

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

GREICI DA ROSA FULCHER

**CLUBE DE LEITURA: A ARTE SEQUENCIAL CONTRIBUINDO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA**

CAXIAS DO SUL

2026

GREICI DA ROSA FULCHER

**CLUBE DE LEITURA: A ARTE SEQUENCIAL CONTRIBUINDO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul – como requisito para obtenção do título de mestre em História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia

CAXIAS DO SUL

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F962c Fulcher, Greici da Rosa

Clube de leitura [recurso eletrônico] : a arte sequencial contribuindo para o ensino de história / Greici da Rosa Fulcher. – 2026.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2026.

Orientação: Cristine Fortes Lia.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Clubes de livros. 4. Interesses na leitura - Estudantes. 5. Prática de ensino - História. I. Lia, Cristine Fortes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

GREICI DA ROSA FULCHER

**CLUBE DE LEITURA: A ARTE SEQUENCIAL CONTRIBUINDO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 23 de setembro de 2026.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia - Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Prof.^a. Dra. Aline Passuelo de Oliveira
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. José Iran Ribeiro
Universidade Federal de Santa Maria

CAXIAS DO SUL

2026

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Ivo Guedes Fulcher e Maria Claudeci da Rosa Fulcher, que me oportunizaram o primeiro contato com as palavras escritas. Aos meus gatos, Ameixa, Cacao e Kiwi, que foram minhas companhias no desenvolvimento da pesquisa. Um agradecimento em especial ao meu companheiro Rodrigo Oliveira, que está comigo na vida pessoal e profissional, acredita no meu potencial e vivenciou os “altos” e “baixos” do processo de pesquisa de uma mestranda. Agradeço também à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Cristine Fortes Lia que, com sua paciência e experiência, soube como orientar uma mestranda um tanto quanto teimosa.

Gostaria de agradecer também às políticas públicas voltadas para a educação, pois foi através do Prouni que pude ingressar na universidade e através do sistema da Universidade Aberta do Brasil que tive a oportunidade de realizar a minha 2^a graduação.

Este mestrado não é uma conquista individual; ele se soma aos resultados de uma geração que se ocupou de espaços antes não ocupados, soube aproveitar as oportunidades através da educação, e pôde sonhar e realizar esses sonhos através do conhecimento e da formação educacional.

Por fim, gostaria de agradecer a todas as autoras que de alguma forma contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto leitora. Por muitas vezes, os livros foram um refúgio e um conforto.

*Eu não tenho opiniões,
tenho memórias.*
Riad Sattouf,
sobre a série
O Árabe do Futuro.

RESUMO

A presente dissertação investiga o potencial pedagógico da Arte Sequencial como ferramenta para a aprendizagem de História no Ensino Médio, a partir da implementação de um Clube de Leitura como produto educacional. O estudo parte da constatação de que o ensino tradicional de História, frequentemente centrado na memorização de datas e eventos, distancia-se da realidade dos estudantes, gerando uma lacuna de aprendizagem. Para superar essa barreira, propõe-se a criação de um ambiente acolhedor e dialógico, fundamentado nos princípios da educação libertadora de Paulo Freire. O referencial teórico é constituído com base na História Cultural, a partir dos estudos de Peter Burke e Roger Chartier, na crítica ao Orientalismo, de Edward Said, e nos estudos de Frantz Fanon, visando desconstruir estereótipos e promover a justiça cognitiva no currículo escolar. A seleção do acervo do Clube de Leitura para esta pesquisa se deu através de duas obras autobiográficas: *Persépolis*, de Marjane Satrapi (2022), que narra a Revolução Iraniana de 1979 sob o olhar de uma menina, e *O Árabe do Futuro* (vol. 1), de Riad Sattouf (2015), que retrata a infância do autor entre a França, a Líbia e a Síria. Ambas as obras oferecem narrativas internas do Oriente Médio que confrontam as representações hegemônicas da mídia ocidental, permitindo aos estudantes o contato com perspectivas históricas plurais que alimentam imaginários decoloniais. A metodologia do Clube de Leitura estrutura-se em quatro etapas: concepção do espaço acolhedor; divulgação e formação da comunidade leitora; identificação das lacunas de aprendizagem; e seleção das obras. A mediação é pensada como um processo horizontal, no qual o professor/mediador assume o papel de facilitador do encontro entre o leitor e o texto. Os resultados indicam que a Arte Sequencial, quando mediada adequadamente, pode sensibilizar o ensino de História, despertar o protagonismo estudantil e desenvolver a empatia histórica, contribuindo para a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes de sua realidade.

Palavras-chave: Ensino de História; Literatura; Educação; Oriente Médio; Arte Sequencial; Clube de Leitura.

RESUMEN

La presente disertación investiga el potencial pedagógico del Arte Secuencial como herramienta para la aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria, a partir de la implementación de un Club de Lectura como producto educacional. El estudio parte de la constatación de que la enseñanza tradicional de la Historia, frecuentemente centrada en la memorización de fechas y eventos, se distancia de la realidad de los estudiantes, generando una brecha de aprendizaje. Para superar esa barrera, se propone la creación de un ambiente acogedor y dialógico, fundamentado en los principios de la educación liberadora de Paulo Freire. El referencial teórico está constituido en la base de la Historia Cultural, basándose en los estudios de Peter Burke y Roger Chartier, en la crítica al Orientalismo, de Edward Said, y en los estudios de Frantz Fanon, con el objetivo de deconstruir estereotipos y promover la justicia cognitiva en el currículo escolar. La selección del acervo del Club de Lectura para esta pesquisa se dio a través de dos obras autobiográficas: *Persépolis*, de Marjane Satrapi (2022), que narra la Revolución Iraniana de 1979 bajo la mirada de una niña, y *El Árabe del Futuro* (vol. 1), de Riad Sattouf (2015), que retrata la infancia del autor entre Francia, Libia y Siria. Ambas obras ofrecen narrativas internas de Oriente Medio que confrontan las representaciones hegemónicas de los medios de comunicación occidentales, permitiendo a los estudiantes el contacto con perspectivas históricas plurales que alimentan imaginarios decoloniales. La metodología del Club de Lectura se estructura en cuatro etapas: concepción del espacio acogedor; divulgación y formación de la comunidad lectora; identificación de las brechas de aprendizaje; y selección de las obras. La mediación es pensada como un proceso horizontal, en el cual el profesor/mediador asume el papel de facilitador del encuentro entre el lector y el texto. Los resultados indican que el Arte Secuencial, cuando mediado adecuadamente, puede sensibilizar la enseñanza de la Historia, despertar el protagonismo estudiantil y desarrollar la empatía histórica, contribuyendo a la formación de lectores críticos y ciudadanos conscientes de su realidad.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Literatura; Educación; Oriente Medio; Arte Secuencial; Club de lectura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desvendando os Quadrinhos: A Arte Invisível.....	21
Figura 2 – O tribunal de Osíris, parte do Livro dos Mortos	22
Figura 3 – As Cantigas de Santa Maria (1281-1284). Iluminura da Cantiga nº 28.....	23
Figura 4 – O progresso de uma prostituta.....	24
Figura 5 – Histoire de Monsieur Cryptogame	25
Figura 6 – The Yellow Kid Takes a Hand at Golf.....	26
Figura 7 – As Aventuras de Nho-Quim, ou Impressões de uma Viagem à Corte.....	28
Figura 8 – As aventuras de Zé Caipora (1883).....	29
Figura 9 – Introdução da obra Persépolis	46
Figura 10 – Contexto histórico do Irã.....	47
Figura 11 – As iranianas	49
Figura 12 – O sistema educacional pós-revolução	50
Figura 13 – O véu	51
Figura 14 – O etnocentrismo	53
Figura 15 – Mulheres na Revolução	56
Figura 16 – A leitura na vida de Marjane	57
Figura 17 – A mídia ocidental	59
Figura 18 – A mudança para Líbia	65
Figura 19 – O mapa	66
Figura 20 – O governo de Gaddafi	67
Figura 21 – A vida na Líbia.....	68
Figura 22 – O olhar sobre o outro.....	76
Figura 23 – O adeus à Marjane Satrapi	89

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	A ARTE SEQUENCIAL E OS CLUBES DE LEITURA.....	20
2.1	Projetos de incentivo à leitura no Brasil	38
3	ANÁLISE DE PERSÉPOLIS.....	43
3.1	Persépolis, de Marjane Satrapi: A Revolução Iraniana	44
3.2	Persépolis e a Construção da História Cultural no Ensino	53
3.3	A Decolonialidade e o Tempo Presente em Persépolis.....	55
4	ANÁLISE DE O ÁRABE DO FUTURO vol.1.....	63
4.1	O Árabe do Futuro, de Riad Sattouf: conexão entre França, Líbia e Síria	63
4.1.1	França 1978-1980	64
4.1.2	Líbia 1980-1982.....	66
4.1.3	Síria 1982-1984	68
4.2	O Árabe do Futuro e a Construção da História Cultural no Ensino.....	69
4.3	A Decolonialidade e o Tempo Presente em O Árabe do Futuro	72
5	O PROJETO DO CLUBE DE LEITURA	78
5.1	Concepção e Planejamento	79
5.2	A Dinâmica da Mediação.....	82
5.3	O Impacto na Formação Leitora	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ÚLTIMO QUADRINHO	85
	REFERÊNCIAS	92

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome”. Clarice Lispector (1944, p. 50) possivelmente não imaginou o quanto esta frase faria sentido para muitas pessoas, inclusive para a autora desta dissertação, oitenta anos após sua publicação. Me reconheço enquanto leitora desde os cinco anos de idade quando, na oportunidade de ingressar em uma escola filantrópica de grande concorrência no município de Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul, minha mãe decidiu por me alfabetizar; afinal de contas, vai que fosse necessário ler durante o teste inicial? Então, aprendi a reconhecer as letras e identificar seus sons. Minha mãe nunca foi professora, não teve a oportunidade de concluir o Ensino Médio, denominado 2º grau na época, mas acreditou que poderia me ensinar da mesma forma como aprendeu, e sim! Eu aprendi a ler e escrever pequenas palavras aos cinco anos de idade, mesmo não sendo solicitado na minha prova de ingresso na Fundação Bradesco.

Desde então a literatura esteve presente em minha vida pessoal e acadêmica, sendo através dos livros que constituí minha intelectualidade e paixão pela História, bem como pelos textos e crônicas que busco ler em meu tempo livre. Compreendo assim a frase escrita por Clarice Lispector, pois foi a partir dessas leituras que pude sentir a tal liberdade. Essa me permitiu escolher o objeto de estudo do meu mestrado, com a finalidade de relacionar o conhecimento histórico, que é de minha formação acadêmica, ao prazer e às descobertas que a literatura nos traz. No decorrer da minha trajetória profissional, vivenciei diversas experiências: atuei como bolsista de iniciação científica na área de Ciências Sociais, participei de estágios em diferentes instituições de ensino e, posteriormente, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica em uma escola de Ensino Fundamental e Médio. Também lecionei no programa de 2ª licenciatura na Universidade de Caxias do Sul e, por fim, publiquei um livro didático.

Dentre essas experiências, lembro-me com especial carinho de uma ação que ocorreu em uma das escolas na qual estagiei. A atividade realizada pelas professoras de Literatura consistia em um Café Literário, no qual elas organizavam uma mesa com biscoitos, café e chá na biblioteca e convidavam um autor, geralmente de Caxias do Sul, ou da região da Serra Gaúcha, para conversar com os estudantes, promovendo um bom bate-papo informal. Foram ações pedagógicas como essa que me fizeram observar que é possível a biblioteca ser um espaço mais acolhedor, dinâmico e interativo, de forma a contribuir para o conhecimento para além da sala de aula e do papel de um simples local utilizado para armazenar e retirar livros – espaço que estabelece relação com este trabalho. Transformar o acesso à literatura como uma estratégia de acolhimento e algo que pode se tornar um hábito, principalmente quando tratamos de

questões sociais, permite um olhar diferenciado por parte dos estudantes, de proximidade, empatia e sensibilidade frente aos conflitos e desafios contemporâneos.

Ao realizar essa metodologia com a mediação de um indivíduo que esteja inserido no processo histórico em questão, se enriquece ainda mais a experiência e a troca de conhecimentos; soma-se a relação entre o espaço e o sujeito que caracteriza uma imersão na história. É precisamente nesse ponto que o potencial da biblioteca se revela, especialmente para o ensino dos conhecimentos históricos. Ao contrário de uma abordagem apenas cronológica, a literatura oferece métodos para discutir acontecimentos, conferindo-lhe profundidade e emoção. O ambiente acolhedor e dinâmico da biblioteca torna-se o cenário ideal para a mediação de narrativas literárias e prática da leitura que não só ilustram períodos históricos, como também permitem aos estudantes se apropriar de contextos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades relacionadas à empatia e ao pensamento crítico.

A biblioteca pode transformar a aprendizagem histórica de uma tarefa individual em uma experiência coletiva, envolvente e significativa. Tal perspectiva é amplamente validada na literatura, como aponta Maria das Graças Targino ao dizer que

as bibliotecas são instituições irreversivelmente sociais, a que compete difundir valores que integrem a cultura de nações e povos, o que pressupõe a adoção da mediação cultural, em conceito amplo, e, em evocação restrita, a mediação da leitura. Não obstante as distinções conceituais que marcam a civilização, a mediação cultural impõe-se como ação educativa essencial ao diálogo de diferentes públicos com novas imagens e novos códigos visuais de consumo seguidos na contemporaneidade. A mediação da leitura incorpora múltiplas práticas para atrair e formar leitores. Ambas – mediação cultural e/ou mediação da leitura – podem estar presentes em qualquer tipo de biblioteca (Targino, 2020, p. 1).

Targino (2020) traz em sua publicação o papel das bibliotecas como mais do que um espaço de armazenamento, assumindo configurações sociais e culturais. As bibliotecas servem também para encontros, conversas, trocas e mediações. Não raramente observamos grupos de crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, frequentando bibliotecas para a hora da história, com a presença de um mediador; esse momento é quase teatral, incluindo gestos e sons característicos. Com o desenvolvimento da alfabetização, essas mediações vão desaparecendo e a leitura passa a ser um hábito individual. Essa transição de uma experiência coletiva e mediada para uma prática solitária pode estar entre os fatores que contribuem para a diminuição do interesse pela leitura ao longo dos anos escolares e na vida adulta.

Segundo a pesquisa realizada em novembro de 2024 pela Câmara Brasileira do Livro (CBL, 2024), o Brasil perdeu quase 7 milhões de leitores nos últimos quatro anos, sendo preocupante que essa queda não venha a distinguir classes, faixa etária ou escolaridade. Isso indica que não existe um perfil específico que está abandonando a leitura, mas um fenômeno

generalizado na população brasileira. Ainda, enquanto sociedade, estranhamos ao ver uma pessoa com um livro, principalmente em ambientes não acadêmicos; o comum no presente é o uso do celular. É preciso desconstruir essa ideia e naturalizar o acesso e o consumo de livros. É justamente diante desse cenário desafiador de retração do hábito de leitura no Brasil que minha trajetória pessoal, marcada por vivências como o Café Literário, adquiriu particular relevância e serviu como incentivador para a escolha deste tema de dissertação. A oportunidade de presenciar uma atividade que transformava a biblioteca em um lugar de diálogo e interação despertou um questionamento a partir da minha formação acadêmica: como podemos replicar e expandir essas experiências de mediação coletiva e acolhedora para praticar o ensino de História?

A redução do hábito de leitura configura-se como um fenômeno que se intensifica progressivamente, podendo trazer implicações para o desenvolvimento sociocultural e educacional da população. Considerando que a pesquisa da Câmara Brasileira do Livro (2024) evidencia a ausência de um perfil específico que não possui o hábito da leitura, torna-se relevante investigar alternativas pedagógicas que possam contribuir para a reversão desse quadro. A questão que surge nesse contexto relaciona-se às possíveis estratégias não só para promover o hábito da leitura, mas também para transformá-lo em uma prática prazerosa e reconhecida como essencial. Diante desse cenário, esta pesquisa tem, como objetivo geral, analisar duas obras literárias e relacioná-las com o conhecimento histórico através do desenvolvimento de um Clube de Leitura em uma instituição de Ensino Médio no município de Caxias do Sul. E, como objetivo específico, analisar as possíveis contribuições da implementação de um Clube de Leitura para o ensino de História.

Busca-se compreender como tal iniciativa pode proporcionar um espaço para discussão, no qual a leitura ultrapasse o caráter meramente individual e se transforme em ferramenta pedagógica da aprendizagem, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões mais significativas com conhecimentos históricos a partir das obras literárias discutidas coletivamente. Essa proposta se alinha diretamente com a perspectiva da História Cultural que, segundo Peter Burke (2005, p. 10), se interessa por “como as pessoas no passado davam sentido ao mundo em que viviam e como expressavam esse sentido através de suas ações e de seus artefatos, incluindo livros”. Com objetivo de realizar um recorte para análise literária e histórica, a proposta desta pesquisa se configura em desenvolver uma investigação com base em obras de Arte Sequencial a serem analisadas e inseridas em um clube de leitura.

A Arte Sequencial, como um artefato cultural contemporâneo, oferece um caminho para as mentalidades, valores e representações sociais, permitindo aos leitores conectar-se de

forma mais intensa com as experiências humanas de diferentes períodos históricos. E como relacionar a Arte Sequencial com o ensino de História? No campo da Didática da História, compreende-se que a construção do conhecimento histórico não se limita à memorização de fatos e datas, mas exige um processo ativo de interpretação e reflexão crítica por parte dos estudantes. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2004), ao discutir os desafios do ensino de História, enfatiza a importância de desenvolver a capacidade de leitura e análise de diferentes tipos de fontes e narrativas, permitindo que os estudantes compreendam a pluralidade do passado. A habilidade de engajar-se criticamente com essas narrativas e de participar ativamente das discussões em sala de aula é fundamental para a formação de um pensamento histórico. Assim, o desenvolvimento de um hábito como o da leitura impulsiona o engajamento e a criação de argumentos consistentes.

A escolha da Arte Sequencial como meio principal para este estudo não é aleatória. Ela ultrapassa uma simples adaptação de linguagens e se justifica pela capacidade de combinar texto e imagem em narrativas acessíveis e envolventes, de forma a distinguir a abrangência da Arte Sequencial das Histórias em Quadrinhos tradicionais, ressaltando sua versatilidade e a possibilidade de explorar estratégias visuais diversas, sem se limitar a grafismos ou onomatopeias¹. Essa modalidade exige do leitor não apenas a decodificação textual, mas uma leitura ativa das imagens que, carregadas de emoção e significado, potencializam a compreensão histórica. As características da Arte Sequencial tornam-na um recurso didático de valor para abordar temas complexos, como os conflitos e a cultura do Oriente Médio², que muitas vezes são distorcidos pela mídia ocidental ou superficialmente tratados em sala de aula.

Partindo desse princípio, o presente texto realiza a discussão de obras de arte sequencial que abordam a temática do Oriente Médio como *Persépolis* da autora Marjane Satrapi (2022) e *O Árabe do Futuro* do autor Riad Sattouf (2015). Por meio dessas obras, busca-se promover um olhar crítico sobre os acontecimentos e processos históricos do Oriente Médio, proporcionando espaços de reflexão e diálogo. Esta análise circula entre os campos da História, Literatura e Educação, indo ao encontro do que Paulo Freire (1987) sempre defendeu sobre como os livros podem libertar as pessoas, fazendo-as enxergar o mundo de forma mais ampla e autônoma. Para Freire,

¹ Quando a palavra imita algum som como “atchim” (espirro), “cof, cof” (tosse), “trim trim” (telefone), “tic-tac” (relógio) e “toc-toc” (batida na porta)

² A nomenclatura “Oriente Médio” é reconhecidamente problemática, por ter sido forjada sob uma lógica geopolítica eurocêntrica e colonial, uma crítica desenvolvida sobretudo por Edward Said (1978). Mantenho seu uso neste trabalho exclusivamente por ser de maior circulação na literatura da área, reconhecendo a existência de questionamentos e da sugestão de outros termos, como “Oriente Próximo”, a fim de não corroborar a nomenclatura eurocêntrica de forma acrítica.

a educação libertadora [...] envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo. Para isto, precisa ter conhecimento da consciência crítica; é poder de domínio na construção de uma sociedade mais igualitária (Freire, 1987, p. 15).

Para que os estudantes desenvolvam senso crítico – habilidade presente em diversos projetos políticos pedagógicos institucionais –, torna-se necessário apresentar os problemas a serem questionados, fornecendo uma base teórica consistente. A abordagem de temas como os conflitos do Oriente Médio requer estratégias de aproximação e diálogo com esses estudantes. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Freire, citado anteriormente, que considera o educando como agente transformador e interventor nas questões sociais. A inserção contextualizada do estudante no processo educativo possibilita sua participação ativa, superando a condição de simples espectador dos acontecimentos históricos e sociais e tornando-se protagonista de sua própria aprendizagem.

É através da leitura que passamos a constituir argumentos, podendo participar da história, questionando-a e contextualizando-a. Essa é a chamada *bagagem* teórica, ou mesmo *repertório cultural*. Nesse aspecto, Roger Chartier (2011, p. 231) argumenta que “a leitura não é um simples decifrar, é uma invenção. Não há texto em si; o sentido de um texto constrói-se na relação com o seu leitor”. O processo de ensino da disciplina de História precisa urgentemente ser reconstruído, desmistificando a prática de decorar e reproduzir, passando a interferir na forma de construir análises coletivas. Pois, como mencionado anteriormente, o estudante precisa ser protagonista desse processo. Sobre as consequências da abordagem tradicional, Freire detalha que

além de memorizar mecanicamente, nossos estudantes são comparados a vasilhas e recipientes que devem ser preenchidos e depositados com parcelas de conteúdos que são ensinados por seus professores de forma opressora, onde o docente é visto como o dono do saber e o único com autoridade em sala de aula para falar algo e ensinar, já o discente, nesta prática, é inibido a qualquer tipo de troca de diálogo. Assim, tem-se a formação na sala de aula, onde, muitas vezes, um finge que ensina e o outro finge que aprende, a partir de processos bancários da educação como instrumentos de opressão (Freire, 1987, p. 57).

Persiste uma contradição na prática educativa: ainda que o discurso pedagógico reconheça que os estudantes não são meros depósitos e educadores não detêm exclusivamente o conhecimento, as práticas escolares frequentemente reproduzem esse modelo transmissivo. O pedagogo observa que, apesar do reconhecimento teórico da necessidade de mudança, ainda são insuficientes os movimentos concretos para posicionar o estudante como protagonista efetivo de sua própria aprendizagem, reforçando estruturas educacionais que não favorecem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Para que isso seja possível, é preciso

buscar meios que gerem autonomia, criticidade e argumentação. Através da leitura desenvolvemos essas habilidades.

Não é apenas uma questão de inserir tecnologias ou recursos midiáticos em aula, mas de proporcionar métodos que façam com que o adolescente se perceba parte da educação; a receita básica não é a quantidade de ferramentas e metodologias, e sim a qualidade de como elas são apresentadas e desenvolvidas no decorrer do processo de aprendizagem. Relacionando a questão principal a ser abordada neste texto, o estudante não pode ler um livro sem problematizá-lo; por mais que a leitura seja um *hobbie*, é nela que percebemos a formação intelectual e a construção de uma identidade. Quando Freire (1987) menciona a alfabetização, não a entende como o simples “juntar” de letras e sílabas, mas como a própria compreensão do significado daquela leitura. Um leitor só se constituirá como tal a partir de suas vivências, pois quanto mais estamos inseridos em um contexto cultural, mais significativas serão as ideias abordadas nos objetos.

