda totalmente disto, contra 32% que concordam ou concordam totalmente e 18% indiferentes. Isto mostra, então, que a maioria dos estudantes acreditam ser necessário considerar o ponto de vista do colega.

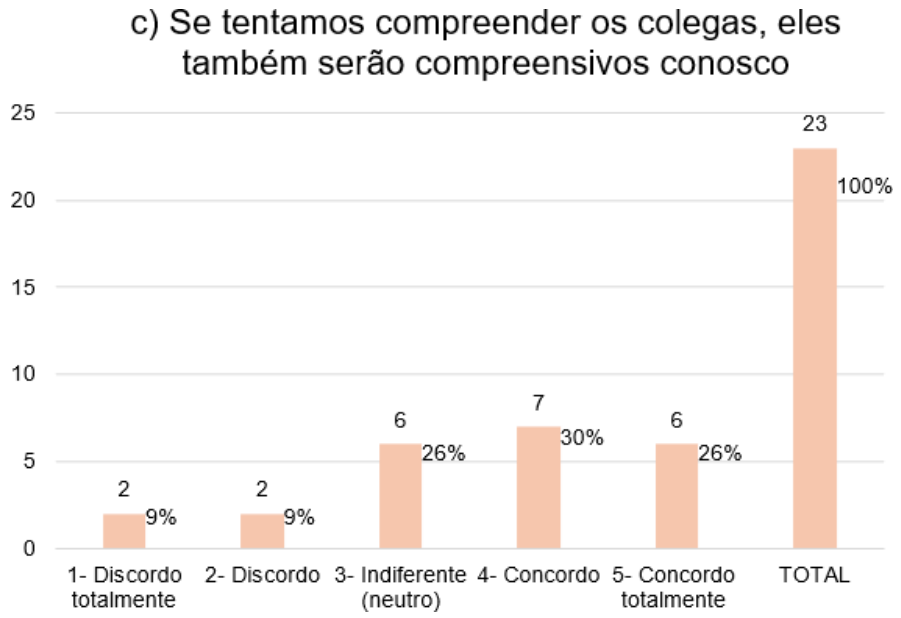
Gráfico 3 – Concordância com a frase “b) É importante entendermos o ponto de vista de outras pessoas”



Fonte: A autora (2024)

Esta afirmação trouxe 91% dos estudantes concordando ou concordando totalmente com a importância de entendermos o ponto de vista alheio. É interessante que estes números voltados para a presença de uma empatia apareçam no estudo exploratório e depois apareçam, mas não de forma tão marcada, como empatia histórica, já que muitos relataram entender as ações dos sujeitos do passado (nas pessoas de Anne Frank e Vladek), apesar de as HQs não terem despertado sentimentos de compaixão na maioria dos estudantes, por exemplo.

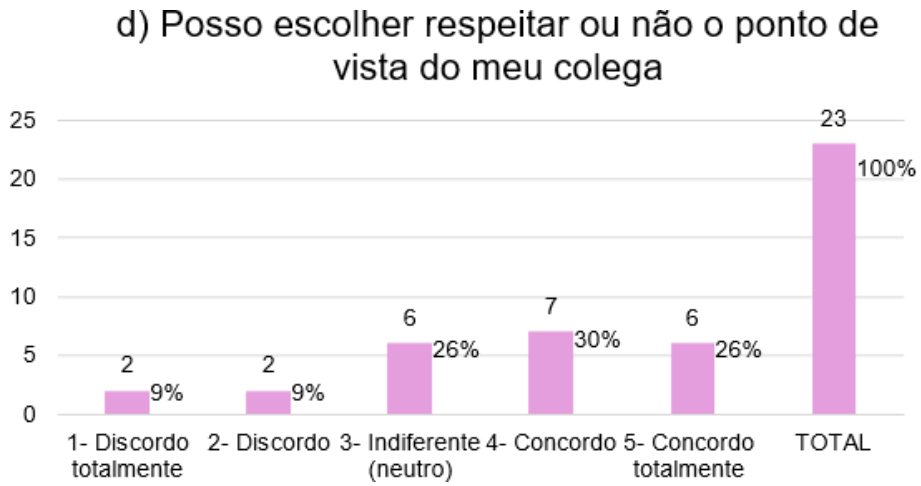
Gráfico 4 – Concordância com a frase “c) Se tentamos compreender os colegas, eles também serão compreensivos conosco”



Fonte: A autora (2024).

Esta afirmativa teve 56% dos estudantes concordando ou concordando totalmente, contra apenas 18% discordando o discordando totalmente. É interessante notar o alto número de estudantes que se disseram indiferentes ou neutros a ela, totalizando 26%. Estes números podem refletir o fato de que a compreensão do colega para conosco não depende exclusivamente da nossa compreensão para com ele, ou seja, por mais que nossas atitudes sejam positivas, isso não garante a ação positiva da outra pessoa.

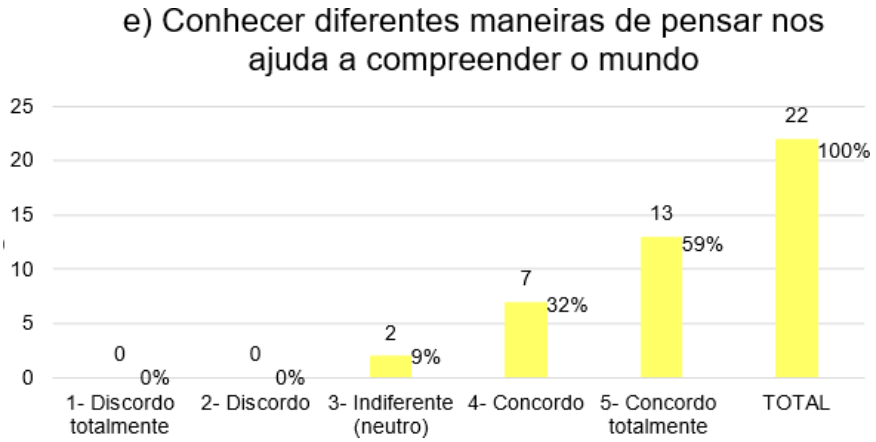
Gráfico 5 – Concordância com a frase “d) Posso escolher respeitar ou não o ponto de vista do meu colega”



Fonte: A autora (2024).

Esta alternativa teve também um número reduzido de discordâncias, 18%, em relação à concordância, 56%, e à indiferença, 26%. Portanto, mais da metade dos estudantes concordam que respeitar o ponto de vista do colega é opcional, é uma escolha que podemos fazer.

Gráfico 6 – Concordância com a frase “e) Conhecer diferentes maneiras de pensar nos ajuda a compreender o mundo”

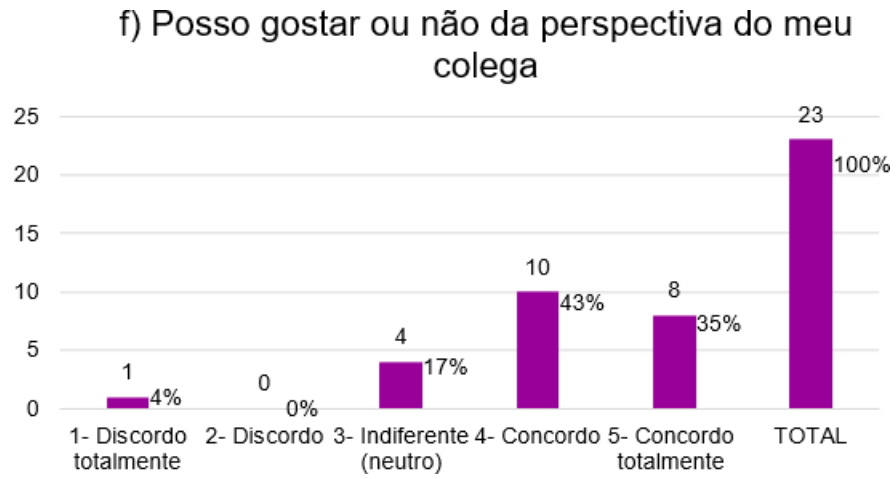


Fonte: A autora (2024).

Esta afirmativa teve o maior número de estudantes concordando totalmente e o maior número de estudantes que concordaram no total, somando 91%. Estes dados mostram que os estudantes deste estudo acreditam que as diferentes

maneiras de pensar nos ajudam a conhecer e compreender o mundo que nos cerca, e esta abertura para novas e diferentes concepções é essencial quando se pensa em um ensino de História significativo e centrado no estudante.

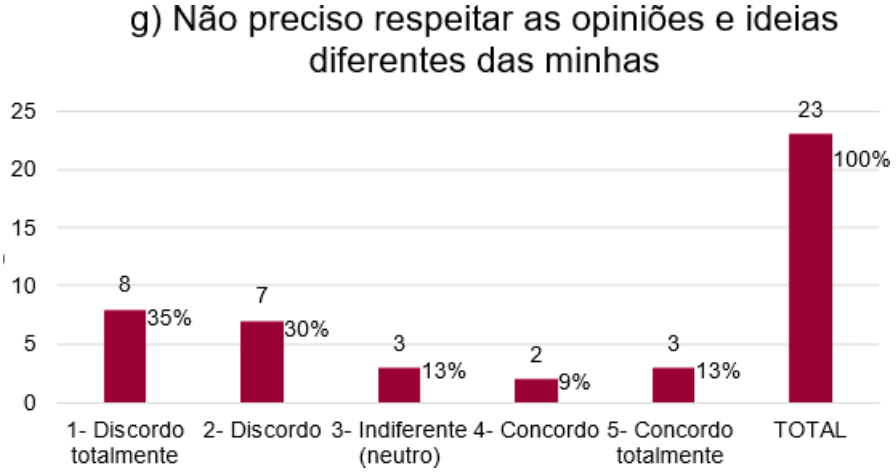
Gráfico 7 – Concordância com a frase “f) Posso gostar ou não da perspectiva do meu colega”



Fonte: A autora (2024).

Esta afirmativa contou com a concordância de 78% dos estudantes, portanto inferimos que a maioria da população deste estudo acredita que cabe a cada um gostar ou não da perspectiva do colega, de maneira que não é obrigatório que gostemos ou mesmo concordemos com o que o outro traz enquanto perspectiva.

Gráfico 8 – Concordância com a frase “g) Não preciso respeitar as opiniões e ideias diferentes das minhas”



Fonte: A autora (2024).

Esta alternativa trouxe 65% de discordância. Ela afirmava que não é preciso respeitar as opiniões diferentes das próprias, portanto, a maioria dos estudantes não concorda com esta afirmação, e entendemos que essa maioria acredita, então, que é necessário respeitar as opiniões e ideias diferentes das próprias.

Já na atividade aplicada em 07 de novembro, trouxemos um trecho dos quadrinhos de Anne Frank, em que ela faz diversas perguntas à Kitty (seu diário), refletindo sobre o ser humano e suas ações. Entendemos que isto relaciona-se ao novo humanismo por trazer a questão da desumanidade inerente à humanidade dos homens, e as ideias dos estudantes aparecem tabuladas a seguir.

Questão 5 – reflita sobre as perguntas de Anne à Kitty.

Figura 5 – Página 134 da HQ de Anne Frank



Fonte: Frank, 2018, p. 134

Tabela 26 – Respostas à pergunta: “Reflita sobre as perguntas de Anne à Kitty”

Reflita sobre as perguntas de Anne à Kitty	Nº DE ALUNOS	%
1- Destacaram a guerra	6	35%
2- Desigualdade	4	24%
3- Ganância	2	12%
4 - O ser humano é mau	2	12%
5- Outros	3	18%
TOTAL	17	100%

Fonte: A autora (2024).

Um total de sete estudantes não responderam à pergunta, totalizando então 17 respostas.

1- DESTACARAM A GUERRA - 6 respostas. 35% dos estudantes destacaram a guerra em suas respostas, como Akemy, que respondeu que “A maioria das guerras são só para ganhar território e poder” (Akemy, 15 anos). Porém, cabe destacar que, mesmo nessa categoria, com respostas que fizeram menção à guerra e refletiram sobre ela, houve respostas como a de GIOS, que afirmou “Cinceramente eu não sei como responde-las, por que são perguntas que a Anne Frank fez, todos esses problemas só ocorreram por conta da guerra” (GIOS, 14 anos). Esta resposta pode ilustrar um individualismo que está presente nas respostas dos estudantes que participaram desta pesquisa. GIOS afirma que os problemas ocorreram por conta da guerra, mas quem fez as perguntas foi a Anne, no sentido de que elas não têm relação com sua vida, e sim com as de Anne, que foi quem perguntou. Outra questão que podemos considerar é que há uma percepção diferente das temporalidades dos acontecimentos, entendendo que estes estudantes não vivenciaram situações de guerra, de maneira que entender isto de maneira mais profunda demandaria estar em situação de guerra.

2- DESIGUALDADE – 4 respostas. Quatro estudantes falaram sobre a desigualdade presente nos quadrinhos destacados. Um exemplo a ser destacado é a resposta de Dragonite, que afirmou: “A Anne Frank faz perguntas relacionadas a desigualdade social do momento, enquanto os judeus não tinham muita coisa e sendo perseguidos, outras pessoas de fora estavam muito bem de vida” (Dragonite, 15 anos).

3- GANÂNCIA – 2 respostas. Dois estudantes destacaram a ganância do ser humano mostrada no trecho destacado. A aluna Tiana, por exemplo, afirmou que “Eles queria ter poder, e o que matava a fome deles era destruir, eles nem liga para a ciência medica, eles era narcisista so pensavam em matar com melhores equipamentos” (Tiana, 15 anos). Esta resposta acompanha também uma tendência de vários estudantes ao longo deste estudo que demonstram, além de um individualismo, um sentimento de desilusão, de decepção com relação aos seres humanos. Isto também pode ser visto nas respostas da próxima categoria.

4- O SER HUMANO É MAU – 2 respostas. Estas duas respostas falam sobre como os estudantes acreditam que o ser humano é mau em sua essência. Little Hair coloca: “Pois é algo do ser humano a maldade sem necessidade” (Little Hair, 14 anos). Já Sr. 01 afirmou: “Porque o ser humano é um câncer, os idiotas vão dominar o mundo não pela sua esperteza e sim pela sua quantidade” (Sr. 01, 16 anos). Como afirmado acima, mostram uma desilusão com relação à própria humanidade e às ações tomadas pelos homens.

5- OUTROS – 3 respostas. Esta categoria abarcou três respostas que não se encaixaram em outras categorias. Cabe destacar a resposta de Luqi, que afirmou: “Porque ela não entendia o porque de tal coisa fazer tal coisa, e isso exista na vida de hoje também” (Luqi, 15 anos). É interessante este paralelo que o estudante faz com o presente, pois não foi algo que os estudantes fizeram com frequência, sobretudo porque muitos afirmaram, ao longo das atividades, que as histórias de Anne Frank e Maus não tinham relação com sua vida ou que a História em si não seria relevante para eles, talvez por ser um acontecimento histórico marcante e com características muito específicas de um determinado tempo.

4.1 A História Difícil e o Ensino de História

Em nossa pesquisa, abordamos o Holocausto enquanto uma História difícil, ou *burdening history*, conceito desenvolvido por Bodo von Borries (2011) que é aplicado a histórias tensas, conflituosas. De acordo com Magdalena Gross e Luke Terra (2018)

> Especialistas em educação propuseram uma série de termos relacionados para descrever essas histórias, como passados

> sensíveis (Van Boxtel, Grever, & Klein, 2016), passado violento (Cole, 2007), conhecimento difícil (Britzman, 2000) e passados traumáticos (Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). Essa variedade de termos e definições, às vezes usados de forma intercambiável, indica a complexidade do assunto em questão (Gross; Terra, 2018, p. 53, tradução nossa)[59].

Portanto, a necessidade de definir e trabalhar a História difícil não é uma tarefa recente, e já foi pensada por diversos educadores e historiadores, o que reforça, em nossa opinião, a seriedade e a extensão do tema.

O termo "*burdening*", em inglês, tem seu significado ligado a fardo (*burden*), a algo oneroso, sobrecarregado. Portanto, escolhemos usar a tradução "História difícil" para falar sobre o termo de Borries, entendendo que muitas outras traduções são possíveis, mas pensando que, para o contexto do Holocausto que é nosso foco, "difícil" pareceu o mais apropriado e que poderia levar a uma maior discussão com os estudantes.

Borries afirma que

> a História só é aprendida efetivamente sobre três condições: se novos insights podem ser ligados a antigos, se ela está conectada a emoções -negativas ou positivas – e se ela é relevante para vida. O aprendizado de casos *afirmativos* de heroísmo e glória/orgulho parece mais fácil, mas experiências *difíceis* de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. O Holocausto e outros crimes em massa do Nacional Socialismo são bons exemplos. É bastante claro que *aprender* significa mais do que investigação científica; inclui um conflito mental, bem como mudança: lidar com uma história difícil é um problema de elaboração mental, bem como de atividades intelectuais (Borries, 2011, p. 165, tradução nossa)[60].

Borries (2011) traz, em suas discussões, sua perspectiva sobre histórias difíceis e o ensino de História, e conclui que

---

[59] Education scholars have proposed a number of related terms to describe these histories, such as sensitive pasts (Van Boxtel, Grever, & Klein, 2016), violent past (Cole, 2007), difficult knowledge (Britzman, 2000), and traumatic pasts (Psaltis, Carretero, & Cehajic-Clancy, 2017). This variety of terms and definitions, sometimes used interchangeably, indicates the complexity of the matter at hand. (Gross; Terra, 2018, p. 53)

[60] History is only learnt effectively under three given conditions: if new insights can be linked up with old ones, if it is connected to – negative or positive – emotions and if it is relevant in life. The learning of affirmative cases of heroism and glory/pride seems easier, but burdening experiences of harm and guilt/shame (or both of them) are much more difficult. The Holocaust and the other mass crimes of National Socialism are good examples. It is quite clear that learning means more than scientific investigation, it includes a mental conflict as well as change: Coping with burdening history is a problem of mental working through as well as of intellectual activities (Borries, 2011, p. 165)

> Reconciliação por meio da história e lidar com uma história difícil são projetos e programas de longo prazo (tanto para indivíduos quanto para sociedades). Isso requer reflexão e autorreflexão, não apenas mais conhecimento histórico, mas também mais distanciamento pessoal, empatia e, na medida do possível, luto. Pode ser incentivado na escola,mas desafia principalmente as emoções e atividades individuais e públicas (Borries, 2011, p. 183, tradução nossa).[61]

A *burdening history* também envolve as histórias que são consideradas vergonhosas. De acordo com Magdalena Gross e Luke Terra (2018), "Todos os estados-nação modernos têm períodos do que chamamos de história difícil, períodos que reverberam no presente e revelam desacordos fundamentais sobre quem somos e quais valores mantemos." (Gross; Terra, 2018, p. 52, tradução nossa)[62].

Gross e Terra (2018) elencam cinco critérios para pensar como as histórias difíceis são ensinadas e aprendidas, sendo eles: 1- São histórias centrais para a história de uma nação; 2- Tendem a refutar versões do passado que são amplamente aceitas ou valores nacionais já consolidados; 3- Podem se conectar com questões ou problemas enfrentados por nós no presente, ou seja, são relevantes para o mundo à nossa volta; 4-Frequentemente envolvem violência, geralmente coletiva ou perpetrada pelo Estado; 5- Criam desequilíbrios que questionam entendimentos históricos já existentes, de maneira que, para integrar esses períodos ou eventos em uma compreensão histórica existente, as pessoas precisam mudar suas suposições ou crenças (Gross; Terra, 2018, p. 54).

Estes autores também colocam que

> Terrie Epstein e Carla L. Peck (2017) usam o termo "histórias difíceis" para denotar o tipo de violência que grupos dominantes impõem aos marginalizados. Elas argumentam que qualquer período de violência ou derramamento de sangue que cause dor emocional ou trauma pode ser uma história difícil. Embora alguns eventos violentos sejam mais difíceis do que outros, e muitas histórias no currículo, como a escravidão, a Guerra Civil ou o Holocausto, permaneçam difíceis de ensinar e aprender, ainda não encontramos uma estrutura para

[61] Reconciliation via history and coping with burdening history is a long-term project and program (for individuals as well as for societies). It needs reflection and (self-) reflection, not only more historical knowledge, but more self-distance, empathy and – as far as possible – mourning as well. It may be encouraged at school, but mainly challenges individual and public emotions and activities (Borries, 2011, p. 183).

[62] All modern nation-states have periods of what we call difficult history, periods that reverberate in the present and surface fundamental disagreements over who we are and what values we hold (Gross; Terra, 2018, p. 52).

> entender por que isso acontece (Gross; Terra, 2018, p. 54, tradução nossa)[63].

Este conceito vem sendo utilizado para trabalhar diversos temas da História do Brasil. Conforme afirma Rosi Gevaerd (2017),

> No Brasil, a antropóloga *Lilia Schwarcz* e a historiadora *Heloisa Starling,* autoras da obra *Brasil*: *uma biografia* (2015a), em entrevista para a Revista Trip (*2015b*), fazem uma lista dos episódios mais vergonhosos da história nacional. Na análise das autoras foram sete (07) os episódios traumáticos da nossa história: *Genocídio das populações indígenas*; *O sistema escravocrata*; *A Guerra do Paraguai*; *Canudos*; *Política do Governo Vargas*; *Centros clandestinos de violação dos direitos humanos*; *Massacre do Carandiru* (Gevaerd, 2017, p. 891).

Esta visão da escravidão como um tema da História difícil no Brasil foi percebida pelos estudantes pesquisados, conforme será exposto abaixo com a tabulação das respostas dos estudantes.

Terry Epstein e Carla Peck (2018, p. 07, tradução nossa) [64] colocam que o termo "*difficult histories*" foi definido como "[...] narrativas históricas e outras formas (padrões de aprendizagem, estruturas curriculares) que incorporam eventos contestados, dolorosos e/ou violentos em relatos regionais, nacionais ou globais do passado".

Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli e Pedro Miralles (2018) discutem sobre o ensino de história difícil no Brasil. As questões propostas pelos autores também foram nossas preocupações quando selecionamos o tema para ser estudado em sala de aula:

> Como reagem os jovens frente aos temas difíceis da história geral e nacional? Será que o fator emocional interfere na maneira como eles constroem relações com o passado? Até que ponto? As dificuldades, principalmente de natureza ética, seriam empecilhos para a

[63] Terrie Epstein and Carla L. Peck (2017) use the term difficult histories to denote the type of violence dominant groups enact on marginalized ones. They argue that any period of violence or bloodshed that causes emotional pain or trauma can be a difficult history. While some violent events are more difficult than others, and many histories in the curriculum, such as slavery, the Civil War, or the Holocaust, remain difficult to teach and learn, we have yet to encounter a framework for understanding why this is so. (Gross; Terra, 2018, p. 54)

[64] [...] historical narratives and other forms (learning standards, curricular frameworks) that incorporate contested, painful and/or violent events into regional, national or global accounts of the past. (Epstein; Peck, 2018, p. 07).

> aprendizagem de temas considerados difíceis da História? Como definir o que seria "história difícil"? (Schmidt; Cainelli; Miralles, 2018, p. 485).

