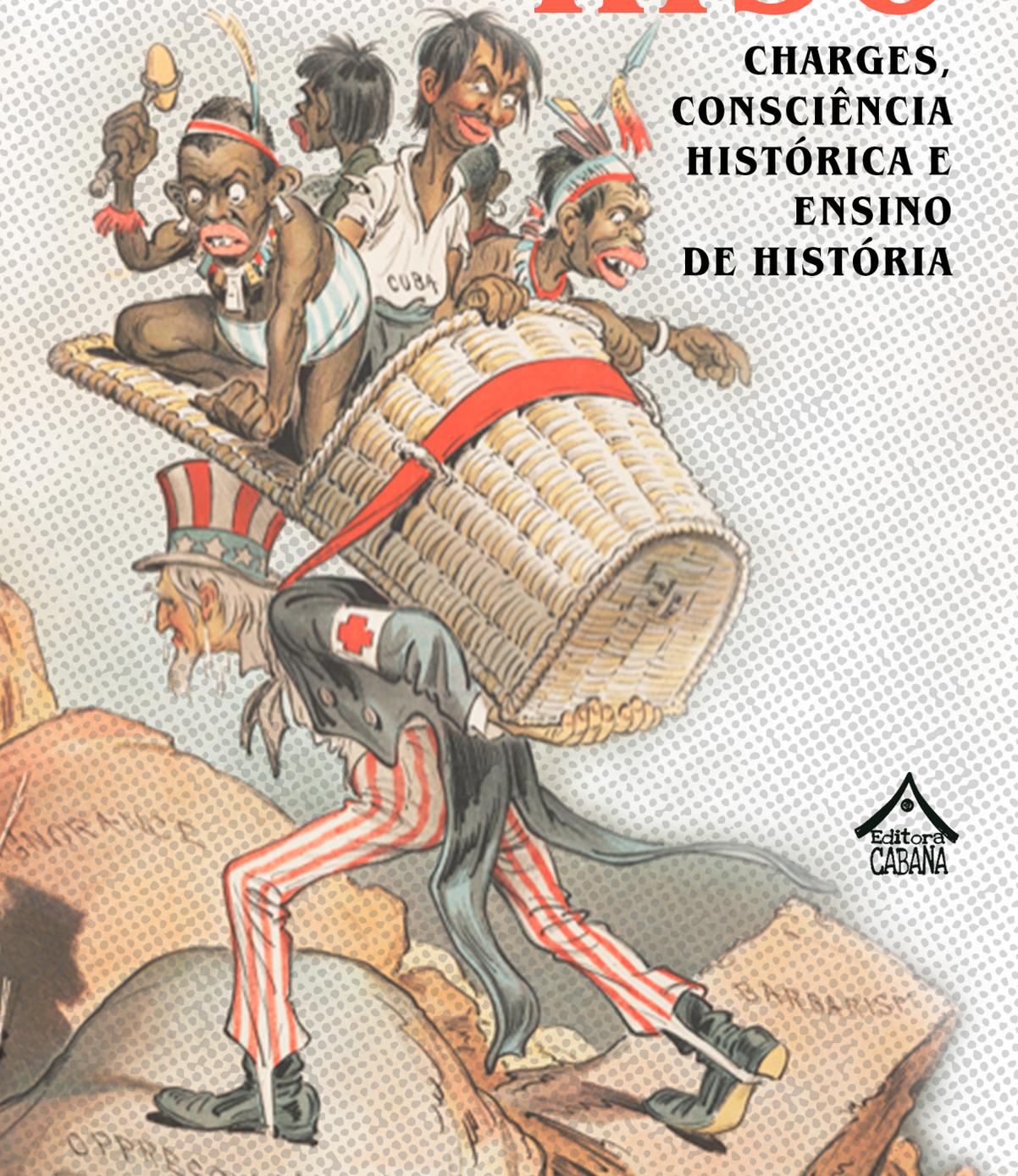


PARA ALÉM DO NELES MAIA DA SILVA **RISO**

**CHARGES,
CONSCIÊNCIA
HISTÓRICA E
ENSINO
DE HISTÓRIA**



Editora
CABANA

PARA ALÉM DO RISO:

charges, consciência histórica
e Ensino de História



NELES MAIA DA SILVA

PARA ALÉM DO RISO:
charges, consciência histórica e Ensino de História



Copyright © by Neles Maia Da Silva
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Neles Maia Da Silva
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade do autor.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Neles Maia Da Silva

Imagem de capa: “*The white Man's Burden*”, charge de Victor Gillian publicada em *Judge Public Company*, em 1899, Nova York. Pág. 23.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S586p Silva, Neles Maia da.
Para além do riso [livro eletrônico]: charges, consciência histórica e Ensino de História / Neles Maia da Silva. – Ananindeua: Cabana, 2022.

148 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89849-42-1

1. Caricaturas e desenhos humorísticos. 2. Brasil – Política e governo. 3. História – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 741.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2022]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Eliane Cristina Soares Charlet
Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (UFPA)

Msc. Jayza Monteiro de Almeida
Instituto Federal do Pará (IFPA)

Msc. Maria Fabíola da Silva
SEMED, São Miguel do Guamá

Dra. Maria Roseane Correa Pinto Lima
Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (UFPA)

Dr. Thiago de Azevedo Porto
Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (UFPA)

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>7</u>
------------------------	----------

CAPÍTULO I - Reflexão sobre história e imagem: didática da história e consciência histórica

<u>O conceito de imagem e de charge.....</u>	<u>14</u>
<u>Imagem, história e historiografia: de ilustração à fonte histórica.....</u>	<u>22</u>
<u>Didática da história e consciência histórica: reflexões sobre as charges no Ensino de História.....</u>	<u>32</u>

CAPÍTULO II - A sala de aula e as charges: aula-oficina de leitura de imagem

<u>Lócus da pesquisa.....</u>	<u>56</u>
<u>Sala de aula: espaço de produção de conhecimento.....</u>	<u>65</u>
<u>Aula-oficina: leitura de charges e consciência histórica.....</u>	<u>72</u>
<u>Considerações finais do capítulo.....</u>	<u>91</u>

CAPÍTULO III - Do refletir ao produzir: a construção de charges nas aulas de história

<u>Do riso ao pensar: experiências dos alunos e reflexão docente.....</u>	<u>94</u>
<u>Imagens construindo história: os alunos produzindo charges.....</u>	<u>105</u>
<u>Futebol e Reforma da previdência.....</u>	<u>110</u>
<u>Homofobia e racismo.....</u>	<u>117</u>
<u>Corrupção política e eleitoral.....</u>	<u>120</u>
<u>Violência, preconceito e política.....</u>	<u>126</u>

<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>134</u>
----------------------------------	------------

<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>140</u>
-------------------------	------------

<u>SOBRE O AUTOR.....</u>	<u>147</u>
---------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Era mais um dia comum de trabalho docente na Educação Básica. Chegada às sete horas e entrada na sala da turma do 9º ano do ensino fundamental, turno da manhã. “Bom dia pessoal” – é o cumprimento aos alunos já agitados. Após sentar na cadeira, como é de costume, a “chamada” é feita como estratégia de “acalmá-los” de sua euforia matinal. Logo em seguida a verificação da frequência, a turma é lembrada onde paramos em nosso último conteúdo e é explicado que na aula do dia faríamos uma atividade: vamos descrever e analisar duas imagens, mais precisamente duas charges sobre o Imperialismo Europeu no século XIX, o qual consta na grade curricular para o segundo bimestre do ano letivo.

Os alunos, sujeitos da pesquisa, estão cursando o 9º ano do ensino fundamental. São moradores da zona urbana (a maioria) do município de São João de Pirabas¹, localizado no nordeste

¹ São João de Pirabas é uma cidade que fica no nordeste paraense. O município foi criado pela lei nº 5.433 de 10 de maio de 1988, estatuída pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará e sancionada pelo Governador Hélio Mota Gueiros, sendo área desmembrada do município de Primavera

do Pará. A atividade proposta em sala de aula foi desenvolvida com as seguintes metodologias. O conteúdo da grade curricular ministrado foi o Imperialismo Europeu no século XIX. Foi feita a leitura de partes do assunto no livro didático². Depois discutimos os seguintes pontos: *O que é imperialismo? O contexto da 2ª Revolução Industrial; As justificativas das ações imperialistas na África e na Ásia; A Conferência de Berlim; Os territórios colonizados*. Todos esses tópicos foram explanados, considerando os pontos e as reflexões que cada um deles possibilitou, das quais o destaque seria as justificativas usadas pelos europeus, tanto a de base científica (ou pseudocientíficas) quanto as de base religiosas, para exploração dos territórios da África e da Ásia. Os alunos, de início, conseguiram identificar a presença de ideias racistas e segregacionistas nas ideias de progresso eurocêntricas, que foram contextualizadas para que o anacronismo seja evitado. Após a leitura foi feita a exposição e debate profícuo com os alunos, que participaram de forma efetiva na aula com contribuições e questões pertinentes sobre etnocentrismo, embora não conhecessem o conceito, sabiam com sua própria forma de compreensão que a ideia de uma cultura que desconsidere as demais, menosprezando e desvalorizando-as com todas as suas implicações, trata-se de uma forma de “preconceito”, “discriminação racial” e até “racismo”, para usar as palavras dos alunos. Vale ressaltar que foram utilizadas 4 horas de aula, divididas em dois encontros de 90 minutos para trabalhar o tema. Após exposição e debate, propusemos a atividade para os discentes desenvolverem. A atividade era simples: descrever e analisar duas charges do livro didático citado. São estas:

ra, conforme o art. 1º da referida lei. No art. 2º estão os limites do novo município de Primavera. Santarém Novo. Salinópolis e com o Oceano Atlântico. Prefeito: Raimundo Barroso Cordeiro. Vice-prefeito: Mario Rosa Moreira. Gentílico: Pirabense. A população estimada em 2016 é de 22.207 habitantes. Área da unidade territorial em 2015 é de 705,542 (km²). A densidade demográfica em 2010 é de 29,26 (hab/km²). O prefeito em 2017 é Antonio Menezes Nascimento das Mercês. Cf. *Prefeitura Municipal de São João de Pirabas*. Disponível em: <http://www.saojoaodepirabas.pa.gov.br/sobre-o-municipio/> Acessado em 15 de dezembro de 2017.

² BRAICK, Patrícia Ramos. *Ensinar história: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015. Esta professora é mestre em história pela PUC do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio de Belo Horizonte em Minas Gerais.

O Bolo Chinês



Figura 1 - Charge de Henri Meyer, publicada no Petit Journal em 1898. Pág. 10.

O fardo do homem branco

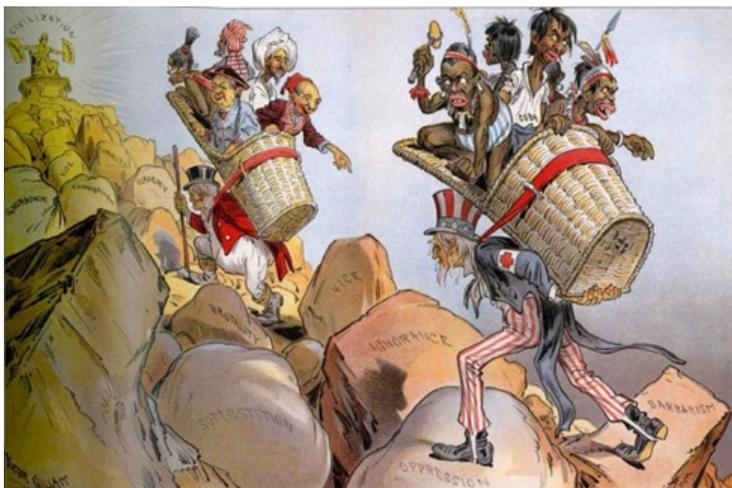


Figura 2 - Charge de Victor Gillian, Judge Public Company, em 1899, Nova York. Pág. 23.

Os alunos produziram suas descrições e análises sem nenhuma prévia orientação de como fazer esse exercício, pois a intenção era avaliar a capacidade que os mesmos já possuem sobre esse tipo de atividade e a forma como a desenvolveriam. Essas produções foram usadas como fonte para essa reflexão inicial. A intenção era verificar mais do que a forma como esses alunos comporiam suas descrições e análises visando avaliar a compreensão de conteúdo em si. Nesse sentido, mais do que a mera assimilação do conteúdo, a proposição da descrição e análise das imagens traria a possibilidade compreender o tratamento dado à imagem, as formas de entendê-las como produções interessadas, com influências contextuais de seus respectivos autores e as mensagens que estão para além da mensagem ou ideia principal que qualquer imagem possa conter.

A atividade era fazer uma descrição da imagem e analisá-la sob a luz das discussões do conteúdo da última aula. Mas surgiu um problema no início da atividade, que foi explicitado por alguns alunos: “professor, não consigo entender a imagem?”, disse um. “A primeira é mais difícil do que a segunda”, retrucou outro. E outros, uma boa parte da turma, riam das charges. Essas observações nos levaram a refletir sobre o problema e a propor a pesquisa para a dissertação. Parece, inicialmente, uma dúvida pontual e específica daquele instante, mas as indagações e outras atividades em sala apontaram para uma dificuldade dos alunos – a leitura das imagens. Além disso, a sala dos professores é um espaço de socialização desse tipo de problema, onde muitos colegas (de diferentes disciplinas) reforçam essa ideia. Nesse caso, a verificação de uma dificuldade, que posteriormente foi encontrada em mais alunos, de outras séries inclusive, será o ponto de partida para a pesquisa.

A grande maioria dos alunos encontrou dificuldades enormes para realizar essa atividade, pois a leitura de imagens é uma prática que é realizada quase sempre de forma inconsciente e, portanto, levada pelos elementos explícitos e

sem precisões de significados. O bombardeamento de imagens no dia a dia, seja nas ruas, seja na televisão ou internet não condiz com a capacidade que temos de lê-las e interpretá-las de forma profícua e consciente.

Os alunos estão acostumados ao uso de imagens quase sempre de forma ilustrativa ou como mero elemento de confirmação de uma determinada ideia exposta na aula pelo professor. Seja nos livros didáticos, nos *slides* ou outra forma pela qual essas imagens chegam ao alunado, elas precisam ser pensadas sob outra ótica que não seja a da mera ilustração e o reforço de ideias previamente estabelecidas.

Nesse sentido, este trabalho procura discutir e refletir sobre essas problemáticas comuns, mas, muitas vezes, imperceptíveis aos professores se não derem a devida atenção. Com a base teórica de autores dos campos da história, dialogando com a linguística, a comunicação e a arte, buscaremos debater sobre as relações da imagem e, sobretudo, das charges com a história e com ensino de história. Sobretudo, para pensar o riso ou para além do riso que estas charges propiciam na sala de aula.

Autores como Peter Burke e Eduardo Paiva são importantes para discutir sobre os usos da imagem na história e refletir sobre questões teóricas, do ponto de vista historiográfico. Marcelo Romero e Rodrigo Pato Sá Motta refletem sobre as charges e suas relações com a política, a crítica velada ou implícita, a sátira, a ironia e outras características que a tornam um dos elementos utilizados na propaganda, na publicidade, nos jornais e até mesmo nas mídias digitais. Além disso, a base teórica para refletir sobre tais relações da história e seu ensino com os elementos imagéticos são os conceitos de *consciência histórica* e *didática da história*. O historiador alemão Jörn Rüsen é fundamental, pois sua produção dialoga entre teoria da história e ensino de história, considerando campos indissociáveis, sob a conexão da Didática da história (*Geschichtsdidaktik*). Outros autores também enriquecem essa discussão tais como: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Luís Fernando Cerri.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles será a discussão teórica sobre o conceito de imagem e de charge. Desde as suas etimologias até os sentidos que o primeiro adquire nas diferentes áreas de conhecimento e o segundo e suas mudanças e permanências ao longo da história. Autores das áreas da comunicação, da arte e, sobretudo, da história serão inseridos para contribuir com o debate, até que se chegue a uma perspectiva de imagem e de charge que contemple nossa pesquisa. Além disso, haverá um debate que se seguirá, sobre as relações da historiografia com a imagem. Nesse ponto discutiremos sobre como os historiadores entenderam e trataram as imagens na historiografia, exemplificando as formas como as imagens são usadas na história. O capítulo trará ainda, uma discussão sobre a imagem e a charge e o ensino de história, apontando reflexões sobre os usos que a educação fez e quiçá faz desse recurso.

O segundo capítulo tratará do lócus da pesquisa, que será uma turma de 9º ano do ensino fundamental de escola da cidade de São João de Pirabas-PA. Faremos uma pesquisa sobre os sujeitos da pesquisa, trazendo dados e informações que nos permitam traçar os perfis da turma e suas formas de entender a história e as imagens. Nesse capítulo, discutiremos de forma mais detida a atividade de descrição e análise das charges citadas anteriormente, com objetivo de refletir sobre como os alunos leem e interpretam as imagens, nesse caso mais específico, as charges. Além disso, analisaremos o desenvolvimento da aula-oficina, que se dará em diversos momentos com os alunos, seguindo uma série de atividades e reflexões, produzindo as fontes que serão usadas na pesquisa.

A última parte do trabalho será um capítulo para apresentar o processo de produção das charges pelos sujeitos da pesquisa, tanto professor quanto os alunos. Essa atividade será proposta como a última fase da aula-oficina, na qual os alunos produzirão charges sobre as problemáticas, conteúdos e ques-

tões que contemplem suas próprias intencionalidades e inquietações. Eles mobilizarão seus conhecimentos sobre história para criar charges e refletirão sobre suas produções. Todas essas fontes serão analisadas sob os debates teóricos e metodológicos pertinentes para nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

Reflexão sobre história e imagem: didática da história e consciência histórica

O CONCEITO DE IMAGEM E DE CHARGE

“Uma imagem vale mais que mil palavras”.¹

Talvez a mente criadora dessa expressão acima, tão recorrente no senso comum, não pretendesse refletir de forma profunda sobre a importância da imagem para o ser humano, embora esteja nítido que a mensagem principal seja a da existência de um poder e força da imagem em detrimento das palavras. Ou seja, que a imagem é marcante e diz mais do que milhares de palavras. Entretanto, nossa intenção nesse capítulo é pensar essa discussão em torno da imagem e sua relação com a história, de modo geral, e com o ensino de história, de modo específico.

¹ Frase de Kurt Tucholsky. Ver: BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. História e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004, p. 10.

Nosso mundo é imagético. Vivemos rodeados por imagens, sejam estáticas ou em movimento. Diferentes formas de linguagem visual nos chegam cotidianamente para nos trazer mensagens diversas. Seja nas mídias televisivas, seja nas digitais ou ainda nas impressas em quaisquer suportes, as imagens nos chamam atenção e preenchem nossos olhos com diversas informações, discursos e interesses. Desde um jornal até um quadrinho usado em sala, nosso mundo faz usos da imagem de forma permanente. E isto não é uma característica exclusiva da contemporaneidade. A imagem está no cotidiano das sociedades humanas anteriormente à escrita, tornando-se uma das formas mais antigas de comunicação. Seus usos e objetivos foram variáveis na história e as intencionalidades apontam para o poder que ela tem em seus múltiplos interesses².

As reflexões sobre história e imagem são pertinentes para a historiografia e também para o ensino de história, na medida em que a presença das imagens na vida humana tem sido recorrente ao longo do tempo. Esse campo de estudos e os usos da imagem tem se tornado cada vez mais próximo dos historiadores e professores de história, uma vez que, as discussões específicas e interdisciplinares possibilitam retornos de pesquisa e de ensino que são muito proveitosos. É necessário, portanto, problematizar essa relação da história com a imagem para que se possa refletir teórica e metodologicamente sobre seus usos pela historiografia e mais especificamente pelo conhecimento histórico no espaço escolar.

Para tanto, inicialmente é preciso refletir sobre o que é imagem. Qual o conceito de imagem? O que caracteriza uma imagem? Talvez pareça desnecessário refletir sobre o conceito de imagem, já que facilmente conseguimos relacionar com a ideia da linguagem visual. Mas é exatamente sua naturalização que torna necessária problematizar. A pesquisadora Leonor Amaral aponta que essa

² Cf. PAIVA, Eduardo França. *História e Imagem*. 2ª ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

discussão sobre imagem não é nova, pois remonta a antiguidade e a filosofia grega com Platão ao retratar o mito da caverna, onde há relação do mundo real e o mundo das sombras e reflexos. Nesse sentido platônico, a imagem seria entendida como espelho do real³. Essa compreensão abstrata da imagem leva a múltiplos questionamentos: imagem é a verdade mais valiosa do que as palavras? É um espelho do real? É uma representação? Essas são algumas reflexões pertinentes para iniciar esse debate teórico.

A palavra imagem tem origem no latim, *imago* e significa semelhança, representação, retrato⁴. Há autores que apontam sua origem etimológica como *eidolon*, significando “fantasma dos mortos”, “espectro” e somente depois passa a ser representação, retrato⁵. Antonio Pietroforte afirma que a palavra imagem é polissêmica, pois em seu diálogo com os campos de estudo da semiótica⁶ pode referir-se a imagem na fotografia, no cinema, na pintura entre outras inúmeras formas de linguagem visual, mas também ao texto escrito, já que antes de se ler, qualquer que seja a escrita, é visual⁷. Nesse sentido, a imagem não possui uma única definição e não está relacionada apenas a iconografia. Sendo assim, ele afirma que podemos definir, de forma geral, que a imagem está ligada a “representação e pode referir-se ao que se vê, ouve-se ou se imagina”⁸. A ideia de imagem está relacionada a uma diversidade de tipos imagéticos: imagem ótica, mental, sonora, literária entre outras⁹. É o sentido mais abrangente do conceito de imagem.

³ AREAL, Leonor. O que é uma imagem? In: *Cadernos PAR*, Pensar A Representação (ESAD. CR), 2003, n. 5. p. 59.

⁴ PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Análise do texto visual*. A construção da imagem. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017, p. 34.

⁵ DEBRAY apud MONTEIRO, Charles. Pensando sobre história, imagem e cultura visual. In: *Revista Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n.2, p. 3-16, julho-dezembro, 2013, p. 4.

⁶ A semiótica é a área do conhecimento que estuda os símbolos e signos. Cf. SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense; GREIMAS, A J. e COURTÈS, J. *Dicionário de semiótica*. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

⁷ PIETROFORTE, 2017, op. cit. p. 33.

⁸ *Idem*, *Ibidem*, p. 34.

⁹ AREAL, op. cit. p. 59-80.

Essa definição conceitual parte da perspectiva etimológica e linguística e se relaciona com os campos de discussão da semiótica de forma mais geral. No entanto, como essa linha de pensamento abarca os elementos mais amplos e detalhados da estrutura e dos significados plásticos, linguísticos e estilísticos da imagem, inclusive abarcando a questão textual e mental, ou seja, a imagem é tudo que se visualiza (materializado ou não, iconográfico ou não) não nos serviremos dessa base teórica, embora seja importante explicitá-la e também dialoguemos com a mesma quando for pertinente.

Em contrapartida a essa visão mais ampla sobre a imagem, há uma perspectiva que aponta para a imagem, enquanto elemento e icônico, enfatizando o aspecto da iconografia no sentido visual como proeminente¹⁰. Essa forma de entender a imagem parte do princípio da especificidade da linguagem visual em detrimento do imaginário, por exemplo, e é compreendida como uma construção social e cultural, considerada como fonte histórica de um dado tempo e como tal deve ser pensada e analisada pelo historiador.

Enquanto há uma linha de pensamento que supervaloriza a imagem (como na epígrafe do capítulo), defendendo que a imagem é superior à escrita ou a oralidade, Burke afirma que “[...] as imagens são feitas para comunicar. Num outro sentido, elas nada nos revelam. Imagens são irremediavelmente mudas”¹¹. O historiador, como todo pesquisador de história, não pode esperar que a imagem “fale” por si só. Tal como as demais fontes históricas, a imagem deve ser interrogada, problematizada, criticada, já que as mesmas possuem prerrogativas de documento para a produção da pesquisa histórica.

Além do aspecto da consideração da imagem como produção cultural e social de uma dada sociedade no tempo e de ser uma fonte histórica, a imagem, quando relacionada ao ensino

¹⁰ Cabe salientar que embora a proeminência do aspecto icônico seja preponderante, há imagens em que a presença textual é recorrente, sobretudo nas imagens que mais se aproximam do tipo charge, quadrinho, tirinhas e cartuns. Mas discutiremos sobre essas diferenciações mais adiante.

¹¹ BURKE, 2004, op. cit. p. 43.

de história ou ao espaço da sala de aula em geral, é considerada como um recurso didático, que contribui com a relação de ensino e aprendizagem. Esses três aspectos dizem muito sobre o conceito de imagem que se propõe aqui.

Outro aspecto teórico é apontado por Martine Joly, pois afirma que a imagem é sempre passível do sujeito para produzi-la ou reconhece-la, pois é uma construção¹². Esse dado é fundamental, pois as imagens em geral são tratadas como o recorte do real, inerte em uma fotografia ou mesmo a imitação, cópia ou representação de um evento ou fato histórico, personagem ou qualquer que seja materializado em suportes.

Atrelado a essa discussão sobre o aspecto da imagem como elemento construído pelo sujeito, Joly aponta mais um elemento interessante em relação ao debate teórico sobre imagem. Ou seja, a imagem sempre necessita de outro elemento real, pois a mesma se caracteriza como uma representação, um espelho construído. Não haveria imagem sem haver um elemento real, pois a primeira é reflexo ou representação do segundo. Maria Lúcia Kern concorda com essa premissa ao afirmar que: “desde o princípio, a imagem esteve relacionada à representação e à imitação do real”¹³.

Esse debate sobre a imagem abrange áreas distintas do conhecimento desde a linguística e semiótica até a arte e a história. Os posicionamentos se dão, portanto de acordo com as especificidades das destas áreas, embora não seja possível aprofundar a discussão sem que haja essa reflexão entre esses diversos campos de saber. Por exemplo, Joly afirma que:

No domínio da arte, com efeito, a noção de imagem está ligada essencialmente à representação visual: frescos e pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e mesmo imagens compostas. A estuária é mais raramente considerada como imagem¹⁴.

¹² JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Editora 70, 1994, p. 13.

¹³ KERN apud MONTEIRO, op. cit. p. 4.

¹⁴ JOLY, 1994, op. cit. p. 19.

Essa definição da imagem no campo das artes dialoga bastante com o posicionamento teórico que tomamos, pois está de acordo com o aspecto iconográfico como sendo proeminente, em detrimento do texto e do imaginário. Vale ressaltar que este último elemento não será descartado, mas que o ícone como elemento imagético e sua relação textual serão pensados com maior profundidade.

A especificidade da história no que tange ao debate sobre a imagem está para além da consideração da mesma como elemento cultural com funções sociais, mas também na relação desta com a fonte histórica, ou seja, sendo ela própria considerada “matéria-prima” para o trabalho do historiador. E ainda sua consideração como recurso didático no ensino de história. A imagem deve, portanto, ser pensada como fonte e recurso didático com seus desdobramentos teórico-metodológicos, como veremos mais adiante.

Ralf Bohnsack, afirma que os estudos relacionados à imagem podem partir de duas perspectivas. Uma seria a compreensão “sobre a imagem” e outra “através da imagem”¹⁵. Isto significa que a primeira reflete sobre a imagem a partir de si própria, com os elementos de composição da mesma, considerando a obra de forma interna. A segunda aponta para a compreensão para além da imagem, ou seja, do próprio contexto histórico na qual foi produzida e que está presente na imagem produzida por alguém inserido nesse contexto.

Essa discussão de Bohnsack é pertinente, pois alia duas perspectivas que não podem ser deixadas de lado pelos historiadores: a análise da fonte em si, mas também sua relação com o contexto. O cruzamento metodológico desses aspectos é capaz de construir interpretações mais complexas e completas de um dado tempo. É algo semelhante a chamada análise do discurso¹⁶,

¹⁵ Cf. LIEBEL, Vinicius. Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documental de imagens. In: *ETD (Educação Temática Digital)*, Campinas, v. 12, n. 2, jan.-jun., 2011, p. 173.

