

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ana Leticia Meira Schweig

**Imaginar para conhecer:**

ficção, imagens, desenhos e histórias em quadrinhos no ensino de sociologia

Porto Alegre

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Ana Letícia Meira Schweig

**Imaginar para conhecer:**

ficção, imagens, desenhos e histórias em quadrinhos no ensino de sociologia

Monografia elaborada como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Rosimeri Aquino da Silva

### CIP - Catalogação na Publicação

Schweig, Ana Letícia Meira

Imaginar para conhecer: ficção, imagens, desenhos e histórias em quadrinhos no ensino de sociologia / Ana Letícia Meira Schweig. -- 2021.

82 f.

Orientadora: Rosimeri Aquino da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Licenciatura em Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação. 2. Histórias em Quadrinhos. 3. Ficção. 4. Sociologia. 5. Desenho. I. Aquino da Silva, Rosimeri, orient. II. Título.

## **Agradecimentos**

Na pandemia, aprendemos muito sobre isolamento e distanciamento social. Mas aos poucos, entendi que, mesmo distante, existem pessoas próximas a mim que reinventaram a presença junto comigo. Foi graças a elas que foi possível pensar, conhecer e escrever este trabalho.

Agradeço à minha mãe Lígia e à minha irmã Alice pelos enfrentamentos conjuntos, pelo companheirismo e paciência de todos os dias. Aos meus avós e à minha madrinha por sempre me contarem tantas histórias e me incentivar a escrevê-las. Às minhas primas Amanda e Vivi pelo carinho e cuidado nesse período. Agradeço à Grazielle Schweig pelo apoio, acolhimento e incentivo. Por ser referência como prima, pessoa, pesquisadora e educadora.

À Amanda Teixeira, Anna Jonko e Luísa Santos pelas infinitas tardes no Vinco, onde aprendi tanto sobre mim e o mundo, sobre arte, imaginação e amizade. À Brune pelo ninho temporário.

Aos amigos e parceiros da Tela Indígena, Geórgia Macedo e Marcus Wittmann. Ao Eduardo Schaan por compartilhar tantos momentos de conversas sobre ficção, sonhar com tantos projetos e criar mundos junto comigo.

À Iracema Gãh Té Nascimento, Kapri, Vên Fej e Rejane Paféj Nunes pela companhia, carinho e por compartilhar seus mundos, sonhos e lutas comigo.

Aos amigos Nina, Cami, Laís, Julya, Julyane, Sofia, Carol, Matheus, Marcello, Victor, Isa, Kober, Faylon, Guillermo, Wender, Júlia Mistro, Gabi Lery e Martin, por conversas inspiradoras e acolhedoras. Ao Lucas pelas infinitas conversas sobre quadrinhos, animes, música, escrita, arte e vida. Ao grupo Whalien52a.

À Gabriela Güllich, pela conversa essencial para a continuidade do trabalho. Ao meu psicólogo Guilherme por me ajudar tanto nesse período.

Aos professores e colegas da Ação Saberes Indígenas na Escola por todos aprendizados sobre educação e inspiração para continuar lutando. Aos colegas da Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19 – PARI-c, por tantas trocas durante o período pandêmico, em especial à Maria Paula Prates.

Agradeço também a Gelson Weschenfelder e ao grupo de pesquisa Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e Práticas Pedagógicas, em especial à

Nathasha, Thutty, Masaki, Fabi e Thiago pelas manhãs de sábado de tantas ideias. Ao Laboratório Coletivo Bienal 12 pelo aprendizado e inspiração.

Agradeço à minha orientadora Rosimeri Aquino por tantos aprendizados na formação. À Cláudia Zannatta e Luciana Loponte por aceitarem fazer parte da banca deste trabalho.

*“Vejam, lá está a Lua”  
Nossa terra é a Lua deles, e a nossa Lua é a terra deles.  
Então, onde está a verdade?  
(Ursula Le Guin - Os Despossuídos)*

## **Resumo**

O intuito desse trabalho é pensar como ficção, imagens, desenhos e as histórias em quadrinhos podem contribuir para o ensino de sociologia do ensino médio na escola básica. Busca-se conversar com pesquisas de diferentes áreas do conhecimento para tensionar a ideia da imagem como representação nas práticas docentes. Com objetivo de pensar numa atuação mais inventiva do ensino e das ciências sociais, tento me distanciar da ideia de transmissão de conteúdos. Inspirada pela noção de imaginação sociológica de Mills (1975), procuro evocar experiências que façam aproximações entre “o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 11), ou seja, compreender relações entre história, biografia e sociedade. O texto convida para conversar imagens, ficções, narrativas e experiências junto a autores da educação e antropologia, considerando as potências dessas obras. Numa tentativa não só de propor o diálogo para sala de aula, mas como exercício também acadêmico, apresento uma pequena história em quadrinho.

Palavras-chave: Educação. Sociologia. Ficção. Histórias em Quadrinhos. Desenho.

## **Abstract**

The aim of this work is to think about how fiction, images, drawings and comics can contribute to the teaching of high school sociology in elementary school. I seek to converse with researchers from different areas of knowledge in order to tension the idea of the image as a representation in teaching practices. Trying to reach a more creative performance of teaching and social sciences, I seek to avoid the idea of education as content transmission. Inspired by Mills' (1975) notion of sociological imagination, I seek to evoke experiences that bring together “what is happening in the world and what may be happening within themselves” (MILLS, 1975: 11). In other words, understand relationships between history, biography and society. The text invites to discuss images, fictions, narratives and experiences with authors of education and anthropology, considering the potencies of these works. In an attempt not only to propose dialogue for the classroom, but also as an academic exercise, I present a small comic book.

Keywords: Education. Sociology. Fiction. Comics. Drawing.

## Índice de imagens

Cadernos usados durante os estágios	10
Capa da tradução de <i>Ghost in the Shell</i> . Editora JBC.	19
Trecho do mangá <i>Akira</i> , de Katsuhiro Otomo.	19
Obra <i>Las otras en los Pliegues de la historia</i> de Fátima Pecci Carou com coprodução de Florencia Greco. Foto retirada do site da artista.	31
Página que fiz para a coletânea <i>Mulheres &amp; Quadrinhos</i> , da Skript Editora.	38
Capa da <i>Graphic Novel Arlindo</i> , de Luísa de Souza.	46
História em Quadrinho elaborada pela autora.	57-67

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	<b>10</b>
<b>1. Criar e contar histórias. Imaginar outros futuros</b>	<b>14</b>
1.1 Pandemia, ciborgues e distopias	14
1.2 Educação e Ficção	20
<b>2. Aprender com imagens, desenhar aberturas</b>	<b>25</b>
2.1 Pensando com e por imagens	25
2.2 Desenhar para conhecer	32
<b>3. Ciências Sociais e Histórias em Quadrinhos</b>	<b>37</b>
3.1 Quadrinhos em Sala de Aula	37
3.2 Imaginação Sociológica e quadrinhos	45
<b>4. Proposta didática com criação de histórias em quadrinhos</b>	<b>51</b>
4. 1 Planejamento se faz ao andar?	51
4. 2 Sugestão de proposta pedagógica	54
4.2.1 Objetivos	55
4.2.2 Sugestão de planejamento de aulas	55
4. 3 História em quadrinhos	57
4.3.1 Revisão do tema	68
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>74</b>
<b>6. Referências Bibliográficas</b>	<b>75</b>

## Introdução

Acredito que quase todos os trabalhos de conclusão de curso elaborados entre 2020 e 2021 não podem deixar de falar sobre como viver a pandemia de Covid-19 modificou planos, objetos de pesquisa e experiências enquanto alunos e docentes. E é assim que começo a introduzir o trabalho. Em 2020, as aulas da faculdade passaram a ser virtuais, as atividades de lazer foram reduzidas para dentro de casa. Com isso, passei a ler mais quadrinhos, webcomics, mangás, e conseqüentemente, passei a ter mais vontade de desenhar. Com a impossibilidade de realizar estágio II de forma presencial, me voltei para as vivências pregressas como educadora,icineira e estagiária. Além disso, passei a relembrar outras experiências com educação que me atravessaram durante a graduação, como cursos de desenho, oficinas, interesse por fazer quadrinhos autorais, participação em coletivos de cinema e arte, entre outras.

Com um caderninho em mãos, o clássico diário de campo antropológico, em todas essas experiências (as quais vou mencionar rapidamente ao longo da introdução) fui escrevendo, desenhando e pensando a própria formação na educação. A maioria das informações presentes no texto são feitas a partir desses registros de diversas situações.



Assim, muitos aspectos abordados englobam o olhar de aluna, pesquisadora,icineira e estagiária nos primeiros contatos com a escola. Apesar de ter me formado anteriormente em bacharelado, desde a primeira graduação tenho experiências como professora, principalmente em

ONGs e projetos culturais. No mestrado em antropologia social (PPGAS/UFRGS), o tema da minha dissertação também estava situado na educação, pesquisando escolas, políticas, territórios e conhecimento Kaingang. No entanto, durante a graduação em licenciatura, e neste trabalho, questões e pensamentos são voltados para a própria prática docente.

Minha trajetória acadêmica se dá dentro da antropologia, onde não é nenhuma novidade a preferência por uma escrita em primeira pessoa e a ideia de se colocar no texto, ter um corpo situado no fazer científico, como propõe Donna Haraway (1985). Haraway (1985) defende a construção de um conhecimento situado e corporificado, em contraponto à ideia de saberes não localizáveis, feito por corpos “não marcados” de cientistas, “o que não passa de uma ilusão, porque se apresentam os fatos como imparciais, quando na verdade são elaborados por um sujeito neutro que é, de fato, masculino e colonial” (SCHWEIG, 2018, p. 24). É também a partir dessa autora que penso a escrita deste trabalho. De modo que não só escrevo em primeira pessoa, com experiências próprias sendo compartilhadas, mas também busco evidenciar os arranjos e questões propostas a partir do lugar de antropóloga, educadora, aluna, e pesquisadora que gosta de desenhar.

Quando terminei o mestrado, senti uma urgência em voltar a me conectar com arte, relação que sempre esteve presente na minha vida, mas que havia deixado um pouco de lado. Trabalhando em diversos projetos com a Tela Indígena, um coletivo de produção cultural e mostras de cinema, estive muito próxima de artistas e realizadores indígenas, e passei a querer pensar em processos pessoais meus. Assim, no mesmo período em que entrei no curso de licenciatura, passei a fazer aulas de desenho com a Anna Jonko, no Vinco Estúdio<sup>1</sup>, que também é quadrinista. O Vinco é formado pela Anna e pelas artistas Amanda Teixeira, Luísa Santos, Luíza Rabello e Simone Rodrigues. A convivência no estúdio fez criarmos parcerias de projetos e oficinas, ao conversar sobre as intersecções da arte e minhas experiências dentro da licenciatura e do meu trabalho como antropóloga. Depois de um tempo, passei a ser monitora de uma turma de desenho junto com a Anna, e ministramos oficinas em escolas e em uma universidade.

Ainda em 2018, quando começava a querer desenhar quadrinhos, conheci Gelson Weschenfelder em um curso que ele ministrou sobre filosofia, HQs e ensino. A partir desse encontro, passei a frequentar as reuniões do grupo de estudo Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e Práticas Pedagógicas, que é formado por discentes e docentes de várias áreas do conhecimento, buscando aproximações entre obras da cultura *pop*, mediação cultural e educação. Ainda não sabia como poderia desenvolver pesquisa ou atuação

---

<sup>1</sup> Mais informações sobre o estúdio em <https://www.behance.net/vincoestudio>. Acesso em 12 de dezembro de 2021.

docente nesse campo, mas as reuniões foram essenciais para eu ir me descobrindo nesse processo.

Essas vivências me abriram para novos encontros, como o programa *12 Exercícios coletivos de dissenso*, do educativo da Bienal 12, onde fiz formação para atuar como mediadora. Com a pandemia e impossibilidade da realização da Bienal de forma presencial, participei do *Laboratório Coletivo Bienal 12: material educativo em tempos de isolamento*, pensando na formulação de materiais educativos virtuais da Bienal. Com vontade de seguir refletindo sobre questões de imagem, frequentei encontros do Grupo de Pensamento por Imagem da APPH durante o primeiro ano de pandemia.

Ao longo desse período, atuei como pesquisadora da PARI-c - Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19. Também trabalhei como produtora em diversos projetos da Tela Indígena, coletivo do qual faço parte. Além disso, integrei a equipe do Saberes Indígenas na Escola - UFRGS, uma ação de formação continuada de professores indígenas do ensino básico, da qual participo desde 2014. Essas experiências com os professores, pesquisadores e artistas de diversos povos indígenas também atravessam minha formação como docente e se fazem presentes nas discussões e pensamentos do texto, mesmo que de modo transversal.

Conto todas essas experiências de lugares diferentes, pois é a partir delas que escrevo esse texto. Queria que meu trabalho de conclusão de curso não tivesse o mesmo tema que minhas pesquisas anteriores, que eu conseguisse abordar outros assuntos de que tenho interesse e sobre os quais não havia tido oportunidade de refletir, pesquisar e escrever, como é o caso das histórias em quadrinhos, arte e imagens.

Assim, o intuito desse trabalho é pensar como ficção, imagens, desenhos e as histórias em quadrinhos podem contribuir para o ensino de sociologia do ensino médio na escola básica. Busca-se conversar com pesquisas de diferentes áreas do conhecimento para tensionar a ideia da imagem como representação nas práticas docentes. Com o objetivo de pensar numa atuação mais inventiva do ensino e das ciências sociais, tento me distanciar da ideia de transmissão de conteúdos. Além disso, inspirada pela noção de imaginação sociológica de Mills (1975), procuro evocar experiências que façam aproximações entre “o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 11), ou seja, compreender relações entre história, biografia e sociedade. Dessa forma, o texto convida para conversar imagens, ficções, narrativas e experiências junto a autores da

educação e antropologia, considerando as potências dessas obras. Numa tentativa não só de propor o diálogo para sala de aula, mas como exercício também acadêmico, apresento uma pequena história em quadrinho.

Sobre o tema da história em quadrinhos, essa foi a primeira aproximação de uma vontade antiga de reunir experiências como indigenista e de pesquisa antropológica com desenhos e arte sequencial. Ainda em relação à HQ, tive bastante dificuldade de realizar o roteiro. Primeiro, porque minha relação com o desenho e os quadrinhos sempre foi de passatempo. Os temas dos quadrinhos que costumo fazer, geralmente de uma página, são desabafos pessoais sobre sentimentos e experiências que tenho, sendo muito diferente de pensar em questões sociais e das ciências. Ao mesmo tempo, como pesquisadora, apesar de me colocar bastante em minhas pesquisas, a arte e as HQs permitem que isso ocorra de uma maneira diferente. Quando comecei a escrever, não estava gostando do rumo que o roteiro ia tomando, e demorou um pouco para eu perceber que faltava uma perspectiva mais pessoal — como quadrinista e acadêmica. Foi somente durante e após a escrita dos textos do trabalho que me permiti avançar numa narrativa mais introspectiva e livre (mesmo insegura), ao perceber certas contradições em mim mesma no que eu venho propondo aos estudantes.

Este trabalho é dividido em quatro capítulos que conversam entre si. No primeiro capítulo, me disponho a pensar sobre a docência na pandemia e sobre as relações entre educação e ficção. No segundo, penso sobre imagem e desenho no ensino e através de discussões da antropologia do desenho. No terceiro capítulo, faço uma pequena revisão sobre uso de quadrinhos em sala de aula e no ensino de sociologia, inspirada pela noção de imaginação sociológica de Mills (1975). O último capítulo é um esforço de refletir sobre proposições para a sala de aula a partir das discussões anteriores, tendo em vista que o período pandêmico não permitiu a realização de planejamentos sobre o tema com estudantes do ensino básico.



## 1. Criar e contar histórias. Imaginar outros futuros

*Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. Ailton Krenak - Ideias para adiar o fim do mundo*

### 1.1 Pandemia, ciborgues e distopias

Era março de 2020, estávamos reunidos entre estudantes, artistas, educadores, professores e curadores na Sala de Música do Theatro São Pedro para o último dia de *12 Exercícios Coletivos de Dissenso*, curso ministrado pelo educativo da Bienal 12 para discutir mediação, educação, arte e cultura. Quando fiquei sabendo que seria mediadora da Bienal daquele ano, foi também quando soube que não nos encontraríamos mais presencialmente, pois o estado emitiu um decreto<sup>2</sup> de calamidade pública naquela mesma semana, com a finalidade de prevenção e enfrentamento à Covid-19. Começava a quarentena, o isolamento social, distanciamento social, os 15 ou 40 dias que foram sendo renovados sucessivamente para algumas pessoas.

Lembro que, no início do isolamento, em que as atividades foram paralisadas ou transformadas em virtuais, entrei em grupos de Whatsapp com amigos para assistirmos filmes, animes, dramas. Alguns grupos foram formados para ler mangás (histórias em quadrinhos em estilo japonês) e ainda outros para ler ficção científica. Eu mesma fiz listas de produções da cultura *pop* que eu iria finalmente “colocar em dia”. Os dois primeiros itens da minha lista de leitura e de filmes em animação eram os mangás e animes *Ghost in the shell*<sup>3</sup>, de Masamune Shirow e *Akira*, de Katsuhiro Otomo, clássicos da ficção científica e do cyberpunk<sup>4</sup>.

Muitas obras da ficção científica, como as citadas anteriormente, ficaram muito populares na pandemia por trazer narrativas e imagens de futuros distópicos permeados por regimes autoritários, violência, desigualdades exacerbadas, crises climáticas, crises de

---

<sup>2</sup> <https://saude-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/19125910-decreto-55-128-20.pdf>

<sup>3</sup> O filme *Ghost in the shell* é traduzido como “Fantasma do Futuro”.

<sup>4</sup> Cyberpunk, resumidamente, é um subgênero de ficção científica que trata sobre temas cibernéticos e alternativos.

abastecimento, miséria, controle social, epidemias, entre outros. Algumas são do subgênero cyberpunk, que é geralmente associado à frase: "alta tecnologia e baixa qualidade de vida". Não é minha intenção aprofundar essa questão, mas resumidamente, nessas obras não se pensa o desenvolvimento tecnológico como sinônimo de progresso, mas se evidenciam os impactos da alta tecnologia na vida das pessoas, seus modos invasivos e controladores, seus impactos ambientais, situações de marginalização de personagens, mercantilização da vida, falta de perspectivas e desumanização das pessoas. Imagens e situações muito semelhantes ao momento pandêmico, político e social que estamos vivendo.

Durante esse período, também ficaram mais populares textos de pensadores e artistas indígenas como Ailton Krenak, David Kopenawa, Jaider Esbell, Denilson Baniwa e Sandra Benites, que foram muito solicitados em palestras e eventos para dar dicas e respostas de como sobreviver ao “fim do mundo”, mesmo que eles e seus parentes já avisassem sobre isso há tanto tempo. Os livros de Ailton Krenak *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *O amanhã não está à venda* (2020), falam sobre a condição de miséria na qual boa parte da população se encontra, e a naturalização de que não há saídas ou futuros. Ailton compartilha a sensação de não se sentir parte de uma humanidade que se percebe descolada do mundo, e portanto, vive uma ideia de civilização que nega a diversidade de formas de vida e existências. Mas, ao pensar no *fim do mundo*, Krenak (2019) é generoso em compartilhar conosco outros mundos possíveis e dicas para o adiar o fim: contar mais uma história (KRENAK, 2019, p. 13).