Pensando no objetivo de aproximar estudantes a temas complexos que geram discussões é que se deu a escolha da temática Oriente Médio para a construção deste texto; essa não se fez por acaso, pois encontra fundamentação nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que valoriza a promoção de práticas de leitura diversificadas e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A BNCC (2018) ressalta, entre suas competências gerais, a importância de compreender e utilizar diferentes linguagens e mídias, incentivando a leitura de textos de Arte Sequencial e a análise de contextos culturais variados. Isso pode se dar mesmo indiretamente, pois o conteúdo de Oriente Médio aparece como uma sugestão a ser desenvolvida nos temas transversais. É o que se depreende quando a Base elabora sobre a etapa do Ensino Médio, destacando que

a análise dos processos de descolonização africana e asiática, bem como das consequências desses processos para o contexto contemporâneo (por exemplo, conflitos na África e no Oriente Médio), constitui-se como importante objeto de estudo a ser desenvolvido ao longo do Ensino Médio (BNCC, 2018, p. 583).

Ao propor a leitura e discussão de obras nesse modelo, abordando o Oriente Médio, possibilita-se não apenas a ampliação do repertório cultural dos estudantes, mas também a reflexão sobre questões históricas, sociais e identitárias. Isso contribui para a promoção de uma educação que respeita a pluralidade e estimula a empatia e o olhar crítico diante das diferentes realidades do mundo contemporâneo. Além disso, desenvolve outras habilidades, visto que o leitor precisa realizar também a leitura das imagens. Nesse propósito, a Arte Sequencial se configura como uma forma narrativa singular que vai além da ilustração ao utilizar uma série

de imagens arranjadas intencionalmente, no objetivo de construir e desenvolver uma história ou transmitir uma ideia. Essa modalidade exige do leitor uma leitura das imagens, que se fazem carregadas de emoções e sentidos, assim como uma proximidade e um interesse inicial por parte do público jovem.

É importante distinguir que embora as Histórias em Quadrinhos (HQs) sejam a manifestação mais conhecida e popular da Arte Sequencial, essa última é um conceito mais abrangente. As HQs caracterizam-se por sua estrutura de painéis, balões de fala e, frequentemente, elementos textuais que complementam a narrativa visual. Contudo, a Arte Sequencial inclui uma grande diversidade de trabalhos que podem apresentar diferentes formatos, como novelas gráficas sem texto ou sequências puramente visuais que exploram a progressão da imagem de outras maneiras, como também não identificar a numeração das páginas. Como complementa Marina Palmieri em sua pesquisa referente à Arte Sequencial e Histórias em Quadrinhos na educação,

uma fotonovela é um exemplo de obra de Arte Sequencial, mas não de quadrinhos. Ambos estruturalmente compartilham elementos visuais como balões de fala e o espaço entre os quadros, chamado de sarjeta ou calha. No entanto, na fotonovela não é feito uso de grafismos ou onomatopeias, característicos dos quadrinhos (Palmieri, 2019. p. 5).

Para o desenvolvimento deste trabalho, a prática teve por objetivo ocorrer com um grupo de estudantes do Ensino Médio do Colégio Polyuni, no município de Caxias do Sul, para a construção do Clube de Leitura. Entretanto, em função da delimitação do tempo e de restrições implicadas com as novas legislações do uso de imagens de menores de idades, a aprovação no Comitê de Ética se tornou insustentável e burocrática. A fim de que não houvesse uma interrupção da pesquisa, enquanto pesquisadora escolhi por não aplicar o Clube de Leitura neste momento, mas a pesquisa será disponibilizada à instituição de Ensino Médio, que tem como proposta pedagógica inseri-lo em seu planejamento curricular. Quanto à questão da escolha pela instituição de Ensino Médio, essa amplitude permite que as obras nesse modelo selecionadas para o Clube de Leitura possam oferecer uma diversidade temática e trabalhar diferentes habilidades que não são desenvolvidas nas aulas tradicionais. Tal versatilidade se faz importante para alinhar a proposta do projeto de ensinar História através da Literatura.

A instituição Polyuni teve o início de sua história em 2021, após ser idealizada pela gestão do grupo Uniftec em conjunto com a professora Dr.^a Alexandra Cemin, atual diretora. A escolha para desenvolver esse projeto no Polyuni foi intencional; a instituição, apesar de se caracterizar como privada, proporciona diversas bolsas sociais para estudantes de baixa renda que foram destaque em outras escolas durante o ensino fundamental, formando pequenas

turmas com no máximo vinte matriculados. É um contexto no qual os estudantes possuem o desejo de uma vida melhor através de um ensino de qualidade. Essa característica permite que esses estudantes tenham acesso a um colégio de turno integral, que proporciona as disciplinas obrigatórias, aulas de reforço e disciplinas eletivas relacionadas às futuras decisões profissionais. A proposta pedagógica do colégio é voltada para a aprovação dos estudantes em universidades federais ou o ingresso em universidades privadas através de bolsas de estudo; com isso, o foco é um bom resultado na prova do ENEM.

Enquanto pesquisadora e professora dessa instituição, tenho orgulho em acrescentar neste texto que recentemente recebemos do INEP as informações sobre as médias obtidas no último ENEM, em 2025, e alcançamos o 1º lugar entre as instituições de Caxias do Sul, na prova. Essa é uma conquista que não poderia ficar de fora desta produção, pois indica que estamos, enquanto equipe de professores, coordenadores e gestores, no caminho certo: proporcionando uma educação de qualidade e desenvolvendo as habilidades necessárias para a formação de cidadãos conscientes que buscam melhorar sua condição social e proporcionar conforto a seus familiares, através da educação. Ao instituir o Clube de Leitura, esse trabalho poderá colaborar no processo de ensino-aprendizagem na área da História, assim como somar-se às aulas de redação, oferecidas aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Para que essa colaboração seja efetiva e alinhada aos objetivos pedagógicos da disciplina, a metodologia do Clube de Leitura foi pensada e estruturada em conjunto com a orientação deste mestrado. A seleção das obras, por exemplo, foi fundamentada não apenas pelo potencial de engajamento dos adolescentes, mas também pela sua relevância em conduzir a discussões sobre o recorte da História do Oriente Médio. Cada encontro do Clube é estruturado para incentivar o diálogo e a análise crítica, utilizando perguntas, reportagens, acontecimentos condutores que estimulem os estudantes a conectar as narrativas literárias com o contexto histórico real, a compreender a subjetividade das fontes e a desenvolver uma perspectiva empática sobre os sujeitos históricos. Além disso, a proposta inclui a contribuição de um indivíduo que tenha realizado um deslocamento populacional, sendo de origem de um país do Oriente Médio. Pretende-se, assim, ultrapassar uma simples e individual leitura, transformando o Clube em um laboratório de pensamento histórico no qual a literatura atua como uma ferramenta para a construção de conhecimento significativo e o desenvolvimento de habilidades que constituem uma aprendizagem integral.

2 A ARTE SEQUENCIAL E OS CLUBES DE LEITURA

O reconhecimento da Arte Sequencial como uma linguagem complexa e um valioso instrumento didático é um processo relativamente recente, marcado por uma significativa quebra de paradigmas. Embora suas raízes possam ser traçadas até formas narrativas visuais muito antigas, a história em quadrinhos, em sua formatação moderna, consolidou-se no cenário cultural a partir do final do século XIX (Cesar, 2015, p. 17).

Na citação acima, Daniel Cesar (2015) traz em seu texto como a Arte Sequencial foi subestimada por muito tempo, considerada apenas “subliteratura” ou entretenimento infantil, o que dificultava a sua inserção pedagógica. Porém, nas últimas décadas, impulsionada por obras de maior relevância temática, ela tem conquistado espaço em estudos acadêmicos e em metodologias de ensino. Este capítulo propõe a contextualização dessa trajetória, explorando as bases históricas e teóricas que permitiram à Arte Sequencial ultrapassar as barreiras da desconfiança e afirmar-se como um campo de estudo e ferramenta pedagógica legítima e eficaz no desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão histórica. Retomando sua conceituação, “a narrativa gráfica é essencialmente um meio visual composto de imagens justapostas em uma sequência deliberada, cujo propósito é transmitir informação e/ou produzir uma resposta estética no espectador” (McCloud, 2005, p. 9). No entanto, é importante “distinguir essas manifestações primárias das Histórias em Quadrinhos como as conhecemos hoje, reconhecendo-as como importantes precursoras da linguagem sequencial, mas não como quadrinhos em sua plenitude” (McCloud, 2005, p. 10).

Como pode-se observar na Figura 1, McCloud (2005) traz em sua principal obra, *Desvendando os Quadrinhos*, o conceito do que é Arte Sequencial e como ela se caracteriza, utilizando-se do termo que já havia sido abordado por Eisner na década de 1970. Essa definição se constituiu ao longo do processo histórico, iniciando pela antiguidade, através das representações em estilo arte rupestre, nas quais as ilustrações representavam uma sequência de imagens com objetivo de contar uma história, sem uso de escritas, e também no decorrer das civilizações orientais, conforme exemplifica a Figura 2.

Figura 1 – Desvendando os Quadrinhos: A Arte Invisível



(*) JUSTAPOSTA = ADJACENTE, LADO A LADO. ÓTIMA PALAVRA DE ESCOLA DE ARTE.

Figura 2 – O tribunal de Osíris, parte do Livro dos Mortos



Fonte: Marcello, 2020.

Já no período medieval, a Arte Sequencial encontra espaço nas representações religiosas, sendo facilmente compreendida pela população que, na sua maioria, não era alfabetizada. Nesse contexto, as imagens desempenhavam um papel fundamental na disseminação de informações, atuando como um poderoso recurso pedagógico e de catequização, pois “a sociedade medieval era majoritariamente analfabeta e as imagens ajudavam os reverendos a informar melhor aos seus fiéis” (Borges, 2023, p. 17), como é possível observar na Figura 3. Essa função pedagógica evidenciava a dependência e a valorização das narrativas sequenciais visuais para a compreensão da fé, demonstrando a historicidade da relação entre sequências visuais e a transmissão de conhecimento.

Figura 3 – As Cantigas de Santa Maria (1281-1284). Iluminura da Cantiga nº 28.



Fonte: Silva, s.d., n.p.

Chegando ao período moderno houve uma mudança contínua, impulsionada por inovações e transformações culturais. Se as iluminuras cumpriam um papel na transmissão de conhecimento para uma sociedade predominantemente analfabeta – conforme ressaltado por Luis Borges (2023) –, com a invenção da prensa tipográfica no século XV, revolucionaram a maneira como as narrativas visuais e textuais eram produzidas e distribuídas. A possibilidade de reprodução em grandes quantidades e, como consequência, o barateamento dos custos de

produção, permitiu o acesso a novos estilos artísticos e modelos editoriais. Mesmo antes do surgimento formal dos quadrinhos, é possível identificar elementos precursores. Borges (2023) observa a evolução que gradualmente incorporou narrativas visuais mais detalhadas e explicações textuais, finalizando na aparição de faixas ou rolos contendo frases, também de conteúdo religioso, que podem ser interpretados como uma forma de balões de fala. Essa mistura progressiva entre imagem e texto, com objetivo de contar as histórias, demonstra um direcionamento lento mas constante em direção à Arte Sequencial como a conhecemos. No ano de 1731 William Hogarth produziu uma série de imagens ordenadas, que recebeu o nome de “*O progresso de uma prostituta*”. A Figura 4 caracteriza o que viria a ser chamado de Arte Sequencial, mesmo sendo produzida no século XVIII.

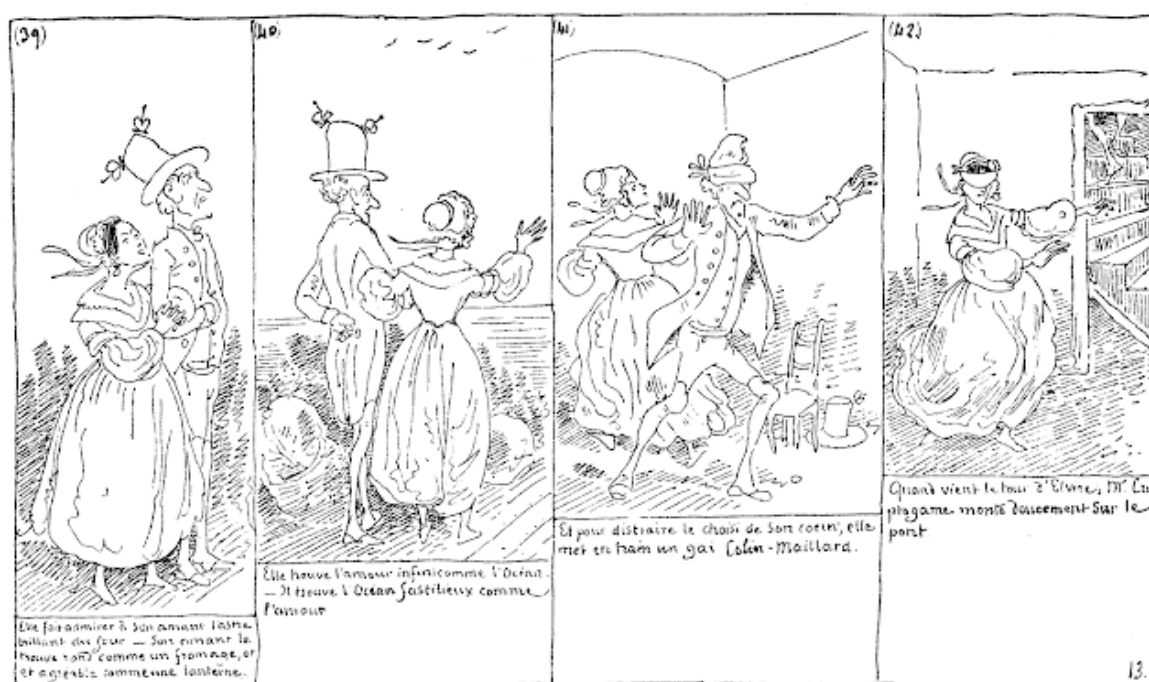
Figura 4 – O progresso de uma prostituta



Fonte: Hogarth (1731).

Avançando para o período contemporâneo, destaca-se a figura de Rodolphe Töpffer, professor suíço do início do século XIX, considerado um dos pais das histórias em quadrinhos modernas. Embora suas histórias gráficas fossem inicialmente vistas com descaso, classificadas como “pueris e infames”³ pelos círculos acadêmicos de sua época, a contribuição de Töpffer foi fundamental. Borges (2023, p. 17) sublinha que Töpffer “criou uma forma que era as duas coisas. Uma linguagem própria”, ao integrar o desenho e a escrita em uma nova forma de expressão artística, lançando as bases para a gramática visual que viria a caracterizar os quadrinhos modernos, como pode-se observar na Figura 5.

Figura 5 – Histoire de Monsieur Cryptogame



Fonte: Rodolphe Töpffer, 1845.

A consolidação da Arte Sequencial como linguagem de massa se deu, de fato, no final do século XIX – um período de avanços tecnológicos e transformações sociais que construiu o caminho para os novos meios de comunicação. O que antes era uma forma de ilustração narrativa, rapidamente evoluiu para um fenômeno cultural e comercial. É nesse cenário que Cesar (2015) aponta as tiras do *Yellow Kid*, de Richard Fenton Outcault, publicadas a partir de 1896 nos jornais, como o “ponto inaugural” dessa era de popularização. Mais do que somente ilustrações, as tiras *Yellow Kid* representaram uma verdadeira ruptura. Elas marcaram a transição de um formato artístico – ou de charges isoladas – para um produto editorial de grande

³ No latim, “pueris” é o caso dativo/ablativo plural do substantivo “puer, pueri”, que significa “menino” ou “criança”. Como adjetivo, “infame” (e sua forma plural “infames”) significa “desonrado”, “com má fama”, “que tem reputação arruinada”.

alcance, impulsionado pela necessidade da imprensa de atrair e fidelizar leitores em um mercado jornalístico cada vez mais competitivo. O *Yellow Kid*, exemplificado pela Figura 6, não apenas vendia jornais, mas também se tornou um ícone popular, dando origem ao termo “jornalismo amarelo” e demonstrando o potencial mercantil da Arte Sequencial.

Figura 6 – The Yellow Kid Takes a Hand at Golf



Fonte: Outcault, 1897, p. 8.

De acordo com Borges (2023), foi com Richard F. Outcault e suas tiras do *Yellow Kid* que elementos como o sequenciamento em quadros se estabeleceram como padrão, marcando uma virada definitiva da linguagem da Arte Sequencial. Antes de Outcault, a narrativa visual em jornais e revistas frequentemente se manifestava em séries de ilustrações isoladas ou vinhetas⁴ que, embora pudessem ter uma temática contínua, não se conectavam. A inovação de Outcault se caracterizou por uma gramática visual na qual cada painel não era apenas uma imagem estática, mas um elo na narrativa. Esse padrão implicava que a compreensão da história dependia da leitura ordenada de uma série de momentos interligados, criando uma ilusão de movimento e desenvolvimento fundamentalmente diferente de textos ilustrados ou caricaturas individuais.

⁴ Forma abreviada e descritiva de capturar um momento, seja na literatura, na fotografia, no audiovisual ou em pesquisas, podendo também se referir a um selo, autocolante ou até mesmo à unidade que divide os quadros de uma banda desenhada.

A presença da numeração dos quadros em *Yellow Kid* se fez necessária como uma ferramenta pedagógica para um público que estava sendo iniciado nessa nova forma de leitura e narrativa, funcionando como um guia ao instruir os leitores sobre a progressão da história. Com o tempo, à medida que os leitores se familiarizavam com as convenções dos quadrinhos, o fluxo da esquerda para a direita e de cima para baixo, a relação causa e efeito entre os painéis e a própria ideia de que cada quadro congela um instante da ação, a numeração passou a ser dispensada. Sua eventual desnecessidade, portanto, é a comprovação da consolidação dessa linguagem, demonstrando que os leitores haviam não apenas aceito, mas compreendido e incorporado as regras e a funcionalidade da Arte Sequencial.

No entanto, tratando-se de Brasil, essa padronização não ocorreu de forma homogênea. Pioneiros como Angelo Agostini já exploravam narrativas gráficas na década de 1870, com obras como *As Aventuras de Nhô-Quim* (1869) – Figura 7 – e *Zé Caipora* (1883) – Figura 8 –, muito antes do *Yellow Kid*, como pontua Cesar (2015), destacando que a ideia de sequências de imagens para contar histórias não era novidade no país. As obras de Agostini, publicadas em periódicos como a *Revista Ilustrada*, são marcos da história dos quadrinhos brasileiros e demonstram a representação de narrativas visuais. Contudo, o formato de quadros e balões sofreu um processo gradual no mercado nacional; isso se deve a fatores como a forte tradição dos textos escritos e das ilustrações legendadas nos periódicos brasileiros, assim como a necessidade de máquinas que realizassem a impressão com melhor precisão, no objetivo de que fosse possível visualizar com nitidez os balões de falas.

Figura 8 – As aventuras de Zé Caipora (1883)



Fonte: Ed. 201 de 21 de julho de 1906 - O Malho.

Apesar de sua rápida popularização e da criação de personagens que se tornaram fenômenos de massa – como Mickey, Superman e Tarzan –, para Borges (2023) as histórias em quadrinhos enfrentaram uma forte desvalorização, como mencionado anteriormente. Tal

preconceito foi intensificado por movimentos de censura, como o impulsionado nos Estados Unidos pela obra *Seduction of the Innocent*, de Fredric Wertham, na década de 1950. De acordo com Cesar (2015, p. 27), “Wertham acusava os quadrinhos de promoverem a delinquência juvenil e comportamentos imorais, o que resultou em uma vigilância rigorosa restringindo seu conteúdo e fortalecendo sua marginalização nos meios acadêmicos e culturais”. Essa visão moralista contribuiu para facilitar a percepção dos quadrinhos como uma forma de arte menor e até mesmo prejudicial, impactando sua aceitação em ambientes formais de educação por décadas.

No entanto, houve uma mudança de paradigmas no final do século XX, impulsionada por fatores que contribuem para o reconhecimento pedagógico. A contribuição teórica de Will Eisner foi fundamental para essa mudança. Sua obra *Quadrinhos e Arte Sequencial* (1985) não apenas popularizou o termo “Arte Sequencial”, mas também estabeleceu uma estrutura de análise para o estudo do meio, abordando sua gramática visual, ritmo narrativo e a relação entre texto e imagem. As *graphic novels*, como denominadas por Eisner, exploravam narrativas complexas e temas humanos profundos, sendo essenciais para quebrar a associação dos quadrinhos com a superficialidade. Seguindo nesse desenvolvimento, de acordo com Eduardo Silva, Jackeline Farbiarz e Alexandre Farbiarz (2023) em sua discussão do gênero multimodal verbo-visual da Arte Sequencial, essa é portadora de propriedades ideológicas; é, portanto, dialógica. Essa abordagem teórica legitimou o estudo da linguagem dos quadrinhos que, diferentemente da leitura textual, exige uma interpretação visual ativa, envolvendo a decodificação e organização de símbolos e informações.

A partir dessa abordagem, relaciona-se a importância de se utilizar esse meio como ferramenta pedagógica, visto que desenvolve habilidades sugeridas na BNCC. Sendo assim, esse texto direciona-se para a análise pedagógica a partir do contexto histórico da Arte Sequencial. Tal mudança de perspectiva contribuiu para o reconhecimento da Arte Sequencial no ambiente educacional. No Brasil, essa aceitação foi formalizada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em 1996 e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, que passaram a recomendar a inclusão dos quadrinhos nas bibliotecas escolares e a trabalhar o gênero em sala de aula. Reforçando essa institucionalização, em 2006, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) lançou um importante movimento governamental ao incluir histórias em quadrinhos em sua lista de aquisições para distribuição nas escolas a partir do ano de 2011, conforme o trecho a seguir retirado da plataforma:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola 2011 foi direcionado ao atendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com títulos de diversos gêneros literários, como contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos. Foram formados 6 acervos diferentes, 3 deles com livros adequados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e os outros 3 acervos adequados aos alunos do ensino médio. 20 milhões de alunos desses segmentos de ensino foram atendidos com 5,5 milhões de livros, que formaram 112.458 acervos. O investimento total no programa foi de R\$ 70,8 milhões (Brasil, 2010, n.p.).

Essa iniciativa ampliou o acesso dos estudantes ao formato, legitimando-o como material didático e incentivando os professores a explorarem suas potencialidades em sala de aula. A partir dessa institucionalização, abriu-se um campo para a compreensão e aplicação da Arte Sequencial não apenas como um recurso lúdico, mas como uma ferramenta pedagógica capaz de atuar no desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas ao ensino de História. O potencial da Arte Sequencial de ir além da simples função de entretenimento relaciona-se com a complexidade de sua linguagem. Diferentemente de textos puramente verbais, a HQ engaja o leitor em um processo interpretativo que exige a decodificação simultânea de elementos visuais e verbais, organizando informações e construindo sentido a partir dessa conexão.

A linguagem da Arte Sequencial é composta por um vocabulário próprio, que inclui balões de fala e pensamento, onomatopeias, linhas de movimento, estilos de enquadramento e a diagramação das páginas. Cada um desses elementos contribui para a construção de um significado que não seria possível apenas pela soma das partes. Por exemplo, um balão de fala, mesmo vazio, pode indicar a presença de um diálogo ou de um pensamento, sugerindo uma ação ou uma emoção. As linhas de movimento, por sua vez, conferem dinamismo e transportam o leitor para o movimento e a velocidade da cena. A ausência de elementos ou a sua presença mínima pode, inclusive, gerar narrativas implícitas que exigem maior envolvimento interpretativo do leitor. A compreensão desse vocabulário é fundamental para esclarecer o significado que a Arte Sequencial é capaz de construir.