¹⁶ Cf. ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

na qual um texto só é passível de compreensão e interpretação se analisado de forma contextualizada, extrapolando o aspecto hermenêutico do mesmo.

Nesse sentido, a ideia de imagem que se pensa neste capítulo é compreendida como uma construção social e cultural, fonte histórica e recurso didático e está relacionada à imagem estática, com ou sem acompanhamento textual, em formato iconográfico com predominância não verbal em diálogo com o texto, pois quando tratamos das charges, especificamente, esse sentido apresentado por Pietroforte será retomado em alguns momentos.

Para especificar um pouco essa discussão generalizada sobre o conceito de imagem, discutiremos sobre as iconografias que mais nos interessa nesse trabalho – as charges. Dentre os tipos de imagens mais comuns que existem em nosso cotidiano atualmente, estão as charges. Elas estão presentes nos jornais televisivos ou impressos, nas redes sociais, nos livros e revistas, enfim, em diferentes lugares e suportes, que se tornam acessíveis a qualquer pessoa.

Entretanto, inicialmente é necessário um debate sobre o conceito de charge. A charge é um gênero que pode ser caracterizado como uma linguagem e um instrumento didático bastante interessante para a aprendizagem da história por conseguir aliar uma série de elementos intrínsecos ao gênero e outros específicos de cada charge em si. Apesar de haver um uso do termo charge atrelado à ideia de caricatura como se ambos fossem o mesmo, existem diferenças importantes como aponta Marcelo Romero em seu artigo *Charge: História e Conceito*, ao buscar analisar as transformações no conceito de charge desde sua origem. Para o autor apesar de hoje haver uma forte conexão entre charge e caricatura, essa associação se deu *a posteriore*.

Etimologicamente a palavra charge advém do francês (mas também pode ter sua origem no italiano *caricari*, com o mesmo significado) e tem o sentido de carga, de carregar em exagero e/ou distorção de uma representação de alguém. Essa práti-

ca remonta ao século XVII com os irmãos Agostinho e Annibale Carracci¹⁷. As nomenclaturas podem ter o mesmo significado, entretanto, *carregar* era a intenção e *caricari* era a técnica usada para alcançar o objetivo de carregar.

A questão do exagero na construção de uma representação de alguém não era a única intencionalidade das primeiras charges. E o exagero não era no sentido cômico como se faz atualmente, ou seja, se usa os traços exagerados para dar o tom engraçado, mas Romero aponta que esse exagero era com a intenção de destacar um traço de deformidade no caráter (revelar o verdadeiro caráter) ou um aspecto grandioso de um determinado personagem. O historiador Ernest Gombrich afirmava que tal como o pintor desejava revelar o caráter da sua tela, também “o caricaturista tem um objetivo correspondente”¹⁸.

Nesse sentido, podemos interpretar que essas charges não tinham apenas o caráter cômico seja na intenção ou na arte em si, pois a conotação cômica fora sendo incorporada ao longo do tempo nesse tipo de imagem. Sendo assim, havia não apenas um elemento e objetivo, mas vários outros tais como: exagero não cômico dos traços marcantes, revelação dos defeitos do caráter e a mostra da grandiosidade de um personagem. Com o tempo o elemento da caricatura é desvinculado da charge e esta última ganha contornos próprios, associados ao *cartum*, que não estivessem necessariamente ligados a deformação do personagem¹⁹. Nesse sentido Romero afirma que:

Pode-se afirmar, assim, que a charge diferia da caricatura por ter sua origem ligada, essencialmente, à crítica política. Produzida como peça gráfica de propaganda panfletária acerca de disputas e conflitos políticos, depreende-se que outro dos seus objetivos fosse a sua difusão pública, posto que relacionada ao

¹⁷ ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. In: *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, jan./dez. 2014, p. 18.

¹⁸ GOMBRICH *apud* ROMERO, 2014, op. cit. p. 19.

¹⁹ ROMERO, Idem, *Ibidem*, p. 21.

gênero jornalístico. Mais um aspecto distintivo, nesse período, reside em não se ocupar da caracterização exagerada e intencionalmente deformante e, menos ainda, da caracterização ativa, ambas próprias da caricatura²⁰.

Um ponto importante a ser destacado nessa reflexão é a forte ligação entre a charge e a política, pois desde a difusão desse tipo de imagem pela Europa no século XVII e XVIII, as campanhas e propagandas que se utilizavam dos desenhos humorísticos foram muito comuns. Ainda hoje o termo charge é empregado para os desenhos humorísticos relacionados a uma crítica política ou social de uma situação atual.

Os conceitos de charge, cartum e caricatura são usados por muitos artistas e estudiosos como sinônimos, devido a essa proximidade histórica que as etimologias e os termos possuem. Embora cada um tenha uma especificidade, há quem trabalhe com caricatura e charge como sendo a mesma coisa²¹.

Este capítulo pretende ainda, enfatizar o debate sobre a relação da imagem com a história, iniciando com uma discussão sobre a imagem e seus usos na história ao longo do tempo, perpassando pelo debate historiográfico das transformações na forma de entender e abordar a imagem pelos historiadores até relacionar com as formas como a imagem é trabalhada em sala de aula, sobretudo, nas aulas de história. O capítulo finalizará com uma conexão do debate sobre imagem e história com a didática da história e a consciência histórica, enfatizando o uso das charges no ensino de história.

IMAGEM, HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: DE ILUSTRAÇÃO À FONTE HISTÓRICA

A presença da imagem ao longo da história é notória e a diversidade de usos, discursos e interesses que estas tiveram

²⁰ ROMERO, Idem, *Ibidem*, p. 22.

²¹ MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Jango e o golpe de 1964 na caricatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

pode ser identificada em uma análise detida de cada sociedade dentro das temporalidades históricas. Entretanto, não tomaremos esse caminho para não fugir ao debate principal. Vale ressaltar que alguns historiadores e outros estudiosos fazem discussões importantes sobre esses usos das iconografias pelo mundo ocidental ao longo do tempo, considerando distintas perspectivas de abordar o aspecto imagético na história humana.

Regis Debray²², por exemplo, parte da análise das funções sociais da imagem apontando para as três *midiasferas*, ou seja, a *logosfera*, a *grafosfera* e a *videosfera*. Cada uma destas está localizada em temporalidades de predominância de funções sociais e tipologias de imagens diferentes na história humana. A predominância da imagem mítica, mística, religiosa na primeira e iria desde os primeiros grupos humanos perpassando pelas civilizações da antiguidade até o fim do medievo. A *grafosfera* seria a era da arte voltada para o homem e a natureza, desde o século XV e as produções renascentistas. E por último a *videosfera*, que representa a era do visual ou da visualidade, já que estão imbuídos de um contexto digital e virtual. Entretanto, essa é uma das formas de pensar a imagem ao longo da história. Este tópico se deterá em uma análise desse breve histórico dos usos da imagem.

Um debate historiográfico, de cunho teórico, é nosso ponto de partida. A ideia de uma pré-história, ou seja, de um período anterior à história fora uma das marcas da historiografia tradicional²³. A inexistência da história para os povos e sociedades ágrafos anteriores ao surgimento da escrita no século VI a. C. foi um consenso nesse modelo de compreensão da história. A afirmativa de uma história quadripartite²⁴ com Leopold Von Ranke ou Chesneaux apontava também para um período pré-histórico dando a entender que não existia história sem a escrita. Milha-

²² Cf. DEBRAY, Regis. *Vida e Morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 201-231.

²³ Leia-se historicismo e positivismo. Cf. BARROS, José D'Assunção. *O campo da história*. Especialidades e abordagens. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

²⁴ Refere-se a divisão didática de História antiga, medieval, moderna e contemporânea.

res de anos anteriores à invenção da escrita pelos sumérios foram relegados à arqueologia, paleografia e aos antiquários, pois o historiador do XIX só trabalhava com fontes escritas oficiais. A compreensão desse período só seria possível graças as ciências que trabalhavam com os vestígios materiais ou do diálogo com as ciências naturais. Para Burke seria impossível escrever sobre os períodos anteriores ao desenvolvimento da escrita sem as pinturas nas cavernas de Altamira, na Espanha ou Lascaux, na França²⁵. As imagens deixadas nas paredes, conhecidas como pinturas rupestres, seriam ignoradas como elementos que pudessem ser usados na construção do conhecimento histórico. Martine Joly afirma:

No início, havia a imagem. Para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna (5). Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos “os pré-anunciadores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que apenas retinham um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. Petrogramas, se forem desenhadas ou pintadas, petroglifos, se forem gravadas ou entalhadas, estas figuras representam os primeiros meios da comunicação humana. Consideramo-las como imagens na medida em que imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real. Pensa-se que estas primeiras imagens poderiam ter também uma relação com a magia e com a religião²⁶.

É possível perceber que a existência das imagens nas paredes tinham finalidades que poderiam ser diversas, mas apontavam para o elemento da comunicação de modo geral. Em concordância com esse aspecto, Monteiro afirma: *“As imagens acompanham o processo de hominização e de socialização do homem*

²⁵ BURKE, op. cit. p. 13.

²⁶ JOLY, op. cit. p. 18.

desde a Pré-história. Antes de apreender e de interpretar o mundo por meio de códigos escritos, o homem desenha, pinta e educa o olhar através de imagens”²⁷. Para ambos os autores fica explícita a importância da imagem, que tinham diferentes configurações e suportes, para os grupos humanos nos tempos mais remotos.

Paulo Knauss, por exemplo, aponta para a existência de imagens bidimensionais, mas também as tridimensionais, ou seja, “os dólmens, menires, obeliscos, ou ainda os relevos, esculturas e estátuas”²⁸, que são outros elementos iconográficos importantes nestas civilizações antigas, materializados em diferentes suportes de pedras ou outro material, mas que em comum tinham a ideia de imagem esculpida. São alguns exemplos, os relevos entalhados nas paredes como a batalha de Atenas e Poseidon encontrada no alto do Páternon grego ou ainda as esculturas soltas como a de Zeus ou da deusa Diana feita por Fídias no século V a. C. Há ainda o elemento imagético nas moedas, que são fontes valiosas de estudos da numismática²⁹.

Knauss afirma ainda que “a história da imagem se confunde com um capítulo da história da escrita”³⁰. Isto significa que ambas, imagem e escrita, possuem uma relação importante na história e se desprezada pelos historiadores, uma parte considerável das vivências humanas anteriores à escrita seria suprimida. Esse distanciamento entre esses tipos de fontes tem seu ápice no processo de busca pelo status de ciência pelos historiadores do século XIX, mas tais dissociações feitas pelos eles, entre fontes escritas e fontes imagéticas não são profícuas para o conhecimento historiográfico³¹, como veremos mais adiante. Essa mútua existência

²⁷ MONTEIRO, op. cit. p. 4.

²⁸ KNAUSS, op. cit. p. 98.

²⁹ No Brasil há historiadores que dedicam suas pesquisas com base em fontes numismáticas como Cláudio Umpierre Carlan, com vasta produção acerca do tema. Cf. CARLAN, Claudio Umpierre. Arqueologia, Arte e História: a Numismática a serviço do Estado. In: *RHJH*, 2006, jan.-jun.

³⁰ KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, jan.-jun., 2006, p. 99.

³¹ Longe de ser um juízo de valor é preciso contextualizar e considerar que a negação de outros tipos de fontes era uma marca do modelo historiográfico no século XIX.

de ambas as formas de registros deixados pelo homem no tempo, contribuem de forma significativa para interpretações mais complexas e multifacetadas e menos propensas à unilateralidade e ao reducionismo.

Essa discussão inicial nos possibilita compreender que a relação da imagem com a história não é algo restrito ao mundo contemporâneo. Elas estão presentes nas sociedades humanas desde os tempos mais remotos e seus usos foram e são bastante diversificados. Martine Joly afirma:

Presente na origem da escrita, das religiões, da arte e do culto dos mortos, a imagem é também um tema crucial da reflexão filosófica desde a Antiguidade. Platão e Aristóteles, em especial, combateram-na ou defenderam-na pelas mesmas razões. Imitadora, para um ela engana, para o outro ela educa. Desvia da verdade ou, pelo contrário, conduz ao conhecimento. Para o primeiro, seduz as partes mais fracas da nossa alma, para o segundo, é eficaz pelo próprio prazer que nos proporciona. A única imagem graciosa aos olhos de Platão é a natural (reflexo ou sombra), a única que se pode tornar num instrumento filosófico³².

A autora aponta para as formas com as quais as imagens foram tratadas pelo homem no tempo. Fins pedagógicos, elemento de argúcia, engano, sedução, prazer e astúcia, que deveria ser combatida e defendida conforme sua forma de compreensão. Entretanto, em concordância com Knauss, a imagem serve, acima de qualquer intenção interessada, à comunicação. Em um mundo em que a escrita era pouco usada, por ser restrita a grupos sociais específicos, a imagem servia de ponte entre quem informa e quem é informado.

Os usos das imagens nas sociedades foram e são comuns, entretanto, como afirmamos anteriormente, estas foram ignoradas como objeto de estudos ou como fontes pelos historiadores por um bom tempo³³. Alguns historiadores *“afirmam que a ima-*

³² JOLY, op. cit. p. 19.

³³ KNAUSS, op. cit. p. 98.

gem é ambígua e que podem ser 'lidas' de diversas maneiras"³⁴. No entanto, essa não deveria ser uma justificativa plausível para relegar a imagem um papel menor diante da fonte escrita já que, como argumenta Peter Burke, as fontes escritas também estão imbuídas dessas múltiplas possibilidades de interpretação³⁵.

No século XIX (momento importante para a história enquanto disciplina e busca pelo *status* de ciência), o historicismo alemão e a corrente positivista francesa limitaram as pesquisas e produções historiográficas com a exclusividade das fontes escritas (e ainda a limitaram ao aspecto da oficialidade), deixando de fora a riqueza das demais fontes. Era lugar comum nestas perspectivas citadas acima, que outras fontes, sobretudo as não escritas, fossem tidas como deturpadoras na verdade histórica, que só poderia ser encontradas nos escritos oficiais. Burke aponta que dificilmente a historiografia teria se tornado esse mosaico de possibilidades como é hoje se as fontes dos historiadores se limitassem as tradicionais (escritas/oficiais) e não houvesse a sua ampliação na década de 30 do século XX.³⁶ Desde os clássicos Leopold Von Ranke, Langlois e Seignobos a fonte escrita possui importância anulatória sobre as demais fontes. A cultura material seria material de análise dos antiquários e as imagens eram renegadas como fontes. Não estava na alçada do historiador do XIX tal empreitada.

As contribuições da Escola dos Annales, as quais Peter Burke considera a "revolução francesa da historiografia"³⁷, foram fundamentais nesse sentido, pois a partir dessa corrente historiográfica inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, os usos de outros tipos de fontes, metodologias e objetos fora se efetivando. No dizer deste último:

³⁴ BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. História e Imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2006, p. i.

³⁵ *Idem, ibidem*, p. i.

³⁶ *Idem, ibidem*, p. 11.

³⁷ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales*. A revolução francesa da historiografia. (1929-1989). 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

A história se faz com documentos escritos, quando existem. Mas ela pode e deve ser feita com toda a engenhosidade do historiador... Com palavras e sinais. Paisagens e telhas. Formas de campos e ervas daninhas. Eclipses lunares e cordas de atrelagem. Análises de pedras pelos geólogos e de espadas de metal pelos químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.³⁸

Febvre não nega a importância dos documentos escritos, entretanto reflete sobre a ausência destes em muitos casos, e sugere os usos de uma infinidade de fontes que podem servir ao historiador, inclusive em amplo diálogo com as outras ciências. Nesse caso é importante que o historiador tenha em mente as múltiplas possibilidades e seja “engenhoso” ao construir sua interpretação da história. O historiador francês é enfático, ainda, ao apontar que tudo que esteja relacionando ao homem (que em conjunto com a categoria tempo formam nosso campo de estudos segundo Bloch³⁹) deve ser utilizado pelo historiador.

Esse aspecto do debate em torno da negação ou da pouca importância dada as imagens enquanto fontes importantes é chamado pelos estudiosos de “invisibilidade do visual”.⁴⁰ Ou seja, mesmo com a riqueza que a imagem traz, a predominância dos documentos escritos se consolidou a tal ponto que mesmo hoje ainda há resistências quanto ao uso de tais fontes por parte de muitos historiadores. A aversão ao uso de imagens era tão forte, até mesmo depois dos debates que ampliaram as fontes e os objetos de pesquisa da história que entre os anos de 1957 a 1975 não fora encontrada nenhuma imagem nos periódicos publicados nos Estados Unidos ou na Inglaterra⁴¹.

³⁸ FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989, p. 249.

³⁹ BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história*. Ou o ofício do historiador. São Paulo: Jorge Zahar, 2001.

⁴⁰ BURKE, 2004, op. cit. p. 12.

⁴¹ BURKE, Idem, *Ibidem*, p. 15.

Entretanto, é importante não generalizar nas afirmações de que houve uma total negação da imagem como elemento de estudo da história. Autores como David Douglas, Francis Heskell, Jacob Burckhardt entre outros⁴² trabalharam com imagens para construir suas pesquisas historiográficas em um período anterior a Escola dos Annales. Esse é um dado importante, pois aponta para a supervalorização de uma corrente, da qual se construiu alguns mitos das origens revolucionárias na teoria da história. Ou seja, como se todas as contribuições dos Annales tivessem partido do nada e fossem totalmente originais.

As correntes historiográficas influenciadas pelos *Annales* tais como a *Nouvelle Histoire*, por exemplo, passaram a ver os demais vestígios sejam iconográficos ou materiais como parte do *métier* do historiador⁴³. E essa ampliação das fontes possibilitou olhar para as imagens sob outras perspectivas. Entretanto, ainda é necessário refletir sobre a imagem e sua relação com o meio social, a historiografia e a sala de aula, pois embora as perspectivas tenham sido ampliadas é possível verificar a permanência de elementos inconsistentes no tratamento das imagens, desde o meio acadêmico, onde as imagens em geral têm servido como complemento às fontes escritas ou mesmo na sala de aula, onde as mesmas são meramente ilustrativas ou ainda na sociedade de modo geral, onde são meramente assimiladas sem reflexão ou crítica.

Paulo Knauss chama atenção para um dado interessante, que é o do alcance da imagem em relação a sociedade⁴⁴. Ou seja, historicamente a escrita e a leitura foram restritas aos religiosos e elites na história, como vimos anteriormente, enquanto a população menos abastada ou marginalizada foi relegada ao esquecimento ou tivera versões históricas construídas a partir dos vencedores, o que por si só, já traz uma série de problemas. Nesse sentido, a imagem tendo sido produzida por diferentes sujeitos,

⁴² BURKE, Idem, *Ibidem*, p. 13.

⁴³ LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

⁴⁴ KNAUSS, op. cit., p. 99.

de distintas classes sociais poderiam trazer interpretações outras para o historiador, inclusive de pesquisas já consolidadas, pois uma coisa é o discurso construído no texto e outra são as imagens desse mesmo ponto. Isto significa que os discursos contidos no texto, poderiam ser repensados a partir das imagens.

Esse aspecto anterior é importante nessa discussão, pois uma das possibilidades de estudos é uma “história vista de baixo”, na qual os sujeitos marginalizados pela historiografia tradicional foram apagados ou meramente tiveram seus papéis distorcidos, minimizados ou baseados em uma visão simplista, teriam a oportunidade de aparecer não como meros “figurantes” nos roteiros dos historiadores, mas como sujeitos e agentes históricos com relevância nos processos de Clio.

As décadas de 1960 até 1980 são marcos para as discussões que envolvem imagem e história, pois é nela que ocorre a chamada “virada pictórica”⁴⁵. Essa mudança de perspectiva se dá, em grande medida, pelas discussões mais amplas envolvendo os estudos culturais, que são propostos nas diversas áreas do conhecimento e na história são representados pelo diálogo entre história e antropologia, consolidando o campo multifacetado da chamada história cultural⁴⁶. José Carlos Reis afirma que: “*Sensível às interrogações do presente, a história se aliou à antropologia e se interessou pelos aspectos simbólicos e culturais da sociedade*”⁴⁷. A virada pictórica se caracterizaria, portanto, como uma mudança mais profunda na forma de lidar com as imagens, que seria objeto de estudos e pensada do ponto de vista teórico e metodológico, considerando a carga simbólica que estas carregam.

Eduardo Paiva afirma que os usos da imagem no meio acadêmico, no caso do Brasil, já tem se transformado. E que mui-

⁴⁵ Esse termo é cunhado por William Mitchell. Ver: BURKE, op. cit. p. 15.

⁴⁶ Cf. BARROS, José D’assunção. *O campo da história*. Especialidades e abordagem. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013; REIS, José Carlos. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011; CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) *Domínios da História*. Ensaio de teoria e metodologia. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

⁴⁷ REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 113.

tos historiadores têm outras perspectivas e posturas no tratamento das imagens, apontando para um crescimento substancial no número de publicações que consideram a imagem elemento importante para a construção do conhecimento histórico⁴⁸. A historiadora Ana Maria Mauad faz um balanço historiográfico que dar conta dos percursos que o debate em torno da história e imagem, traçou desde as obras da corrente da História Nova⁴⁹. Em concordância com Paiva, Pamela Godoi afirma que:

A tendência dos últimos tempos é de um crescimento do interesse de historiadores em relação a vários temas, que são favorecidos com a análise de imagens, como a história da vida privada, a história do corpo, do cotidiano, da religiosidade, entre outros possíveis⁵⁰.

Nesse sentido, estes autores concordam que essas diversas dimensões ou domínios do conhecimento histórico têm ampliado as reflexões da relação entre imagem e história. E tais reflexões levaram aos cuidados do ponto de vista teórico-metodológicos que a especificidade de cada fonte deve ter. Isto significa que não se pode dar o mesmo tratamento a uma fonte visual que a uma fonte escrita ou vice-versa. Mauad apresenta os estudos do historiador francês Michel de Vovelle para explanar essa discussão, através do qual o mesmo defende que para suprir uma necessidade metodológica, os documentos iconográficos deveriam ser tratados de forma diferenciadas dos documentos já que os mesmos possuem dimensões distintas⁵¹.

Há, certamente, grandes desafios no que tange ao uso da imagem como fonte pelo historiador. É necessário alguns cuidados como a subjetividade que está presente na imagem, a tipologia da imagem, pois há especificidades em

⁴⁸ PAIVA, op. cit. p. 35.

⁴⁹ MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. In: *Revista Maracanan*, publicação dos docentes do PPGH-UERJ, vol. 12, n.14, p. 33-48 jan/jun 2016.

⁵⁰ GODOI, op. cit. p. 1.

⁵¹ MAUAD, 2016, op. cit. p. 35.

uma fotografia⁵² que não há em uma pintura, por exemplo. A imagem pode nos dá a sensação da representação exata do real, a captura visual de um momento histórico que seria mais evidente que um documento escrito por assim dizer. Entretanto, essas são algumas armadilhas que precisam ser evitadas pelo historiador.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE AS CHARGES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Teorizar sobre a relação da imagem com a história de forma a ligar esse debate ao ensino de história é um aspecto inerente à didática da história, pois esta última está intrinsecamente imbuída da reflexão sobre ensino e aprendizagem da história. Essa perspectiva, entretanto, tem sido pensada recentemente, pois houve um afastamento dos historiadores em relação ao processo do ensinar e aprender a sua disciplina no espaço escolar. Oldimar Cardoso afirma que:

No Brasil a Didática da História é frequentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores⁵³.

Para Jörn Rüsen o ensino de história não pode estar desconectado da teoria da história. Esse historiador alemão faz duras críticas ao afastamento da história acadêmica da vida prática e do ensino, pois isto relegou a outros profissionais as reflexões sobre como ensinar história e a Didática da história tornou-se “subordinada” à Didática Geral, deixan-

⁵² MAUAD, Ana Maria. *Sob o signo da imagem*. A Produção da Fotografia e o Controle dos Códigos de representação Social da Classe Dominante, no Rio de Janeiro, na Primeira Metade do Século XX. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1990.

⁵³ CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 154.

do de lado muitas reflexões importantes para historiadores e professores de história. É o que os estudiosos do ensino de história tem chamado de “pedagogização” e “psicologização” da didática da história⁵⁴.

Jörn Rüsen e Klaus Bergmann são alguns dos autores que defendem a reaproximação entre a didática da história e a teoria da história para pensar e refletir sobre o ensino de história. Bergmann afirma:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido. Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História⁵⁵.

Bergmann afirma que a Didática da história é indissociável da Teoria da História dentro desses três aspectos: efetivo, possível e necessário. Ou seja, cada uma das dimensões das tarefas da Didática da História está preocupada com: o que foi ensinado, o que pode ser ensinado e o que deve ser ensinado. O Ensino de história precisa está vinculado a um debate que extrapole o aspecto exclusivo do “como ensinar”. Nesse sentido, a tarefa de refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem são pertinentes para o efetivo desenvolvimento da consciência histórica. Dessa forma, Rüsen define a didática da história como “a ciência do aprendizado histórico”, relacionado à história ciên-

⁵⁴ SCHIMDT, 2011, op. cit. p.14.

⁵⁵ BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 1989/fev. 1990, p. 29.

cia e história disciplina⁵⁶. Além disso, o foco principal da didática da história deve ser a consciência histórica⁵⁷.

Esse movimento de repensar a didática da história se dá porque há uma “[...] *necessidade de extrapolar as preocupações sobre o “como” ensinar, em direção a reflexões mais amplas sobre as motivações sociais do ensino da História e a natureza do saber envolvido nesse fenômeno social [...]*”⁵⁸. Nesse sentido, não é exclusivamente pensar a ideia recorrente de didática, ou seja, o conceito presente na Educação desde Comenius no século XV⁵⁹. O sentido este que é múltiplo até mesmo na pedagogia, pois há distintas definições tais como de Egídio Schmitz, Jaime Cordeiro e José Carlos Libanêo⁶⁰, mas a grande maioria se restringe a pensar exclusivamente o aspecto do ensino e aprendizagem. Para Rüsen a história, a teoria da história e a didática da história devem ser pensadas de forma relacionada a partir da vida prática, pois a história ensinada na escola é apenas uma parte da didática, já que existe ainda a dimensão genérica e social que é muito mais abrangente⁶¹. Ou seja, o aprendizado da história se dá não apenas pela disciplina ensinada na escola (embora tenha maior peso), mas também a partir de outros aspectos inerentes à vida em sociedade. É um aprendizado induzido no primeiro caso e espontâneo no segundo⁶².

Jörn Rüsen parte de um debate interessante para pensar a relação da historiografia, ensino de história e vida prática: a razão de ser da história é desenvolver a consciência histórica. Ele analisa o conceito de história *magistra vitae*⁶³, para discutir

⁵⁶ RÜSEN, 2006, op. cit. p. 40.

⁵⁷ RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHIMDT, 2011, op. cit. p. 42.

⁵⁸ CERRI, Luís Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005, p. 1.

⁵⁹ Cf. COMENIUS. Didática Magna. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

⁶⁰ Cf. SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993; CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007; LIBANÊO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

⁶¹ MARTINS, Estevão Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora. (et al). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 8.

⁶² MARTINS, Idem, *Ibidem*, p. 9.

⁶³ RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In:

teoricamente sobre o ensino de história e a vida prática sob a luz da teoria da história. Essas releituras que Jörn Rüsen traz sobre a história *magistra vitae* são importantes para o diálogo com o Ensino de história, na medida em que este em geral é tido como “matéria decorativa”, “estudo do passado”, “aprendizagem sobre os mortos famosos e datas” pelos alunos da Educação Básica⁶⁴. A disciplina história é de longa data questionada pelos alunos na escola. A pergunta da criança feita a Marc Bloch e que lhe impulsionou na escrever seu livro clássico, *Apologia da História ou o ofício do historiador* é um ponto de partida importante para se refletir sobre esses questionamentos: “para que serve a história?”⁶⁵. Essa pergunta é uma das que o professor de história mais ouve.