Em seu artigo sobre a estética de uma sociedade em declínio no movimento literário cyberpunk, Gláucio Aranha (2019: 262) diz que “a desumanização simbólica faz do sujeito/personagem apenas um ser-no-mundo e não mais um ser-com-o-mundo”. Trago esses autores e obras para refletir sobre como a ficção está muito presente na nossa vida cotidiana e atravessada por temas que as ciências sociais pesquisam. Também por esse sentimento de estar desconectado do mundo que as produções invocam, me parece uma preocupação não só das teorias sobre antropoceno, mas de educadores, principalmente professores de sociologia (e deste trabalho), pensar formas de aproximar estudantes de suas vidas e contextos.

A prática educacional de Paulo Freire (2015) busca valorizar a vida cotidiana de seus alunos, tensionar as hierarquias de poder e saber, localizar as pessoas que precisam se conhecer e entender sua condição no mundo, por exemplo. Dessa forma, o que pode ser considerado informal é indispensável para construir conhecimentos no espaço formal.

Inspirada por essas ideias, escrevo esse texto como uma tentativa de aproximar os conhecimentos dos estudantes, suas formas de expressão e lazer através de ficção e imagens como as histórias em quadrinhos e as ciências sociais. Como diria Ingold (2010), essa educação é a vida, então o conhecimento passa a fazer sentido quando conectado com as vivências das pessoas.

Esse projeto está diretamente relacionado com a pandemia de Covid-19, que modificou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. O novo coronavírus instituiu uma nova rotina de cuidados individuais e coletivos. Em diferentes países, vimos nos últimos dois anos uma série de decisões, decretos e políticas para diminuir a taxa de transmissão do vírus e consequentemente diminuir a quantidade de mortes. Na primeira quinzena de março de 2020, a Covid-19 foi classificada como pandemia e a Organização Mundial da Saúde passou a recomendar isolamento social, testes massivos e distanciamento social.

Em relação às escolas no Rio Grande do Sul, o governo estadual decidiu suspender as aulas presenciais em março, e somente em agosto de 2020 lançou um plano curricular de ensino remoto, as *Orientações à Rede Pública Estadual de Educação do Rio Grande do Sul para Modelo Híbrido de Ensino*<sup>5</sup>, publicada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Desde então, o novo vocabulário escolar passou a contar com atividades síncronas, assíncronas, ensino híbrido, ensino remoto e ambiente virtual de aprendizagem. O ensino híbrido permite aulas on-line, com pelo menos uma supervisão em local físico. Assim, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul dividiu todas as escolas e suas turmas em salas de aula virtuais através do *Google Sala de Aula (Classroom)*, onde o professor tem acesso para passar atividades e fazer videochamadas com os estudantes.

No entanto, são inúmeros os relatos e casos em que estudantes não possuem acesso à internet ou a um aparelho eletrônico para acompanhar as aulas remotas. Dessa forma, eram também disponibilizados materiais digitalizados para alunos que não possuem acesso à internet, mas possuem dispositivos eletrônicos. Além disso, o que é o mais recorrente, folhas impressas de atividades são retiradas na escola. Esse foi o período em que realizei o estágio II, encontrando resistência de professores da rede básica em aceitar receber estagiários, tendo em vista a dificuldade que estes e suas escolas estavam enfrentando no período de adaptação.

---

<sup>5</sup> Ver decreto em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202109/02105559-2-versao-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-2-versao-2.pdf>. Acesso em 10 de Novembro de 2021.

No início da pandemia do coronavírus, no Brasil, a ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) realizou boletins especiais<sup>6</sup> sobre a Covid-19. Os Boletins semanais apresentavam textos formados por cientistas sociais que escreviam ensaios sobre o período relacionados com seus temas de pesquisa. Alguns pensadores da educação escreveram textos mostrando suas preocupações com a precarização do ensino, com as desigualdades sociais acentuadas, a falta de equipamentos e materiais de acesso dos alunos e como os professores têm se adaptado ao ensino remoto. Amurabi Oliveira (2020) chama atenção para falta de acesso à educação, que é anterior ao isolamento social, mas que ficou mais visível através da comparação entre estudantes de escola privada (que têm acesso, em geral, à internet e a plataformas digitais) e de escola pública (com menos acesso e condições).

Carolina Parreiras e Renata Mourão Macedo (2020) centram sua argumentação na ideia de desigualdades digitais, ou *digital literacy*. Sua hipótese é que desigualdades digitais espelham, replicam e reproduzem as mais amplas como de classe social, gênero, raça e geração. Nayara Albrecht (2020) busca no conceito de interseccionalidade caminhos para pensar a expansão tecnológica durante a pandemia, refletindo que as políticas públicas brasileiras acabam reforçando as desigualdades na medida em que não consideram que inter-relações podem intensificar e somar opressões. Assim como Parreiras e Macedo, o texto de Rafael Evangelista e Sérgio Amadeu da Silveira (2020) também compartilha dados do TIC Domicílios. Segundo informações apresentadas pelos autores sobre o panorama do acesso a tecnologias no país, 93% das residências possuem celular e 67%, algum tipo de acesso à internet: ou seja, 1/3 da população não tem acesso à internet. Mais da metade que possui acesso, só o tem via celular, e a maioria é cliente de planos pré-pagos (o que limita seu acesso). Somando com as condições materiais e espaciais dos alunos, há uma maior dispersão e dificuldade de concentração.

Com as aulas de estágio docente, pensávamos e refletíamos sobre nossa atuação como docentes nesse período: que tipo de atividades poderíamos propor? Como sermos mais inclusivos? Como tratar de temas que sejam interessantes para os alunos, tendo em vista as dificuldades do período? Concomitantemente, eu fazia parte do *Laboratório Coletivo da Bienal 12: material educativo em tempos de isolamento*, um coletivo que se reunia virtualmente entre educadores, curadores e artistas para pensar e construir materiais

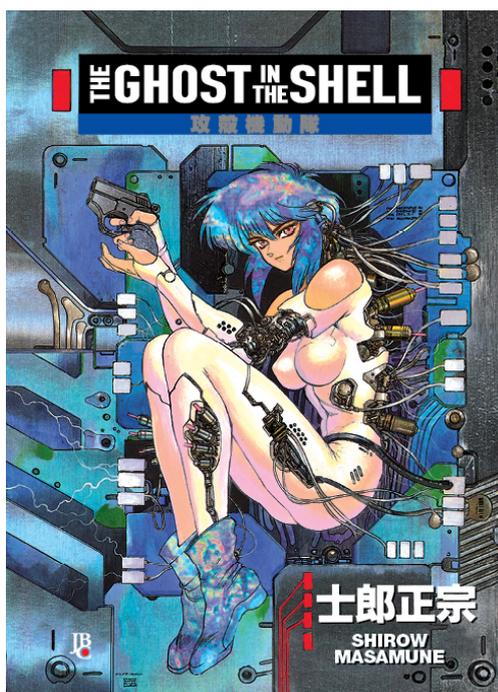
---

<sup>6</sup> Foram publicados 86 boletins que podem ser acessados em:  
<https://anpocs.com/index.php/ciencias-sociais/destaques/2325-boletim-semanal>

pedagógicos daquela edição da Bienal, destinados a professores. Apesar de se tratar de arte contemporânea, as obras giravam em torno de temas das ciências sociais, como colonialidade, feminino, raça, democracia, violência, memória, entre outros assuntos. Assim, passava a refletir sobre a mediação, educação, materialidades e arte na prática como docente de sociologia. Os materiais foram compartilhados com professores, e as 12 proposições foram pensadas de modo que pudessem ser feitas atividades de modo síncrono e assíncrono, através da internet ou das folhas impressas.

Dentro desse contexto, passei a me questionar sobre atividades e materiais que poderia elaborar para o estágio, para auxílio de professores que estavam nessa fase de adaptação para ensino híbrido e para futuras experiências docentes. Comecei a pesquisar materiais de ciências sociais presentes nas redes sociais e plataformas de *streaming* e que fossem de fácil acesso para que os professores pudessem usar sem ter que necessariamente criar tudo “do zero”. Refletindo sobre essas questões, na época, criei um *podcast* voltado para pensar cultura *pop* e antropologia, elaborei um planejamento de estágio inspirado em RPG (*Role Playing Game*), e passei a pensar na possibilidade de utilização e criação de histórias em quadrinhos em sala de aula.

Com a pandemia e o ensino híbrido, a relação de dependência com a tecnologia e virtualidade se mostrou mais evidente, como o ensino remoto, *home office* e como única opção para podermos nos comunicar com amigos, por exemplo. Tecnologias, ciborgues, robôs, chips, cabos, telepatia... futuros imaginados em obras compartilhadas globalmente e que de certa forma constroem uma ideia conjunta de um tipo de futuro também. Donna Haraway (2009) nos aproxima da ideia de ciborgue, em seu famoso *Manifesto Ciborgue*, confrontamos ainda mais com a nossa necessidade e dependência de artefatos de tecnologia. Me interessa na imagem do ciborgue a rede de conexões de que ele é capaz, mais do que os artefatos em si. Dessa forma, penso em como, atualmente, essas redes possibilitadas por diversos artefatos nos conectam e nos formam enquanto coletivos, tanto no combate à pandemia, como na dependência das tecnologias, a ponto de serem parte de nós e nos construir. Dessa maneira, passei a refletir sobre como a situação dos professores e da educação também passa por essa relação de dependência e redes conectadas.



Capa da tradução de *Ghost in the shell*. Editora JBC.



Trecho do mangá *Akira*, de Katsuhiro Otomo.

O termo ciborgue é atribuído ao artigo *Ciborgues e espaço*, que se refere ao modo como preparar um futuro astronauta que fosse mais adaptado às viagens espaciais através de injeções, por exemplo, ou seja, ciborgue seria uma “pessoa ampliada” (KUNZRU, 2009). Geralmente atribuído a uma ideia de futuro e muitas vezes a um ambiente cyberpunk e apocalíptico, o ciborgue é muito presente em obras da cultura popular, como histórias em quadrinhos, animações e filmes. É o caso da obra *Ghost in the shell*<sup>7</sup>, em que a protagonista, a Major Motoko Kusanagi, tem muitas partes de seu corpo modificadas com aparatos robóticos e tecnológicos. Ao longo da trama, a obra tensiona quais são os limites da relação entre pessoas e tecnologia, sendo difícil para Kusanagi identificar essas fronteiras (ou se elas existem). O filme trabalha muito o sentimento de vazio, dialogando com o sentimento da protagonista de ser uma “fantasma de si mesma”. Assim, o mundo de *Ghost in the shell* é repleto de redes de conexão, mas também de solidão e vazio. E a era do ciborgue é aqui e agora, como diz Donna Haraway (2009) em seu manifesto:

Um ciborgue é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção. Realidade social significa relações sociais vividas, significa nossa

<sup>7</sup> Quando menciono *Ghost in the shell*, me refiro principalmente ao filme de 1985 e aos mangás.

construção política mais importante, significa uma ficção capaz de mudar o mundo. (HARAWAY, 2009, p. 36).

Inspirada por essas ideias, me pergunto como pensar a educação dentro desse contexto de artefatos (que podem ser tecnológicos ou não), mas que são postos em rede a partir das pessoas, das tecnologias, ou de todos os híbridos que a compõem. Refletindo sobre essas imagens, objetos e redes tecnológicas que também nos ensinam, complementam, formam quem nós somos e quem somos enquanto coletivos, tento me aproximar da ficção, imagens e ciências sociais como forma de inspirar a prática docente.

## 1.2 Educação e Ficção

“O que vai acontecer comigo?”: talvez essa seja a pergunta mais recorrente, ou pelo menos uma grande questão que atravessa toda narrativa de *Opus*, do diretor, roteirista e mangaká Satoshi Kon. No mangá, que foi traduzido e lançado pela editora Panini em 2017, o personagem Chikara Nagai é um autor de mangá que é absorvido para dentro de sua própria história. Nagai é colocado frente a frente com suas criações e é questionado por elas, fazendo-o se perguntar sobre vários aspectos da sua vida.

Assim como em outras obras de Satoshi Kon, como as animações *Perfect blue* (1997) e *Paprika* (2006), ficção, sonho, imaginação e realidade se confundem. Chamo Satoshi Kon para conversar porque, em suas histórias, somos envolvidos pelo universo criado pelo autor através das imagens e dramas dos personagens, de modo que não mais interessa descobrir o que é realidade e o que não é. Se, de início, as imagens parecem confusas, depois de algum tempo paramos de tentar identificar o que é realidade ou não, nos afetando muito mais pelos sentimentos dos sujeitos da narrativa.

A história de *Opus* foi interrompida por conta do cancelamento da revista *Comic Guys*, em 1996, onde Satoshi Kon publicava. Assim como na narrativa, o personagem mangaká Chikara Nagai se confunde com o autor da história, Satoshi Kon. Desse modo, mais uma vez realidade e ficção se misturam, pois ambos autor e personagem/autor sofriam com prazos, ameaças de ter suas publicações canceladas, e talvez o confronto com suas próprias criações. Gosto das imagens que Satoshi Kon nos apresenta. Acredito que elas nos inspiram para repensarmos categorias, conceitos ou ideias que consideramos fechadas em si mesmas, que geralmente são usadas como oposições: a realidade e a ficção.

Romances, livros, jogos, filmes, novelas, séries, MVs (clipes musicais) e HQs podem explorar as fronteiras de ficção-realidade ou de ficção-verdade. Geralmente se imagina que os momentos reservados para ler e assistir tais produções são para “não pensar”, “descansar”, ou fugir da realidade. No entanto, tais narrativas podem ter o efeito contrário: o de produzir uma afetação à nossa realidade. Por vezes, só compreendemos certas produções por conhecermos previamente a realidade sobre a qual ela trata, ou é a partir dela que passamos a conhecer. Como veremos mais tarde, a ficção pode nos aproximar de contextos sociais, através da *imaginação sociológica* de Mills (1959). Leite (2017) diz que, apesar de nos aproximar de contextos reais, ainda são criações com mundos inventados, e são essas invenções que podem ser capazes de nos fazer pensar sobre nós mesmos e sobre nossas relações com a alteridade.

De forma similar, Grazielle Schweig (2020) compartilha suas experiências com o ensino de sociologia e ficção com turmas de ensino médio. Ela conta um caso em que um aluno reproduziu *fake news* em suas redes sociais. Ao ser questionado se ele não sabia que a notícia era falsa, ele respondeu que sabia da inverdade. Ela percebeu que precisava problematizar modos de conhecimento e formas de conceber a verdade, para entender as motivações dos alunos e conseguir dialogar. Costa (2014) aposta na ficção como aliada para pensar além do binômio verdadeiro/falso, “ela versa sobre um campo de possibilidades singulares e não de certezas gerais. Entre a potência de produzir variações e a consistência com as demais relações do mundo, aí se dão os pensares da ficção” (COSTA, 2014, p. 560).

Usamos muito a palavra ficção no sentido de fingir, mas ela também significa criação e imaginação, e é nesse sentido que nós docentes podemos explorar. Isso não quer dizer que criar ou imaginar sejam atos de fingimento ou menos verdade. Segundo Saer (1997 *apud* Costa, 2014), a ficção é mais uma ação criadora de realidades. Sendo assim, ela permite complexificar o real e multiplicar relações. Schweig (2020) recorre às narrativas de ficção na educação como forma de desviar em regimes de conhecimentos baseados na transmissão ou representação de conteúdos, que se mostram insuficientes diante da complexidade da docência e seus desafios da contemporaneidade. Além disso, a pesquisadora percebeu que essas narrativas ficcionais estavam muito presentes na vida dos alunos, enxergando um potencial de debate por meio delas (SCHWEIG, 2020, p. 3). A autora cita uma passagem de Saer (2012) sobre o tema:

[...] não se escrevem ficções para eludir, por imaturidade ou irresponsabilidade, os rigores que o tratamento da ‘verdade’ exige, mas sim

para evidenciar o caráter complexo da situação, complexidade esta em que o tratamento limitado ao verificável implica uma redução abusiva e um empobrecimento. Ao ir em direção ao não verificável, a ficção multiplica ao infinito as possibilidades de tratamento. Não nega uma suposta realidade objetiva, ao contrário, submerge-se em sua turbulência, desdenhando a atitude ingênua que consiste em pretender saber de antemão como essa realidade se conforma. Não é uma claudicação ante tal ou qual ética da verdade, mas sim a busca de uma ética um pouco menos rudimentar” (SAER, 2012, p. 3 *apud* SCHWEIG, 2020, p. 6).

As pesquisadoras Célia M. F. Nunes (2001), em seu texto *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*, faz a gente pensar que o ato de conhecer ou de saber está ligado à nossa memória, à nossa vida e ao sentido que produzimos sobre o que nos acontece. Mas será que, com a vida corrida que levamos, temos tempo para produzir tanto sentido? Para pensarmos sobre tudo que nos acontece? Bondía (2002), no texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, reflete sobre como o tempo pode criar oportunidades para a gente pensar, problematizar, ou produzir o sentido de que fala Célia, de que o saber da experiência não se trata de verdade, mas de dar “sentido ao acontecer que nos acontece” (BONDÍA, 2002 p. 27). Ele acredita que isso geralmente ocorre quando criamos zonas de desaceleração. Muitos dos momentos de desaceleração que temos é para ler algo não acadêmico ou assistir a filmes, principalmente no período pandêmico.

Loponte (2017) se pergunta como podemos perceber imagens, narrativas e conhecimentos que nos marcam. No artigo *Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência*, ela entende que a estética produz sentido, imaginação e modos de conhecer - mais do que buscar o que elas representam ou significam. No mesmo sentido, Schweig (2020) se inspira na noção de “aprendizagem inventiva” de Kastrup (2015) e entende que a narrativa de ficção pode evidenciar o processo do conhecimento “isto é, não se trata de representar um mundo fixo, acabado, mas de acompanhar um percurso de cocriação no qual o si e o mundo são produzidos” (SCHWEIG, 2020, p. 6).

Quando lia esses textos, me lembrei das experiências de Huxley com o uso de mescalina, onde pretendia ampliar suas *portas de percepção*. Huxley analisa algumas obras de arte, e enquanto contempla a imagem formada pelas arestas de cadeiras e mesas em uma sala, escreve o seguinte: “O que me interessava antes de tudo à mente não eram as medidas e localizações, mas o ser e o significado” (HUXLEY, [1954] 2015, p. 19 ). Satoshi Kon, Huxley e diversos outros escritores e narrativas, convidam nossa atenção não para diferenciar o

verdadeiro do falso, a realidade da ficção, mas as potentes criações, pensamentos e conhecimentos que temos a partir dessas experiências. Experiências estas que envolvem sentimentos, afetação, conhecer também através da subjetividade. Mas o que isso tem a ver com educação e sala de aula?