A linguagem da Arte Sequencial, portanto, não se limita somente à harmonia dos painéis lado a lado de imagens e textos. Ela compreende uma série de elementos gráficos que interagem para criar uma experiência de leitura dinâmica, cujas técnicas muitas vezes são desconhecidas pelo leitor. Nesse sentido, Palmieri (2019) traz em seu texto a explicação detalhada de como se constitui a organização da Arte Sequencial, revelando a intencionalidade por trás de cada escolha autoral na construção da narrativa visual:

Entre os elementos gráficos, destaca-se o quadro, definido como a célula do quadrinho, um recorte de espaço e tempo cuidadosamente escolhido pelo autor. O requadro, a linha que contorna cada quadro, pode modificar seu conteúdo ao alterar sua forma, sua espessura, ou simplesmente por existir ou não, influenciando a

ambientação e a percepção do leitor. A sarjeta (ou calha), o espaço entre os quadros, é um elemento crucial, pois é nela que a história se completa na cabeça do leitor e onde se constrói a relação entre quadros, demandando uma conclusão ativa por parte do leitor para preencher as lacunas narrativas (Palmieri, 2019, p. 8-9).

A profunda articulação entre o visual e o verbal não apenas torna essa ferramenta eficaz para o entretenimento, mas a eleva como um recurso didático e meio de reflexão sobre temas complexos, dada sua capacidade de sintetizar informações. É precisamente essa capacidade que justifica sua proposição nesta dissertação como instrumento para o ensino de História que permite contextualizar eventos, personagens e processos históricos de forma vívida, acessível e sensível. Para tanto, ressalto a colaboração do texto de Juliano Silva e Diânice Silva (2017) no qual relacionam o uso de HQs ao ensino de Geografia, abordando a temática dos refugiados. Os autores defendem que essa linguagem, ao unir ilustração e prosa, pode servir de apoio para transformar a aprendizagem do conhecimento geográfico em algo mais atraente para os estudantes. Isso, além de reduzir a distância entre os aspectos visuais e escritos, estimula o senso criativo e crítico dos estudantes, permitindo sua compreensão de realidades sociais complexas de modos mais acessíveis e envolventes (Silva; Silva, 2017).

Para a História, essa mistura de linguagens torna possível a representação de contextos sociais, culturais e políticos com uma riqueza de detalhes e uma habilidade de imersão que textos puramente verbais muitas vezes não conseguem atingir, tornando as relações mais significativas. Assim como Silva e Silva (2017), Palmieri (2019) também colabora com essa perspectiva, de forma a destacar que as HQs estimulam a independência no processo de leitura e permitem explorar temas transversais, como ética, cultura e questões sociais, transformando-se em um integrador de conteúdos de diversas disciplinas. Isso demonstra sua contribuição como um recurso didático, visto que podem ser inseridas de forma interdisciplinar e associada às competências gerais da BNCC e de exames externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse último, cabe destacar, tem como uma de suas características relacionar os diferentes conhecimentos dentro de uma área e estimular reflexões quanto às questões sociais.

No âmbito da BNCC, o uso de Arte Sequencial alinha-se a competências como a valorização e utilização das diversas manifestações artísticas e culturais, o exercício da curiosidade intelectual e o desenvolvimento do senso estético. Para o ENEM, este recurso oferece um formato para a análise de linguagens, a interpretação textual multimodal⁵ e a

⁵ Multimodal refere-se a qualquer texto, comunicação ou evento que utiliza dois ou mais modos (ou canais de comunicação) para transmitir significado. Em vez de depender somente de um único modo (como apenas texto escrito ou apenas fala), a comunicação multimodal integra diferentes maneiras de fazer sentido.

discussão de problemáticas contemporâneas e históricas, preparando os estudantes para uma leitura crítica e abrangente do mundo. A versatilidade da Arte Sequencial como ferramenta de ensino é amplamente reconhecida, especialmente em um cenário educacional que busca metodologias mais engajadoras e que atendam à diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ela se apresenta como um contraponto eficaz à educação bancária, criticada por Freire, na qual o aluno é um mero receptor passivo de informações, como já mencionado na introdução deste texto. Ao invés disso, a Arte Sequencial convida à participação ativa, à interpretação e à construção de sentido. A inserção de documentos de Arte Sequencial em sala de aula, como observado por Marta Severo e David Severo (2015, p. 2 *apud* Rama; Vergueiro, 2006, p. 21), é frequentemente recebida com entusiasmo, pois “aumenta a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o senso crítico”.

Esse potencial de motivar e engajar os estudantes no processo de construção do conhecimento torna a Arte Sequencial uma ferramenta não apenas para o ensino de História, mas para diversas disciplinas, por permitir que o educador parta da realidade e do cotidiano – ou do interesse –, construindo uma aprendizagem significativa. A linguagem visual, tão presente no cotidiano dos jovens do século XXI por meio de mídias digitais, plataformas de *streaming* e redes sociais, serve como uma ponte para conteúdos mais complexos e, ao mesmo tempo, provoca a imaginação criativa e a habilidade de síntese. É o que ressaltam Severo e Severo (2015, p. 1) ao afirmar que “a paixão e encantamento que este gênero textual desperta nas crianças e jovens é considerado hoje como um importante elemento a ser considerado no processo ensino-aprendizagem”, reconhecendo a importância afetiva e do prazer no desenvolvimento do conhecimento, assim como a versatilidade do gênero. Essa, ao mesmo tempo que constitui conhecimentos históricos e relacionados à literatura, também convida ao leitor – nesse caso, o estudante – a constituir diferentes sentidos em uma mesma história. Assim, o processo de aprendizagem acontece a partir das relações que são estabelecidas entre a obra e o leitor.

Eis que retornamos à questão de que esse tipo de produção pode e deve ser visto como uma literatura madura e capaz de mediar processos complexos de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir para o desenvolvimento do senso crítico. O potencial da Arte Sequencial ocupa, portanto, não apenas em sua capacidade de tornar o aprendizado mais atrativo, mas também de instigar o pensamento crítico e a análise de temas histórico-sociais de uma forma mais fluida e que se aproxima de estudantes na faixa etária do Ensino Médio. Esse estilo de produção, ao unir o texto à imagem de forma, oferece muitas possibilidades narrativas que

permitem explorar temas complexos e, por vezes, delicados, com uma profundidade acessível aos jovens. Como exemplo, Rafael Lira (2023) aponta que as revistas em quadrinhos podem ser um recurso valioso para debater períodos históricos conturbados, dilemas éticos complexos ou movimentos sociais, tornando esses tópicos mais compreensíveis através de um instrumento que já é de conhecimento dos estudantes.

Além de contextualizar eventos históricos e sociais, tais obras desempenham um papel no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Nesse aspecto, Severo e Severo (2015, p. 1) destacam que o trabalho com HQs “auxilia o hábito de leitura, desenvolvendo a criatividade, a autonomia e a criticidade dos alunos”. A criatividade é estimulada pela própria estrutura narrativa visual, que exige do leitor o preenchimento de lacunas entre os quadros e a visualização mental dos cenários e personagens, promovendo o pensamento diverso. O hábito de leitura, por sua vez, é fortalecido pela menor barreira de entrada que as HQs oferecem, com a imagem servindo como um guia e um incentivo, gradualmente conduzindo o leitor a textos mais densos e a uma leitura prazerosa. Desse modo, a versatilidade da Arte Sequencial como ferramenta de ensino é reconhecida em um cenário educacional que busca metodologias que dialoguem com os interesses dos estudantes. Ela se apresenta como um contraponto às metodologias tradicionais nas quais o estudante não participa do seu processo de ensino-aprendizagem, o que por muitas vezes o faz questionar a relevância de determinados assuntos e em quais momentos ele utilizará aquele conhecimento em sua vida.

Em vez disso, a Arte sequencial convida à participação ativa, à interpretação e à construção de sentido, promovendo uma educação libertadora que, como já destacado, “envolve a formação do educando em um ser crítico, que pensante, agente e interveniente no mundo, sente-se capaz de transformá-lo” (Freire, 1987, p. 15). Essa perspectiva freiriana ganha materialidade na prática da leitura de Arte Sequencial, na qual o estudante é constantemente provocado a estabelecer conexões e questionar não apenas os eventos representados, mas também as intenções e perspectivas dos criadores, as mensagens subjacentes ao texto e à imagem, e as implicações sociais das narrativas que consome, tornando-se protagonista de seu próprio processo de descoberta e conhecimento.

A combinação entre imagem e texto estimula a cognição de forma multissensorial, ativando diferentes áreas do cérebro e tornando a experiência de decodificação mais dinâmica e prazerosa. Isso denota a importância do aprendizado através da relação imagem/texto ou imagem/verbal; o uso da imagem, por si só, já apresenta um método que estabelece a relação da memória e da aprendizagem. Em relação a essa complexidade, a neurociência emerge como uma área de estudos que colabora nas pesquisas relacionadas ao processo de ensino e

aprendizagem. Nos últimos anos as formações docentes visam incluir seus conhecimentos para a compreensão de como os estudantes estabelecem o aprendizado. Isso é relevante principalmente quando tratamos de mudanças geracionais, visto que os atuais estudantes da rede básica de ensino estão inseridos em um grupo que nasceu em um contexto imerso em tecnologia.

A neurociência, então, vem elaborando estudos que permitam uma melhor compreensão de como o cérebro é constantemente incentivado e estimulado com o uso intenso de telas e de que forma essa cultura implica diretamente na escolarização. Relacionando com os estudos que envolvem obras literárias em sala de aula, os autores Fernando Frederico e Dulcinéia Gianotto (2016) da Universidade Estadual de Maringá vêm realizando pesquisas que apresentam resultados quanto à inserção de imagens no desenvolvimento de conteúdos. Os autores elucidam, ainda, que é possível associar imagens a outras modalidades além do visual. Por exemplo:

imaginar o som das ondas quebrando na praia, das buzinas durante um dia de trânsito caótico, ou até mesmo a reação de alguns alunos diante de determinada atividade. Da mesma maneira, pode-se imaginar o sabor de um chocolate, o toque em uma superfície áspera em contraste com o toque na seda, bem como o cheiro de um perfume. No entanto, para a maioria das pessoas, essas imagens são tipicamente menos claras e vívidas do que imagens visuais (Frederico; Gianotto, 2016, p. 124).

Mesmo a referência anterior fazendo alusão a uma pesquisa desenvolvida no campo da Física, é possível utilizar-se desses conhecimentos para relacioná-los com o tema desta pesquisa, visto que se trata de compreender a intenção pedagógica do uso de Arte Sequencial para aprendizagem de temas históricos. Seguindo essa linha da Física, os estudos realizados por Frederico e Gianotto (2016), utilizando-se de referenciais como Sadoski e Paivio, demonstram que

a organização flexível e associativa de imagens no sistema não verbal permite uma grande “força de criatividade”, uma vez que o ser humano dispõe da possibilidade de imaginar o que nunca experimentou antes, seja de forma real, seja indireta. Por exemplo, imaginar a possibilidade de se caminhar sobre a superfície do sol, ou, ainda, pegar carona na cauda de um cometa (Frederico; Gianotto, 2016, p. 124).

Isso retoma a questão da importância da associação entre escrita e imagem, visto que desenvolve a criatividade do estudante, assim como auxilia no processo de identificação e estabelece relações. Dentro da construção do conhecimento histórico, essas habilidades se fazem necessárias pois, ao desenvolver qualquer conteúdo presente na proposta pedagógica, o professor de História precisa estabelecer relações, não apenas inserir informações. Caso

contrário, a aula não terá o objetivo de estabelecer aprendizagem e continua reproduzindo uma concepção de memorização. Assim,

quando usamos imagens além das palavras (escritas ou faladas) para discutir, ensinar ou mostrar certos conceitos e fenômenos, por exemplo, estaremos ampliando os caminhos para sua compreensão, uma vez que estaríamos potencializando seu processamento e, conseqüentemente, aumentando suas chances de recuperação (na memória), desde que codificações tenham sido estabelecidas para as imagens e seus elementos constitutivos (Frederico; Gianotto, 2016, p. 126).

Os estudos desenvolvidos na área das Ciências e da Física por esses pesquisadores reforçam a importância pedagógica de associar imagens e textos; ainda, a neurociência traz a questão de que o cérebro estabelece melhores aprendizagens quando associa a escrita a uma imagem, seja ela ilustração, foto ou vídeo. Partindo desse princípio, é possível discutir as novas formas de aprendizagem e inseri-las nas aulas de História, utilizando-se de metodologias e instrumentos como a realização de um Clube de Leitura que analisa contextos históricos a partir de obras de Arte Sequencial. Sobre isso, Frederico e Gianotto, a partir de Cláudia Nunes, afirmam que

manter o cérebro aprendendo requer novas formas de ensinar, assim como de estimulações inovadoras, baseadas na formulação de melhores estratégias. Dessa forma, o desafio maior da escola é justamente buscar medidas que visem potencializar a inteligência de seus alunos, “tendo como objetivo o sucesso na conquista da aprendizagem”. Além disso, [a] autor[a] salienta que várias pesquisas têm mostrado a necessária estimulação das variadas áreas do cérebro, uma vez que a própria aprendizagem humana e a educação têm uma estreita ligação com o órgão e este, por sua vez, é, em diversas ocasiões, moldado pelos estímulos do ambiente que nos cerca (Frederico; Gianotto, 2016, p. 134).

Seguindo na linha de pensamento da autora, salienta-se que a proposta de desenvolver um Clube de Leitura a ser realizado no espaço da biblioteca de um colégio intensifica a intenção de aprendizagem, compreendendo o espaço/ambiente como elemento que colabora ao proporcionar estímulos. Contribuindo para essa discussão, Frederico e Gianotto salientam que Fernandes reforça, a partir de Fulano

a necessidade da inserção de atividades que envolvam imagens. O autor salienta que atualmente, nas escolas da educação básica, há uma nítida predominância da linguagem verbal, sendo desestimulada, ou até mesmo reprimida, a representação por meio de desenhos, na medida em que se observa uma inclinação para que a criança aprenda a ler e a escrever, “sendo o desenho não mais tolerado como expressão a partir de certo desenvolvimento intelectual” (Frederico; Gianotto, 2016, p. 134-135).

Esse engajamento se faz importante para superar a visão de que os estudantes são “vasilhas e recipientes que devem ser preenchidos” com conteúdos, uma crítica de Freire (1987, p. 57), que argumenta que tal prática “inibe qualquer tipo de troca de diálogo” e perpetua “processos bancários da educação como instrumentos de opressão”. A Arte Sequencial, ao

contrário, incentiva o protagonismo do estudante, permitindo que ele se reconheça como sujeito do processo educativo e construtor ativo de seu próprio conhecimento. Esse potencial de motivar torna a Arte Sequencial uma ferramenta poderosa não apenas para o ensino de História, mas para diversas disciplinas, como já apresentado em estudos anteriores com a disciplina de Ciências e de Física, bem como nas práticas com a disciplina de Geografia, ao permitir que o educador parta da realidade e do cotidiano, ou do interesse preexistente dos estudantes.

Assim, voltamos à questão central de que esse tipo de produção pode e deve ser visto como uma literatura capaz de mediar processos complexos de ensino-aprendizagem, de forma a contribuir significativamente para o desenvolvimento do senso crítico. O potencial da Arte Sequencial está, portanto, não apenas em sua capacidade de tornar o aprendizado mais atrativo, mas em instigar o pensamento crítico e a análise aprofundada de temas sociais e históricos, preparando os estudantes para uma compreensão mais contextualizada do mundo, especialmente no que se refere às complexidades como as do Oriente Médio.

2.1 Projetos de incentivo à leitura no Brasil

A escritora brasileira Conceição Evaristo costuma dizer nas entrevistas que concede aos meios de comunicação que *ela não quer ser a única voz*. Essa assertiva carregada de significados nos faz pensar que as obras literárias não devem ser instrumentos individuais e os conhecimentos que nos permitem acessar devem ser compartilhados. A ideia, tão utilizada na História Cultural na qual, para Burke (2005), o saber é construído a partir de múltiplos olhares, e não de uma única fonte, encontra um campo nos objetivos de um Clube de Leitura, no qual a interpretação se aprimora no diálogo e a experiência individual se expande no coletivo. É nessa troca que o texto ganha novos olhares; o leitor se percebe parte de uma relação com maiores significados e, conseqüentemente, a construção do conhecimento se torna mais dinâmica e engajadora.

E por que Clube de Leitura e não Clube do Livro? Ao iniciar a escrita deste texto, por muitas vezes foi utilizado o 2º termo; no entanto, ao longo do processo de pesquisa a presença do livro foi se tornando secundária, ao passo que o objeto em si eram os estudantes. Assim, o protagonismo desta pesquisa está diretamente ligado ao ser humano, de forma que o livro é um objeto complementar, não ocupando o lugar principal. Ele se faz necessário como aporte teórico para as discussões, mas a construção das relações acontece entre as pessoas e suas diversas realidades e experiências de vida; é por isso que se trata de um Clube de Leitura no qual não só a leitura da obra acontece, mas também do mundo e de vivências.

No cenário brasileiro, a busca por espaços de discussão e democratização da leitura se manifesta em uma série de iniciativas inovadoras que ultrapassam os limites tradicionais das bibliotecas e escolas. Diante de um contexto de retração do hábito de leitura, evidenciado pela pesquisa já mencionada (CBL, 2024), a proliferação de clubes e projetos de incentivo à leitura assume um papel importante. Essas experiências – que procuram aproximar o livro e a leitura do cotidiano das pessoas – validam a tese de que a interação e a socialização são essenciais para o desenvolvimento de um hábito leitor e de uma consciência crítica, conforme defendem Pierre Bourdieu e Chartier (2009) ao tratar a leitura como uma prática cultural e social. Complementando essa ideia, Samira Dall Agnol e Douglas Ceccagno (2021, p. 260) ressaltam que “ser leitor é uma das possibilidades de ser humano, visto que permite compreender o ‘outro’, seja através do diálogo, da escrita, de um clube de leituras, seja nos tecnológicos dias deste século, através de algum aplicativo de smartphone”.

Neste capítulo são centralizados os projetos desenvolvidos no âmbito nacional, estadual e municipal que se caracterizam por clubes de leitura, ou iniciativas que a promovem

e acessibilizam a cultura. É dada especial atenção à forma como esses clubes operam, com foco na utilização das redes sociais como Instagram para divulgação e organização de encontros, sejam eles virtuais ou presenciais. A leitura, para além de ser uma competência cognitiva, está profundamente enraizada em experiências individuais e comunitárias (Bourdieu; Chartier, 2009); esses clubes representam uma materialização contemporânea dessa dimensão social do ato de ler.

Um primeiro exemplo é o Clube de Leitura Em Casa, idealizado pela escritora Carolina Teixeira, que ocorre de maneira virtual, para o qual a autora criou uma página na rede social Instagram⁶ e um grupo na rede de contatos WhatsApp. No Instagram ela divulga quais obras serão lidas e as datas de encontro para as discussões; há também um cronograma de leitura para que os integrantes do clube possam se organizar e realizar as discussões conforme a meta estabelecida. As obras selecionadas são de diversos gêneros, envolvendo literatura nacional e internacional. Esse modelo virtual demonstra a capacidade de superação de barreiras geográficas, democratizando o acesso à discussão literária e permitindo a formação de comunidades leitoras diversas. A flexibilidade do ambiente digital facilita a participação de indivíduos de diferentes localidades e com horários variados, potencializando a troca de saberes e perspectivas.

O segundo exemplo escolhido para compor essa lista foi o Clube de Leitura D'elas, que ocorre em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, e se caracteriza por ser um clube fechado de integrantes mulheres que leem e discutem obras escritas por outras mulheres. O clube em si utiliza-se da rede social Instagram⁷ para compartilhar divulgações das obras e também das atividades realizadas, porém os encontros se fazem presenciais. A especificidade desse clube, ao focar em autoras femininas e reunir apenas mulheres, ressalta a dimensão identitária e de representatividade na leitura. Tal recorte não só fortalece laços comunitários entre as participantes, mas também promove discussões aprofundadas sobre questões de gênero, empoderamento e visibilidade feminina na literatura e na sociedade. Ao criar um espaço seguro para o debate, esse clube exemplifica como a leitura pode ser um catalisador para a reflexão crítica sobre a própria condição social e histórica das participantes. Uma característica desse clube é a prévia aceitação das participantes, visando uma questão de segurança em tempos tão conturbados de violência de gênero.

⁶ @clubedeleituraemcasa

⁷ @clubedeleituradelas

O terceiro movimento selecionado nesta pesquisa foi o clube de leitura Entre Estantes & Páginas, promovido pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul⁸, que se caracteriza por um clube recente, tendo o primeiro encontro ocorrido em agosto de 2025. O clube realiza seus encontros de forma mensal, na 1ª quarta-feira de cada mês, momento no qual discutem uma obra. Esse clube, de caráter local e presencial, cumpre um papel fundamental na dinamização da vida cultural de sua comunidade. A frequência mensal dos encontros e a discussão focada em uma obra por vez permitem um aprofundamento significativo na leitura e um senso de pertencimento entre os participantes. A dimensão física dos encontros favorece a criação de vínculos mais estreitos e a espontaneidade nas trocas, aprimorando a experiência coletiva da leitura e promovendo a coesão social em torno da cultura.

A análise desses diferentes formatos de clubes de leitura – virtual, presencial com recorte identitário e presencial comunitário – revela a versatilidade e a adaptabilidade da proposta. Cada um, à sua maneira, materializa a ideia de que a leitura, quando mediada e compartilhada, transcende a simples decodificação de palavras para se tornar uma potente ferramenta de socialização e construção de conhecimento. Esses modelos servem de referência para a concepção do Clube de Leitura proposto nesta dissertação, demonstrando a viabilidade e o impacto de iniciativas que valorizam o diálogo e a pluralidade interpretativa na formação de leitores críticos. A existência desses espaços contribui significativamente para o conhecimento histórico, visto que as obras lidas se estabelecem em um recorte temporal, no qual as narrativas acontecem. A leitura de obras que retratam períodos ou eventos específicos, como romances históricos, biografias e memórias, permitem que os leitores estabeleçam uma conexão mais profunda e empática com o passado e os fatos ocorridos.

Ao se depararem com as experiências humanas expressas nas narrativas, os participantes são convidados a refletir sobre as motivações, dilemas e impactos das decisões históricas. Essa abordagem sensível da História – que ressoa com a perspectiva da Didática da História de Bittencourt (2004) – evita a mera memorização de datas e fatos, incentivando a compreensão dos processos e das mentalidades. A característica do Clube em permitir a ocorrência de diálogos contribui para a análise crítica das fontes. Os participantes não apenas consomem as informações, mas também analisam, discutem, refletem e trocam saberes sobre as mesmas. De acordo com Dall Agnol e Ceccagno,

a memória está claramente presente no processo de leitura, possibilitando que as leitoras partam de territórios conhecidos para estabelecer novas relações com ambientes desconhecidos, permitindo-se descobrir a narrativa e constituir-se enquanto

⁸ @bibliotecaucs

leitoras intertextuais. Partindo da intertextualidade e pretendendo outras áreas do conhecimento, ampliam-se as construções de leitura cotejando as relações sociais, históricas e culturais presentes na obra e registradas pelas leitoras (Dall Agnol; Ceccagno, 2021, p. 265).

Essa troca de diálogos permite a construção do conhecimento, na experiência de ouvir e ser ouvido em um ambiente de troca horizontal, constituindo um pilar da educação libertadora proposta por Freire (1987), na qual o conhecimento é construído coletivamente. Tal processo ativo de construção do conhecimento é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e capazes de compreender o conhecimento histórico, dotando-os de ferramentas para interrogar e contextualizar as narrativas que lhes são apresentadas. Outro ponto fundamental é a possibilidade de abordar tópicos históricos sensíveis ou complexos com maior profundidade e liberdade do que em ambientes acadêmicos mais formais. Temas como a ditadura militar brasileira, a escravidão, o holocausto, os conflitos mundiais ou locais podem ser abordados por meio de diferentes gêneros literários, permitindo um olhar mais sensível.