Estudar história parece não ter um sentido para os jovens envoltos em um imediatismo e um “presente contínuo”⁶⁶, propiciado por uma sociedade cada vez mais carregada de informações e permeada por tecnologias de acesso rápido. A disciplina História parece que caminha na contra mão do mundo dos alunos, ávidos por novidades, que se tornam obsoletas cada vez mais depressa. Como instigar os alunos a se interessarem por estudar história em um contexto tão imbuído de informações imediatas e da praticidade dos aparelhos eletrônicos e digitais?

Esse questionamento passa inicialmente pela própria concepção de história que está arraigada na cabeça dos alunos. Ou seja, a história como estudo do passado, do velho, do antigo. Maria auxiliadora Schmidt ao cita Snyders aponta que é necessário repensar e ensinar outra concepção de história, que não denote “o mofo e o amarelecido”⁶⁷. É preciso ensinar a história como uma disciplina viva, que considere o presente como ponto de partida,

Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, 15 de jul.-dez., 2006.

⁶⁴ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor e o cotidiano da sala de aula. In: BITENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12ª Ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 58.

⁶⁵ BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 41.

⁶⁶ HOBBSAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

⁶⁷ SCHMIDT, 2015, op. cit. p. 54.

que tenha sentido e significado para os alunos. Essa mudança de concepção certamente é um bom começo para que a história enquanto disciplina escolar seja ensinada e aprendida como conhecimento válido e que dialogue com a vida prática dos alunos.

Esse debate é importante e está arraigado no conceito de *transposição didática*⁶⁸ desenvolvido pelo pesquisador francês Yves Chevalard. Segundo este autor da área das matemáticas, o conhecimento produzido no âmbito da academia, pelas chamadas ciências de referências, deve ser transposto, vulgarizado e adaptado para o espaço da sala de aula⁶⁹. A didática seria responsável por esse processo de simplificação para o espaço escolar. Sendo assim, haveria uma hierarquia dos espaços, onde o primeiro sobrepuja o segundo e a sala de aula é compreendida como mero espaço de reprodução desse saber acadêmico.

Os pontos de referência da ideia de *transposição didática* tais como adaptação, simplificação e vulgarização do saber, conquistaram muitos adeptos no início, mas logo surgiram os questionamentos em relação ao conceito, que foi duramente criticado na França por estudiosos como André Chervel, Jean-Claude Forquin e Henri Moniot⁷⁰ e depois por outros autores de diversas áreas do conhecimento, já que o conceito excedeu o espaço de discussão das ciências exatas e passou a outros como a sociologia e a história.

As principais críticas estão no aspecto da negação do espaço escolar enquanto lugar de produção de conhecimento, pois se o mesmo simplesmente adequa um conhecimento produzido em outro espaço, sua capacidade criadora seria inexistente. Outro aspecto criticável é o da hierarquização dos espaços, tendo

⁶⁸ Esse debate em torno da transposição didática e da cultura escolar será retomado e aprofundado no segundo capítulo.

⁶⁹ BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 36.

⁷⁰ Cf. CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990; FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993; MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993.

em vista que se um produz e outro reproduz conhecimento o primeiro estaria em um patamar superior ao segundo.

Essa ideia da *transposição didática* estaria atrelada a uma perspectiva de didática que é pensada de forma separada da ciência de referência. É como se a história enquanto historiografia fosse desvinculada do ensino de história enquanto disciplina escolar e se historiografia fosse algo totalmente desligado da disciplina história no âmbito escolar, cabendo a didática transpor um conhecimento acadêmico para um espaço de reprodução. E conectando com o debate proposto por Rüsen, é como se a historiografia, a didática da história e o ensino de história estivessem distante da vida prática, seja no bojo da pesquisa ou do ensino.

Outro ponto importante são os estudos de Chervel que apontaram para uma reflexão pertinente sobre as especificidades das disciplinas escolares. Segundo ele tanto as disciplinas quanto a própria escola deveriam ser estudadas de forma contextualizada e com certa autonomia em relação as ciências de referência. Nesse sentido, embora haja relação entre o conhecimento produzido na academia e o conhecimento histórico escolar, ambos possuem suas especificidades. Essas peculiaridades do espaço escolar apontam para uma crítica importante para esse debate que foi conceito de *cultura escolar*⁷¹. Esse conceito está baseado na ideia de uma lógica de funcionamento própria na escola. Com suas relações de poder, seus interesses e discursos próprios.

O ensino de história e a didática da história não se restringiria assim, a mera aprendizagem do conteúdo histórico, presente nas grades curriculares das escolas da educação básica. Para Rüsen a história parte do pressuposto prático de orientação no tempo. Ou seja, os anseios dos jovens alunos tem sentido, pois se aprender sobre o homem no tempo se limitar à realização de provas e aprovação no final do ano, é um ensino de história maçante e desinteressante. No entanto, se as experiências no tempo forem

⁷¹ DOMINIQUE, Julia. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001.

dotadas de um sentido no presente, estes alunos serão capazes de se orientar a partir de sua *consciência histórica* tendo em vista um “horizonte de expectativa”⁷². Para pensar esse conceito é necessário aprofundar o debate.

Discorremos anteriormente sobre a Didática da história e mencionamos um conceito muito caro à nossa pesquisa – a consciência histórica. É preciso uma discussão mais detida sobre a mesma. Segundo Luís Fernando Cerri este conceito não possui o mesmo sentido para os diversos autores que o utilizam. O autor problematiza se a consciência histórica é algo intrínseco a natureza humana ou precisa ser adquirido⁷³. E dialoga com a interpretação do filósofo Hans-Georg Gadamer, que afirma ser tal consciência algo não inerente à natureza do ser humano, mas que o mesmo deve criá-la como uma “tomada de consciência”, ou seja, como algo a ser adquirido, construído através do conhecimento histórico. Cerri aponta a existência de uma linha filosófica em relação a tal conceito. Para o filósofo citado, a consciência é um “*privilegio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo o presente e da relatividade de toda opinião*”⁷⁴. O autor dialoga ainda com Phillippe Ariès, assinalando que este segue a mesma linha de pensamento de Gadamer, ou seja, que a consciência histórica é algo que necessita ser adquirido.

Cerri aponta também uma linha oposta a esta citando dois autores: a filósofa Agnes Heller e o historiador e também filósofo

⁷² Os conceitos de Reinhart Koselleck são importantíssimos para as reflexões teóricas de Rüsen. O “espaço de experiência”, o presente como espaço de tensão e o “horizonte de expectativas” estão amplamente relacionados com as três operações mentais de aprendizagem desenvolvidas por Rüsen: experiência, interpretação e orientação. Sobre o debate dos conceitos do primeiro cf. KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: uma contribuição à semântica do tempo* Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio/Contratempo, 2006. Sobre as três operações mentais de Rüsen cf. RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, 2011, op. cit. p. 79-92.

⁷³ Ver CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001, p. 96.

⁷⁴ Ver GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. In: CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001, p. 97.

Jörn Rüsen. Esses estudiosos defendem a não limitação da consciência histórica, ou seja, não é necessária a aquisição da mesma. Cerri afirma:

Para ambos, a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral⁷⁵.

Tal afirmação indica que a consciência histórica é inerente a natureza humana, não necessita ser adquirida. O autor assinala ainda que nessa perspectiva a consciência histórica, ou seja, “pensar historicamente está no cotidiano do ser humano [...]” é “inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo”⁷⁶.

A qual corrente teórica sobre a consciência histórica nos referimos em nossa pesquisa? A perspectiva que se propõe nesta análise é baseada no diálogo entre o aspecto da inerência da consciência à natureza humana, ou seja, como algo que não precisa ser adquirida, tomada e a perspectiva da função prática, pautada no entendimento do ser humano como um sujeito histórico que atua no tempo. Com a ressalva de que apesar do ser humano em geral e no caso específico dos alunos da Educação Básica, possuírem a consciência cotidiana pautada pela noção de tempo arraigada na ação de nascer e viver a infância, adolescência, juventude, maturidade, terceira idade e morte. Ou seja, sabendo que um dia se está vivo, porém que em outro dia não se está mais⁷⁷, existe a necessidade de refletir e aguçar essa consciência histórica, possibilitando a compreensão do passado de forma multifacetada e contextualizada. Sendo assim, essa consciência que é nata, pois não necessita ser construída na perspectiva que adotamos, precisa, no entanto, ser aprimorada para que o aluno se perceba e se sinta com sujeito que vive e age em um determinado tempo

⁷⁵ CERRI, op. cit. p. 98.

⁷⁶ CERRI, op. cit. p. 100.

⁷⁷ CERRI, op. cit. p. 100.

e possui papel na história. O professor tem a tarefa de aguçar, aprimorar tal consciência em si mesmo e participar desse processo de reflexão do sentido da consciência histórica de seus alunos.

Nesse sentido, a concepção de Jörn Rüsen nos parece mais apropriada, pois além de uma perspectiva essencialista da consciência histórica, ele relaciona de forma crucial a história com a vida prática. Rüsen desenvolve uma perspectiva bastante complexa e organizada sobre a consciência histórica, sob a ideia das tipologias. Sendo assim, ele defende que não há um único tipo de consciência histórica, embora todos sejam operações mentais de orientação no tempo. Nesse sentido, existem: a consciência histórica tradicional, a exemplar, a crítica e a genética⁷⁸. Cada um desses tipos possuem especificidades e características próprias e essas consciências não são exclusivas, podendo haver elementos múltiplos em um mesmo sujeito histórico. Isabel Barca afirma que a consciência histórica pode ser definida como:

[...] uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra.⁷⁹

Em acordo com Rüsen, a autora defende que a consciência histórica é inerente ao ser humano, pois há uma mobilização da história para as orientações e atitudes no tempo presente. As ações não são efetuadas com simples relações de identidade, mas sim pelo conhecimento e interpretação do passado como um campo de experiências vividas, narradas e escritas que permitem agir no presente. Por exemplo, poderíamos dizer que um aluno brasileiro teria uma atitude diante de uma situação específica só pelo fato de ser brasileiro? Ou suas carências de orientação ultra-

⁷⁸ RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMDT, 2011, op. cit. p. 63

⁷⁹ BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, Jan./Jun. 2007. p. 116.

passam o aspecto da nacionalidade, mobilizando o passado de forma a interpretá-lo de acordo com sua consciência histórica?

É importante lembrar que a existência de tipos diferentes de consciência histórica não significa exclusão ou evolução de uma mais atrasada para uma mais avançada. Ou seja, conforme a teoria ruseniana, é possível e comum que consciências históricas distintas estejam presentes no indivíduo. Isto significa que elementos da consciência *tradicional* podem coexistir com a consciência *exemplar* ou a *crítica*, embora sempre haja a predominância de uma sobre outra⁸⁰.

Esse debate em torno da consciência histórica também está vinculado à pesquisa e a didática da história, pois as maneiras que temos de compreender que tipo de consciência histórica predomina entre nossos alunos perpassa um trabalho de pesquisa qualitativo através do espaço escolar e das aulas. E essa compreensão é importantíssima para o ensino de história. São vários os trabalhos concluídos em andamento que focam na análise da tipologia da consciência histórica entre os alunos da educação básica. Desde pesquisas nacionais até as de fora do país⁸¹. A didática da história permite ser o meio pelo as pesquisas sejam desenvolvidas na sala de aula. Através dela pode-se elaborar uma série de mecanismos para compreender o espaço escolar, a sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem, entre tantos outros temas de pesquisa no ensino de história. A intenção primordial dessa pesquisa é relacionar a didática da história, a consciência histórica e a imagem, especificamente as charges. Estas serão nossos próximos pontos de reflexão.

Como as imagens estão relacionadas a consciência histórica? E mais especificamente: como as charges mobilizam a consciência histórica? Já discorreremos sobre imagem e sua relação com a história e com a historiografia nos primeiros tópicos e sobre a

⁸⁰ Ver ainda: ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com o sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, USP, 2011.

⁸¹ Para um levantamento dessas pesquisas cf. BARCA, op. cit., p. 116-120.

didática da história e a consciência histórica. Mas o ponto de referência de nossa pesquisa está justamente na relação da imagem com o Ensino de história. Esse debate teórico anterior precisa fazer algum sentido para o âmbito do espaço escolar e da sala de aula. Para isso é necessário refletir sobre a relação da imagem em geral e da charge em específico com o ensino de história. Como são usadas? Quais os cuidados? Os problemas? Em que medida contribui para a aprendizagem e para a formação dos alunos? E a relação da imagem com a consciência histórica? Essas são algumas questões que permearão esse e o próximo tópico.

A questão inicial não é uma “invenção da roda”, pois constata-se que o problema não é a falta do uso da imagem no ensino e na educação. Como vimos anteriormente, a imagem está a serviço da educação (mesmo que de forma inconsciente) desde os tempos e grupos humanos mais remotos. O uso de imagem para ensinar é tão antigo quanto as primeiras formas comunicação humanas e não estão dissociados entre si.

Entretanto, o que se questiona é como as imagens são usadas na sala de aula. Os usos desse recurso extrapolam as áreas de conhecimento, pois os diferentes professores utilizam em seus respectivos campos de atuação. Basta uma breve análise dos próprios livros didáticos usados pelos professores que chegaremos à confirmação de que estes se valem desse recurso como elemento didático para facilitar o processo de aprendizagem⁸².

Pensar a imagem como elemento de mera ilustração tem sido uma das formas mais usuais da iconografia em sala. Ou ainda seu uso como reforço a uma narrativa oral ou escrita seja do professor ou do livro. É nesse sentido, que o posicionamento teórico de se entender a imagem como recurso didático (é preciso repensar os usos enquanto recurso), mas também como fonte histórica se faz pertinente. Peter Burke afirma:

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem

⁸² Cf. STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. In: *Aedos* n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

a trata-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência é frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões.⁸³

O autor aponta para alguns questionamentos importantes. Por exemplo, o aspecto ilustrativo da imagem, tanto antes quanto depois da discussão. Se a imagem é posta antes, serve como elemento desconectado do debate. Se posta após, serve como confirmação da discussão. De fato, é comum nos encontrar em uma situação de aula na qual se discute um tema e em seguida se busca a confirmação desse debate como o elemento imagético. Um procedimento eficaz quanto à fixação de um dado conteúdo, pois os alunos coadunam a explicação ou texto com a imagem e fixam melhor a explicação, mas do ponto de vista reflexivo e crítico, uma metodologia rasa e simplista.

Quando a imagem é considerada como fonte histórica tem-se outra perspectiva, pois a abordagem muda quanto ao tratamento da iconografia. Como fonte histórica a mesma passa do papel de elemento de ilustração e confirmação para elemento de questionamento e análise. Será preciso ler e analisar a imagem, considerar o aspecto do autor, do contexto, dos discursos, das intencionalidades.

Certamente a discussão da imagem relacionada ao ensino de história, não é para transformar o aluno em um “pequeno historiador” que lida com os processos complexos da análise das fontes históricas como diz Circe Bittencourt citando Peter Lee⁸⁴. Entretanto, essa mudança de perspectiva e tratamento da imagem nas aulas, ou seja, deixando de considera-las meras ilustrações ou reforço de uma fala ou escrita, possibilitará resultados diferentes na relação ensino e aprendizagem e na construção de

⁸³ BURKE, 2004, op. cit. p. 12.

⁸⁴ BITTENCOURT, 2011, op. cit. p. 327-350.

conhecimento no espaço escolar. A intenção não é propor o domínio de todas as técnicas da pesquisa historiográfica para os alunos, mas sim refletir sobre alguns procedimentos que tornarão as aulas de história mais dinâmicas, reflexivas, críticas e possibilitarão momentos de construção de conhecimento.

Um dos cuidados que é preciso ter com o uso das imagens no ensino é a ideia trazida pela epígrafe deste capítulo. Uma imagem parece, por vezes, autoexplicativa. Ou ter um valor superior ao das demais fontes. Mas é uma armadilha que carece de reflexão e problematização. Godoi afirma: *“A imagem, então, não aparece apenas como explicação de si mesma, mas é entendida a partir de uma reflexão sobre o meio que a criou e que a observou, mesmo que nem sempre a criação ocorra no mesmo local e período da observação.”*⁸⁵

Sendo assim, é preciso refletir sobre uma problemática levantada anteriormente: a relação da imagem com o texto. Tanto na consideração da imagem como fonte histórica quanto como recurso didático a imagem não é autoexplicativa e necessidade do sujeito para interpretá-la (além de produzi-la). Essa interpretação só é passível de ser conhecida a partir a descrição/explicação. Ana Molina afirma que: *“A transposição em linguagem textual auxilia a decifração visual, intercalando as linguagens visual e verbal, pois, a descrição não deixa de ser a mediadora da explicação”*⁸⁶. A historiadora afirma que o diálogo entre o texto escrito e a imagem é essencial para que se compreenda a linguagem visual, já que é necessário materializar o entendimento que de constrói de uma dada imagem.

Molina chama atenção, ainda, para uma reflexão importante. A leitura, análise e interpretação da imagem passa pela compreensão de um dado passado na qual a mesma foi produzida, mas também do presente onde está sendo lida, resignificando e reinterpretando a iconografia. A autora afirma que:

⁸⁵ GODOI, op. cit. p. 2.

⁸⁶ MOLINA, Ana Heloisa Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa In: *Domínios da Imagem*, Londrina, v. i, n. 1, p. 15-29, nov. 2007, p. 18.

Lembramos que este re-significar atrela-se também ao repertório cultural, emocional e sócio dos indivíduos participantes. Pensemos no exemplo de três cegos descrevendo uma parte do elefante: estes não teriam a dimensão plena do conceito elefante, e se por um lado, não possuem a visão, desenvolveram outros sentidos como o tato e o olfato e instrumentalizam ferramentas interpretativas através do como falar, escolhendo palavras e signos para expressar o que “vêem” com os dedos⁸⁷.

A metáfora usada pela autora exemplifica o elemento da relação da imagem tanto no passado quanto no presente. E como vimos, o debate da consciência histórica é caro para essa discussão. Uma imagem produzida em um tempo passado, lida no presente se imbuí de uma compreensão de um tempo contextualizado, mas também relido e interpretado conforme as carências de orientação do presente. O momento de leitura atual influencia a forma de se ler e compreender uma imagem, embora a historicidade da mesma deva ser um elemento essencial. Mobiliza-se a consciência histórica para pensar e analisar as imagens, conforme as carências de orientação, mas essa compreensão só é possível quando se pensa na iconografia como uma fonte histórica. Sendo assim, o elemento da ilustração se torna secundário⁸⁸ e a leitura e análise da fonte imagética ganhariam destaque. Ao invés de ilustrar ou confirmar as explicações ou textos, as imagens passariam a ser questionadas, analisadas e problematizadas.

Marcelo Fronza em diálogo com Rüsen afirma que as imagens são “portadoras de sentido” ou “semióforas”, ou seja, tem a capacidade de transformar um fato em um símbolo, de maneira que a sua compreensão possibilita a interpretação e alteração da realidade. O autor afirma ainda, que a imagem: *“têm uma função importante na produção de interpretações históricas da experiência do tempo e um papel relevante na construção de modelos interpretativos:*

⁸⁷ MOLINA, Idem, *Ibidem*, p. 18.

⁸⁸ Não descartável é bom que se diga. A “ilustratividade” da imagem tem seus pontos positivos. Ninguém pode negar que, do ponto de vista didático, um texto ou uma explicação acompanhado de imagem é mais prazeroso e compreensível de se ler e aprender.

podem ser ‘princípios transmissores de significados e geradores de sentido na interpretação temporal’. Para Rüsen as imagens são uma “abreviação narrativa”, que tem a função de gerar sentidos sem necessariamente haver o uso do texto⁸⁹.

Do ponto de vista da experiência na sala de aula podemos refletir sobre essa relação da imagem com o ensino de história. Não é incomum que os professores de história utilizem diversos instrumentos ou materiais didáticos para ensinar a sua disciplina nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica. Aliás, essa prática de diversificar o uso dos recursos didáticos não se restringe somente a história, pois os demais docentes fazem uso dos jogos, jornais, filmes, entre outros para “chamar a atenção do aluno”, “facilitar a aprendizagem de um assunto” ou “mesmo para quebrar a rotina de aulas expositivas”. Certamente existem outros motivos para o uso de tais instrumentos, entretanto citamos apenas esses, pois fazem parte dos argumentos mais recorrentes dos professores.

Dentre esses recursos, as imagens são um dos mais utilizados. Estas possibilitam refletir tanto na relação com a história (enquanto campo de conhecimento), quanto com ensino de história, desde as pinturas rupestres nas paredes das cavernas até os chamados memes e gifs⁹⁰. Tratar de todos esses tipos de imagens seria impossível, por isso nossa intenção é focalizar em um tipo de imagem – as charges. A escolha desse tipo de elemento se deu por algumas observações em nosso cotidiano docente, pois o interesse dos alunos por tais tipos de imagem é latente. Foi possível perceber que eles achavam as charges interessantes seja nos livros ou mesmo as trazidas nos slides. Nosso ponto de

⁸⁹ FRONZA, Marcelo. A mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir dos nomes próprios nas narrativas gráficas. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 21, p.175-194 ja n./abr. 2014, p. 176-177.

⁹⁰ O meme é um tipo de imagem atrelada a um evento conhecido, transformado em sátira e crítica, dotado de signos e símbolos que só fazem sentido se o consumidor do meme conhece o fato. O gif é um termo inglês (graphics interchange format), ou seja, formato de intercâmbio de gráfico. Trata-se de um formato de imagem usado no mundo virtual com características próprias. Eles podem ser tanto estáticos quanto animados. Cf. HORTA, Natália Botelho. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. Dissertação de Mestrado em Comunicação, UnB, 2015.

partida para esta pesquisa se deu partindo dessas reflexões: até que ponto os alunos compreendem as charges? Eles levam em consideração todos os aspectos ou somente a parte da comicidade presente nas mesmas? Como se apropriam das charges para aprender? Como estas mobilizam a consciência histórica? Essas inquietações presentes em nosso dia a dia na sala de aula apontam para uma profícua discussão entre o elemento imagético das charges e o Ensino de História.

Apesar da discussão histórico-conceitual, feita anteriormente, é necessário ainda pensar nos elementos teóricos da charge e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, para pensar o ensino de história e a consciência histórica. Esse tipo de iconografia apresenta algumas características interessantes para uso nas aulas de história. Vamos refletir sobre algumas delas.

O primeiro aspecto a ser destacado é o *caráter icônico*. Só o fato de se tratar de uma imagem é um aspecto que desperta a curiosidade dos alunos. A iconografia é um elemento que se coaduna com o texto e/ou a explicação e sua capacidade de interessar aos alunos é bem maior do que um texto escrito que não traz imagens, por exemplo. Não é a toa que a composição de um livro didático é repleta desse tipo de recurso. Leandro Karnal afirma que:

O texto é muito importante, nunca deve ser abandonado, mas o objetivo é fazer pensar, e, assim, o texto é um instrumento deste objetivo maior. Lembre-se de que há outros instrumentos. A sedução das imagens deve ser uma alavanca a nosso favor, nunca contra nós. Usar filmes, propagandas, charges, desenhos, mapas: tudo pode servir ao único grande objetivo da escola: ajudar a ler o mundo, não apenas a ler letras⁹¹

Karnal defende que os variados recursos didáticos possibilitam, não apenas o desenvolvimento de habilidades e

⁹¹ KARNAL, Leandro. Da acrópole à agora. In: CORSETTI, Berenice et al (orgs.) *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002, p. 20.

competências próprias de uma dada disciplina ou conteúdo, como “ler as letras”, mas também a leitura de mundo, a capacidade de compreender a sociedade na qual se está inserido, o entendimento dos fatos, dos interesses e dos discursos. É necessário ressaltar que no ensino (formal, informal ou não formal), o uso das imagens é bastante recorrente e tão antigo quanto a existência do homem⁹².

O elemento icônico da charge é importante, pois na construção do diálogo com a consciência histórica, a imagem é entendida como uma produção narrativa capaz de trazer aspectos importantes das operações mentais dos alunos, tais como a experiência, a interpretação e a orientação⁹³. Essas três operações mobilizadas por quem visualiza e ler uma charge, podem ser ligadas aos conteúdos históricos e experiências/conhecimentos prévios, as carências de orientação e a efetiva interpretação buscando suprir tais necessidades de se orientar no tempo.

Outro aspecto importante é a mensagem diferenciada de outros tipos de imagens como a pintura ou a fotografia. A charge traz o *aspecto do cômico e da sátira*, como elemento fundamental de sua composição e que talvez seja um dos que mais chame a atenção não apenas dos alunos, mas de qualquer leitor. As charges provocam o riso, pois tornam uma situação que é crítica e complicada em compreensível através da comicidade. O riso é um elemento importante, nesse sentido. Fruto de estudos profundos⁹⁴, ele é capaz de gerar interesse nos alunos e “prender sua atenção”.

⁹² As civilizações do período da Antiguidade Oriental, Africana e Ocidental, por exemplo, também se valeram das imagens para diversos fins, desde os hieróglifos egípcios, que são caracterizados como escrita pictográfica até as pinturas romanas no período imperial. Burke afirma que a cultura e a história do Egito sem a imagem seria “imensuravelmente mais pobre”. O uso da imagem na antiguidade pode estar relacionado a alguns aspectos além da mera transmissão de mensagens. Além disso, havia uma diversidade dessas imagens como as pictográficas que eram usadas na escrita hieroglífica dos egípcios e nesse sentido a imagem estava circunscrita às intencionalidades de comunicação textual. Ver BURKE, 2004, op. cit. p. 11-24.

⁹³ Cf. RÜSEN apud SCHMIDT, 2011, op. cit., 79-92.

⁹⁴ MINOIS, Georges. *A história do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

Georges Minois faz um estudo importante sobre a temática do riso (e do escárnio) e traz algumas contribuições para esse debate. Utilizando o termo de Gilles Lipovetsky, Minois afirma que estamos imersos em uma “sociedade humorística”⁹⁵. O humor é um elemento interessante para uso na sala de aula⁹⁶. As demandas dos alunos perpassam por essa questão também. É comum encontrar alunos que reclamam de professores carrancudos e embora não seja uma exigência profissional, podemos afirmar que entre uma aula sisuda e uma que faz uso de estratégias humorísticas os discentes tem mais possibilidades de aprender. Embora isto seja uma generalização que deva ser feita com os devidos cuidados, é inegável que muitos alunos mobilizem a memória de algo engraçado que o professor disse, do que o conteúdo propriamente dito.

Quando os alunos têm contato com uma charge nas aulas, após uma leitura rápida da imagem (“abreviação narrativa” para Rüsen), o riso é o resultado de uma interpretação da mensagem que a charge trouxe. Mas não é apenas o entendimento da ideia que traz o riso, pois existem charges que criticam, ironizam e satirizam o tema, mas o que traz as gargalhadas são os aspectos disformes dos personagens, ou as expressões ou ainda os traços dos desenhos. Isto significa que o riso é um aspecto mobilizador de sentidos e significados que os leitores (no caso os alunos) que aliam o cômico as operações mentais da consciência histórica da experiência e da interpretação, pois a primeira está ligada aos conhecimentos prévios e aos saberes individuais e coletivos que cada pessoa tem e a segunda ao contato desse arcabouço anterior com novos temas, discussões e problemas trazidos na sala de aula. O encontro da experiência existente com novas problemáticas e perspectivas trazidas pelo professor geram interpretações e ressignificações desses conhecimentos.

⁹⁵ MINOIS, Idem, *ibidem*, p. 15.

⁹⁶ Cf. SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do Riso*. A representação humorística na história brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

O aspecto da *ironia, da metáfora e da ambiguidade*, ou seja, elementos que aguçam a capacidade interpretativa, a percepção e compreensão crítica de uma discussão sobre um dado tema, também são essenciais⁹⁷. É possível através da charge ri, mas ao mesmo tempo refletir, questionar, criticar e entender os discursos e interesses.