Sara Levy e Maia Sheppard (2018) falam sobre o ser humano e a aprendizagem de histórias difíceis, afirmando que

> LaCapra argumenta que estudamos a dor dos outros não apenas para sermos afetados por seu sofrimento ou para documentar fatos e detalhes sobre o que aconteceu, mas para sermos transformados na busca por perguntas significativas sobre o que significa ser humano e viver juntos neste mundo (Levy; Sheppard, 2018, p. 369, tradução nossa). 65

Borries (2011) também pontua que “[...] a tarefa mental de chegar a um acordo com a história difícil (no sentido de crimes graves cometidos pelo próprio lado no passado) – em um país, uma família ou uma instituição – é bastante complicada, prolongada e mentalmente onerosa” (Borries, 2011, p. 168, tradução nossa)[66]. Portanto, é necessário refletir sobre as questões pontuadas por Schmidt, Cainelli e Miralles (2018) quando nos deparemos com temas considerados difíceis, traumáticos no ensino de História. Cabe ressaltar, então, o que afirmou Barca (2019): “As experiências históricas incómodas necessitam de superação interpretativa, o que só pode ser realizado pela interpretação histórica genuína” (Barca, 2019, p. 509).

Gross e Terra (2018) falam sobre como a inserção de temas difíceis no ensino de História é um desafio recente. De acordo com os autores, “Quando a história moderna surgiu como uma disciplina escolar no final do século 19, foi vista como parte dos esforços mais amplos de construção nacional da época, enfatizando as narrativas triunfantes do estado-nação (Ramirez, 2012)” (Gross; Terra, 2018, p. 53, tradução nossa)[67]. Porém, no século XX, ocorreram uma série de eventos que hoje são classificados como traumáticos, difíceis, vergonhosos. Nas palavras dos autores,

---

[65] LaCapra argues that we study the pain of others not just to be affected by their suffering, or merely to document facts and details about what happened, but rather to be transformed in the pursuit of meaningful questions regarding what it means to be human and to live together in this world. (Levy; Sheppard, 2018, p. 369).

[66] Thus the mental task of coming to terms with burdening history (in the sense of severe crimes committed by one’s own side in the past) – in a country, a family or an institution – is rather complicated, protracted and mentally burdening. (Borries, 2011, p. 168)

[67] When modern history emerged as a school subject in the late 19th century, it was seen as part of the broader nation-building efforts of the time, emphasizing the triumphant narratives of the nation-state (Ramirez, 2012). (Gross; Terra, 2018, p. 53).

> No entanto, os eventos do século 20 — guerras mundiais, genocídio e outras violências em massa, imperialismo e os efeitos persistentes do colonialismo, juntamente com mudanças intelectuais profundas nas áreas da história e das ciências sociais — gradualmente diminuíram o apelo do estado-nação como o foco principal das narrativas históricas e minaram o tipo de história patriótica que as escolas procuravam ensinar (Gross; Terra, 2018, p. 53, tradução nossa)[68]

A principal questão que levantamos é o fato de estes temas não serem, em um primeiro momento, considerados difíceis para os estudantes que o estão estudando. No caso de nossa pesquisa, verificamos em diversos momentos, conforme será abordado mais adiante, que os estudantes compreenderam o tema da História difícil e relacionaram o Holocausto enquanto uma História traumática, mas, por ser algo que lhes parece muito distante no tempo e no espaço, não tem tanto impacto sobre eles quanto esperávamos, apesar de o Holocausto ser, inegavelmente, um crime contra a humanidade. Isto também ficou visível na produção das histórias em quadrinhos pelos estudantes, que escolheram os mais variados temas para abordar sobre a História difícil, inclusive muitos temas pessoais (ou seja, o que para eles, pessoalmente, seria essa História difícil), que serão analisadas posteriormente, na próxima etapa da pesquisa.

Sobre estas questões que levantamos, Gross e Terra (2018, p. 53, tradução nossa)[69] pontuam que

> Eventos específicos não são “difíceis” para todos os alunos da mesma forma, nem permanecem difíceis da mesma forma ao longo do tempo. [...] O fato é que nem todas as histórias difíceis induzem melancolia ou trauma, mesmo que façam algumas pessoas se sentirem irritadas ou resistentes.

Para Helena Pinto (2019), a educação histórica, ao considerar distintas formas de interpretar as fontes, contribui para que os estudantes desenvolvam consciência sobre as consequências das ações humanas. Além disso, favorece a análise crítica de questões sociais e polêmicas, com base na empatia

---

[68] Yet the events of the 20th century — world wars, genocide, and other mass violence, imperialism and the lingering effects of colonialism, along with deep intellectual shifts within the areas of history and the social sciences — gradually diminished the appeal of the nation-state as the primary focus of historical narratives and undermined the kind of patriotic history that schools sought to teach. (Gross; Terra, 2018, p. 53)

[69] Particular events are not “difficult” for all students in the same way, nor do they stay difficult in the same way over time. [...] The fact is, not all difficult histories induce melancholia or trauma, even if they make some people angry or resistant. (Gross; Terra, 2018, p. 53)

histórica, ajudando a evitar visões preconceituosas e interpretações simplificadas que desconsiderem aspectos como o “conflito”, especialmente aqueles omitidos por discursos históricos oficiais.

Sobre os temas controversos no ensino de História, Barca (2019) cita Rüsen para pontuar que

> Do mesmo modo Rüsen (2014) faz notar que, perante experiências históricas com elementos traumáticos tais como derrotas, humilhações e aniquilações, há uma tendência para evitar interpretar esses conteúdos incómodos porque ameaçam a identidade: a rememoração desse passado põe em causa a certeza no presente e a esperança no futuro, o que provoca aquilo que o autor designa por luto histórico; a experiência histórica exige precisamente uma “superação interpretativa” que poderá ser resolvida por meio da reflexão historiográfica (pp. 147-148) (Barca, 2019, p. 498-499).

Assim, compreende-se que experiências históricas traumáticas, ao desafiarem identidades coletivas, tendem a ser evitadas ou silenciadas, demandando, conforme aponta Rüsen, uma superação interpretativa possível por meio da reflexão historiográfica. A partir dessa perspectiva, dialogamos com alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil que abordam esses temas controversos no ensino de História.

A autora Bianca Coelho (2022), que faz parte do nosso grupo de pesquisa “História e Ensino de História”, defendeu, em 2022, sua dissertação sobre a formação do pensamento histórico de estudantes da cidade de Rolândia, no Paraná, sobre a imigração judaico-alemã, também adotou a perspectiva da *burdening history* de Borries. A autora concluiu que a formação do município de Rolândia em si foi um tema difícil, pois esta ocorreu a partir de contradições e interesses que, em determinados momentos, se aproximavam da comunidade judaico-alemã e, em outros, se afastavam dela. As narrativas elaboradas pelos estudantes evidenciaram que eles percebem a formação do município como um tema sensível, e a autora considerou que essa percepção esteve sustentada na preservação de uma memória ligada à cultura alemã. Outra questão salientada por Coelho (2022) foi a valorização da ideia de pioneirismo, e, no que se refere à imigração judaico-alemã, observou que os estudantes constroem narrativas marcadas por um imaginário que reforça um mito de origem.

Já Fábio Rodrigues (2021) defendeu sua dissertação sobre o ensino do Holocausto, propondo sequências didáticas para a abordagem de temas sensíveis em sala de aula, concluindo em 2021 o Mestrado Profissional (ProfHistória) pela

Universidade Federal de Santa Maria. O autor relata que seu objetivo ao viabilizar sequências didáticas envolvendo um assunto sensível foi um desafio que ele mesmo se impôs, motivado pela necessidade de investigar maneiras de manter o rigor teórico e metodológico em diálogo com a produção historiográfica, mas, ao mesmo tempo, respeitando os direitos e as particularidades dos estudantes da educação básica. Para isso, destacou que foi indispensável, além de um extenso levantamento sobre acontecimentos e processos históricos, a construção de uma teorização adequada para lidar com as especificidades do ensino do Holocausto. Portanto, sua pesquisa se assemelha a nossa ao trabalhar o conteúdo substantivo Holocausto como História difícil, com a particularidade da proposição de uma sequência didática que possibilite o trabalho em sala de aula, também em turmas de 9º ano, do tema sensível em questão.

A autora Cristina Ribas (2019) defendeu seu mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná abordando a História difícil no Brasil através do pensamento histórico e da consciência histórica de jovens quilombolas. Ela desenvolveu uma pesquisa sobre as histórias difíceis do Vale do Ribeira, que muitas vezes não constam no currículo escolar. Este episódio ocorreu durante a ditadura civil-militar brasileira, na década de 1970, em que o Vale do Ribeira foi cenário da chamada "Operação Registro", uma ação militar violenta contra supostos apoiadores da Guerrilha da Vanguarda Revolucionária Popular e de seu líder, Carlos Lamarca. A repressão afetou camponeses, indígenas e quilombolas, cujas comunidades ainda hoje sofrem com marginalização e exclusão. O objetivo de sua pesquisa foi identificar, dentro das estruturas escolares, aspectos relacionados à cultura escolar e à consciência histórica, considerando as memórias e culturas históricas presentes na região e como elas se articulam com o currículo prescrito. Para isso, a autora buscou compreender de que maneira essas histórias podem contribuir para a construção da *burdening history* ou história difícil local, analisando as propostas presentes nos currículos e os processos de ensino e aprendizagem relacionados a elas (Ribas, 2019).

Portanto, as pesquisas brasileiras que desenvolvem o conceito de *burdening history* englobam uma variedade de temas, contextos e abordagens, evidenciando a diversidade de investigações sobre histórias difíceis no ensino de História. Os exemplos que apresentamos mostram que a abordagem da *burdening history* no Brasil não se limita a um único tema ou contexto, mas envolve distintas

experiências históricas, como imigração, genocídios e repressões políticas, sempre com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e desafios do ensino de temas sensíveis na formação histórica dos estudantes.

Em nossa pesquisa, para verificar as ideias dos estudantes acerca deste conceito, perguntamos inicialmente no estudo exploratório o que entendiam pelo termo, e conseguimos perceber suas ideias acerca do tema.

QUESTÃO – O que você entende por “história difícil”?

Tabela 27 – Respostas à pergunta: “O que é História difícil?”

O que é história difícil?	Nº DE ALUNOS	%
1- História complexa/complicada	8	32%
2- História difícil de entender	8	32%
3- História do passado	3	12%
4- Histórias mal explicadas	2	8%
5- Não sabe	2	8%
6- Outros	2	8%
TOTAL	25	100%

Fonte: A autora (2024).

1- HISTÓRIA COMPLEXA, COMPLICADA – 8 respostas. Nesta categoria, estão as respostas dos estudantes que afirmaram que história difícil refere-se a uma história complexa, ou uma história complicada, cheia de detalhes.

2- HISTÓRIA DIFÍCIL DE ENTENDER – 8 respostas. Esta categoria abarca as respostas que referem-se à história difícil como algo que gera dificuldade de entendimento, ou “*algo que exige mais atenção para ser entendido com mais facilidade*” (Akemy, 15 anos).

3- HISTÓRIA DO PASSADO – 3 respostas. Aqui, apenas 3 estudantes falaram que história difícil é uma história do passado, sem maiores explicações.

4- HISTÓRIAS MAL EXPLICADAS - 2 respostas. Esta categoria foi criada pois dois estudantes mencionaram que uma história difícil seria uma história mal escrita ou mal explicada, relacionando esta dificuldade não com o conteúdo em si, mas com a maneira com que este conteúdo seria explicado, tornando-o difícil.

5- NÃO SABE – 2 respostas. Os estudantes nesta categoria afirmaram não saber do que se trata o termo “história difícil”.

6- OUTROS – 2 respostas. Nesta categoria, está a resposta da aluna Jade, que afirmou "*É uma música*" (Jade, 15 anos) e destaca-se, entre todas as respostas, o estudante Sr. 01, que colocou "*uma história que tem eventos canônicos e muitas dificuldades*" (Sr. 01, 16 anos). Esta foi a definição que mais se aproximou da definição de história difícil que trabalhamos ao longo desta pesquisa. Como foi apenas uma menção, entendemos que seria necessário trabalhar este conceito e exemplificar o que seriam estas histórias difíceis para que os estudantes pudessem compreender conceitos que seriam desenvolvidos.

Com isto, após o desenvolvimento das aulas, repetimos a pergunta para observar como ficou a compreensão dos estudantes sobre o mesmo. Portanto, em 07/11, eles responderam a uma atividade que continha a seguinte questão:

QUESTÃO 1- Pensando no que foi discutido em sala de aula, dê um exemplo de história difícil/traumática e explique.

Tabela 28 – Exemplos de História difícil e explicações

Dê um exemplo de história difícil e explique	Nº DE ALUNOS	%
1- História que causou traumas	8	33%
2- Relação com o presente	6	25%
3- História traumática como algo pessoal	3	13%
4- Eventos que causaram mortes	2	8%
5- Algo complexo	2	8%
6- Não explicou, apenas citou exemplos	3	13%
TOTAL	24	100%

Fonte: A autora (2024).

1- HISTÓRIA QUE CAUSOU TRAUMAS – 8 respostas. Sete estudantes colocaram que uma História difícil é uma História que causa traumas. Um exemplo foi o estudante GIOS, que afirmou: "*Tipo Holocausto pra mim é uma história muito traumática, por*

conta das mortes e do preconceito" (GIOS, 14 anos). Outro exemplo é o estudante Dragonite, que escreveu: "*1ª e 2ª Guerra, porque muitas pessoas morreram, ou perderam alguma parte do corpo (braço, perna, etc) e tem muitas lembranças ruins, principalmente na 2ª Guerra*" (Dragonite, 15 anos). Embora este estudante tenha citado as mortes e pudesse ser encaixado na 4ª categoria, optamos por mantê-lo nesta primeira pois ele enfatizou a questão do trauma sofrido pelos soldados em combate.

2- RELAÇÃO COM O PRESENTE – 6 respostas. As respostas nessa categoria citaram consequências ou relação com o presente com relação à História traumática citada pelos estudantes. Todos os estudantes cujas respostas se enquadram nesta categoria citaram a escravidão/racismo como exemplo de história traumática cujas consequências se estendem até a atualidade. Um exemplo foi a aluna Jade, que afirmou "*A escravidão, porque quem sofreu com a escravidão aquele tempo carrega as doses até hoje, e o racismo é um preconceito que é sofrido até hoje*" (Jade, 15 anos).

3- HISTÓRIA TRAUMÁTICA COMO ALGO PESSOAL – 3 estudantes. As respostas que se enquadram nesta categoria citaram exemplos pessoais de História difícil, como a aluna Newt Scamander, que afirmou: "*Quando a Anne teve que mudar de esconderijo e quando o Artie perdeu sua mãe*" (Newt Scamander, 15 anos). Estes estudantes relacionaram o sofrimento pessoal com exemplo de História difícil, e temos nesta categoria o estudante que citou "Luva de pedreiro: o empresário o roubou" (nº 33)[70].

4- EVENTOS QUE CAUSARAM MORTES –2 respostas. Aqui, estão três respostas que relacionaram História difícil a eventos que levaram a morte de muitas pessoas. Any lira afirmou: "*1ª Guerra Mundial – foi uma guerra que envolveu vários países e matou vários*" (Any lira, 14 anos). As três respostas citaram guerras – uma citou a 1ª Guerra, outra citou a 1ª e a 2ª Guerras e a última citou somente "guerras".

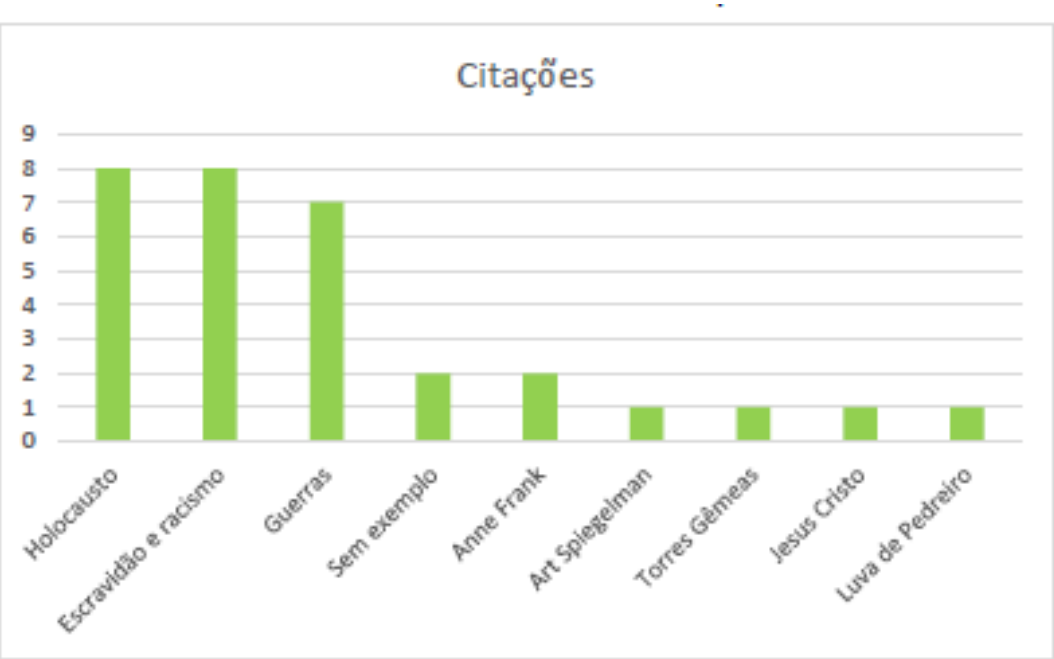
5- ALGO COMPLEXO – 2 respostas. Nesta categoria, estão dois estudantes que afirmaram que a História difícil seria algo complicado. Um estudante que não se identificou (nem com o codinome nem com o número da chamada) afirmou: "*Na minha*

[70] A título de esclarecimento, Luva de pedreiro é um jovem que ficou famoso na internet fazendo vídeos jogando futebol em um campo de terra (e usando uma luva de pedreiro), e houve uma polêmica que seu empresário estaria roubando-o. Foi bastante noticiado nas redes sociais e em veículos de informação, como <https://www.terra.com.br/esportes/futebol/a-historia-de-iran- ferreira-o-luva-de-pedreiro-da-bahia-para-o- mundo,aba037f605aafeea9e9e75205ac3908136vi1zpe.html>.

cabeça História difícil é algo extremo de se entender algo que não é fácil de se compreender" (Estudante não identificado)[71]. O estudante Jesus colocou "*Primeira Guerra Mundial, muitos acontecimentos*" (Jesus, 15 anos). Portanto, ambos os estudantes relacionaram difícil com complexo, complicado de compreender.

6- NÃO EXPLICOU, APENAS CITOU EXEMPLOS – 3 respostas. Três estudantes apenas citaram exemplos, sendo eles: "*As guerras que acontecem e já aconteceram, holocausto, escravidão*" (Corinthiana, 14 anos), "*As guerras, holocausto, escravidão*" (Akemy, 15 anos) e "Jesus Cristo" (SR 01, 16 anos).

Gráfico 9 – Histórias difíceis citadas pelos estudantes



Fonte: A autora (2024).

Holocausto – 8 vezes

Escravidão e racismo – 8 vezes

Guerras – 7 vezes

Sem exemplo – 2 respostas

Anne Frank – 2 vezes

[71] Este estudante não indicou como gostaria de ser chamado e não colocou seu nome ou número da chamada no trabalho, de maneira que não foi possível identificá-lo no contexto da pesquisa.

Art Spiegelman – 1 vez
Torres Gêmeas – 1 vez
Jesus Cristo – 1 vez
Luva de Pedreiro – 1 vez

Para finalizar esta seção, trazemos uma afirmação de Schmidt (2015) sobre a *burdening history* e o Novo Humanismo, que devem ser pensados em conjunto quando consideramos o ensino e a aprendizagem de uma história pautas nos princípios da Educação Histórica. Assim,

> [...] ao se tratar como relevante e necessária a consolidação e o trabalho com a "burdening history", não se pode deixar de levar em conta os princípios do novo humanismo sugeridos por Jörn Rüsen (2015), particularmente no que se refere às suas implicações para o ensino de história, tais como problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas (Schmidt, 2015, p. 24-25)

A discussão apresentada por Schmidt (2015) sublinha a necessidade de integrar a *burdening history* com os princípios do Novo Humanismo, conforme propostos por Jörn Rüsen, no contexto do ensino e aprendizagem de história. A consideração dessas duas vertentes é fundamental, particularmente no que tange às suas implicações pedagógicas, como as questões relacionadas à diversidade e unidade na experiência de sala de aula, bem como na aprendizagem histórica. Além disso, Schmidt (2015) enfatiza a relevância de abordar a aprendizagem da história universal e a unidade do tempo histórico frente à diversidade das experiências históricas. Dessa forma, uma abordagem educacional pautada no Novo Humanismo é imprescindível para uma prática pedagógica que promova a inclusão, a diversidade e uma compreensão crítica e ampla do passado.

4.2 As Histórias em Quadrinhos Elaboradas Pelos Estudantes: A História Difícil Como Tema

A produção das histórias em quadrinhos pelos estudantes ocorreu em novembro de 2023, durante uma aula dupla, após a realização de uma roda de conversa. Ao todo, foram coletadas 21 narrativas gráficas, mesmo com a presença de

25 estudantes na ocasião. Alguns estudantes optaram por não participar da atividade, decisão que foi respeitada pela pesquisadora, embora tenha sido reforçada a importância da produção para a pesquisa e para o andamento das aulas. Os estudantes foram convidados a criar histórias em quadrinhos sobre um tema que considerassem uma História difícil, com liberdade para escolher o estilo gráfico, a presença ou não de diálogos e a forma de composição dos quadrinhos.

Rüsen (2005) aborda sobre como a questão da narrativa histórica é complexa entre os historiadores, sendo um assunto que muitos acham suficiente deixar que a Filosofia ou Literatura ponderem sobre. Porém, é não há como negar que a formulação do pensamento histórico envolve uma atividade criativa da mente humana, de maneira que “a narração é a forma como essa atividade é realizada, e a "história" — mais precisamente, uma história — é o produto dessa atividade” (Rüsen, 2005, p. 9, tradução nossa)[72]. Desta maneira, a narração “[...] é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica [...]. A narração, portanto, é o processo de dar sentido à experiência do tempo” (Rüsen, 2005, p. 10, tradução nossa)[73].

Ainda de acordo com Rüsen (2005), a peculiaridade da narração histórica é refletida em três qualidades, através das quais ela proporciona a orientação da vida prática no tempo, sem a qual os humanos não conseguem se situar. Estas qualidades são: 1- vinculação da narrativa à memória, tornando a experiência do tempo presente compreensível e a expectativa do futuro, possível; 2- organização da experiência e das intenções e expectativas humanas através do conceito de continuidade; 3- estabelecimento da identidade dos autores e ouvintes da narrativa, sendo que a plausibilidade ou não do conceito de continuidade depende desta função (RÜSEN, 2005, p. 11).