A discussão em grupo oferece um espaço seguro para expressar dúvidas, compartilhar sentimentos e construir um entendimento coletivo que respeite as diferentes experiências e interpretações, além de enfatizar a questão do vínculo entre os integrantes. Nesse sentido, a literatura atua como um espelho e uma janela, permitindo tanto a reflexão sobre si e sobre o outro quanto a ampliação da percepção do mundo, essencial para o desenvolvimento da empatia e da alteridade. Desse modo,

a leitura, como ato social, promove a autonomia do sujeito e sua inserção em distintos âmbitos da sociedade; organiza-se como “um instrumento de poder, porque dá ao sujeito a capacidade de ampliar seus conhecimentos e as suas possibilidades comunicativas, [...] enriquecendo-o e permitindo transformar para transformar a realidade em que está inserido” (Vitorio, 2007, n.p.).

A existência de clubes de leitura nos leva a refletir o quanto esse hábito pode ser compartilhado e transformar-se em uma prática intelectual de trocas e aprendizados. Aqueles que estudam a leitura destacam que essa prática traz consequências sobre o indivíduo, modificando sua condição aos aspectos sociais, políticos e culturais (Petit, 2013; Failla, 2016). Reconhecendo que o conhecimento não precisa estar institucionalizado, ele apenas precisa de meios para acontecer, a promoção de estratégias que fortaleçam o conhecimento histórico e literário na sociedade nos faz perceber que a formação deve ser contínua e que o ser humano necessita se alimentar dessas ações. A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (Chartier, 1998) e, em um clube, essa produção se torna um ato coletivo, nutrido pelas vivências e perspectivas de cada participante.

Em conclusão, os clubes de leitura representam um modelo pedagógico alternativo e eficaz para o ensino de História. Ao promoverem a leitura como prática social e crítica em um ambiente de diálogo e troca, eles fomentam não apenas a compreensão de eventos e processos históricos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais como o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de argumentação. A relevância dessas iniciativas reside na sua potencialidade de transformar a relação do jovem com o conhecimento, tornando-o protagonista ativo de sua própria aprendizagem histórica e cultural.

3 ANÁLISE DE PERSEPOLIS

Início este capítulo com três citações importantes que se relacionam. “A revolução é que nem uma bicicleta, se as rodas não giram, ela cai” (Satrapi, 2022, n.p.). Essa frase está presente na obra *Persépolis* de Marjane Satrapi, quando a autora aborda o início de sua história – que está interligada à Revolução Iraniana de 1979. Isso se relaciona com a ideia de que “a História, muito mais do que um estudo do passado distante, está diretamente ligada ao presente, de forma a compreender as complexidades de nossa realidade e os desafios contemporâneos” (Albuquerque Junior, 2007, p. 11). Não há como não mencionar Luís Fernando Veríssimo, um escritor que já sabia que a biblioteca é o lugar onde começamos a nos conhecer. Essa homenagem singela a Veríssimo, que nos deixou enquanto este texto estava em processo de escrita, ressalta o poder subversivo e transformador da literatura, assim como a importância da biblioteca enquanto espaço de diálogo e aprendizagem. Não perdendo a ideia de que ler é um ato de questionamento profundo, transformá-lo em um método a ser desenvolvido com estudantes, com o objetivo de relacionar Literatura e História, torna-se um desafio instigante. É por isso que, na intenção de iniciar esse processo de forma gradual e eficaz com jovens do Ensino Médio, se faz a proposta de análise de obras de Arte Sequencial nesta dissertação.

A Arte Sequencial, ao unir o texto à imagem de forma fluida e dialógica, oferece possibilidades narrativas que permitem explorar temas complexos e, por vezes, delicados, com uma profundidade acessível aos jovens. Essa linguagem multimodal, conforme Marcio Garcia e Fabiane Oliveira (2020), possibilita uma abordagem pedagógica que ultrapassa apenas o sentido ilustrativo, uma vez que a Arte Sequencial é compreendida como uma linguagem autônoma, cujos elementos narrativos, enquadramento, balões, onomatopeias, oralidade, precisam ser decodificados ativamente pelo leitor para a construção do sentido. Mais ainda, a versatilidade desse recurso permite abordar temas transversais como o racismo ou preconceito religioso, mostrando a Arte Sequencial como um meio potente para discussões essenciais e para a construção de uma sociedade mais justa e empática, confrontando narrativas únicas e promovendo a diversidade. Segundo as pesquisadoras Isadora Sanchez e Fernanda Müller (2017) A Arte Sequencial se distingue das HQs e Mangás não na forma, mas no conteúdo e complexidade das histórias. Nesse sentido,

o roteiro é, na maioria das vezes, inspirado em experiências do próprio autor e escrito de maneira romantizada, dramática. As histórias costumam conter *apresentação*, *clímax* e *resolução*, ou seja, normalmente não são sequenciais, desenvolvendo começo, meio e fim no mesmo exemplar. A *graphic novel* também emprega recursos como *closes*, recortes e panorâmicas, mas como não raro são produzidas por artistas

plásticos, há uma busca maior por experimentações estéticas variadas (Sanchez; Müller, 2017, p. 132-133, grifos originais).

As obras escolhidas para este projeto – *Persépolis*, de Marjane Satrapi, e *O Árabe do Futuro*, de Riad Sattouf – exemplificam perfeitamente essa capacidade. Ambas as obras, enquanto narrativas autobiográficas em estilo de Arte Sequencial, oferecem aos estudantes uma oportunidade ímpar de confrontar visões simplistas e estereotipadas sobre eventos históricos relacionados ao contexto do Oriente Médio. Ao apresentar as vivências de seus autores, essas obras sensibilizam as experiências e aproximam o entendimento de realidades complexas, muitas vezes distorcidas ou homogeneizadas pela mídia ocidental. Elas permitem o conhecimento do contexto histórico e cultural, alinhando-se à perspectiva da História Cultural proposta por Burke (2005). Além disso, se caracterizam pela possibilidade de promover uma justiça cognitiva⁹ em sala de aula. Ao invés de depender exclusivamente de fontes ocidentais ou de narrativas hegemônicas sobre o Oriente Médio, as literaturas produzidas por autores da própria região oferecem uma perspectiva da decolonialidade ao público alvo do projeto aqui proposto¹⁰. Elas permitem que as vozes e as experiências dos povos árabes e do Islã sejam protagonistas na construção do conhecimento histórico, desafiando a colonialidade do saber e propondo uma compreensão mais autêntica.

3.1 Persépolis, de Marjane Satrapi: A Revolução Iraniana

Marjane Satrapi é romancista gráfica, ilustradora, cineasta e autora de livros infantis franco-iraniana. Nascida em 1969, em Rasht, no Irã, ela cresceu em Teerã em uma família de inclinações progressistas e intelectuais. Sua vida foi marcada pela Revolução Iraniana de 1979 e pela subsequente guerra entre Irã e Iraque. Devido ao aumento da repressão política e social no país, seus pais a enviaram para Viena, na Áustria, aos 14 anos, para que pudesse estudar em segurança. Após um período difícil na Europa, ela retornou ao Irã, onde se formou em Comunicação Visual, mas acabou deixando o país definitivamente em 1994, estabelecendo-se na França. *Persépolis*, de sua autoria, é uma Arte Sequencial que se constitui em um interessante instrumento pedagógico no ensino de História. A narrativa autobiográfica da autora aborda as memórias pessoais da infância e adolescência, interligando-as com a história coletiva do Irã,

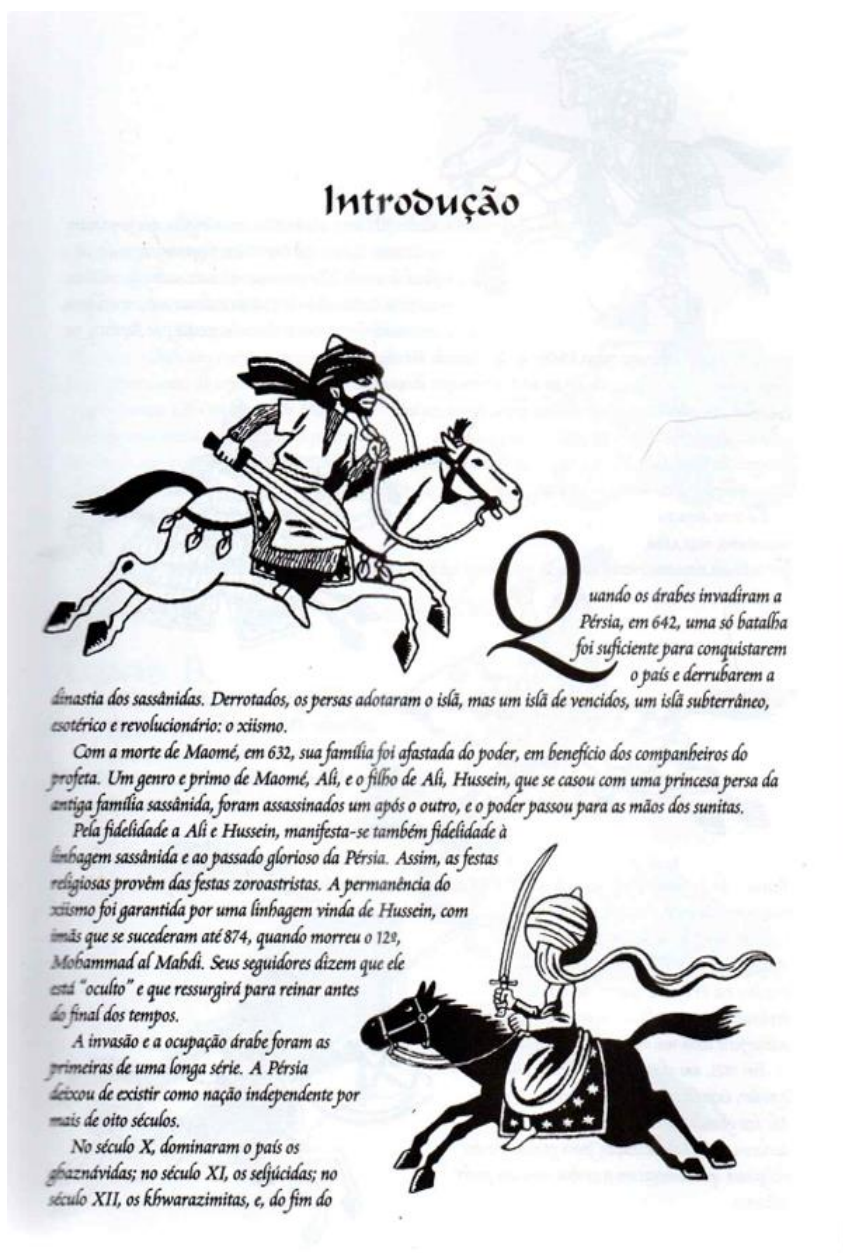
⁹ É a ideia de que o conhecimento, em suas diversas formas e fontes, deve ter um reconhecimento e uma valorização iguais para construir um mundo mais sustentável e democrático

¹⁰ É um projeto ético, político e epistêmico que desafia a hegemonia do pensamento ocidental e as estruturas de poder que o acompanham, propondo a construção de futuros mais justos, equitativos e diversos, a partir do reconhecimento e da valorização das muitas formas de ser, saber e poder que foram historicamente suprimidas.

abrangendo o contexto histórico da Revolução de 1979, o regime pós-revolucionário e a Guerra Irã-Iraque.

Satrapí leva o leitor para dentro de sua experiência familiar, expondo os dilemas de uma sociedade em profunda transformação. A obra inicia com uma contextualização histórica, na qual a autora se preocupa em situar o leitor nos eventos que antecederam a Revolução. Embora a formatação de obras de Arte Sequencial não utilize marcações de página tradicionais (como já discutido no Capítulo 2), a narrativa visual e textual de *Persépolis* guia o leitor através dos séculos de história iraniana, desde a invasão árabe no ano de 642 e das sucessivas construções políticas, até culminar na Revolução em 1979. Essa abordagem da história do Irã, inicialmente apresentada de forma didática pela própria obra, serve como um valioso ponto de partida para discussões em sala de aula, permitindo que o professor ou mediador do clube de leitura complemente a narrativa com análises mais aprofundadas sobre os processos históricos.

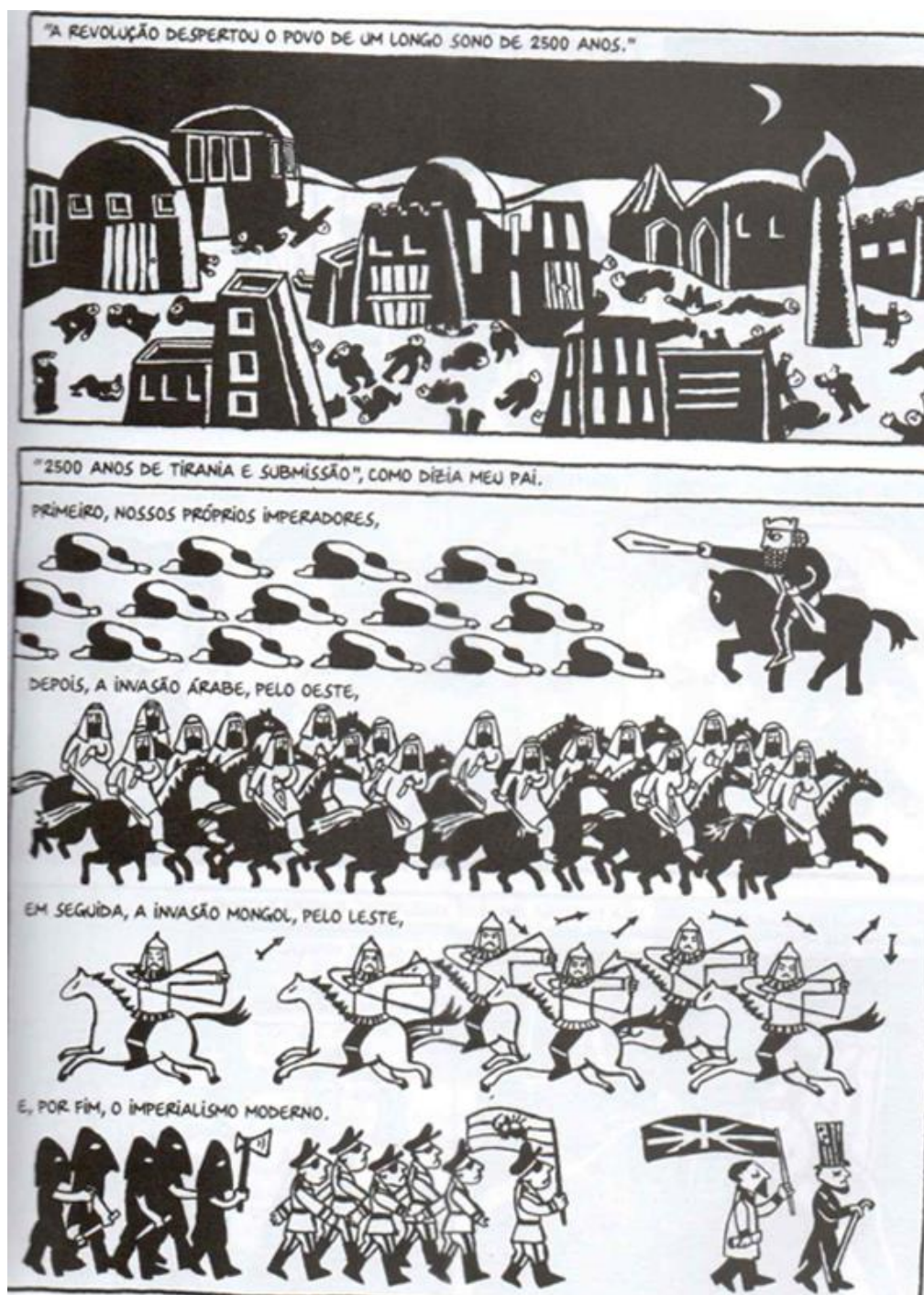
Figura 9 – Introdução da obra Persépolis



Fonte: Persépolis, 2022.

A introdução histórica do Irã presente na edição publicada pela editora Quadrinhos na Cia. foi uma iniciativa do quadrinista francês David B. A narrativa é vivida através dos olhos de Marjane, uma criança de 10 anos de idade no início da Revolução, o que facilita a compreensão de como o Irã se caracterizava politicamente e culturalmente antes e durante as transformações.

Figura 10 – Contexto histórico do Irã



Fonte: Persépolis, 2022.

Posteriormente, já como uma jovem de 14 a 18 anos, ela precisa se exilar na Áustria, enfrentando os dilemas do deslocamento forçado. Seus pais a enviam para garantir sua segurança diante da intensificação do conflito e da repressão no Irã. Esse afastamento forçado do Irã e de sua família é um tema central que abre a possibilidade de estabelecer relações no desenvolvimento de uma aula de História. A experiência de Marjane com o exílio, o choque cultural, a busca por identidade em um ambiente desconhecido e, posteriormente, no retorno ao

Irã, ressoa com as discussões sobre migrações forçadas e refugiados feitas por Silva e Silva (2017). A obra oferece uma oportunidade de conscientização e uma abordagem mais sensível do tema, permitindo que os estudantes percebam os motivos e as realidades enfrentadas por milhões de pessoas, desconstruindo muitos dos preconceitos já estabelecidos e incentivando a discussão de processos contemporâneos que, por muitas vezes, os conteúdos da BNCC não privilegiam em profundidade.

Além disso, *Persépolis* é uma obra que convida o leitor a uma quebra dos estereótipos associados à mulher muçulmana. Satrapi, ao narrar sua própria história e a de outras mulheres iranianas, contesta a perspectiva hegemônica e muitas vezes simplista de que as são figuras passivas, oprimidas e sem voz. A obra desmistifica a ideia de que todos os países islâmicos são unicamente repressivos com as mulheres, e diferencia o que é de cunho religioso do que é imposto por políticas de Estado. Ainda, caracteriza o Irã antes da Revolução Islâmica, quando as mulheres usufruíam de mais liberdade e de acesso à educação. Ao longo da narrativa, Marjane e as mulheres de sua família são apresentadas como indivíduos complexos, com acesso ao conhecimento, com personalidades fortes, desejos, ambições e uma capacidade notável de resistência e adaptação. Elas questionam as imposições do regime, expressam-se através da moda, buscam educação, defendem seus direitos e mantêm sua dignidade e autonomia em meio a um cenário de restrições, como pode ser observado na Figura 11.

Figura 11 – As iranianas



Fonte: Persépolis, 2022.

A obra traz protagonismo a essas mulheres, mostrando suas lutas diárias, seus medos e sua resiliência, questionando preconceitos e promovendo uma compreensão mais real sobre o papel que exercem em sociedades islâmicas e sobre a diversidade dentro do próprio universo muçulmano. De acordo com Said (2007), essa abordagem contribui para a justiça cognitiva ao dar espaço a narrativas internas, em oposição às construções ocidentalizadas do *Outro*. No capítulo “A viagem”, a autora aprofunda a inserção da política islâmica na vida cotidiana, abordando o corte de relações com os Estados Unidos – de política imperialista – e com o Ocidente. Esse período é marcado pelo fechamento de universidades e um perceptível retrocesso nas conquistas revolucionárias, como demonstra a Figura 12.

Figura 12 – O sistema educacional pós-revolução



Fonte: Persépolis, 2022.

Nesse mesmo capítulo, a discussão sobre o uso do véu e o fundamentalismo ganha destaque, como evidenciado pela Figura 13. A representação do véu em *Persépolis* vai além de um acessório de vestuário; ele se consolida como um símbolo das transformações sociais e políticas que marcaram o Irã após a Revolução Islâmica. Sendo inicialmente uma escolha cultural ou religiosa, sua imposição compulsória para as mulheres se tornou um dos mais visíveis emblemas do fundamentalismo religioso e da restrição das liberdades individuais. Ecoando as análises de Said (2007) sobre a construção de símbolos para afirmação de poder, Satrapi utiliza esse elemento para ilustrar a perda gradual de autonomia das mulheres, que viram

seu corpo e sua vestimenta serem regulados por um regime teocrático. As cenas em que Marjane e suas amigas são confrontadas por guardiãs da revolução por conta de um lenço mal posicionado ou de um fio de cabelo exposto são emblemáticas dessa repressão e da constante vigilância que se fazia presente no cotidiano.

Figura 13 – O véu



Fonte: Persépolis, 2022.

Trazendo a colocação de Judith Butler (2003), o véu, assim, deixa de ser apenas tecido para se tornar uma fronteira visível entre o público e o privado, o aceitável e o subversivo, um

instrumento de controle social e um campo de batalha para a resistência silenciosa ou, por vezes, explícita. Pode ser entendido, ainda, como um símbolo a ser descaracterizado pelo Ocidente. A correlação direta entre esse evento histórico narrado na obra e as lutas contemporâneas, como os protestos desencadeados pela morte de Mahsa Amini¹¹, exemplifica a profunda relação entre História e Literatura, “demonstrando como o passado ecoa no presente e como a arte pode iluminar essas conexões e o tempo presente” (Albuquerque Junior, 2019, p. 53). A força de *Persépolis* consiste, portanto, não só na sua capacidade de narrar eventos históricos de forma acessível, mas também na maneira como esses eventos são filtrados pela experiência pessoal da autora.

A obra relaciona-se muito com a história de Marjane, pois ela viveu os acontecimentos enquanto refletia e aprendia sobre eles. Os conflitos do Oriente Médio, ainda muito próximos historicamente, são narrados através da experiência de quem participou de algum modo do contexto do qual trata, o que desafia a concepção de uma distância neutra do historiador e contribui para a construção do diálogo no Clube de Leitura a partir das vivências da obra e não apenas de relatos terceirizados. De acordo com Burke (2005), algumas análises históricas convencionais costumam adotar uma distância, o que se percebe inexistente ao analisar a obra de Satrapi, visto que é uma autobiografia. A autora oferece um olhar íntimo, repleto de emoções e dilemas pessoais. A perspectiva de quem viveu e refletiu sobre os conflitos do Oriente Médio permite que o leitor compreenda as complexidades geopolíticas não como abstrações, mas como realidades que impactaram diretamente a vida das pessoas – desde a escassez de alimentos nos mercados até as perdas de parentes queridos na guerra.

A leitura se torna um diferencial em relação à literatura ocidental sobre o contexto, pois não se trata de uma terceira pessoa com um olhar externo descrevendo o Oriente Médio, mas da voz autêntica de uma iraniana, com suas esperanças, medos e opiniões. A frase atribuída ao pai de Marjane, “quando vier uma onda grande, abaixa a cabeça e deixa ela passar. Isso é bem persa” (Satrapi, 2022, n. p.), não é apenas um conselho popular, mas uma metáfora para a resiliência e a forma como a cultura persa historicamente enfrentou e superou adversidades, oferecendo uma percepção sobre mentalidades coletivas. Essa profundidade cultural, conectada à narrativa pessoal, diferencia a obra *Persépolis* de forma que não representa mais uma história do Oriente Médio e sim a história vivenciada por uma personagem real, com experiências diretamente inseridas na história de sua sociedade.

¹¹ Mahsa Amini foi uma jovem iraniana de 22 anos, presa em 13 de setembro de 2022 pela polícia moral em Teerã. A acusação era de não estar usando o hijab corretamente. Três dias depois, em 16 de setembro, ela morreu sob custódia policial.

3.2 Persépolis e a Construção da História Cultural no Ensino

A maneira como Satrapi narra sua história, mesclando o individual e o coletivo, oferece uma perspectiva para o ensino de História Cultural. Burke (2005), em sua obra *O que é História Cultural?*, ressalta a importância de se investigar as formas simbólicas, os rituais, as mentalidades e as práticas cotidianas de uma sociedade para compreender sua complexidade. *Persépolis* faz exatamente isso: ao invés de apenas descrever a Revolução Iraniana a partir de dados macro-históricos, a obra nos transporta para as ruas de Teerã, para as conversas familiares, para os dilemas escolares e para as pequenas resistências do dia a dia, evidenciando as sutilezas de um cotidiano que se aproxima do leitor. Ao longo da narrativa, seguida das ilustrações características da Arte Sequencial, o leitor é transportado para a adolescência de Marjane e, ao mesmo tempo, às restrições de um Estado Teocrático no qual há a proibição da música *pop*, o uso do véu, as festas clandestinas, e Marjane precisa buscar na ilegalidade o acesso a um simples pôster de uma banda ocidental como ABBA, como se observa na Figura 14.