Se pensarmos que existem muitos jeitos de conhecer, podemos considerar a criação, a imaginação, o desenho, as imagens como formas de aprendizado (COSTA, 2014). O autor Luis Artur Costa (2014) explora em seu artigo *O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social* a ideia de produzir conhecimentos híbridos entre as ciências e as artes. Segundo Costa (2014, p. 558), conhecer é complexificar com o mundo, adensando a trama que nos constitui e que constitui o mundo. Assim, narrativas ficcionais e poéticas também fazem parte da nossa trama real. Sobre o potencial criador, Costa (2014) diz que “a ficção seria mais uma ação criadora de realidades a qual nos permitiria complexificar a trama do real com a densificação (multiplicação) das relações que o constituem através das composições ficcionais e sua especial habilidade em apanhar o furtivo movimento das virtualidades” (COSTA, 2014, p. 559).

Assim, como Chikara Nagai, o personagem escritor de *Opus* se questiona o tempo todo sobre o que vai acontecer com ele - seja na ficção, seja na realidade, já que tudo é o mesmo - ao estarmos envolvidos em narrativas de diversas plataformas, também nos questionamos o que faríamos, discordamos de algumas ações de personagens, torcemos para outros, nos identificamos com personagens e situações, imaginamos diferentes finais da história. Dessa forma, é muito potente ter um espaço de criação, de imaginação, de construir, escrever, pensar sobre si e sobre o mundo. Conhecer é também se desacostumar a enxergar as coisas como elas são à primeira vista - um dos principais objetivos da pesquisa e das ciências sociais.

“Uma obra de arte deveria ensinar-nos que não tínhamos visto o que estávamos a ver: a educação profunda consiste na destruição da primeira educação” (VALERY, 1979, p. 25 *apud* COSTA, 2014). Em sala de aula, enquanto professores, podemos usar recursos de ficção, não só como exemplos que representam objetivamente algo sobre o conteúdo, mas abrir espaços para os alunos (e por que não, para nós mesmos?) para inventar, para imaginar outras possibilidades, para articular os conteúdos aprendidos a partir de suas próprias criações. Há um universo potente de uma educação que consiste em criar nossos mundos, conceitos e perspectivas.

Durante o estágio I, ao trabalhar os conceitos sociológicos de processos de socialização, com turmas de ensino médio, conversamos sobre concepções e o que os autores diziam. Refletimos sobre como são os nossos processos de socialização desde que nascemos e como isso ocorre na escola e no trabalho. Muitos alunos se lembraram de filmes, livros, séries e animes. Após a conversa inicial, narrei o enredo do livro *O Senhor das Moscas*, de William Golding, em que um avião cai em uma ilha e apenas as crianças sobrevivem ao acidente. Perguntei: o que vocês fariam se fossem os sobreviventes? Como seriam os processos de socialização? Que regras sociais e de convivência vocês criariam? Os alunos, em grupos, passaram a discutir diversas questões de como procurar comida até qual sistema político iriam aderir para tomada de decisões, se teriam poderes, se encontrariam adultos, se existiriam nativos, se haveria hierarquias, se aprenderiam algo com outros animais, e outras infinitudes de perguntas.

No decorrer dos debates, alguns estudantes tiveram discussões mais calorosas e relacionavam o que era tido como “natural” em nossa sociedade e se gostariam de fazer modificações. Um dos grupos, discutia sobre a divisão de tarefas, e as integrantes que se identificavam como mulheres estavam insatisfeitas com a tarefa de cozinhar, propondo que elas fizessem outras atividades. Em outro grupo, a discussão era sobre o sistema de representação, se haveria líderes, ou cada um seria o líder de uma tarefa, entre outros casos. Eu passava entre os grupos tirando dúvidas sobre questões da própria sociologia, que eram trazidas pelos alunos, que muitas vezes me perguntavam coisas esperando respostas mais objetivas, a fim de resolver suas discordâncias.

Com essa curta experiência, tentei criar, junto dos estudantes e da ficção, maneiras de entender os conceitos sociológicos, enxergá-los em nosso cotidiano, mas também pensar como poderíamos criar outras situações e mundos — como diz Leite (2017), permitir que a ficção nos faça lidar com o inesperado, circular entre conteúdos e sensações, produzindo conhecimentos. Assim, no início do capítulo falei sobre fim do mundo e momentos de crise, desconexão e vazios que, por vezes, nos fazem não imaginar saídas, além da provocação de Krenak (2019, p. 13) de que adiar o fim do mundo é contar mais uma história, ou Saer (1997, p. 16 *apud* Costa, 2014, p. 561), que afirma que “o escritor deve ser guardião do possível”. Por isso, esse texto é um convite e uma tentativa de experimentar e pensar em como podemos ser escritores, pesquisadores, narradores e professores guardiões do possível.

## 2. Aprender com imagens, desenhar aberturas

*Desde criança, sempre que eu desenhava alguma forma, não importava se fosse de um ser vivo ou não, ela sempre ganhava vida.  
(Yuki Urushibara - Mushi-shi)*

### 2.1 Pensando com e por imagens

Durante uma oficina sobre antropologia e povos indígenas ministrada para estudantes de uma escola de ensino médio e técnico, em 2019, separei duas séries de fotografias para mostrar aos estudantes. As primeiras fotografias haviam sido feitas por mim durante minhas vivências com os povos Kaingang. As outras eram imagens realizadas por fotógrafos indígenas Mbyá Guarani que fizeram parte do projeto *Ore reko reguá*, uma oficina e exposição com jovens da Tekoá Nhundy. Eu refletia sobre como poderia introduzir temas centrais da antropologia e abordar a temática indígena na cidade de Porto Alegre. Sem informações prévias, projetei as imagens numa tela e solicitava que narrassem o que viam, o que sentiam e pensavam a partir de cada uma. Uma das séries mostrava anciãos de um dos povos preparando chás. Estavam pintados, vestiam numerosos colares e cocares. Ao fundo, uma aparente mata muito verde. A outra série tinha fotos de jovens andando pela estrada, pessoas vendendo artesanato nas cidades, declarações de amor desenhadas num vidro de janela.

Os estudantes começaram a debater que algumas fotos teriam sido tiradas na Amazônia, que os velhos eram xamãs e provavelmente realizavam rituais, enquanto a segunda sequência era de pessoas urbanas, que se pareciam com eles e com os locais que frequentavam, deduzindo que não eram indígenas. As primeiras fotos, que foram tiradas por mim, ocorreram em encontros de professores Kaingang, em locais alugados, com auditórios, dormitórios e salas, mas em que, ao fundo, havia um pequeno mato, que fora enquadrado pela câmera. A segunda sequência foram fotografias dos jovens Mbyá sobre seu cotidiano morando na beira de uma estrada, na região metropolitana de Porto Alegre. Alguns dos presentes ficaram surpresos em saber que ambos os povos e fotografias eram da mesma região, falavam línguas distintas e estavam tão próximos dos estudantes. No decorrer da

oficina, falamos sobre recortes, narrativas, nossos olhares, diferenças, preconceitos e também sobre etnocentrismo, realidade, contextos e pesquisa nas ciências sociais.

Outra questão abordada foi sobre como existem imagens já cristalizadas que vão sendo construídas através da escola, pelas notícias e mídias. Essas noções provenientes do senso comum podem ser carregadas de preconceitos e estereótipos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1997), na parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as ciências humanas têm o papel de questionar o senso comum para contribuir para reflexões sobre a inserção dos estudantes no mundo, além de entender que “cabe à área proporcionar a superação dos danos causados pelo senso comum a uma compreensão consistente do mundo que nos cerca” (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, atribui-se à sociologia um papel importante na desnaturalização dos processos sociais, entendendo seus contextos e mudanças. Na Base Nacional Comum Curricular (2018) também se menciona frequentemente o papel das ciências sociais para uma educação crítica e questionadora, sendo “imprescindível que os jovens aprendam a provocar suas consciências para a descoberta da transitoriedade do conhecimento, para a crítica e para a busca constante da ética em toda ação social” (BRASIL, 2018, p. 569). Nesse sentido, as imagens são importantes aliadas nos processos de construção de conhecimento, seja para pensar a docência, quanto nas pesquisas das ciências sociais.

A antropóloga Caiuby Novaes é uma grande pensadora da imagem na antropologia, sendo uma das precursoras em pensar as fotografias e filmes na etnografia. Em seu artigo *A Construção de Imagens na Pesquisa de Campo em Antropologia* (2012), a antropóloga pensa na fotografia e produção de imagens não apenas como forma de documentação, mas nas potências que fabricam no próprio processo de pesquisa do antropólogo, bem como o que comunicam nos trabalhos, indo além da ideia de representação. A autora cita o cineasta e antropólogo MacDougall, que diz que a fotografia “ajuda na criação de uma realidade, não na sua descoberta ou revelação” (MACDOUGALL, 2006, p. 169 *apud* CAIUBY NOVAES, 2012, p. 23). Dessa forma, podemos pensar como as imagens criam realidades nas quais nós estamos imersos, sendo também objeto das ciências sociais e da educação se relacionar com elas.

Segundo De Paula Bueno (2021), a imagem não deve ser considerada apenas como uma ilustração dos fenômenos sociais, mas deveria ser abordada com fundamentação teórica, metodológica, com criatividade e rigor conceitual no ensino de sociologia para ser

compreendida ela mesma dentro de uma perspectiva da cultura visual. Na situação que trouxe inicialmente, não quis pensar nas imagens como ilustrações de uma situação que gostaria de abordar, como trazer fotos de indígenas na cidade para tratar da situação de comunidades que vivem em contexto urbano, por exemplo. Estava mais interessada nas ideias e concepções que poderia criar junto aos alunos e às imagens: como elas nos afetam, quais informações e conceitos elas nos suscitam. Considerar a relação que se estabelece com a imagem ou a construção destas é abordada por Caiuby Novaes (2012) que, pensando sobre documentários e câmeras, cita o documentarista João Salles, que afirma que o documentário é uma forma de se relacionar com o tema, “não pretendem reproduzir o real, mas falar sobre ele” (SALLES, 2005, p. 66 *apud* CAIUBY NOVAES, 2012, p. 24).

Pensando em aproximações entre arte-educação e sociologia, De Paula Bueno (2021) acredita que estudos e debates sobre cultura visual na formação docente são ainda mais necessários no contexto de ensino remoto, tendo em vista o contexto de distanciamento social. Como vimos no primeiro capítulo, a tecnologia esteve muito mais presente no cotidiano, exigindo que os professores tivessem mais domínio sobre linguagens tecnológicas, digitais e imagéticas. A BNCC (2018) considera que a área de ciências humanas e sociais aplicadas mobiliza diferentes linguagens para favorecer o protagonismo dos jovens, podendo estas linguagens serem textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas, entre outros. Além disso, as ciências humanas devem valorizar trabalhos de campo, como entrevistas, observações, acervos, bem como recorrer a diferentes formas de registro e práticas cooperativas (BRASIL, 2018, p. 562).

As ciências sociais podem construir conhecimentos de forma coletiva, através de outras linguagens, como a imagética e artística, valorizando observação, pesquisa e registros através de desenhos. As artes, imagens e ficção podem também nos oferecer diálogos com outras áreas do conhecimento, como a literatura e as linguagens, por exemplo. Segundo a PCN (1997), a integração de diferentes conhecimentos pode oportunizar uma aprendizagem motivadora, incentivando uma abordagem relacional e interdisciplinar na escola.

Sobre essas outras linguagens, registros e ficção, durante o estágio em uma escola pública de ensino médio, havia pensado numa atividade sobre status e papéis sociais com as turmas do primeiro ano. Em uma atividade avaliativa, os alunos deveriam se reunir em grupos para criar e interpretar uma cena de alguma situação em que abordassem o status e papéis sociais dos personagens. Depois de interpretar a cena para os colegas, iríamos conversar para

identificar o status e os papéis de cada um. Quando propus a atividade para a primeira turma, vários alunos começaram a me dar mais “ideias” sobre o formato do trabalho. Enquanto uns se diziam muito envergonhados para atuar e gostariam apenas de escrever, outros ficaram empolgados com a ideia de fazer vídeos, principalmente para postar em redes sociais. As redes pretendidas eram o Tiktok e o Instagram. Ambas as redes possuem *trends*, tendências em formato ou conteúdo de publicação que geralmente ficam muito populares por algum período. Alguns alunos já começaram a ter ideias sobre as situações e seus papéis dentro do formato de certas *trends*, e pensando o que seria o status e os papéis sociais nos vídeos que eles assistiam por um dos aplicativos. Na época, repensei o planejamento e permiti que fossem realizados vídeos podendo ou não estar no formato das redes.

Pensando o lugar da ficção na educação, Leite (2017) é crítica ao uso exclusivo da imagem de forma utilitária, como mera ilustração ou um retrato fiel da realidade, como veracidade. A autora fala que a educação, mesmo sendo atravessada por tantas mídias e informações, ainda tem em suas escolas trabalhos que majoritariamente utilizam imagens (como os livros didáticos, colagens e cartazes) como representação do real. Trago essa passagem, não para dizer que não podemos pensar nas imagens dessa forma, mas que elas têm muito mais potencial dentro da sociologia, podendo até mesmo servir para refletir sobre o que é representação, porque escolhemos certas imagens como ilustração, entre tantas outras questões que podemos acionar, como as discussões de antropologia da arte e sociologia da arte. Como sugerem Câmara, Villas Boas e Bispo (2019) ao revisitar a história da sociologia da arte:

Ao escrever sobre a história da sociologia da arte, Heinich (2001) afirma que os contornos iniciais da disciplina não se originaram da sociologia nem da história cultural, mas da estética e da história da arte, cujos estudiosos acrescentaram o termo sociedade ao binômio autor e obra. A partir dessa asserção, a socióloga distingue três gerações na história da sociologia da arte. A primeira delas seria representada por autores como Luckács, Benjamin e Adorno que, ao reformularem as ideias de Kant, Hegel e Marx, conceberam uma estética sociológica. A segunda geração integra historiadores cujos estudos procuraram evidenciar que a arte está na sociedade, a exemplo de Raymond Williams e Michael Baxandall, entre outros. Finalmente, nos anos de 1960, uma geração de estudiosos deu início a pesquisas sociológicas empíricas que consideram a arte como sociedade. Esse último grupo reúne Bourdieu, Heinich,

Becker, Passeron e outros especialistas. (CÂMARA; VILLAS BOAS; BISPO, 2019, p. 470).

Não pretendo adentrar as questões da sociologia da arte, pois nesse trabalho estou mais preocupada em como podemos nos inspirar pelas imagens, arte, ficção e histórias em quadrinhos. No artigo *Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência*, Luciana Grupelli Loponte (2017) nos convida a pensar a escola como um espaço de experimentação, em que refletir sobre e com a arte pode nos inspirar a conceber novos modos de pensar a educação. Nesse sentido, a estética é pensada como um campo de pesquisa, na educação, que pode provocar sentidos, modos de conhecer, tensionar categorias fixas e criar a partir da arte. Essas ideias de Loponte (2017) me inspiram a pensar também a educação e ciências sociais, como forma de criar, enxergar relações com a sociedade, se questionar e se entender em diferentes contextos. Se nas obras cyberpunk de que falei anteriormente há prevalência do sentimento de desconexão da sociedade, apesar das tantas informações e redes, a proposta de Loponte (2017), e outros autores que trago para refletir, parece ser um movimento de uma educação sensível, atenta para que se possa sentir a si mesmo, e também como o mundo está interligado consigo.

Em artigo recente, Eckert e Carvalho da Rocha (2020) contam sobre suas experiências com a antropologia visual ao longo de décadas de estudos. As pesquisadoras narram uma situação cotidiana que ocorre em suas aulas de antropologia, em que algum estudante pergunta como poderiam inserir imagens no texto de dissertação ou tese, e elas respondem: “nunca em anexo!” - frase que dá nome ao artigo. As autoras incentivam a inserção de imagens no corpo do texto, de forma que a imagem não seja reduzida a ilustração, mas se emancipe como parte da escrita etnográfica (ECKERT; CARVALHO DA ROCHA, 2020, p. 10). Assim, tanto na educação básica, quando em pesquisas acadêmicas, as imagens são potências de aprendizagem e conhecimento, mas não só no sentido de decifrar “o que o autor quis dizer”, mas “o que isso toca” (FISCHER, 2014, p. 49 *apud* LOPONTE, 2017, p. 435).

Moura (2011), acredita que a utilização de imagens, na educação, apenas como atividades complementares ou como estratégia para captar atenção de alunos no sentido de revelar, retratar ou ilustrar pode acabar reforçando o caráter tradicional da educação. Nesse sentido, o ensino de sociologia que pretende trabalhar com “imagens como recurso didático

em suas aulas precisa estar atento para a complexidade que elas demandam e, sobretudo, problematizá-las no que elas têm de propriamente sociológico” (MOURA, 2011, p. 170).

Assim, junto com imagens podemos também ampliar debates para além delas, e refletir sobre o próprio modo como pensamos educação. Schweig (2020) conversa com autores que repensam a concepção de ensino como transmissão de conteúdos a partir de Ingold (2010), Kastrup (2015) e Maturana (2009). Ingold (2010 *apud* Schweig, 2020) entende a aprendizagem como um engajamento com o ambiente, propondo uma “educação da atenção”. Inspirada por Kastrup, Schweig (2020) pensa que aprender é mais um processo de inventar-se a si e o mundo, do que representar uma realidade.



Obra *Las otras en los Pliegues de la historia* de Fátima Pecci Carou com coprodução de Florencia Greco. Foto retirada do site da artista. Disponível em: <https://www.fatimapeccicarou.com/Las-otras-en-los-pliegues-de-la-Historia>. Acesso em 15/11/2021.

Enquanto lia essas discussões, me lembrei da obra *Las otras en los pliegues de la historia*, da artista Fátima Pecci Carou, que, em co-produção com Florencia Greco, pinta um biombo de 6 painéis, onde reconta aspectos da história argentina e latino-americana a partir de uma perspectiva feminista e decolonial. Segundo Carou, em seu *site*<sup>8</sup>, a obra se chama *Las otras* por entender que a imagem de mulheres na história, contada por um discurso dominante, é marginalizada, enquanto “*pliegues de la historia*” (dobras, desigualdade em uma superfície) se referem aos locais menos visíveis que as mulheres ocupam dentro dessa mesma ótica masculina e colonial. Com referências estéticas de personagens de *anime* e mangá, a artista também brinca com a noção de realismo-positivismo que uma pintura realista poderia oferecer à historiografia tradicional (aquela das vozes silenciadas). Assim, o questionamento do local das mulheres na história não passa só pelo conteúdo da artista, mas se reflete na forma ao escolher a linguagem de *anime*, ficcional. As imagens nas telas dialogam com a política, história, feminismo, conhecimento e arte, onde ficção e realidade são borradas. Desse modo, concordo com Samain (2014) que nos sugere não apenas “pensar a imagem” e sim “pensar por imagens”, ou seja, aprender com elas, fazer desdobramentos, experimentar e pensar “como fazer delas e com elas, lugares de conhecimentos e de questionamentos, atos de memória, campos de desejos e de futuros” (SAMAIN, 2014, p. 54).

## 2.2 Desenhar para conhecer

Um menino retira uma uma faixa de sua mão esquerda. Um pincel enche-se de tinta e passa a pingar no papel, ao lado de uma série de desenhos já feitos. Ele começa a escrever uma carta e quando imerso em seus pensamentos, seus escritos saem do papel, ganhando vida. Assim são as primeiras páginas do mangá *Mushishi*, que conta a história de Ginko, um grande conhecedor sobre os *mushi*, seres que, apesar de sua invisibilidade para a maioria das pessoas, coexistem com os humanos e outros seres das florestas, mares e montanhas. A coexistência de humanos e não humanos *mushi* se desdobra em uma série de interferências nas vidas uns dos outros, muitas vezes causando doenças, entre outros problemas. Ginko, o *Mushishi*, caminha entre vilarejos mediando essa interação.