Rüsen (2005) argumenta que as narrativas históricas contêm elementos de raciocínio e argumentação, pois é necessário fazer com que as histórias sejam críveis. Desta maneira, “os estudos históricos nada mais são do que uma elaboração e institucionalização desse raciocínio e argumentação, que a maioria dos historiadores identifica em sua disciplina como a racionalidade metódica da pesquisa

[72] Narration is the way this activity is being performed and “history”—more precisely, a history—is the product of it. (RÜSEN, 2005, p. 9).
[73] “[…] it is a system of mental operations defining the field of historical consciousness. […] Narration therefore is the process of making sense of the experience of time.” (RÜSEN, 2005, p. 10).

empírica" (Rüsen, 2005, p. 18). Apesar de referir-se à narrativa historiográfica, podemos analisar as palavras de Rüsen ao pensarmos nas narrativas históricas produzidas pelos estudantes no âmbito de sala de aula. Neste tópico, analisaremos as narrativas gráficas, os quadrinhos produzidos por eles, e mesmo que não sejam narrativas tradicionais (ou seja, textos escritos), podemos identificar o raciocínio e a argumentação desenvolvida por eles, bem como uma "racionalidade metódica" que eles buscaram imprimir em suas narrativas, exprimindo suas ideias acerca do tema proposto – a história difícil em narrativas coesas e carregadas de suas próprias experiências históricas individuais e também coletivas, como grupo. Fronza (2018, p. 72) também argumenta 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, 2018, p. 72).

Ana Beatriz Thomson (2022), já referenciada nesta tese, desenvolveu sua pesquisa de Doutorado também com estudantes do 9º ano, com o objetivo de verificar como os jovens pensam o conceito de humanidade a partir da didática humanista de Rüsen. A pesquisadora trabalhou com duas turmas, totalizando 45 estudantes, na escola em que lecionava História, ao longo de um ano. Utilizou quatro fontes de coleta de dados: diário de aula, questionário socioeconômico e cultural, intervenções didáticas sobre seis temas (imperialismo belga, 1ª Guerra Mundial, Ku Klux Klan, Nazismo, escravidão e racismo no Brasil e ditadura civil-militar), e um questionário final sobre as noções de humanidade. Em suas conclusões, observou que os temas relacionados à história do Brasil, como a escravidão e o racismo, foram os que mais mobilizaram os estudantes, despertando sentimentos, relatos pessoais e reflexões subjetivas. A autora destaca que a abordagem desses temas promoveu uma conexão emocional significativa, ainda que poucos estudantes tenham articulado suas percepções a uma noção mais ampla e historicizada de humanidade. Thomson (2022, p. 16-17) também pontuou que "Em relação aos temas das aulas, observamos que aqueles relacionados mais diretamente à história do Brasil — Escravidão e racismo e ditadura civil-militar — foram os que mobilizaram mais sentimento/emoção nos alunos". Ela constatou também que "No quesito que aborda a relação entre o tema da escravidão e racismo com a vida prática, os alunos reconheceram em grande medida que o tema apresenta relações fortes com a atualidade" (Thomson, 2022, p. 175). Em suas conclusões, ela verificou que

> 1. O uso de fontes históricas imagéticas em sala de aula é um fator motivador de interesse e de indignação, representando um recurso deflagrador importante na aprendizagem histórica. Nesse sentido, os episódios históricos de desumanidade são promissores em desenvolver níveis emocionais de análise histórica, porém ainda temos como desafio o processamento dessas experiências nas mais diversas dimensões. 2. O estabelecimento da relação passado/presente nas abordagens da didática da história humanista não se efetivou entre os alunos, de modo que apenas pontualmente vemos o uso da História como modo de operar a orientação na vida prática. 3. Os alunos apresentam dificuldades em se perceber como parte de um todo (Humanidade) e de se inserir em um "quadro maior" da História. 4. A conceituação de Humanidade pelos jovens se dá em uma percepção dualista (boa ou ruim), com uso de qualificações valorativas (juízos de valor) e não em uma perspectiva histórica e/ou historicizada. (Thomson, 2022, p. 235)

Em nossa pesquisa, também percebemos que a articulação entre passado e presente - ou seja, o uso da História como orientação prática de vida - ocorreu de maneira pontual. No entanto, assim como na pesquisa de Thomson, identificamos maior engajamento dos estudantes quando o conteúdo tratado se relacionava com experiências vividas ou observadas em seu cotidiano. Apesar do Holocausto parecer, à primeira vista, um tema distante, os quadrinhos utilizados provocaram reflexões sobre preconceito, discriminação e intolerância, e algumas produções dos alunos, como as HQs criadas ao final do processo, abordaram diretamente temas como racismo, bullying e desigualdade social. Isso indica que, quando instigados a pensar sobre eventos difíceis e traumáticos do passado, os jovens tendem a realizar conexões com sua própria realidade e a responder com sensibilidade. Esses resultados, portanto, reforçam a ideia de que conteúdos históricos que dialogam com questões socialmente significativas contribuem não apenas para o desenvolvimento do pensamento histórico, mas também para a formação crítica dos estudantes.

Para analisar as narrativas gráficas, optamos por verificar que tipo de História difícil foi retratada pelo estudante, criando categorias a partir disto. Segue abaixo a tabela categorizando as narrativas e a análise de cada uma delas. É necessário observar que todas as HQs produzidas pelos estudantes estão agrupadas em suas respectivas categorias nos Anexos desta tese.

Tabela 29 – História difícil retratada na HQ

História difícil retratada na HQ	Nº DE ALUNOS	%
1- Racismo/escravização	11	52%
2- Preconceito	7	33%
3 - Perseguição aos judeus	2	10%
4 - Outros	1	5%
TOTAL	21	100%

Fonte: A autora (2025).

1- RACISMO/ESCRAVIZAÇÃO– 11 estudantes. Percebemos desde o início das intervenções que o racismo e a escravização figuraram como grande exemplo de História difícil para os estudantes que participaram da pesquisa. As narrativas trazem o tema de diversas maneiras, demonstrando o racismo estrutural muito presente na realidade brasileira atual. Racismo estrutural é um conceito que se refere à forma como o racismo está enraizado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e institucionais de uma sociedade, não se resumindo a atitudes individuais ou explícitas de preconceito, mas a um sistema histórico e coletivo que naturaliza a desigualdade racial e reproduz privilégios para pessoas brancas enquanto marginaliza pessoas negras, indígenas e outros grupos racializados. De acordo com Sousa e Brussio (2023), vivemos em um país onde o racismo costuma ser tratado de maneira velada, muitas vezes sem a devida seriedade ou sensibilidade. Contudo, os impactos dessa discriminação são profundos e se manifestam diariamente nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, especialmente no que diz respeito à população negra, indígena e outros grupos historicamente marginalizados. Os autores também afirmam que

> Quando se fala em racismo estrutural, percebe-se que o racismo se manifesta de maneiras diferentes: discriminação, preconceito, segregação, estereótipo, de diversas maneiras e, na maioria das vezes, de forma velada ou negacionista, na intenção de alcançar a inimputabilidade de seus atos (Sousa; Brussio, 2023, p. 265).

Essa observação é fundamental para compreender como o racismo ultrapassa atitudes individuais e se estrutura em práticas naturalizadas no cotidiano,

muitas vezes disfarçadas de neutralidade. Ao reconhecer essa complexidade, torna-se possível analisar criticamente os discursos e as representações sociais que perpetuam essas desigualdades, inclusive nos materiais didáticos, nas narrativas históricas e nos espaços escolares.

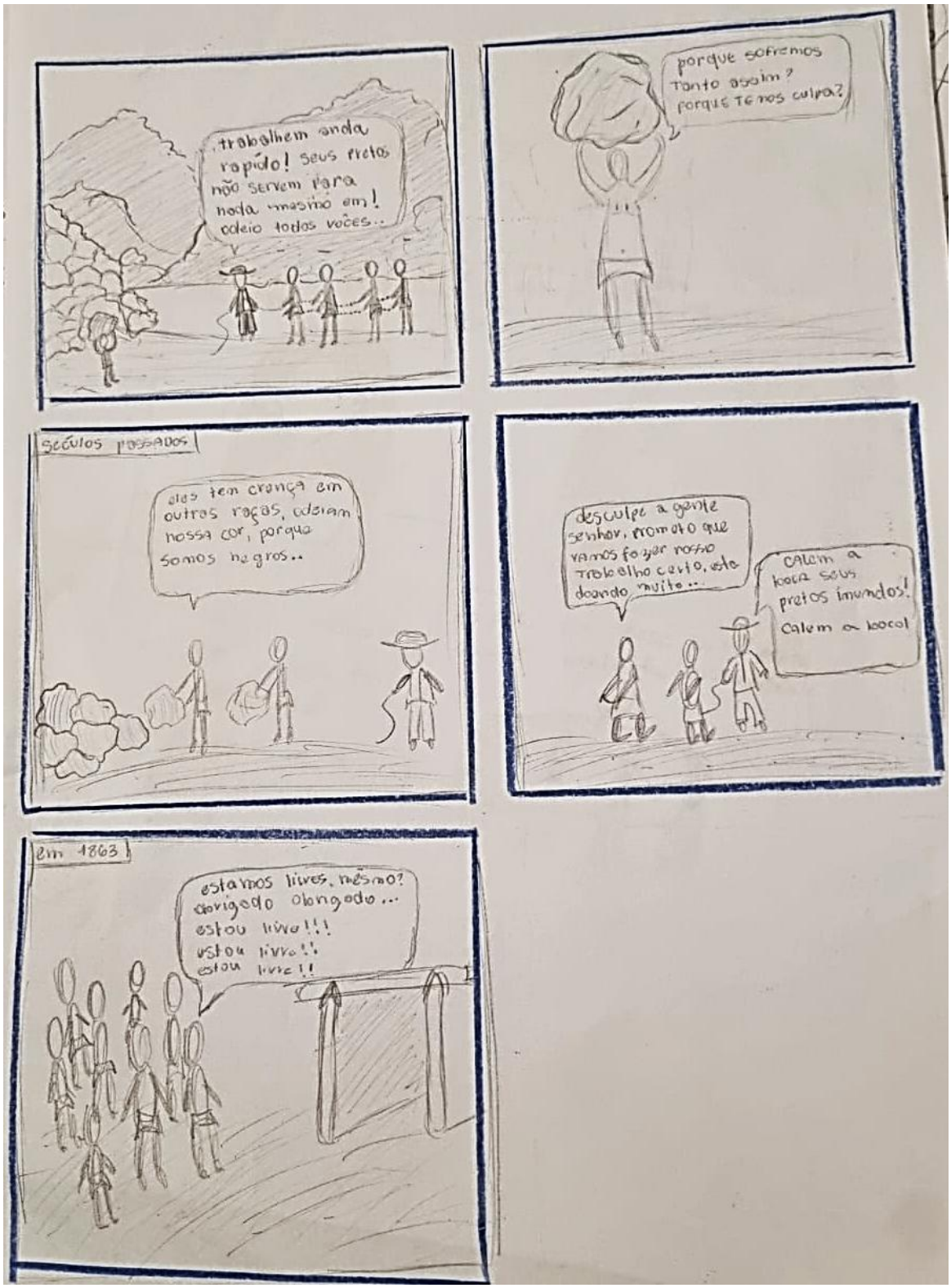
Após essas considerações, seguem exemplos de histórias em quadrinhos que os estudantes associaram à categoria racismo/escravização. As respostas demonstram como os participantes reconheceram a violência, a discriminação e as desigualdades raciais como elementos centrais de uma História difícil, estabelecendo relações entre o passado escravista e os desafios presentes na sociedade brasileira.

Figura 6 – HQ produzida por Any lira – categoria Racismo/escravização



Fonte: Produção da estudante Anylira (2023).

Figura 7 – HQ produzida por Loira - categoria Racismo/escravização



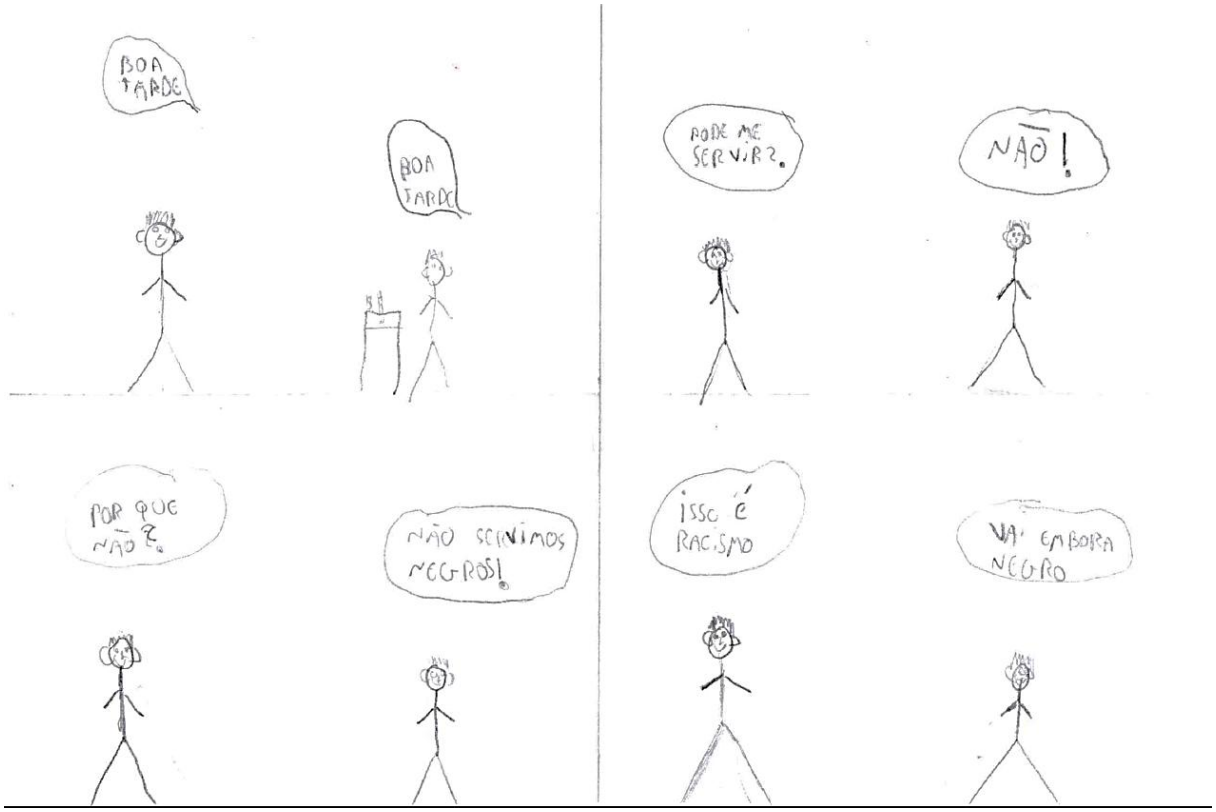
Fonte: Produção da estudante Loira (2023).

Algumas narrativas, como a de Any Lira, falaram diretamente da escravização dos negros, trazendo a história triste de uma escrava que fugiu, foi

punida e depois morta. A HQ produzida pela aluna traz uma representação do processo de desumanização sofrido pelas pessoas escravizadas, com o uso da primeira pessoa que enfatiza o sofrimento subjetivo. Já Loira mostra a história de escravos que se questionam sobre suas punições. Trazemos aqui a transcrição de cada quadrinho para que seja possível ler o texto na íntegra, visto que a autora desenhou à lápis e alguns trechos não ficaram muito visíveis. No primeiro quadrinho, a estudante retratou um grupo de escravos acorrentados e um capataz com um chicote dizendo: “Trabalhem anda rápido! Seus pretos não servem para nada mesmo em! Odeio todos vocês…”. O segundo quadrinho traz um escravo carregando uma pedra e perguntando: “Porque sofremos tanto assim? Porque temos culpa?”. No próximo traz a indicação de “séculos passados” e um diálogo entre dois escravos: “Eles tem crença em outras raças, odeiam nossa cor, porque somos negros…”. No quarto quadrinho, um escravo ajoelhado exclama: “Desculpe a gente senhor, prometo que vamos fazer nosso trabalho certo, está doendo muito…”. Ao que o capataz responde: “Calem a boca seus pretos imundos! Calem a boca”. O quinto e último quadrinho traz o indicativo de tempo (“em 1863”) e uma cena com diversos escravos libertos exclamando: “Estamos livres mesmo? Obrigado obrigado… Estou livre! Estou livre! Estou livre!”. Loira traz, portanto, indicativos da passagem do tempo (“séculos passados”) e também a data de 1863 como sendo a data em que os escravos ficaram livres. Esta data não corresponde à abolição da escravidão no Brasil (que ocorreu em 1888), e a autora tampouco explicou o motivo de ter escolhido esta data, mas acreditamos que possa fazer referência à abolição da escravidão nos Estados Unidos (que ocorreu em 1863). Ambas mostram esforço em representar a resistência, sobretudo através das fugas, bem como nos questionamentos trazidos pelos personagens de Loira.

Outros estudantes, como Jesus e GIOS, trazem formas de racismo na atualidade, e estão exemplificadas a seguir.

Figura 8 – HQ produzida por Jesus - categoria Racismo/escravização



Fonte: Produção do estudante Jesus (2023).

Figura 9 – HQ produzida por GIOS - categoria Racismo/escravização



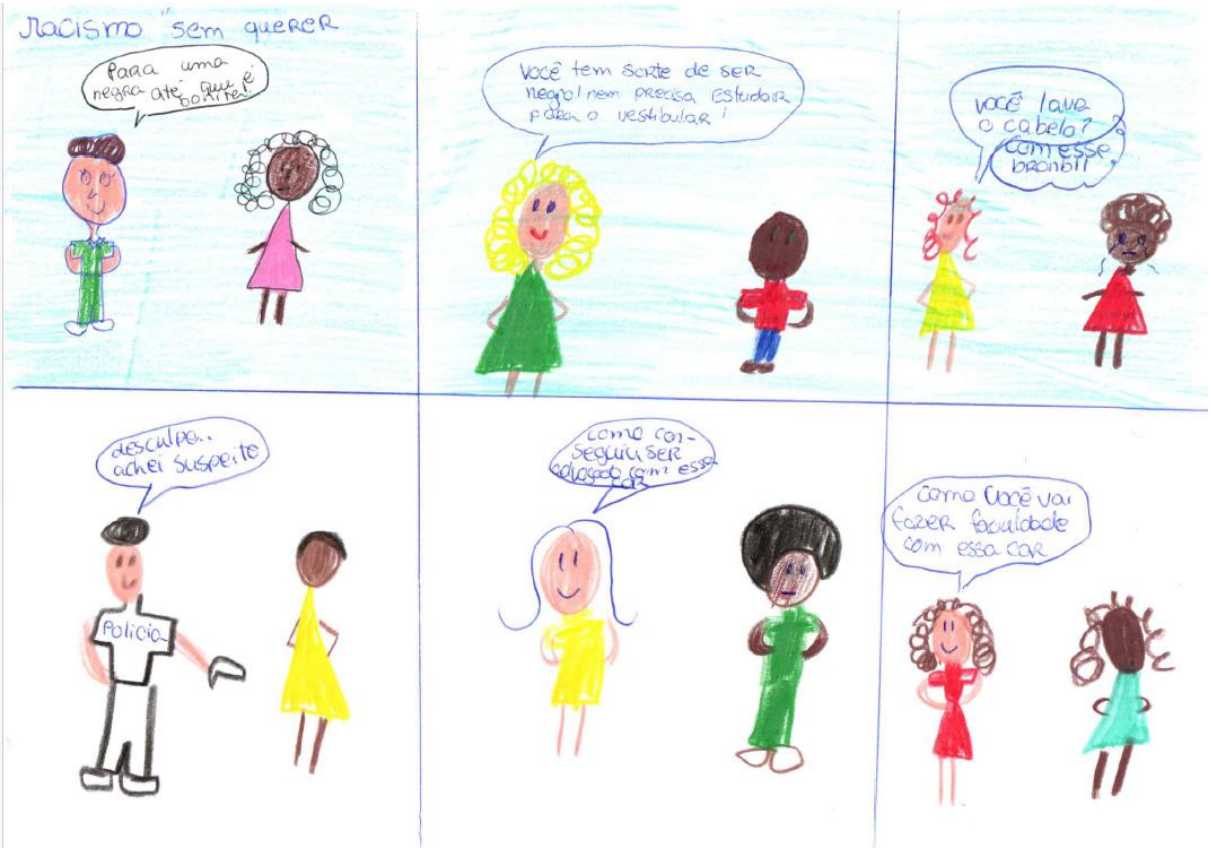
Fonte: Produção do estudante GIOS (2023).

Jesus traz uma situação em que uma pessoa se recusa a atender outra em um estabelecimento alegando que “não servimos negros”. GIOS traz um jogo de futebol em que um dos personagens chuta a bola e ela fica presa na árvore, e quando ele vai em busca da bola, outro personagem exclama: “Pega a bola aí Lucas, tá parecendo um macaco hahaha”. O último quadrinho mostra o personagem chorando. Um total de seis HQs retratam situações de racismo em que o personagem demonstra impotência, sem reagir ou então demonstrando tristeza. Isto reflete a naturalização da violência simbólica e verbal, e a internalização destas situações de racismo por parte das vítimas, especialmente quando se trata de crianças e adolescentes. O fato de os personagens não reagirem ou expressarem apenas tristeza e impotência evidencia como o racismo opera de forma silenciosa e persistente, moldando subjetividades desde a infância. Além disso, percebemos que, ao representarem essas situações nos quadrinhos, os estudantes demonstram claramente que reconhecem o racismo como algo real, que faz parte do cotidiano

deles. Mesmo sem grandes discursos, o simples fato de colocarem essas cenas no papel já mostra que essas experiências estão presentes e são significativas. Em muitos casos, no entanto, eles não representam uma reação direta, uma resposta ou enfrentamento.

A estudante Jade, por sua vez, retratou, em suas palavras, o “racismo sem querer”. Segue o quadrinho produzido por ela.

Figura 10 – HQ produzida por Jade - categoria Racismo/escravização



Fonte: Produção da estudante Jade (2023).

São situações em que há um racismo “velado”, situações naturalizadas pelas quais o racismo estrutural se manifesta no cotidiano. Cada quadrinho traz frases que, embora possam ser ditas em tom de “brincadeira” ou suposta inocência, carregam estereótipos racistas profundamente enraizados. Ao usar a expressão “sem querer”, a aluna evidencia um fenômeno importante: o racismo cotidiano frequentemente é negado ou minimizado por quem o comete, sendo tratado como “mal-entendido”, “piada” ou “coisa da sua cabeça”. Isso mostra que ela percebe

a banalização da discriminação racial, demonstrando também uma consciência racial crítica.

É interessante colocar que o estudante Little Hair, que trouxe importantes contribuições ao longo da pesquisa, também deixou sua marca na atividade da produção da HQ.

Figura 11 – HQ produzida por Little Hair - categoria Racismo/escravização



Fonte: Produção do estudante Little Hair (2023).