É lugar comum entre os historiadores do campo do ensino de história que a formação dos alunos da educação básica deva necessariamente perpassar pelo desenvolvimento de capacidades de compreender, analisar, comparar, criticar, refletir. Tornou-se até um “jargão”, que um dos objetivos do ensino de história seja a formação de um aluno que pense e que seja crítico. Entretanto, as práticas de aulas em forma de monólogos ou mesmo de uso tradicional dos livros didáticos acabam por efetivar formações de alunos que tenham muitas dificuldades com essas competências.

As charges, com seus elementos intrínsecos, instigam os alunos a desenvolverem esse tipo de práticas. Observação, atenção, capacidade de relacionar, de comparar, aumento da percepção dos sentidos e dos significados dos elementos de uma charge, todos esses aspectos são possibilitados pela charge. Se queremos que as imagens, e no nosso caso, as charges sejam interpretadas de forma efetiva por nossos alunos é necessário que mudemos nossa postura no tratamento das mesmas. A ironia, o duplo sentido e a metáfora, elementos usuais em uma charge, estão atreladas à dimensão da interpretação mobilizada pela consciência histórica.

Por exemplo, a interpretação possibilitada por um tipo de consciência histórica tradicional é diferente de uma com-

⁹⁷ Os elementos de argúcia são bastante trabalhados na disciplina de língua portuguesa nas escolas, sobretudo, nos debates das figuras de linguagem e da semântica de forma geral. Eles desenvolvem capacidades de analisar, refletir, identificar, comparar, interpretar, aguçar a atenção, compreender discursos e contradições. Todos esses aspectos são muito caros para o ensino de história e a aprendizagem. Cf. OLIVEIRA, Arineia Olga de. O uso de tiras, cartuns e charges nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. In: *Cadernos PDE – Produções didático-pedagógicas. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde*. V. 2, Londrina, 2014.

preensão da consciência histórica crítica. Os elementos analisados em uma imagem dependem da percepção de cada um, considerando o aspecto cognitivo, mas as interpretações e a maneira de enxergar essas mensagens das charges se diferenciam, dependendo da tipologia de consciência histórica predominante.

Mais um ponto interessante sobre as charges é a *mobilização de conhecimentos prévios*⁹⁸, atualizados ou passados. Essa “exigência” das charges contribui para aumentar o interesse dos alunos em relação aos temas que são próprios do seu arcabouço de conhecimentos, pois estão ligados às suas realidades. Essa mobilização se dá a partir da memória, dos signos, dos símbolos para poder relacionar à mensagem das charges.

Conhecimentos prévios fazem parte da primeira dimensão da consciência histórica ruseniana, ou seja, a experiência. Esse aspecto é pensado por Rösen com as bases de discussões propostas por Reinhart Koselleck e o conceito de “espaço de experiência”⁹⁹. Os conhecimentos que os alunos já trazem consigo são mobilizados, sejam eles advindos do senso comum, da história ensinada ou mesmo das “narrativas concorrentes”¹⁰⁰ para a leitura e interpretação das charges.

⁹⁸ Se há um consenso entre os educadores das mais diversas áreas de conhecimento atualmente, certamente a mobilização de conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem é este o ponto pacífico. É importantíssimo que os professores levem em consideração as realidades dos alunos. Cf. BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história*. Fundamentos e métodos. 4ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011;

⁹⁹ KOSELLECK, op. cit. p. 305-327.

¹⁰⁰ As chamadas narrativas concorrentes são aquelas produzidas pelos distintos setores da sociedade tais como jornais, revistas e filmes que não necessariamente possuem bases científicas do conhecimento histórico como aqueles que são frutos de pesquisa na academia e na sala de aula. Rösen as considera importantes, pois elas estão presentes na vida prática dos alunos e não podem ser desconsideradas pelos historiadores e professores. Cf. RÖSEN, Jörn. *Narrativas históricas: fundamentos, tipos e razão*. In: SCHMIDT, 2011, op. cit. p. 93-108.

Ministros 2



Figura 3 - Charge de Glauco criticando o nepotismo político. 2009.
Blog Servidores municipais de Campinas em greve.

Esta charge produzida pelo cartunista Glauco, por exemplo, necessita de alguns conhecimentos prévios sobre práticas políticas de nepotismo. Embora os alunos possam não ter familiaridade com o conceito, eles conseguiram interpretar que as pessoas atrás do político que está sendo entrevistado, são parentes ou apadrinhados. Os alunos citaram até mesmo casos específicos da cidade, onde algum parente de político recebe benefícios públicos. Ou seja, experiências prévias que são mobilizadas para refletir sobre a charge em questão.

A *capacidade de síntese* de uma discussão maior e mais complexa também é outro elemento importante das charges. Em uma única imagem, a riqueza e a sutileza acabam por dar margem a

reflexões mais profundas e compreensões de temas complexos. Esse ponto se relaciona com o debate feito sobre a ideia de que, para Rüsen, as imagens são “abreviações narrativas”¹⁰¹, tão importantes quanto as narrativas escritas. Isto significa que a charge carrega um poder de sintetizar uma discussão política, uma crítica social ou qualquer tipo de tema, sem precisar de muitas palavras ou muitas imagens.

Bem vindo 2017



Figura 4 - Charge autoral, produzida em 2016¹⁰².

Esta charge autoral fora produzida no final do ano de 2016 e foi levada para que os alunos refletissem sobre a mesma. Os discentes foram capazes de identificar de forma sintética a mensagem – o ano de 2016 está representado em uma pessoa maltrapilha, que passara por situações difíceis (pode ser deduzido pelas roupas rasgadas, como se tivesse apanhado) e deseja boa sorte ao próximo ano ao sair do congresso. O personagem que representa 2017 está a olhar assustado para o ano que está

¹⁰¹ FRONZA, op. cit. p 176.

¹⁰² Charge publicada em SILVA, Neles Maia da. História e imagem: Reflexões sobre as charges e o Ensino de História. In: PADOVANNI, Ernesto Netto (Org.). *Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. Belém: Amazônia Bookshelf, 2018, p. 49.

encerrando.

A síntese de um ano difícil na política brasileira, marcada pela corrupção e pelos escândalos, noticiados no Brasil e no mundo chegaram aos nossos alunos que conseguiram relacionar tal charge com esses problemas. A metodologia de reflexão foi um debate com os alunos que puderam expor suas posições sobre a política, citando: a lava-jato, o impeachment, os desvios de dinheiro públicos, as prisões de políticos entre outras questões. Essas reflexões foram importantes para pensar na capacidade de síntese que uma charge pode ter e ao mesmo tempo nas possibilidades dessas charges gerarem discussões amplas e complexas.

A *dimensão temporal* também pode e deve ser trabalhada em relação às charges, pois é um aspecto importantíssimo para a história, seu ensino e para a consciência histórica. Pensar no “quando” a iconografia humorística foi produzida nos diz muito sobre o contexto de uma época. Esse aspecto está intimamente relacionado com a concepção de imagem como fonte histórica, pois uma charge pode ser produzida “no” ou “sobre” um contexto histórico.

O tipo de consciência histórica genética, construído por Rüsen, apresenta uma característica interessante e fundamental para o ensino de história e para a aprendizagem histórica¹⁰³. É o aspecto da noção de historicidade. Esse elemento é muito caro para a história e para seu ensino. Essa possibilidade de compreensão das características do tempo pelos alunos, a partir da consciência histórica, contribui de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Todos esses elementos contribuem de forma significativa

¹⁰³ Para Rüsen, a aprendizagem histórica se dá a partir de três elementos: a experiência, a interpretação e a orientação. Isto significa que as operações mentais da consciência histórica estão relacionadas a conhecer o passado, lê-lo e interpretá-lo e por fim, usá-lo como referência de orientação temporal e de compreensão das rupturas, permanências, transformações que permeiam o pensamento histórico. Ver: RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende e BARCA, Isabel (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011, p. 41-49.

para refletir sobre os usos das charges nas aulas de história. É preciso compreender que esse tipo de recurso didático carrega níveis de compreensão, de entendimento e de interpretação que variam de uma charge para outra, adequado a públicos distintos e com capacidades cognitivas diferentes.

Nesse sentido, apesar da presença das charges ser recorrente na sala de aula, existe pouca reflexão sobre seus usos, os cuidados e problemáticas por parte dos professores. Questões como: quem produziu? Em que contexto o autor estava? Como produziu? Quais as intencionalidades? A quem fora direcionada? São apenas algumas das perguntas que devemos fazer.

Portanto, nossa pesquisa se pauta na perspectiva de aproximar os alunos do ensino fundamental da Educação Básica, de algumas reflexões importantes sobre história e imagem, sobretudo as iconografias do tipo charges, que possibilitarão reflexão, entretenimento, criticidade, que são fundamentais para a consciência histórica.

CAPÍTULO II

A sala de aula e as charges: aula-oficina de leitura de imagem

LÓCUS DA PESQUISA

Certamente os debates propostos até aqui possuem implicações abrangentes do ponto de vista teórico, mas não podem simplesmente ser generalizados quanto aos locais onde as pesquisas são realizadas. Pensar as relações da história com a imagem e com as charges, mais especificamente, não significa que as mesmas se darão, necessariamente, da mesma forma em qualquer temporalidade ou espacialidade. É necessário que haja uma consideração das especificidades de cada local onde essas relações têm sido analisadas. Nesse sentido, definiremos nosso lócus de pesquisa para que tais questões não sejam ignoradas.

São João de Pirabas¹ é o espaço onde nossa pesquisa se

¹ Algumas vezes nos referiremos apenas como Pirabas. O índice de desenvolvimento humano (IDH) do município é de 0,539, considerado baixo na escala nacional. Ainda do ponto de vista demográfico, estima-se que 52,1% da população seja masculina e 47,9% feminina. No aspecto da religiosidade, São Joao de Pirabas, apresenta os seguintes números: cerca de 80% é católica apostólica romana, 19,8% é evangélica e 0,1% espírita¹⁰⁶. No aspecto socioeconômico, o município possui um produto interno bruto de 121,556 reais e a renda *per capita* de 5.797,80 reais. Certamen-

desenvolveu. A cidade dista 198 km de Belém, capital do estado do Pará. Trata-se de um município litorâneo, que faz parte da chamada microrregião do Salgado. Tem uma extensão territorial de 705.542 km² e população de 22.415 habitantes. O município foi criado no ano de 1988, pela lei 5.433, quando se desmembrou de Primavera. Tem suas divisas com a referida cidade, além de Santarém Novo, Salinópolis e o Oceano Atlântico.

A educação em Pirabas é responsabilidade dos gestores municipal e estadual, através das secretarias de educação. Os níveis de ensino são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Somente o último está sob a tutela do Estado e os demais do município, embora haja regime de cooperação entre as esferas do poder público. Segundo os dados do IBGE, 63,2% da população do município é alfabetizada. O IDEB, índice que mede o desenvolvimento do ensino básico no país, do município em questão foi de 4,3 em 2015, conforme o gráfico ao lado.

Este índice é obtido a partir da relação do *fluxo de aprovação* com as *notas da prova Brasil* (que medem as disciplinas de português e matemática). Certamente, existem vários problemas na forma como a educação é medida em nosso país², sobretudo, por que as questões quantitativas não contemplam, necessariamente, a qualidade educacional. Mas como esse é um parâmetro válido oficialmente e serve como elemento comparativo, utilizaremos em nossa pesquisa.

te, os dados do IBGE, não dão conta de explicar que tal valor do PIB e a renda por pessoa não são distribuídas de forma equivalente. A maioria da população vive com cerca de um salário e meio. O índice de pobreza é de 43,42%. Há plantações de grãos, que movem a produção e o comércio local e de outras cidades. Os principais produtos são arroz, feijão, mandioca, açaí, banana, castanha de caju, melancia, milho e coco-da-baía. Entretanto, a principal atividade econômica de Pirabas é a pesca. Desde o pirarucu até o tambaqui, uma parte considerável dos pirabenses vive da atividade pesqueira. Os dados são baseados nos Censos de 2010 a 2017. Cf. Site oficial do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-joao-de-pirabas/panorama>. Acessado em 25 de julho de 2017.

² Em outro texto faço um debate sobre esses problemas com relação ao Ensino Médio e a Medida Provisória que o alterou. Cf. SILVA, Neles Maia da. A Reforma do Ensino Médio e o ensino de história: Reflexões e análise sobre a Medida Provisória 746/2016. In: FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. *Entre a Academia e a sala de aula*. Propostas e discussões sobre o ensino de História. Belém: Ximango, 2017, p. 79- 81.

IDEB de São João de Pirabas, Pará

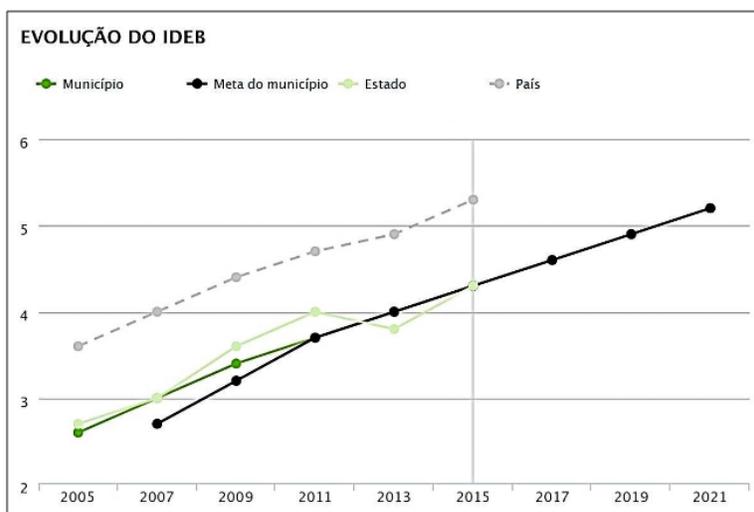


Gráfico 1 - Dados obtidos a partir da plataforma QEdU. Acesso em 07 de março de 2018.

Podemos inferir a partir desses dados adquiridos no site oficial do INEP, Ministério da Educação e na plataforma QEdU, que o município está com o IDEB abaixo da média nacional, que vai de 2005 a 2015, com 3,6 a 5,3, respectivamente. Enquanto que a de Pirabas, no mesmo período, vai de 2,7 à 4,3. Entretanto, o município se sobressai de 2007 a 2009 a própria meta estabelecida pelo MEC e mantém-se equivalente até 2015. Entretanto, esses dados se referem a questões mais gerais e envolvem números de todos os níveis de ensino, desde o Ensino fundamental menor até o Ensino Médio. Passemos ao caso da escola, onde a pesquisa foi realizada, mais especificamente.

A escola carrega o nome de uma das primeiras professoras do município – Guajarina Menezes da Silva. Trata-se de uma instituição fundada em 7 de fevereiro de 1991³ e ficava sob

³ Segundo o regimento da Escola e a portaria 0077/91, durante as gestões do governador Hélio Gueiros e do prefeito municipal Raimundo Barroso. O Regimento pode ser encontrado na secretaria da escola municipal Guajarina Menezes. Esta fica situada na Rua independência, 215, Bairro independência, cep: 68719-000, município de São João de Pirabas.

a tutela do Estado, quando em 1999 ela foi municipalizada⁴. A mesma atende a alunos do ensino fundamental maior e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui 29 salas e tem uma estrutura física relativamente boa. Com sala de informática, multifuncional (que atende aos alunos especiais de diferentes categorias desde surdos até deficientes físicos), quadra de esportes coberta, sala de professores (embora insuficiente para o número de docentes), copa, algumas áreas de recreação para os alunos, sala de vídeo e biblioteca. Os dados do IDEB para essa instituição são os seguintes:

IDEB da escola Guajarina Menezes da Silva

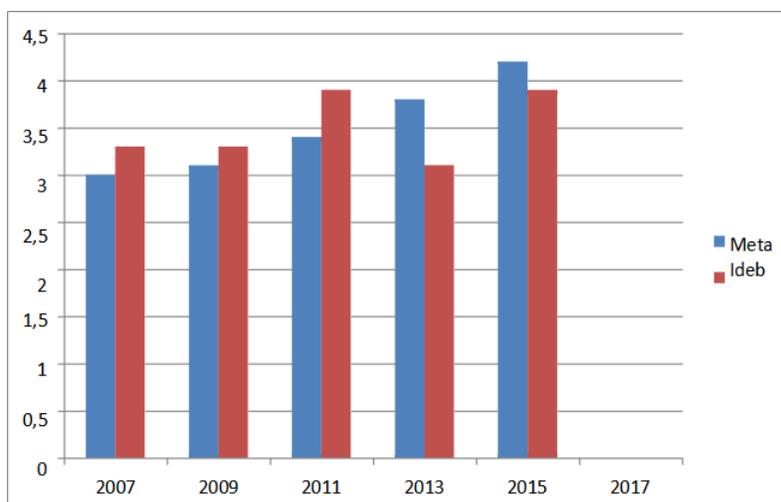


Gráfico 2 - Dados obtidos a partir da plataforma QEdU. Acesso em 07 de março de 2018.

Esses dados apontam para uma crescente no índice desde 2007 até 2011, quando as metas foram superadas e a partir de 2013 houve um decréscimo até o ano de 2015. Importante notar

⁴ O processo de municipalização das escolas estaduais no Pará ocorre desde 1997 e visa descentralizar as escolas de ensino fundamental da tutela do estado e passa as responsabilidades dos municípios. Cf. ALVES, Charles Alberto de Souza. *A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação*. Dissertação de Mestrado (Educação), UFPA, Belém, 2011.

que em comparação com o gráfico anterior, o IDEB geral do município nunca esteve abaixo da meta, desde 2005, enquanto que o da escola caiu nos anos de 2013 e 2015. Talvez isso se explique pelo fato de que um dos fatores levados em consideração na medida do IDEB seja a aprovação e algumas “séries” do fundamental menor não reprovem, o que ajuda a subir o coeficiente. A taxa de matrícula do município, no ensino fundamental, em 2015 foi de 4.501 alunos e a aprovação de 89,5% e da escola Guajarina foi de 2.500 e de 72,3%, respectivamente.⁵

Algumas peculiaridades devem ser consideradas sobre a escola em questão. A primeira delas é o fato de ser a única escola de nível fundamental maior da zona urbana do município. Com algumas exceções ela centraliza todos os alunos da zona urbana da cidade, pois embora existam outras escolas nas zonas rurais, a maioria dos alunos está matriculada e frequenta a referida instituição de ensino. Ela atende cerca de 2.000 alunos, em três turnos. No total são 32 escolas de nível fundamental, das quais 26 atendem do 1º ao 5º anos, 6 de 6º ao 9º anos (são seis rurais e uma urbana). Além disso, há apenas uma que atende ao Ensino Médio⁶.

Esses dados são importantes, pois apontam para uma concentração de alunos das diversas condições sociais de Pirabas. Isto porque a cidade não conta com escolas particulares. Mesmo assim, há casos de alguns pais que optam por levar todos os dias os filhos para cidades vizinhas para estudar em escolas privadas. Capanema e Salinópolis são os destinos mais comuns desses poucos estudantes.

Esse universo da escola, que por si só já é bastante diversificado e heterogêneo, ganha contornos ainda mais plurais. Um espaço que concentre alunos de diferentes faixas etárias, níveis cognitivos distintos, gêneros, cores e crenças, se torna mais complexo à medida que se apresenta como um mosaico

⁵ PARÁ, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) *Estatísticas Municipais Paraenses: São João de Pirabas.* / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2016, p. 34-35.

⁶ Idem, *Ibidem*, p. 35.

de condições sociais que vão desde alunos em vulnerabilidade social até àqueles com alto poder aquisitivo. Voltaremos a essa discussão no próximo tópico.

A turma utilizada na pesquisa foi do 9º ano do turno da manhã, denominada de 9003. Os critérios de escolha foram, em primeiro lugar, o nível cognitivo dos alunos para compreender e realizar os trabalhos de leitura, análise e interpretação de imagens, sobretudo, das charges. Esse critério foi estabelecido a partir de seu estágio cognitivo, pois em tese alunos dos 9º anos teriam domínio melhor de abstrações do que alunos do 6º, por exemplo. O segundo critério foi a disposição da turma em fazer parte de tal pesquisa, pois demonstraram interesse em colaborar com o trabalho, a partir das conversas e indagações sobre o tema. E em terceiro, foi a seleção entre três turmas, considerando a participação nas aulas e nos debates. Entre as turmas 9003, 9005 e 9006 (todas de 9º ano), a primeira foi a turma que mais interagiu com as discussões sobre as imagens, propostas em sala, e esses debates são elementos importantes para nossa pesquisa.

Os acerca de 30 alunos da turma 9003 foram assim, parte importante deste trabalho, pois contribuíram bastante para a pesquisa. Nesse sentido, os sujeitos dessa pesquisa. De um total de 31 alunos, matriculados no início do ano, 25 participaram das pesquisas e atividades. Os 6 não inclusos, foram transferidos ou remanejados para outros turnos e outros que não preencheram a ficha da pesquisa⁷. Os discentes responderam as perguntas deste documento, dividido em duas partes: a primeira é socioeconômica e a segunda relacionada ao tema das imagens, com fins de traçar os perfis desses alunos e os seus conhecimentos sobre análise de imagem. Eles fizeram essa atividade na própria sala de aula. Além disso, a turma é quase equivalente no que tange ao gênero. Com 10% a mais de mulheres do que de homens. Outro dado que compõe a caracterização dos sujeitos pesquisados é a idade conforme o gráfico.

⁷ O mapa de notas da turma aponta essas situações. Um remanejado, dois transferidos e três não responderam as fichas. Ver anexos.

Quantitativo de alunos por idade em número e porcentagem

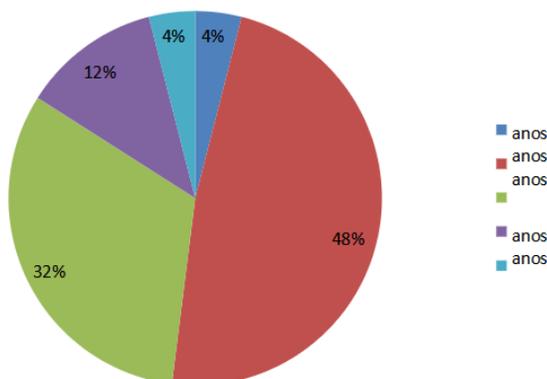


Gráfico 3 - Dados produzidos a partir da ficha socioeconômica dos alunos. Ver anexos.

Praticamente a metade a turma tem 14 anos, ou seja, 48%. Seguido pelo percentual de alunos com 15 anos, que é de 32%. Segundo a legislação de número 11.274 de 2006, o Ensino fundamental passou a iniciar aos 6 anos de idade e não mais aos 8, conforme a Lei de Diretrizes de Bases de 1996. Isto significa que a relação entre a série e a idade deveria estar sincronizada conforme a tabela abaixo:

Relação entre idade e série/ano

Idade	Série/Ano (nível fundamental maior)
11 anos	6º ano
12 anos	7º ano
13 anos	8º ano
14 anos	9º ano

Tabela 1 - Dados coletados de acordo com o site do Inep e as leis 11.274/06 e 9.639/96.

Segundo essa relação de série e idade, mais da metade dos alunos da turma pesquisada está fora do parâmetro, já que menos de 50% da turma têm os 14 anos relativos ao 9º ano, con-

forme a lei. Entretanto, a disparidade é maior em relação a um ano de diferença, pois o segundo maior percentual é de alunos de 15 anos. Além disso, há um aluno que faz a distorção inversa, já que o mesmo entrou com 13 anos, no 9º ano. Isto significa que a distorção em relação a série e idade não é tão alta, apesar dos 16% de alunos com 16 anos e 4% de 17 anos, pois correspondem a 5 alunos em uma turma de 30.

Localidade das moradias dos alunos

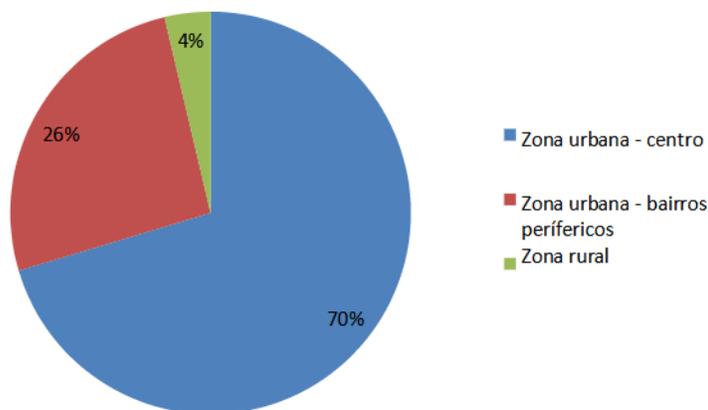


Gráfico 4 - Dados obtidos a partir da ficha socioeconômica. Ver anexos.

Os dados da localização geográfica das moradias dos alunos apontam para uma predominância de alunos da zona urbana, com uma subdivisão entre centro e periferias. Os bairros do centro são os mais próximos a escola na qual estudam e os demais bairros são os mais afastados da localização da escola. Alguns bastante afastados. O baixo número de alunos de zona rural, talvez se explique pela existência de escolas nessas comunidades que fazem parte do município. Há oferta de escolas na zona rural para o nível fundamental. Os próximos gráficos apontam para as condições sociais dos alunos, pois se

referem ao nível de escolaridade e as profissões dos pais desses alunos. Vejamos os gráficos.

Escolaridade dos pais

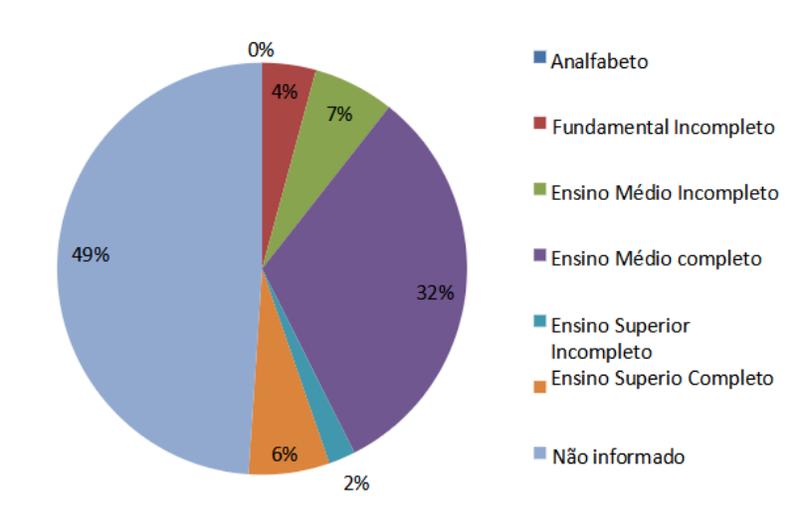


Gráfico 5 - Dados da ficha socioeconômica dos alunos. Ver anexos.

O gráfico 5 traz dados importantes para nossa pesquisa. Embora 49% dos alunos não souberam informar a escolaridade dos pais (em geral de apenas um dos dois, ou seja, ou do pai ou da mãe), percebemos a inexistência de pais que sejam analfabetos. E a presença significativa de pais com ensino médio completo. Outro dado importante refere-se aos pais que possuem nível superior, finalizado ou não que chegou a um percentual de 8%.