No primeiro capítulo, Ginko encontra o menino que dá vida através dos desenhos, e a partir desse encontro, o pintor direciona sua pintura para criar um artefato importante para

---

<sup>8</sup> Ver mais em <https://www.fatimapeccicarou.com/Las-otras-en-los-pliegues-de-la-Historia>.

ajudar uma parente. No mangá e no *anime*, o *Mushishi* não fala o que o menino deve desenhar, dando somente a informação de qual objeto era, sem detalhar formato e cor. O menino pede por mais informações, mas Ginko solicita que ele use sua imaginação. Assim, a partir de sua imaginação e seus sentimentos, o menino consegue dar vida ao artefato.

Na narrativa, penso que Ginko exerceu um papel de educador, ao mediar o contexto e situação que o menino vivenciava, suas habilidades e conhecimentos com novas informações e elementos, mas ainda sim, deixando que a criança fizesse as conexões e criasse vida. A perspectiva do conhecimento como uma relação ou da educação como vida (INGOLD, 2010), faz entendermos o espaço da sala de aula como um ambiente de trocas e de conhecimentos que se produzem em conjunto - ao contrário de uma ideia de transpassar. A noção de levar em consideração os saberes dos alunos na sala de aula é muito bem abordada por Paulo Freire (2015), em *Pedagogia da Autonomia*. O autor problematiza a dicotomia entre o conhecimento e seus conhecedores, ou o que se conhece e o conhecer. A partir desse entendimento de que os conhecimentos estão também nos corpos de quem conhece - e não são conteúdos separados - é possível pensar em valorizar todas as pessoas e seus conhecimentos: todas as pessoas se educam e tem contribuições para além dos conteúdos tradicionais escolares. Na antropologia, ideias como as de Marcela Coelho de Souza (2010) entendem o conhecimento como encontro, e expandem essas possibilidades para além dos humanos.

Quando entrei na graduação de Licenciatura de Ciências Sociais, comecei a fazer aulas de desenho com a artista e quadrinista Anna Jonko. Não sabia muito bem o que esperar das aulas, mas era um sonho que eu tinha. Gostava de desenhar, mas nunca havia aprendido aspectos mais técnicos. Com o passar do tempo, fui descobrindo o gosto pela pintura com tintas aguadas como o nankin e aquarela, e também os desafios de materiais que têm seus próprios fluxos e tempos. Enquanto escrevo esse texto, pensava no que poderia falar sobre essas experiências nas aulas, mas me marcam menos as técnicas aprendidas, e mais as experiências com os elementos que observava, com a personalidade dos materiais, e o quanto eu aprendia sobre mim mesma durante o processo, com auxílio da Anna. Vinda da antropologia, durante esse período reaprendi muitas coisas sobre olhar e observação, como aumentava algumas características do elemento que observava, atenuava outras, fixava o olhar em movimentos, me amedrontavam os contrastes, percebia mais detalhes em algumas partes, em detrimento de outras, entre tantas outras coisas.

Se no tópico anterior comecei a desenhar o texto falando em imagens cristalizadas, nesse momento gostaria de falar sobre transitoriedade, processos, desenhar, observar e criar imagens, como verbo. Loponte (2017) nos convidou a tensionar categorias fixas, provocar sentidos e modos de conhecer a partir da arte, entendendo a escola como espaço de experimentação. O conhecimento, se entendido como mais como uma relação do que apreensão de conteúdos, é potencializado com diferentes linguagens, formatos e modos de pensar. Esse potencial de invenção é também abordado pela antropologia feita por pesquisadores que também desenhavam. Os textos que chamo para conversar pensam, em sua maioria, nos desenhos e pesquisadores, mas aqui vamos refletir por meio de desenhos, pesquisa e educação.

Inspirada por Karina Kuschnir (2014; 2016), passei a pensar mais na relação entre antropologia, ciências sociais, educação e desenhos. Kuschnir (2014) compartilha uma proposta de ensino com alunos de graduação, em que desenho e antropologia são postos em diálogo para um enriquecimento mútuo. Segundo a autora, desenhar contribui para pesquisa antropológica, assim como a antropologia contribui para desenhar o mundo (KUSCHNIR, 2014, p. 28). Azevedo (2016) sugere que o desenho pode ser entendido como uma metodologia do processo de pesquisa, bem como o resultado dela. E nesse sentido me animo para tentar pensar o desenho, e nesse caso as histórias em quadrinhos, como um processo de pesquisa, bem como resultado, como no capítulo quatro.

Em minhas aulas de estágio I, antes da pandemia, passei a fazer desenhos como forma de organizar meus pensamentos e estruturar o conteúdo que iria abordar nas aulas. Com as folhas rabiscadas, meus mapas mentais que serviam como base das aulas acabaram se transformando, muitas vezes, em imagens. Gostava de fazer os mapas primeiro por não pensar numa sequência prévia, onde é possível enxergar todos os elementos interconectados, podendo deixar que as perguntas, questões, e os alunos construíssem comigo uma sequência conjuntamente. Num primeiro momento, desenhava para mim mesma: enxergava imagens e movimentos conforme ia revisando o conteúdo. Os desenhos foram me auxiliando a enxergar os conceitos, em como poderia abordar o assunto em sala de aula, e aos poucos, como se tivessem vida própria, formavam sequências e transformavam-se em mais ideias.

Quando fui para a sala de aula, pensei: por que não, ao invés de textos e tantas anotações nos momentos de aula expositiva, não compartilhar os desenhos? Na época do estágio, com o pouco tempo em sala de aula, e os conteúdos pré-determinados pelo plano

pedagógico da escola, não pensava em ir mais a fundo em alguma proposta que envolvesse desenho, mas ter tido essas experiências me fazem refletir e ter mais ideias sobre minhas futuras atuações em sala de aula.

Aqui não penso a educação separada da pesquisa, tanto ao planejar as aulas, como ao revisar conteúdos, ministrar aulas, elaborar atividades, se relacionar com a escola e estudantes. Mas não trato de pesquisa presumindo que todos são objetos para serem descobertos, mas no sentido de fazer teorizações junto de observações e práticas, de se colocar muitas questões, e também no sentido de Roy Wagner (2010 [1975]), de invenção. Os conceitos sociológicos que revisava reaprendi a partir do desenho, e também aprendi um pouco mais como ser professora por intermédio dele. Berger (2005 *apud* KUSCHNIR) tira a ênfase do desenho no resultado, pensando no processo da linha desenhada, ou o que o pesquisador passa a conhecer a partir da experiência de traçar o papel.

Aina Azevedo (2016) recupera alguns pensamentos de Taussing (2011 *apud* AZEVEDO, 2016) que enfatizam uma outra temporalidade no processo de desenhar, e também na possibilidade de desenhar eventos anteriores ou usar a imaginação - poderíamos também pensar futuros? Se compararmos com a fotografia, a passagem do tempo que menciona Taussing fica mais evidente. Segundo Cabau (2016, p. 37), o desenho é transitório, “permitindo aceder à sua compreensão enquanto processo do olhar”. Enquanto antropólogo, Cabau (2016) se interessa pela prática do desenho como forma de se abrir para atenção, articulando linhas, gestos e pensamentos.

É por uma “educação da atenção”, que escreve Ingold (2015) ao pensar nas imagens de dédalo e labirinto. Ingold (2015) compara o caminhar num dédalo - que predetermina movimentos, enfatizando a intenção do caminhante e sua chegada, do labirinto, que exige uma atenção constante no caminho e ambiente, deixando o caminho aberto para o aparecimento de coisas. O autor relaciona essa abertura à imaginação, percepção e educação: “imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos” (INGOLD, 2015, p. 30). Ainda no mesmo artigo, diz que para a criança, as ruas são labirintos, tendo que se manter em alerta para não sair da trilha “como o escriba, copista ou desenhista cujos olhos ficam na ponta dos dedos, a criança segue, sempre curiosa, seu vai e vem, mas sem uma visão de comando ou vislumbre de um fim” (INGOLD, 2015: 24).

Azevedo (2016) também conversa com Ingold sobre a abordagem de uma antropologia gráfica, em que fala sobre o desenho como um modo de pensar que é ligado ao

“fazer”, como uma possibilidade de conhecer desde dentro. Ainda sobre o autor, Azevedo (2016) ressalta a ideia de *pensar-fazendo* que o desenho proporciona, podendo expressar tempo e movimento. Dessa forma, o desenho nos instiga em processos de pesquisa e docência. Segundo a Base Nacional Comum Curricular de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2018), a escola deve ofertar diferentes itinerários formativos. Destaco os dois primeiros citados pelo documento, que se relacionam com o potencial inventivo que imagens e desenhos podem ter para o ensino de sociologia. São itinerários formativos, segundo a BNCC (2018):

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;  
(BRASIL, 2018, p. 478)

Kuschnir (2016) aponta temas transversais que notou em autores que têm trabalhado com antropologia e desenho. Ela diz que, ao levar o desenho para antropologia, se produz narrativas, além de se problematizar a experiência etnográfica como subjetividades, horizontalidade na relação pesquisador e interlocutores, memórias, produção de trocas e colaborações. Apesar de se tratar de uma análise de pesquisa etnográfica, esses apontamentos são motivadores para pensar na nossa concepção de educação, relação e conhecimentos dos estudantes, bem como o papel da imaginação, de narrativas e imagens para refletir sobre a sociologia em sala de aula.

### 3. Ciências Sociais e Histórias em Quadrinhos

*Pode haver outras pessoas que sonham  
do modo como eu sonho?  
(Ursula K. Le Guin - A Curva do Sonho)*

#### 3.1 Quadrinhos em Sala de Aula

“Comecei a fazer aulas de dança. Cheia de hematomas, me sinto dolorida. Aprender a ter consciência corporal pode ser doloroso... conscientizar-se das coisas do mundo, também”, Assim escrevi no quadrinho de uma página que fiz para compor a coletânea Mulheres & Quadrinhos, publicada pela Skript Editora, em 2020, que reúne mais de cem artistas, quadrinistas, pesquisadoras e jornalistas sobre quadrinhos. Apesar de gostar de ler quadrinhos desde a infância, faz poucos anos que passei a desenhar nesse formato, contar histórias e estudar. Digo pensar nesse formato, porque, muitas vezes, os pensamentos vão sendo construídos a partir dessa relação de desenhos, palavras e sequências. Frequentemente, quando começo a desenhar ou imaginar um quadrinho, não tenho noção do final (diferente do dédalo, como abordado anteriormente), mas é no processo que vou descobrindo novos pensamentos, sentimentos e ideias. Desse modo, desenhos e textos se retroalimentam e são construídos conjuntamente.



Página que fiz para a coletânea Mulheres & Quadrinhos, da Skript Editora.

Como aprendi e ainda aprendo com a amiga, referência e professora Anna Jonko (2014), o ensino pode ser pensado como “uma forma de abrir caminhos e estabelecer conexões, não só com outras formas de conhecimento, mas também na construção de um olhar diferenciado para a própria existência” (JONKO, 2014, p. 13). Estando no lugar de uma pessoa que gosta de desenhar, antropóloga e educadora, concordo com a perspectiva de F. Becker (2008 *apud* KUSCHNIR, 2014) de que a sala de aula pode ser vista como um laboratório, mais do que um auditório. Ou seja, um espaço em que possamos construir conhecimentos juntos, de maneira inventiva, fazendo uma leitura do mundo, no sentido de Freire (2009):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica a relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 2009, p. 11).

A curiosidade de aprender com quadrinhos veio antes das minhas tentativas de fazê-los. Em 2018, participei de um curso sobre quadrinhos, filosofia e educação com Gelson Weschenfelder, em uma escola de desenho da cidade. A partir desse encontro, passei a frequentar as reuniões do grupo de pesquisa *Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e Práticas Pedagógicas*, na Universidade La Salle (Canoas), onde fiz amigos importantíssimos para trabalhar sobre os usos de quadrinhos e ficção na educação, escola e na vida.

A interdisciplinaridade do grupo, formado principalmente por colegas dos cursos de letras, história, pedagogia, psicologia, design, além de pós-graduandos, faziam as discussões serem muito ricas para pensar educação de modo geral. É também marcada pela interdisciplinaridade a revisão bibliográfica que compartilho a seguir, sobre uso de quadrinhos na educação. A maioria dos textos que li que tratam desse encontro são trabalhos de conclusão de curso de diversas áreas do conhecimento, mas também trago algumas teses, dissertações e artigos, bem como pesquisas que não são do campo da educação, mas que dialogam com o tema. Esse capítulo é um breve apanhado de algumas ideias que julgo importantes para pensar o uso da nona arte na educação.

Em praticamente todos os textos que li sobre o tema, dois principais autores aparecem como referências: Eisner e McCloud. Ambos quadrinistas que têm carreiras na produção de quadrinhos, mas também se dedicam a conceituar os quadrinhos como arte e literatura. Eisner (2005) propõe o termo “arte sequencial” para descrever quadrinhos, evidenciando o caráter sequencial e narrativo da disposição de imagens e textos para narrar uma história: ou seja, quadros em sequência que contam alguma coisa. O autor afirma tratar-se de um "veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, 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, 2010, p. 9).

Ainda segundo o mesmo autor, os quadrinhos são uma expressão criativa, sendo parte da arte e literatura. McCloud (1995) aprofunda as ideias de Eisner, enfatizando o caráter comunicativo dos quadrinhos, de modo que, além de narrar uma história, as imagens em

sequência transmitem informações e também produzem respostas no leitor. Desse modo, McCloud (1995) volta o seu olhar para a reação das pessoas que leem as narrativas, o que acho interessante para pensarmos que tipo de reações e provocações podemos construir junto com os estudantes. No livro *Quadrinhos e arte sequencial*, Eisner (2010) descreve que nos quadrinhos as palavras e imagens se misturam formando uma amálgama, de modo que as palavras já não servem para descrever, mas fornecer ligações e diálogos. Segundo o autor:

Escrever para quadrinhos pode ser definido como a concepção de uma ideia, a disposição de elementos da imagem e a construção da sequência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo do veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação — escrita, pois lida com tecnologia singular. Quanto a seus requisitos, ela está mais próxima da escrita teatral, só que o escritor, no caso das histórias em quadrinhos, geralmente também é o produtor das imagens. (EISNER, 2010, p. 122).

Dentre as experiências que li a partir da bibliografia, me parece existir dois tipos de ênfases principais ao pensar em HQs e educação. Uma delas é refletir sobre como podemos usar quadrinhos e obras da cultura *pop* dentro da sala de aula, para pensar em relações com o conteúdo trabalhado. Outra ênfase recorrente é pensar a partir da criação de quadrinhos em sala de aula, e até mesmo os trabalhos acadêmicos em formato de quadrinho. Alguns destes unem essas duas “linhas”. Falo isso, pois em muitos trabalhos, principalmente na área de letras, encontrei pesquisadores que fazem distinção entre formatos de narrativas gráficas, podendo trabalhar com diferentes linguagens, temas e comunicações possíveis, que acredito ser interessante compartilhar.

As artes sequenciais ou narrativas gráficas podem ser histórias em quadrinhos, charges, cartuns, tiras e *graphic novels*. Entre as histórias em quadrinhos, estão as *Comics* (quadrinhos em estilo norte americano), mangás (quadrinhos japoneses, que possuem especificidades, como a ordem de leitura) e os gibis. O gibi é um termo brasileiro para se referir a revistas em quadrinhos. Segundo Miler (2018), o gibi se refere à revista (objeto físico) e pode contar uma ou muitas histórias em quadrinhos, além de diversas tiras ou tirinhas. São muitas as experiências de professores e acadêmicos, principalmente da pedagogia, que utilizam os populares gibis da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, como incentivador no processo de letramento de alunos. Não irei descrever todos os formatos, mas é interessante trazer os gibis, pois são muito populares no país, sendo comumente lidos pelos

estudantes. No Brasil, há uma série de quadrinistas que produzem *graphic novels* além de quadrinhos publicados virtualmente. Segundo Rodrigues (2013), *graphic novels* geralmente são quadrinhos mais extensos, ainda que não precisem ser sustentadas por um arco longo, podem ser sustentadas por uma abordagem conceitual que unifique a obra, como álbuns, por exemplo. Diferem-se de HQs como as *comics* estadunidenses, os gibis e mangás, que são seriados.

A maioria dos autores dialogam preferencialmente com quadrinhos estadunidenses, pensando a partir da indústria de *comics* que popularizam as HQs, e as transformam num produto de cultura *pop*. Hoje em dia, é muito forte o consumo não só de revistas de super heróis, por exemplo, mas também várias outras mídias associadas como as séries e filmes. Oliveira (2015) atribui a criação de HQs com temas mais diversos e adultos a partir do surgimento do movimento *underground* de quadrinhos, em que quadrinistas independentes passaram a produzir e distribuir suas histórias. Segundo Eisner (2005), em seu livro *Narrativas Gráficas*, a partir da década de 1960, as HQs vieram a ter maior conteúdo literário, tratando de temas que antes eram exclusivos da literatura, como biografias, protestos, relacionamentos humanos e fatos históricos, diferente da abordagem dos super-heróis, tema das *comics* de grandes editoras.

Eisner (2005) atribui maior popularização e acesso aos quadrinhos, entre as décadas de 1960 e 1990, ao surgimento de lojas especializadas. Oliveira (2015) diz que, mesmo com a digitalização dos quadrinhos ter início entre as décadas 1980 e 1990, a adaptação foi lenta, e considera que ainda há pouca variedade na utilização de recursos de interatividade e multimídia nos quadrinhos virtuais. Atualmente, há vários programas e aplicativos que facilitam a produção e publicação de quadrinhos. Assim, existe mais diversidade de temas, formatos e linguagens dos quadrinhos publicados, e consequentemente, como reflete McCloud (2000), uma maior diversidade na produção significa também mais pessoas se identificando e lendo essas histórias.

Gostaria de destacar a relação dos quadrinhos com os jornais. É muito comum que os jornais tenham tiras, charges e cartuns. Para muitos, é o único contato com narrativas sequenciais, além dos gibis, na infância. No entanto, existe uma série de jornalistas que têm realizado matérias em formato de quadrinhos, que acredito ser profundamente inspiradores para pensar as ciências sociais, na medida que a imagem observada e o processo do desenho trazem outro tipo de informação, além da possibilidade ainda maior da inserção da

subjetividade do jornalista. Segundo Oliveira (2015), se atribui a Joe Sacco (que, em 1996, publica *Palestina*) o surgimento do jornalismo em quadrinhos. Segundo o autor, o formato de jornalismo de quadrinhos atual é possível devido ao jornalismo, que precisou se entender mais subjetivo ao longo das décadas, e devido aos quadrinhos, que precisaram vencer estereótipos de arte menor e tiveram que sofrer modificações (OLIVEIRA, 2015. p. 21).