Em meio a muitos que retrataram situações de racismo em que a vítima sofria de forma passiva, Little Hair traz a resolução de uma situação racista usando a violência. Em sua HQ, ao ser alvo de uma ofensa racista, o personagem reage fisicamente contra o agressor, disparando contra ele, interrompendo de forma abrupta e direta a continuidade das ofensas raciais. Essa escolha narrativa, por mais que possa soar controversa, revela aspectos importantes sobre como os estudantes percebem – e processam – o racismo no cotidiano. É relevante analisar esta reação violenta não simplesmente como apologia à violência, mas como um indicativo do

esgotamento, da raiva acumulada e da sensação de injustiça constante. Enquanto alguns optaram por mostrar personagens silenciados ou entristecidos, Little Hair traz a violência como uma forma de romper com o ciclo de submissão e impotência, talvez por falta de outras ferramentas percebidas como eficazes para lidar com o problema. Estas situações apontam para a urgência da criação de espaços onde os estudantes possam expressar suas dores e indignações de forma segura e construtiva. Além disto, cabe ao professor não apenas acolher essas expressões de dor e revolta, mas também instruir, de forma clara e comprometida, que o racismo é crime, previsto em lei, e que ninguém deve ser submetido a ele. Os estudantes precisam saber que não estão sozinhos, que há caminhos institucionais, legais e coletivos para o enfrentamento do racismo, e que reagir não precisa ser sinônimo de violência.

A aluna Taylor retratou a experiência do racismo associada à migração forçada e à busca por refúgio.

Figura 12 – HQ produzida por Taylor - categoria Racismo/escravização



Fonte: Produção da estudante Taylor (2023).

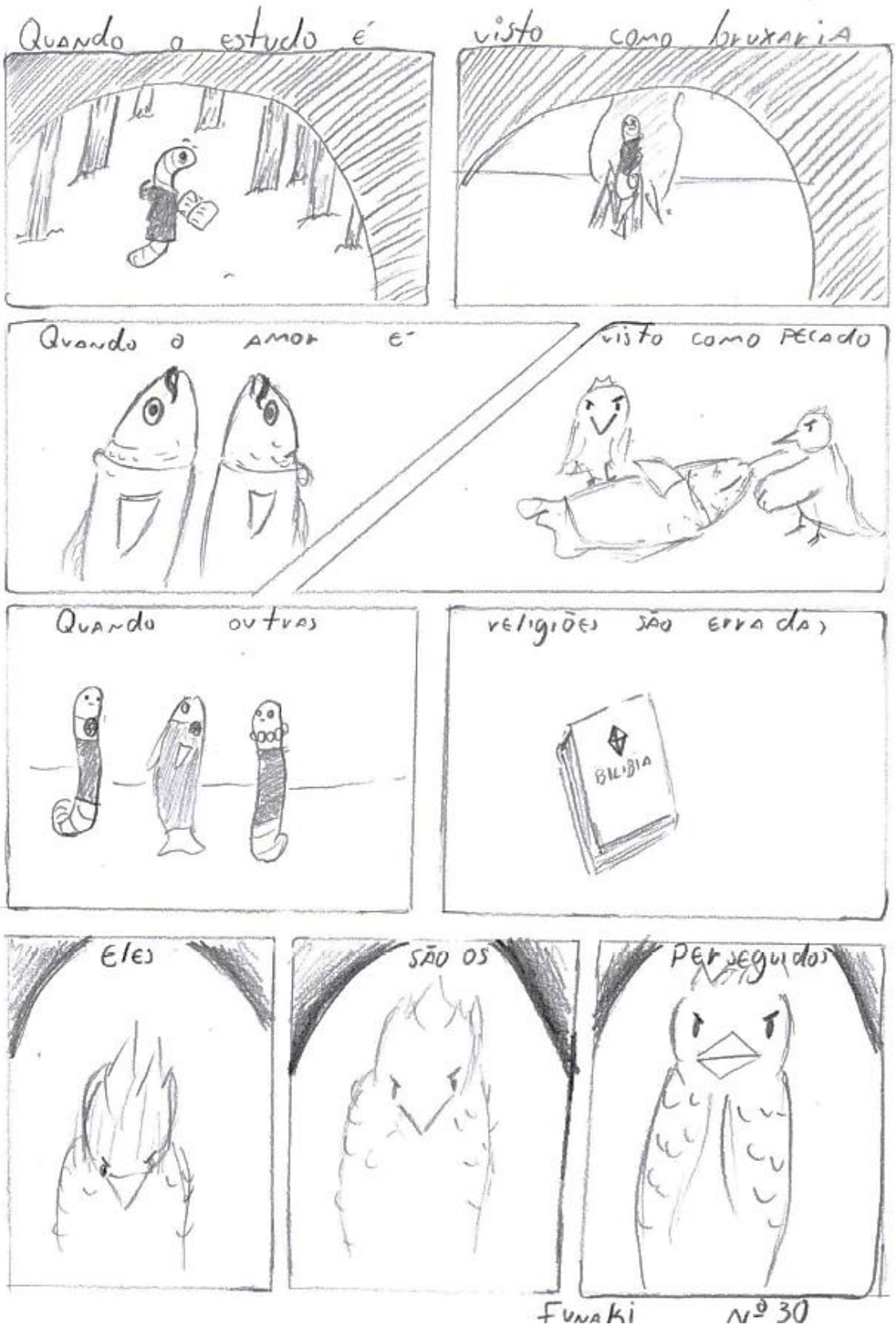
A história acompanha um grupo de pessoas negras que sofre perseguição, corre risco de vida e precisa fugir, passando por diversos ambientes (rua, mercado) até encontrarem um lugar que chamam de “refúgio”. No entanto, mesmo nesse espaço supostamente seguro, continuam sendo ameaçados, agora pela intervenção da polícia. Ela retrata racismo estrutural, indo além do cotidiano escolar e apontando para problemas sociais mais amplos: exclusão, violência policial, migração. A seguir, apresentamos a descrição dos quadros da HQ, com o objetivo de facilitar

sua visualização e compreensão. No primeiro quadrinho, um grupo de pessoas negras caminha quando é interpelado por uma voz que grita: “Olha! Pretos!”. Assustado, um dos personagens reage dizendo “Meu Deus, corre!!!”. Na sequência, um dos personagens do grupo que fugiu exclama “Nossa que bom que nois fugiu”, e o outro responde: “Verdade foi por pouco”. Em seguida, diante de um mercado, outro grupo aparece dizendo “Tô cansada de ter que se esconder aqui” e “Eu tbm!!”. Logo depois, chegam a um local identificado como “Refúgio” e expressam alívio: “Finalmente encontramos esse abrigo pra nós parar de fugir”. Na parte inferior da HQ, no quinto quadrinho, dois personagens observam uma casa vazia e comentam: “Nossa, essa casa tá muito vazia, tá muito estranho”. No próximo quadrinho, há um carro de polícia e dois personagens conversando: “Ah! Hj vamos invadir aquele abrigo secreto né”, e o outro responde: “Sim no meio da noite”. No sétimo quadrinho, um personagem exclama: “Irmão!!! Temos que correr para avisar o Gustavo”, ao que o outro questiona: “Porque??”, e o primeiro responde: “Os polícia vão invadir o abrigo”, seguido da resposta do outro personagem: “Meu Deus”. No último quadrinho, na frente do “refúgio”, um personagem afirma: “Isso que nois passa por ser pretos, esse mundo é difícil pra nós”, e seus companheiros respondem: “Sim” e “Irmão, temos que fugir”.

2- PRECONCEITO – 7 estudantes. Nesta categoria, três estudantes citaram o bullying, dois citaram gordofobia e dois citaram homofobia, sendo que um destes citou, além da perseguição aos homossexuais, a perseguição a mulheres e também intolerância religiosa. Esta categoria foi a mais abrangente, abarcando diversos tipos de preconceito e perseguição.

Funaki fez uma das narrativas mais marcantes nesta categoria, e ele usou animais para representar seus personagens, como Art Spiegelman usou em *Maus*, e o fez provavelmente inspirado pela HQ que foi trabalhada como fonte em sala de aula.

Figura 13 – HQ produzida por Funaki – categoria Preconceito



Fonte: Produção do estudante Funaki (2023).

Os dois primeiros quadros trazem uma figura estudiosa, que lê um livro caminhando pela floresta, e logo em seguida é perseguida. Os quadros fazem alusão direta à perseguição de pessoas que estudam ou questionam dogmas, como ocorreu na Inquisição, e pode também indicar o preconceito contra mulheres, visto que as “bruxas” queimadas na fogueira (como mostrado no segundo quadro) foram geralmente mulheres com grande conhecimento da natureza à época da Inquisição. Já nos quadros três e quatro, dois peixes demonstram afeto, mas são violentamente punidos, mortos por aves. Interpretamos como um preconceito à homossexualidade, considerando a linguagem metafórica do “amor proibido”. É importante notar a sugestão da leitura religiosa como justificativa da punição moral. Já os quadros cinco e seis trazem imagens de intolerância religiosa, com a imagem de uma bíblia que alude à ideia do livro sagrado que contém a verdade e não permite outras interpretações. Interessante notar que a primeira minhoca que aparece no quadro está com um colar com uma estrela-de-davi, que é um dos símbolos do judaísmo. A frase final, acompanhada de rostos sombrios e sérios de figuras com aparência de aves (provavelmente representantes dos que perseguem, como visto no quarto quadro, com as aves comendo os peixes), revela a ironia e a inversão de papéis: os que perseguem se colocam como vítimas.

Dragonite, por sua vez, retratou o bullying.

Figura 14 – HQ produzida por Dragonite – categoria Preconceito



Fonte: Produção do estudante Dragonite (2023).

Na HQ, um “nerd”, apelido pejorativo atribuído geralmente a estudantes interessados em assuntos “intelectuais” considerados fora do padrão, como tecnologia, estudos, jogos, entre outros, sofre bullying de um estudante mais alto, que machuca seu dedo. Um ano depois, o “nerd” se vinga, aparecendo com o corpo forte e, quando o menino que o ofendeu no passado se desculpa, o “nerd” usa da violência, da mesma forma como foi usado contra ele antes. O tema apareceu como História difícil em uma HQ por se tratar de algo cotidiano destes estudantes, que são vítimas de situação de bullying ou as presenciam diariamente. Novamente temos a questão da violência para resolver conflitos, e é necessário que o professor e a escola como um todo atuem como mediadores para que se estabeleça um diálogo e, sobretudo, para que haja a mitigação do bullying e de quaisquer outras situações de desrespeito.

Já a aluna Eleven nomeou sua HQ como “Todos unidos”. Ela também usou da antropomorfização, escolhendo personagens que são fisicamente como animais, mas agem como seres humanos.

Figura 15 – HQ produzida por Eleven – categoria Preconceito



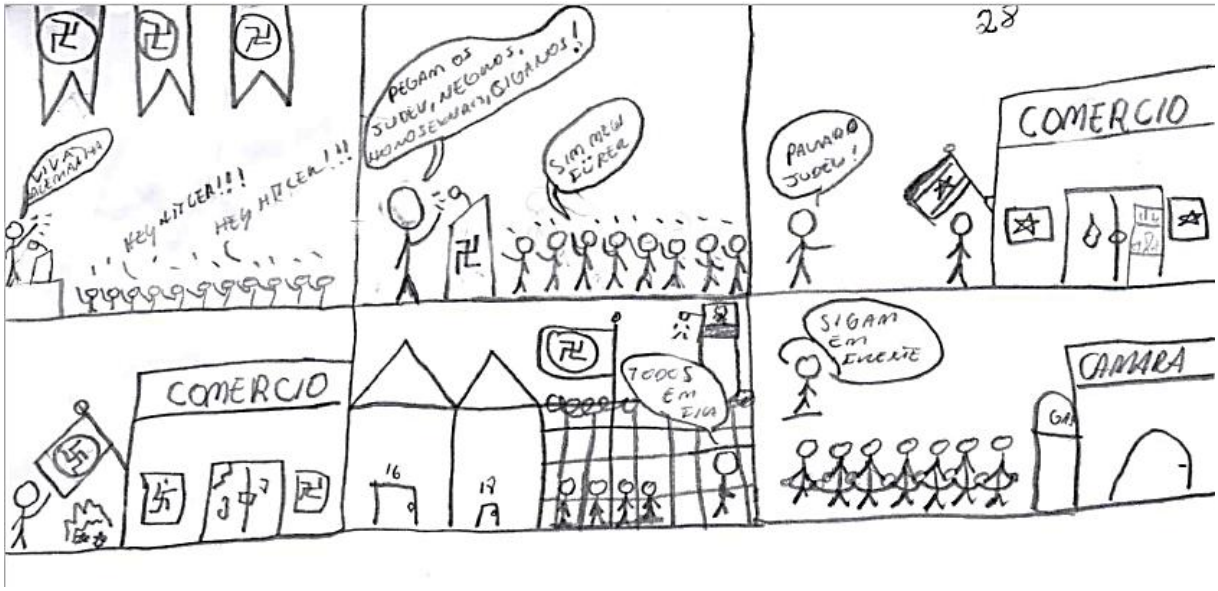
Fonte: Produção da estudante Eleven (2023).

No primeiro quadro, em uma “reunião privada”, um dos animais, um gato, afirma: “A minha história foi uma época muito difícil para mim e até hoje permanece...”. No segundo quadro, a fala continua, em uma lembrança: “a homofobia...”, mostrando outros dois animais com as feições bravas afirmando: “Você nunca será aceito pela sociedade você não é digno de ser amado e irá sofrer”. No terceiro quadro, o gato continua: “Todos me maltratavam só por eu sentir coisas diferentes... os ‘cachorros’ eram muito cruéis”. E há uma sequência de quadros em que os “cachorros” e mesmo os pais daquele gato falam que é uma vergonha, e que não aceitariam “filho gay nessa casa”. No quinto quadro, o gato encontra pessoas

como ele e forma uma família, e estes pessoas (ou animais, no caso) levantam bandeiras e lutam por seus direitos no último quadro. Este é um dos exemplos de HQ que retratam a homofobia, que também é tema recorrente na realidade social dos estudantes, e, portanto, aparece com destaque nos temas escolhidos para a elaboração das HQs.

3- PERSEGUIÇÃO AOS JUDEUS – 2 estudantes. Nesta categoria, dois estudantes relataram situações de perseguição aos judeus.

Figura 16 – HQ produzida por PHGF – categoria Perseguição aos judeus

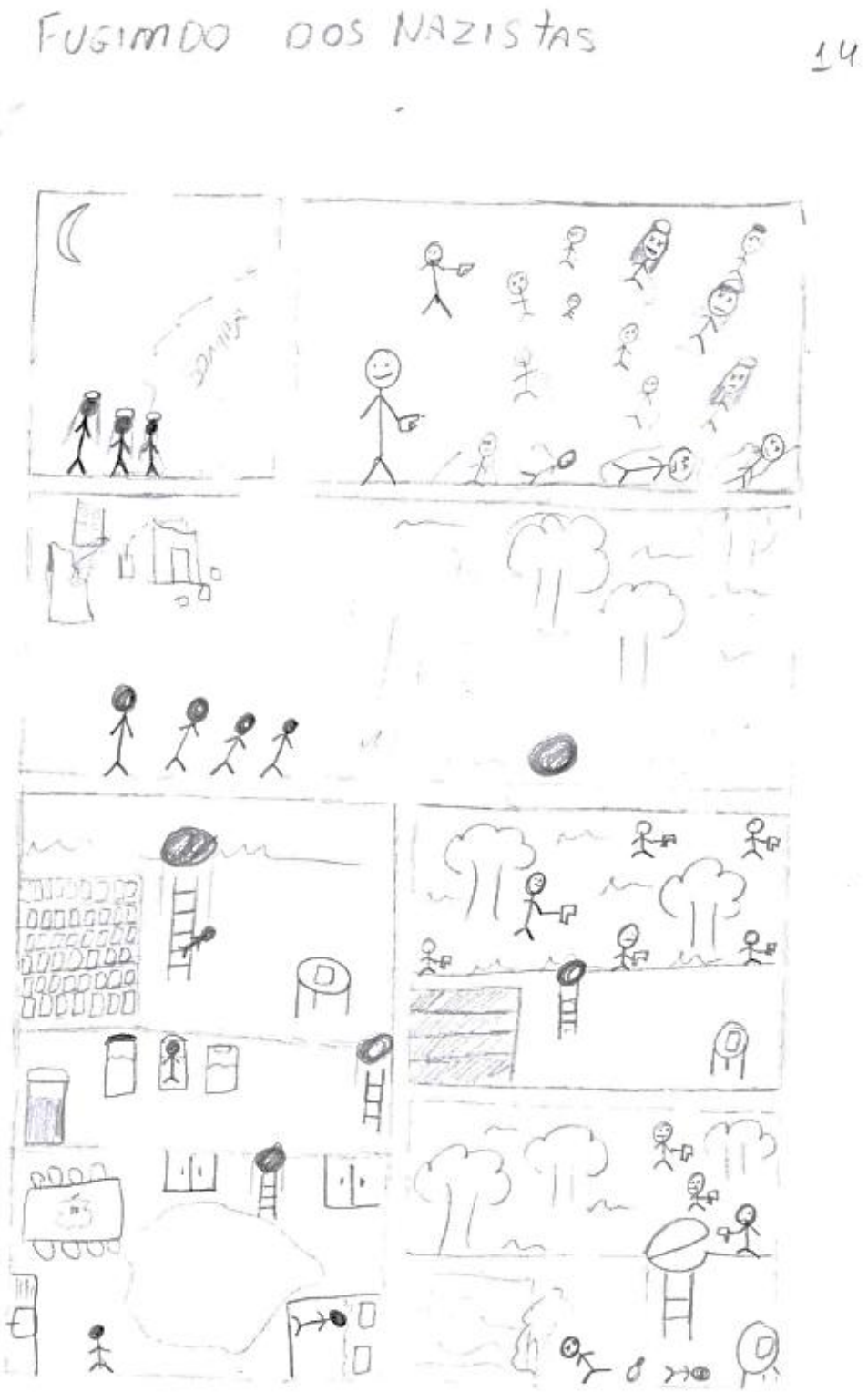


Fonte: Produção do estudante PHGF (2023).

O estudante PHGF retratou o Nazismo, com várias pessoas assistindo a um comício do Führer e concordando com ele quando ele bradou para que essas pessoas pegassem judeus, negros, homossexuais e ciganos. Com isto, já uma sequência de quadros com alemães invadindo o comércio de um judeu e, após, os judeus em campos de concentração, encaminhando-se para a câmara de gás no último quadro. O interessante desta HQ é que a aluna resume o Holocausto começando com o Nazismo e o culto ao Führer, que foram assuntos pouco abordados nas aulas, que se concentraram nas experiências das pessoas tentando sobreviver em meio ao massacre. Aqui, ela cria uma linha do tempo e conta a história evidenciando os campos de concentração e, por fim, as câmaras de gás, que são

talvez os principais símbolos do Holocausto e que aparecem em *Maus* – sobretudo, a experiência de Vladek nos campos, com menção também às câmaras de gás.

Figura 17 – HQ produzida por Tiana – categoria Perseguição aos judeus



Fonte: Produção da estudante Tiana (2023).

Já a estudante Tiana criou uma HQ com o título “Fugindo dos nazistas”. Em sua HQ, ela retrata um grupo de pessoas fugindo de soldados nazistas armados. Os soldados encontram um esconderijo e matam as pessoas que estavam lá. Esta HQ faz referência à obra *O diário de Anne Frank*, podemos até perceber as semelhanças no esconderijo (que possui móveis como cama, mesa, armário, como o Anexo Secreto que foi transformado em casa pela família de Anne e seus companheiros).

4- OUTROS – 1 estudante. Este estudante produziu uma HQ que foge à temática, não se encaixando em nenhuma categoria.

Assim, observamos que as histórias em quadrinhos produzidas pelos estudantes revelam expressões variadas de empatia histórica, especialmente ao retratar personagens em situações de sofrimento, discriminação ou perseguição. Muitos estudantes utilizaram a primeira pessoa para narrar experiências traumáticas, o que demonstra uma tentativa de compreensão subjetiva e emocional das experiências alheias. Outros demonstraram uma percepção mais crítica, ao evidenciar a injustiça ou a desigualdade nas relações sociais. Em ambos os casos, é possível perceber que os estudantes se sensibilizaram com os temas trabalhados, e, para além disto, demonstraram compreender o outro em seu tempo e espaço, mostrando que a empatia histórica foi despertada e articulada com suas próprias vivências e percepções do mundo.

As produções dos estudantes revelam uma articulação entre conteúdos substantivos (Holocausto, escravidão, racismo, homofobia, intolerância religiosa, bullying) e conteúdos de segunda ordem, como empatia, temporalidade histórica e multiperspectividade. Ao escolherem temas que dizem respeito à exclusão e à violência, os estudantes demonstraram compreensão de que esses fenômenos não são apenas eventos do passado, mas se projetam no presente e continuam exigindo posicionamentos. A existência de questionamentos, uso de datas, construção de sequências temporais e simbolismos nas HQs demonstra que os alunos foram capazes de acionar diferentes dimensões do conhecimento histórico.

As HQs evidenciam o desenvolvimento de vários níveis de conhecimento histórico: factual (datas, contextos, personagens históricos), conceitual

(temas e problemas históricos), e metodológico (construção de narrativa, organização de ideias, interpretação de fontes). Além disso, revelam compreensões simbólicas e críticas sobre temas como o racismo estrutural, a desigualdade social e a intolerância. A intenção narrativa e o engajamento com a temática mostraram que os estudantes estavam pensando historicamente e mobilizando a empatia histórica.

A narrativa gráfica se mostrou uma linguagem eficaz para a expressão das ideias históricas dos estudantes, especialmente por permitir a combinação de elementos verbais e visuais. Muitos dos sentimentos, silêncios e ambiguidades que poderiam se perder em uma redação convencional foram representados visualmente por meio de expressões faciais, cores, simbolismos e gestos. Outra questão que destacamos é o fato de que poucos alunos participaram no momento de expressão oral da roda de conversa, mas foram capazes de demonstrar suas ideias históricas através da narrativa gráfica. Além disso, este tipo de narrativa permitiu aos estudantes experimentar outras formas de construção de sentido, organizando ideias em sequências, quadros e diálogos. Em contrapartida, a linguagem escrita tradicional tende a exigir uma estrutura mais formal e linear, o que pode limitar a expressividade de alguns alunos, que foi justamente o que percebemos quando realizamos as atividades escritas. A combinação dessas formas narrativas no processo de ensino revela-se, portanto, enriquecedora. Destacamos também a necessidade de mobilizar múltiplas formas de expressão narrativa para que os estudantes possam expressar-se de diferentes maneiras.

As histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes evidenciam a capacidade de refletir historicamente a partir dos temas trabalhados, expressando o que eles entenderam como Histórias difíceis que fossem significativas e dignas de serem representadas. A articulação entre conteúdo substantivo e conteúdo de segunda ordem, bem como a utilização da narrativa gráfica como linguagem expressiva, demonstra que o uso de HQs no ensino de História é uma estratégia didática e um campo de conhecimento teórico eficaz para promover empatia histórica, pensamento crítico e compreensão de Histórias Difíceis.