Ambos os gráficos permitem inferir, ainda, que a maioria dos alunos têm pais que possuem trabalhos remunerados, seja fixo ou autônomo, servidor público ou privado. Há um percentual de pais que não trabalham de forma remunerada e outros que os filhos não souberam informar. Entretanto, cruzando com as informações do gráfico 5, podemos dizer que nas diversas

profissões, o índice de escolaridade de nível fundamental é baixo e de analfabetismo é zero. Esses foram, portanto, dados de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Profissão dos pais

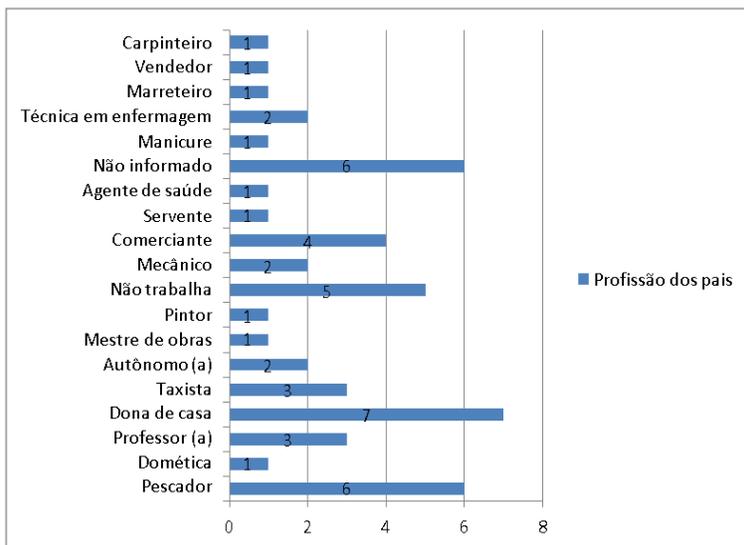


Gráfico 6 - Dados da ficha socioeconômica dos alunos. Ver anexos.

SALA DE AULA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Na sala de aula se realiza um espetáculo cheio de vida e de sobressaltos. Cada aula é uma aula⁸.

Toda essa discussão do tópico anterior pode nos conduzir a uma perspectiva bastante limitada e reducionista de enxergar a escola e seus sujeitos. Por isso, é importante refletir sobre es-

⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITEENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 56.

sas transformações na intenção de compreender tais mudanças. A escola e o espaço da sala de aula foram vistos, durante um bom tempo, como lugares de reprodução e transmissão de conhecimento⁹. Locais nos quais haveria uma “vulgarização” e/ou simplificação de um conhecimento produzido nas universidades e trabalhado na escola, conhecida como transposição didática¹⁰. Sendo assim, a escola não produziria conhecimento e os sujeitos que compunham este espaço seriam meros transmissores e receptores do conhecimento advindo de outro lugar.

Nesse sentido, o professor, o aluno, o conteúdo, a metodologia e os interesses educacionais tinham seus papéis definidos e delimitados conforme o paradigma educacional que tinha em um dado contexto histórico. Basta uma leitura sistêmica da história da educação¹¹ para conseguirmos visualizar as formas de compreender esses elementos que fazem parte da educação escolarizada de forma contextualizada. .

A ideia de Ives Chevalard, estudioso da área de exatas na França, ao criar o conceito de *transposição didática* era apontar a dependência do “conhecimento escolar” das chamadas “ciências de referências”¹². Nesse sentido, há uma concepção de Didática arraigada na adaptação de um saber para um espaço, onde o mesmo não se constrói, ou seja, na escola. Essa discussão teórica problematiza muito mais a posição que o conhecimento tem do que propriamente a sua adequação saindo de um espaço a outro.

Pensemos um pouco. Será que o conhecimento acadêmico seria passível de ser ensinado na escola? Se sim, então como fazê-lo? Da mesma forma como é trabalhado na academia? Certa-

⁹ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (Org.) *Repensando o ensino de história*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

¹⁰ Cf. BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história*. Fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 35-37.

¹¹ Cf. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986; CÉZAR, Temístocles. *Lição sobre a escrita da História*. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, Diálogos. Maringá, 2004; FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

¹² BITTENCOURT, 2011, op. Cit., p. 36.

mente não. Não, por uma impossibilidade cognitiva dos alunos. Então como? Adaptando? Transpondo? Ou seria mais interessante reconstruindo? Ora o debate sobre a Didática da história, construído no capítulo anterior, pode nos ajudar a refletir sobre tais questões. Oldimar Cardoso afirma o seguinte:

[...] a Didática da História de acordo com a atual bibliografia alemã, que a considera mais próxima da História do que da Educação. Associada à palavra *Geschichtsdidaktik*, essa definição se opõe aos conceitos de Didática da História como a arte de ensinar — *Lehrkunst* — História ou como uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares — *Unterrichtsmethoden*.¹³

O historiador brasileiro aponta que existem concepções de didática da história diferentes. *Lehrkunst* advinda da perspectiva de Comenius, pois seria a arte de ensinar. E “ensinar tudo a todos”. Baseia-se na busca por um método mais universalista, capaz de abarcar as diversas áreas de conhecimento, sendo possível assim, ensinar qualquer conteúdo, habilidade ou competência através dele. Essa concepção influenciou bastante a “separação” do historiador do campo do ensino de história que, segundo Cardoso, se focou na pesquisa e deixou o ensino para os educadores.

O conceito *unterrichtsmethoden* é entendido como um conjunto de métodos de ensino que servem tanto para a história quanto para outras áreas de conhecimento. Essa perspectiva, também universalista, é diferente da primeira por se embasar em múltiplas metodologias. No entanto, há ainda a *geschichtsdidaktik*, que se caracteriza por ser uma subárea da teoria da história, que estuda a relação da história com o ensino de história. É uma disciplina específica e exclusiva da história, pensada por historiadores e para historiadores. Além disso, essa concepção de didática da história não se restringe a metodologias, mas reflete sobre a epistemologia e os sentidos do conhecimento histórico para a vida prática.

¹³ CARDOSO, op. Cit. p. 153.

André Chervel, estudioso francês, ao estudar as disciplinas escolares aponta exatamente para uma relativa autonomia destas em relação à correspondente ciência de referência¹⁴. “A ciência de referência remete-se à Didática da História para propor operações cognitivas que estejam ao alcance dos alunos”¹⁵, afirmam alguns historiadores. Ou seja, Embora ambas tenham autonomia e partam do mesmo ponto, são conhecimentos que dialogam e são intrínsecos do fazer historiográfico.

Sendo assim, a chamada *transposição didática* desconsidera a sala de aula como um lugar possível de se realizar pesquisas e de produção de conhecimento. Seria um espaço de saber menor na hierarquia do conhecimento. O que legitimaria o conhecimento escolar seria a ciência de referência. Circe Bittencourt afirma o seguinte:

Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar¹⁶.

A autora aponta para o foco no método de transpor, advindo do conceito de Chevalard. Ora se há uma transposição, significa que não há necessariamente a construção. Além disso, o professor é visto como intermediário do processo de reprodução, o que significa que ele próprio não constrói conhecimento e por extensão o aluno também não. É um movimento de adaptação de algo já pronto. Maria Auxiliadora Schmidt afirma:

A imagem do professor de História é geralmente marcada pela ambiguidade. Ora é visto como sacerdote, ora como profissional da ciência, parteiro da nação, da revolução,

¹⁴ CHERVEL, 1990, op. Cit.

¹⁵ ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo e ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2013, p. IX.

¹⁶ BITTENCOURT, op. Cit., p. 37.

militante... Sua imagem oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e a do produtor de saberes e fazeres... [...] Os dilaceramentos atingem também os alunos em sua condição de receptáculos de informações, conteúdos, currículos, livros e materiais didáticos, na maioria das vezes desinteressantes, que eles lutam por decifrar, entender... Por isso, ainda se escuta o ressoar de suas queixas, revoltas e apatias... e embates. [...] É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História trava um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos dos seus alunos¹⁷.

A autora resume o quadro de uma escola na qual o professor, uma figura as vezes sagrada, tem o papel de transmissor de conhecimento. Um conhecimento verdadeiro. Que chega de outro lugar através do docente. Os alunos são receptáculos. Recebem o conhecimento a partir da aula unilateralmente ministrada. Mas nas ultimas reticencias Schmidt aponta para um universo que não permite uma relação tão mecanizada assim entre professor, conhecimento, aluno, ou seja, a sala de aula. Esse espaço é um lugar de embate. Entre os conhecimentos de ambos os sujeitos – professor e aluno.

Há, portanto, uma discussão que diverge daquele conceito de *transposição didática*. É baseada no conceito de *cultura escolar*, que amplia o debate para além do conteúdo e do método de ensino. Chervel defende a existência de relações de poder no espaço escolar que dão uma dinâmica diferenciada e que influenciam todos os âmbitos desse espaço, inclusive conteúdo e método. Seguindo Juliá Dominique a definição de cultura escolar é:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práti-*

¹⁷ SCHMIDT, 2005, op. Cit. p. 55-56.

cas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)¹⁸.

A *cultura escolar* seria então entendida como: normas, conhecimentos, condutas, práticas e comportamentos que são próprios do cotidiano da escola. São elementos que compõem a lógica de funcionamento deste espaço. E, muitas vezes, essa cultura escolar tem objetivos e intencionalidades “irreduzíveis aos da ‘ciência de referência’”¹⁹. Isto significa que embora haja uma relação entre a academia e a escola, entre o saber historiográfico e o saber histórico escolar também há especificidades que vão desde os objetivos até as práticas de cada um destes polos.

É necessário ainda, pensar na relação que a *cultura escolar* tem com as charges. Do ponto de vista tradicional uma charge seria uma ilustração que serviria como reforço à oralidade do professor ou ilustração de um conteúdo, conforme as demais imagens são usadas em sala de aula. Entretanto, as charges seriam compreendidas, segundo a perspectiva da *cultura escolar* como uma fonte histórica passível de ser minimamente analisada como tal. Ora se a finalidade da escola e das aulas de história é formar cidadãos que pensam, que reflitam e que saibam ler o mundo, as charges teriam um papel importante no desenvolvimento desse tipo de formação dentro da ideia de cultura escolar. Elas proporcionam bases pertinentes para que os alunos observem, analisem e agucem suas capacidades de ler o mundo.

Assim, o conceito de *cultura escolar* se opõe a *transposição didática*, pois faz diversas releituras que abarcam a complexidade e as especificidades do espaço escolar. Um exemplo disso

¹⁸ DOMINIQUE, Juliá. “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, p. 353-382. Texto traduzido pela professora Gizele de Souza (UFPR/PPGEH)

¹⁹ BITTENCOURT, op. Cit. p. 38.

é o contato que a cultura escolar tem com outras formas tais como “cultura religiosa, cultura política e cultura popular”²⁰, de forma a relacionar de maneira distinta da academia com tais dimensões da sociedade em geral. Outro exemplo é a finalidade e os objetivos que se tem na cultura escolar, que são diferentes daqueles da academia.

O ponto mais interessante dessa discussão é a forma de enxergar os sujeitos que compõem o espaço escolar e estão envolvidos nessa cultura. O professor não é mais o intermediário, mas sim o mediador, que problematiza, questiona e constrói debates. Os alunos não meros receptores, mas com suas experiências e conhecimentos prévios e suas consciências históricas participam ativamente dessa construção. O conteúdo, visto como pronto e acabado, que necessitaria apenas de uma adaptação, é sempre construído com base em conhecimentos historiográficos, saberes docentes e experiências dos alunos.

Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como espaço de reprodução e passa a ser compreendida como lugar de construção, onde os sujeitos são ativamente participantes da produção do conhecimento. A sala de aula deixa de ser um espaço conteudista²¹ e passa a ampliar as possibilidades de conhecimentos históricos e relacioná-los com a formação da cidadania dos alunos.

Com essa mudança de perspectivas utilizamos a sala de aula para fazer pesquisa. Os alunos e professor como sujeitos. O espaço da escola sob a base teórica da *cultura escolar*. O foco da pesquisa baseado na relação da história com a imagem e as charges e suas contribuições para o aprendizado e para a consciência histórica. A metodologia arraigada na leitura de imagens e na aula-oficina.

Quando dizemos que utilizamos a sala de aula para fazer pesquisa, não me refiro a simples trabalhos de pesquisa por

²⁰ DOMINIQUE, op. Cit. p. 10.

²¹ Faço menção ao debate do conteúdo tendo o cuidado de não desconsiderá-lo, pois sua importância é fundamental e sua ausência no ensino seria trágica. Cf. PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 17-36.

informações e/ou conteúdos, praticado tanto por professores quanto por alunos. Referimo-nos a refletir sobre o cotidiano escolar como objeto de pesquisa. As práticas, as atividades, as avaliações, os eventos entre outros. O campo do Ensino de história seria base para as pesquisas em torno das consciências históricas, dos saberes dos alunos, das condições sociais e das relações de poder que se estabelecem na *cultura escolar*.

Sendo assim, é importante pensar em uma premissa. A escola e a sala de aula não são apenas lugares para realizar pesquisas e construir conhecimentos, mas também para serem alvos de pesquisa. Ou seja, não é simplesmente pesquisar na escola, mas também sobre a escola. Não é somente produzir conhecimento na escola, mas também conhecimentos sobre o espaço escolar, suas relações de poder, suas práticas e toda a *cultura escolar*. As escolas não são iguais, as turmas muito menos. Portanto, para que o ensino tenha outros contornos e ganhe outras dimensões é necessário que a escola, a sala de aula e os alunos sejam alvos de pesquisas. Mas não de pesquisas generalizadas. Uma crítica que fazemos é: o ensino de história ainda está muito generalizado, as pesquisas são muito abrangentes com temáticas muito amplas. É preciso uma história social da escola, da sala de aula e do aluno. É necessário estudos mais específicos para se chegar ao todo e não o inverso.

AULA-OFICINA: LEITURA DE CHARGES E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A historiadora Isabel Barca trabalhou com uma metodologia interessante para compreender a consciência histórica dos jovens portugueses – a chamada *aula-oficina*. Ela diferencia tal forma de trabalhar de outras duas perspectivas: a *aula-conferência* e a *aula- colóquio*. A primeira é caracterizada pelo entendimento de que o aluno é tábula rasa, que irá recepcionar os conhecimentos advindos do professor. Este último é entendido como deten-

tor de saber. E este saber se encontra pronto e acabado, com a metodologia de transmissão oral unilateral²². A segunda – aula-colóquio – traz algumas mudanças, mas está arraigada no tecnicismo. É caracterizada por conceber o aluno como um objeto a ser motivado e o professor o “planejador dos recursos” e “gestor de diálogos”²³. Os recursos e metodologias são baseados em elementos tecnológicos. A crítica feita a essa perspectiva é de cunho metodológico: o foco são os recursos tecnológicos, como solucionadores dos problemas educacionais.

A aula-oficina apresenta uma proposta diferenciada. O primeiro ponto é que essa metodologia considera os conhecimentos prévios e as diversas experiências dos alunos. O professor é organizador de atividades problematizadoras. O conhecimento é construído a partir dos saberes prévios dos alunos e professores, considerando a ciência, o senso comum e a epistemologia, portanto, multifacetado. Os recursos são múltiplos dentro da aula-oficina. No que tange a avaliação, a aula-conferência é repleta de testes escritos, a aula-colóquio de testes escritos e diálogos informais e a aula-oficina é composta de materiais produzidos pelos alunos, testes e diálogos²⁴.

Nesse sentido, optamos pela proposta metodológica que nos pareceu mais viável e eficaz para nossa pesquisa – a aula-oficina. Embora esta metodologia possua alguns pressupostos metodológicos bastante definidos, também é possível adaptá-la para as realidades onde a mesma será aplicada. Por isso, optamos por uma conexão dessa metodologia com a sequência didática²⁵. Assim, nossa aula-oficina foi dividida em alguns encon-

²² BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131.

²³ Idem, *Ibidem*, p. 132.

²⁴ Idem, *Ibidem*, p. 133.

²⁵ Entendemos a sequência didática como um conjunto de aulas planejados e organizados de forma a alcançar uma discussão mais ampla, que seria inviável em apenas um encontro com os discentes. Cf. DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mer-

tros. Três momentos, para ser mais preciso: 1º momento foi uma leitura prévia das habilidades e conhecimentos dos alunos em relação a análise de determinadas charges. O 2º momento foi um conjunto de diálogos que partiram do debate sobre tipologias de fontes históricas, passando por uma reflexão sobre as tipologias das fontes imagéticas, seguido da leitura de imagens e da produção de análises de imagens após essas reflexões até o 3º momento que foi a produção de charges por alunos e professor, exposição na feira científica-cultural e construção de textos escritos sobre as charges que os discentes produziram.

A segunda parte da ficha se refere a pesquisa sobre a relação dos alunos com a disciplina de história e com as imagens, mais especificamente com as charges. Nesse sentido as perguntas se encaminharam com um formato mais aberto. Os discentes puderam responder questões que são importantes para nossa reflexão. Para a primeira pergunta dessa segunda parte da ficha, que era: *Você considera a disciplina de história importante? Para quê ela serve, na sua opinião?* Alguns alunos responderam com as seguintes colocações, demonstrando um entendimento da história como uma disciplina que estuda o passado:

“Sim, porque com ela aprendemos mais sobre a história do Brasil e sobre o que aconteceu antes de eu ter nascido” (Aluna 30, 14 anos).

“Sim, é importante para termos um conhecimento melhor sobre o que já aconteceu” (Aluna 3, 15 anos).

“Sim, porque me ajuda a entender as coisas importantes que aconteceram no passado” (Aluna 16, 15 anos) Grifos meus.

“Sim, porque nos mostra as antigas coisas” (Aluna 12, 13 anos)

Estas respostas, que relacionam ou delimitam o ensino da história como um conhecimento sobre o passado está presente em boa parte os alunos da pesquisa. É a compreensão mais corriqueira da história. Essa concepção de história que se restringe ao estudo do passado pelo passado se construiu pela força de uma história que se pretendia “tal como ela ocorreu”, nos dizeres de Leopold Von Ranke²⁶. Inclusive, é uma das grandes inquietações dos alunos. Por que e para que estudar o passado?²⁷ O entendimento de que a história é uma disciplina que estuda única e exclusivamente o passado acaba por ser enraizado nos alunos. Isto se dá, em grande medida, pela falta de reflexão que se poderia fazer em sala, ou também pelo uso comum da relação história-passado em diferentes tipos de narrativas. Bloch já criticava em seu clássico essa visão da história como ciência que estuda o passado²⁸.

Outros alunos responderam sobre a sua concepção e serventia da história, relacionando à *memória*, a mais uma forma de *conhecimento/conteúdo* e a *história nacional*. Sobre a memória foi escrito o seguinte: “ela serve para nos lembrar o que aconteceu” (aluna 15, de 14 anos). Sobre a história vista como conhecimento e conteúdo a aluna 6 disse: “para nos trazer mais conhecimento” e o aluno 24 disse: “serve para aprender o conteúdo”. No que tange a história nacional o aluno 2, de 14 anos afirmou que a disciplina é importante, pois estuda “os acontecimentos que marcaram a história do nosso país”, “sim, para ter conhecimento do nosso país, cidade e até do mundo”, escreveu a aluna 29, de 14 anos e o aluno 10, de 15 anos disse que era importante “estudar a história do Brasil”.

As respostas dos discentes sobre o conhecimento do passado do próprio país, como aponta a fala da aluna 30 e da aluna

²⁶ SILVA, Neles Maia da. Educação para além da escola: Reflexões sobre os ambientes não escolares, o Ensino de História e a consciência histórica. In: *Temporalidades*, Edição 21, V. 8, N. 2, maio/agosto, 2016, p. 417.

²⁷ BERUTI, Flávio e MARQUES, Ademar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2009, p. 15.

²⁸ BLOCH, op. Cit. 2001, p. 54.

29 (15 anos), ao afirmar que a história serve: “[...] para conhecermos a história do nosso país e dos antigos povos que aqui habitavam”, são significativas. O conhecimento da história do Brasil²⁹ aparece nas respostas, enquanto que a história geral fica em baixa evidência. Talvez a motivação seja que a história do próprio país faça mais sentido para os alunos, pois trata de suas realidades. Aliás, o ensino de história que considere as realidades dos alunos³⁰, que se aproxime de suas experiências se torna efetivamente produtivo e transformador.

As respostas desses alunos apontam para uma visão ainda muito arraigada na chamada história tradicional, sendo entendida aqui com as características da redução da história a ciência que estuda o passado, a memória como história, um mero conteúdo factual a ser decorado e uma história nacionalista. Isto significa que mesmo com as transformações teóricas desde a chamada revolução francesa da historiografia³¹ até as concepções culturais³² e pós-modernas³³ o ensino de história ainda persiste em seu tradicionalismo. Esse modelo de ensino e aprendizagem é nítido nas respostas dos alunos e apontam para as tipologias de consciências históricas: tradicional e exemplar de Jörn Rüsen³⁴.

Apesar da predominância de algumas respostas que não saíram dessa visão positivista do passado, houve outros alunos com concepções de história mais próximas aos outros tipos de consciência histórica, pois relacionaram a história também com o presente. A aluna 2, de 14 anos, afirmou que considera a disciplina muito importante, pois “[...] serve para refletir muitas coisas que aconteceu no passado e ver o que acontecem no presente”.

²⁹ PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

³⁰ MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012, p. 38.

³¹ BURKE, 1991, op. Cit.

³² BURKE, Peter. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

³³ Cf. VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e Descaminhos da história. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

³⁴ RÜSEN, 2011, op. Cit.

Outros alunos também afirmaram que a história “conta as histórias dos antepassados, mas não só do passado, mas do presente” (Aluno, 17, de 16 anos). Outro ainda concordou: “Sim, porque eu sei o que aconteceu no passado e porque está assim hoje dia” (Aluno 21, de 16 anos).

A relação do passado com o presente é muito tênue e precisa ser pensada com cuidado no âmbito da pesquisa e do ensino na história. Uma perspectiva que considere unicamente o passado acaba por reduzir ao positivismo e historicismo tradicionais, que pretendem escrever uma história *ipsis litteris*. Por outro lado uma visão imediatista, arraigada no “presente contínuo”, acaba por incorrer nos anacronismos, pois são embasadas em juízos do presente sobre o passado³⁵. Daí a necessidade de uma reflexão entre o tempo passado e o tempo presente, na qual se tenha consciência das possibilidades e limitações da pesquisa histórica e de seu ensino.

Antes de analisarmos a aula-oficina voltemos ao diálogo com outro ponto ficha socioeconômica dos alunos. Estes responderam questões que estão diretamente ligadas com as iconografias. *O que você acha do uso de imagens nas aulas?* Os adjetivos foram quase unânimes em considerar tal uso como: “bom”, “muito bom”, “interessante”, “importante”, “muito importante” e “legal”. As exceções foram dois alunos que afirmara: “eu particularmente acho chato” (Aluno 14, de 14 anos) e “eu acho um pouco difícil de entender” (Aluna 16, de 15 anos).

A maioria dos alunos respondeu objetivamente, mas outros justificaram a importância do uso de imagens nas aulas. As afirmações variaram bastante: “É muito importante para nós aprendermos a ler as imagens” (Aluna 6, de 15 anos); “[...] se aprofundar mais conhecer mais diferenciar uma imagem da outra” (Aluna 15, de 14 anos); “Acho bom, assim eu não escrevo” (Aluno 10, de 15 anos); “Acho bom por facilita o modo de entender” (Aluno 25, de 14 anos). O que se pode inferir a

³⁵ Cf. JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 42-53.

partir das repostas dos alunos é que os mesmos consideram positivo o uso das imagens nas aulas. Eles apontam distintas justificativas para tal prática docente. Desde a facilidade em entender um dado conteúdo até a preferência das iconografias em detrimento da escrita.

No primeiro capítulo chamamos atenção para dois elementos importantes que as charges propiciavam na sala de aula: o elemento iconográfico e a facilitação de entendimento. Ou seja, o elemento icônico, a imagem atrai o aluno mais que textos escritos e/ou oralidades do professor sem o uso do elemento visual. Além disso, eles conseguem entender um assunto complexo de forma sintetizada em uma imagem. A preferência pela imagem é muito grande entre os alunos. E dependendo da tipologia da imagem, da forma como se trabalha em sala e da própria capacidade dos alunos o uso das iconografias pode facilitar bastante a aprendizagem.

Os alunos foram indagados ainda se os professores usam imagens em suas disciplinas. Os dados aparecem no gráfico abaixo e apontam para um número expressivo de professores que utilizam esse recurso didático em suas aulas:

Uso de imagens nas disciplinas

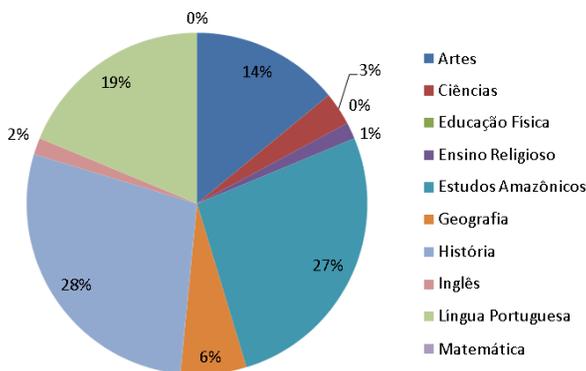


Gráfico 7 - Dados obtidos a partir da ficha socioeconômica dos alunos. Ver anexos.

Esses dados nos confirmam uma assertiva do primeiro capítulo – o problema não é o desuso da imagem no ensino, pois como podemos ver diversos professores, de diferentes disciplinas utilizam esse recurso didático em suas aulas. A maioria dos que usam são professores da área de ciências humanas tais como: História, Estudos Amazônicos, Língua Portuguesa e Artes. Somente a Matemática e a Educação Física foram elencadas como disciplinas que não usam imagens, nesse caso.

Aqui cabe uma reflexão teórica sobre um aspecto importante da pesquisa – a leitura de imagens³⁶. Já se disse nesse trabalho que a imagem é portadora de interesses e discursos e que ela não fala por si só³⁷. A leitura desta, portanto, se faz necessária. Lúcia Santaella defende que um primeiro ponto a discutir é a expansão do conceito de leitura para além dos elementos verbais³⁸. A leitura de imagem se caracterizaria por uma habilidade de decifração de códigos e signos imbuídos de um sentido comunicativo mesmo com a ausência da linguagem escrita. Para lermos uma imagem, Santaella afirma que: “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra”.

É importante notar que essas considerações se aplicam de forma pertinente a partir dos estudos da semiótica. Aliás, esse “desmembramento de parte por parte” também é recomendado por Martine Joly no processo de análise da imagem³⁹. Entretanto, para nós historiadores a leitura da imagem precisa ir um pouco além. Ver, ler e analisar uma imagem são três ações distintas, embora estejam relacionadas. A primeira representa uma visualização de elementos superficiais que, em geral, acabam ficando

³⁶ MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

³⁷ BURKE, 2004, op. Cit.

³⁸ SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012, p. 12.

³⁹ JOLY, op. Cit.

na mensagem principal que a iconografia mostra. A segunda está pautada em uma atenção maior, podendo captar outras mensagens que estão implícitas. E a terceira considera elementos que extrapolam a própria imagem tais como contexto, autoria, interesses, discursos e intencionalidades. Esta última corresponde a imagem entendida como uma fonte histórica.

Mas voltemos a análise da aula-oficina. O 1º momento foi caracterizado como um contato inicial para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas capacidades e habilidades de ler charges. Conforme mencionamos na introdução deste texto foram usadas duas charges do imperialismo europeu no século XIX, para essa avaliação diagnóstica⁴⁰. As charges intituladas *O bolo chinês* de Henri Meyer (1898), na página 10 do livro didático, e *O fardo do homem branco* de Victor Gillian (1899), na página 23⁴¹.

O bolo chinês



Figura 1 - O bolo chinês. Charge de Henri Meyer, publicada no Petit Journal em 1898.

⁴⁰ Avaliação diagnóstica pode ser entendida como parte significativa de um processo avaliativo mais amplo. Sua função é a compreensão das impressões iniciais das habilidades e conhecimentos dos alunos. Cf. LÜCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#2>>. Acesso em: 09 de março de 2018.

⁴¹ Para fins de retomada e visualização decidimos colocar novamente as imagens nesse capítulo.

O fardo do homem branco



Figura 2 - Judge Public Company, Victor Gilliam, Nova York, 1899.