É interessantíssima essa proposta de jornalismo em quadrinhos (também conhecido como JQ ou JHQ) para nós, cientistas sociais e educadores, pela maneira como o jornalista se insere no campo, tem o tempo de maturação das ideias, constrói a comunicação de palavras junto de imagens e relaciona informações, notícias e pessoas. No Brasil, há diversas mulheres<sup>9</sup> que fazem jornalismo em quadrinhos, muitas que também tiveram seus trabalhos de conclusão de curso relacionados à temática, entrelaçando produção gráfica e teórica. Foi principalmente por acompanhar seus trabalhos que me inspirei para pensar esse texto, ideias para aulas, e como quadrinista.

Minha vontade inicial era aprofundar matérias dessas quadrinistas a partir de conceitos da sociologia, mas que não conseguirei realizar neste trabalho. No entanto, gostaria de citar três trabalhos de autoras que me marcaram profundamente e são grandes potências para dialogarmos, são elas: (1) Cecília Marins, autora do livro-reportagem *Parque das luzes*, que junto de Maria Allice De Vicentis e Tainá Freitas fazem uma reportagem, para o TCC, sobre mulheres em situação de prostituição no Parque das Luzes; (2) Gabriela Güllich, autora de *Filhas do campo: um retrato em quadrinhos de agricultoras assentadas na Paraíba*, uma HQ reportagem que foi seu TCC, e também a HQ reportagem *São Francisco*, que, junto de João Veloso, contam histórias do sertão e do Rio São Francisco narradas em quadrinhos e fotografia; e (3) Helô D'Ângelo, que fez seu TCC em quadrinhos abordando aborto no Brasil com a HQ *Quatro Marias*, e tem produzido uma HQ chamada *Isolamento* a partir de histórias e relatos da pandemia.

No Brasil, as histórias em quadrinhos são frequentemente atribuídas aos gibis, como mencionado anteriormente. Segundo Miler (2018), gibi significa “garoto negro”, e era o personagem que representava a revista de mesmo nome, que lançada em 1939, teve publicações periódicas até 1950. Além dos gibis e das *comics*, os mangás também são bastante populares no país, tendo uma relação muito forte com os *animes*, animações

---

<sup>9</sup> Matéria que apresenta seis mulheres que fazem jornalismo em quadrinhos:  
<https://www.revistabado.com.br/2020/04/15/seis-minas-que-fazem-jornalismo-em-quadrinhos-no-brasil/>

japonesas inspiradas em mangás. Segundo a historiadora, mestre e doutoranda em Educação, Sabrina da Paixão Brésio (2020), os mangás foram mediados pela presença de animes na televisão. Foram as animações que chegaram no Brasil na década de 1960, antecedendo os mangás. A autora diz que a maior popularização de produções de mangá se deu com investimentos de editoras, como a JBC. Assim, os primeiros mangás lançados no país espelhavam animes que passavam na televisão.

Quase tão antigas quanto as publicações de histórias em quadrinhos no país, são suas críticas. São vários os autores que citam o episódio em que a Associação Brasileira de Educadores, em 1928, alega que essa literatura suscita hábitos estrangeiros em crianças (WESCHENFELDER, FRADKIN, YUNES 2017; RODRIGUES, 2013). Cerca de dez anos depois, Gilberto Freire, membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, preside uma comissão para analisar HQs e conclui que as histórias em si não são “boas nem más”, mas dependem de seu uso. Além disso, ressalta as HQs como possíveis aliadas na alfabetização. Com uma perspectiva ainda muito ligada à infância e juventude, as HQs são vistas, por vezes, como problemas ou com certo temor por um possível poder de influência sobre o comportamento juvenil. Rodrigues (2013) atenta para o fato que a adolescência é uma noção recente, derivada do período pós-guerra, na década de 1950, e pensa que os quadrinhos ocuparam uma função social no sentimento de pertencimento e entretenimento da juventude.

Quando fazia a revisão bibliográfica, senti certo incômodo que todos os trabalhos citam a discussão iniciada na década de 1940, a partir de uma crítica do psiquiatra Fredric Wertham, que publicou um livro responsabilizando quadrinhos por problemas da juventude (FOOHS, CORRÊA e TOLEDO, 2020; SANTOS, 2014). Pensava: será que realmente é necessário ficar tanto tempo nessa questão? Estamos em 2021, com produção cinematográfica e de séries com base nos quadrinhos muito populares, sendo as maiores franquias do cinema, temos adaptações de mangás e *webcomics* em séries e filmes, um crescente mercado de quadrinhos digitais. Me parecia uma questão superada, num primeiro momento.

No entanto, enquanto escrevo este trabalho, a DC Comics (editora de quadrinhos), anuncia o lançamento de uma nova revista em que o Super Homem será bissexual, e isso causou grande comoção nos fóruns e redes sociais. Um jogador de vôlei da seleção brasileira

se posicionou<sup>10</sup> contra a existência do personagem, resultando em quebra de patrocínios e pressão para o clube afastá-lo do time. Ao mesmo tempo, o jogador teve aumento de seguidores e apoiadores de suas ideias conservadoras. No ano de 2019, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro mandou censurar<sup>11</sup> a HQ *Vingadores - A Cruzada das Crianças*, na Bienal do Livro, que tinha a imagem de um beijo entre dois homens.

Então, acho relevante trazer essas discussões, porque me parece que as ideias conservadoras e rasas da década de 1940 ainda estão sendo perpetuadas de outras formas, mas ainda com visível medo de imagens - mesmo discurso usado para séries e novelas com personagens LGBTQIA+, por exemplo. Essa preocupação aparece muito mais em obras da cultura *pop* bastante populares, como é o caso do Super Homem. Poderíamos pensar em vários desdobramentos dessa questão, como a imagem de Super Homem e a heteronormatividade, os consumidores de histórias em quadrinhos, além de como a imagem parece trazer mais medo para alas conservadoras, e até mesmo sobre uma nova onda de pensamentos autoritários de extrema direita têm perpassado as obras e a educação. Não irei me aprofundar em tais questões para esse trabalho, apesar delas fazerem parte do plano de fundo em que a pesquisa é realizada.

As histórias em quadrinhos sempre foram relacionadas a crianças, jovens, mas também à sua potencial capacidade de conexão com o leitor, tendo um caráter de aprendizagem (seja aprendizagens de comportamentos desejáveis ou não). Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2017) trabalham com super-heróis como recurso para promoção de resiliência em crianças e adolescentes, aproximando as situações de adversidades dos personagens com as histórias vividas cotidianamente pelos jovens. O autor destaca o potencial estímulo à aprendizagem que as HQs oferecem, tendo em vista a ligação que os jovens têm com a linguagens plásticas, como o cinema e literatura, sendo realidades mais palpáveis para os estudantes. Além da identificação, Weschenfelder, Fradkin e Yunes (2017) dizem que as narrativas também oferecem oportunidades para ampliação de conhecimentos sobre o mundo social.

---

<sup>10</sup> Ver mais em:

<https://ge.globo.com/volei/noticia/patrocinaidores-e-minas-dao-caso-mauricio-souza-como-encerrado-e-clube-foca-na-estreia-da-superliga.ghtml>. Acesso em 13/11/2021.

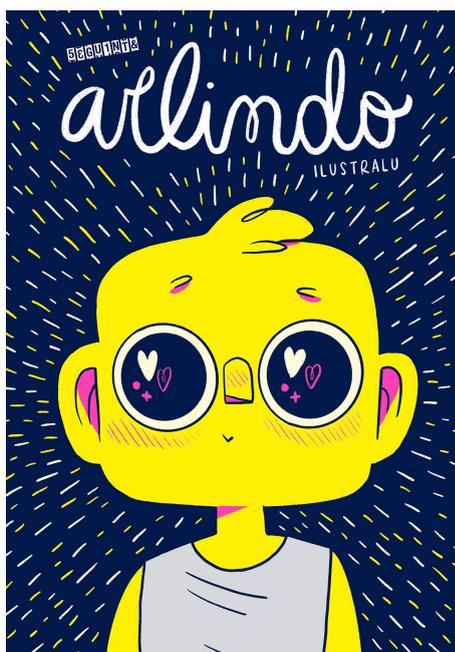
<sup>11</sup> Ver mais em:

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/09/marcelo-crivella-manda-censurar-gibis-dos-vingadores-na-bienal-do-livro-no-rio.shtml>. Acesso em 13/11/2021.

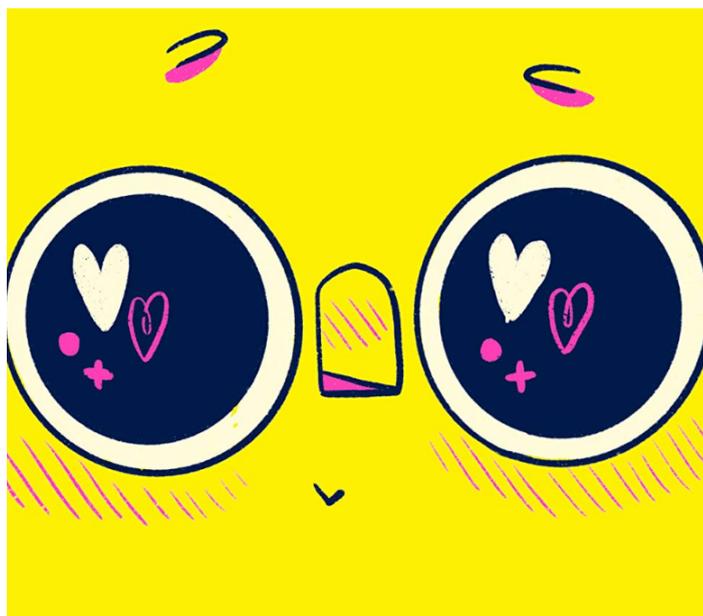
Foohs, Correa e Toledo (2021) citam uma pesquisa realizada por Kawamoto e Campos (2014) com professores sobre histórias em quadrinhos. Segundo os autores, a maioria dos professores reconhece as HQs como um recurso motivacional, mas não adequado para apropriação de conteúdos - numa visão de ensino bastante tradicional de repassar conteúdos. Ainda segundo os pesquisadores, as HQs são mais utilizadas nos anos iniciais como recurso para aprendizagem de leitura, com foco na apreensão do código escrito, enquanto nas séries mais avançadas, o uso não se restringe à leitura, mas também pelas mensagens contidas nas narrativas, além de produção de suas próprias histórias. Mas, me situo mais próxima das ideias de Lisboa, Junqueira e Del Pino (2008), que pensam as histórias em quadrinhos não somente como um recurso de caráter informativo, mas também no divertimento, nos temas possíveis de serem trabalhados, nos concepções, contextos e atitudes dos personagens e ambiente.

### **3.2 Imaginação Sociológica e quadrinhos**

Com o brilho nos olhos em formato de corações, Arlindo, um menino fã de Sandy & Júnior, vive uma série de sentimentos novos - e enfrentamentos. Entre a escola e as casas de seus parentes e amigos, o menino vai se conhecendo, buscando formas de se encontrar e percebendo as respostas do mundo. Arlindo aprende, desde muito novo, que ser quem se é, é diferente em distintos contextos. Arlindo dá nome a *graphic novel* escrita pela quadrinista brasileira Luiza de Souza (ilustralu), que teve suas páginas postadas no Twitter da autora, até se tornar um livro. Morador de uma cidade no interior do Rio Grande do Norte, acompanhamos o personagem encontrando seu mundo, ao mesmo tempo que muitos mundos parecem se fechar para ele. Quando passa a conhecer paixões, desejos e sua sexualidade, é também quando conhece preconceito e violência. Mas é também durante a busca cotidiana de Arlindo por ele mesmo que encontra pessoas que o encorajam a lutar para ser quem ele é.



Capa da Graphic Novel *Arlindo*, de Luísa de Souza.



*Arlindo* é uma obra ficcional em quadrinhos, que trabalha temas importantes para as ciências sociais como juventude, escola, preconceitos, direitos humanos, violência, empatia, entre outros assuntos. No entanto, esses temas aparecem menos como conteúdos e como foco, e mais na sutileza da sequência de acontecimentos da vida cotidiana de *Arlindo*. É sofrendo e rindo junto com *Arlindo* que enxergamos as relações entre indivíduo e sociedade, articulando com nossas lembranças sobre escola, e situações cotidianas que vivemos, por exemplo. É válido ressaltar que, no capítulo que trata sobre conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1997) enfatizam como tema fundamental a relação entre indivíduo e sociedade, o ação de indivíduos sobre a sociedade e o oposto, as dinâmicas sociais, ordem ou mudança social (BRASIL, 1997, p. 36).

Pensar nas relações entre histórias de vida pessoais, ficção e HQs, e conceitos sociológicos foi a intenção de uma oficina que, junto da artista Anna Jonko, desenvolvemos para professores e ilustradores, na Universidade La Salle, em 2019. Como parte de um evento promovido pelo grupo de pesquisa Universos Paralelos, eu e Anna refletimos sobre como criar e pensar a docência com base em nossas experiências com as ciências sociais e a arte. Tradicionalmente, a sociologia trabalha com relações entre indivíduos e sociedade. A partir da noção de Imaginação Sociológica de Wright Mills (1975), a oficina tinha como proposta a criação de narrativas visuais que envolvessem trajetórias individuais e suas relações com questões públicas e estruturais da sociedade. Tínhamos como objetivo pensar conceitos da

sociologia, como o de imaginação sociológica, para contextualizar histórias de vida pessoais, bem como a partir de obras da cultura *pop*, como as HQs. Além disso, nossa proposta era que tais conceitos e discussões pudessem auxiliar na criação de roteiros para ilustradores, quadrinistas e escritores.

Durante o encontro, debatemos sobre os conceitos de *perturbação* e de *questões* de Mills (1975) como disparadores para ler e discutir os quadrinhos propostos e para criar novas narrativas. Segundo Mills (1975), a ideia de *perturbação* é facilmente identificável, atrelada a problemas individuais. Já as *questões* transcendem o caráter privado, se relacionando com os mundos, instituições, histórias e contextos aos quais a perturbação pode estar inserida, ou seja, a questão é um assunto público. Assim, suas ideias são inspiradoras para fazermos movimentos entre ficção e realidade e indivíduo e sociedade, por exemplo.

Na primeira parte da oficina, falei sobre nossa proposta e expliquei o conceito disparador de *Imaginação Sociológica*. Em seguida, conversamos sobre três quadrinhos com formatos e temáticas diferentes. Em um terceiro momento, lançamos perguntas tendo como base as noções de perturbação e *questão* com objetivo de que os participantes pudessem se perguntar em como poderiam ver situações de suas vidas ou criar situações. Primeiro pensando nas perturbações e depois ampliando para questões. Depois disso, fizemos um pequeno roteiro, com anotações a partir da conversa, podendo também desenhar e já criar as histórias em quadrinhos.

Com a quantidade enorme de informação e a dificuldade de assimilá-las, é preciso de certa “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos”, e é isso que o Mills (MILLS, 1975, p. 11) chama de imaginação sociológica. O conceito nos permite compreender a história, biografia e as relações entre ambas dentro da sociedade. No texto *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante*, Florestan Fernandes (1994) revela questões educacionais e problemas sociais brasileiros a partir de sua trajetória, não fazendo uma distinção tão rigorosa entre sua vida e as questões sociológicas de que trata. Penso que são ideias muito inspiradoras para refletir sobre a docência. Segundo Mills:

Aquilo que experimentamos em ambientes de pequena escala é, com frequência, causado por modificações estruturais. O número de variedade dessas modificações estruturais aumentam à medida que as instituições dentro das quais vivemos se tornam mais gerais e mais complicadamente ligadas entre si. (MILLS, 1975, p. 17).

Bondía (2002) também reflete sobre o excesso de informação que recebemos e acredita que é justamente o oposto de experiência o que ele propõe como aprendizagem. Segundo o autor, a necessidade de estar informado o tempo todo e ter que opinar sobre todas as coisas dá uma falsa impressão de aprendizagem, muitas vezes reduzindo para pensamentos dicotômicos como “a favor” ou “contra”, inibindo as experiências e complexidade das coisas, que precisam de mais tempo para ocorrer. Segundo Mossi e Oliveira (2019), dentro de uma perspectiva deleuze-guattariana, o pensamento é algo que precisa ser disparado e acionado frente a encontros e afecções.

Uma das HQs utilizadas na oficina foi *Persépolis*, de Marjane Satrapi, uma escritora, quadrinista e cineasta iraniana. *Persépolis* narra várias situações vividas por Satrapi desde seu nascimento até o final da década de 1970. Suas experiências individuais vão sendo, a todo momento, contextualizadas com as políticas do Irã. Isso fica mais evidente quando ela assiste uma série de mudanças em sua rotina, amizades e sonhos que são atravessados pela Revolução Iraniana. Durante a pandemia, a mesma HQ foi assunto de um episódio de podcast<sup>12</sup>, que junto de outro amigo educador e antropólogo, Eduardo Schaan, gravamos via um edital de cultura. A ideia do podcast não era fazer uma análise acadêmica de obras da cultura *pop*, mas chamá-las para conversar junto com nossas experiências e com a antropologia.

Tenho aproximação ainda com a noção ampla de Giddens (2005) em *O que é Sociologia?*, que entende a sociologia como o estudo da vida social humana, grupos e sociedades. Para o autor, o objeto de estudo da disciplina é desde encontros ocasionais nas ruas até análise de grandes processos globais. Acredito que são nessas possibilidades de alternar olhares e posições entre análises de processos sociais cotidianos até estruturais mais amplos, que reside a potência da disciplina, não só como uma ciência, mas também no ensino médio.

Giddens (2005) aborda essa potência da sociologia ao narrar como podemos sair da nossa visão de mundo a partir das nossas características familiares e assumir uma visão mais ampla sobre nós mesmos: por que somos como somos?<sup>13</sup> Ele propõe que refletir

---

<sup>12</sup> O podcast, chamado Antropologeek foi financiado pelo edital de Financiamento de Projetos Culturais Digitais, do Pró Cultura RS FAC Fundo de Apoio a Cultura em parceria com a Universidade Feevale. E está disponível em <https://soundcloud.com/user-472308842>

<sup>13</sup> Durante a apresentação deste trabalho, a professora Cláudia Zanatta se lembrou da citação que Paulo Freire deu em entrevista à Moacir Gadotti (1993) que talvez expresse melhor a ideia: “Mas o que estamos sendo, por que estamos sendo, como estamos sendo, quem estamos sendo?”. Disponível em:

sociologicamente envolve um exercício de imaginação. Tal ideia de imaginação é explorada pelo sociólogo Mills (1975), que afirma que a imaginação sociológica permite compreender o que está ocorrendo dentro de si e no mundo. Ela possibilita compreender a relação entre a biografia e a história, bem como a estrutura da sociedade. Compreendendo essas relações, podemos passar de uma perspectiva para outra. Essas ideias instigam a trabalhar em possíveis conexões entre os âmbitos pessoais e cotidianos com a história, contexto e sociedade. No entanto, vejo mais como exercício do que pretensão de “descobrir” ou ter total compreensão de tudo que nos atravessa.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) está de acordo com Giddens (2005) e Mills (1975), na medida em que apresenta como princípios da disciplina de sociologia no ensino médio a relação entre a vida cotidiana dos alunos com as reflexões mais amplas proporcionada por conceitos. Por que somos como somos? Pergunta Giddens (2005), propondo que façamos o exercício de voltar o olhar questionador sobre nossas próprias vidas. Com isso, o autor sugere que a principal característica das ciências sociais é a desnaturalização do cotidiano e de nossas práticas, e defende que passemos a estar no mundo de maneira aberta para repensar nossos valores e verdades.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2018), a disciplina de Sociologia no ensino médio corresponde às três áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. A BNCC também entende que o papel da sociologia, na escola, é, além da compreensão de teorias e conceitos científicos, o desenvolvimento da capacidade de desnaturalização do senso comum, bem como ler o mundo de forma crítica, repensando os fenômenos de intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas. Se espera, com a disciplina, que os estudantes consigam desenvolver o hábito de questionamento sobre a perspectiva que tendem a observar o mundo:

Sociologia deve ser capaz de despertar entre os estudantes a necessidade de formular perguntas sobre as causalidades e consequências desses eventos, e estimular sua disposição para a realização de pesquisas e leituras que permitam sua melhor compreensão. (BRASIL, 2006, p. 167).