4.3 Roda de Conversa: Articulação do Debate Sobre a História Difícil

A roda de conversa ocorreu no dia 10 de novembro de 2023. Para este momento, elaboramos um roteiro que consistiu em algumas perguntas que a

pesquisadora fez aos estudantes para incitar o debate e as discussões. Contamos com a presença de um redator que anotou as interações e respostas dos estudantes ao longo da atividade. Apresentaremos as questões que foram propostas e as respostas dos estudantes a cada questão. Inicialmente, segue uma tabela contendo o roteiro de perguntas que seguimos ao longo da atividade.

Tabela 30 – Roteiro de perguntas da roda de conversa

Roteiro de perguntas da roda de conversa
Apresentação das páginas 208 e 209 de Maus e da página 15 de *O diário de Anne Frank*
1- O que você acha das atitudes de Vladek neste trecho?
2- Se você estivesse na situação de Vladek, o que faria?
3- O que mais te chamou a atenção nas histórias que foram lidas?
4- Você acha que o Holocausto poderia acontecer novamente?
5- Pensando no trecho apresentado de *O diário de Anne Frank*, reflita sobre o preconceito
6- Na sua opinião, quais são as maiores consequências do Holocausto?
7- Os quadrinhos ajudaram na sua compreensão do tema trabalhado? Diga o que mais te marcou ao estudar este tema/ o que você mais lembra das discussões que fizemos e do que você leu.
8- Diga uma palavra que ficará em sua memória sobre o que estudamos.

Fonte: A autora (2025).

A primeira questão consistiu em reapresentar os seguintes trechos de *Maus* e *O Diário de Anne Frank* para os estudantes:

Figura 18 – Trecho de *Maus, a história de um sobrevivente* (p. 208)



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 208.

Figura 19 – Trecho de *Maus, a história de um sobrevivente* (p. 209)



Fonte: Spiegelman, 2009, p. 209.

Figura 20 – Trecho de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos (p. 15)



Fonte: Frank, 2018, p. 15.

Após relermos os trechos, iniciamos com a seguinte pergunta: “O que você acha das atitudes de Vladek neste trecho?”. Nosso objetivo com esta questão foi verificar se os estudantes compreenderam as ações representadas no trecho a partir

do que Peter Lee (2003, p. 20) defende sobre a empatia histórica, ao afirmar que ela "[…] pode melhor ser entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram". Luqi afirmou que iria "barganhar por questão de sobrevivência", e NA afirmou que "em tempos difíceis ele barganha pela vida dele, porem pode ter prejudicado outra pessoa. A atitude é justificada". Através das falas destes dois estudantes, é possível perceber que ambos demonstraram um esforço de compreensão das motivações do agente histórico (no caso, Vladek), reconhecendo o contexto de adversidade em que ele estava inserido e articulando suas ações a partir de seus objetivos e necessidades. Luqi evidencia a noção de que a barganha era uma estratégia de sobrevivência, o que revela sensibilidade ao contexto histórico vivido pelo personagem. Já NA vai além ao considerar não apenas a motivação individual, mas também as possíveis consequências da ação para terceiros, avaliando a atitude como justificada dentro daquele cenário. Ambas as respostas indicam uma movimentação importante em direção à empatia histórica conforme proposta por Lee, na medida em que os estudantes se engajam em compreender a lógica interna das ações do passado, sem julgá-las com base em valores presentes, mas buscando sentidos a partir das condições históricas da época.

A segunda questão perguntava: "Se você estivesse na situação de Vladek, o que faria?". No primeiro trecho apresentado, na página 208, Vladek, o pai do autor da HQ, está contando como sobreviveu em Auschwitz. Ele explica que, para sobreviver, era necessário "saber levar a vida" e fazer trocas com os poloneses que trabalhavam na área, pois eles tinham acesso a alimentos e faziam escambo com os prisioneiros. Vladek conseguia alimentos como ovos, manteiga e queijo em troca de itens valiosos como salsicha ou ouro. Ele também menciona que a chefe da lavanderia de Auschwitz era simpática e conhecia sua família, o que o ajudava. Vladek contrabandeava roupas civis e conseguia itens escondidos, já que era magro o suficiente para passar despercebido. Ao final da página, ele dá um queijo para outro prisioneiro chamado Yidl, que se mostra ganancioso e insatisfeito, querendo mais e reclamando do preço do queijo. Vladek observa que Yidl queria que ele arriscasse tudo por ele, sem esforço próprio. Na página seguinte, Vladek continua descrevendo as condições desumanas de vida no campo de concentração. Ele fala sobre a fome constante que todos sentiam, a ponto de nem saberem o que estavam fazendo. O

"café da manhã" era uma bebida amarga feita com raízes, e a sopa de nabos do almoço era praticamente só água, com alguns pedaços no fundo — por isso era melhor ser dos últimos da fila, embora às vezes nem sobrasse nada. Ele acordava mais cedo para não perder o horário e evitar punições. O pão que recebiam era duro, ressecado, feito com farinha misturada a serragem, e tinha que durar o dia todo. Vladek diz que muitos comiam tudo de uma vez, mas ele tentava guardar metade para depois. À noite, recebiam queijo ou geleia estragada, e às vezes (duas vezes por semana, com sorte) uma pequena salsicha. Ele finaliza dizendo que a comida era tão pouca e ruim que só servia para "morrer mais devagar".

Nossa intenção com esta pergunta foi estimular os estudantes a refletirem criticamente sobre as experiências vividas por Vladek no contexto do Holocausto, reconhecendo os dilemas morais e as estratégias de sobrevivência que marcaram aquele período. Objetivamos compreender como os estudantes avaliavam as ações do personagem à luz das condições históricas que o cercavam, exercitando a empatia e a reflexão crítica diante das situações vividas durante o Holocausto. Buscamos observar se os estudantes conseguiam articular uma resposta que demonstrasse compreensão do contexto histórico e, ao mesmo tempo, uma posição pessoal fundamentada, ainda que em um exercício hipotético. O estudante Jesus afirmou: “eu iria matar quem ta me perseguindo”. Já PHGF disse que “tentaria ser amigável, mas se não da certo pode me matar logo”. A aluna Swift afirmou que “procuraria ajuda”, enquanto Any lira colocou que “tentaria me disfarçar para tentar me passar pelos poloneses. Se você não tem nada, rouba de quem tem mais”. O estudante Little Hair disse que “sairia no soco com eles”. O estudante nº 33[74] disse: “pode matar, tá tudo bem”, enquanto o estudante Bololo afirmou “sou asmático, pode me matar”.

As respostas dos estudantes à proposta desta questão revelam diferentes níveis de compreensão histórica e estratégias imaginadas de sobrevivência. Algumas falas expressam reações impulsivas ou agressivas, como “eu iria matar quem tá me perseguindo” ou “sairia no soco com eles”, indicando um entendimento simplificado do contexto ou, possivelmente, o uso de humor como mecanismo de defesa diante de um tema tão extremo. Outras respostas, como

[74] Alguns estudantes não indicaram a forma como gostariam de ser chamados. Para preservar o anonimato, optamos por nos referirmos a estes estudantes pelo seu número correspondente na chamada.

“tentaria ser amigável, mas se não dá certo pode me matar logo” ou “pode matar, tá tudo bem”, demonstram certo fatalismo, que pode refletir tanto uma percepção da gravidade da situação quanto a busca por um distanciamento emocional. Há também tentativas de formulação mais estratégicas, como “procuraria ajuda”, que demonstra um desejo de sobrevivência e uma postura proativa, ainda que pouco específica. A resposta “tentaria me disfarçar para tentar me passar pelos poloneses. Se você não tem nada, rouba de quem tem mais” traz uma estratégia de camuflagem e sobrevivência bastante realista. A segunda parte (“rouba de quem tem mais”) pode ser interpretada como uma crítica à desigualdade ou como um raciocínio ético a ser problematizado. Mostra criatividade, mas também uma visão moral que merece discussão – o que é a moral e até onde ela se mantém em um contexto de luta pela sobrevivência e de total desumanização? Esta resposta da aluna indica uma compreensão mais complexa do contexto histórico e das dinâmicas de exclusão e perseguição que foram trabalhadas ao longo da pesquisa.

Em geral, as falas apontam para a necessidade de mediações que promovam a empatia crítica, a partir da articulação entre as condições reais de opressão e as possibilidades (ou impossibilidades) concretas de ação por parte das vítimas. Essa mediação deve ser constante nas aulas de História, uma vez que são nestas aulas que os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda do passado, articulando as experiências humanas às estruturas sociais, políticas e culturais que as atravessam. Para isso, é fundamental considerar os conceitos metahistóricos que sustentam o pensamento histórico e possibilitam que os discentes compreendam os acontecimentos não apenas como fatos isolados, mas como processos complexos e multifacetados. Nesse sentido, o ensino de eventos traumáticos como o Holocausto exige uma abordagem sensível, crítica e ética, que convide à reflexão e à responsabilização diante da dor do outro, sem recorrer à espetacularização ou à banalização da violência.

A terceira pergunta indagava: “O que mais te chamou a atenção nas histórias que foram lidas?”, e obtivemos respostas de três estudantes. A aluna Taylor afirmou que o que mais chamou sua atenção foi “o número de pessoas mortas”, enquanto Loira afirmou: “ele ter usado animais para falar dos personagens”. Já o estudante nº 16 disse que foi “a forma como eles viviam nos campos de concentração”. As respostas à terceira pergunta revelam como diferentes aspectos da obra mobilizaram a atenção dos estudantes, o que reforça a importância de *Maus* para o

ensino do Holocausto, bem como do uso de quadrinhos como fonte no ensino de História. Além de evidenciarem o impacto visual e narrativo da obra, essas respostas também apontam para a pluralidade de leituras que os quadrinhos permitem: ora centradas no horror da violência, ora na construção estética e simbólica da narrativa, ora nas condições concretas da vida nos campos. Isso confirma o potencial dos quadrinhos enquanto fontes que articulam emoção, linguagem visual e historicidade, favorecendo o engajamento dos estudantes com temas difíceis. A fala de Taylor mostra o impacto emocional provocado pela dimensão do genocídio, enquanto Loira demonstra atenção à forma que o autor escolhe narrar a obra, que é a antropomorfização dos personagens, o que de fato chama a atenção do leitor e é carregado de significados, conforme já discutimos ao longo da pesquisa. Já a fala do estudante nº 16 aponta para o interesse pelas condições concretas de vida dos prisioneiros, revelando uma leitura com foco na experiência humana.

A quarta pergunta questionou: “Você acha que o Holocausto poderia acontecer novamente?”. Nossa intenção era verificar de que maneira os estudantes entendem o fenômeno do Holocausto, se compreendem que foi um fenômeno fruto de seu tempo e se pensam na relação passado-presente. A estudante Any lira afirmou: “poderia acontecer, mas não seria do mesmo jeito, talvez pior”, e complementou: “os homossexuais seriam perseguidos”. O estudante Luqi pontuou: “ativistas também seriam perseguidos”, e Akemy colocou que os grupos seriam “perseguidos pela religião, sexualidade ou cor”. As respostas a esta pergunta revelam que os estudantes foram capazes de estabelecer relações entre o passado e o presente, compreendendo o Holocausto não apenas como um episódio isolado da história, mas como um fenômeno social e político que, embora enraizado em seu contexto histórico específico, guarda semelhanças estruturais com outras formas contemporâneas de perseguição e violência. Estas falas revelam também uma forma de empatia histórica, entendendo comportamentos do passado em seu contexto e fazendo relações com o presente, evidenciando mais do que um envolvimento afetivo com o sofrimento das vítimas: aponta para a compreensão de que o Holocausto foi um fenômeno construído social e politicamente, e que os processos de desumanização, discriminação e intolerância seguem presentes na contemporaneidade. Por mais que tenhamos enfatizado que outros grupos também foram perseguidos durante o Holocausto, como os ciganos e os próprios homossexuais mencionados pelos estudantes, entendemos que o foco trazido pelas fontes foram os judeus, que compuseram a grande maioria

das vítimas. Além disto, os estudantes partiram de suas impressões da atualidade para responder à questão, pois são estes grupos que mais sofrem perseguição nos dias de hoje na visão destes estudantes (perseguição por religião, sexualidade ou cor, conforme afirmou Akemy, ou perseguição política, de acordo com Luqi).

A quinta questão foi: “Pensando no trecho apresentado de *O Diário de Anne Frank*, reflita sobre o preconceito”. Nossa intenção com esta questão foi verificar se os estudantes estabelecem conexões entre o preconceito e o contexto do Holocausto, bem como se conseguem relacionar essa temática com situações contemporâneas. O estudante GIOS e a aluna Akemy mencionaram o racismo. Akemy também citou gordofobia. Já Luqi colocou a homofobia e Funaki, a intolerância religiosa. É possível perceber que, ao refletirem sobre a questão proposta, os estudantes recorreram a experiências e vivências próximas à sua realidade, mencionando tipos de preconceito que reconhecem em seu entorno social. O racismo, nesse sentido, foi o mais citado entre os participantes, o que evidencia sua presença marcante na vivência desses jovens e sua percepção sobre as desigualdades ainda vigentes. As referências à gordofobia, à homofobia e à intolerância religiosa também demonstram uma compreensão ampla sobre as múltiplas manifestações do preconceito na sociedade contemporânea.

A sexta questão perguntou: “Na sua opinião, quais são as maiores consequências do Holocausto?”. Nossa intenção era verificar se os estudantes compreendem os impactos históricos, sociais e humanos do Holocausto e de que maneira isto chegou até os dias de hoje. Foi a questão que teve o maior número de participações. Luqi disse que o “neonazismo” foi o maior resultado do Holocausto, enquanto PHGF afirmou que o que ficou foi “ódio e medo de acontecer novamente”. Akemy e Corinthiana falaram juntas que a consequência maior foi “menos judeus”, enquanto Jade falou: “mais preconceito”. O estudante nº 16 fez uma análise um pouco mais extensa, falando que as consequências foram “menos população, com essa guerra atual em Israel, judeus tem medo de acontecer novamente”. Finalizando, PHGF afirmou que “pelos negros também terem sofrido Holocausto, eles também têm medo de acontecer novamente”. Aqui, obtivemos várias respostas interessantes que nos mostram um pouco mais do universo no qual estes estudantes estão inseridos. Luqi trazer o neonazismo é relevante pois cada vez mais vemos notícias de jovens que estão afiliando-se a associações ou grupos neonazistas, incentivando práticas criminosas usando a bandeira de um “novo nazismo”, então é importante que os

estudantes pensem nisto como algo que tem raízes no Holocausto, mas que continua se disseminando na atualidade — mesmo após décadas de memória, denúncia e esforços para que atrocidades como aquelas não se repitam. As falas de Akemy e Corinthiana são relevantes por tratarem de uma consequência lógica, prática e imediata do Holocausto: se milhões de judeus foram mortos, então, consequentemente, haveria menos judeus no mundo. Esta resposta revela uma compreensão direta do impacto demográfico do genocídio, algo muitas vezes negligenciado em discussões mais abstratas sobre o evento, que tampouco foi nosso foco de discussão. Além disso, evidencia que os estudantes estão atentos não apenas às dimensões simbólicas ou históricas do Holocausto, mas também às suas consequências concretas.

O estudante nº 16 também menciona a baixa populacional, refletindo sobre a atual guerra em Israel e o medo que os judeus têm de que aconteça novamente. Além de mencionar uma consequência concreta do Holocausto, ele estabeleceu uma conexão entre o passado e o presente, pensando que o conflito atual também envolve os judeus – e muito da política que está em vigência hoje é consequência das decisões políticas e das guerras do século passado. Esta resposta também demonstra empatia histórica ao colocar-se no lugar dos judeus e pensar que eles “tem medo de acontecer novamente”. PHGF, em sua primeira resposta, falou sobre este medo de que a história se repita e também sobre o ódio. Já em sua segunda resposta, ele menciona que os negros também sofreram no Holocausto, e tem medo de acontecer novamente. Conforme já mencionamos, a questão racial mostra-se bastante relevante para estes estudantes, e podemos compreender melhor a realidade na qual eles estão inseridos se pensarmos na quantidade de vezes que o racismo foi mencionado em todas as atividades que aplicamos – sobretudo, na produção das histórias em quadrinhos.

A sétima questão indagou: “Os quadrinhos ajudaram na sua compreensão do tema trabalhado? Diga o que mais te marcou ao estudar este tema/ o que você mais lembra das discussões que fizemos e do que você leu”. Queríamos verificar se os estudantes tiveram a percepção de que o uso de quadrinhos como fonte histórica pode ser um grande aliado no desenvolvimento da aprendizagem histórica, como foi verificado ao longo da pesquisa através dos dados. Infelizmente, obtivemos apenas duas respostas no contexto da roda de conversa. O estudante Funaki afirmou: “não consigo prestar atenção lendo”, e Japonesa concordou com Funaki. Nenhum

outro estudante quis se manifestar, e já fomos nos encaminhando para o final da roda pois percebemos que o interesse estava diminuindo. Acreditamos que estes estudantes generalizaram a experiência por preferirem outras formas de aprender além da leitura, mesmo que as HQs não tivessem muito texto e as imagens tivessem um papel muito importante no contexto. De qualquer maneira, cada estudante é único e cabe ao professor buscar atingir ao maior número possível de pessoas em suas aulas, de maneira que é essencial aliar o uso de fontes escritas com imagens e também momentos de discussão oral, pensando que as diferentes metodologias atingem de maneira diferentes a população diversa de estudantes com a qual lidamos diariamente em sala de aula.

Para encerrar o momento da roda de conversa, pedimos para que os estudantes falassem uma palavra que ficaria em sua memória sobre o tema. As respostas evidenciaram diferentes formas de apropriação do conteúdo. PHGF usou a palavra “reflexão”, mostrando uma elaboração crítica e compreensão sobre a temática do Holocausto que foi trabalhada ao longo das aulas. Loira mencionou “desenho”, o que sugere uma conexão com as representações gráficas presentes nas HQs, o que é justamente nosso maior ponto de consideração com esta pesquisa – a importância do uso de HQs como fonte histórica para promover a aprendizagem histórica. Já Luqi colocou “aprendizado”, o que sugere que ele reconheceu as atividades como oportunidades de adquirir novos conhecimentos. Já as alunas Taylor e Swift colocaram “a morte dela”, referindo-se ao desfecho da história de Anne Frank. Estas mesmas alunas demonstraram diversas vezes ao longo das atividades sua predileção por Anne Frank e também a preocupação em saber do destino da garota e de seu companheiro Peter. Demonstraram bastante tristeza quando souberam que ambos morrem (o diário termina de forma abrupta, pois o anexo secreto foi descoberto, então coube a nós contarmos o desfecho da história). Então foi natural ouvir delas que a morte de Anne Frank foi o que mais as marcou. Com isto, é importante valorizar também a conexão que os estudantes têm com o conteúdo para que a aprendizagem seja significativa. No caso delas, a identificação com Anne ocorreu pela faixa etária, pelas questões de sua adolescência que Anne relatou no diário – tudo isto enquanto lutava por sua sobrevivência em um esconderijo.

Avaliamos que a experiência da roda de conversa foi bastante positiva. Apesar de algumas questões colocadas contarem com poucas respostas e muitos estudantes terem optado por não se manifestarem, acreditamos que isto faz

parte da experiência educacional, em que o professor muitas vezes leva uma série de atividades diferenciadas para serem desenvolvidas em sala de aula e mesmo assim não consegue atingir a todos da turma. Consideramos também que a variedade das atividades pode contribuir para uma maior participação, pois muitos que não participaram da roda produziram os quadrinhos, realizaram as leituras ou expressaram suas ideias em outros momentos.

Assim, ressaltamos que as falas dos estudantes foram extremamente significativas em todos os momentos. Muitas trouxeram relações entre o passado e o presente, demonstrando uma compreensão contextualizada do Holocausto a partir das fontes apresentadas. A capacidade dos estudantes de refletirem sobre as consequências do Holocausto, reconhecerem o sofrimento vivido pelas vítimas, estabelecerem paralelos com formas contemporâneas de preconceito e relacionarem tudo isso às suas próprias realidades demonstra um processo de desenvolvimento da empatia histórica. Foi possível, portanto, verificar o que afirmaram Sofia Marques e Glória Solé (2024, p. 341-342):

> As investigações demonstraram e demonstram que, utilizando os conceitos metahistóricos no ensino da História, estes promovem o conhecimento histórico, desenvolvem a literacia histórica e, consequentemente, o pensamento histórico dos alunos. Resta referirmos que a Educação deve assumir uma perspetiva construtivista, para que cada aluno tenha a capacidade de construir a sua aprendizagem, sendo que o papel do professor deve ser de munir os seus alunos de competências que os ajudem a serem inferenciais e críticos, perante a multiplicidade de perspetivas que a História emana.

As autoras também afirmam

> [...] que as investigações sugerem que os professores de História, muitas vezes, não conseguem envolver os alunos na prática de desvendar o passado, através dos conceitos metahistóricos, principalmente por se focarem excessivamente na narrativa e no conhecimento substantivo. Porém, estes são considerados fundamentais para a disciplina, pois 340 não se consegue progredir no pensamento histórico sem adotar uma compreensão processual, designadamente atender à significância, evidência, empatia, entre outros (Lévesque, 2008). (Marques; Solé, 2024, p. 339-340)

A experiência da roda de conversa evidenciou a importância de práticas que valorizem o desenvolvimento do pensamento histórico crítico dos estudantes. A apropriação do conteúdo por meio de diferentes formas de expressão,

como as HQs e a identificação com personagens, mostrou-se fundamental para promover uma aprendizagem significativa e empática. Além disso, reafirma-se a necessidade de uma abordagem que estimule a reflexão contextualizada e o uso dos conceitos metahistóricos no ensino de História, contribuindo para a formação de alunos capazes de analisar o passado com profundidade e sensibilidade crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese representou o amadurecimento de uma trajetória acadêmica iniciada na graduação e consolidada ao longo do Mestrado e do Doutorado. A pesquisa desenvolvida teve como propósito principal investigar como o ensino do Holocausto, por meio das histórias em quadrinhos *Maus* e *O diário de Anne Frank*, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia histórica entre estudantes do 9º ano. O percurso trilhado articulou os aportes teóricos da Educação Histórica, sobretudo os conceitos de História difícil e empatia histórica, com práticas pedagógicas efetivas baseadas na linguagem dos quadrinhos.

O conceito de História difícil (Borries, 2011) central neste trabalho, remete a narrativas do passado que carregam traumas coletivos e individuais, como o Holocausto. Trabalhar com esse tipo de conteúdo em sala de aula exige sensibilidade, ética e, sobretudo, intencionalidade. A tese demonstrou que essas histórias podem, sim, ser abordadas na escola de maneira significativa, desde que se considere o contexto dos estudantes, seus repertórios culturais e seus modos de apreensão do mundo. Ao propor uma prática baseada na aula-oficina (Barca, 2004), esta pesquisa buscou romper com modelos tradicionais de ensino, muitas vezes ancorados na memorização, na linearidade e na exclusão das experiências e vozes dos próprios estudantes. Defendemos que ensinar o Holocausto não se trata apenas de relembrar um acontecimento histórico do século XX, mas de desenvolver nos estudantes a capacidade de reconhecer processos de desumanização, preconceito e violência que, infelizmente, seguem presentes em nossa sociedade sob outras formas.