Para analisar as respostas dos alunos definimos os seguintes parâmetros: *concepção de história e tempo; entendimento da imagem como fonte; compreensão da mensagem principal e relação com o conteúdo (processo imperialista)*. Tais reflexões possibilitaram pensar em nossa problemática.

Em relação à *concepção de história e tempo*, os alunos não refletiram sobre esses aspectos, pelo menos não de forma aprofundada, pois os mesmos focaram na descrição e interpretação da mensagem das charges. No entanto, ao cruzarmos essa premissa com as respostas dos discentes sobre o que é a história e para que ela serve é possível compreender que tais reflexões não vêm a tona, pela concepção da maioria dos alunos de que a história é a ciência que estuda o passado. Nesse sentido, não há discussão da relação do passado com o presente. Alguns termos usados nas fontes remetem a essa conclusão tais como: “naquela época”, “no passado”, “nesse tempo”.

Há que se fazer uma ressalva com relação ao desenvolvimento da aula-oficina, pois em um momento anterior houve a

construção de um debate com os alunos sobre o tema e os mesmos fizeram relações importantes, sobretudo, quando pensaram as práticas imperialistas europeias com a violência aos negros na sociedade atual e as teorias do darwinismo social e a predestinação metafísica com o racismo e o preconceito religioso contra as religiões de matriz africana. Essa informação é importante, pois aponta para um tipo de consciência histórica crítico e genético, já que entendem a historicidade das discussões, mas não deixam de relacionar com problemas atuais.

No que tange ao entendimento da imagem como fonte histórica, praticamente todos os alunos não a trataram como fonte, pois não há nenhuma referência a temporalidade, a autoria, a relação da iconografia com o contexto. Os discentes detiveram-se em descrever e analisar o conteúdo de forma a buscar uma interpretação da mensagem. A entender o que a imagem queria dizer. Algumas pontos de suas narrativas apontam para essa conclusão.

Na charge da pág 23, podemos observar que há vários homens brigando por territórios. Analisando podemos ver que havia muitos conflitos por território, para conquistar algum território eles tinham que agir com rapidez para tomar posse deles como os países: China, Europa e Portugal. (Aluna 3, de 14 anos).

Na charge da página 23, podemos ver vários homens de diversas etnias dividindo uma pizza. Analisando a imagem podemos entender que era uma correria para ocupar algum território e muitos conseguiram. (Aluna 26, de 15 anos)

Embora a maioria dos alunos não tenha feito essa referência a elementos que mostrem as reflexões sobre fonte histórica, alguns alunos citaram a autoria de uma das charges e outro ainda o ano de publicação da mesma com citação da fonte onde a imagem foi publicada. Isto mostra que alguns se preocuparam com elementos externos da imagem.

Com relação a compreensão da mensagem principal das charges os alunos apresentam boa capacidade de interpretar, embora se conclua que alguns não conseguiram entender. Para os alunos o conhecimento ainda é muito arraigado nas informações factuais. Por isso, os mesmos buscaram explicações informativas. No entanto, outros alunos conseguiram interpretar para além do visual, apontando para questões interessantes. Por exemplo, o aluno 10, afirma que a charge da página 10 “apresentam como uma corrida comercializada, entre Europa e Estados Unidos”. É uma assertiva intrigante, pois em nenhum momento a charge aponta questões comerciais. Ela traz uma perspectiva ideológica sobre a superioridade do homem branco sobre os demais. Mas mesmo assim, o aluno consegue visualizar a relação comercial implícita. A aluna 20, de 14 anos, após descrever a charge *O fardo do homem branco*, afirma: “Mais tudo isso era apenas uma farça, o que eles realmente queriam era explorar as riquezas desses territórios e acabar com a crise que eles estava passando que era a falta de mão de obra”. Percebe-se nitidamente uma interpretação da charge e a relação com a exploração de riquezas, apesar do anacronismo de misturar o colonialismo do século XVI com o neocolonialismo do século XIX ao citar a questão da mão de obra.

Alguns alunos conseguiram, ainda, relacionar as charges, que tratavam de tópicos específicos como a disputa territorial no Congresso de Berlim e a teoria da superioridade do homem branco sobre as demais raças, sendo sua responsabilidade levá-las a civilização, com o processo mais amplo, intitulado de imperialismo. Isto aponta para o parâmetro da relação da imagem com o conteúdo. A aluna 29, de 14 anos afirmou: “Na 2ª charge podemos observa que ha pessoas lutando por territorio, pois quem chegasse primeiro ao territorio poderia se considerar dono do territorio”. Essa interpretação faz uma alusão direta a uma das clausulas da Conferência de Berlim. Ou seja, há, em boa parte dos trabalhos uma conexão do conteúdo com a imagem.

Essas inferências podem ser cruzadas com as repostas dos alunos sobre a questão do uso das imagens na sala de aula. Vejamos os dados para a pergunta: *você consegue entender as charges sobre os assuntos?*

Compreensão das charges pelos alunos

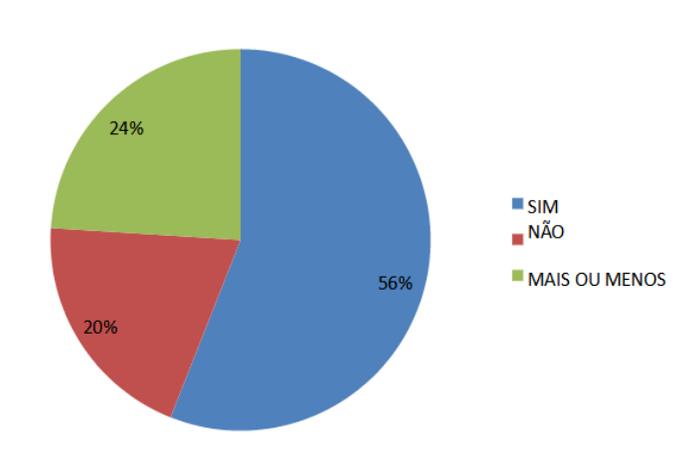


Gráfico 8 - Dados obtidos a partir da ficha socioeconômica dos alunos ver anexos.

Esses dados confirmam que a leitura das imagens não é uma tarefa simples, pois mesmo aqueles que responderam ter o entendimento das mesmas, confirmaram que existem charges que são mais difíceis de compreender. Logo em seguida temos uma contradição, pois a maioria dos alunos afirma que sim para a pergunta: *você acha que as charges facilitam sua aprendizagem? Por quê?*, mas o seu uso na sala não significa a facilitação da aprendizagem.

As maiores dificuldades elencadas pelos alunos em relação ao entendimento das charges são: “algumas são difíceis de entender, outras são fáceis” (Aluna 4, 14 anos), “as vezes, eu acabo esquecendo de observar um pouco mais ou seja observar os detalhes fora da imagem” (Aluna 15, de 14 anos), “é difícil associar a imagem a um tema” (Aluna 23, de 14 anos). Os alunos tem

algumas dificuldades que estão atreladas a questões mais pontuais como falta de atenção, dificuldade de compreensão e associação. Talvez isso se explique pela ausência de reflexões sobre as imagens ou mesmo pela falta de hábito de trabalhar a imagem de forma mais detida e não como mera ilustração ou reforço, como mencionamos anteriormente.

Charges como instrumento de compreensão de conteúdos

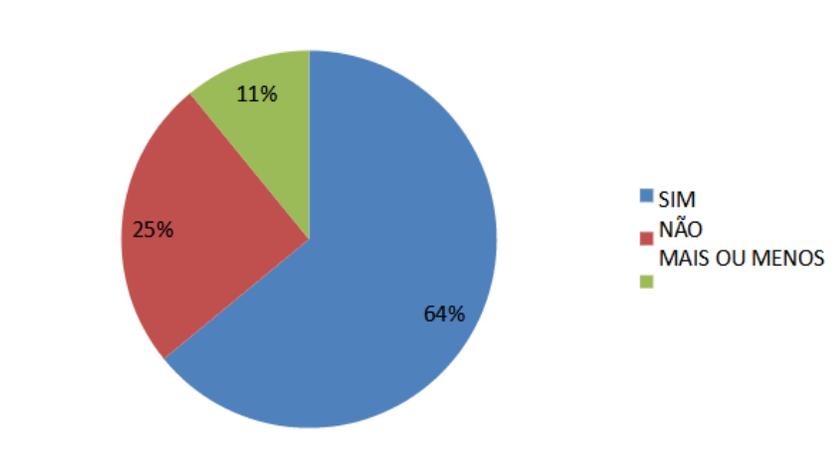


Gráfico 9 - Dados obtidos a partir da ficha socioeconômica dos alunos. Ver anexos

O que se pode concluir desse 1º momento da aula-oficina é que os alunos apresentam uma atenção direcionada aos elementos internos da imagem, buscando um conhecimento informativo. Alguns apresentam dificuldades de interpretar, de relacionar as imagens com o conteúdo. Entretanto, a maioria dos alunos não trata a charge como fonte e suas concepções de história e tempo estão implícitas em suas análises. Essa pré-avaliação das habilidades, competências e estratégias dos alunos para a leitura das imagens nos impulsionou à construção de algumas reflexões importantes nos demais encontros da aula-oficina.

O 2º momento da aula-oficina foi a proposição de alguns encontros nos quais fizemos reflexões sobre a história e as char-

ges. O primeiro desses encontros foi para uma reflexão sobre fontes históricas. Nesse debate, apresentamos aos alunos a seguinte reflexão: como nós conhecemos a história se não estávamos nos tempos passados? Como sabemos dos fatos e processos que ocorreram há milhares de anos? Como diria Marc Bloch: “Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz”⁴². “Não sou tão velho assim”, brincamos com os alunos.

Tal questionamento é seguido de alguns olhares reflexivos como quem diria: “eu não havia pensado nisso” e essa suposição é logo confirmada por afirmativas que seguem a mesma linha de raciocínio. A partir daí apresentamos a turma o conceito de fonte histórica, recorrendo mais uma vez a Escola dos Annales, e seu co-fundador, Lucien Febvre resumindo-o: a história se faz com todo tipo de fonte⁴³.

Tipos de fontes históricas



FIG. A

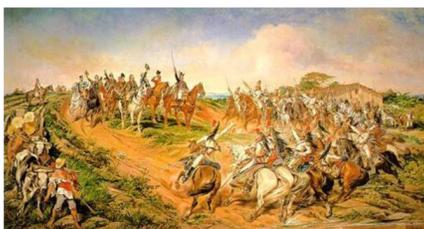


FIG. C



FIG. B

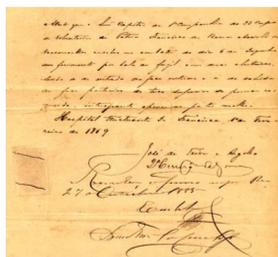


FIG. D

Figura 3 - Slide para discutir os tipos de fontes. A: material; B: oral; C: imagética e D: escrita.

⁴² BLOCH, op. Cit. 2001, p. 69.

⁴³ A citação completa dessa premissa já consta no primeiro capítulo.

Os alunos são apresentados ao debate da tipologia das fontes históricas⁴⁴. As fontes podem ser classificadas em: fonte escrita, fonte oral, fonte material e fonte imagética. Essa classificação simplificada com fins didáticos foi debatida e exercitada pelos alunos. Mostramos diversos exemplos e os mesmos foram se familiarizando com as mesmas. Em seguida fizemos uma atividade de identificação de algumas fontes para que os mesmos pudessem classificar conforme foi estabelecido. No slide colocamos quatro figuras: A: uma ânfora grega do século IV a.C.; B: Uma foto de uma pesquisadora entrevistando um professor acadêmico; C: O quadro *O grito do Ipiranga* de Pedro Américo, pintado em 1888; e D: a Lei Aurea de 1888, assinada pela princesa Isabel.

O exercício foi simples: classificar qual tipo de fontes na atividade proposta. Apenas 1 dos alunos não acertou toda a classificação. Chamamos a atenção, ainda, para a resposta de um dos alunos que classificou da seguinte forma: A: material/imagética; B: Oral/imagética; C: Imagética e D: Escrita/imagética. Para ele as fontes possuem mais de uma classificação, pois todas estão em formato imagético.

É importante notar que esse debate das fontes históricas se faz pertinente para a consciência histórica, pois quando se compreende que as fontes carregam as marcas de um dado tempo, com seus interesses, discursos e intencionalidades o entendimento da história enquanto processo e enquanto construção, influenciada pelo presente, passa a compor as operações mentais do conhecimento histórico. O nível da consciência histórica deixa de ser meramente arraigado na noção de tempo (comum a todo ser humano, conforme Rüsen) e passa a compreender as relações do passado com o presente, com perspectivas de futuro.

A aula-oficina seguiu com o afunilamento das tipologias de fontes para as tipologias das fontes imagéticas. Apresentamos variadas formas de imagens para aos alunos: Fotografia, pintu-

⁴⁴ Cf. PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. 1 ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2015.

ra, desenho, quadrinho, caricatura, tirinha e a charge. Através de exemplos com o uso do Datashow, a turma pode conhecer alguns tipos de imagens e suas peculiaridades. Optamos por não aprofundar nas demais e passamos a pensar o caso das charges especificamente. O que é uma charge? Quais suas principais características? Como podemos ler uma charge? Essas foram algumas questões norteadoras desse ponto da aula.

Após o debate conceitual e sobre as principais características de uma charge, discutimos sobre como ler uma charge, dividindo em uma metodologia de análise de elementos externos e internos da imagem. Para o primeiro item construímos as seguintes questões: quem produziu? Quando a produziu? É da época ou sobre a época? De onde a produziu? Para quem a produziu? Quais as intenções e interesses tinham ao produzi-la? Qual discurso carrega? A charge utilizada para fazer essas reflexões foi a seguinte:

Anistia

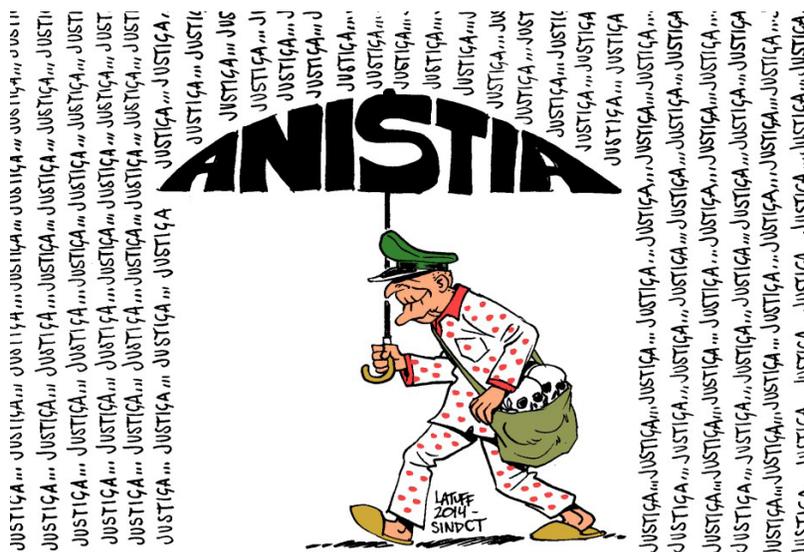


Figura 4 - A charge denuncia a impunidade dos militares pela Anistia.

Site SINDCT. Charge de Latuff, 2014.

Essa charge foi produzida pelo cartunista Carlos Henrique Latuff de Sousa, autor brasileiro de diversos cartuns e charges de cunho político. Duro crítico do período ditatorial militar no Brasil, ativista de causas como a questão palestina, no conflito com Israel. A charge foi produzida em 2014 e publicada no site do SINDCT. A charge trata dos resquícios do contexto do governo dos militares no Brasil, embora sua produção seja de 2014, ou seja, posterior. Trata-se, portanto, de uma charge sobre a época e não da época. Latuff produziu a charge para o grande público da internet e tinha como interesse denunciar a impunidade dos militares, que foram beneficiados pela anistia no fim da ditadura. A intenção é mostrar que a lei de anistia não permitiu que a justiça chegasse para aqueles sujeitos que praticaram crimes políticos entre 1964-1985. A charge carrega um discurso de oposição à impunidade dos militares.

No que tange aos elementos internos as questões levantadas foram as seguintes: Qual a mensagem central da charge? Existem mensagens secundárias? Quem são os personagens? O que eles estão fazendo? Quais detalhes expressam o que você entendeu? Quais detalhes não ficaram claros? A charge utiliza sátira, comicidade, ironia, crítica velada ou explícita, ambiguidade? Como você identificou? Faz referência a que parte do conteúdo? A que conclusões a charge chega? Sendo assim, a mensagem principal é o impedimento da justiça pela anistia (o guarda-chuva). Há mensagens secundárias podem ser notadas a partir da roupa do militar, que denota que ele está indo dormir ou acordando, sinal de que a vida segue normalmente, e a bolsa cheia de caveiras, apontando para os crimes que o mesmo carrega. Tais detalhes apontam para essa interpretação. O personagem está caminhando com uma sobrinha escrita anistia, que o protege da chuva e com uma bolsa. A charge utiliza crítica explícita a impunidade dos militares. A charge faz referência a Ditadura militar no Brasil. Esses foram alguns pontos inter-

nos, que foram analisados. As reflexões foram muito proveitosas, pois os alunos participaram do diálogo e das inquietações e problemas que levantamos. Vejamos alguns trechos que os alunos construíram sobre a charge acima.

Na charge eu entendi que debaixo de uma chuva de justiça, o governo anistiava ou seja perdoava e libertava os políticos corruptos e os que torturavam, as caveiras na bolsa foram pessoas que provavelmente foram mortas pela pessoa que está carregando e as famílias e amigos dessas pessoas mortas pedem justiça, mas o governo perdoa elas pelo crime que cometeram e as mortes também!!! (Aluno 26, 15 anos)

Eu entendi que a charge fala sobre anistia que no tempo dos militares e civis eles agrediam o cidadão se fosse preciso eles matavam para que os cidadãos esquecesse seus podres por isso o sujeito dessa imagem pede justiça. (Aluno 22, 14 anos)

A anistia era pode-se dizer um perdão dos crimes cometidos, existem varias charges sobre o assunto como uma no livro "somos anistiados, somos livres". (Aluno 15, 14 anos)

Essas citações mostram que os alunos conseguiram compreender a essência da mensagem da charge de Latuff. Entretanto, chamo a atenção para o fato de os mesmos ainda não se preocuparem com as informações externas a imagem, pois ainda ficaram presos às informações internas. Desse modo, as questões relacionadas a contextualização da fonte foram ignoradas.

Talvez uma das questões mais importantes a se pensar na análise dos textos produzidos pelos alunos seja a questão da contextualização. Quando o aluno tem a consciência do contexto e do ato de contextualizar, sua capacidade de refletir sobre a história se aprimora. E mais que isso, sua capacidade de ler o próprio mundo também se aguça. Essa consciência para contextualizar uma imagem talvez ainda não esteja presente em nossos alunos pelo trato dado as fontes, sem as devi-

das reflexões básicas, e por um ensino de história que tem se limitado ao conteúdo, com pouca preocupação com o pensar a história atrelada as vidas e realidades dos alunos.

Nesse sentido, cabe pensar que a pesquisa até aqui desenvolvida mostra um ensino e aprendizagem de história, seja na escola ou mesmo a partir das narrativas concorrentes, ou seja, todas as formas e meios de aprender a história, ainda tem priorizado o conteúdo e poucas reflexões sobre a história enquanto conhecimento conceitual, construído a partir das fontes diversificadas, produzidas em um dado contexto e com interesses e intenções. Outro ponto importante é a construção das charges enquanto materiais didáticos e fontes históricas pelos próprios alunos, como veremos no próximo capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Este capítulo trouxe inferências importantes para a nossa pesquisa. Nele pudemos perceber alguns aspectos da aplicação de uma pesquisa em sala de aula. Definimos o lócus de pesquisa em amplo diálogo com os dados oficiais do IBGE e da FAPESPA. Tais informações nos permitiram visualizar de forma panorâmica a economia, demografia e educação da cidade de São João de Pirabas-PA. Tais dados nos permitem traçar um perfil de um município que apresenta como características principais uma baixa extensão territorial, com IDH insuficiente, população pequena e com índices educacionais não muito bons do prisma quantitativo.

A escola em questão é a única de fundamental maior da cidade e atende as diferentes classes sociais da cidade, desde alunos filhos dos empresários locais até os filhos de pescadores. Essa característica nos levou a refletir sobre algumas implicações da educação nos fazendo pensar em um universo escolar ou *cultura escolar*, para ser mais conceitual, bastante diversificado e multifacetado, que abrange diferenças de cor, religião,

sexo e classes sociais. Para limitar mais ainda as opções, a cidade não possui escola particular. Esse dado nos confirma a existência desse pluralismo social entre os alunos.

A turma, onde a pesquisa foi realizada, dados os critérios de seleção, foi um 9º ano do Ensino Fundamental. Uma turma diversificada, como a própria escola. Alunos de diferentes gêneros, credos, condições sociais e econômicas. Os sujeitos da pesquisa responderam uma ficha socioeconômica com duas partes: uma primeira para questões socioeconômicas propriamente ditas, e a segunda sobre as relações da história com as imagens. Tal metodologia foi de suma importância para traçar o perfil dessa turma, além de nos subsidiar informações sobre suas concepções de história, dos usos das imagens e suas próprias posições sobre tais elementos.

Importante ressaltar, que a reflexão sobre a utilização da sala de aula como espaço de produção de conhecimento e de pesquisa foi uma de nossas preocupações. Refletimos no segundo tópico deste capítulo sobre as mudanças de perspectivas com relação a essa problemática. Afinal de contas, a escola é ou não é um espaço de produção de conhecimento? E a sala de aula é lugar de pesquisa? Que tipo de pesquisa? Conteudista? Ou também serve ela própria para ser alvo de pesquisa?

Nesse sentido se fez necessário um debate sobre dois conceitos importantes para o ensino de história – a *transposição didática* e a *cultura escolar*. Dois conceitos que representam mais que uma simples discussão sobre didática, pois o debate abrange a forma de enxergar a própria escola e o espaço escolar. Enquanto o primeiro desconsidera esses espaços como espaços de construção de conhecimento, o segundo os entende como lugares com lógicas de funcionamento que independem da academia. Que embora dialoguem, o conhecimento histórico escolar e o conhecimento historiográfico possuem suas especificidades.

É importante lembrar que o primeiro conceito desconsidera os papéis dos alunos e professores como sujeitos que constroem, pois o conhecimento acadêmico só precisa ser adaptado

para a escola. Na cultura histórica esses são essenciais para a construção de um conhecimento que embora dialogue com as ciências de referências, também possui seu “grau de autonomia”, nos dizeres de Chervel.

Outro ponto importante debatido no capítulo, foi sobre a metodologia utilizada na pesquisa – a chamada aula-oficina, embasada em Isabel Barca. Essa perspectiva está em amplo diálogo com a ideia de cultura escolar, pois considera o conhecimento como algo a ser construído na sala de aula. Além disso, os alunos e professores são ativamente participantes dessa construção. Sendo assim, delimitamos alguns momentos com os alunos, sujeitos da pesquisa, perpassando desde uma avaliação prévia dos seus conhecimentos, habilidades e competências sobre a leitura de imagens até a própria produção dessas charges por eles próprios.

As atividades empreendidas no 1º momento da aula-oficina nos permitiram fazer algumas considerações importantes. Os alunos, em geral, partiam das análises de informações mais relacionadas a partes da imagem, que transmitem a mensagem principal, embora alguns não tenham conseguido compreendê-las. Alguns conseguiram relacionar as mensagens com o conteúdo da disciplina, mas não tratam a imagem como fonte e suas concepções de história e de tempo não apareçam. Tal lacuna foi preenchida com a análise das respostas dos alunos sobre o que é história e para que ela serve. É necessário, portanto, continuar as análises das fontes dos alunos a partir das suas narrativas e de suas produções, que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Do refletir ao produzir: a construção de charges nas aulas de história

DO RISO AO PENSAR: EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS E REFLEXÃO DOCENTE

Você acha que as charges facilitam sua aprendizagem?
Por quê?

- Sim, porque algumas dessas charges relatam coisas que já aconteceram e da atualidade. (Aluno 2, 14 anos)

Nas primeiras vezes que utilizamos as charges em sala, os alunos riram bastante. As imagens trouxeram a tona situações críticas e inusitadas que foram representadas de forma irônica, cômica e satírica. O riso se construiu em torno de fatos diversos e sobre temas corriqueiros em nossos cotidianos tais como: saúde, política, violência entre outros. Os alunos riram ao mesmo tempo em que compreendiam e refletiam sobre nossos problemas em sociedade a partir dos recursos humorísticos dos cartunistas.

Mas a epígrafe acima trouxe uma profundidade maior do que o simples riso imbuído nas charges ou a reflexão sobre os problemas do presente – ela nos possibilitou traçar o diálogo para além do riso e pensar a imagem como fonte histórica. Dizer que “algumas dessas charges relatam coisas que já aconteceram e da atualidade” nos permite pensar que há um entendimento inicial por parte dos alunos sobre a importância das fontes (sejam escritas, materiais, orais ou imagéticas) para a construção da história, pois a imagem seria portadora de relatos do passado e do presente.

Outro debate importante para pensarmos é que todas as discussões propostas ao longo desse processo de pesquisa nos encaminharam para este ponto – os alunos como sujeitos ativos e participativos no processo de ensino e aprendizagem e na construção de conhecimento. A ideia de que os alunos são meros receptores de um conhecimento pronto e acabado, transmitido pelo professor através de monólogos, não se sustenta diante dos dados levantados e dos questionamentos elaborados em nosso trabalho. A formação dos alunos, nesse sentido, está para além do acúmulo de conhecimento e está atrelada a cidadania e a consciência histórica. Selva Guimarães afirma:

Para professores e especialistas em ensino, é lugar-comum afirmar que a formação *da e para* a cidadania e formação da consciência histórica do aluno são preocupações centrais da educação básica. No entanto, isso não basta. Nós professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia.¹

A autora concorda que o ensino da história não se atém ao conteúdo exclusivamente. Ele está ligado as intencionalidades do tipo de cidadão e sociedade que queremos construir. A

¹ GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. 13ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 144.

ideia de ensinar história está para além dos conhecimentos dos acontecimentos do passado e se volta também para as questões do presente. E essa discussão é essencial para pensar o ensino de história na sala de aula. Selva Guimarães afirma ainda que a concepção de história que boa parcela dos estudantes do ensino fundamental é autoexcludente¹⁵¹, pois os alunos colocam-se fora da história deixando-a para os “grandes homens”¹⁵² e fatos importantes do passado¹⁵³. Os alunos, na maioria das vezes não se sentem partícipes da história ou mesmo consideram que suas vidas compõem o rol da história, pois se excluem desta.

A autora concorda que o ensino da história não se atém ao conteúdo exclusivamente. Ele está ligado as intencionalidades do tipo de cidadão e sociedade que queremos construir. A ideia de ensinar história está para além dos conhecimentos dos acontecimentos do passado e se volta também para as questões do presente. E essa discussão é essencial para pensar o ensino de história na sala de aula. Selva Guimarães afirma ainda que a concepção de história que boa parcela dos estudantes do ensino fundamental é autoexcludente², pois os alunos colocam-se fora da história deixando-a para os “grandes homens”³ e fatos importantes do passado⁴. Os alunos, na maioria das vezes não se sentem partícipes da história ou mesmo consideram que suas vidas compõem o rol da história, pois se excluem desta.

O já trabalhado conceito de *transposição didática*⁵ não se sustenta, pois em sua simplicidade não dar conta do universo escolar que ultrapassa a discussão de conteúdo. A *transposição didática* diminui e/ou anula a participação do aluno e relega um papel de “vulgarização” da escola na “adaptação” de um saber

² Idem, *ibidem*, p. 145.

³ CARBONARI, Maria Rosa. O que fazemos com a história? In: DAVIS, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000, p. 10.