A sugestão de proposta didática que farei no capítulo quatro pretende estar de acordo com os princípios da BNCC. Além de formular questões, exercitando a imaginação

sociológica e criando relações entre as trajetórias individuais e a sociedade, pretende-se fazer uso de linguagens e ferramentas do ensino remoto para atingir tais objetivos: leitura, exposição através de vídeos, imagens, referências artísticas e da cultura *pop*. Tais linguagens e ferramentas possibilitam o desenvolvimento de habilidades para que se criem pontes entre a ciência, a instituição escolar, e também a vida dos alunos nas diferentes coletividades em que estes convivem.

Também é esperada da disciplina a constituição de estudantes como indivíduos informados, que sejam capazes de dialogar, ouvindo e respeitando diferentes posições, constituindo sujeitos diversos. O respeito à diferença, origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, culturas e convicção religiosa são atribuídos pela BNCC (2018) como objetivos da sociologia. Sabemos que o período de sociologia no ensino médio dispõe de pouco tempo, e é muita responsabilidade atribuída ao professor, tempo que está ainda mais escasso em razão da pandemia. É também através de materiais presentes na internet como imagens, referências da cultura pop e arte contemporânea que podemos propor que os alunos, cada vez mais, desenvolvem a capacidade de fazer um esforço de empatia, ou de colocar-se no lugar do outro, entendendo suas trajetórias diversas e suas relações na sociedade.

Schweig (2020) também recorre à ficção para pensar os princípios de “estranhamento”, “desnaturalização” e “imaginação sociológica”, ao sentir necessidade de entender como os jovens lidavam com as diversas narrativas, e fontes de informação. Inspirada pelas ideias de metodologias ativas, e considerando contexto pandêmico atual, onde alunos e professores estão sobrecarregados com a quantidade de atividades, pensei nesses modos de conhecer, produzir encontros e processos com os desenhos, quadrinhos, as ciências e a ficção. Esse trabalho é uma tentativa de pensar formas de pensar menos sobre os conhecimentos como conteúdos, representações e ilustrações, e mais sobre encontros, inspirações e criações.

## 4. Proposta didática com criação de histórias em quadrinhos

*Mas tão certamente como o futuro se torna  
passado, o passado torna-se futuro.  
(Ursula K. Le Guin - Os despossuídos)*

### 4.1 Planejamento se faz ao andar?

Como falei de forma breve na introdução deste trabalho, com a pandemia, ocorreram muitas mudanças do planejamento inicial do trabalho. Apresento aqui breves reflexões sobre o planejamento das aulas e as relações entre estudantes e professores. Mesmo se não fosse pela pandemia de Covid-19, planejamentos são sempre mutáveis quando falamos de pesquisas e educação. Assim também acontece no desenhar, os pensamentos e até mesmo roteiros, se transformam no decorrer do processo, quando em campo, na escola ou no papel, vai havendo novas ideias a partir dos encontros. São nesses processos que também nos reaprendemos — quando estamos abertos para isso. Esse trabalho é muito diferente do que havia imaginado inicialmente, cogitando até mesmo não o fazer. Nesse período, tive que voltar no tempo e revisitar minhas experiências com a docência, tecendo novos significados e aprendendo com elas, como já havia citado nas reflexões de Bondía (2002) sobre tempo e experiência: “sujeito da experiência como alguém aberto a sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26 ).

A partir de uma perspectiva antropológica, concordo com as ideias de Haraway (1995, 1997), que defende um conhecimento situado e corporificado. Essa noção perpassa a escrita do trabalho, tendo minhas perguntas, experiências e ideias ligadas à minha localidade enquanto antropóloga, desenhista e educadora. Em minha dissertação de mestrado, argumentei algo semelhante:

Donna Haraway (1997) analisa como as posições de poder são formadas na ciência através da imagem do observador humilde (*modest witness*). Esses observadores são aqueles que compõem e afirmam fatos definindo o que é o mundo: os cientistas. Ela defende a posição de que o saber “não marcado” do observador humilde não passa de uma ilusão porque apresenta os fatos como imparciais elaborados por um sujeito neutro que é, de fato, masculino e colonial. Haraway propõe que se deve substituir esse fazer científico por uma ciência mais democrática, plural em gênero, classe, raça e que esteja aberta para as parcialidades e localidades do fazer científico. Essa proposição

se encontra explicitada também no texto *Saberes Localizados*, de Donna Haraway (1995), em que a autora argumenta em prol de um conhecimento situado e corporificado contrariando os conhecimentos não localizáveis. Haraway (1997) explica que as novas marcas da ciência como a linguagem objetiva, dura, a exclusão de relações corpóreas entre cientistas e mundo, são produtos das novas relações de gênero dentro da tecnociência que passaram a ser atribuídas a heterossexualidade, clareza, corpos puros e não enfeitados — características que substituíram a velha noção de virilidade, da honra e da guerra. (SCHWEIG, 2018, p. 138).

É também pela trajetória como antropóloga que optei por esse tipo de experiência. Depois de pensar que tipo de narrativa gostaria de fazer, escolhi me colocar no texto, conforme o modo que venho trabalhando com o tema, durante a pandemia de Covid-19. A opção por aparecer na narrativa tanto do texto, quanto da HQ, também se refere às discussões sobre conhecimento e materialidade que fiz na dissertação de mestrado. Apesar do diferente contexto do trabalho, me inspiro nas discussões sobre conhecimento como relação.

Durante o estágio I, estava com o planejamento das aulas pronto, me preparei para começar as aulas com as duas turmas de primeiro ano do ensino médio. No dia em que iria iniciar as aulas, conversei com os colegas e a professora de estágio durante o período de aula. Os encontros entre colegas eram muito importantes para trocarmos experiências, contarmos o que ocorria nas aulas, as dificuldades com os conteúdos, professores e alunos. Assim, ouvindo os colegas contarem de suas primeiras experiências, de imediato repensei minha aula inicial.

A primeira aula, concebida para dar continuidade ao conteúdo iniciado pelo professor, se transformou em segunda aula, dando espaço para um momento inicial de conversa e para conhecer melhor os alunos. Assim, optei por realizar a dinâmica da teia, onde, com um novelo de lã, ou barbante, cada pessoa se apresenta, segura uma ponta do barbante e joga o restante do novelo para que outra pessoa o faça. Este momento foi muito importante e transformador. Mudei de ideia sobre todas as aulas que já havia planejado.

Os alunos ficaram muito felizes de se levantarem, de poderem falar sobre si mesmos, de conhecer os outros. Muitos diziam: “*sôra*, faz mais dessas coisas de dinâmica”. Percebi que, mesmo em um momento de apresentação, uma *brincadeira*, transformou-se numa discussão próxima do assunto que gostaria de abordar: processos de socialização. Levantamos questões, a partir da experiência dos alunos e do que escolheram compartilhar com a turma, sobre como nossa socialização era distinta entre os colegas, bem como, entendemos a turma e o espaço da sala de aula como uma das instituições escolares.

Fiquei pensando não só em como os alunos aprendem com o método de pesquisa, mas como nós, enquanto docentes, estamos sempre em processo de abertura para a alteridade, observando, modificando, escolhendo diferentes metodologias. Schweig (2015) sugere que o planejamento pode ser visto como um “processo”, ou seja, de forma aberta que pode acolher o mundo, seguir movimentos, improvisar. Assim, trago algumas reflexões antropológicas que auxiliam a pensar estas questões.

Admitindo que a etnografia é também teoria (PEIRANO, 2014, p. 383), me interesso pela perspectiva crítica de Peirano de que a pesquisa de campo não tem momento certo para acontecer, no sentido de que o etnógrafo deve estar aberto a reformulações e novas questões. Assim como o entendimento de que as questões teóricas e de campo se aprimoram constantemente de forma entrelaçada. Do mesmo modo, Laura Nader (2011) concorda que a forma de descrição da etnografia é também teórica. Gostaria de pensar que a docência, assim como a pesquisa etnográfica, também é uma teoria, aberta, pronta para ser reformulada a partir das experiências. Será que, enquanto docentes, não estamos num exercício contínuo de observação participante?

Ingold (2014) diferencia a ação de “observar” de “participar” explicando que para a observação participante, o “participar” significa fazer parte da corrente de atividades ao lado das pessoas que captam a atenção do antropólogo. Nesse sentido, Ingold (2014) ainda afirma que a antropologia consiste em uma prática de educação (diferente de escolarização), mas defende que não há distinção entre estar no mundo e saber sobre ele. Dessa forma, a educação/etnografia consiste em estar exposto e aberto ao mundo. Segundo o autor *“Knowledge is knowledge, wherever it is grown, and just as our purpose in acquiring it within the academy is (or should be) educational rather than ethnographic, so it should be beyond the academy as well”* (INGOLD, 2014, p. 392).

Concordo com Ingold (2014) quando afirma que praticar antropologia é passar por uma educação dentro e fora da academia. Roberto Cardoso de Oliveira (1996) em seu clássico texto *O trabalho antropológico: olhar, ouvir, escrever*, afirma que nosso olhar e ouvir são disciplinados pela antropologia e isso faz com que a nossa percepção seja domesticada. Ele compara este fato com um prisma por meio do qual os antropólogos observam a realidade. Nesse sentido, deve-se admitir as relações de poder que existem entre antropólogo e interlocutor, e a capacidade de ouvir deve estar imbuída numa busca por um diálogo

teoricamente igual. Dessa forma, passei a compreender melhor o que Grazielle Schweig (2015) propõe em sua tese de doutorado, pensando a docência não desconectada da pesquisa:

A fala de Martha mostra o quanto o estágio docente situa-se em um entre-lugar que busca atender a duas lógicas distintas. Primeiramente a lógica do dédalo, que de certa maneira induz os estagiários a preverem de antemão suas experiências através da “contenção” traduzida na definição de conceitos, conteúdos, nas escolhas e posicionamentos definidos em um planejamento. [...] Por outro lado, o estágio docente também se mostra como um espaço potencial de “transbordamento” desta lógica de controle, onde as “coisas vazam” para além das superfícies que se formam temporariamente em torno delas. (SCHWEIG, 2015, p. 74).

Neste trabalho considero o caminhar - o estar a caminho de ser (INGOLD, 2015), assim como o *desenhar* que tem seu próprio tempo, num processo de coisas que aparecem na mente, na observação, nas habilidades e materiais. Assim, venho tentando escrever, desenhar e criar o trabalho inspirada pela educação da atenção - que acompanha um mundo inacabado, conforme proposto por Ingold (2015). A sugestão de proposta pedagógica que compartilho no próximo tópico foi elaborada a partir das minhas experiências praticando o que eu mesma havia me proposto. No caminhar da feitura da HQ, as imagens e desenhos foram modificando meu roteiro original e a pesquisa, podendo deixar que o texto se construísse a partir das imagens, e as imagens a partir do texto, como proposto por Sanches (2019).

#### **4. 2 Sugestão de proposta pedagógica**

A proposta do projeto envolve a criação de uma pesquisa, mas também de um material em formato de história em quadrinhos que abordará uma notícia durante o período pandêmico, bem como conceitos das ciências sociais que podemos pensar a partir do ocorrido. A ideia é que possamos trabalhar as metodologias científicas de pesquisa como um modo de educação e construção de conhecimento, podendo servir como proposta de atividade em sala de aula, unindo pesquisa, ficção e imagem. A sugestão também pode ser trabalhada de modo interdisciplinar com as disciplinas de artes e português, literatura, entre outras,

potencializando ainda mais o projeto. Como a proposta não foi executada em aula, é possível que o projeto exija mais tempo, e abordagens mais profundas em alguns aspectos.

#### **4.2.1 Objetivos**

Tendo em vista os conteúdos trabalhados para cada ano em sociologia, o planejamento aponta uma aproximação entre a vida cotidiana dos alunos e as teorias apresentadas, por meio de notícias e imagens. Assim, pretende-se que se façam conexões do cotidiano com os conceitos, como subsídio para que os alunos se pensem como parte da sociedade. Busca-se, com o trabalho didático pedagógico proposto, que a compreensão dos temas ocorra por meio de escuta, debates, dinâmicas, interpretações, escrita, pesquisa e criação e leitura de imagens. Dessa forma, procuro construir uma relação de abertura com os alunos, para que também possam me indicar caminhos e aprender com suas trajetórias, histórias de vida e modos de relacionar os conceitos sociológicos. Assim, há três finalidades principais. São elas: apreensão do conteúdo e conceitos sociológicos; desenvolvimento de habilidades de escrita e desenho; e relação entre vida e ciências sociais. A seguir, faço uma listagem dos objetivos específicos principais que este planejamento visa abordar:

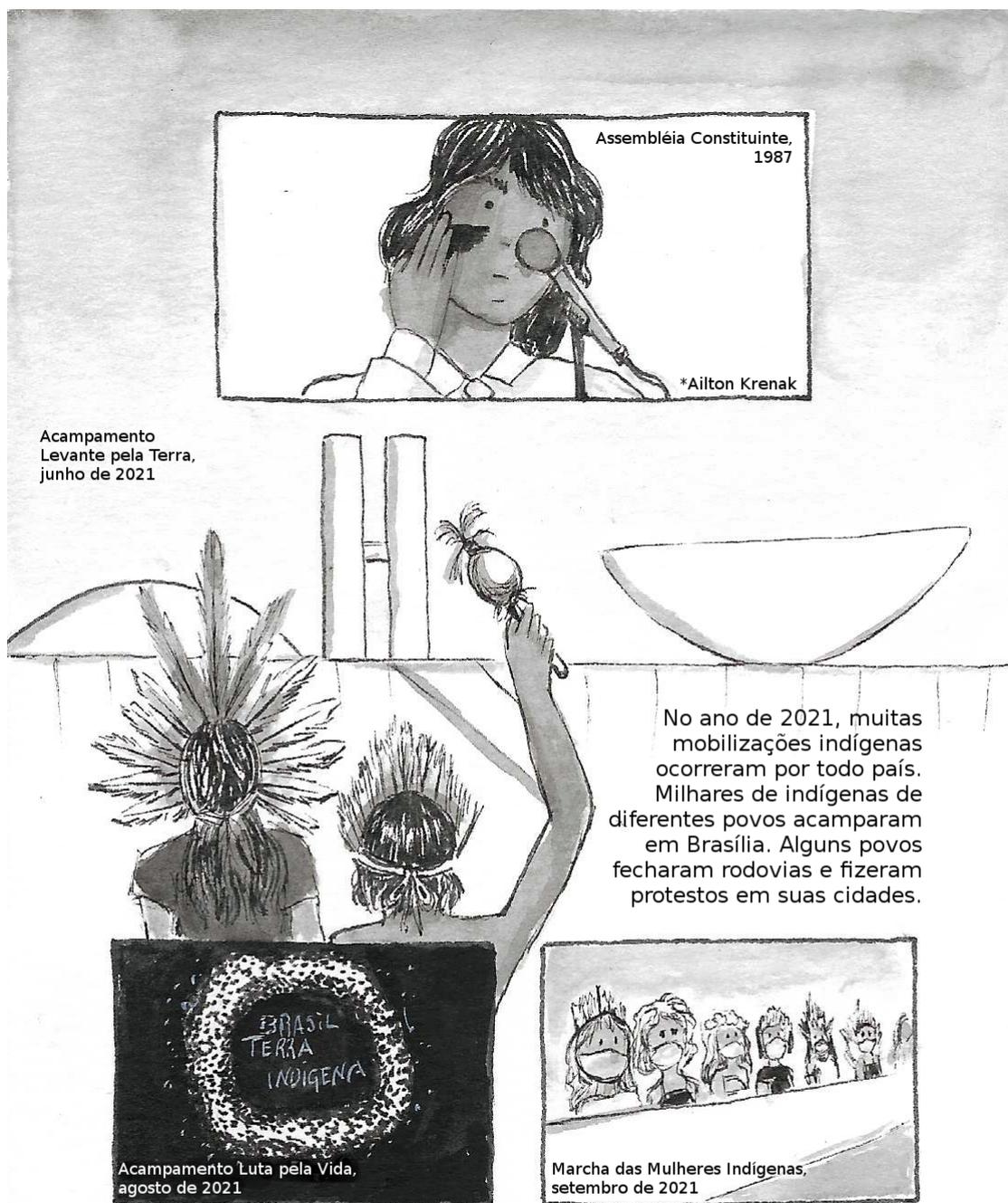
- Aproximação com conceitos das ciências sociais, compreensão das teorias.
- Subsídio para se pensar na sociedade.
- Desenvolver a capacidade de leitura de imagens e o pensamento por imagem.
- Exercer a criatividade e autoconhecimento ao realizar os próprios materiais.
- Proporcionar momentos de trocas, exercitando o trabalho em grupo.
- Desenvolver a escrita.
- Conectar informações e notícias com as ciências sociais.

#### **4.2.2 Sugestão de planejamento de aulas**

Sugestão de planejamento		
Aula	Tema	Descrição
1	Apresentação do projeto	Apresentação da proposta. Divisão em grupos ou individual. Pode ser apresentado pelo professor uma série de temas possíveis, como os que já foram trabalhados anteriormente; deixar livre para que eles escolham; ou pensar em temas que serão trabalhados. Se for o último caso, pode acompanhar a introdução

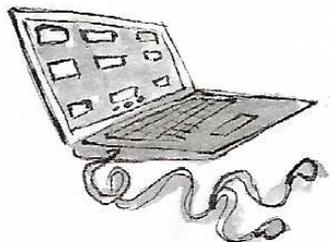
		dos temas aos alunos.
2	Escolha do tema	Aula para escolha do tema que vai ser tratado pela história. A partir do tema escolhido, os grupos devem pesquisar notícias sobre o tema, leis, reportagens, fotografias e suas referências. Comentários e conversa sobre cada um dos temas e como podem ser abordados, problemáticas possíveis.
3	Pesquisa	Apresentação em aula sobre os temas escolhidos e suas pesquisas iniciais para os demais colegas. Conversa sobre metodologia de pesquisa: pesquisa documental, notícias, perguntas e entrevistas.  Exemplo: Tema escolhido: Povos Indígenas. Sugestões: arte indígena, cinema indígena, educação, direitos indígenas, língua.
4		Continuidade da pesquisa com orientação do docente. Passar nos grupos, fazer novas perguntas, ver as dificuldades, dar ideias, entre outras possibilidades.  Exemplo: pesquisando sobre direitos indígenas, muitas notícias sobre mobilizações nacionais. Por que se mobilizam? Quais são os direitos indígenas? Que direitos estão sendo ameaçados? O que é direito à diferença? O que lideranças indígenas falam?
5	Roteiro	Orientação sobre como fazer um roteiro. Pensar na sistematização dos dados pesquisados, escolher qual o foco que a pesquisa terá, pensar em como escrever sobre as questões e a ordem.
6		Orientação sobre roteiro pensando na história em quadrinhos. Se terá personagens, que tipo de narrador, se os estudantes estarão na história. Como serão as falas e as imagens. Introduzir questões sobre pensar por imagens, observação, ângulos, entre outras questões. Separar todas as ideias numa sequência de tópicos e depois pensar o que vai em cada quadro e página.
7	Elaboração	Elaboração dos quadrinhos. Pode ser feito em papel, mas dependendo do professor, recursos e escola se pode pensar em outras alternativas, como programas <i>open source</i> de desenho, por exemplo. Docente orienta em dúvidas, faz perguntas que possam ajudar nos processos de cada grupo.
8		Continuidade da elaboração da HQ. Se todos terminarem a tempo, o docente pode recolher as histórias, digitá-las e juntá-las em um <i>fanzine</i> para disponibilizar on-line e/ou impresso para toda turma. As HQs juntas podem servir como material produzido pelos próprios alunos.
9	Leitura e apresentação	Entrega das HQs, cada grupo vai apresentar sua história, falar sobre o motivo da escolha, o que encontraram a partir das pesquisas. Debate em turma sobre os conceitos das ciências sociais que nos ajudam a pensar sobre a problemática.
10		Continuidade das apresentações e debates.