Ao conhecerem as histórias de Anne Frank e Vladek Spiegelman, os estudantes foram confrontados com experiências de sofrimento extremo, resistência e dignidade, o que pode abrir espaço para a construção de uma consciência histórica mais sensível e comprometida com os direitos humanos. O Holocausto, nesse contexto, torna-se uma chave para refletir sobre o passado, mas também sobre o presente e o futuro. E, como exemplo de História difícil, continua a ser um desafio para a educação, mas também uma oportunidade para que possamos, junto aos estudantes, refletir sobre os limites da humanidade e os princípios que sustentam a dignidade humana. O conceito de Novo Humanismo (Rüsen, 2015), mobilizado ao

longo desta tese, reforça a necessidade de reconstruirmos sentidos para a existência humana a partir da dor, da memória e da esperança.

Ao longo do processo de investigação, ficou evidente que, para muitos dos estudantes, outras Histórias difíceis pareciam mais próximas e mobilizadoras. Entre elas, o racismo se destacou como a temática que mais provocou identificação, debate e reflexão. Nas falas e produções dos estudantes, emergiram memórias e experiências que revelam como o preconceito racial ainda estrutura desigualdades cotidianas e marca profundamente a vida de jovens nas escolas públicas brasileiras. Esta constatação reforça a importância de articular o ensino de Histórias difíceis do passado com aquelas que atravessam o presente dos estudantes, entendendo que a identificação com o que é ensinado é essencial para uma aprendizagem histórica significativa.

A escolha metodológica pela Teoria Fundamentada e pela Análise de Conteúdo permitiu que a pesquisa fosse realizada em constante diálogo com a prática docente, o que resultou em uma escuta às vozes dos estudantes e uma análise qualitativa de suas produções e falas. Assumindo o papel de professores-investigadores, reafirmamos a importância da docência investigativa como forma de transformação da realidade educacional e como motor de mudanças significativas no modo como o ensino de História é concebido e praticado. A metodologia escolhida também foi coerente com a proposta de desenvolver uma prática que valorizasse o protagonismo dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos capazes de interpretar, produzir e reelaborar sentidos sobre o passado. As atividades desenvolvidas, que foram a leitura e análise das HQs, rodas de conversa e produções dos próprios estudantes, demonstraram que é possível mobilizar o pensamento histórico de maneira crítica e significativa, especialmente porque consideramos a cultura histórica na qual estão inseridos e propusemos um ensino que dialogue com seus interesses e linguagens.

O uso das HQs como fontes históricas mostrou-se um caminho eficaz e potente para o desenvolvimento da empatia histórica, conceito de segunda ordem que visa colocar o sujeito em contato com o outro histórico a partir de um exercício interpretativo, reflexivo e emocional. Os quadrinhos se mostraram relevantes, portanto, não apenas como fontes ou mero recursos didáticos, mas como linguagens com enorme potencial de aproximação com a cultura histórica dos estudantes. Seu uso em sala de aula contribuiu para uma abordagem mais dialógica, acessível e

sensível da História difícil, aproximando os estudantes de temas complexos sem, contudo, simplificá-los ou banalizá-los. Essa mediação entre forma e conteúdo, imagem e texto, narrativa e silêncio, oferecida pelas HQs, permitiu aos estudantes uma experiência de aprendizagem que mobiliza tanto a razão quanto a emoção, condição fundamental para a construção da empatia histórica.

Os dados revelaram que muitos estudantes foram capazes de construir relações entre o passado e o presente, identificar elementos de sofrimento e resistência nas narrativas do Holocausto, bem como expressar reflexões que evidenciam o exercício da empatia histórica. Embora nem todos tenham se envolvido da mesma forma, o conjunto das experiências indica que o ensino com HQs, ancorado em fundamentos da Educação Histórica, é uma via potente para a formação de sujeitos históricos mais conscientes, sensíveis e críticos.

É preciso, no entanto, reconhecer as limitações e os desafios enfrentados. O trabalho de campo realizado ao final do ano letivo, em meio ao cansaço dos estudantes e à sobrecarga de atividades escolares, impôs barreiras ao envolvimento pleno de todos os participantes. Ainda assim, os dados analisados, sobretudo as falas dos estudantes na roda de conversa e suas produções escritas e gráficas, revelaram um envolvimento significativo com as temáticas trabalhadas. Alguns estudantes se mostraram especialmente sensíveis às histórias lidas, expressando indignação, empatia e reflexão crítica sobre o passado e o presente. Outros, por sua vez, manifestaram silêncios ou atitudes de distanciamento, que também é significativo e deve ser compreendido à luz da complexidade que envolve a formação de sujeitos históricos no mundo contemporâneo.

Também houve compreensão do que é História difícil e do Holocausto enquanto História difícil, mas percebemos que muitos estudantes não demonstraram sentimentos com relação à História difícil do Holocausto, no sentido de que as HQs, por mais que trabalhassem com imagem e sobretudo *Maus* com uma estética mais impactante e abordando de maneira direta os horrores do Holocausto, não tocaram de forma significativa a maioria dos estudantes. Apesar disto, houve o desenvolvimento da empatia histórica, da compreensão do outro do passado e de suas ações que, conforme discutimos ao longo desta tese, não implica necessariamente na expressão de sentimentos por este outro – em uma perspectiva humanista, seria esperado a demonstração de sentimentos frente a relatos tão

impactantes, mas isto não exclui a compreensão histórica e a elaboração da empatia histórica por parte dos estudantes.

Avaliamos também que isto pode ser um reflexo do distanciamento destes jovens com relação ao evento, tanto no tempo quanto no espaço, de maneira que não enxergaram o Holocausto como um problema pois não é problema deles, que não tem relação direta com sua vida cotidiana. Porém, conforme Schmidt (2015) também verificou em pesquisa realizada, os estudantes,

> Apesar de evidenciarem em suas narrativas marcadores relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo como impulsionadores de mudanças, causou preocupação o fato de que essa percepção não vinha acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estivessem articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Ademais, não evidenciavam o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo. (Schmidt, 2015, p. 11)

Outro ponto salientado por Schmidt e Garcia (2005, p. 302) é o fato de que

> Esta articulação entre a história vivida e a história percebida é uma das mais difíceis tarefas na relação ensino-aprendizagem da história, particularmente porque o conhecimento histórico veiculado nos e pelos manuais didáticos é, como aponta Chevallard (1991), um conhecimento impessoal, anônimo e desvinculado da prática social.

Evidenciamos aqui a dificuldade de os estudantes estabelecerem vínculos entre o passado histórico e suas próprias experiências, o que limita a atribuição de sentido ao conhecimento histórico. Tal distanciamento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a articulação entre história vivida e história aprendida, favorecendo uma compreensão mais significativa e humanizada dos processos históricos.

Alguns estudantes, ao entrarem em contato com as perguntas feitas por Anne Frank em seu diário, demonstraram não apenas compreensão da gravidade dos acontecimentos históricos narrados, mas também expressaram sentimentos profundos de desalento em relação à humanidade. As respostas oferecidas por dois estudantes ilustram de forma contundente esse sentimento: “*Pois é algo do ser humano a maldade sem necessidade*” (Little Hair, 14 anos), e “*Porque o ser humano é um câncer, os idiotas vão dominar o mundo não pela sua esperteza e sim pela sua quantidade*” (Sr. 01, 16 anos).

Essas falas revelam uma percepção negativa e desencantada do comportamento humano, marcada por ceticismo quanto à possibilidade de transformação social ou moral. Tal postura pode ser interpretada como uma forma de resistência, uma resposta emocional à brutalidade do passado e às continuidades de violência percebidas no presente. É possível que esses estudantes estejam, de maneira intuitiva, projetando sobre o passado do Holocausto uma crítica ao que ainda testemunham em seu cotidiano, como o racismo, a desigualdade e a banalização da violência, experiências que tornam difícil acreditar na ideia de progresso moral ou na bondade essencial do ser humano.

Isto vai ao encontro do que Peter Seixas (2012) propôs sobre a questão da ação histórica, outro conceito de segunda ordem também de extrema importância para o trabalho em aulas de História:

> Por outro lado, há um perigo de paralisia histórica, de desistência perante qualquer possibilidade de ação ativa, de efetuar qualquer mudança significante mesmo. De fato, isto pode ser outro aspecto da falta de posição de muitos alunos, os quais pegam o mundo que lhes é dado como o único possível. Perante estes alunos, que tipo de lições, quais tipos de demonstrações, os trará face a face com a possibilidade de ação compromissada e a possibilidade de mudança histórica profunda? A resposta para esta questão nos aponta para a questão pedagógica central, como nós ensinamos ação histórica? (Seixas, 2012, p. 550).

Com relação a isso, trazemos a reflexão de Samuel Maio (2024), que afirma que “[...] parece evidente que a aprendizagem histórica se torna fundamental para as crianças e os jovens estudantes que, somando o facto de estarem integrados no atual contexto mundial complexo, constituirão o futuro da Humanidade” (Maio, 2024, p. 04). É neste sentido que o ensino do Holocausto precisa ser considerado, ainda mais quando levamos em consideração esta juventude que estamos ensinando hoje e com a qual o ensino de História deverá se preocupar no futuro próximo. Concordamos também com Schmidt (2015), quando afirma que

> Os caminhos estão sendo traçados, há uma estrada a percorrer em direção a uma educação histórica que contribua para a formação da consciência histórica de nossos jovens e nossas crianças a partir da compreensão do presente à luz das controvérsias do passado. Não importa a vagareza, o importante é amanhecer. (Schmidt, 2015, p. 25).

Na perspectiva defendida nesta pesquisa, as histórias em quadrinhos, enquanto elementos da cultura histórica, não apenas difundem representações do passado, mas também mobilizam questões sensíveis atreladas à experiência histórica, como a identificação, a emoção e a imaginação. Ao serem incorporadas ao ensino de História, especialmente no tratamento de temas sensíveis como o Holocausto, essas narrativas potencializam o desenvolvimento da empatia histórica, ao possibilitar que os estudantes compreendam ações, motivações e contextos de sujeitos do passado sem reduzi-los a julgamentos simplistas.

Este trabalho, portanto, reafirma a importância de um ensino de História comprometido com o desenvolvimento da empatia histórica e com a reflexão crítica e humanista dos estudantes. Acreditamos que esta pesquisa oferece contribuições teóricas, metodológicas e práticas para docentes e pesquisadores comprometidos com uma educação transformadora, sensível às dores do passado e atenta às urgências do presente.

Concluímos, portanto, que ensinar História através das HQs é possível, desejável e, sobretudo, necessário. As histórias em quadrinhos não são apenas suportes alternativos para o ensino: são linguagens com potencial para provocar, sensibilizar e mobilizar os estudantes a pensar sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem. O uso das HQs *Maus* e *O diário de Anne Frank* mostrou-se eficaz na mobilização da empatia histórica e no desenvolvimento de compreensões mais complexas e humanizadas sobre o Holocausto e seus desdobramentos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História. **Ponta de Lança**: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13–22, 2023. DOI: 10.61895/pl.v17i32.19359. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/pontadelanca/article/view/19359/16690. Acesso: 29 mar. 2026.

ALVES, Bruno Fernandes. Histórias em quadrinhos e formação de professores: um relato de experiência na licenciatura em Pedagogia na UFRPE. In; 4ª Jornadas de Histórias em Quadrinhos, 2017. **Anais...** , São Paulo, 2017.
Disponível em:
<https://anais2ajornada.eca.usp.br/anais4asjornadas/artigos.php?artigo=q_e_letramentos/bruno_fernandes_alves.pdf>. Acesso: 19 jul. 2024.

ARAUJO, Renata Rodrigues de. **As histórias em quadrinhos e seus usos e desusos pelos professores de História**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.401. Acesso: 13 mai. 2026.

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

_____. A controvérsia em história e em educação histórica. *In:* MORENO-VERA, Juan Ramon; FERNANDÉZ, José Monteagudo (eds.). **Temas controvertidos en el aula** – enseñar y aprender historia en la era de la posverdad. Murcia: editum, 2019, p. 497-511.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, José D'Assunção. HQ-História: as relações da HQ como agente histórico, meio de representação da História e objeto histórico. **Antíteses**, Londrina, v. 16, n. 31, p. 397–427, jan./jun. 2023.

BORGES, Maria Isabel; JESUS, Natália Marques de. Uma análise das memórias de Anne Frank na novela gráfica O diário de Anne Frank em quadrinhos. **Revista Metalinguagens**, v. 8, n. 2, p. 31-70, jul. 2021.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past.**

Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

_____**.** O aprendizado de História como chance de participação na cultura histórica, apuração da identidade histórica e prática em competência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (Org.). **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 11-31.

_____. Learning and teaching about the Shoah: retrospect and prospect. **Holocaust Studies**, vol 23, n. 3, p. 425-440, 2017.

BRAGA, Sabrina Costa. **O paradigma da Shoah e a historiografia**: memória e testemunho sob a ótica do trauma. 2022. 233 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448- diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso: 19 jul. 2024.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid. Acesso em: 29 abr. 2025.
_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRITO, André Domingos de. **Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino fundamental por meio da produção de histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 156p., 2020.

CAINELLI, Marlene Rosa. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar História para crianças. *In:* **Educação Histórica:** teoria e pesquisa. CAINELLI, Marlene Rosa. SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAINELLI, Marlene Rosa. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul-dez 2012.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Holocausto**: crime contra a humanidade. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. **Afinal, o que é Democracia?**: Análise do conhecimento substantivo de alunos do Ensino Médio. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 340p., 2021.

CASTRO, Ricardo Figueiredo de. O negacionismo do Holocausto: pseudo-história e história pública. **Resgate**, Campinas, v. 22, n. 28, p. 5–12, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8637927. Acesso em: 29 maio 2025.

CATTARUZZA, Marina. The historiography of the Shoah: an attempt at a bibliographical synthesis. **Totalitarismus und Demokratie**, v. 3, p. 285-321, 2006.

COELHO, Bianca Martins. **A formação do pensamento histórico dos jovens estudantes de Rolândia – PR**: a imigração judaico-alemã à luz da Burdening History. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

CORREIA, Victor Vitório de Barros. **Histórias em quadrinhos, memória em quadrinhos**: a representação do trauma em Maus – a história de um sobrevivente. 170 p. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação), Recife, 2017.

COSTA, Jonathan Diógenes. **Desenhos que ensinam sobre o passado**: aplicabilidade das histórias em quadrinhos (HQs) no ensino de história. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 117p., 2019.

COTTET, Marlize de Fátima. **Ensino de história, literatura e história em quadrinhos**: representações de gênero nos quadrinhos de Dom Casmurro de Machado de Assis. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ponta Grossa. 178 p., 2022.

CUNHA, Marcelo Durão Rodrigues da. Relações de força e limites da ética historiográfica: a representação histórica no debate entre Carlo Ginzburg e Hayden White. **Sinais – Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias,** Vitória, n. 15, p. 16–33, jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/12958. Acesso em: 27 maio 2025.

DOHERTY, Thomas. Art Spiegelman's Maus: Graphic Art and the Holocaust. **American Literature**. Durham: Duke University Press, v. 68, n. 1, p. 69-84, Durham: Duke University Press mar. 1996. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/2927540. Acesso em: 01 maio 2025.

EPSTEIN, Terry. PECK, Carla (eds). **Teaching and learning difficult histories in international contexts:** a critical sociocultural approach. Nova York: Routledge, 2018.

EPSTEIN, Terrie. SALINAS, Cinthia S. Research methodology in History Education. In: METZGER, Alan Scott. HARRIS, Lauren McArthur (eds). **The Wiley International handbook of History teaching and learning.** Hoboken: Willey-Blackwell, 1ª ed., 2018, p. 61-91.

FRANCESCHI, Wilker Marcos. **A “nossa história” em quadrinhos**: o ensino de história local através de histórias em quadrinhos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, 221p., 2022.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank em quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman; ilustração de David Polonsky; tradução de Raquel Zampil. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio***.* 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007

_____. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

_____. **As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos.** *Educ. Rev.* [online]. 2016, n.60, pp.43-72.

_____. A cultura histórica como possibilidade investigativa a partir de histórias em quadrinhos (auto)biográficas com personagens históricos latino-americanos. **História Revista**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 68–96, 2018. Disponível em: https://revistas.ufg.br/historia/article/view/52856. Acesso em: 6 jan. 2025

_____. O fardo da história dos jovens estudantes em relação à interculturalidade presente nas histórias em quadrinhos que narram o encontro entre indígenas e europeus durante a conquista da América. In: MORENO- VERA, Juan Ramon; FERNANDÉZ, José Monteagudo (eds.). **Temas controvertidos en el aula** – enseñar y aprender historia en la era de la posverdad. Murcia: editum, 2019, p. 403-424

GARCÍA, Santiago. **A novela gráfica**. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 159- 170, 2016a.

_____. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, nº 9, p. 76-93, 2016b. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso: 23 jul. 2024

_____. Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. **Antíteses**, *[S. l.]*, v. 11, n. 22, p. 505–515, 2018. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35764. Acesso em: 26 jul. 2024.

GAGO, Marília. RIBEIRO, Ana Isabel. História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? **Revista Portuguesa de História** – v. 53, p. 61-78, 2022. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rph/article/view/11161>. Acesso: 06 abr. 2025.

GERMINARI, Geyso Dongley. Empatia Histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. SOBANSKI, Adriane de Quadros (orgs). **Competências do pensamento histórico** – vol. 2. Coleção Educação Histórica. W.A Editores. Curitiba, 2020, p. 179-196.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Conflito de escravos e ex-escravos durante o período da escravidão africana no Brasil: o que diz (e o que não diz) a narrativa do manual didático de história. **Epistemologias e Ensino da História** (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica). Porto: CITCEM, 2017, p. 885-906.

GOVERNO DO PARANÁ. Estudante do Novo Ensino Médio terá aulas de Projeto de Vida para escolher área de atuação. 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Estudante-do-Novo-Ensino-Medio-tera-aulas-de-Projeto-de-Vida-para-escolher-area-de. Acesso: 17 jul. 2024.

GRANADO, Helena Ragusa. **Representações sobre o judeu na história pública**: televisão e cibercultura (2000–2018). 2022. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

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

GROSS, Magdalena H.; TERRA, Luke. What makes difficult history difficult? **Phi Delta Kappan**, v. 8, n. 99, 2018, p. 51-56.

HISTORICAL THINKING PROJECT. Historical perspectives. *Historical Thinking Project*, [s.d.]. Disponível em: https://historicalthinking.ca/historical-perspectives. Acesso em: 19 abr. 2025.

IHRA. **Recomendações para o ensino e a aprendizagem sobre o Holocausto**. 2019. Disponível em: < https://holocaustremembrance.com/resources/recomendacoes-para-o-ensino-e- a-aprendizagem-sobre-o-holocausto>. Acesso> 17 jul. 2024

HOLOCAUSTO, About. Qual é a diferença entre Holocausto e Shoá? 2022. Disponível em: https://aboutholocaust.org/pt/facts/qual-e-a-diferenca-entre-holocausto-e-shoah. Acesso em: 31 maio 2025.

LEE, Peter. Progressão da Compreensão dos alunos em História. In. BARCA**, I. Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Uminho, 2001.

_____. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Portugal, 2003.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n.42, p.19-42, out./dez. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYqqBVWjRPcGmbTF/>. Acesso: 24 jun. 2024.

LEVY, Sara A. SHEPPARD, Maia. “Difficult knowledge” and the Holocaust in History Education. In: METZGER, Alan Scott. HARRIS, Lauren McArthur (eds). **The Wiley International handbook of History teaching and learning.** Hoboken: Willey-Blackwell, 1ª ed., 2018, p. 365-387

MAIO, Samuel André Fernandes. **Os “estranhos” do passado**: as ideias de estudantes do 10º ano de escolaridade acerca da empatia histórica. 2024. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) - Universidade do Minho, 2024.

MARQUES, Sofia; SOLÉ, Maria Glória. A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal. In: MIRALLES SÁNCHEZ, Pedro; SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Raquel; MORENO VERA, Juan Ramón (coord.). **Aprender historia en el siglo XXI:** competencias para la conciencia y el pensamiento histórico, 2024. p. 337–347.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **O uso escolar de “Os Miseráveis” em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes: um estudo na perspectiva do Novo Humanismo.** 2019. —Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2019.

MENDONÇA, Natália Lima de**. Dicionário audiovisual de conceitos**: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos. Acesso: 17 jul. 2024.

MOREIRA, Ana Isabel Dias. **A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Santiago de Compostela. Programa de Doutoramento en Educación, 2018.

MUNK, Tea-Maria. The Holocaust in Pictures: Maus and the Narrative of the Graphic Novel. **Leviathan***:* Interdisciplinary Journal in English, n. 2, p. 54-59, 2018. Disponível em: http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lev/article/view/104696. Acesso: 30 abr. 2025.

NARCIZO, Makchwell Coimbra; EHRLICH, Michel; GHERMAN, Michel. História e memória do Holocausto: abordagens necessárias e urgentes. **Revista Mosaico**, v.

15, p. 3–6, 2022. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/12437/pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

NECHI, Lucas Pydd. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros**. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Geovane Gonçalves de. **As histórias em quadrinhos na construção de uma literacia histórica nos livros didáticos presentes na cultura escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Centro- Oeste – Programa de pós-graduação em Educação. 93 f., 2019.

OLIVEIRA, Jhuan Cláudio Matos de. **A História nas histórias em quadrinhos**: o uso da Graphic novel Maus na aprendizagem histórica. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, 67p., 2020.

PEREIRA, Juliano da Silva. **Uma máquina do tempo movida à imaginação**: RPG e empatia histórica no ensino de história. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Londrina, 2014.

PERIKLEOUS, Lukas. '"Because they believed": Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education'. **History Education Research Journal**, 16 (2), p. 195–208, 2019.

PERIKLEOUS, Lukas. '**They were not as rational as we are today'**: Students' and teachers' ideas of historical empathy in Greek Cypriot Primary Education . Tese de doutoramento. University College of London: Institute of Education, 2022.

PERIKLEOUS, Lukas. 'You don't go in their place': historical empathy in education. **Rev. hist. (Concepc.**),Concepción , v. 31, 03, 2024 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-88322024000100203&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 16 jun. 2024.

PINTO, Helena. Refletindo sobre questões controversas no ensino de História. *In:* MORENO-VERA, Juan Ramon; FERNANDÉZ, José Monteagudo (eds.). **Temas controvertidos en el aula** – enseñar y aprender historia en la era de la posverdad. Murcia: editum, 2019, p. 441-454

PRANGE, Astrid. O conflito Israel-Hamas ao longo da história. **UOL, Deutsche Welle**, 13 out. 2023. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/10/13/o-conflito-israel-hamas-ao-longo-da-historia.htm. Acesso em: 31 maio 2025.

RAMA, Angela. VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004

RAMOS, Flávia Brocchetto. PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Modalidades narrativas: cantos lusitanos em quadrinhos. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 352-361, set./dez. 2012. Disponível em: < https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11766/8392/46836>. Acesso: 02 jul. 2024.

REISS, Carlos. Prefácio. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto (org). **Dossiê didático ensino de História** – ensino sobre o Holocausto. Curitiba: UFPR, 2023, s.p.