Figura 14 – O etnocentrismo



Fonte: Persépolis, 2022.

Todos esses elementos, aparentemente menores, são importantes para entender como a política se infiltrou e moldou a vida dos iranianos. A estrutura narrativa de *Persépolis*, que combina elementos visuais e textuais, facilita a compreensão de contextos sócio-históricos. Marjane, por exemplo, não apenas narra a queda do Xá, mas a mostra através da percepção infantil, com cenas de violência, festa e, posteriormente, a imposição das novas regras religiosas é ilustrada com humor e sarcasmo, tornando o aprendizado didático e experiencial. Isso contribui com a defesa de Vergueiro (2004, p. 9) de que as HQs “versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área”, e que sua linguagem mais assimilável estimula a compreensão e a análise crítica. A obra de Satrapi, nesse sentido, para além de um material didático, é um objeto de entrada para a imersão em uma outra cultura, permitindo que os estudantes a percebam não como algo exótico e curioso e sim como um documento a ser analisado para compreender as diversidades relacionadas ao islamismo e as políticas de Estado implementadas no decorrer das décadas em um território em disputa.

Tendo em vista o conteúdo da obra, compreende-se que nela reside um profundo potencial pedagógico. Nesse aspecto, em seu texto *Aplicativos de clubes de leitura como mediadores – análise de uma experiência de leitura*, Dall Agnol e Ceccagno (2021), destacam a importância do efeito estético na forma como o leitor interage e constrói sentido a partir de uma obra. A narrativa de Satrapi, por ser autobiográfica e visualmente expressiva, relaciona-se com esses conceitos, visto que o uso constante de luz e sombra, sem presença de tons coloridos, mantém a seriedade da temática sem cansar ou desconectar o real sentido da história. Esse estilo foi propositalmente escolhido pela autora, que se preocupou com a experiência do leitor ao ter acesso ao material. No mesmo sentido, *Persépolis* foi adaptado posteriormente a uma animação, que segue com essa estética de luz e sombra ou preto e branco, não desconstruindo o real sentido da autora na sua produção.

Marjane, com sua franqueza infantil e, posteriormente, sua rebeldia adolescente, permite que o leitor se identifique com os dilemas, medos e alegrias – mesmo em um contexto cultural e histórico tão distinto. Essa identificação gera empatia, um componente importante para a compreensão histórica. Como observado na análise dos comentários de leitores feita por Dall Agnol e Ceccagno (2021, p. 268), a obra *As Alegrias da Maternidade* gerou “vínculos fortes com a narrativa, projetando-se nela e repensando suas próprias condições”, e provocou “sentimentos como empatia, pena, ira, desgosto, sofrimento, amor e alcançando níveis corporais de resposta à leitura”. Do mesmo modo, em contextos históricos diferentes, *Persépolis* possui a capacidade de despertar respostas emocionais semelhantes.

No decorrer da narrativa nos revoltamos em conjunto com ela quando a Revolução Islâmica acontece diferente do que foi pensado pela população; quando as políticas de Estado intervêm diretamente na vida dela; ou nas dificuldades do exílio no qual ela, enquanto jovem que nunca havia ficado longe dos pais, passa por situações delicadas de saúde e condições de vulnerabilidade. Isso torna o aprendizado mais profundo e marcante do que a mera memorização de datas e nomes; são esses episódios de experiências que fazem com que o leitor entre na história e passe a compreendê-la a partir de uma visão não etnocêntrica. A vivência indireta mas intensa dos acontecimentos através da personagem principal transforma a história distante em uma experiência pessoalmente relevante para o estudante. Isso, por sua vez, contribui para a construção da aprendizagem pois, de acordo com Francisco Caruso, Miriam Carvalho e Maria Cristina Silveira (2005, p. 34) em *Ensino não-formal no campo das Ciências através dos quadrinhos*, “aquilo que nos é informado pode ser esquecido, mas os valores assimilados passam a contribuir para a transformação de outros valores”.

3.3 A Decolonialidade e o Tempo Presente em Persépolis

A obra de Satrapi atua como um instrumento de decolonialidade no imaginário de estudantes brasileiros, público alvo do projeto aqui proposto, ao apresentar uma narrativa *de dentro* que subverte as representações orientalistas frequentemente construídas pelo Ocidente. Said (2007), em seu livro *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, demonstra como o Oriente foi historicamente construído como o “Outro” exótico, irracional e homogêneo, servindo como pano de fundo para a auto afirmação do Ocidente. *Persépolis*, ao invés de evidenciar esses estereótipos, oferece uma visão complexa e multifacetada do Irã e de seu povo. As mulheres iranianas não são apresentadas como meras vítimas passivas; pelo contrário, são retratadas como sujeitos ativos que resistem, negociam e vivem suas vidas em meio às adversidades. A avó de Marjane, sua mãe e a própria Marjane são exemplos de figuras femininas fortes, inteligentes e desafiadoras, que se recusam a ser definidas unicamente pelas imposições do regime, como fica evidente na Figura 15.

Figura 15 – Mulheres na Revolução



Fonte: Persépolis, 2022.

Essa abordagem de Satrapi contribui para a desconstrução da colonialidade do saber e da colonialidade do ser, ao validar um conhecimento e uma subjetividade que fogem à padronização eurocêntrica. Em alguns momentos da obra, quando Marjane está em Viena, percebe-se uma mudança comportamental da personagem em relação a se revelar iraniana, pois o olhar preconceituoso frente às mulheres muçulmanas era constante fora do território do Oriente Médio. Esse estigma também é destacado no trabalho da pesquisadora Aline Oliveira (2014), embora enfatize o caso de refugiados colombianos. A percepção de medo e formação de comunidades se mostra presente na Arte Sequencial de *Persépolis*. A visibilidade que o migrante ou refugiado carrega, por vezes, pode colocá-lo em risco; por isso a necessidade de se adaptar e “misturar-se” aos locais, a fim de evitar situações de xenofobia, racismo e violências em geral. A esse respeito, como destaca Oliveira,

o processo de construção social do medo se ocupa em nomear algumas ameaças como fontes de medo, deixando outras de lado. A validação de tais discursos pressupõe a existência de um conjunto de respostas para enfrentar tal temor. Concomitante a isso, há a construção de uma ideologia baseada na intolerância e na vigilância constante, que permitem a formação de novos vínculos sociais ao redor do sentimento compartilhado de medo. Isto é, uma comunidade de sentido que produz uma espécie de solidariedade pelo medo e que estabelece uma oposição entre o “outro” ameaçador contra um “nós” protetor (Oliveira, 2014. p. 120).

Entende-se, nesse sentido, que a justiça cognitiva é plenamente alcançada quando se dá espaço para as narrativas desses sujeitos historicamente silenciados ou distorcidos. A obra permite que os estudantes compreendam que o Irã como qualquer outra nação – uma multiplicidade de opiniões, lutas e aspirações, na qual há espaço tanto para o progresso quanto para o retrocesso, para a religiosidade e o secularismo, para a conformidade e a rebelião. O uso

de Artes Sequenciais, como discutido por Túlio Vilela (2012), bem como por Bernard Arthur Silva e Yuri Sebastião Cavalcante (2020), é eficaz justamente por sua capacidade de ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado, inclusive desafiando visões hegemônicas. Desse modo, *Persépolis* exemplifica como a Arte Sequencial pode ser um veículo para narrativas que promovem o respeito à diversidade cultural e a autonomia dos povos (Silva; Cavalcante, 2020), incentivando uma prática antirracista e respeitosa, conforme os objetivos de projetos de extensão com HQs no ensino de História.

Além disso, a obra de Satrapi provoca uma reflexão crítica sobre a própria construção da história e da identidade. A autora não é uma narradora neutra; ela está profundamente envolvida e emocionalmente conectada aos eventos que descreve. Isso desafia a ideia de uma história imparcial e objetiva, mostrando que a experiência individual é parte integrante da grande narrativa histórica. Ao crescer em uma família iraniana progressista, isso moldou de forma definitiva sua visão de mundo. Seus pais, intelectuais engajados e simpáticos às ideias de esquerda, sempre incentivaram o pensamento crítico, a leitura e o questionamento das autoridades – postura corajosa no contexto do Irã pré e pós-Revolução Islâmica. Essa criação lhe forneceu as ferramentas para enxergar além das narrativas oficiais, tanto as do regime iraniano quanto as do Ocidente, como mostra a Figura 16.

Figura 16 – A leitura na vida de Marjane



Fonte: *Persépolis*, 2022.

Foi justamente esse ambiente familiar que permitiu à Marjane desenvolver uma perspectiva que recusa qualquer forma de essencialismo cultural. Ao contrário de alguém que tivesse sido educado sob uma única cartilha ideológica, ela aprendeu desde cedo que identidade não é destino: ser iraniana não a definia como “opressora” ou “oprimida”; ela era simplesmente uma pessoa com uma história particular, como qualquer outra. É o que se verifica quando Satrapi afirma que

o mundo não está dividido entre Oriente e Ocidente. Você é americano, eu sou iraniana, não nos conhecemos, mas conversamos e nos entendemos perfeitamente. A diferença entre você e seu governo é muito maior do que a diferença entre você e eu. E a diferença entre mim e meu governo é muito maior do que a diferença entre mim e você. E nossos governos são muito parecidos (Goldberg, 2005, n. p.).

Na citação acima, retirada da entrevista concedida pela autora a Michelle Goldberg para a *Salon.com*, em 24 de abril de 2005, na qual afirma que o mundo não está dividido entre Oriente e Ocidente, ao direcionar-se aos americanos, estabelece uma relação de proximidade esses e iranianos, refletindo o conhecimento de mundo que obteve inicialmente com sua família. O que seus pais lhe ensinaram não foi uma ideologia fechada, mas a convicção de que o que realmente separa as pessoas não são fronteiras geográficas ou culturais, mas sim as relações de poder que cada uma estabelece com seu próprio governo. O trecho da entrevista revela ainda uma outra percepção: ao afirmar que “a diferença entre você e seu governo é muito maior do que a diferença entre você e eu”, Marjane desloca o eixo do conflito. O problema central não está no encontro entre culturas distintas, mas no abismo que separa os cidadãos comuns – seja em Teerã ou em Nova York – dos regimes que dizem representá-los.

Essa percepção só é possível para alguém que, como ela, experimentou na própria pele a distância entre sua família progressista e o Estado teocrático iraniano. Há, igualmente, uma ironia deliberada na conclusão da citação: “nossos governos são muito parecidos”. Ao dizer isso, Marjane não está relativizando regimes autoritários e democracias liberais como se fossem equivalentes, mas apontando que ambos os governos operam pela mesma lógica de fabricação de inimigos e simplificação do Outro. Para a menina criada por pais que discutiam política à mesa de jantar, que ouviam rock ocidental e frequentavam a universidade, essa constatação era evidente; mas, para o resto do mundo, soar como um escândalo prova exatamente o que ela representa.

A disposição para rir de si mesma, narrar suas próprias contradições e sensibilizar tanto iranianos quanto ocidentais é a materialização desse ensinamento familiar. A família progressista de Satrapi não lhe deu apenas uma educação política; deu-lhe a certeza de que o entendimento mútuo é possível quando se recusa a reduzir o Outro a um estereótipo. *Persépolis*

é a prova de que conversar e se entender perfeitamente, como ela diz, exige menos que se imagina: requer apenas que se abandone a ilusão de que Oriente e Ocidente são mundos incomunicáveis. A contextualização da Revolução Iraniana a partir de uma perspectiva interna contraria a visão externa muitas vezes simplista ou tendenciosa, seja por parte de governos ou da mídia ocidental. Satrapi mostra esse cenário e a desconfiança que permeava seu contexto familiar no recorte da Figura 17. Ao permitir que os estudantes pensem, reflitam e se posicionem sobre a sociedade em que vivem, *Persépolis* contribui para uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas se propõe a formar cidadãos críticos e engajados, capazes de questionar narrativas e de valorizar a pluralidade de vozes.

Figura 17 – A mídia ocidental



Fonte: Persépolis, 2022

A relevância de *Persépolis* como instrumento pedagógico se acentua pela sua capacidade de estabelecer relações entre o passado e o tempo presente, tornando a História viva e pertinente para os estudantes. Nesse sentido, Albuquerque Júnior (2019) discute como a história é constantemente reescrita e ressignificada a partir das lentes do presente. *Persépolis* é um exemplo notável disso. A luta das mulheres iranianas contra a obrigatoriedade do véu, o cerceamento das liberdades individuais e a repressão estatal narradas por Satrapi encontram uma realidade nos movimentos sociais contemporâneos, como os já mencionados protestos que eclodiram no Irã após a morte de Mahsa Amini. É também o caso dos movimentos que estão ocorrendo na França, relacionados à liberdade de escolha das mulheres muçulmanas em utilizar o véu¹².

¹² Sobre os movimentos recentes na França acerca da proibição do véu islâmico, destacam-se: a proibição do hijab para atletas francesas nos Jogos Olímpicos de Paris 2024, condenada por especialistas da ONU e pela Anistia Internacional como discriminatória; a proibição do abaya em escolas (2023); e as propostas legislativas de 2025-

Ao analisar a obra de Satrapi, os estudantes não apenas aprendem sobre um evento histórico específico, mas também são convidados a refletir sobre questões atemporais e globais, como a tensão entre tradição e modernidade, o papel da religião na política, os perigos do fundamentalismo, a luta por direitos humanos e a resiliência frente à opressão. Tal reflexão dialoga com o pensamento de Albuquerque Júnior (2019) quando diz que a conexão entre o evento histórico narrado na obra e as lutas contemporâneas se faz importante, pois demonstra como o passado não é estático, mas continua a informar e a construir o presente, e como a arte pode iluminar essas conexões. Enquanto pesquisadora, busco uma relação com o tempo presente, a fim de permitir que os conhecimentos se entrelacem. No mesmo instante em que essa dissertação é produzida, está ocorrendo um evento esportivo mundial – a Copa do Mundo de Futebol masculino – e é possível estabelecer relações que vão além do esporte, carregando um caráter geopolítico.

O evento está sendo sediado em 3 territórios americanos: México, Canadá e Estados Unidos. Há uma notável diferença no tratamento que algumas seleções recebem e ao qual outras são submetidas – elemento relacionado ao contexto histórico desses países. É possível abordar diversas situações que ocorreram nesse curto espaço de tempo; porém, como este trabalho refere-se à análise de contextos a respeito do Oriente Médio, destacam-se duas situações. A primeira delas é a proibição da seleção iraniana em se hospedar em território estadunidense, mesmo que os jogos estivessem organizados para ocorrer nos estádios dos EUA, sendo preciso ficar em território mexicano e, nos dias de jogos, direcionar-se para o país¹³. Foi notável também a forma como um dos atletas da seleção do Iraque foi recebido no aeroporto, ficando detido durante 7 horas para possíveis investigações¹⁴. Essas e outras situações são exemplos de como o Oriente ainda sofre consequências de uma perspectiva colonial e ocidentalizada.

Retomando a questão da análise central deste trabalho, a obra *Persépolis* permite uma discussão sobre a fluidez dos conceitos de democracia, liberdade e justiça em diferentes

2026 que visam estender a proibição a todas as competições esportivas e a menores de 15 anos, sob o argumento que geram acusações de instrumentalização política do secularismo contra mulheres muçulmanas.

¹³ A respeito do fato, ver, por exemplo: AFP. Copa 2026: como foi a participação do Irã no Mundial. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 29 jun. 2026. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/esportes/copadomundo/copa-2026-como-foi-a-participacao-do-ira-no-mundial-1.1726467>. Acesso em: 29 jun. 2026; e REDAÇÃO DO GE. Com jogos nos EUA, Irã desembarca no México, onde fará treinos durante a Copa do Mundo. *Globo Esporte*, 7 de junho de 2026. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/copa-do-mundo/noticia/2026/06/07/com-jogos-nos-eua-ira-desembarca-no-mexico-onde-fara-treinos-durante-a-copa-do-mundo.ghml>. Acesso em: 27 jul. 2026.

¹⁴ A situação foi registrada em matéria da CNN. Ver: CNN PORTUGAL. Copa: jogador do Iraque é confundido e interrogado por 7 horas nos EUA. CNN Brasil, 6 jun. 2026. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/futebol/copa-do-mundo/copa-jogador-do-iraque-e-confundido-e-interrogado-por-7-horas-nos-eua/>. Acesso em: 27 jul. 2026.

contextos culturais, e sobre como esses conceitos são negociados e disputados pelas pessoas que os vivenciam. Além disso, é possível estabelecer relações com o contexto atual das migrações, visto que nas últimas décadas há um deslocamento populacional significativo da população muçulmana e um crescimento na procura pelo Brasil enquanto país de chegada (Carrieri, 2021), de acordo com informações retiradas do portal Agência de Notícias Brasil-Árabe – ANBA. A experiência pessoal de Marjane, que busca sua identidade e liberdade em meio a dois mundos – o Irã conservador e o Ocidente libertário –, espelha os desafios enfrentados por muitos jovens na atualidade, especialmente aqueles de contextos migratórios ou minoritários. A obra oferece, assim, uma oportunidade para a discussão de temas como identidade cultural, xenofobia e a busca por um lugar no mundo, favorecendo o diálogo sobre migrações forçadas e refugiados de uma maneira que vai além das estatísticas, visibilizando as histórias por trás desses fenômenos.

O formato da Arte Sequencial, com sua mescla de imagens e texto, é particularmente eficaz em comunicar a complexidade emocional desses temas, permitindo que os estudantes desenvolvam, além do conhecimento histórico, a inteligência emocional e a capacidade de pensar criticamente sobre as realidades globais. Essas são habilidades necessárias na formação do indivíduo não apenas tratando-se de sua intelectualidade, mas também da formação integral – o sentir, o pensar e o compreender as situações vivenciadas por outras pessoas. Em um mundo cada vez mais individualizado, formar cidadãos para pensar o coletivo pode significar grandes mudanças. Ao fim desta pesquisa, após diversas discussões com autores e teóricos das mais diversas áreas, percebe-se uma relevância inegável da Arte Sequencial como ferramenta pedagógica para o ensino de História. O estudo de obras como *Persépolis*, em particular, e posteriormente *O Árabe do Futuro*, revela sua singularidade em transformar narrativas pessoais de forma a humanizar e aproximar-se de eventos complexos e desafiando visões etnocêntricas do “Outro”.

Essa metodologia, com base na promoção e incentivo do uso de espaços para leituras mediadas a fim de contribuir com a criação de Clubes de Leitura para a análise e construção de saberes a partir de Artes Sequenciais, além de estimular o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, cultiva a empatia e uma compreensão decolonial do passado e do presente por parte do público alvo do projeto. Ao romper com a lógica da educação bancária e convidar o estudante ao protagonismo, a Arte Sequencial se estabelece como um meio transformador, permitindo que cada indivíduo alcance sua liberdade de pensamento e construção de seu conhecimento, tal como dito por Lispector na introdução; afinal, a educadora e autora deste texto segue buscando aquilo que não tem nome – seja no meio literário, histórico ou nos espaços

da educação. Novamente relacionando com o tempo presente, este trabalho foi um processo que tomou parte em diferentes momentos no decorrer do mestrado, cuja escrita foi retomada um dia após o ataque direcionado ao Irã, por forças estadunidenses e israelenses. A história, nesse cenário, está muito mais presente do que se imagina; a Revolução da década de 1970 retratada na obra *Persépolis* ainda se mostra viva no contexto geopolítico, principalmente quando envolve questões nucleares e de extração de petróleo.

4 ANÁLISE DE O ÁRABE DO FUTURO vol.1

Riad Sattouf nasceu em Paris, no dia 5 de maio de 1978. É um cartunista, quadrinista e cineasta francês de origem síria; filho de pai sírio e mãe francesa, passou a infância entre a Líbia e a Síria. Sua obra mais conhecida é a série autobiográfica *O Árabe do Futuro* (2014-2022), que vendeu mais de 3,5 milhões de exemplares e narra sua infância entre diferentes culturas, o autoritarismo e o choque entre Oriente e Ocidente. Em 2023, a obra recebeu o Grand Prix do Festival de Angoulême, a maior premiação dos quadrinhos da língua francesa. Este capítulo dedica-se à análise dessa série, composta por 6 volumes. Por este texto se tratar de uma análise voltada para um Clube de Leitura, será abordado apenas o Volume 1 – *O Árabe do Futuro: Uma juventude no Oriente Médio (1978-1984)* –, que também vai ao encontro do período histórico analisado em *Persépolis*. Esse recorte temporal tem por objetivo tornar tais leituras ferramentas pedagógicas a serem discutidas e utilizadas no clube de leitura.

No primeiro volume de *O Árabe do Futuro*, o autor busca apresentar os primeiros anos de sua vida, desde o seu nascimento na França até os seis anos de idade, quando o pai de Riad, que era professor de Geografia, aceita uma proposta de emprego na Líbia. Após alguns anos no país, a família muda-se para a Síria. Em ambos os países Riad é uma criança que vivencia situações cotidianas em meio ao desconhecido, observando com curiosidade o regime do governo líbio e as diferenças culturais, assim como, posteriormente, a vida na Síria e os choques culturais – tanto para o garoto quanto para sua mãe. Em determinadas páginas a história retoma a busca de um pai que deseja construir o futuro de sua família no mundo árabe em plena década de 1980. Para que essa obra faça mais sentido, esta dissertação aborda o contexto histórico da França, Líbia e Síria no período em que Riad esteve nesses territórios, assim como estabelece uma relação com o contexto atual – sempre na intenção de abordar esses conhecimentos históricos de forma pedagógica com estudantes do Ensino Médio.

4.1 *O Árabe do Futuro*, de Riad Sattouf: conexão entre França, Líbia e Síria

A história é contada a partir da perspectiva de Riad quando criança, mas é constituída por um olhar adulto e crítico do autor, que utiliza cores distintas para cada localidade (azul para a França, amarelo para a Líbia, rosa para a Síria) a fim de enfatizar as mudanças de ambiente. Essa estratégia pode ser utilizada de forma pedagógica; a Arte Sequencial permite uma maior liberdade ao autor, diferente das literaturas clássicas tradicionais, nas quais o texto segue um padrão. Os quadrinhos são mais fluídos e, por isso, o uso de diferentes cores para caracterizar

os períodos históricos e a mudança entre os territórios facilita a compreensão e o envolvimento do leitor, tornando-se uma ferramenta pedagógica ainda mais eficaz.

4.1.1 França 1978-1980

O mundo vivenciava o período da Guerra Fria e a França passava por uma transição para o primeiro mandato de um presidente socialista, François Mitterrand, eleito em 1981. Ocorreram algumas mudanças sociais significativas, porém na questão econômica o país enfrentava certas dificuldades, como inflação e desemprego em alta, assim como a desvalorização da moeda – o franco francês, o que era característico de boa parte do mundo capitalista. É possível iniciar a abordagem dessa obra contextualizando historicamente como estava o país no qual Riad nasceu e viveu seus primeiros anos de vida. A contextualização de determinado território em um período histórico, auxilia na compreensão da leitura da obra. Sugere-se que, ao incluir uma obra a ser lida em um clube de leitura, seja realizada uma prévia histórico-geográfica. Permitir que os estudantes realizem a leitura de uma obra biográfica sem um conhecimento histórico básico contribui para um olhar eurocêntrico, ocidentalizado e colonizador – e esse não é o objetivo de um Clube de Leitura com intencionalidade pedagógica.