⁴ Cf. PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14^a ed. 1^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

⁵ BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O ensino de história*. Fundamentos e métodos. 4^a ed. São Paulo: Cortez, p. 35-37.

científico para o espaço escolar. Os alunos são simplesmente silenciados diante de saberes que advêm de outro espaço – a academia. Eles foram e *quicá* são vistos como não tendo opinião, sem interesse e sem muito o quê dizer diante das disciplinas escolares e dos conteúdos curriculares.

Essa visão, todavia, está equivocada, pois os alunos, em maior ou menor medida, têm muito a nos dizer. Todavia é preciso que haja espaço para suas vozes - o que raramente acontece na maioria das aulas desinteressantes e costumeiras em nossas escolas. Os alunos carregam um arcabouço de experiências, vivências e visões de mundo que não são aproveitadas por nós professores. Os silêncios dos alunos não nos permitem conhecer seus níveis ou tipos de consciências históricas⁶, suas intencionalidades em relação ao que é importante e significativo para eles. Daí a necessidade de dar voz a esses sujeitos, não apenas na sala de aula, mas também nas pesquisas acadêmicas.

É interessante refletir sobre essas questões, pois a pesquisa acadêmica não existe por si própria. Sua razão de ser é o ensino, por isso Rüsen não separa a historiografia do Ensino de História através da relação entre teoria da história e Didática da História⁷. Se houver investimentos em pesquisas, produções de conhecimento e estes não forem ensinados, seu sentido se esvaízia, pois o conhecimento produzido necessita ser ensinado para se perpetuar, do contrário, será esquecido⁸. Sendo assim, a razão de ser da pesquisa é o ensino. O sentido final de existir do pesquisador é o aluno. E ousamos dizer mais – com a mudança de posicionamento do pesquisador em relação ao aluno, este último se tornará mais importante ainda nessa relação, pois o aluno será

⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 61-70.

⁷ Rüsen. Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT; BARCA e MARTINS, op. Cit. p. 23-40.

⁸ KARNAL, Leandro. *A história na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed., 5ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2016, p. 7-14.

compreendido como parte essencial do processo de produção de conhecimento já que será pesquisado, pesquisador e também constrói conhecimento.

Em nossa pesquisa essa postura já é adotada, pois os alunos são os sujeitos com os quais dialogamos na construção dessas reflexões sobre as charges e a consciência histórica. Eles não são simplesmente pesquisados, mas também pesquisadores e produzem conhecimento, pois tiveram papel efetivo na pesquisa seja na construção dos textos ou das charges. Sendo assim, mais adiante iremos analisar as fontes imagéticas e textuais, produzidas pelos alunos.

É importante ressaltar que é recorrente encontrar na bibliografia de ensino de história⁹ e também na de educação, de forma geral, a ideia de que uma educação escolar de qualidade é voltada para a formação crítica dos alunos. Muito se fala e se escreve sobre os objetivos da escola e entre eles está o formar um cidadão pensante, que compreenda a sociedade na qual está inserido e que entenda seus deveres, mas também seus direitos. Inclusive a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que uma de suas finalidades é: “preparo para o exercício da cidadania”¹⁰. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de história também concordam que entre seus objetivos estão:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;¹¹

⁹ Cf. BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: ____. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-27; PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. *A história da sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 17-36; SCHMIDT, M. A. e CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004; FONSECA, Thais Nivea da. *História e ensino de história*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

¹⁰ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Art. 2º. 1996.

¹¹ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 7.

Entretanto, muitas reflexões e finalidades acabam por ficar no plano das ideias e não apresentam proposta concreta de como isso pode ocorrer. Como formar alunos que pensem, analisem, reflitam, compreendam e conheçam o mundo ao seu redor? É preferível o conteúdo ou as habilidades e competências? Ou ambos? Que tipo de alunos os historiadores/professores querem formar? Qual o sentido a história pode ter para os alunos? Esses questionamentos são muito importantes para nossa reflexão, por isso nossa proposta foi pensar sobre como as charges poderiam contribuir para esse tipo de formação.

A discussão em torno da consciência histórica é aqui retomada, pois os alunos, como participantes ativos do processo de construção de conhecimento produziram suas próprias charges, a partir seus próprios pontos de vistas e suas consciências históricas. Eles foram sujeitos da pesquisa e também pesquisadores. Construíram o conhecimento de forma efetiva. Essa consciência histórica é múltipla e complexa¹².

Em um mundo imagético como o nosso, repleto de iconografias diversas, os alunos fazem leituras de tais linguagens visuais de formas distintas e mobilizam operações mentais da consciência histórica de acordo com suas carências de orientação, pois a história, para Rüsen, não pode ser dissociada da vida prática¹³. Alguns estancam na mensagem principal, outros conseguem ir mais a fundo e conseguem ler nas entrelinhas e outros ainda conseguem perceber os discursos e as intenções de quem criou a dada imagem. Além disso, há alunos que sequer conseguem compreender a ideia que a iconografia traz, pois os signos e símbolos lhes são estranhos. Quando se trata de charges esse entendimento com base semiótica se torna, por vezes, mais complicado de se entender.

¹² CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 83-104.

¹³ RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Brasília: Ed. da Unb, 2001, p. 35.

Entretanto, o fato é que os alunos têm contatos com esses elementos imagéticos e precisam das bases mínimas para compreender e ler a imagem de forma mais profunda e menos superficial. Uma parte significativa dessas bases advém das próprias vivências de mundo que os alunos carregam, do seu espaço de experiência¹⁴. Por exemplo, se um aluno visualizar uma caveira em uma charge ele, certamente, vai relacionar aquela imagem com a morte ou algum perigo ou ainda com qualquer aspecto negativo, pois em seu arcabouço de conhecimento o símbolo está relacionado a tais significados. Isto significa que existem condições prévias para o entendimento de uma dada charge, considerando o aspecto cognitivo dos alunos e também suas fontes de informação.

Com base nessas constatações é possível considerar que embora existam tais conhecimentos prévios dos alunos¹⁵, estes talvez não consigam aguçar e aprimorar sua compreensão e capacidade de interpretar as imagens sem algumas reflexões e debates propostos por nós professores. Nesse sentido, o papel do professor é importantíssimo¹⁶, pois sem essa mediação os alunos poderiam continuar compreendendo as iconografias, exclusivamente, com base no senso comum. Por exemplo, em nossa aula-oficina fizemos um questionamento que pareceu muito complicado de se responder – o que é uma imagem? Os alunos informaram que não tinham uma definição para essa questão embora soubessem dizer o que é uma imagem quando veem uma. Principalmente para diferenciar alguns tipos de imagem como, por exemplo, um desenho de uma fotografia ou uma caricatura de um quadrinho.

Essas discussões iniciais, propostas em nossa aula-oficina, nos fizeram perceber que há um problema conceitual, ou melhor,

¹⁴ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

¹⁵ BERUTTI, Flavio e MARQUES, Ademar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2009, p. 29.

¹⁶ Cf. MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, Jaime. *Ensino de história e a criação do fato*. 14 ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012, p. 40-42.

não há discussão de conceitos na maioria das vezes em nossas salas de aula. Imagem parece ser só mais uma palavra, Guerra Fria só mais um conteúdo, quando na realidade são conceitos que poderiam e deveriam ser trabalhados como tal. Para Holien Gonçalves Bezerra “... não há como não trabalhar conceitos...”, “independentemente das mais variadas concepções de mundo, posicionamento ideológico ou proposições de ordem metodológica”¹⁷.

Outro problema importante que nos questionamos é o sentido que muitos conteúdos têm para os alunos. Na realidade, uma parcela significativa de conteúdos não tem sentido para a vida dos alunos. Ou seja, suas carências de orientação temporal não são contempladas nos conteúdos ou na forma como estes são ensinados. E isto se dá ou por falta de conexão do assunto estudado na aula com os interesses ou pelo menos o mundo mais próximo dos alunos ou simplesmente pela ausência desse sentido. A história ensinada na escola, muitas vezes, está tão longe dos discentes que sequer conseguimos fazê-los se interessar pela aula. Os motivos de isto ocorrer são variados, entretanto defendemos que todo e qualquer conteúdo de história pode e deve ser relacionado com o mundo dos alunos. Esse movimento gera um sentimento de empatia pela história.

Quando os alunos sentem que a história é aquela das coisas velhas, dos mortos famosos e do passado remoto e desconectado do presente, pautada na memorização de nomes e datas, certamente repugnam essa disciplina. Seu estudo se torna enfadonho e motivado exclusivamente para passar de ano. E essa relação do alunado com a história é extremamente prejudicial para sua formação. Flavia Caimi afirma que:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem

¹⁷ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, op. Cit. 2016, p. 41.

interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável¹⁸. [Grifo nosso]

O autor afirma que há tensões corriqueiras nas relações dos professores e alunos. Os motivos apresentados para tais conflitos são diversos, mas o trecho grifado nos chama atenção. As reivindicações dos alunos estão atreladas a não existência de significados e a falta de articulação com sua vida cotidiana. O problema não é estudar História Antiga ou Medieval, mas sim compreender quais sentidos essas temporalidades e seus processos históricos têm para a vida dos alunos e relacionar as experiências históricas com o mundo atual. Simone Selbach afirma que: “... é essencial que o professor busque sempre associar o que pretende ensinar ao universo da vida dos alunos”¹⁹.

A ideia da imagem e, sobretudo da charge como elemento importante para a formação dos alunos parte de uma premissa básica do historiador – a imagem é uma fonte histórica e deve ser tratada como tal²⁰. Quando se trabalha com essa perspectiva com os alunos, de modo a tratar a imagem como fonte²¹, suas leituras das iconografias passam por reflexões e reinterpretações cruciais. As práticas que tratavam a imagem de forma ilustrativa ou simplesmente como reforço da fala do professor, limitam e simplificam bastante o potencial de discussão que poderiam

¹⁸ CAIMI, Eloísa Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: Revista Tempo. V. 11, n. 21, 2007, p. 17.

¹⁹ SELBACH, Simone. *História e Didática*. Petrópolis, RJ: 2010, p. 31.

²⁰ BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. História e imagem. São Paulo, SP: EDUSC, 2004.

²¹ GUIMARÃES, Selva. Fontes iconográficas. In: . *Didática e prática de ensino de história*. 13 ed., revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus. 2012, p. 352.

ser desenvolvidos em sala. Por isso, essa concepção de imagem como fonte é essencial para nossa pesquisa, tanto para a prática docente quanto para a formação dos alunos.

Essa perspectiva no trato das imagens contraria a premissa de que “a imagem fala por isso só”²². As imagens como outras fontes precisam ser interrogadas pelos historiadores e nesse caso pelos alunos também. Certamente, que não é intenção que o aluno consiga dar conta de todo o processo de análise das fontes, muito caro a pesquisa, mas sim ter as bases mínimas para conseguir ler e analisar as imagens de forma a ultrapassar o superficial e o aparente. E um dos pontos de reflexão importante para isso é a questão de que a charge (ou qualquer outra imagem) é uma construção social e cultural e, portanto possui interesses, discursos e intencionalidades, já que foi produzida por alguém em um dado contexto, com uma dada finalidade.

Quando os alunos compreendem tais reflexões, relacionadas a contexto, a autoria e a intencionalidades, eles aguçam suas atenções para além do que está na mensagem principal de uma imagem e enxergam o que está por trás daquela construção imagética. Essa mudança de perspectiva proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuem de forma significativa para a formação crítica.

Nesse sentido, é importante que os alunos compreendam que a análise deve ser “sobre a imagem” e “através da imagem”²³. Ou seja, que se considerem os aspectos internos, mas também os externos de uma charge. Que se reflita sobre a charge em si, mas também sobre quem a produziu, quando foi construída, de onde a produziu, para quem foi direcionada, com quais intenções ela foi produzida. Quando se questiona esses aspectos consegue-se sobrepor a imagem pela imagem e contextualizá-la como fonte histórica.

²² BURKE, op. Cit. p. 11-16.

²³ Cf. LIEBEL, Vinicius. Entre sentidos e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens. In: *ETD (Educação Temática Digital)*, Campinas, v. 12, n. 2, jan.-jun., 2011, p. 173.

Outro ponto interessante é a relação das charges com as dimensões da vida humana. Historicamente, a charge se difundiu como crítica voltada especificamente para a política²⁴. Entretanto, atualmente as charges versam sobre política, economia, meio ambiente, segurança, violência, questões étnicas, entre outros temas²⁵. Essa ampliação é perceptível e também faz parte do repertório dos alunos, pois eles próprios criaram suas charges com diferentes temáticas e problemáticas. E tais escolhas evidenciam suas percepções de mundo, seus interesses, seus anseios e suas consciências históricas.

O conceito de consciência histórica nos possibilita aprofundar os debates. Em primeiro lugar é preciso entender a consciência histórica como algo inerente ao ser humano e com distintas tipologias que não se excluem necessariamente²⁶. Nesse sentido, a consciência histórica está presente nos indivíduos mesmo antes do contato com a disciplina história na escola ou das pesquisas acadêmicas, pois as noções de tempo, de passado, de correlação do passado com o presente e de orientação são encontrada em todo ser humano.

Para Jörn Rüsen a consciência histórica é “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”²⁷. O historiador alemão relaciona a consciência histórica com a vida prática, pois a consciência não serve meramente como a ciência da existência do passado, mas também para orientação no presente. Ronaldo Cardoso Alves em alinhamento a Rüsen afirma que: “As pessoas cotidianamente utilizam-

²⁴ Cf. ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. In: *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, jan./dez. 2014.

²⁵ PESSOA, Alberto Ricardo. Charge como estratégia complementar de ensino. In: *Revista Temática*. Ano VII, n. 03 – Março/2011, p. 2.

²⁶ SCHMIDT, BARCA, REZENDE, op. Cit. p. 51-77.

²⁷ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010, p. 57

-se da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo com vistas a comprovar ou rejeitar ideias, justificar posicionamentos, criar concepções”²⁸. Ambos os autores concordam que a história tem utilidade prática para a vida humana, pois as experiências do passado servem de referência para as carências de orientações do presente e do futuro.

Esse ponto é muito importante, pois ao analisar todo processo de pesquisa realizado desde o segundo semestre do ano de 2016 podemos perceber que embora tenhamos discutido sobre diversos temas com a turma 9003, desde o imperialismo europeu no XIX, I e II Guerra, Guerra Fria entre outros, os alunos não escolheram assuntos e problemas relacionados aos conteúdos de história para discutir e produzir suas charges. Todos os temas foram relacionados a questões da atualidade. Isso aponta para carências de orientação, necessidades de debater e dialogar com assuntos que sejam significativos para os discentes. Passemos, então, às discussões sobre suas leituras e produção das charges após a aula-oficina.

IMAGENS CONSTRUINDO HISTÓRIA: OS ALUNOS PRODUZINDO CHARGES

Antes de analisar as produções dos alunos, refletiremos sobre outras leituras de charges após a aula-oficina²⁹, onde puderam analisar as imagens depois de algumas reflexões importantes sobre a história e as fontes, as tipologias das fontes imagéticas e os elementos internos e externos de uma imagem, bem como as especificidades das charges. Essa experiência de refletir de forma mais detida sobre a leitura das charges como fontes históricas trouxe alguns pontos interessantes pelos alunos. As charges usadas para tal atividade foram as seguintes:

²⁸ ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013, p. 52.

²⁹ Cf. BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

Guerra fria

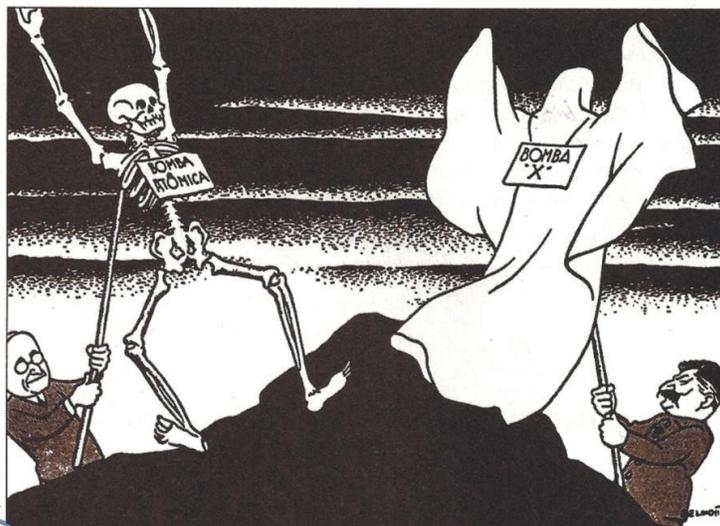


Figura 1 - A charge de Belmonte, publicada no Jornal Folha de São Paulo em 1946.

Roosevelt e Stálin

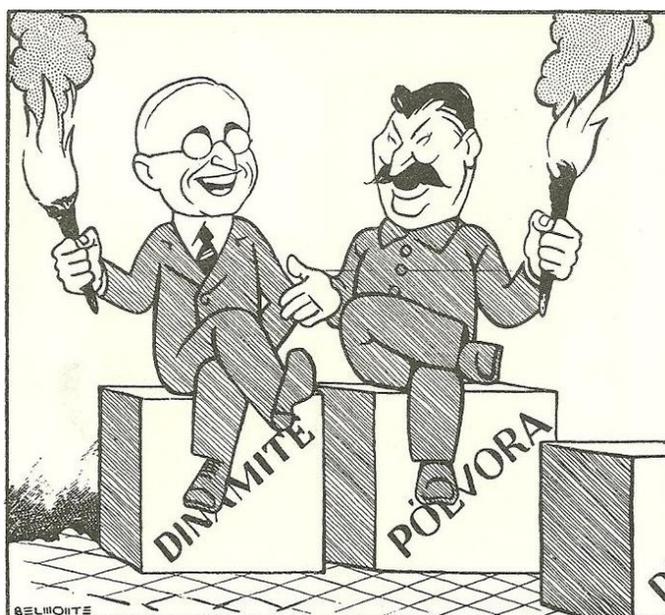


Figura 2 - Charge de Belmonte retratando o aparente clima de paz e o perigo de mais uma guerra. Folha de São Paulo. 1946.

Ambas as charges foram analisadas pelos alunos, após as discussões referentes ao entendimento das mesmas como fontes históricas e os debates na aula-oficina. E estas análises apresentaram algumas diferenciações em relação aos parâmetros das análises iniciais: *concepção de história e tempo; entendimento da imagem como fonte; compreensão da mensagem principal e relação com o conteúdo (processo imperialista)*.

Um aspecto que permaneceu em relação às primeiras análises (as charges sobre imperialismo no segundo capítulo) foi o predomínio da descrição sobre a análise. Mesmo após as reflexões feitas na aula-oficina os alunos continuaram priorizando as descrições, muito em vista dos aspectos internos que propomos nas discussões, ou seja, analisar a ideia central da charge, as ideias secundárias e os detalhes que a imagem traz. Nesse sentido, as descrições feitas pelos alunos apresentaram detalhamento mais aprofundado do que na primeira experiência. Considerando que as charges sobre imperialismo são bem mais complexas do que estas, percebemos nas narrativas dos alunos maior completude na descrição dos detalhes. Desde a comparação dos personagens das duas charges - Roosevelt e Stálin até o fundo sombrio indicando perigo de guerra na primeira charge e a “intimidação” de ambos os lados. O aspecto descritivo pode ser exemplificado nos trechos:

“... um esqueleto representa a bomba atômica e a morte representa a bomba x, que é os Estados Unidos e a União Soviética” e

“Na segunda charge tem dois presidentes um deles está sentado numa caixa de dinamite que representa os EUA o outro está em cima de uma caixa de pólvora que representa a URSS...” (Aluno 25, 14 anos);

“A primeira charge está representando as potências “URSS” e a outra “EUA” ou seja os dois países estão mostrando suas armas...” e

“A segunda charge mostra a paz armada que os dois estão dando a mão sendo que a União Soviética está com um barril de dinamite e os Estados Unidos com pólvora”
(Aluna 30 de 15 anos)

Além de uma atenção mais apurada para os detalhes, os alunos também deram maior atenção a questão do contexto, relacionado ao parâmetro *concepção de história e tempo*. Eles identificaram que as charges foram produzidas na época e não é uma charge sobre a época como no caso da charge de Latuff sobre ditadura, no capítulo anterior. As indicações de tempo aparecem relacionadas à *questão da fonte histórica* com destaques de autoria, como nos seguintes trechos: “A charge foi produzida em 1946 do dia 10 de setembro de 1946 por Belmonte” (Aluno 25, 14 anos), “A charge foi feita pelo chargista brasileiro Belmonte em 1946 pelo jornal de São Paulo” (aluno 3, 14 anos).

Tais informações parecem meramente informações, mas não são. Nas primeiras charges sobre imperialismo os alunos não deram importância às indicações de tempo e autoria (que são fundamentais para pensar qualquer fonte histórica e sua contextualização) e nesta segunda análise, após as discussões da aula-oficina, estes partiram do pressuposto de que a charge tem uma historicidade. Nos debates da aula-oficina refletimos sobre a questão da autoria e do contexto. Saber quem produziu uma dada fonte histórica e quando, nos permite entender os interesses de quem produziu sobre um dado assunto. Permite-nos, ainda, entender os discursos construídos em torno de um tema.

Os parâmetros de *compreensão da mensagem principal* e *fazer relação da charge com o conteúdo* também foram compreendidos unanimemente. Mas essas considerações devem ser ponderadas já que as charges sobre Imperialismo possuíam grau de complexidade maior do que as sobre Guerra Fria. O fato é que as fontes produzidas pelos alunos apontam para uma ausência maior de compreensão no primeiro exercício, pois alguns não conseguiram indicar a mensagem principal ou relacionar o *fardo do homem*

branco com o imperialismo e no segundo exercício praticamente todos conseguiram atingir tal objetivo ao relacionar as imagens ao contexto de Guerra Fria.

Dessa questão, pode-se considerar que a aula-oficina trouxe reflexões importantes no que tange ao desenvolvimento de práticas em geral não focadas por professores e alunos. O foco da aula-oficina foi saber como os alunos descreviam e analisavam as charges, refletir sobre como aprimorar as capacidades, habilidades e competências de analisar as imagens e por último produzir as charges. Nesse sentido, a metodologia utilizada se mostrou bastante produtiva, já que os alunos demonstraram mais atenção aos detalhes, pensaram a questão a autoria e do tempo no qual a imagem foi produzida e compreenderam as mensagens das charges, embora não tenham priorizado as análises e sim o aspecto descritivo. Talvez em vista de o conhecimento escolar possuir essa característica de objetividade maior do que a subjetividade.

Na última parte da aula-oficina, que teve outros momentos anteriores tais como análise preliminar das charges pelos alunos; reflexões sobre fontes históricas; tipologia imagéticas e aspectos internos e externos das charges, se seguiu com novas análises e a produção de charges pelos alunos e produções de reflexões dos próprios alunos sobre as imagens que estes fizeram. Conforme vimos no capítulo anterior, os alunos participaram ativamente da aula-oficina de modo a perpassar por alguns momentos desde uma avaliação diagnóstica de seus conhecimentos, habilidades e estratégias para ler as charges, seguindo por reflexões sobre a imagem como fonte histórica até um terceiro ponto que discutiremos neste capítulo - produção das charges.

As charges foram produzidas por sete grupos compostos de quatro alunos. Cada grupo construiu uma charge, ou pelo menos uma ideia de charge que pudesse ser construída posteriormente, já que nem todos tinham habilidades de desenhar, conforme os mesmos relataram. Sendo assim, fora reservado um tempo da aula para que os mesmos pudessem se reunir e discutir qual

tema, quais personagens e ações e como a charge seria construída. Os alunos, então, produziram rabiscos de suas respectivas charges, que depois seriam confeccionadas em conjunto por todos nós. As produções dos alunos serão aqui analisadas, sendo que eles próprios também construíram suas narrativas sobre suas charges.

Para fins de análise, dividimos em tópicos temáticos as charges dos alunos. Vale ressaltar que a ideia inicial era delimitar os temas tendo em vista a feira científico-cultural da escola. Entretanto, optamos por deixar os alunos livres para escolher sobre o que queriam produzir, pois até mesmo a escolha será um ponto de análise da consciência histórica. Vejamos, então, o que os alunos têm a nos dizer.

FUTEBOL E REFORMA DA PREVIDÊNCIA

...ela critica o jeito da seleção brasileira está jogando, ao invés de 7 x 1 vai ser 10 x 1 em 2018 (Aluno 14, 14 anos)

Copa do mundo de 2018

2018 tem copa.....



Figura 3 - Charge produzida pelos alunos 1, 13, 14 e 24.

O primeiro tema tratado pelos alunos foi o futebol. Nada surpreendente já que o esporte tem influência muito grande em nosso país. Os discentes que produziram a charge têm entre 14 e 15 anos. E a imagem tem duas personagens discutindo a Copa do Mundo, fazendo referência a um fatídico dia no qual o Brasil perdeu de 7 a 1 para a Alemanha em 2014. A mulher da direita ironiza que na próxima copa a seleção brasileira perderá de 10 a 1, demonstrando pessimismo em relação à atuação do Brasil no mundial de 2014.

Um primeiro ponto que é importante analisar é a escolha do tema pelo grupo de alunos. Por que eles escolheram tratar de futebol na produção da charge? Um dos discentes justifica essa escolha: “Nós escolhemos esse tema por ter sido o mais comentado em 2014 e 2015”. (Aluno 1, 14 anos). O trecho traz um critério que eles debateram para que fosse definido o assunto da charge – ser o mais comentado em 2014 e 2015. A presença do futebol no cotidiano desses alunos é constante, seja na escola, nas aulas de educação física, seja acompanhando os jogos pela televisão e/ou internet. Dessa forma, podemos considerar que o interesse dos alunos pelo tema futebol, atrelado ao fato da derrota do Brasil na copa do mundo de 2014, foi fundamental para sua escolha.

No debate teórico da consciência histórica uma discussão chave para pensar a relação do sujeito com a vida prática é a mobilização das operações mentais do arcabouço de experiências vividas para as orientações no tempo. Os alunos mobilizaram um fato “traumático”, ou seja, uma derrota da seleção para palpitar que o resultado da “próxima copa” seria pior, pois a derrota do Brasil para a Alemanha seria maior ainda. Eles usaram ainda a crítica afirmando que o “Brasil perdeu de lavada uma vez, pode acontecer de novo”. (Aluno 1, 14 anos). Outro aluno afirma que: “A nossa intenção é que a seleção tem que melhorar se não vai ficar 10 x 1 para Alemanha em 2018” (Aluno 14, 14 anos). Percebe-se que a experiência do passado

foi utilizada para formular uma crítica ao “jeito que a seleção brasileira está jogando” (Aluno 14, de 14 anos). Rösen afirma que as carências de orientação precisam de referências que são encontradas na experiência do passado e interpretadas no presente com vistas a se orientar no futuro³⁰.

A charge foi construída de forma a mobilizar as experiências dos alunos ao verem o Brasil perdendo para a Alemanha em 2014. Com base em tais experiências vivenciadas, eles formularam ideias, interpretando que a derrota sofrida outra poderá se repetir caso a seleção não mudasse a forma de jogar para a próxima copa (em 2018). A relevância dessa discussão está no fato de que os alunos optam por construir uma charge relacionada a experiências comuns entre o grupo e construíram opinião sobre o momento atual (2017), tendo em vista um passado recente (2014), visando criticar a forma de a seleção brasileira jogar futebol na iminência da copa do mundo da Rússia (2018). Nesse sentido, podemos compreender os três conceitos de Rösen: experiência, interpretação e orientação³¹ na mobilização das operações mentais da consciência histórica dos alunos.

A segunda charge trata de outro tema que esteve e está bastante em voga nas mídias – a reforma da previdência. Os jornais televisivos e impressos, as redes sociais, as notícias online em sites, blogs ou mesmo canais de vídeo são veículos que fazem as informações sobre esse assunto chegar aos alunos, além das trocas de informações de pessoas com que estes têm contato, seja na família ou em qualquer outro. A charge que os alunos 4, 5, 6 e 15 construíram foi a seguinte:

³⁰ FRONZA, Marcelo. A mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir dos nomes próprios nas narrativas gráficas. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 21, jan./abr. 2014, p. 176.