### 4.3 História em quadrinhos



**Faz tempo que os povos indígenas lutam pelo direito à vida.**

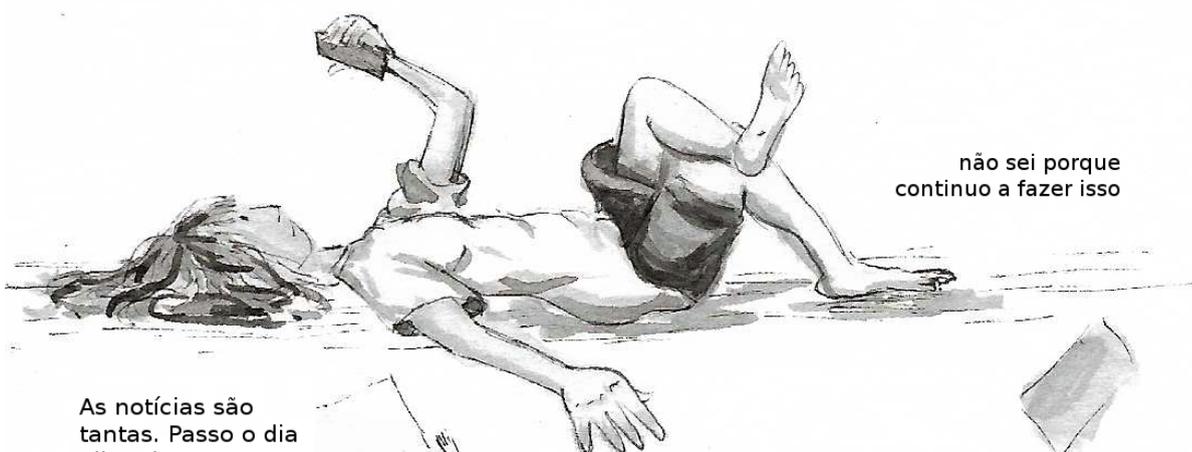
Não ando vendo quase ninguém...  
As aulas são remotas e as reuniões  
de trabalho também.



Vejo coisas  
acontecendo  
por feeds  
e timelines  
de redes  
sociais.



Dizem que é ruim acordar e logo olhar as notícias pelo telefone



não sei porque  
continuo a fazer isso

As notícias são  
tantas. Passo o dia  
olhando

mesmo assim,  
não dou conta.



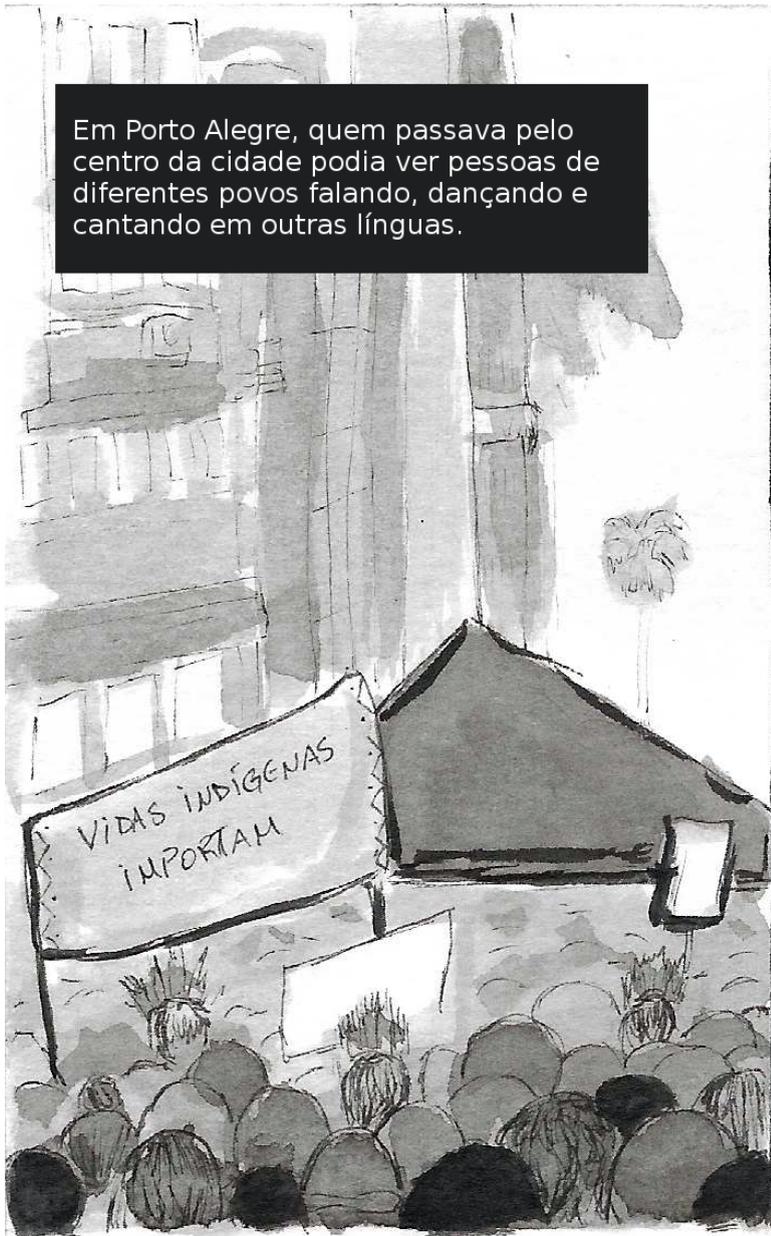
As coisas ficam antigas rapidamente

mas nada parece acontecer comigo...

se o mundo parou por causa da pandemia,  
porque sinto o tempo correndo dentro de mim?

Tudo acontece tão rápido, mas me sinto imóvel.

Em Porto Alegre, quem passava pelo centro da cidade podia ver pessoas de diferentes povos falando, dançando e cantando em outras línguas.



Os cartazes e faixas também falavam sobre o tempo

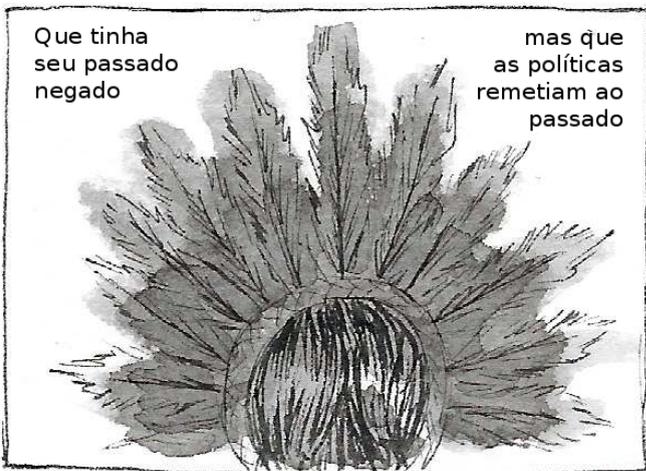


falavam da preocupação com o futuro das próximas gerações



e que o futuro é agora

Que tinha seu passado negado



mas que as políticas remetiam ao passado

O futuro e o presente dos povos indígenas depende do conhecimento sobre o passado, da demarcação de territórios e proteção das florestas



Lideranças indígenas dizem que o ataque aos indígenas é um ataque à própria terra.

Povos originários tem seus próprios modos de viver e são os maiores protetores das florestas.

O direito à diferença e às terras é previsto pela Constituição Federal de 1988:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...]

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.  
(BRASIL, 1988)





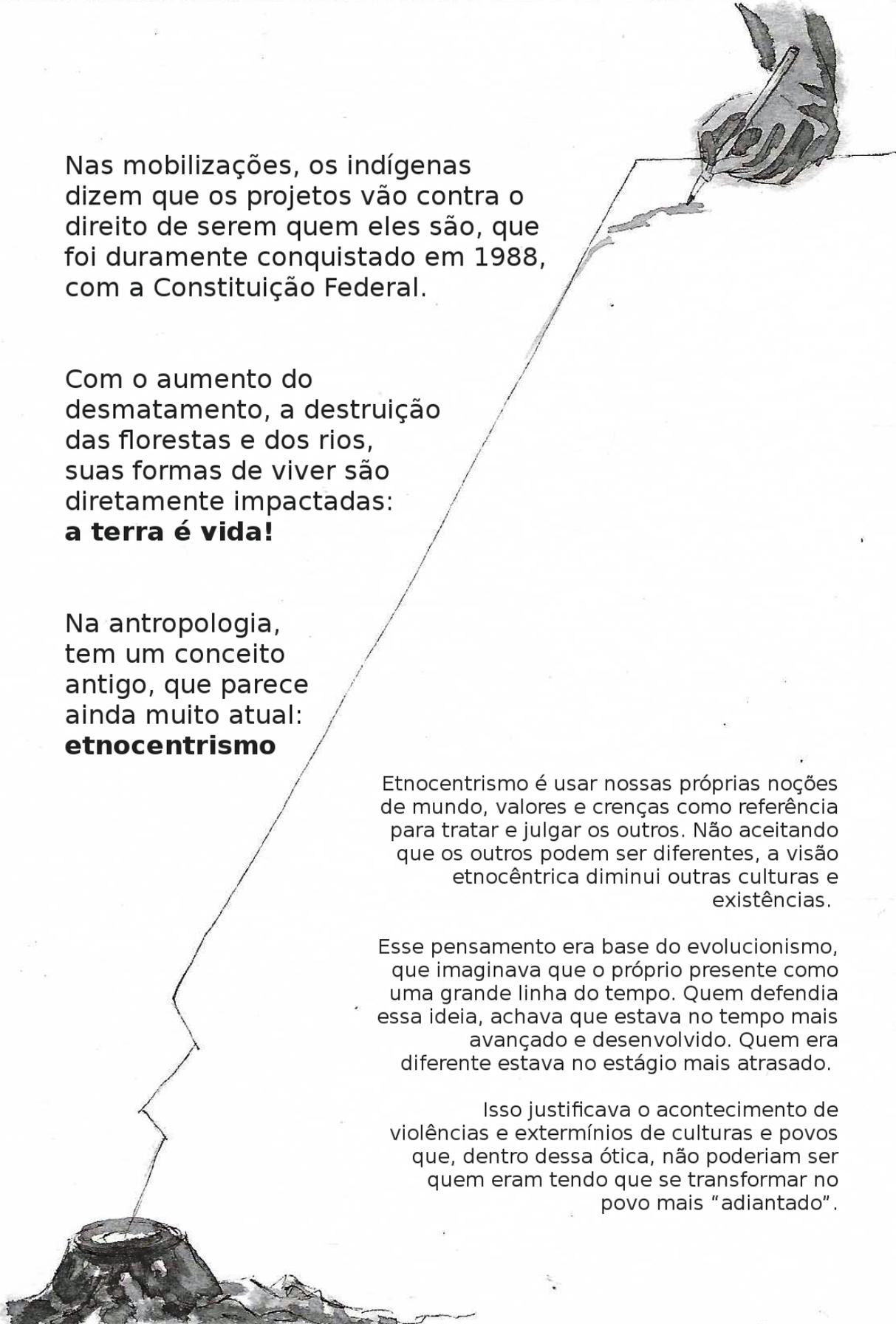
Mas nem todo mundo parece concordar com as preocupações dos povos indígenas.

Durante a pandemia, vários Projetos de Lei que impactam diretamente a vida desses povos estão sendo votados na câmara dos deputados e no senado federal, além de um julgamento no Supremo Tribunal Federal.

São eles: PL 490/2007; PL 191/2020; PL 2633/2020; PL 510/2021; PL 3729/2004; PDL 177/2021

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) diz que esses projetos podem se tornar um novo genocídio aos povos originários, além de ameaçar o futuro do planeta.

Se os PL forem aprovados, dificultaria a demarcação de terras indígenas, pode aumentar o risco de tragédias ambientais, além de intensificar o desmatamento, invasões e violência nos territórios.



Nas mobilizações, os indígenas dizem que os projetos vão contra o direito de serem quem eles são, que foi duramente conquistado em 1988, com a Constituição Federal.

Com o aumento do desmatamento, a destruição das florestas e dos rios, suas formas de viver são diretamente impactadas:  
**a terra é vida!**

Na antropologia, tem um conceito antigo, que parece ainda muito atual:  
**etnocentrismo**

Etnocentrismo é usar nossas próprias noções de mundo, valores e crenças como referência para tratar e julgar os outros. Não aceitando que os outros podem ser diferentes, a visão etnocêntrica diminui outras culturas e existências.

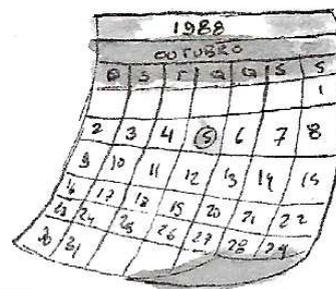
Esse pensamento era base do evolucionismo, que imaginava que o próprio presente como uma grande linha do tempo. Quem defendia essa ideia, achava que estava no tempo mais avançado e desenvolvido. Quem era diferente estava no estágio mais atrasado.

Isso justificava o acontecimento de violências e extermínios de culturas e povos que, dentro dessa ótica, não poderiam ser quem eram tendo que se transformar no povo mais "adiantado".

Essas ideias são tão antigas e já tiveram consequências  
tão violentas para tantos povos e culturas.

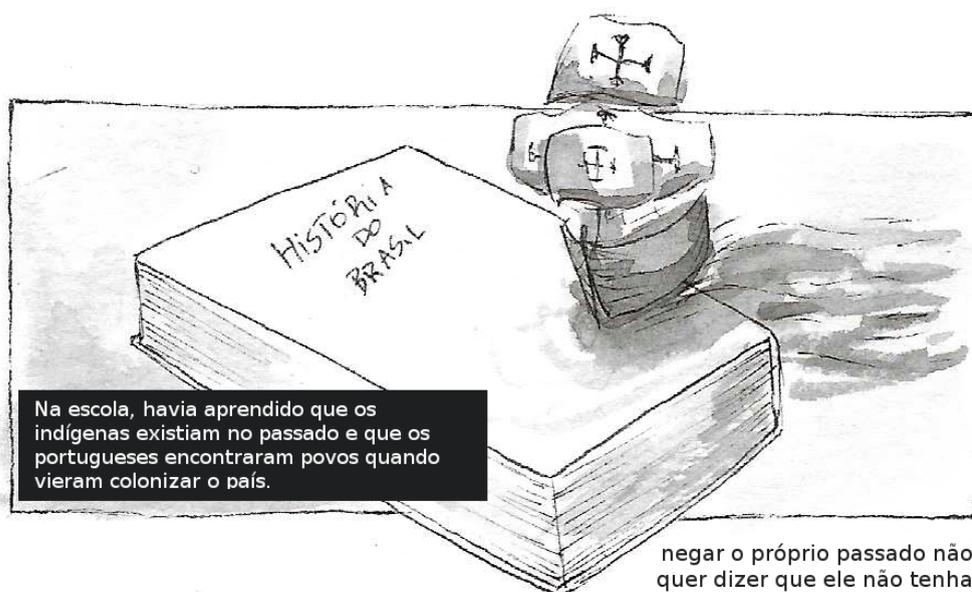
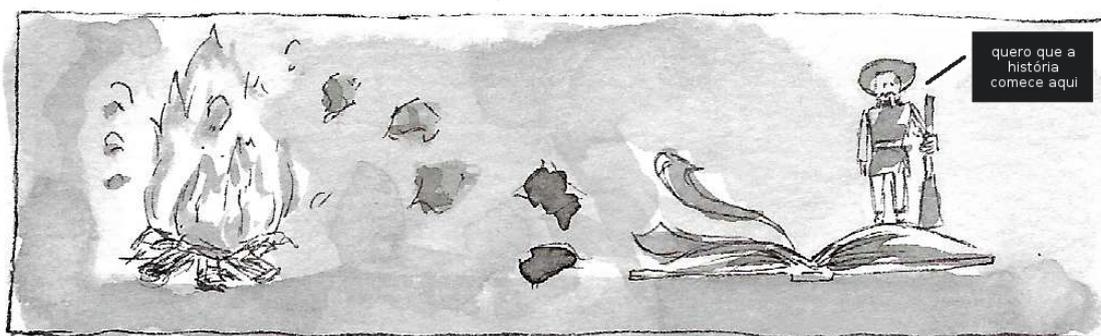
Mas, parece que atravessam o tempo...

Ainda sobre tempo, tem uma ideia defendida em alguns projetos de lei e do julgamento do STF que é a Tese do Marco Temporal.



Essa tese diz que os indígenas só podem ter direito à terra se eles estavam no território reivindicado no dia da promulgação da constituição (1988).

Mas muitas pessoas haviam sido expulsas dos seus territórios, já que antes não existia o direito originário aos territórios.



Na escola, havia aprendido que os indígenas existiam no passado e que os portugueses encontraram povos quando vieram colonizar o país.

negar o próprio passado não quer dizer que ele não tenha existido

é tão confuso, né?

Exigem futuro e progresso  
- mas um futuro que não se pode ser quem se é.

Se são quem são, dizem que estão no passado.

Ao mesmo tempo, negam o passado...

Enquanto isso, as florestas estão sendo desmatadas, há surtos de Covid-19 em todo país e os indígenas seguem lutando pelo direito de contar sua própria versão do passado e de existir no presente e futuro.

Me sinto tão pequena  
diante do tempo.



Parece que não dá tempo de fazer nada,  
tudo é tão rápido...