Retomando o contexto histórico da França da década de 1980, a questão social esteve relacionada com intensas greves e protestos e aumento nas desigualdades regionais com o Norte se industrializando e o Sul não. Quanto à questão migratória, havia neste período um fluxo de migrações das regiões do Norte da África, mais especificamente de países como Marrocos, Argélia e Tunísia (Brie, 1987)¹⁵. A família do autor vivia em Paris; o pai, professor de geografia sírio, beneficiava-se da elite migrante qualificada em um contexto de reformas progressistas que promoviam direitos sociais, enquanto a mãe francesa e o pequeno Riad integravam uma comunidade multicultural, exposta a greves operárias e desigualdades regionais, o que moldou sua infância antes da mudança para Líbia em 1980, cujo contexto pode ser observado na Figura 18.

¹⁵ Esse artigo foi traduzido com auxílio da IA Adapta ONE.

Figura 18 – A mudança para Líbia



Fonte: *O Árabe do Futuro*, Vol. 1. 2015, p. 10.

A França, no período histórico em que esta dissertação foi produzida, vive uma fragmentação política que não se distancia do período de 1981. O governo de Emmanuel Macron¹⁶ tenta equilibrar o reformismo liberal com a resistência de movimentos sociais (como os “Coletes Amarelos”¹⁷ e protestos contra a reforma da previdência). Há uma polarização entre os governos centristas e a extrema-direita nacionalista. Ainda, a questão migratória continua sendo alvo de intensos debates, uma realidade que está acontecendo também em outros países europeus.

¹⁶ Emmanuel Macron é presidente da França (2017-presente), de orientação centrista e reformista. Ex-ministro da Economia, sua gestão é focada na modernização econômica e no fortalecimento da União Europeia.

¹⁷ Coletes Amarelos é a denominação de um movimento de protesto iniciado em 2018 na França contra o aumento dos combustíveis e o custo de vida, tornando-se um símbolo da resistência popular contra as políticas econômicas de Macron.

4.1.2 Líbia 1980-1982

Figura 19 – O mapa



Fonte: *O Árabe do Futuro*, Vol. 1, 2015, p. 10.

O governo era baseado no sistema de “governo das massas”, tendo como condutor *O Livro Verde*¹⁸, que buscava centralizar o poder no líder, abolindo partidos políticos e reprimindo opositores. Na questão econômica, a Líbia vivenciava questões em torno da indústria petrolífera e, no âmbito social, oportunizava educação e saúde de forma gratuita. Na obra, o autor apresenta o interesse do pai em retornar à Líbia nesse contexto de mudanças políticas e sociais, nas quais o país se aproximava da URSS e se afastava do mundo ocidental. No entanto, o pai de Riad ainda não sabia que, apesar das mudanças, havia um prevalecimento do conservadorismo islâmico. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que a sociedade vivenciava mudanças para as mulheres, também se cultuava um autoritarismo protagonizado por um líder religioso, como o autor evidencia na Figura 20.

¹⁸ *O Livro Verde: a terceira teoria universal* (1975), escrito por Muammar Gaddafi, é o manifesto ideológico da Jamahiriya líbia, propondo uma “terceira via universal” entre capitalismo e comunismo, democracia direta por comitês populares e soluções islâmicas para economia e sociedade familiar.

Figura 20 – O governo de Gaddafi



Fonte: *O Árabe do Futuro*, Vol. 1, capa, 2015.

No contexto mais recente da Líbia, Gaddafi teve sua queda durante a Primavera árabe¹⁹ (entre 2010 e 2012); após esse período o país entrou em uma guerra civil caracterizada por uma fragmentação política, sendo dividido entre o Governo de Unidade Nacional e o Exército Nacional Líbio. Esse impasse persistiu durante o momento da escrita desta dissertação, agravado pelas questões em torno do petróleo, das violações dos direitos humanos e das intervenções estrangeiras – principalmente da Turquia e do Egito. Isso resulta na instabilidade política e econômica e afeta os deslocamentos populacionais. De acordo com a plataforma UNHCR (2026), a quantidade de saídas na Líbia tem diminuído, porém registra-se que 859 mil pessoas saíram do país após a queda do regime de Gaddafi. Esse não é o caso da família de Riad Sattouf, cuja saída tem como elemento motivador a desilusão com o regime repressivo e autoritário de Gaddafi. A obra traz relatos de censura, culto à personalidade – perceptível na Figura 21 – e instabilidade crescente para estrangeiros. Sendo assim, Abdel-Razak Sattouf, pai do autor, ao receber uma oferta de emprego na Síria, decide mudar-se junto com sua família, apesar da oposição da mãe de Riad, que preferia voltar à França.

¹⁹ Onda de insurreições populares, protestos e revoltas armadas que eclodiu no Oriente Médio e no Norte da África a partir de dezembro de 2010. O movimento contestou regimes ditatoriais longevos, impulsionado por demandas de justiça social, reformas democráticas, combate à corrupção estatal e superação de crises econômicas agudas.

Figura 21 – A vida na Líbia



Fonte: *O Árabe do Futuro*, Volume 1, 2015, p. 16.

4.1.3 Síria 1982-1984

Riad mudou-se para a Síria em 1982, levando a narrativa até 1984. O país estava sob o governo de Hafez al-Assad²⁰ desde 1971. Diferente da Líbia, que vivia uma experiência de “democracia direta” centralizada em Gaddafi, a Síria era um país marcado por um forte nacionalismo árabe e por uma vigilância constante. No ano da chegada da família Sattouf ocorreu o que ficou conhecido na História como o Massacre de Hama, no qual o regime de al-Assad reprimiu violentamente um levante da Irmandade Muçulmana, consolidando o seu poder através do medo e da autoridade. Na questão social, o período é caracterizado por um intenso culto à personalidade. Riad ilustra isso ao mostrar as fotografias e estátuas de Hafez al-Assad, que as crianças eram ensinadas a idolatrar quase de forma religiosa. Para a História Cultural, essas imagens são o que Chartier (1988) denomina como dispositivos que visam impor uma ortodoxia, moldando a sensibilidade e a identidade dos cidadãos desde a infância.

Na aldeia de Ter Maaleh, onde a família Sattouf se estabelece, Riad vivencia o choque entre a modernidade que seu pai desejava e o conservadorismo rural sírio, no qual a violência entre crianças era naturalizada e a pobreza contrastava com o discurso de progresso do regime. No decorrer da leitura da obra, nota-se que o título *O Árabe do Futuro* faz referência ao pai de Riad, Abdel-Razak, intelectual com o desejo de retornar à sua terra natal e, através de seus

²⁰ Militar e político sírio que governou o país de 1971 até sua morte em 2000. Consolidou um regime centralizado e nacionalista. Foi sucedido por seu filho, Bashar al-Assad.

conhecimentos, poder contribuir para o desenvolvimento daquele território. A grande questão que o pai de Riad se coloca é que o tal “mundo árabe” não é mais o mesmo depois das interferências dos regimes político-religiosos. A ideia inicial de modernização, conhecimento e desenvolvimento se distancia da família de Riad quando percebem a realidade na qual estão inseridos.

4.2 O Árabe do Futuro e a Construção da História Cultural no Ensino

Ao adaptar suas vivências para a Arte Sequencial, Sattouf apresenta seu olhar sobre a própria identidade, aprimorando a produção da obra pois, conforme a História Cultural, ao experienciar contextos históricos estamos inseridos na narrativa. Isso não se caracteriza pela busca e interpretação dos fatos, mas pela experiência do próprio autor sobre os olhares com e sem preconceitos e a realidade na qual ele está inserido. Há um sentido social que conecta a subjetividade do autor às estruturas culturais nas quais está vivendo. Essas relações foram caracterizadas por Chartier como a rede de práticas e representações. Nesse sentido,

as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Por isso, para cada grupo, a cultura é um processo de apropriação de um mundo comum, mas sempre marcado por distinções (Chartier, 1990. p. 17).

Para Chartier, a representação não é algo passivo da realidade, mas uma construção com objetivo de dar sentido ao mundo social. Grupos distintos criam diferentes representações sobre uma mesma realidade, na tentativa de reafirmar sua identidade ou estabelecer um poder. É comum essa prática na realização de uma leitura, na qual constantemente o leitor insere as suas percepções; entretanto, em casos como autobiografias, a visão do autor dificulta a prática da representação de forma passiva, pois as visões já foram estabelecidas na própria história. Cabe aqui a análise das relações já estabelecidas para que seja construída uma rede de sentidos. A utilização dessa fonte no ensino também dialoga diretamente com a ideia de cultura escolar.

Em que pese o objetivo do Clube de Leitura não seja restringi-lo às biografias, há uma variabilidade na metodologia de análise histórica vinculada ao gênero literário escolhido e utilizado pelo professor. Segundo Burke (2005), a História Cultural deve estar atenta às *formas de olhar* e à circulação de saberes que muitas vezes escapam à história política tradicional. Ao analisar *O Árabe do Futuro*, professores e estudantes podem exercitar a crítica documental sobre a construção da memória. A narrativa não é apenas um relato de uma perspectiva do passado, mas uma representação mediada pela cultura visual, na qual o traço e a cor tornam-se ferramentas para ensinar como as identidades são negociadas e inventadas no decorrer do

tempo. Nesse sentido, o Clube de Leitura consolida-se como um espaço para a materialização identitária mencionada por Burke.

Ao transpor a leitura individual para o debate coletivo, a cultura escolar ainda permite que as representações de Chartier sejam confrontadas: o que para um estudante pode ser um traço ilustrativo, para outro pode revelar uma camada profunda de crítica social ou política. Dessa forma, a dinâmica do Clube de Leitura não busca uma interpretação única ou correta, mas a construção de uma rede de sentidos na qual a subjetividade do estudante dialoga com a intencionalidade do autor. No caso de obras como *O Árabe do Futuro*, essa prática pedagógica possibilita que o estudante perceba a si mesmo como um sujeito ativo na produção do conhecimento histórico, capaz de desconstruir a narrativa para compreender. Assim, a leitura deixa de ser um ato de recepção passiva e transforma-se em um exercício de letramento histórico crítico.

A utilização de *O Árabe do Futuro*, como ferramenta pedagógica, permite que o estudante acesse a História não apenas como uma sucessão de eventos políticos, mas como uma experiência sensível e cotidiana. Ao analisarmos a perspectiva da História Cultural, conforme definida por Chartier (1990), percebemos que a leitura é sempre uma apropriação – seja ela empregada como um primeiro movimento ou como complementar àquele conhecimento que já temos. No contexto escolar, a Arte Sequencial rompe a barreira entre o que é conhecido como alta literatura ou clássicos e a cultura de massa. Isso oportuniza uma aproximação do leitor com o objeto e passa a oferecer uma narrativa visual que auxilia na compreensão das representações de poder e da vida no contexto do mundo árabe, transformando o material em um documento histórico dinâmico. Seu uso visa tornar o tema interessante para um público de adolescentes através de uma leitura acessível e realista do desconhecido.

Nessa perspectiva, já há um movimento acontecendo no universo editorial para adaptar clássicos à Arte Sequencial. Tal tendência de adaptação, discutida por Adriana Felini (2015) no material da *Revista Memória e Linguagens Culturais*, reforça que a transposição de clássicos e narrativas complexas para as HQs não é uma simplificação, mas uma *tradução intersemiótica*²¹ que amplia o alcance da obra original. No ambiente escolar, essa estratégia permite que o estudante não apenas consuma a história, mas analise o todo da Arte Sequencial – no qual o enquadramento, a perspectiva e as metáforas visuais funcionam como chaves de leitura para a memória social. Ao utilizar obras como *O Árabe do Futuro* em conjunto com essa perspectiva teórica, o Clube de Leitura transforma-se em um laboratório de crítica documental. Como

²¹ É o processo de converter uma mensagem de uma linguagem (como a escrita) para outra (como a visual), criando uma nova obra que mantém o diálogo com a original, mas utiliza recursos próprios da nova mídia para comunicar.

aponta a literatura acadêmica sobre o tema (Vergueiro, 2004; Vilela, 2012; Felini, 2015), a Arte Sequencial possui uma capacidade única de lidar com temas sensíveis e políticos, pois a imagem atua como um mediador emocional que facilita. Assim, ao debater a obra, os estudantes exercitam linguagens complexas do tempo presente, permitindo que o espaço escolar se torne de recepção ativa, no qual a cultura e o saber dialogam para desconstruir e combater preconceitos.

Além disso, o potencial de inserir essa obra nas aulas no formato de um Clube de Leitura tem por objetivo promover uma educação sobre a percepção, buscando a sensibilização na formação do indivíduo. Em uma realidade que busca cada vez mais o desempenho intelectual, acaba por ignorar a formação sensível, portanto proporcionar meios para o desenvolvimento socioemocional em conjunto com a intelectualidade contribui na formação integral. A relação entre texto e imagem na literatura gráfica exige um letramento visual que vai além de apenas ler. Segundo Burke (2005), as imagens não são meros reflexos da realidade, mas testemunhos que carregam as ambiguidades de seu tempo. Isso possibilita trabalhar a empatia histórica e as diversidades, permitindo que os estudantes percebam o estranhamento cultural de Riad, o protagonista loiro em um ambiente sírio/líbio, como uma metáfora para as dificuldades de integração e as tensões entre o Ocidente e o Oriente no século XX.

Cada vez se faz mais presente as adaptações de literaturas clássicas em textos tradicionais, para o formato de Arte Sequencial. Essa é uma prática recente que teve início do século XX e, longe de ser uma simplificação, constitui um processo complexo – já discutido aqui através de Felini (2015). Will Eisner (2001, p. 7), pioneiro da linguagem dos quadrinhos, definiu a Arte Sequencial como aquela que “combina texto e imagens, duas linguagens distintas, com o objetivo de contar uma história”, exigindo do leitor uma “alfabetização própria que permita a compreensão dos vários códigos e referências típicas dessa mídia”. Nesse sentido, adaptar um clássico não é traduzir palavra por palavra, mas recriar a experiência narrativa em outra chave estética. Não se trata, portanto, de um substituto do texto original, mas de uma reinvenção que carrega as marcas de seu próprio tempo. O valor pedagógico e cultural dessas adaptações está justamente em sua capacidade de funcionar como porta de entrada para o mundo literário, especialmente entre leitores jovens ou em formação.

Tal visão se alinha ao conceito de “texto segundo”, formulado por Michel Foucault (1996), segundo o qual toda sociedade precisa atualizar seus discursos para que continuem a fazer sentido em novos contextos históricos; a adaptação seria, nesse quadro, uma atualização pedagógica para a compreensão da História através da literatura. Por fim, a integração de *O Árabe do Futuro* em um Clube de Leitura, seja para desenvolver na disciplina de História ou

em outras, responde à necessidade de práticas pedagógicas que relacionam memória e identidade. Ao tratar as leituras como um objeto de estudo literário e histórico, os professores podem utilizar a obra para debater temas complexos, como o nacionalismo e a educação autoritária, sem o distanciamento dos materiais didáticos. A Arte Sequencial vem a servir como uma ponte: ela sensibiliza o processo histórico e transforma a experiência em algo coletivo.

4.3 A Decolonialidade e o Tempo Presente em *O Árabe do Futuro*

Na obra, o pai do autor, Abdel-Razak, representa o intelectual que sai do Oriente Médio em busca de reconhecimento científico na Europa. Embora defenda sua identidade nacional e critique o imperialismo, ele constantemente mede o desenvolvimento de seu povo sob os parâmetros eurocêntricos, visto que esteve inserido no meio europeu e teve parte de sua formação constituída por instituições estrangeiras. Segundo Fanon (1968, p. 28), em sua análise sobre a psicologia do colonizado, a dominação cultural faz com que o sujeito busque a legitimação por meio dos padrões do colonizador, sendo o colonizado “um perseguido que sonha permanentemente em converter-se em perseguidor”. É possível que, subjetivamente, o pai de Riad não estivesse se comparando ou desejando se tornar o colonizador; no entanto, ao se submeter à convivência e dada sua formação na Europa, ao retornar ao mundo árabe ele se constitui com um olhar eurocêntrico e, por vezes, dominador.

Aqui é possível estabelecer uma relação também com o pensamento de Freire (1987) ao analisar a reprodução da dominação em *O Árabe do Futuro*, a trajetória do personagem ilustra sua clássica tese em *Pedagogia do Oprimido*. Conforme Freire (1987), quando a educação não é libertadora, o oprimido tende a reproduzir a lógica do opressor, sonhando em ocupar seu lugar. Isso explica textualmente que os oprimidos, por terem sua estrutura de pensamento condicionada pela contradição colonial, tendem, em uma primeira etapa, a buscar o papel de “sub-opressores”, pois o opressor é o seu único modelo de existência. Embora Abdel-Razak não tenha a intenção explícita de se tornar um perseguidor, sua subjetividade, por ter sido condicionada pela experiência colonial e pela formação intelectual europeia, o leva a adotar uma postura de superioridade em relação ao seu próprio povo.

Isso aparece no volume 1 da obra *O Árabe do Futuro* representado pelas constantes mudanças e contradições quando a família chega à Líbia e posteriormente à Síria. Tal postura, por sua vez, se manifesta de forma concreta em sua relação com a família e com a cultura árabe, na qual ele frequentemente expressa descontentamento com o que considera um atraso cultural e intelectual. Esse processo de internalização do modelo opressor não se dá de forma consciente, mas como uma forma de adaptação à realidade de dominação na qual o sujeito se encontra

inserido. Nesse sentido, Abdel-Razak, ao se formar na Europa e ao adotar uma visão de mundo que valoriza a racionalidade científica e o progresso linear, acaba não compreendendo como a sociedade árabe, relacionada às territorialidades que ele vai ocupar nesse período, permanecem por obedecer a uma religião e a um líder ditador.

Nesse contexto, Abdel-Razak se apresenta como um intelectual que, embora defenda a identidade árabe e critique o imperialismo, reproduz de forma inconsciente os mesmos mecanismos de dominação que ele se propõe a combater. Essa ambivalência subjetiva é, em última instância, uma manifestação da contradição colonial, que atua não apenas no plano político e econômico, mas também no plano da subjetividade e da cultura. Tal aspecto é explicado por Fanon quando diz que

o intelectual colonizado, no preciso momento em que se inquieta por realizar uma obra cultural, não dá conta de que utiliza técnicas e uma língua tomadas ao ocupante. Contenta-se em revestir esses instrumentos por um tom que deseja ser nacional, mas que lembra estranhamente o exotismo. O intelectual colonizado, que regressa ao seu povo através das obras culturais, comporta-se de facto como um estrangeiro. Algumas vezes não vacilará em utilizar os dialetos para manifestar a sua vontade de estar o mais perto possível do povo, mas as ideias que exprime, as preocupações que traduzem, não têm lugar no programa de conjunto desejado pelos ocupados (Fanon, 1968, p. 231-232).

Pode-se compreender, assim, que ao retratar a trajetória de Abdel-Razak, a obra de Sattouf oferece uma crítica profunda e reveladora da dinâmica da colonização cultural e da reprodução da dominação. Através da figura do pai, o autor deixa explícita a complexidade da subjetividade do colonizado que, ao buscar reconhecimento e legitimação no mundo europeu, acaba por internalizar os valores e as categorias do opressor – mesmo quando se apresenta como crítico do sistema que o produziu. Essa crítica, que é apropriada pelo campo da decolonialidade, revela a necessidade de uma ruptura radical com os mecanismos de dominação cultural e intelectual que ainda persistem no mundo contemporâneo.

Isso envolve a perspectiva que o Ocidente colonizado tem para com o Oriente. A decolonialidade, nesse sentido, não se limita a uma crítica ao imperialismo político e econômico, se manifestando também como uma luta pela reconstrução de subjetividades e culturas que não sejam condicionadas pela lógica eurocêntrica da modernidade. Portanto, a obra de Sattouf, ao retratar a trajetória de seu pai, oferece uma contribuição importante para essa luta por revelar a complexidade da vivência e do olhar do colonizado e questionar os mecanismos de dominação cultural que estabelecem relações de continuidade no presente. Essa característica da obra permite tecer conexões entre o contexto nela abordado e o Tempo Presente.

O Árabe do Futuro é uma obra que, apesar de ser uma autobiografia em Arte Sequencial, ultrapassa a narrativa pessoal para estabelecer uma relação e contribuir com o conhecimento a respeito de um contexto do mundo árabe. Através da infância do autor, vivida em diferentes contextos geográficos – Líbia, Síria e França –, a obra oferece uma perspectiva de diversos lados da identidade árabe, marcada pela tensão entre tradição e modernidade; desejo de progresso e resistência à homogeneização cultural. Publicada originalmente em 2014, antecipou desdobramentos da Primavera Árabe e crises que ainda hoje definem o cenário político do Oriente Médio. Retomando o argumento anterior, a figura de Abdel-Razak é central nessa análise, pois representa o intelectual formado na Europa que, ao retornar ao mundo árabe, traz consigo uma visão de mundo influenciada pelo eurocentrismo. Esse movimento de internalização e reprodução de valores culturais estrangeiros, como aponta Fanon, é um dos mecanismos pelos quais a dominação colonial se perpetua, mesmo após a independência formal dos países colonizados. É o que se depreende quando diz que

todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade, devido ao sepultamento de sua originalidade cultural local – posiciona-se em relação à língua da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado escapará tanto mais de sua selva quanto mais ele fizer seus os valores culturais da metrópole (Fanon, 2008, p. 34).

Essa percepção de Fanon está diretamente relacionada ao caso de Abdel-Razak, cuja trajetória reflete a busca por formação acadêmica e intelectualidade em um país europeu (França) e o desejo de mudar-se para a Líbia acaba por reproduzir o olhar do colonizador e seus padrões culturais. Ao retornar ao mundo árabe, ele não apenas reproduz esses valores, mas também os toma como critérios de progresso e civilização, contribuindo para a manutenção de uma estrutura de poder que, mesmo após a independência, continua a operar sob os pressupostos da dominação colonial. Tal olhar foi constituído pela concepção hegemônica de como é o Oriente, através de textos acadêmicos e materiais veiculados por mídia mais populares. Apesar de conhecer os países para o qual iria, o pai de Riad absorveu por muito tempo as informações, por vezes distorcidas, do que acontecia no Oriente.

Nesse sentido, percebe-se que o processo de internalização e reprodução dos valores eurocêntricos é reforçado pelas instituições educacionais e pelos meios de comunicação. Esses, ao longo do século XX, tornaram-se espaços privilegiados para a disseminação do discurso colonial. A cobertura midiática sobre o Oriente Médio, ainda hoje, é marcada por uma visão orientalista (Said, 2007) que reduz a complexidade das sociedades árabes a estereótipos de violência, tradição e atraso. Essa narrativa, como aponta Said, além de distorcer a realidade, legitima a intervenção externa sob o pretexto de civilizar o Outro. O autor argumenta que

o Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias européias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, idéia, personalidade, experiência contrastantes (Said, 2007, p. 22-23).

Houve uma construção cultural e identitária sobre o Oriente que interessava aos europeus – mais especificamente, franceses e ingleses –, na tentativa de se sobrepor no processo colonizador e apresentar o Oriente como o Outro, o diferente, o exótico e, por fim, o inferior. Assim, Said conceitua que

o Orientalismo é antes a distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a elaboração não só de uma distinção geográfica básica (duas metades desiguais compõem o mundo), mas também de toda uma série de “interesses” que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica, o Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que isso, uma vontade ou intenção de compreender, em alguns casos de controlar, manipular e até incorporar aquilo que é um mundo manifestamente diferente (Said, 2007, p. 29-30).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a figura de Abdel-Razak em *O Árabe do Futuro* personifica a tensão descrita por Said. Ao mudar-se para a Líbia e, posteriormente, retornar à Síria, o personagem não apenas carrega consigo o título de doutor obtido na Sorbonne (França), mas também a imagem contrastante que o Ocidente construiu sobre sua própria terra natal. A internalização dessa consciência geopolítica faz com que ele compreenda o suposto atraso de seus compatriotas não como uma consequência histórica da exploração colonial, mas como uma falha inerente que apenas a ciência e a disciplina europeias poderiam corrigir.