REISS, Carlos. EHRLICH, Michel (ed.). **Holocausto** – tudo o que você precisa saber. 1. ed. – São Paulo: Ed. dos Autores, 2023.

RIBAS, Cristina Elena Taborda. **A história difícil do Brasil**: contraponto entre o pensamento histórico, a consciência histórica de jovens quilombolas e os conteúdos curriculares. 2019. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019

RILEY, Karen L. The Holocaust and Historical Empathy: The Politics of Understanding. In: DAVIS JR., Ozro; YEAGER, Elizabeth; FOSTER, Stuart (eds). **Historical empathy and perspective taking in social studies**, Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001, p. 139-166.

RODRIGUES, Fábio Azevedo. **O ensino da Shoah/Holocausto**: proposta de sequência didática para abordar temas sensíveis em sala de aula. 2021. 398 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

RÜSEN, Jörn. **History**: Narration, Interpretation, Orientation. Nova York: Berghahn Books, 2005.

_____. **História Viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Humanism in response to the Holocaust – destruction or innovation? **Postcolonial Studies**, v. 11, n.2, p. 191-200, 2008.

_____. **Razão histórica**: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontongenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

_____. Formando a Consciência Histórica – Por uma Didática Humanista da História. **Antíteses**, *[S. l.]*, v. 5, n. 10, p. 519–536, 2013. DOI: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p519. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14502. Acesso em: 22 jul. 2024.

_____. **Humanismo e didática da história**. Organização e tradução de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

_____. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In.: SCHMIDT, M.A. & MARTINS, E.R. **Jörn Rüsen**: Contribuições para uma teoria da Didática da História. Curitiba: W.A. Editores, 2016.

_____. History in context. Critical approaches to some basic concepts. *In:* MORENO-VERA, Juan Ramon; FERNANDÉZ, José Monteagudo (eds.). **Temas controvertidos en el aula** – enseñar y aprender historia en la era de la posverdad. Murcia: editum, 2019, p. 425-439.

_____. **Humanism:** Foundations, Diversities, Developments. Routledge, London and New York, 2021.

_____. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Trad. Estevão Martins. Curitiba: WAS Edições, 2022.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. Pasado y Memoria. **Revista de Historia Contemporánea**, n. 8, p. 267-286, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em Quadrinhos no Processo de Aprendizado: da teoria à prática. **EccoS** – Revista Científica. São Paulo- SP, Brasil. n. 27, p. 81-95, 2012. Disponível em: < https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498>. Acesso: 02 jul. 2024.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. **Revista Antíteses**. Londrina: UEL, v.5, n.10, p. 537-553, out. 2012.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six**: historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education, 2013.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. Teaching historical thinking. In: SEARS, Alan; WRIGHT, Ian (Ed.). **Challenges and prospects for Canadian social studies**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004. p. 109-117.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 31–50, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589277823005. Acesso em: 26 abr. 2025.

_____. Aprendizagem da "burdening history": desafios para a educação histórica. **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094/6124>. Acesso: 10 jul. 2024

_____. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga**.** A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22 p.484-492, jul./dez. 2018.

SCHURSTER, Karl; LEITE, Alana de Moraes. Disputas historiográficas acerca do Nazismo e do Holocausto. **Locus**: Revista de História, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, p. 386–406, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34019/2594-8296.2020.v26.30669. Acesso em: 25 maio 2025.
SCHURSTER, Karl. RAMOS, Luzilete Falavinha. O ensino de história do holocausto: novos problemas, métodos e abordagens. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas – TO, v.10, n.03, p. 140-152.

SOLÉ, Glória. As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. **CLIO**. History and History teaching, n. 43, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6243799>. Acesso: 26 jul. 2024.

SOUSA, Janayna Alves de; BRUSSIO, Josenildo Campos. Racismo estrutural no Brasil: a luta por uma sensibilidade do mundo decolonial. **Revista ODEERE**, Itabaiana, v. 8, n. 1, p. 264–284, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22481/odeere.v8i1.11658. Acesso em: 15 maio 2025.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2014/10/2014-c3a9der-cristiano-de-souza.pdf. Acesso em: 5 maio 2025

_____. Cultura histórica e aprendizagem histórica: relações complexas entre aprendizagem conceitual e orientação temporal a partir de filmes históricos. *In:* XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis: 2015. Disponível em: < http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427744412_ARQUIVO_CulturaHistoricaeAprendizagemHistorica-Artigo.pdf>. Acesso: 09 jul. 2024.

SILVA, Maria Lucia Alves Teixeira. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa**. Revista Informação em Cultura** (RIC), v. 3, n. 2, p. 27–46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8573>. Acesso: 19 jul. 2024.

SPIEGELMAN, Art. **Maus**: a história de um sobrevivente. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Metamaus**. 1ª ed. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2022.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744–772, maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134646844018. Acesso em: 08 jun, 2025.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. **Humanismo e didática**: contribuições para o ensino e a aprendizagem da História. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 227 p., 2022.

UNESCO. **Educação sobre o Holocausto e para a prevenção do genocídio**. Portugal: UNESCO, 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP/UEL)**. Londrina: UEL, [s.d.]. Disponível em: https://www.uel.br/comites/cepesh/. Acesso em: 2 jun. 2025.

VARELA, Cícero Soares. **Aprendizagem histórica e o ensino de história por meio das histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Cariri, Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 152 p., 2020.

VERSACI, Rocco. **This book contains graphic language**: comics as literature. New York: Continuum, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Instrumento de estudo exploratório

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
Doutoranda: Giovana Maria Carvalho Martins

Meu nome é Giovana Maria Carvalho Martins. Estou fazendo Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pesquiso sobre o uso de histórias em quadrinhos para discutir sobre a história difícil do Holocausto com jovens do nono ano. Este questionário me ajudará a entender o que você já sabe sobre o tema. Para isso, peço que responda atentamente às questões, da maneira mais completa e elaborada que puder. Peço também autorização para usar as respostas dadas por você em minha pesquisa. Fique tranquilo, sua identidade não será revelada. Agradeço sua colaboração e participação.

Data: ____/____/_____

Nº da chamada: _____ Gênero:_____

Idade:_____

1) Com quem você mora? Escreva quais são as pessoas que vivem com você.

_____

_____

2) Qual é a profissão/trabalho das pessoas que moram com você?

_____

_____

3) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se você trabalha, escreva qual é seu trabalho:

_____

4) Escreva o nome do bairro onde você mora.

_____

5) O que você faz no tempo livre? Marque as alternativas com as quais você mais se identifica. Você pode marcar mais de uma alternativa.

( ) Acesso as redes sociais. Quais? _____

( ) Jogo games. Quais? _____

( ) Navego na internet. Quais sites?

_____

( ) Ouço música. Quais são seus gêneros musicais preferidos?

_____

( ) Assisto a programas de TV. Cite alguns exemplos:

_____

( ) Assisto a séries. Cite alguns exemplos:

_____

( ) Assisto a filmes. Cite alguns exemplos:

_____

( ) Pratico esportes. Quais?

_____

( ) Leio livros. Cite alguns exemplos:

_____

( )Leio jornais e revistas. Cite alguns exemplos:

_____

( ) Saio com os amigos.

( ) Realizo curso extra curricular. Qual? _____

( ) Outras atividades. Quais?

_____

_____

7) Você gosta de histórias em quadrinhos?

_____

_____

8) Você lê ou já leu histórias em quadrinhos?

_____

_____

9) Cite alguns exemplos de histórias em quadrinhos que você conhece.

_____

_____

1) Você acredita que podemos aprender História quando lemos histórias em quadrinhos? Explique.

_____
_____
_____
_____

2) O que você entende por “história difícil”?

_____
_____
_____
_____

3) Para você, o que é ter empatia?

_____
_____
_____
_____

4) Você conhece a história de Anne Frank? Conte o que você lembra sobre ela.

_____
_____
_____
_____

5) Escreva o que você sabe sobre o Holocausto.

_____
_____
_____
_____

6) Leia a tirinha a seguir:



https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150815257424/tirinha-original

a) Você concorda com a frase: “a História pode ensinar com o passado”? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

_____

b) Porque a menina afirma que “para alguns, isso é extremamente temeroso”? Dê exemplos para explicar sua resposta.

_____

_____

_____

_____

6) Leia a tirinha a seguir.



https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/pb.100064627692059.-2207520000./1687887594589873/?type=3

a) Analise as afirmações a seguir, numerando-as da seguinte forma:

1) discordo totalmente;

2) discordo

3) indiferente (ou neutro);

4) concordo

5) concordo totalmente.

a) Não tenho a obrigação de considerar o ponto de vista do meu colega
b) É importante entendermos o ponto de vista de outras pessoas
c) Se tentamos compreender os colegas, eles também serão compreensivos conosco
d) Posso escolher respeitar ou não o ponto de vista do meu colega
e) Conhecer diferentes maneiras de pensar nos ajuda a compreender o mundo
f) Posso gostar ou não da perspectiva do meu colega
g) Não preciso respeitar as opiniões e ideias diferentes das minhas

APÊNDICE B
Plano de aula-oficina

PLANO DE AULA-OFICINA
Giovana Maria Carvalho Martins

Instrumentalização a focalizar

-Interpretação de fontes: ler, interpretar e contextualizar fontes históricas no formato de histórias em quadrinhos, valorizando a relevância de fontes neste formato para a aprendizagem histórica;

-Compreensão contextualizada: compreender a História difícil do Holocausto através das fontes selecionadas, correlacionando os conceitos de empatia e significância históricas;

-Orientação temporal: relacionar "o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado" (BARCA, 2004, p. 134);

-Pensamento crítico: discutir sobre o tema trabalhado, expondo opiniões e formulando hipóteses.

Visão geral do tema da aula

Fontes: *O diário de Anne Frank* em quadrinhos e *Maus*.

Esta aula-oficina tem por objetivo trabalhar o conceito de História difícil do Holocausto com os alunos através do uso das fontes em quadrinhos citadas, utilizando os conceitos de empatia e significância histórica para estruturar a discussão, buscando compreender como estes conceitos podem contribuir para a formação do pensamento crítico nestes alunos sobre o tema. O conteúdo substantivo que será trabalhado é o Holocausto, que consta na grade curricular no nono ano.

Principais conceitos e questões-orientadoras

-Holocausto

-História difícil

-Empatia Histórica

-Histórias em quadrinhos Questões:

- O que pensam os jovens estudantes com relação à História difícil através da temática do Holocausto?
-O trabalho com as histórias em quadrinhos pode gerar empatia e significância histórica?
-De que maneira os conceitos de significância histórica e empatia histórica podem ser ensinados a partir da História difícil do Holocausto?
-Quais as semelhanças e diferenças entre as duas fontes trabalhadas?

Experiências de aprendizagem

Ao longo da atividade, os alunos trabalharão individualmente e em grupo, realizarão análises da fonte em quadrinhos e realizarão comparações e debates acerca do tema proposto.

Momentos

1º Momento – 17 de outubro de 2023 – 25 alunos
Levantamento das ideias dos alunos: Questionário socioeconômico e de conhecimentos prévios, composto por questões abertas, envolvendo a interpretação de histórias em quadrinhos com temática histórica, a reflexão sobre a possibilidade de estudar história através de HQs e reflexões sobre problemas sociais e humanismo.
2º momento – 19 de outubro de 2023 – 25 alunos
Leitura coletiva de *O diário de Anne Frank* em quadrinhos em sala de aula, com cada dupla de alunos lendo um trecho e recontando-o para a turma.
3º momento – 24 de outubro de 2023 – 27 alunos
Leitura coletiva de *Maus* em sala de aula, com cada dupla de alunos lendo um trecho e recontando-o para a turma.
4º momento - 27 de outubro de 2023 – 26 alunos
Realização de atividade escrita sobre interpretação e leitura de fontes utilizando trechos dos livros.
5º momento – 07 de novembro de 2023 – 25 alunos
Discussões e atividades sobre o conceito de História difícil a partir de trechos dos livros e atividade escrita individual.
6º momento – 10 de novembro de 2023 – 25 alunos

Roda de conversa com perguntas geradoras e produção das histórias em quadrinhos que abordassem a temática da História difícil.

Avaliação

A avaliação será realizada de modo contínuo, através de atividades solicitadas ao longo das aulas e da participação dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