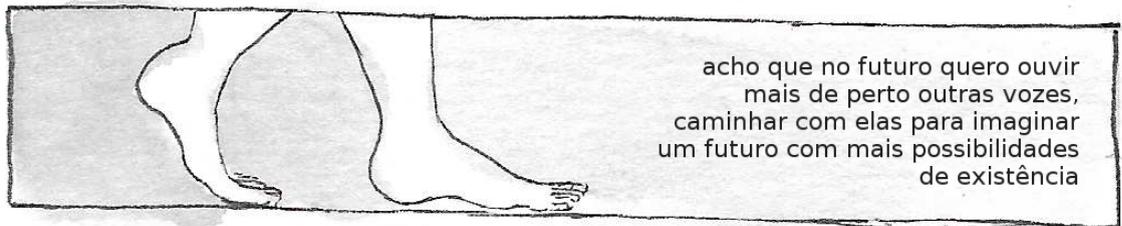
As preocupações com o futuro são tantas. Me sinto presa e nem sei onde...



também não queria viver no passado.



Mas é importante conhecer.



acho que no futuro quero ouvir  
mais de perto outras vozes,  
caminhar com elas para imaginar  
um futuro com mais possibilidades  
de existência

### ***4.3.1 Revisão do tema***

A partir de notícias sobre mobilizações nacionais, em que milhares de indígenas de diversos povos acamparam na capital federal, o tema da HQ que desenvolvi é sobre direitos indígenas. O tema foi motivado pela minha experiência junto aos povos indígenas, mas também pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e pela Lei 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Como antropóloga e educadora, penso que, ao abordar os assuntos indígenas em sala de aula, deve-se ter o cuidado para contribuir com a desnaturalização de preconceitos e noções equivocadas a respeito dos povos, como imagens cristalizadas etnocêntricas, que os localizam no passado e não compreendem a diversidade de povos e experiências existentes no país.

Neste tópico, trago algumas considerações sobre o tema abordado na HQ presente no tópico anterior para breve contextualização. Apresento trechos da Base Nacional Comum Curricular com intuito de mostrar como os direitos indígenas são um tema bastante relevante e presente na própria proposta da nova BNCC. No período em que este trabalho é escrito, há muitos projetos de lei que ameaçam os direitos originários, e a educação sobre os povos indígenas nas escolas tem um longo histórico de luta para que os indígenas sejam vistos como sujeitos de direitos, com suas cosmologias e trajetórias próprias, em detrimento de visões colonialistas e homogeneizantes que ainda encontram espaço.

A nova Base, elaborada a partir da reforma do ensino médio, aprovada em 2017, é recebida com desconfiança e críticas de muitos docentes. Ela dá margem para que a sociologia não seja obrigatória no ensino médio, por exemplo, além de antecipar decisões profissionais dos estudantes. Além disso, não são claros os métodos de implementação da reforma, e alguns docentes temem que amplie ainda mais desigualdade de acesso a um ensino de qualidade. Há também discussões sobre os conceitos de competência e habilidades a que não me aprofundarei no texto, mas acredito ser relevante para não fazermos uma leitura acrítica da BNCC.

Acredito no papel da educação e das ciências sociais para considerar vozes e experiências de mundo que durante muito tempo estiveram sofrendo tentativas de silenciamento e apagamento, principalmente as que ainda resistem a esses tipos de ataques, como é o caso dos povos indígenas. As lutas dos indígenas são citadas no artigo 1º da Lei 11.465:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.  
(BRASIL, 2008)

Na Base Nacional Comum Curricular, as competências específicas 3 e 6 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para ensino médio citam diretamente as questões indígenas:

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

[...]

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.

(BRASIL, 2018, p. 574 - 578)

Com a forte ligação das questões dos povos indígenas com a territorialidade, temporalidade, cultura e relações de poder, o tema dos direitos indígenas também se relacionam diretamente com as competências 1 e 2:

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressam culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

[...]

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

(BRASIL, 2018, p. 571 - 573)

Associadas a essa competência, tentei abordar de maneira transversal o tema de políticas socioambientais e povos indígenas, conforme a competência específica 3, são elas:

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

(BRASIL, 2018, p. 575)

Os assuntos abordados também remetem às habilidades da competência 6 sobre debate público, posições políticas, liberdade e autonomia:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(BRASIL, 2018, p. 579)

Os povos indígenas têm uma longa história de luta por direitos, frente aos diferentes documentos e à atuação do Estado, em diferentes períodos da história brasileira, que promoviam políticas assimilacionistas e integracionistas com objetivo de que estes fossem “absorvidos” pela sociedade envolvente. Com a Constituição Brasileira de 1988, há uma mudança com relação às leis anteriores, de diversos períodos. A Constituição Cidadã teve participação indígena em sua formulação, incorporando o direito à diferença, retirando o caráter de assimilação e tutela presente no Estatuto do Índio, ou seja, “o Estado deve reconhecer seus próprios modos de vida” (SCHWEIG, 2018, p. 55). São os artigos 231 e 232 da Constituição que reconhecem seus modos de vida e os direitos originários sobre o território:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

(BRASIL, 1988)

Uma das maneiras que encontrei de abordar a questão dos direitos indígenas, de modo a ouvir as narrativas que eles mesmos contam sobre si, foi a partir das mobilizações que têm ocorrido durante a pandemia. Com a pandemia de Covid-19, os povos indígenas foram considerados os mais vulneráveis<sup>14</sup> frente ao vírus. A memória de outras epidemias ainda é muito presente nas comunidades, tendo em vista que o país já usou armas biológicas<sup>15</sup> contra os povos, como pode ser lido através do Relatório Figueiredo e dos arquivos da Comissão Nacional da Verdade. Os órgãos criados para proteção e tutela dos indígenas têm um histórico controverso nesse sentido. O Serviço de Proteção ao Índio (1910-1967) foi um órgão criado com a finalidade de proteger indígenas diante das frentes de expansão para o interior do país que visavam ao extermínio de indígenas que resistissem à “civilização”. No entanto, a proteção se dava via integração dos indígenas, transformando-os em mão de obra escrava e explorando seus territórios. Já a Fundação Nacional do Índio, criada em 1967, durante a Ditadura Militar, deu continuidade a certas práticas exploratórias.

Apesar da mudança e do reconhecimento dos direitos indígenas com a Constituição de 1988, os indígenas ainda enfrentam dificuldades em que seus direitos sejam de fato postos em práticas, com inúmeros territórios ameaçados, invadidos, explorados e sem demarcação. Durante a pandemia, além dos riscos trazidos pelos não indígenas do entorno, houve

---

<sup>14</sup> Ver mais em:

<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/se-coronavirus-entrar-nas-aldeias-e-possivel-que-aumento-de-casos-seja-explosivo-alerta-especialista> Acesso em 28/10/2021.

<sup>15</sup> Ver mais em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2810200104.htm>. Acesso em 25/10/2021.

crescimento de invasões<sup>16</sup>, como é o caso dos Yanomami<sup>17</sup> conflitos por terra e assassinatos de lideranças.

Além disso, a Articulação Nacional dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) também denuncia o que vem chamando de *Agenda anti-indígena* no Congresso Nacional, uma série de projetos que ameaçam os direitos indígenas duramente conquistados. São cerca de cinco Projetos de Lei em andamento na Câmara dos Deputados e Senado Federal, além do julgamento da tese do marco temporal pelo Supremo Tribunal Federal, presente na ação que pede reintegração de posse da área indígena Laklaño/Xokleng. O PL 490/2007 visa alterar o processo de demarcação de Terras Indígenas, tirando o caráter técnico das demarcações e passando a decisão para o âmbito político, além de também corroborar a tese do marco temporal. A tese defende que são podem ser consideradas Terras Indígenas aquelas áreas que estavam sob ocupação dos indígenas em 5 de outubro de 1988 (data da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil), desconsiderando o histórico de violência, esbulho e expulsões a que os povos foram submetidos desde a colônia.

Assim, durante a pandemia, indígenas continuaram suas mobilizações, em diversos acampamentos e marchas pelo país com objetivo de barrar tais políticas, que são “mais letais que o vírus”, como nos diz uma liderança Avá Guarani, presente em uma das mobilizações (SIGNORI; SCHWEIG; HUYER; NASCIMENTO; NASCIMENTO; KLEIN, 2021). A APIB entende os projetos como tentativas de genocídio indígena, ao inviabilizar as demarcações de terra, incentivar desmatamento em áreas indígenas, garimpo e mineração, regular a grilagem e enfraquecer leis ambientais, aumentando o risco de tregédias.

Estas questões são temas atuais e urgentes, sendo alvo de denúncias a níveis locais e internacionais, impactando a vida não só dos indígenas, mas de toda sociedade, sendo temas fundamentais para o ensino de ciências sociais como etnocentrismo, alteridade, violência, colonialidade, territorialidade, direitos, movimentos sociais, entre tantos outros conceitos e temas estudados pela academia, e também presentes no ensino básico.

---

<sup>16</sup> Ver mais em:

<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/10/29/assassinatos-de-indigenas-e-invasoes-de-terras-no-brasil-aumentaram-na-pandemia-conclui-estudo.ghtml>. Acesso em 08/11/2021.

<sup>17</sup> Ver mais em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-06-22/mineracao-e-garimpo-disputam-area-maior-do-que-a-belgica-dentro-da-terra-indigena-yanomami.html>. Acesso em 08/11/2021.

## 5. Considerações Finais

Escrever este trabalho foi uma tentativa de valorizar processos de conhecimento de estudantes no ensino de sociologia, a partir da aproximação da ficção, imagem, arte e histórias em quadrinhos. Minha proposta foi fazer um exercício de repensar vivências pregressas com educação, refletindo sobre o que aprendemos como professores e/ou alunos a partir de experiências, afetos e imaginação. Também tentei mostrar no texto como artefatos, tais como materiais, obras de arte, histórias em quadrinhos e narrativas ficcionais, são potenciais agentes de conhecimento, não só através de seus conteúdos, mas como disparadores de questões sociológicas.

Tentei trazer questões e ideias para trabalhar as relações que as imagens e os estudos sobre elas aproximam de questões sociais, e assim experimentar modos mais inventivos de docência. Quis pensar a sala de aula – presencial ou virtual – como laboratório de experiências, criação e imaginação. Se entendermos conhecer como relações que estabelecemos a partir de diversos encontros, esses elementos podem produzir deslocamentos, estranhamentos e inventividade – o que se aproxima muito das ideias das ciências sociais e da pesquisa: desacostumar a enxergar as coisas como elas são à primeira vista. É também a partir da ficção que vi caminhos para aproximar experiências próprias de alunos, seus conhecimentos, interesses e conceitos sociológicos. Com essa proposta didática que me proponho a pensar o próprio texto e este trabalho, voltando para minhas experiências e obras de ficção de que gosto, para imaginar relações e abordar conceitos, percebendo a sociologia no cotidiano.

Assim, penso esse trabalho como exercício de abertura para imaginação, produzindo mais começos do que fins, conforme proposto por Ingold (2015). Também penso isso como tentativa de entender o aprendizado como processo de invenção de si mesmo e do mundo, como nos fala Kastrup (2015 *apud* SCHWEIG, 2020) e Loponte (2017). Vivendo o período de pandemia e instabilidade política atual, finalizo refletindo sobre a potência das narrativas para adiar finais de mundo, como nos aponta Krenak (2020), e como a criação de novas histórias pode inventar continuidades e mundos possíveis.

## 6. Referências Bibliográficas

ALBRECHT. 29 de junho de 2020 Boletim n.72-Ciências Sociais e coronavírus.

ARANHA, G. O MOVIMENTO LITERÁRIO CYBERPUNK: A ESTÉTICA DE UMA SOCIEDADE EM DECLÍNIO. *Via Atlântica*, [S. l.], n. 36, p. 251-271, 2019. DOI: 10.11606/va.v0i36.155102. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/155102>. Acesso em: 10 nov. 2021.

AZEVEDO, Aina. Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual, *Cadernos de Arte e Antropologia* [Online], Vol. 5, No 2 | 2016, posto online no dia 01 outubro 2016, consultado o 11 novembro 2021. URL: <http://journals.openedition.org/cadernosaa/1096>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cadernosaa.1096>

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: MEC, 2018

BRÉSIO, Sabrina da Paixão. Liberte-se!! In.: *Mulheres & Quadrinhos*. Org. MARINO, D.; MACHADO, L. Skript Editora. 2020

CABAU, Philip. Crús e descosidos. Reflexões em torno do ensino do desenho da antropologia. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, p. 33-48, 2016.

CÂMARA, Antônio da Silva; BÔAS, Glaucia Villas; BISPO, Bruno Vilas Boas. *A SOCIOLOGIA DA ARTE E SUAS CONTROVÉRSIAS*. 2020.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. *Acervo: Revista do Arquivo Nacional*, São Paulo, SP, v. 39, n.1, p. 13-37, 1996.

CAROU, Fátima Pecci. *Las otras en los pliegues de la história*. Pintura. 2019.

COELHO DE SOUZA, Marcela. A vida material das coisas intangíveis. In.: Marcela Coelho de Souza e Edilene Coffaci de Lima, *Conhecimento e cultura: práticas de transformação do mundo indígena*, Brasília, Athalaia, 2010

CORRÊA, Guilherme dos Santos. *Histórias em quadrinhos: autoria mediada por software livre*. 2020.

COSTA, Luis Artur. O corpo das nuvens: ousos da ficção na Psicologia Social. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 26, p. 551-576, 2014.

DE LIMA MOURA, Lisandro Lucas. Imagem e conhecimento o uso de recursos didáticos visuais nas aulas de Sociologia. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, v. 12, n. 100, p. 159-182, 2011.

DE PAULA BUENO, Zuleika et al. Aproximações entre arte-educação e o ensino de sociologia: exercícios de Image Watching.

DE SOUSA, Luiza. Arlindo. Editora Seguinte, 2021.

ECKERT, Cornelia; DA ROCHA, Ana Luiza Carvalho. " Nunca em anexo!" Pesquisa, ensino e escrita com imagens em Antropologia Audiovisual. *Trama*, n. 11, p. 10-32, 2020.

EISNER, Will. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EVANGELISTA, Rafael; SILVEIRA, A. da. 08 de maio de 2020 Boletim n.36-Ciências Sociais e coronavírus.

FERNANDES, Florestan. *Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante*. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 123-138, Dec. 1994.

FOOHS, Marcelo Magalhães; CORREA, Guilherme; TOLEDO, Eduardo Elisalde. Histórias em quadrinhos na educação brasileira: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 23, n. 1, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz & Terra, 2015.

GIDDENS, Anthony. *sociologia*. Porto Alegre. Artmed, 2005

GOLDING, William. *O Senhor das Moscas*. Tradução de Geraldo Galvão Ferraz - Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

GÜLLICH, Gabriela; VELOSO, João. São Francisco. 1. ed. João Pessoa: G. G. da Silva, 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In *Cadernos Pagu* (5): 1995

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue - Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In.: *Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009*

HUXLEY, Aldous. *As portas da percepção*. Globo Livros, 2015.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010

INGOLD, Tim. That's enough about ethnography! *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4 (1). 2014.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está a venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUNZRU, Hari. Genealogia do ciborgue. In.: *Antropologia do ciborgue : as vertigens do pós-humano / organização e tradução Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009*

KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 3, n. 2, p. 23-46, 2014.

KUSCHNIR, Karina. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, p. 5-13, 2016.

LE GUIN, Ursula K. *Os despossuídos*. Aleph, 2017.

LE GUIN, Ursula K. *A curva do sonho*. Editora Morro Branco. 2019.

LEITE, Amanda Maurício Pereira. Qual é o lugar da ficção na educação? *Leitura: Teoria & Prática*, v. 35, n. 69, p. 25-35, 2017.

LISBÔA, Livia Lüdke; JUNQUEIRA, Heloisa; DEL PINO, Jose Claudio. Histórias em quadrinhos como material didático alternativo para o trabalho de Educação Ambiental. *Gaia scientia*. João Pessoa. Vol. 2, n. 1 (mar. 2008), p. 29-39, 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista brasileira de educação*, v. 22, p. 429-452, 2017.

MARINS, Cecília; VICENTIS, Maria; FREITAS, Tainá. *Parque das Luzes*. 2018.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 1995.

McCLOUD, Scott. *Reinventando os quadrinhos*. São Paulo: Makron Books, 2005

MILER, Marcos Leandro. *Narrativas gráficas: caminhos criativos da infância à graduação, do gibi à escola*. 2018.

MILLS, Wright. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

MOSSI, CRISTIAN POLETTI ; DE OLIVEIRA, MARILDA OLIVEIRA . Sábados com Deleuze?: imagens na escrita e escrever pelo Fora entre arte, pesquisa e educação. Teias (Rio de Janeiro) , v. 20, p. 214-230, 2019.

NADER, Laura. Ethnography as theory. HAU: Journal of Ethnographic Theory, 1(1):211-219. 2011.

NOVAES, Sylvia Caiuby. A construção de imagens na pesquisa de campo em Antropologia. Iluminuras, v. 13, n. 31, 2012.

NUNES, CÉLIA; FERNANDES, MARIA. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. educação & Sociedade, v. 22, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Amurabi. 16 de julho de 2020 Boletim n. 85-Ciências Sociais e coronavírus.

PARREIRAS, Carolina; MACEDO, Renata Mourão. 08 de maio de 2020 Boletim n. 36-Ciências Sociais e coronavírus.

PEIRANO, MARIZA. Etnografia não é método. Horizontes Antropológicos (UFRGS. Impresso), v. 20, pp. 377-391, 2014.

RODRIGUES, Vinicius da Silva. Histórias em quadrinhos & ensino de literatura: por um projeto de formação de leitores menos" quadrado". 2013.

SAMAIN, Etienne. Antropologia, imagens e arte. Um percurso reflexivo a partir de Georges Didi-Huberman. Cadernos de arte e antropologia, v. 3, n. 2, p. 47-55, 2014.

SANCHES, Pablo Augusto Antunes. Entre a educação formal e não formal: uma análise sobre leitura e produção de quadrinhos com jovens. 2019.

SANTOS, Felipe Machado Anacleto dos. Quadrinhos e ensino: a utilização da HQ V de vingança na aula de história. 2019.

SANTOS, R. E. ; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. Eccos Revista Científica, v. 27, p. 81-95, 2012.

SATRAPI, M. Persépolis. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. A narrativa de ficção e o ensino de Ciências Sociais. Educar em Revista, v. 36, 2020.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia. Tese de Doutorado. 2015.

SCHWEIG, Ana Letícia Meira. A educação pela terra: professores Kaingang, territorialidades e políticas estatais. 2018.

SHIROW, Masamune. Ghost in the Shell. Volume , Editora JBC, 2016.

SIGNORI, Amanda; SCHWEIG, Ana Letícia Meira; HUYER, Bruno Nascimento; NASCIMENTO, Iracema Gãh Té; NASCIMENTO, Renan Pinna; KLEIN, Tatiane Maíra. “Não é só a doença que nos mata”: o levante pela terra no Brasil meridional. Plataforma de Antropologia e Respostas Indígenas à COVID-19, vol. 1, n. 6, jul. 2021. Disponível em [www.pari-c.org](http://www.pari-c.org). Acesso em 08/11/2021.

WAGNER, Roy. A invenção da cultura. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei, FRADKIN, Chris e YUNES, Maria Angela Mattar. Super-heróis como Recursos para Promoção de Resiliência em Crianças e Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 2017, v. 33 [Acessado 17 Novembro 2021] , e33425. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e33425>>. Epub 12 Mar 2018. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33425>.