Tal interpretação reforça o argumento de que a cobertura midiática e o discurso acadêmico sobre o Oriente Médio não são neutros, mas operam como instrumentos de poder que reduzem a complexidade das sociedades árabes a estereótipos. Essa reprodução do olhar do Outro sobre si mesmo evidencia o que Fanon (2008) descreve como a fragmentação da identidade do colonizado: Abdel-Razak torna-se um estrangeiro em seu próprio território, utilizando os instrumentos intelectuais do colonizador para tentar ler uma realidade que ele já não consegue compreender sem o filtro da metrópole. Assim, a obra de Sattouf revela como o Orientalismo opera não apenas de fora para dentro, mas como uma estrutura subjetiva que habita o intelectual árabe.

Isso pois, como afirma Said (2007, p. 1) “o Oriente foi quase uma invenção europeia e tem sido, desde a Antiguidade, um lugar de episódios românticos, seres exóticos, memórias e paisagens obsessivas”. A obra revela, assim, como a luta contra o colonialismo não se limita à independência política, mas também envolve uma transformação profunda da consciência cultural e intelectual. Nesse sentido, a HQ de Sattouf pode ser lida como uma crítica à forma

como o mundo árabe, mesmo após a independência, continua a ser avaliado e julgado a partir de critérios externos – algo evidente na Figura 22 –, o que reforça a ideia de que a colonização não termina com a saída física do colonizador, mas se prolonga na mente e na cultura dos colonizados.

Figura 22 – O olhar sobre o outro



Fonte: *O Árabe do Futuro* Vol. 1, 2015.

Além disso, a obra também permite refletir sobre a crise de identidade que afeta as gerações de imigrantes árabes na Europa. Muitos dos dilemas enfrentados pelo autor, como a dificuldade de se encaixar em um país que o aceita economicamente, mas não culturalmente, ou a pressão de uma identidade que parece dividida entre tradições e modernidades, são comuns a imigrantes. Essa tensão entre pertencimento e exclusão é agravada pela fuga de cérebros, fenômeno pelo qual muitos intelectuais e profissionais árabes deixam seus países em busca de melhores oportunidades na Europa. Tal conceito é constantemente abordado nas aulas de Geografia e História, pois dialoga com os motivos pelos quais a população mais jovem de países da América, África e da região do Oriente Médio estão buscando oportunidades profissionais e acadêmicas em países europeus.

No entanto, ao se estabelecerem no Ocidente, esses imigrantes frequentemente enfrentam barreiras culturais e sociais que os impedem de se integrar plenamente, criando uma situação de deslocamento que, como aponta Freire, se assemelha à condição do “sub-opressor”. Esse, segundo o autor, mesmo não estando no papel de opressor, internaliza os mecanismos de dominação e os reproduz em sua própria vida, seja no ambiente familiar, no trabalho ou na escola. Nesse sentido, Freire enfatiza que

o grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. [...] Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora (Freire, 1987, p. 32-33).

No caso de Abdel-Razak, essa dinâmica se manifesta na forma como ele tenta impor uma visão de mundo eurocêntrica à sua família, mesmo dentro de um contexto que, teoricamente, deveria ser o seu. A obra de Sattouf, portanto, para além de retratar a trajetória de um intelectual árabe, demonstra as complexidades da identidade e da integração em um mundo globalizado no qual os limites entre colonizados e colonizadores, opressores e oprimidos, são cada vez mais difusos. A narrativa de *O Árabe do Futuro* também pode ser lida e discutida como uma crítica à forma como a mídia ocidental ainda hoje reproduz o Orientalismo (Said, 2007). Assim, a inserção dessa obra como um objeto de estudo atualizado, descentralizando apenas no material didático ou produzido a partir da visão de um profissional do jornalismo, auxilia a compreender que o mundo árabe vai muito além de conflitos, relações geopolíticas ou relações com a religiosidade.

5 O PROJETO DO CLUBE DE LEITURA

O projeto de um mestrado é sempre um desafio, visto que o acadêmico nem sempre tem a experiência da produção e da pesquisa com objetivo do desenvolvimento de uma dissertação – o que foi tema de discussão ao longo do curso. O meio universitário ainda se faz muito distante da sala de aula da Educação Básica, das vivências, demandas, resultados, participações e não-participações, bem como do sistema educacional em sua totalidade. Aproximar o “produto” ou o resultado de uma dissertação de mestrado com a realidade do Ensino Básico brasileiro é buscar meios para realizar pequenas mudanças em contextos que nem sempre favorecem a aprendizagem nos métodos idealizados. O Clube de Leitura não foi a primeira ideia desta pesquisadora; foi preciso observar o ambiente escolar e perceber as necessidades e possibilidades de aprendizagens de um público heterogêneo, que faz parte de uma outra geração, muito mais conectada e com acesso a muitas informações.

Tornar a aprendizagem significativa e estimulante é o desafio de boa parte dos professores brasileiros, principalmente daqueles que ainda se importam em promover mudanças. Não falamos aqui de uma revolução, mas de um despertar de interesse pelo conhecimento de forma a contribuir para uma sociedade mais intelectualizada, crítica e sensível. E a escolha desta proposta priorizou um objeto, uma ação e um espaço que carregam essas características. O livro, a leitura e o Clube, ao se somarem, podem gerar consequências positivas e consolidar aprendizados.

O presente capítulo detalha o desenvolvimento do projeto para a estruturação de um Clube de Leitura, concebido não apenas como uma atividade extraclasse, mas como uma intervenção pedagógica estruturada para enfrentar os desafios da formação leitora na Educação Básica e na construção do conhecimento histórico. Nesse contexto, o Clube de Leitura apresenta-se como uma estratégia de metodologia ativa e participativa, na qual o estudante deixa de ser um receptor passivo de informações para tornar-se protagonista de sua própria experiência, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento.

A relevância desse produto está na sua capacidade de oferecer uma alternativa ao modelo tradicional de cobrança de leitura obrigatória, muitas vezes punitivo e desestimulante. Ao estruturar o Clube de Leitura nas escolas, parte-se do princípio de interesse dos estudantes; a ideia de um clube é a participação voluntária, o que confere identidade ao grupo. Posteriormente, as leituras são organizadas de acordo com o propósito do educador/mediador, na ideia de estabelecer um espaço democrático, no qual os estudantes/membros possam também

contribuir com sugestões, desde que relacionadas aos objetivos do clube. Isso se coloca em diálogo direto com a proposta de Freire quando argumenta que

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987, p. 68-69).

A seguir, detalham-se as etapas que transformaram a ideia inicial em uma ferramenta pedagógica concreta e avaliável.

5.1 Concepção e Planejamento

Passo 1:

O planejamento do Clube de Leitura inicia-se com a estruturação do espaço. É necessário um lugar além da sala de aula, que configure uma atmosfera acolhedora e que desconstrua os métodos tradicionais. Esse pode ser uma outra sala com cadeiras dispostas de uma forma diferente, a biblioteca, o teatro, ou outro espaço que permita a proximidade entre os membros e que favoreça a participação de todos, se tornando um ambiente acolhedor. A definição do local onde ocorrerá o clube de leitura configura uma tarefa com propósito pois, conforme Rildo Cosson (2014, p. 154), “participar de um círculo de leitura é compartilhar com um grupo de pessoas as interpretações dos textos com as quais construímos nossas identidades e da sociedade em que vivemos”. Como descrito até aqui, a biblioteca seria o espaço ideal, visto que apresenta as características de um ambiente que proporciona a leitura. Porém, como há diversas realidades educacionais no Brasil, nem todas as instituições de ensino possuem uma biblioteca ou espaço para leituras. Por isso, vamos iniciar com os locais que podem ser adaptados.

Passo 2:

A seguir, é preciso realizar a divulgação do Clube de Leitura. Os estudantes precisam ter conhecimento da existência do projeto, para colaborar com o processo de identidade e desenvolvimento do clube já que, por se tratar de um clube, ele é algo vívido que se configura conforme os seus participantes. Nesse sentido, o conceito de comunidade de leitores proposto por Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) é particularmente elucidativo. Para os autores, é indispensável o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles” (Paulino; Cosson,

2009, p. 67). Uma comunidade não se impõe, ela se forma por adesão voluntária; por isso a ideia da participação do clube ser uma opção, uma oportunidade e não algo obrigatório no currículo escolar.

A divulgação, portanto, não é apenas comunicação burocrática, é o primeiro contato com a experiência. Se o Clube de Leitura é um espaço de construção identitária, a divulgação precisa comunicar justamente isso, que o clube não é um espaço fechado com regras pré-definidas, mas algo vívido, que se configura conforme os participantes que dele tomam parte. É preciso que o convite transmita a ideia de que cada novo membro trará sua contribuição única para o grupo. Além disso, a divulgação deve acontecer por múltiplos canais e linguagens para alcançar diferentes perfis de estudantes.

Alguns exemplos educacionais práticos: 1) cartazes criativos espalhados pelos corredores e pela biblioteca, com frases de impacto que despertem curiosidade, podendo incluir trechos de obras que serão lidas ou referências de obras já conhecidas; 2) divulgação em sala de aula por meio de uma breve roda de conversa, onde o professor explique a proposta; 3) redes sociais da escola com posts periódicos que criem expectativa – “O que você leria se tivesse um clube de leitura?”; 4) evento de lançamento simples, como um café literário no intervalo, com música e livros expostos, para que os estudantes possam sentir o clima do clube na prática antes de se inscreverem; 5) cartas-convite anônimas deixadas em livros da biblioteca ou em mesas da sala de aula, com frases como “você gosta de histórias? Temos um clube para você”.

A experiência de Lusiana Pereira (2018), em seu projeto *Círculo de Leitura e Diálogo Literário*, realizado em Bagé/RS, ilustra bem a importância dessa etapa. A autora relata que os estudantes, após tomarem conhecimento do projeto, “chegaram cedo à escola e já começaram a organizar o espaço da biblioteca destinado, colocando as cadeiras em forma de círculo” (Pereira, 2018, p. 75). Esse engajamento espontâneo só foi possível porque a divulgação despertou neles o desejo de pertencer àquele grupo, não por obrigação, mas por identificação com a proposta. Por fim, vale retomar Michèle Petit (2009, p. 24), para quem “tudo começa com uma hospitalidade”. A divulgação do clube de leitura é a primeira forma de hospitalidade que o projeto oferece aos estudantes: um convite aberto, acolhedor e sem exigências prévias. Um cartaz que diz “venha ler conosco” é, antes de qualquer coisa, um gesto de recepção.

Passo 3:

A identificação de uma lacuna de aprendizagem, o distanciamento entre os estudantes e o objeto do conhecimento revela, muitas vezes, não uma falta de interesse pela leitura em si, mas a ausência de espaços nos quais ela possa ser vivida como experiência significativa e não como obrigação curricular. Para superar essa barreira, faz-se necessária a criação de um

ambiente acolhedor que desconstrua a lógica tradicional da sala de aula, substituindo a hierarquia do saber por uma horizontalidade que valorize a troca entre os participantes. Foi com essa compreensão que a concepção do projeto buscou focar na criação de um ambiente de acolhimento e liberdade, um espaço no qual o estudante não é avaliado por sua performance, mas recebido como sujeito de sua própria experiência literária. É precisamente isso que um clube de leitura pode proporcionar: um território simbólico no qual o estudante não precisa provar nada, apenas compartilhar o que sentiu e pensou ao ler.

O objetivo central do projeto, portanto, não é o cumprimento de um conteúdo programático, mas a promoção do prazer da troca de experiências. Além disso, o projeto não se limita aos estudantes: a formação continuada dos educadores que atuarão como mediadores é igualmente central. De nada adianta criar um ambiente acolhedor se o professor não estiver preparado para ocupar esse novo lugar, não mais como transmissor de conteúdos, mas como facilitador do encontro entre o leitor e o texto. Sobre isso, Cosson (2014, p. 153) ressalta que o mediador de um círculo de leitura não é um “dono da verdade”, mas alguém que “conduz o processo de modo que os participantes se sintam à vontade para expor suas ideias e ouvidos para acolher as ideias dos outros”. Essa postura exige do educador uma disponibilidade afetiva e intelectual que nem sempre é contemplada na formação inicial; daí a importância de que o projeto inclua momentos de estudo, reflexão e troca entre os próprios educadores.

Antonio Candido (2011, p. 176), por sua vez, nos lembra que “a literatura [...] nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Se a literatura nos torna mais compreensivos ao mundo no qual nos inserimos, o espaço criado para discuti-la também deve fazê-lo; isso só é possível quando educadores e estudantes se encontram em um ambiente de escuta, respeito e liberdade. Assim, o Clube de Leitura se configura não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um ato de resistência contra a mecanização do ensino, um espaço no qual a lacuna de aprendizagem pode ser enfrentada não com mais conteúdo, mas com mais acolhimento, mais diálogo e mais literatura.

Passo 4:

O passo seguinte é selecionar obras que dialoguem com o universo dos estudantes sem cair no simplismo pedagógico; isso consiste em uma tarefa complexa. A busca deve ser por textos contemporâneos de fácil compreensão, mas que não sejam superficiais ou romantizados, que ofereçam representatividade e identificação imediata, bem como de clássicos que, se bem mediados, revelam sua atemporalidade. A intenção é proporcionar a experiência do contato com a literatura e a troca de ideias que oportunizem o conhecimento. Nesse sentido, Candido (2011, p. 171) nos lembra que a literatura não se restringe ao que é consagrado pela tradição erudita,

definindo-a “da maneira mais ampla possível”, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Essa definição legitima a inclusão de diferentes gêneros, dos clássicos à literatura contemporânea, dos romances gráficos às narrativas digitais, desde que sejam capazes de conscientizar e provocar o pensamento.

Além da escolha dos títulos, o planejamento inclui a definição da periodicidade e da identidade visual do clube. A criação de um nome e de uma marca para o projeto visa gerar um sentido de pertencimento entre os participantes. Esse elemento, ao ser escolhido coletivamente ou proposto pelos mediadores com abertura para negociação, não é um detalhe decorativo; é o primeiro gesto simbólico de que aquele espaço pertence ao grupo e não a uma gestão escolar. No caso desta dissertação, as escolhas se deram numa percepção temática, visando abordar o que a grade curricular de História tinha por defasagem: o ensino a respeito do Oriente Médio. Essa lacuna não é apenas informativa, ela reflete uma ausência mais profunda de repertório sobre culturas, histórias e narrativas que tradicionalmente ocupam um lugar periférico no currículo escolar brasileiro.

Ao selecionar obras que tratam do Oriente Médio a partir de vozes internas, como os quadrinhos autobiográficos de Marjane Satrapi (*Persépolis*) e de Riad Sattouf (*O Árabe do Futuro*), o Clube de Leitura preenche um vazio conteudista, ao mesmo tempo que oferece aos estudantes a oportunidade de encontrar o outro na literatura, e, com isso, desfazer estereótipos. Como observa Petit (2009), a leitura pode ser uma forma de construir sentido em contextos nos quais a informação disponível é marcada por simplificações e preconceitos. Por fim, a seleção de obras e a construção da identidade do clube convergem para um mesmo propósito: formar leitores, não apenas consumidores de livros. Se o clube conseguir, por meio de suas escolhas e de sua identidade, abrir seus participantes para compreensões mais ampliadas do mundo, terá cumprido sua função e alcançado seus objetivos.

5.2 A Dinâmica da Mediação

A leitura, por si só, já é importante. Nem sempre as obras irão agradar aos participantes do Clube e esse sentimento também é passível de discussão. Temas históricos tendem a gerar desconforto e é a partir dele que se abrem possibilidades de debates, descentralizando o foco no professor/educador e rompendo com a hierarquia tradicional. O papel do mediador não é dar respostas prontas, mas lançar perguntas que provoquem a reflexão e garantam que todas as vozes sejam ouvidas, respeitando os diferentes tempos de leitura e níveis de compreensão. Na proposta metodológica do Clube é importante que se estabeleça um cronograma organizado em

etapas: sensibilização (apresentação da obra e motivação), leitura individual e encontro de discussão.

A ideia foi transformar a discussão em uma experiência multissensorial na qual a literatura pudesse ser conectada a outras linguagens – como a música, o cinema e as artes visuais –, possibilitando a realização de outras atividades culturais que complementam a obra. Essa construção de pertencimento que se busca com a identidade visual do Clube encontra respaldo na forma como os círculos de leitura são concebidos enquanto prática pedagógica. Mais do que um espaço físico ou uma atividade extracurricular, o Clube de Leitura se constitui como um ambiente de troca no qual a leitura deixa de ser um ato solitário e privado para se tornar uma experiência compartilhada e dialógica. É precisamente nesse deslocamento – do individual ao coletivo, do silêncio da leitura obrigatória à circulação de sentidos – que reside o potencial formativo da proposta. Como sintetiza Cosson,

círculos de leitura são espaços sociais nos quais as relações entre textos e leitores, entre leitura e literatura, entre o privado e o coletivo são expostas e os sentidos dados a cada leitura são compartilhados e confrontados, permitindo que os participantes ampliem sua compreensão do texto e de si mesmos como leitores. [...] É uma prática de letramento de grande impacto tanto para quem participa quanto para o espaço onde ele acontece, pois transforma a leitura em um ato social e não apenas em uma obrigação escolar (Cosson, 2014, p. 137).

É nessa direção que o Clube de Leitura aqui proposto se distancia do modelo tradicional de cobrança literária e se aproxima de uma prática efetiva de letramento literário. Ao tornar a leitura um ato social, o Clube amplia a compreensão dos textos pelos estudantes, ao mesmo tempo que os posiciona como sujeitos ativos do próprio aprendizado – condição fundamental para que a formação histórica e crítica ocorra de maneira significativa. O produto educacional, portanto, não se encerra na seleção das obras ou na organização dos encontros, mas se realiza plenamente no espaço de partilha que se abre quando os participantes assumem a palavra e constroem, coletivamente, novos sentidos para o que leem.

5.3 O Impacto na Formação Leitora

O desenvolvimento do Clube de Leitura como Produto Educacional demonstra que é possível reverter a lógica do desinteresse pela leitura na Educação Básica através de estratégias que valorizem a autonomia e o diálogo. A formação leitora, quando conduzida de forma sensível e crítica, contribui para a formação integral do sujeito, desenvolvendo habilidades de interpretação e compreensão. O Clube de Leitura não é apenas um método de ensino, mas uma proposta de resistência cultural e de democratização do acesso ao conhecimento. Espera-se que esse projeto possa servir de inspiração a educadores que acreditam no poder transformador da

literatura e na urgência de práticas pedagógicas mais vivas, afetivas e eficazes para o aprendizado da disciplina de História.

O impacto do Clube de Leitura na formação dos estudantes se apresenta na mudança de paradigma que ele propõe: a leitura deixa de ser uma obrigação solitária e silenciosa para se tornar um diálogo a ser compartilhado. Quando os participantes se reúnem para discutir uma obra – seja ela *O Árabe do Futuro*, *Persépolis* ou qualquer outro título –, eles não apenas reproduzem informações, mas constroem coletivamente sentidos a partir de suas próprias experiências. Cada encontro torna-se uma oportunidade para que os participantes vivenciem o mundo a partir do que leram, relacionando o texto literário com sua própria realidade histórica e social.

No caso específico das obras de arte sequencial analisadas nesta pesquisa, essa dinâmica ganha ainda mais potência, pois a combinação entre texto e imagem oferece múltiplas camadas de leitura que estimulam o debate e ampliam as possibilidades de interpretação. Essa dimensão dialógica e participativa do clube de leitura encontra significado também no conhecimento literário. Mais do que aprender a decodificar palavras, o conhecimento literário envolve a apropriação da literatura como prática social – algo que só se efetiva plenamente quando o leitor pode compartilhar e confrontar suas interpretações com as de outros leitores. O Clube de Leitura, nesse sentido, não é um complemento à formação do leitor, mas o próprio ambiente no qual essa formação acontece de forma mais densa e significativa. Isso porque, como explica Cosson,

o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. [...] É na interação com o texto e com outros leitores que o letramento literário se concretiza como prática social, ultrapassando os limites da sala de aula e inserindo o aluno em uma comunidade de leitores capaz de transformar sua relação com o conhecimento e com o mundo (Cosson, 2006, p. 12).

Por fim, a relevância do Clube de Leitura como produto educacional transcende o âmbito da disciplina de História e projeta-se na formação integral do estudante. Ao desenvolver habilidades de interpretação, argumentação, escuta e respeito à diversidade de opiniões, o Clube contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler não apenas textos literários, mas também o mundo ao seu redor. A leitura, nessa perspectiva, deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio de compreensão da realidade e de construção da autonomia intelectual. O impacto na formação leitora, portanto, não se mede meramente pelo número de livros lidos, mas pela qualidade das trocas que a leitura é capaz de gerar e pela transformação que ela opera na maneira como os estudantes se veem como sujeitos históricos e culturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ÚLTIMO QUADRINHO

O sonho deste mestrado nasceu logo após a minha graduação em História, em 2014. No entanto, foi preciso iniciar em sala de aula e, logo com 60 horas semanais, o sonho foi adiado. Enfim, no ano de 2024 tomei a decisão de me matricular no Mestrado em Ensino de História na Universidade de Caxias do Sul; dez anos tinham se passado, envolvendo muitas vivências nesse universo da educação. Nesse meio tempo, passei por experiências como lecionar no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior, curso preparatório para o ENCCEJA, curso preparatório para o IFRS, aulas preparatórias para o ENEM, Coordenação Pedagógica, ensino público e privado. Tal caminhada me fez observar e aprender estratégias de ensino na área das Ciências Humanas. No entanto, a prática e a teoria ainda se mantêm muito distantes, bem como a universidade e o ensino básico. Isso se dá porque

diferentemente da Universidade, que intenta formar professores e pesquisadores, o objetivo primordial da escola é promover o processo de socialização dos sujeitos. Portanto, tudo o que acontece na escola ocorre tendo-se em vista esse objetivo. Na escola não se pretende formar historiadores, médicos ou engenheiros, mas sujeitos que compreendam os mecanismos de funcionamento da sociedade, que atuem politicamente, que se tornem trabalhadores e cidadãos, sem perder de vista que, dependendo da época, a ideia de cidadania variou e, com ela, a atuação da escola, seus programas, suas práticas, suas dificuldades e seus problemas (Santos; Guerra Filho, 2019, p. 18).

Tais distanciamentos fazem com que os professores que desejam buscar formação recorram a um mercado educacional inserido no processo de mercantilização, no qual muitos sabem falar sobre educação, porém poucos realmente a vivenciam. Na grande maioria das vezes esses cursos são ministrados por profissionais que estão fora da sala de aula e isso torna-se frustrante, trazendo ideias que não cabem na realidade. A sala de aula muda constantemente e algumas metodologias utilizadas há cinco anos atrás podem já não mais funcionar. Os estudantes tendem a chegar com muitas informações e pouco conhecimento; o mundo externo se faz muito mais presente. O desenvolvimento desta pesquisa não se localiza apenas em artigos e livros acadêmicos, mas na prática do lecionar, com objetivo de formar profissionais a partir da prática de sala de aula, não apenas uma escrita acadêmica, não uma produção de uma pesquisadora para um professor, mas sim um texto capaz de estabelecer diálogo de professor para professor.

No decorrer do curso de mestrado realizei algumas formações na tentativa de aproximar a pesquisa da sala de aula, bem como frequentei espaços culturais a fim de tornar a inserção do Clube de Leitura algo mais viável, que fizesse sentido e proporcionasse abertura para o aprendizado histórico. A primeira formação, em 2024, ocorreu de forma online com o curso de mediadores de leitura, pela Escola Virtual do Governo com uma carga horária de 20 horas. Ele

tem por objetivo formar mediadores para atuar em espaços educativos, reconhecendo a leitura como uma prática social e cultural. Esse primeiro contato de como funciona um clube de leitura foi importante para consolidar a ideia de que é possível ensinar História através da literatura.