HQ produzida pela estudante Any lira – categoria Racismo/escravização



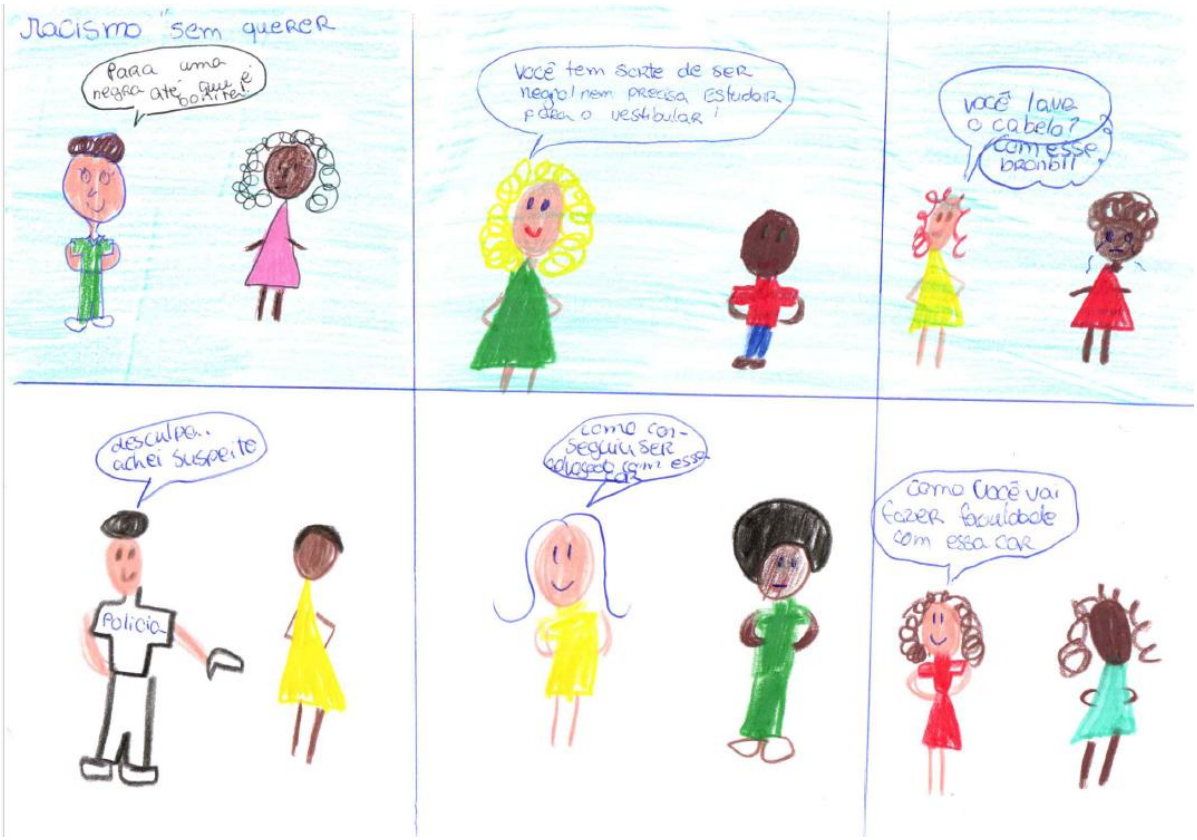
ANEXO B

HQ produzida pelo estudante GIOS – categoria Racismo/escravização



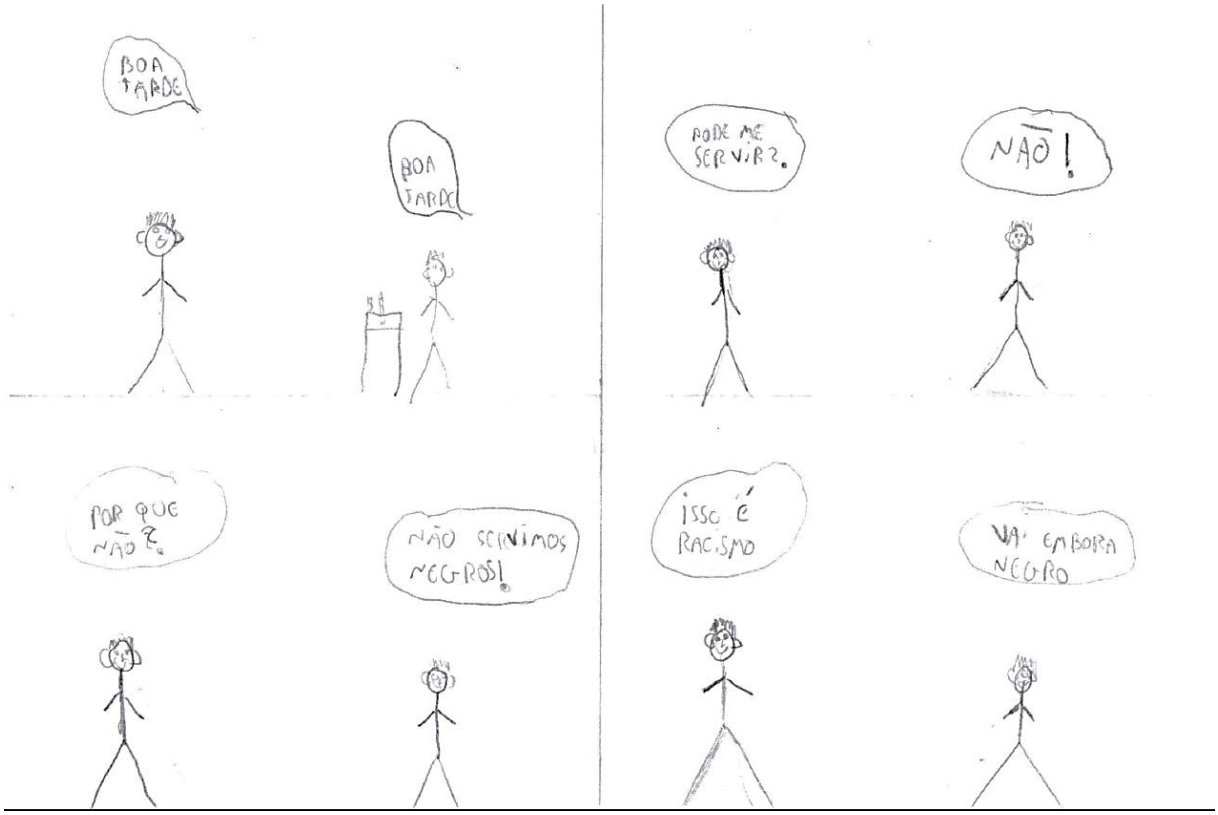
ANEXO C

HQ produzida pela estudante Jade – categoria Racismo/escravização



ANEXO D

HQ produzida pelo estudante Jesus – categoria Racismo/escravização



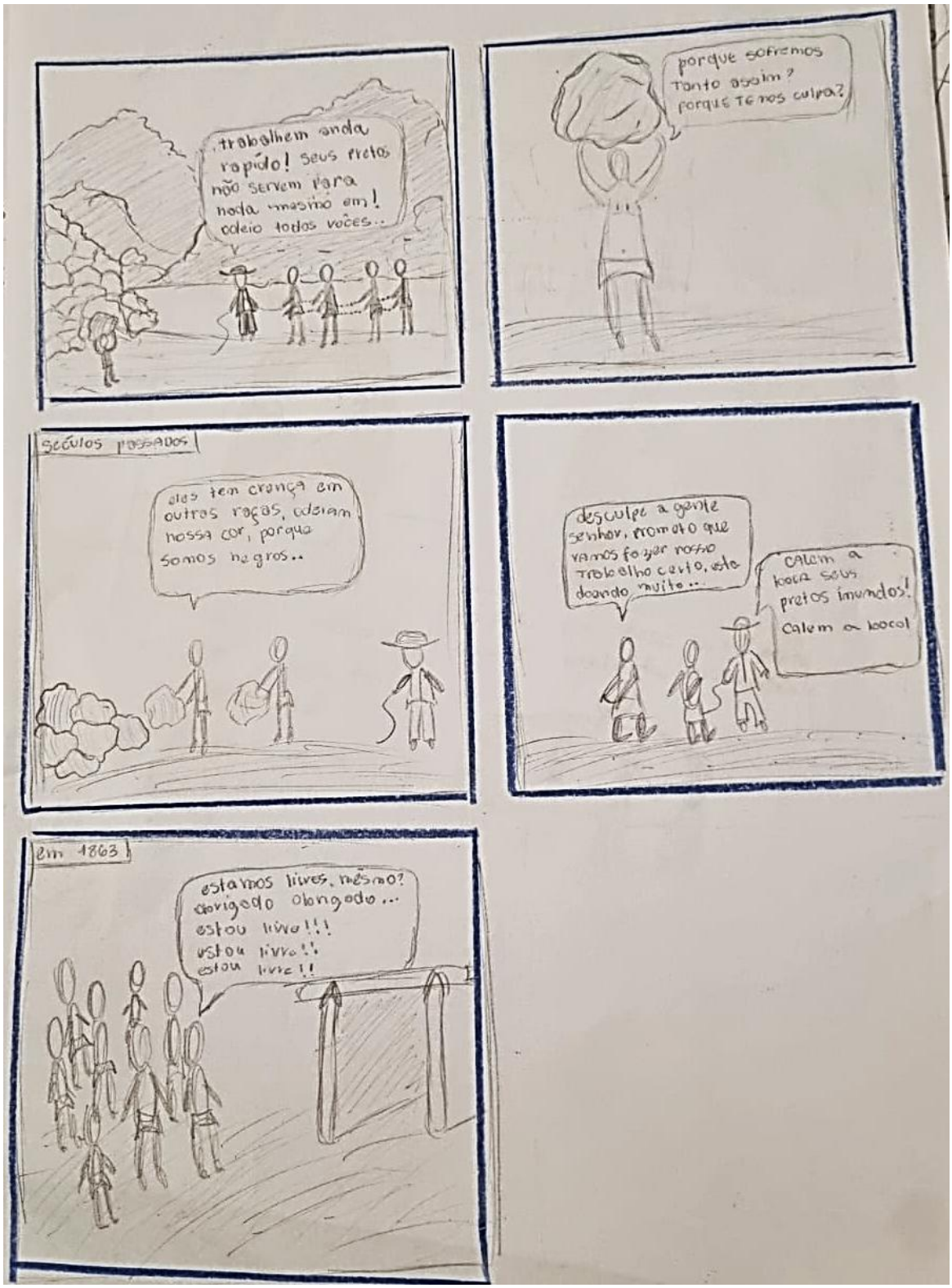
ANEXO E

HQ produzida pelo estudante Little Hair – categoria Racismo/escravização



ANEXO F

HQ produzida pela estudante Loira – categoria Racismo/escravização



ANEXO G

HQ produzida pela estudante Swift – categoria Racismo/escravização



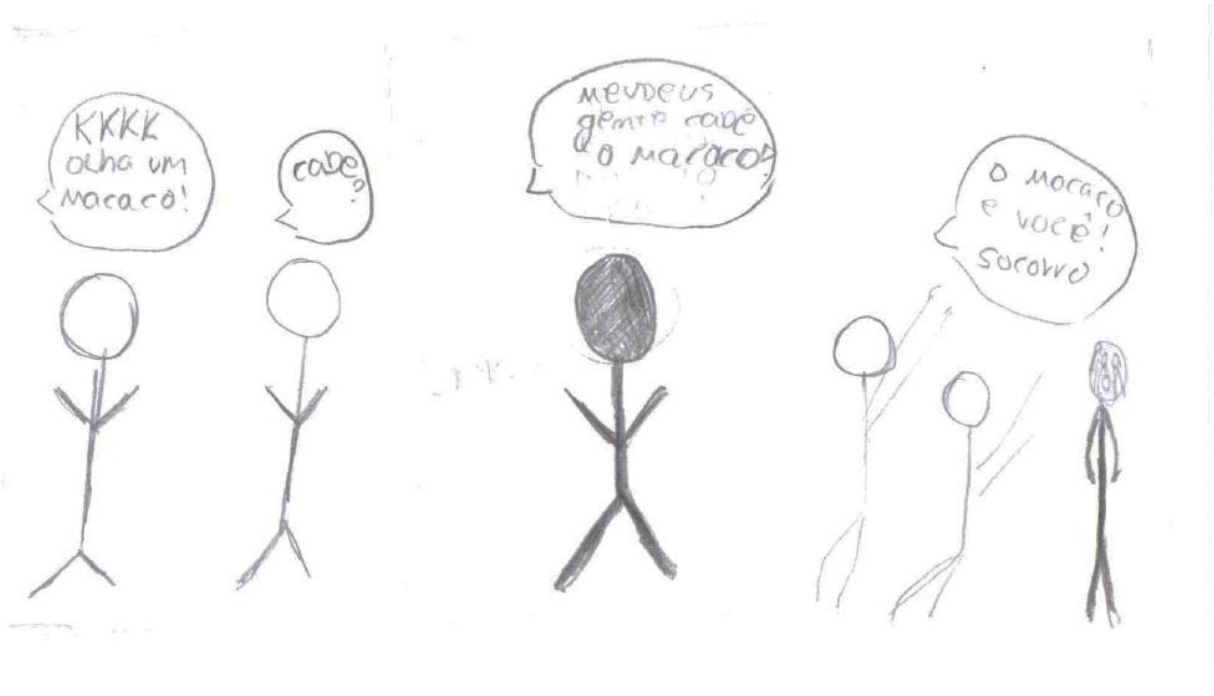
ANEXO H

HQ produzida pelo estudante NA – categoria Racismo/escravização



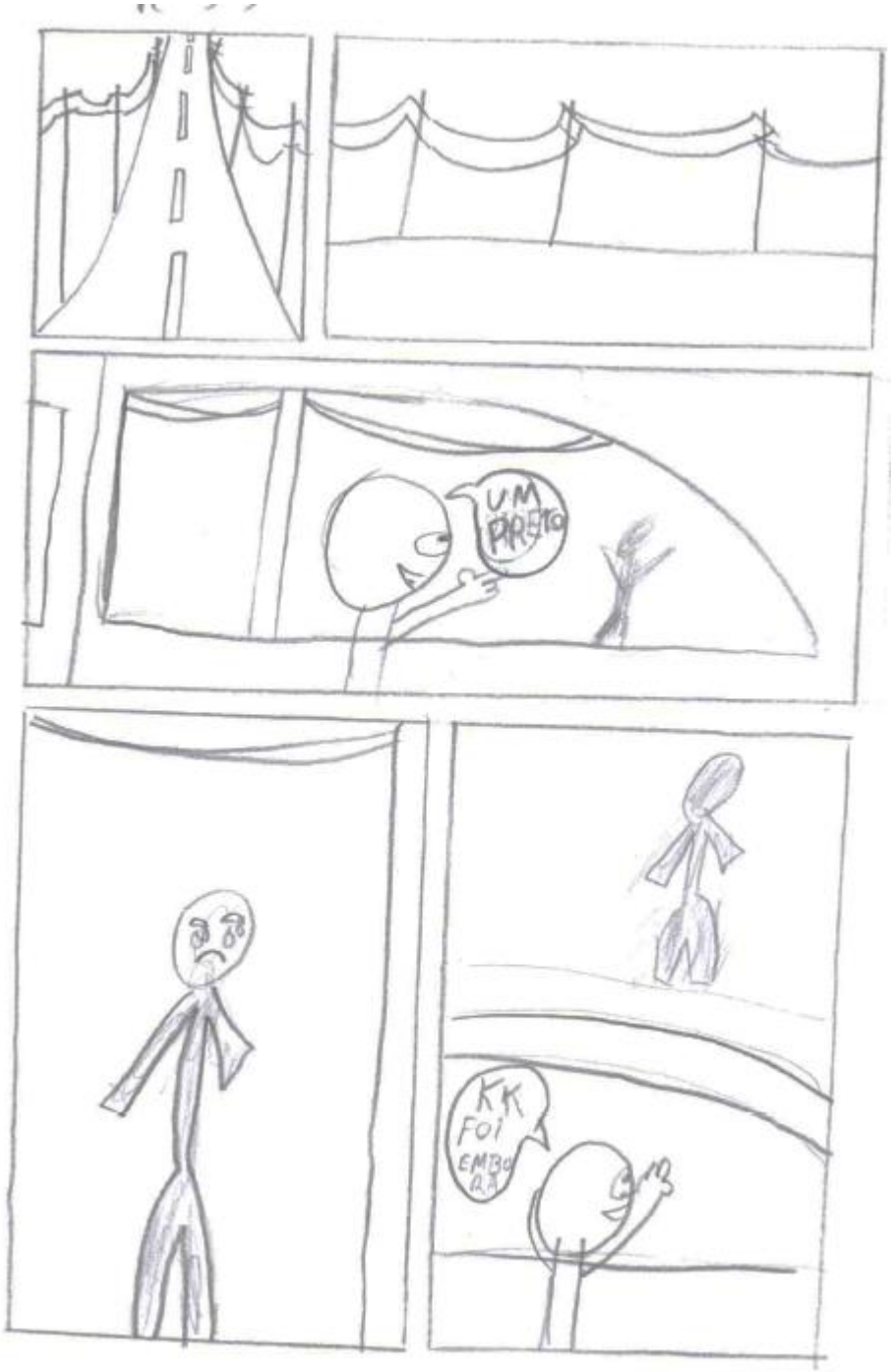
ANEXO I

HQ produzida pela estudante Japonesa – categoria Racismo/escravização



ANEXO J

HQ produzida pelo estudante nº 33 – categoria Racismo/escravização



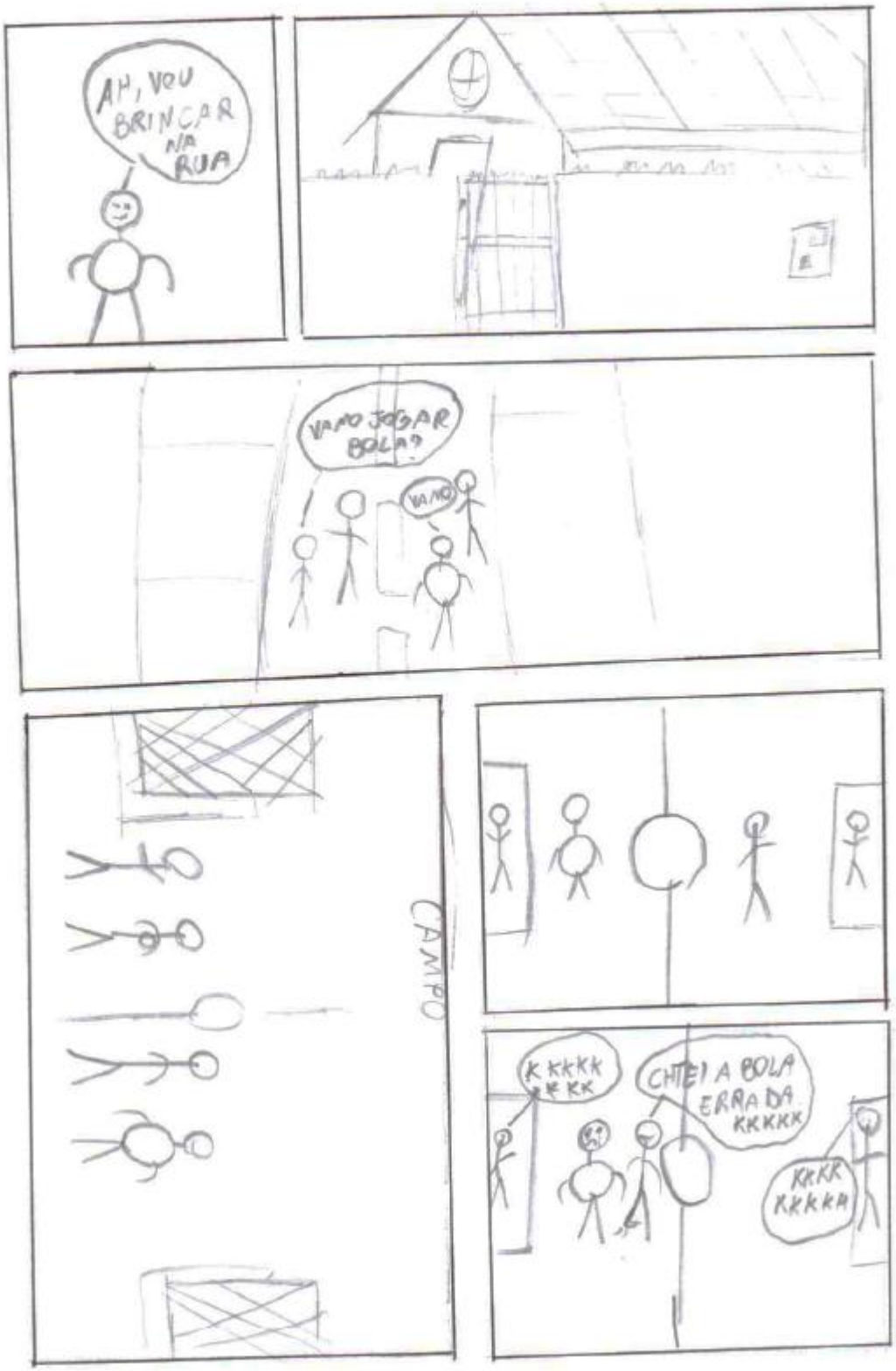
ANEXO K

HQ produzida pela estudante Taylor – categoria Racismo/escravização



ANEXO L

HQ produzida pelo estudante Bololo – categoria Preconceito



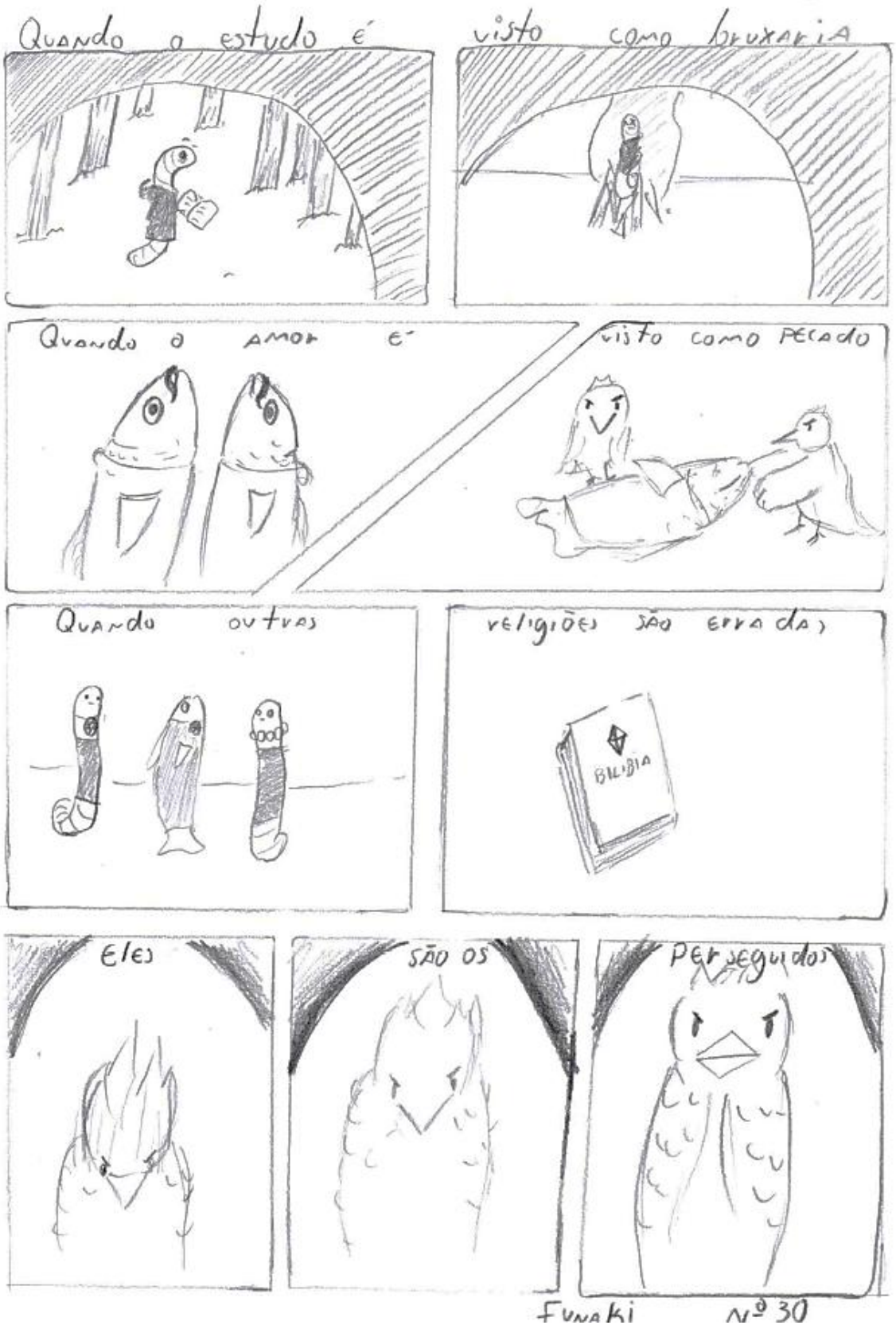
ANEXO M

HQ produzida pelo estudante Dragonite – categoria Preconceito



ANEXO N

HQ produzida pelo estudante Funaki – categoria Preconceito



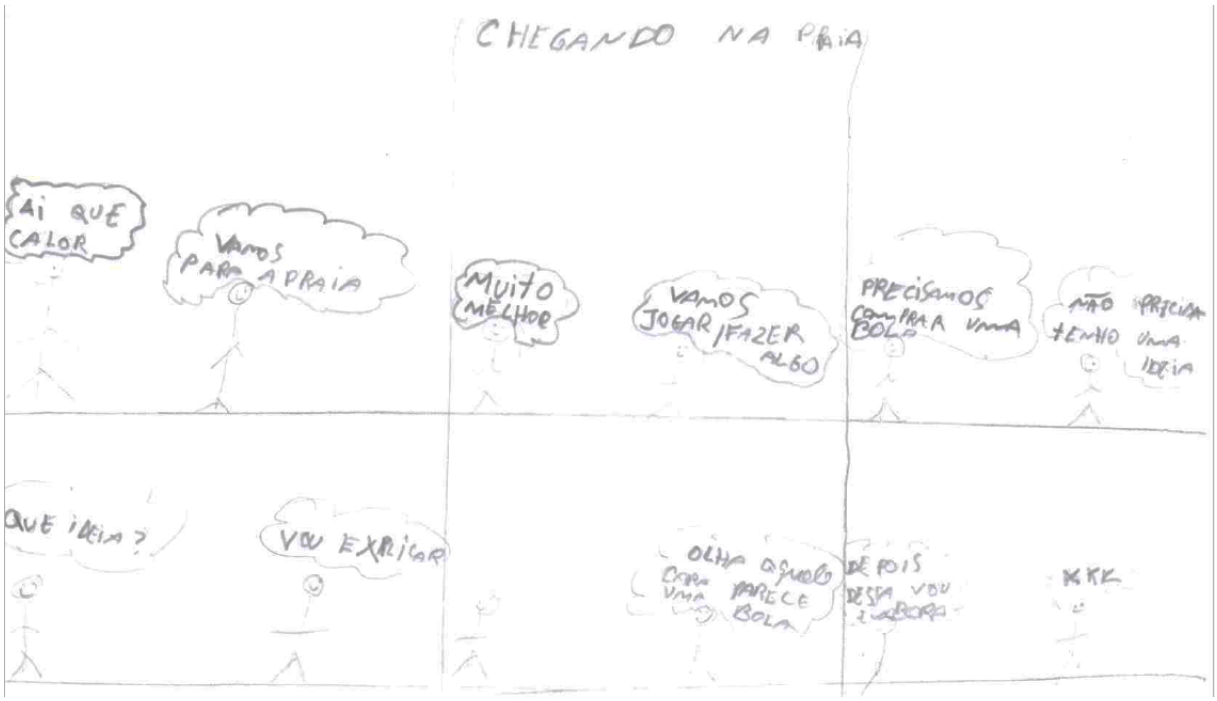
ANEXO O

HQ produzida pela estudante Newt Scamander – categoria Preconceito



ANEXO P

HQ produzida pelo estudante Souza – categoria Preconceito



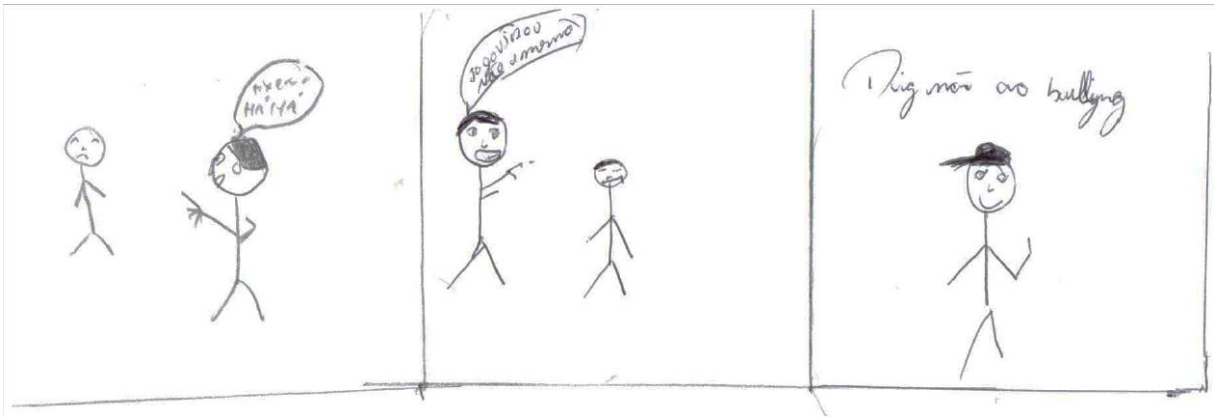
ANEXO Q

HQ produzida pela estudante Eleven – categoria Preconceito



ANEXO R

HQ produzida pelo estudante nº 16 – categoria Preconceito



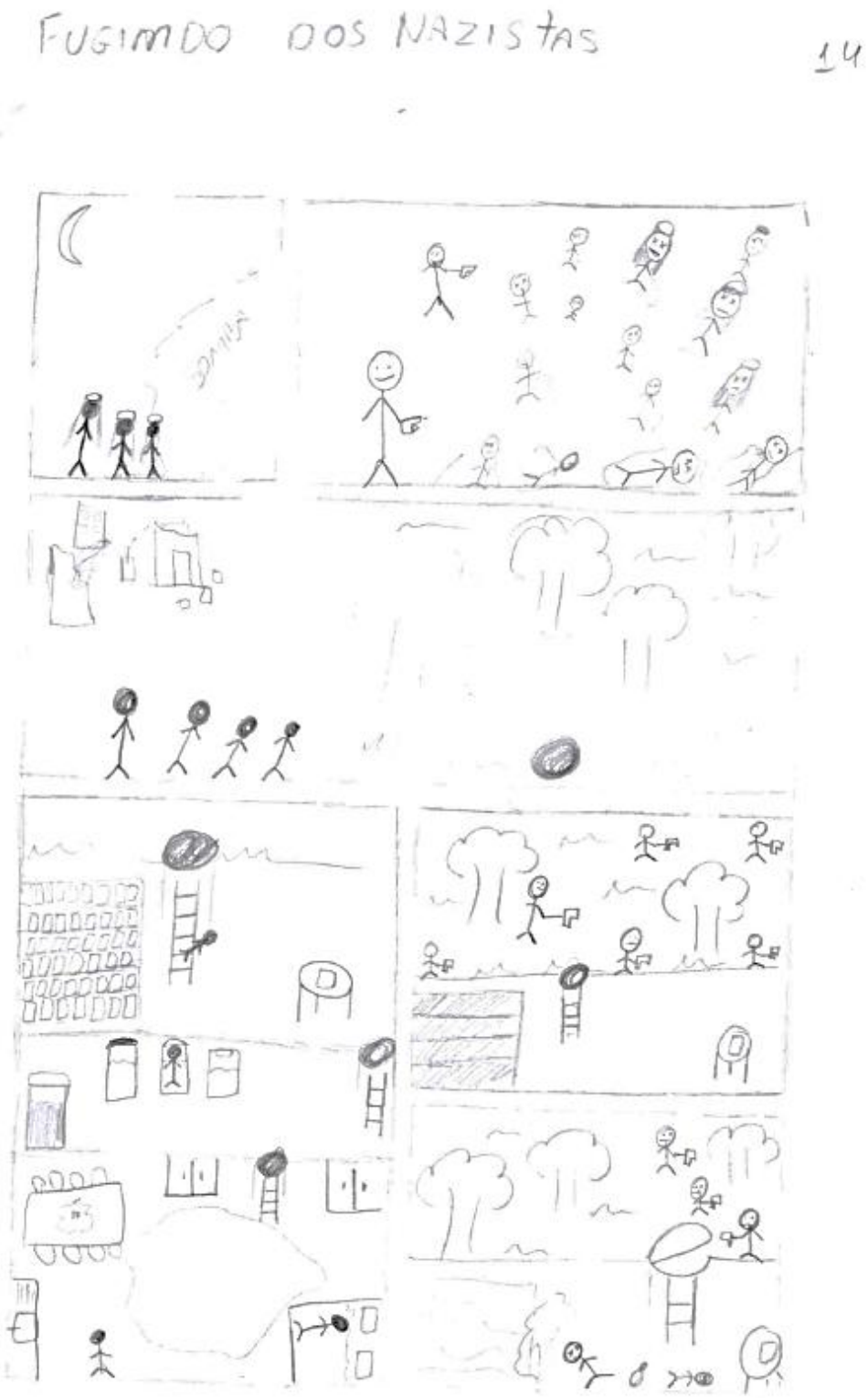
ANEXO S

HQ produzida pelo estudante PHGF – categoria Perseguição aos judeus



ANEXO T

HQ produzida pela estudante Tiana – categoria Perseguição aos judeus



ANEXO U

HQ produzida pelo estudante Luqi – categoria Outros