A partir dessa formação, fui em busca de outras, como o curso proporcionado pela PUCRS – *A literatura na biblioteca*, com os professores Márcia Tiburi e Cristiano Ordovás Baldi; 10 horas de curso me fizeram perceber a riqueza do espaço da biblioteca para o ensino de História e desenvolver a relação da estrutura da escola com o aprendizado significativo. Segui nesse processo de conhecimento com visitas às feiras do livro (Porto Alegre e Caxias do Sul), exposições no Centro de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho, em Caxias do Sul, frequentando o cinema e o teatro. Além disso, momentos de interação direta com referências do pensamento contemporâneo, como o historiador Peter Burke e o escritor Itamar Vieira Júnior, contribuíram muito para o desenvolvimento deste projeto. De Itamar vem a fala que constantemente sustenta este trabalho: “nós somos feitos de experiências históricas e sociais”²². É sob essa ótica que os objetivos desta pesquisa se consolidam: investigar como o Clube de Leitura, mediado por narrativas gráficas, pode atuar como um dispositivo de conscientização histórica e desconstrução de estigmas culturais.

Dentre essas experiências formativas, o encontro com Burke – referência central para esta pesquisa – foi particularmente marcante. Sua concepção de História Cultural, que desloca o olhar dos grandes eventos políticos para as experiências cotidianas e as representações simbólicas, ofereceu o material teórico necessário para compreender como a Arte Sequencial pode funcionar como documento histórico. Ao tratar as imagens e as narrativas gráficas como testemunhos carregados das ambiguidades de seu tempo, Burke legitima o uso de obras como *O Árabe do Futuro* não apenas como literatura, mas como fonte para a compreensão das tensões culturais e políticas do mundo árabe contemporâneo. Essa perspectiva foi decisiva para que o Clube de Leitura se consolidasse não como apenas uma atividade lúdica, mas como um laboratório de crítica documental.

De modo semelhante, a fala de Itamar Vieira Júnior anteriormente mencionada contribuiu para a análise deste trabalho. Essa afirmação sintetiza a compreensão de que a pesquisa acadêmica não pode estar dissociada das vivências concretas que a antecedem e a sustentam. Cada sala de aula, cada estudante, cada dificuldade enfrentada na tentativa de tornar o conhecimento histórico significativo para jovens cada vez mais conectados e mais distantes da leitura crítica do mundo, somam-se a essa pesquisa como referências culturais e intelectuais.

²² Fala feita no evento Circuito SESC de Literatura, ocorrido no dia 09 de maio de 2026, durante a palestra “Ficção ou realidade?”.

O produto educacional aqui apresentado não nasceu de um escritório, quarto ou sala fechada, mas do ambiente vívido da escola, das tentativas, dos erros e dos acertos de quem convive diariamente com os desafios da Educação Básica.

Essa trajetória ajudou a consolidar a convicção de que não existe separação possível entre a prática docente e a produção de conhecimento. O professor que pesquisa não é um ser excepcional; é, antes, aquele que compreende que sua sala de aula é também um campo de investigação. Como defende Freire (1996, p. 25) em sua obra fundamental sobre a formação docente, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o autor ressalta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13).

É essa perspectiva dialógica que orientou cada etapa da pesquisa. As formações realizadas, o curso de mediadores de leitura pela Escola Virtual do Governo, a imersão na PUCRS com Márcia Tiburi e Cristiano Baldi, as visitas às feiras do livro, os encontros com escritores e historiadores, não foram etapas isoladas, mas partes de um mesmo movimento de construção de um olhar pedagógico mais amplo. Cada curso reafirmou a necessidade de aproximar o conhecimento acadêmico da realidade da sala de aula, de modo que as teorias aprendidas na universidade pudessem ser testadas, adaptadas e transformadas pela prática. As idas às exposições e aos espaços culturais, por sua vez, demonstraram que a formação do professor não se encerra nos muros da escola ou da universidade, mas se nutre de todas as experiências que ampliam sua compreensão do mundo.

O caminho até aqui revela, portanto, que a pesquisa em Ensino de História não pode dispensar-se do compromisso ético e político com a transformação da realidade escolar. As dificuldades são muitas, a sobrecarga de trabalho, a precarização da carreira docente, a distância entre a universidade e a escola básica, mas a experiência de dez anos de sala de aula ensinou que pequenas mudanças, quando feitas com consistência e afeto, geram frutos. Cada estudante que descobre na leitura de uma obra ou uma nova forma de compreender o mundo árabe, cada jovem que passa a questionar estereótipos a partir de um debate no Clube de Leitura, representa a concretização do objetivo maior desta pesquisa: contribuir para uma educação que forme sujeitos críticos e sensíveis.

Ao encerrar a leitura de uma Arte Sequencial, o leitor depara-se com o último quadrinho. Na gramática desse tipo de texto, este recorte final não representa o esgotamento do sentido, mas a reflexão e possível continuação da história. O último quadrinho é aquele que persiste no

silêncio; ele convida à releitura, à reflexão sobre as lacunas preenchidas pela imaginação e à internalização das marcas deixadas pela narrativa, o que confere magia à literatura. Diferente de assistir a um filme, a leitura nos convida a imaginar, a buscar inúmeras possibilidades. Esta dissertação, ao chegar em suas considerações finais, assume a forma desse último quadrinho.

Não se pretende aqui um encerramento definitivo ou uma verdade absoluta sobre o ensino de História, mas um fechamento que aponta para novas oportunidades de compreensão e possibilidades pedagógicas. A escrita, conforme descrito por minha orientadora Dr^a Cristine Fortes Lia, é um processo individual; entretanto, o conhecimento é sempre constituído no coletivo. No decorrer desses dois anos e meio de mestrado, por muitos momentos estive sozinha, pensando não ser possível produzir um texto ou mesmo compreender a leitura de artigos e produções de outros pesquisadores. Nessa trajetória a dúvida é uma companhia constante, mas a teimosia também e, para ser pesquisadora em uma realidade na qual não é possível apenas dedicar-se aos estudos, é preciso muita teimosia e desejo de aprender e contribuir com o aprendizado de outras pessoas.

A metáfora do último quadrinho se apresenta marcante quando revisitamos o desfecho de *Persépolis*. Marjane, que no fim da obra está adulta, parte para uma nova vida, deixando para trás o Irã, mas carregando consigo a complexidade de sua história. A sensação que nos resta é a de que a narrativa continua fora das páginas do livro. Da mesma forma, esta pesquisa encerra seu ciclo formal de escrita, mas sua aplicação prática e suas inquietações teóricas permanecem em movimento, acontecendo nas salas de aula e nos clubes de leitura que virão a ser formados. A investigação confirmou que a Arte Sequencial, especificamente as de caráter autobiográfico e histórico, constitui uma linguagem potente para o ensino de História no século XXI. Ao analisarmos *Persépolis* e *O Árabe do Futuro*, identificamos dispositivos narrativos que permitem ao estudante do Ensino Médio confrontar o discurso midiático.

O Oriente Médio, frequentemente reduzido a estereótipos de violência, exotismo e opressão, ganha contornos de complexidade, contradição e resistência através do traço desses autores. Um dos principais achados desta pesquisa foi a construção do saber histórico através da literatura; diferente de clubes de leitura recreativos nos quais o debate ocorre apenas após a leitura, o Clube de Leitura no contexto escolar exige uma contextualização histórica prévia. Ao fornecer aos estudantes as ferramentas para compreender a realidade na qual ocorre a produção das obras e os conceitos centrais de Said sobre o Orientalismo e de Fanon sobre a subjetividade do colonizado, criamos as condições para que a leitura não seja apenas um ato de consumo, mas um exercício de desconstrução de preconceitos. A mediação docente, portanto, revela-se como o elemento que transforma a curiosidade apenas visual em consciência histórica, fazendo com

que outras obras, inclusive clássicos da literatura, possam ser adaptadas ao universo da Arte Sequencial, tornando-se assim mais acessível a um público jovem.

Não posso encerrar essa dissertação sem mencionar que a história seguiu acontecendo enquanto a pesquisa era desenvolvida. Em fevereiro de 2026, os Estados Unidos atacou o Irã, reproduzindo os ataques ocorridos durante à Revolução Iraniana e atingiu uma escola em Minab na qual mais de 150 meninas morreram²³. Em junho de 2026, enquanto a dissertação passava por ajustes revisionais, o mundo perdeu Marjane Satrapi. Aos 56 anos, em Paris, morreu a artista que nos ensinou a enxergar o Irã com olhos sensíveis; segundo relatos de sua família, “a escritora faleceu de tristeza” (BBC News Mundo, 2026) após a perda de seu companheiro há um ano. Marjane, além de escritora, foi também ativista dos direitos das mulheres iranianas – uma mulher que transformou sua dor e seu exílio em uma das obras mais influentes do universo da Arte Sequencial. Foi através de seu trabalho que pude ter conhecimento a respeito do Irã sob a perspectiva de uma iraniana e não do olhar ocidental. Marjane nos deixou no “último quadrinho” de sua vida física, mas sua narrativa continuará a educar gerações, desconstruindo estereótipos e aproximando culturas, como ilustrado por Carol Ito na Figura 23.

Figura 23 – O adeus à Marjane Satrapi



Fonte: Revista TPM; Ito, 2026.

²³ FRANCE PRESSE. Ataque a escola em Minab deixou 155 mortos, diz Irã após revisão. *GI*, 28 de abril de 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2026/04/28/ataque-a-escola-em-minab-deixou-155-mortos-diz-ira-apos-revisao.ghml>. Acesso em 03 ago. 2026.

Iniciei o desenvolvimento desta pesquisa com a perspectiva da História Cultural de Chartier e do movimento educacional do teórico Paulo Freire. No decorrer dela, fui percebendo outras contribuições para esse objeto de pesquisa e dialoguei com a Sociologia e a Psicologia de Franz Fanon e a literatura de Edward Said. Escrever sobre o Oriente em uma posição de pesquisadora que nasceu no Ocidente, consumindo ao longo de sua vida até chegar na universidade, informações e opiniões nas quais o Oriente era uma terra distante, exótica, com muitos conflitos, onde as mulheres não tinham liberdade, é muito complexo. Foi preciso desconstruir para reconstruir e ainda estou no processo.

A pesquisa nos proporciona o acesso aos objetos de estudos mais diversificados e distantes da nossa realidade; afinal, não estudamos algo porque já conhecemos. Proporcionar aos estudantes do Ensino Médio essas diferentes perspectivas e contrastes trazidos pela literatura, de forma que a mídia de massas deixe de ser o único meio de informações e conhecimentos sobre o Oriente, faz com que a consciência crítica e a desconstrução de estereótipos proporcionem uma outra leitura sobre essa região tão fantasiada pelo mundo ocidental. O desenvolvimento do Clube demonstra que a leitura é, fundamentalmente, um ato político e sensibilizador. Em um tempo marcado pela desinformação e pela fragmentação do conhecimento, o Clube de Leitura surge como um espaço de resistência no qual o tempo da reflexão prevalece sobre o imediatismo das redes sociais.

Nesse sentido, o Clube se afirma como um espaço de justiça cognitiva, conceito que dialoga diretamente com a crítica de Said ao Orientalismo. Se, como denunciou Said, o Ocidente construiu um repertório de representações sobre o Oriente para legitimar sua dominação, oferecer aos estudantes obras como *Persépolis* e *O Árabe do Futuro* é devolver a palavra àqueles que historicamente foram silenciados. É permitir que iranianos, sírios, libaneses e palestinos contem suas próprias histórias, com suas contradições, seus afetos e seus cotidianos, em vez de serem reduzidos a manchetes sensacionalistas ou imagens veiculadas pela mídia de massas. O Clube de Leitura torna-se, assim, um dispositivo de decolonialidade do olhar.

A escolha da Arte Sequencial como suporte desse processo não é casual. Como nos lembra Chartier, a leitura é uma prática cultural que produz sentidos; o formato dos quadrinhos, com sua linguagem híbrida de texto e imagem, oferece uma possibilidade acessível para jovens leitores do Ensino Médio. A potência visual de *Persépolis*, com seus desenhos em preto e branco que traduzem a dor e a resistência de uma menina crescendo sob a Revolução Iraniana, ou o traço quase documental e pedagógico com uso das cores de Sattouf ao narrar sua infância entre a Líbia e a Síria, criam uma empatia narrativa que o texto puramente verbal dificilmente

alcança. É essa empatia que sensibiliza o Outro e desarma os estereótipos que Fanon identificou como mecanismos psicológicos da opressão colonial.

O Clube de Leitura também resgata uma dimensão fundamental da pedagogia freireana – a leitura do mundo precede a da palavra. Quando estudantes se reúnem para discutir um quadrinho sobre o Oriente Médio, não estão apenas decodificando e juntando palavras, estão confrontando suas próprias visões de mundo com outras narrativas, lendo a si mesmos e ao seu lugar no mundo. Em um tempo histórico marcado pela aceleração digital, no qual o algoritmo das redes sociais fragmenta a atenção e reduz a complexidade do mundo a manchetes de poucos caracteres, o Clube de Leitura propõe uma desaceleração. A leitura compartilhada de uma obra completa, discutida ao longo de encontros presenciais, restitui o tempo da reflexão, da dúvida, da escuta do outro. É um ato de resistência, cada encontro do clube é um lembrete de que o conhecimento não se consome, se constrói coletivamente.

Há ainda um legado que ultrapassa a sala de aula. Ao levar para casa as discussões sobre *Persépolis* ou *O Árabe do Futuro*, os estudantes tornam-se multiplicadores de um outro olhar sobre o Oriente. Eles passam a questionar as notícias que consomem, a desconfiar das generalizações, a perceber o Orientalismo operando nos discursos cotidianos. O Clube de Leitura, nesse sentido, não encerra seu impacto na última página do quadrinho ou na última reunião do trimestre; ele permanece, se faz presente na forma como esses jovens lerão o mundo, nas posições políticas que assumirão, na maneira como se relacionarão com a diferença. O desafio que se apresenta agora é a manutenção desse projeto como um legado permanente da instituição. A autonomia dos estudantes, estimulada ao longo dos encontros, é o que garantirá que o Clube sobreviva à ausência da pesquisadora. Formar mediadores de leitura dentro da própria escola, professores e estudantes, é o próximo passo para consolidar essa prática.

Como observado nas discussões teóricas com Chartier e Burke, a história da leitura nos ensina que os sentidos de um texto são produzidos na interação social. Portanto, o Clube nunca foi meramente sobre livros: ele é sobre a construção de uma comunidade de leitores e críticos da realidade. Por fim, esta pesquisa deixa como legado um produto educacional: o roteiro do Clube de Leitura, que não é um manual fechado, mas um convite aberto a docentes de História e também de outras disciplinas. A aposta é que a experiência aqui sistematizada possa ser adaptada, recriada, transformada por outros educadores em seus próprios contextos. Que este Clube de Leitura, com suas vozes, silêncios, debates e descobertas, sirva de inspiração para que outras rodas de leitura se formem, outros estereótipos sejam desconstruídos e outras narrativas sobre as histórias que sempre foram contadas pelos vencedores, sejam finalmente protagonizadas por quem as viveu.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Angelo. As Aventuras de Nho-Quim, ou Impressões de uma Viagem à Corte. **Revista Ilustrada**, Rio de Janeiro, 30 jan. 1869.

AGOSTINI, Angelo. As aventuras de Zé Caipora. **O Malho**, Rio de Janeiro, ed. 201, 21 de julho de 1906.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: EDUSC, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

AMNISTIA INTERNACIONAL. França: Proibição do uso de hijab no desporto, 16 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.amnistia.pt/franca-proibicao-do-uso-de-hijab-no-desporto/>. Acesso em: 25 jul. 2026.

BBC NEWS MUNDO. Marjane Satrapi faleceu 'de tristeza': é possível morrer pela perda da pessoa amada? **BBC News Brasil**, 6 de junho de 2026. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cy9relg9qv1o>. Acesso em: 31 jul 2026.

BEZERRA, Lucila. Projeto Gelateca: geladeiras viram bibliotecas e estimulam leitura para crianças e adolescentes. **Brasil de Fato**, 16 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/16/projeto-gelateca-geladeiras-iram-bibliotecas-e-estimulam-leitura-para-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em 31 jul. 2026.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, Luis Antonio Dias. Quadrinhos: as iluminuras medievais como arte sequencial. **9ª Arte**, São Paulo, v. 11, 2023.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 9 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. PNLD, Biblioteca na Escola, Brasília, DF: MEC, 01 de janeiro de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRIE, Christian de. L'immigration en France. **Le Monde diplomatique**, Paris, février 1987. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/1987/02/BRIE/39856>. Acesso em: 27 jul. 2026.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Mais da metade dos brasileiros não lê livros, aponta pesquisa. São Paulo, 22 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.cbl.org.br/2024/11/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-le-livros-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 08 jul. 2026.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CARRIERI, Marcos. Fluxo de imigrantes árabes ao Brasil é constante. Notícias, **ANBA**, 25 de março de 2021. Disponível em: <https://anba.com.br/fluxo-de-imigrantes-arabes-ao-brasil-e-constante/>. Acesso em: 09 jul. 2026.

CARUSO, Francisco; CARVALHO, Miriam; SILVEIRA, Maria Cristina. Ensino não-formal no campo das ciências através dos quadrinhos. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 33-35, 2005.

CESAR, Daniel Clós. **Ensino de história das religiões: Cristianismo, Islã e Judaísmo nas histórias em quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre prazeres e saberes**. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DALL AGNOL, Samira; CECCAGNO, Douglas. Aplicativos de clubes de leitura como mediadores – Análise de uma experiência de leitura. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 57, p. 255-272, jan./jun. 2021.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges e Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELINI, Adriana. Clássicos da Literatura em Quadrinhos. **Revista Memória e Linguagens Culturais**, ano 4, n. 8, 2015, p. 37-40. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/f824abd8c8cb3369abc0e8b2caddc5c6.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREDERICO, Fernando Temporini; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. Imagens e o ensino de física: implicações da teoria da dupla codificação. **Revista Ensaio: pesquisa e educação em ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 18, n. 3, p. 117-140, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Marcio Roberto da Silva; OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Múltiplas linguagens das HQs no ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 36, p. 624-644, set./dez. 2020.

GOLDBERG, Michelle. Sexual revolutionaries: “Persepolis” author Marjane Satrapi talks about why Iranians don't think sex is sinful, the hypocrisy of American saber-rattling over Iran, and why George Bush and the mullahs are “the same”. **Salon.com**, 24 abr. 2005. Disponível em: https://www.salon.com/2005/04/24/satrapi_2/. Acesso em: 29 jun. 2026.

HUMAN RIGHTS WATCH. **World Report 2026: Libya**. 2026. Disponível em: <https://www.hrw.org/world-report/2026/country-chapters/libya>. Acesso em: 11 abr. 2026.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1944.

LIRA, Rafael Vieira. **História e arte sequencial**: o uso das HQs como um recurso nas aulas de História para debater o período Pós Segunda Guerra. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – UFPA, Ananindeua, 2023.

LYRA, Pedro. Ideologia. In: JOBIM, José Luis. **Palavras da crítica**: tendências e conceitos no estudo da literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 158-182.

MARCELLO, Carolina. Arte Egípcia: entenda a arte fascinante do Antigo Egito. **Cultura Genial**, 27 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/arte-egipcia-entenda-arte-antigo-egito/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos [online]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MONTENEGRO, Beatriz; HENNES, Mariana. Do livro literário clássico às narrativas de arte sequencial: uma proposta metodológica experimental utilizando-se a obra *A Terra dos Meninos Pelados* como objeto de estudo. In: **Anais do 8º Congresso Internacional de Design da Informação / 8º Congresso Nacional de Iniciação Científica em design da informação**, Natal, 2017. Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI, 2018. p. 173-186. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325773882_Do_livro_literario_classico_as_narrativas_de_arte_sequencial_uma_proposta_metodologica_experimental_utilizando-se_a_obra_A_Terra_dos_Meninos_Pelados_como_objeto_de_estudo. Acesso em: 10 jul. 2026.

OLIVEIRA, Aline Passuelo de. Construção Social do Medo no Conflito Colombiano. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS** – Volume Especial, 2014, p. 112-125.

OUTCALDT, Richard F. The Yellow Kid Takes a Hand in Golf. **New York Journal**, New York, 24 de outubro de 1897, p. 8. Disponível em: https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1897/1897.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

PALMIERI, Marina da Silva. **Arte sequencial e quadrinhos na educação**: razões, métodos e investigações. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais – Licenciatura) – Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

PEREIRA, Lusiana Prates. **Círculo de Leitura e Diálogo Literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, 2018.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34. 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

REVISTA TPM; ITO, Carol. **Punk, revolucionária, genial** [post]. [S. l.]: Instagram, 4 de junho de 2026. Instagram: @revistatpm e @carolito.hq. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DZKkNVyDINh/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: a representação do Oriente em seu papel como o Outro do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCHEZ, Isadora Silva Peruyera; MÜLLER, Fernanda. Persépolis, de Marjane Satrapi: uma viagem pela graphic novel. **Sobre Tudo**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 127-144, 2018. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/2874>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (org.). **Ensinar História no Século XXI**: dilemas e perspectivas. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019.

SATRAPI, Marjane. **Persépolis**. Tradução de Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SATTOUF, Riad. **O Árabe do Futuro**. Uma juventude no Oriente Médio (1978-1984). Volume 1. Tradução de Paulo Werneck. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

SEVERO, Marta F. da Silva; SEVERO, David. As HQs Como Ferramenta Pedagógica Em Sala De Aula. *Revista Incelências*, v. 4, n. 1, 2015, p. 1-13. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/inceleacias/article/view/289>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Alex Rogério. Cantigas de Santa Maria, de D. Alfonso X, o Sábio (ARS). **Estudar Objetos Editoriais**. Disponível em: <https://estudarobjetoseditoriais.wordpress.com/pesquisas-em-andamento/alex-rogerio-silva/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, Bernard Arthur; CAVALCANTE, Yuri Sebastião Sousa. Ensino de História, Arte Sequencial e Histórias em Quadrinhos (HQ's): História Africana, Afro-Brasileira e Africana. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3, n. 3, 2020, p. 20-34.

SILVA, Eduardo Figueira; FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre. Narrativas multimodais gráficas: as propriedades dialógicas e ideológicas da arte sequencial. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 258-279, jan. 2023.

SILVA, Juliano Ricciardi Floriano; SILVA, Diânice Oriane da. Refugiados em quadrinhos: proposta de ensino de geografia nos cursos integrados do IFSP - Campus Avaré/SP. **Geografia (Londrina)**, v. 26, n. 1, 2017, p. 131-142.

TARGINO, Maria das Graças. **Mediação cultural e da leitura como estratégia de inclusão social**: bibliotecas comunitárias. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 16, p. 1-17, 2020.

TIBURI, Marcia. Lobisomem juvenil: uma leitura biopolítica da adolescência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 2, [s.p.], 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.11>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TÖPFFER, Rodolphe. **Histoire de Monsieur Cryptogame**. Genève: Imprimerie Lithographique de Ferdinand Knoepfler, 1845.

UNHCR. **Country - Libya**. 2026. Disponível em: <https://data.unhcr.org/en/country/lby/666>. Acesso em: 11 abr. 2026.

UNHCR (ACNUR). **Syria Regional Refugee Response**. Genebra: UNHCR, 2024. Disponível em: <https://data.unhcr.org/en/situations/syria>. Acesso em: 28 abr. 2026.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 7-29.

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

VITORIO, Joilson Barbosa. A leitura e a linguagem e seu uso contemporâneo como instrumentalização para o poder. **Jus.com.br**, 17 de junho de 2017. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/58539>. Acesso em: 27 jul. 2026.