³¹ RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação. As três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rösen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 79-92.

Reforma da previdência



Figura 4 - Charge produzida pelos alunos 4, 5, 6 e 15

A imagem mostra uma sala de aula, onde a professora dialoga com um aluno sobre a reforma da previdência. Utilizando uma expressão típica do Pará – égua – ela informa a João que o tempo da aposentadoria foi aumentado. Ao passo que o discente ironiza dizendo que sua “vó até cansou de esperar”. A conversa explicita uma notícia a qual, ambos os personagens, já tinham conhecimento através de alguma fonte e aponta para o posicionamento do aluno indiferente e até brincando com a situação. Qual o motivo da escolha desse tema e dessa construção? O que os alunos queriam evidenciar com esse assunto? A aluna 4 de, 14 anos afirma que:

...essa charge vem trazer um pouco pra gente ter a ideia de como tá os dias de hoje, os políticos aumentam a aposentadoria e não querem nem saber se a gente vamos conseguir chegar a essa certa idade porque enquanto menos gente pra eles pagarem mais dinheiro sobra pro bolso deles...

A motivação da discente é muito interessante. A ideia era expor o aumento do tempo para a aposentadoria e relacionar

essa questão com a política e a corrupção. Esse debate do tempo presente é caro aos estudantes. Daí a ideia de uma história positivista e historicista³², muitas vezes, não parecer importante e/ou interessantes para eles, pois são estudos do passado pelo passado e há pouca relação com o presente. Dessa forma, os alunos veem a história desconectada de sua realidade e criam certa antipatia, em alguns casos.

A relação feita pelos discentes de um tema previdenciário com os interesses políticos de desviar o dinheiro dos aposentados para seus bolsos, indica um nível de compreensão e entendimento consistente de uma formação crítica que estes possuem. A aluna 6, de 15 anos concorda com a primeira ao afirmar que:

O trabalhador por anos, pagam seus impostos mas quando chega o tempo de se aposentar porque já não pode mais trabalhar enfrentam muita burocracia. A reforma da previdência tá impondo mais anos de contribuição (Aluna 6, 15 anos)

As críticas aos políticos que propuseram a reforma são unânimes entre os alunos do grupo e ficam nítidas na forma como os textos se referem a eles: “o presidente e os outros políticos decidiram aumentar o tempo de aposentadoria”, “... sobra mais dinheiro para o bolso deles então é isso que essa ideia vem trazer, como tá a política no nosso país” (Aluna 6, 15 anos). A aluna 6 se posiciona, ainda, em relação a como entende a política, afirmando o seguinte: “Para mim a política existe onde os governantes são eleitos para cuidar das riquezas do país e direitos da humanidade, mas o que acontece é que os políticos estão no poder apenas para seu benefício próprio”. As afirmativas trazidas pelos alunos em relação as charges que produziram apresentam informações, que podemos inferir serem de fontes diferentes, pois as mídias televisivas, sobretudo os jornais de maior audiência não trazem essa visão negativa da reforma da previdência

³² FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. *Aprendendo história*. Reflexão e Ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 48-53.

e muito menos relacionam-na com a corrupção dos políticos. Ao contrário, em geral trazem como nicho das discussões a necessidade de se reformar o sistema previdenciário.

Além disso, os alunos apontam a situação dos trabalhadores que pretendem se aposentar, criticando os muitos anos de contribuição, através de impostos e o enfrentamento de burocracias para se aposentar quando não podem mais trabalhar. A aluna 4, de 14 anos, exemplifica essas dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores que deveriam se aposentar com maior facilidade, ao afirmar que:

...as pessoas acabam morrendo sem conseguir a aposentadoria porque elas cansam de esperar. A mulher recebe com 55 anos e homem com 65. Principalmente o homem que é difícil conseguir chegar a essa idade, tem uns que conseguem mais recebem por pouco tempo então é isso que essa charge vem mostrar...

As leituras que os alunos trouxeram, tanto com a charge quanto com os textos, demonstram o quanto eles estão “por dentro” dos assuntos que os rodeiam. Eles têm contato com informações, interpretam-nas de formas complexas e diversificadas, segundo uma infinidade de fatores tais como social, econômico, político e se posicionam em relação aos acontecimentos de nossa sociedade. Os discentes não estão alheios ao que acontece e fazem leituras de mundo pertinentes³³, se informando, opinando e criticando.

Entretanto, as informações que chegam aos alunos, em geral, não passaram pelo crivo da crítica. É preciso entender que “a informação... só se torna conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas da nossa educação...”³⁴. Ronaldo Cardoso Alves concorda com essa assertiva ao afirmar que:

³³ KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: A sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (Org.). *Repensando o ensino de história*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2004, p. 42.

³⁴ PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. Op. Cit. p. 22.

Nas aulas de História é comum, a cada novo assunto discutido, ouvir comentários de alguns alunos a respeito de um filme, documentário, notícia ou qualquer outra fonte de informação veiculada em alguma mídia que se relacione diretamente com o tema tratado. De igual modo, verifica-se que os estudantes tendem a acreditar nas versões históricas apresentadas em documentários televisivos ou revistas semanais simplesmente porque as mesmas foram apresentadas em tais veículos. É claro que a proliferação da informação de matiz histórica por esses veículos é positiva na medida em que fornece aos alunos novas fontes de informação que não as tradicionalmente utilizadas no espaço escolar, como manuais didáticos, por exemplo. No entanto, se tais informações não passarem pelo crivo das operações mentais da racionalidade histórica, esse acesso informativo não redundará na qualificação do conhecimento histórico do discente, ou seja, não se tornará formação.³⁵

Assim como Rüsen, Schmidt e outros historiadores citados, Cardoso não desconsidera os saberes trazidos pelos alunos. As informações adquiridas por intermédio de diferentes meios são vistas como benéficas, para o exercício do confronto de diferentes fontes, o que é muito caro ao ensino de história. No entanto, esses conhecimentos prévios dos alunos deve ser o ponto de partida e não o fim do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesses dados, não se pode delimitar a consciência histórica dos alunos somente como tradicional ou exemplar, como poderíamos concluir com base nas leituras e análises prévias das charges no segundo capítulo, pois estes se utilizam de seu espaço de experiência e de suas vivências, estabelecendo confronto de informações que lhe chegam e definindo posicionamento em relação ao conhecimento construído. Tais características estão mais enquadradas na tipologia da consciência crítica, para a qual as contestações de elementos tradicionais e exemplares que se perpetuaram, devem ser efetivadas.

³⁵ ALVES, Ronaldo Cardoso. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. In: *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012, p. 692-693.

Poderíamos, nesse sentido, apontar a predominância das consciências tradicional e exemplar³⁶, pois os discentes conhecem tanto a história da seleção brasileira (tradicionalmente um exemplo aos demais países, pois é Pentacampeã do mundo) como também a ideia de que o político eleito tem o poder que lhe foi atribuído pelo povo e por isso não poderia ser contestado. Os alunos, no entanto criticam a ambos os conhecimentos históricos. Questionam a proeminência da seleção brasileira e também aos políticos que propuseram a reforma da previdência. Criticam o poder cultural do futebol brasileiro e também o poder político. Contestam, ao mesmo tempo, a tradição e o exemplo que já estão estabelecidos.

HOMOFOBIA E RACISMO

Essa charge retrata dois jovens sentados em um restaurante. Há uma garrafa de vinho e um garçom atendendo. A mensagem central que a imagem nos passa é uma ambiguidade em torno da pergunta do garçom: “O que vocês desejam?” referindo-se ao pedido. Os personagens respondem com a intenção de demonstrar um anseio para além da situação: “Menos homofobia!” e “menos Racismo!”. Eles foram criados com caracterizações de quem passam por problemas relacionados à sexualidade e a cor da pele. As criadoras das charges são as alunas 3, 20, 26 e 29. Todas entre 14 e 15 anos.

As alunas optaram por tratar de um tema duplo, mas que, em geral, culminam no mesmo problema – o preconceito e a discriminação. O racismo³⁷ e a homofobia³⁸ estão marcadas

³⁶ RÜSEN, 2011, op. Cit. p. 62-66.

³⁷ Segundo o Dicionário de conceitos históricos: “Enquanto o racialismo é o estudo das diferentes raças humanas, o racismo é a aplicação prática dessas teorias, que acredita em raças superiores e cria mecanismos sociais e políticos para reprimir as raças consideradas inferiores”. Cf. SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel. *Dicionário de conceitos históricos*. 2 ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2009, p. 348.

³⁸ Para o professor de Direito, Daniel Borrillo, a homofobia é: “uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo”. Cf. BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

mente presentes em nossa sociedade e as notícias sobre discriminações contra negros e homossexuais são recorrentes. Além das informações que chegam de todas as partes e por diversos meios, os alunos vivenciam experiências que envolvem esse tipo de problemática. Alguns alunos são homossexuais, outros tantos são negros e em algum momento passaram por preconceito em relação à sexualidade e/ou cor da pele.

Homofobia e racismo



Figura 5 - Charge construída pelos alunos 3, 20, 26 e 29

Entretanto, um fato que chama a atenção é que as alunas não se enquadram (pelo menos não explicitamente) em um desses dois grupos sociais, mas mesmo assim resolveram construir suas charges com esses temas. As justificativas que as discentes trouxeram estão baseadas em uma palavra – o respeito. A aluna 26 de 15 anos afirma: “Nessa charge falamos sobre racismo e homofobia e tentamos repassar o pedido de respeito, que hoje em dia está em falta na vida de alguns seres humanos e é o que o mundo mais precisa. Respeito!”.

As demais alunas do grupo também reforçam a intencionalidade da charge: "...a charge falando de respeito." (aluna 29, 14 anos). E ainda: "Na charge tem um negro, uma lésbica e um garçom. A imagem mostra o pedido de respeito de todos que são desrespeitados" (Aluna 3, de 14 anos). É importante notar que o cerne da charge é o respeito à diversidade e, no último caso, ultrapassa as questões de cor e sexualidade, pois o pedido é a todos que são desrespeitados. Nota-se que as alunas evidenciaram que o desrespeito é variável e não se restringe a um único grupo social.

Além da charge, uma das alunas trouxe um ponto importante para a discussão. Ela afirma: "Na charge podemos ver três pessoas com gêneros diferentes, uma lésbica, um negro e um 'hetero', que é o garçom." (Aluna 29, 14 anos). O conhecimento conceitual da terminologia gênero é interessante, pois não está relacionado ao órgão masculino e feminino, mas a identidade sexual. A discente não aprofunda a discussão, mas indica que sabe diferenciar entre sexo (biologia) e gênero (identidade sexual)³⁹.

As temáticas trazidas nessa charge, que se utiliza de ambiguidade e ironia, podem ser pensadas a luz das discussões teóricas que temos proposto desde o primeiro capítulo, pois embora as alunas não se enquadrem imediatamente nos grupos sociais que apresentaram, ou seja, homossexuais ou negras, as suas preocupações com as discussões não deixam de existir. Elas poderiam ter selecionado qualquer tema, mas optaram por problematizar o preconceito contra homossexuais e negros.

O que isto nos diz, quando relacionamos com a consciência histórica? Jörn Rüsen afirma que as carências de orientação são necessidades que os seres humanos têm quando se trata de referências para agir⁴⁰. É nesse sentido, que entendemos as dis-

³⁹ PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: (Org.) *Novos temas nas aulas de história*. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 29-30.

⁴⁰ ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com o sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, USP, 2011, p. 36.

cussões das alunas dessa equipe. Elas mobilizam as operações da consciência histórica para formular uma opinião sobre um dado assunto e assumem uma posição diante do racismo e da homofobia. Suas concepções em relação aos problemas enfrentados por esses grupos discriminados apresentam características críticas que rompem com uma ideia de sexualidade padronizada na tradição e com a noção de superioridade de etnias, tão comum no século XIX.

Problematizando um pouco mais a seleção do tema da charge, podemos pensar em algumas questões relacionadas às suas motivações para tal produção: Já que nenhuma delas se enquadrava nos grupos sociais dos quais tratam em sua imagem, poderiam elas terem selecionado tal assunto com base em vivências de pessoas da família? De colegas da própria turma ou mesmo da escola? Teriam elas presenciado atos de racismo ou discriminação contra homossexuais? Ou seria uma escolha com base apenas em situações vivenciadas por outras pessoas e noticiadas por quaisquer meios de comunicação? Talvez a imagem e os textos produzidos por elas não nos permitam afirmar categoricamente alguma dessas suposições, entretanto, nos possibilitam afirmar que existe preocupações com problemas sociais latentes em nosso mundo. E mais, trazem leituras críticas e posicionamentos em relação a tais questões vivenciadas por grupos que sofre discriminação.

CORRUPÇÃO POLÍTICA E ELEITORAL

Esta charge priorizou a discussão sobre compra de votos. Nela os personagens estão participando do processo eleitoral. Um deles é o político e o outro o eleitor. O primeiro está bem vestido, com terno e um saco de dinheiro escondido. O outro está maltrapilho, sem um dos dentes, recebendo um real do político. Os personagens estão em frente uma urna, o que denota que aquele dinheiro está destinado à compra de votos. O político pensa em uma música ou ditado popular: “malandro é malandro

e mané é mané” acompanhado de um xingamento ao seu eleitor – trouxa. Ainda fecha com uma risada. O pobre eleitor pensa, alienado: “Pelo menos eu não fiquei sem nada”.

Compra de votos



Figura 6 - Charge criada pelos alunos 2, 10, 16 e 28.

Os alunos que produziram essa charge estão entre 14 e 16 anos. Eles optaram por um tema consolidado na história política do Brasil republicano – a corrupção eleitoral⁴¹. Mesmo sem fazer referência ao “voto do cabresto”, contextualizado no início do Brasil República, os alunos indicam a existência de uma prática corriqueira na época da eleição. Eles caracterizaram o político bem vestido para evidenciar a riqueza e o eleitor esfarrapado para mostrar a miséria. As práticas corruptas dos políticos são

⁴¹ Cf. LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. O município e o regime representativo no Brasil. 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

criticadas pela aluna 16, de 14 anos: “... no tempo da eleição os políticos pegam o dinheiro e embolçam...”. Além disso, a aluna 28, de 15 anos: “... enquanto o país está em crise os políticos vivem enriquecendo de forma ilegal, roubando o dinheiro do povo brasileiro e a sociedade tenta conviver com a miséria que os políticos corruptos dão a eles, por já não terem nada”.

Esse último trecho ainda traz outra discussão importante. Por que a população aceita a venda de seu voto? A expressão “por já não terem nada” aponta uma justificativa para essa questão, ou seja, a miséria na qual o povo vive, faz com que o dinheiro, mesmo pouco, oferecido pelos políticos em tempos de eleição seja aceito em troca do voto. A aluna 16, de 14 anos ainda afirma:

As pessoas que não tem condições são compradas por esses políticos pra eles votarem neles, mesmo que eles ofereçam uma micharia eles aceitam ela não tem nada e os políticos ainda tira o dinheiro que são delas porque eles pegam pra esconder o dinheiro do povo e ainda fazem piadinha com a cara deles.

As críticas da discente são bem argumentadas, pois partem da análise do por que se aceita o compra de votos pelo eleitor, indicando que a situação miserável é decisiva para aceitar a “micharia”, até as práticas de “embolsar” e “esconder” um dinheiro que é do povo e não dos políticos. A clareza com que a aluna encadeia as informações apresenta um nível de compreensão e crítica interessante para alunos do Ensino Fundamental. Não há como pensar em consciência histórica tradicional e exemplar, após uma explanação composta por informação, análise, relação e crítica.

Não há como reduzir, também, os alunos a meras “tábulas rasas” como queria o ensino tradicional. Eles não são meros depositários de informações e conhecimentos⁴². Os alunos leem, não apenas no sentido denotativo do ler, mas também leem o mundo ao seu redor. Além de se interessarem por assuntos liga-

⁴² BITTENCOURT, op. Cit. 2011, p. 226-238.

dos a cidadania e a política, não estão inertes diante dos problemas da nossa sociedade. Não são apolíticos. Ou simples massas de manobra.

Lavagem de dinheiro no Congresso



Figura 7 - Charge construída pelos alunos 17, 25, 27 e 31.

Esta charge também discutiu sobre questões políticas ligadas a corrupção. A imagem mostra alguns personagens em frente ao congresso federal, de onde sai um cano que escorre água e dinheiro. Os personagens estão bem trajados e carregam malas. Há notas e moedas por toda a água e na mão e paletó do primeiro personagem, que está sorrindo. O aluno 27, de 15 anos resume a charge da seguinte forma:

A charge vem dizendo como o dinheiro é desviado, o cano representa a lavagem de dinheiro que é muito frequente, o dinheiro jorrando é a propina que sai de Brasília. Os personagens são os políticos corruptos que estão distribuindo o dinheiro roubado para outros políticos.

As intencionalidades dos alunos que compõem essa equipe são representadas nos trechos: “Eu fiz essa charge porque, com os problemas de corrupção no nosso país para mostrar que está demais em Brasília. Para quando as pessoas vierem em nossa sala ver a charge perceberem que, são muitos os corruptos roubando o dinheiro sujo.” (aluno 17, 15 anos). O debate político mais uma vez aparece entre os interesses do alunado. Eles fazem duras críticas a corrupção em Brasília e não hesitam em qualificar os políticos como ladrões e corruptos.

Outro aluno escreve: “Na nossa charge a gente fala sobre a corrupção que agora se tornou comum no Brasil com todos os políticos praticamente que estão envolvidos na lava-jato” (Aluno 31, 16 anos). Os objetivos que os alunos têm, nesse sentido, estão relacionados a apresentação na feira científico-cultural e a expor críticas as corrupções dos políticos no Brasil. Eles trazem dados que mostram atualização como a ideia de a corrupção ter se tornado comum e a citação da lava-jato⁴³. Um dos discentes chega até a colocar a democracia em xeque, tendo em vista a imensidão da corrupção política em nosso país. Ele afirma que:

Muitas pessoas dizem que ainda há democracia no Brasil, mais não isso não existe aqui, a maioria das pessoas não sabe o que é isso, eu não sei, porque quando eu pergunto ninguém sabe me responder, por que? Nosso país está atolado em corrupção com esses políticos que prometem

⁴³ A operação Lava Jato é a maior investigação de corrupção e lavagem de dinheiro que o Brasil já teve. Estima-se que o volume de recursos desviados dos cofres da Petrobras, maior estatal do país, esteja na casa de bilhões de reais. Soma-se a isso a expressão econômica e política dos suspeitos de participar do esquema de corrupção que envolve a companhia. Definição do Ministério Público Federal. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>. Acessado em 11 de julho de 2018.

tanto, só que não cumprem nada. Só é dinheiro e dinheiro que eles pensam. É isso que minha charge vem falando, sobre o dinheiro que o trabalhador brasileiro paga nos impostos e com isso eu fico me perguntando para onde vai todo esse dinheiro. Esse dinheiro é transferido para contas no exterior de vários políticos. Esse dinheiro se dá o nome de propina. (aluno 27, de 15 anos).

Mais uma vez, o alunado mostra que é informado, que as interpreta tais informações, que analisa o que lhes chega e que formula opiniões de forma crítica sobre os assuntos ligados a política e cidadania. Embora ele diga que não sabe o que é democracia, ele relaciona essa palavra como oposta à corrupção que ocorre no Brasil. O aluno ainda aponta que o fato de os políticos prometerem e não cumprirem também se opõe à democracia. Ora a partir disso, podemos dizer que em contrapartida a ausência da definição de democracia o discente consegue compreender que os desvios de dinheiro, propina, lavagem e corrupção não deveriam existir em um país democrático.

As argumentações usadas pelos alunos que construíram essa charge são importantes para se pensar na forma como estes leem o mundo. Além de uma imagem muito rica em crítica, que denuncia de forma contundente a prática de lavagem de dinheiro pelos políticos na capital do país, os alunos trazem reflexões interessantes sobre a maneira negativa com a qual veem a política no Brasil, a ponto de questionar a existência da democracia em nosso país e ainda criticar que a maioria das pessoas sequer sabe o significado de tal palavra.

As experiências de algum tempo tendo contato com notícias de corrupção política moldam as visões de mundo desses alunos. Passam até a desacreditar na democracia e a questionar sua existência. As práticas políticas são criticadas. Eles relacionam processos como a corrupção com a crise, como aponta o seguinte trecho: "... mostra três políticos corruptos lavando todo o dinheiro do Brasil e dividindo entre si com isso o Brasil

está em crise... porque enquanto nós estamos sofrendo na crise eles estão lá com todo nosso dinheiro” (aluno 31, 16 anos). Essa conexão de ideias é muito interessante, pois o aluno indica que uma tem a ver com a outra.

Um dos elementos que compõem a formação crítica é a relação de processos históricos e sociais. Na maioria das vezes, os conteúdos se restringem a meras informações e não são direcionados ao campo das comparações e das relações que existem entre um e outro processo. Ubiratan Rocha afirma: “Classificar, descobrir critérios de classificação, comparar e correlacionar são algumas das atividades mentais inerentes à aprendizagem histórica”⁴⁴. Nesse sentido, os alunos apresentaram discussões importantes e fizeram relações entre processos que a primeira vista parecem desconectados, mas correlacionar a compra de voto e a corrupção com a miséria econômica das classes menos abastadas, na primeira charge e crise com a corrupção política através da lavagem de dinheiro, na segunda, são características de uma formação e consciência histórica críticas.

VIOLÊNCIA, PRECONCEITO E POLÍTICA

As duas últimas charges trataram dos temas: violência, preconceito e corrupção política. Elas sintetizam os assuntos e as críticas que os alunos se propuseram a debater. Reforçam as consciências que os alunos possuem em relação a situação atual do Brasil. A imagem acima foi construída por alunos entre 14 e 15 anos. Ela mostra uma situação muito comum, inclusive, vivenciada no município onde os alunos residem – a polícia revisitando dois jovens, no plano ao fundo. Enquanto isso, no canto inferior direito dois políticos estão passando pelo local da revista, tranquilamente, com bolsa e mala de dinheiro. A ação do policial com a arma é paradoxal, pois enquanto aponta para os

⁴⁴ ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, op. Cit. p. 62.

jovens (caracterizados por serem negros e tatuados) ergue o polegar para os políticos levando o dinheiro. Essas inferências são possíveis a partir dos próprios textos dos alunos. A aluna 18, de 14 anos, por exemplo, afirma:

A charge da minha equipe vem com o seguinte tema “em um país onde prendem negros e pobres os maiores ladrões usam terno e gravata” representando o quão discriminante a sociedade está hoje em dia. Ela mostra dois homens negros trabalhadores da favela sendo abordados e presos por policiais, enquanto esse policial acena com o polegar para os dois políticos carregando uma mala de dinheiro lavado.

A citação acima traz muitos pontos interessantes para discutirmos. O primeiro deles é uma crítica ferrenha as práticas policiais pautada na seletividade do combate ao crime. Por um lado, abordam e revistam dois cidadãos trabalhadores da favela, baseando-se no estereótipo negro e pobre, pré-julgando que estes são bandidos. Por outro, o policial faz vista grossa para os políticos de paletó, que estão levando dinheiro em malas. Nesse sentido, a discente formula uma conclusão – em um país onde prendem negros e pobres os maiores ladrões usam terno e gravata.

É notável a compreensão de realidades tão corriqueiras em nosso país. Além das informações que chegam por diferentes fontes, os próprios alunos vivenciam a realidade de seletividade e preconceito em relação a, dentre outros, forma de se vestir e cor da pele. Certamente não se pode generalizar e dizer que isso ocorre com todo o corpo policial do Brasil, pois isso seria uma afirmação simplista e reducionista. Entretanto, os alunos evidenciam esse tipo de problema, por ser uma questão relacionada à suas realidades.

A consciência histórica mobiliza experiências tanto individuais quanto coletivas⁴⁵. Não é necessário que se tenha passado por uma situação individual de ser abordado e revistado pela

⁴⁵ RÜSEN, Jörn. 2011, op. Cit. p. 51-78.

Preconceito contra o negro



Figura 8 - Charge produzida pelos alunos 8, 18, 21, e 30.

polícia para se mobilizar tal experiência e formular opiniões e pensamentos sobre essa prática. Conectar a discriminação que os negros e pobres sofrem por parte não apenas da polícia, mas da sociedade, com a “vista grossa” para os crimes de corrupção e lavagem de dinheiro, se faz muito importante para uma formação crítica. Os alunos conseguiram relacionar problemas de ordem político-social e a discriminação com práticas seletivas de uma instituição que deveria combater o crime indistintamente.

As leituras de mundo que os alunos fizeram ao comparar como negro/pobre e político/rico e como são tratados por um órgão de segurança pública, indicam um grau de consciência histórica pautado na crítica. Questionou-se a instituição policial, tradicionalmente inquestionável por civis e criticaram-se suas práticas pautadas da discriminação. Por que se prende negro e pobre

(mesmo sem culpa é bom que se ressalte, já que na charge eles foram classificados como trabalhadores), enquanto políticos que “lavam” dinheiro continuam soltos e sem sofrer penalidades criminais? Como explicar tal seletividade? Se os alunos não fossem cidadãos que leem o mundo, que pensam, que analisam e se posicionam eles, certamente, não construiriam uma base de pensamento tão crítico, além de bem argumentado. Rüsen afirma que:

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.⁴⁶

O historiador alemão defende as operações mentais da consciência histórica, mobilizadas pelo ser humano, são baseadas nas interpretações das experiências do tempo e estas não são interpretadas simplesmente pelas “condições e circunstâncias dadas da vida”. Isto significa que as experiências vivenciadas no presente são parte importante do processo de interpretação, mas não se restringe a esse aspecto. Rüsen afirma que “... são interpretadas em função do que se tenciona para além...” do presente, pois buscam no passado histórico elementos que possibilitem coadunar-se com o presente para só então interpretar e suprir as carências de orientação.

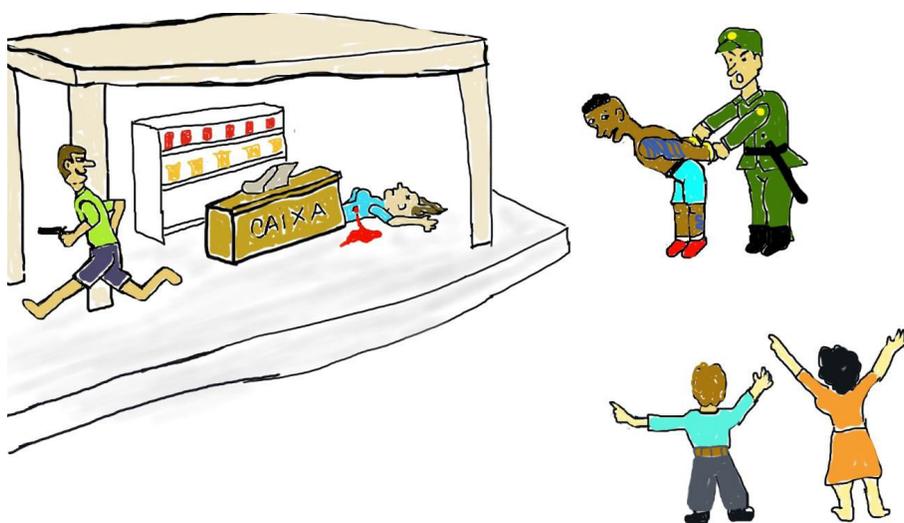
Sendo assim, não se pode afirmar que o tal “presente contínuo”⁴⁷, defendido por diversos historiadores, seja puro em relação ao passado dos discentes, pois o presente não se faz a revelia do passado. A ideia de que o presente exerce toda influência sobre os alunos seria absurda do ponto de vista epistemológico da história, já que todo o espaço de experiência destes, suas vivências e visões de mundo, que são construídas nas tensões entre o passado e o presente, seria ignorado.

⁴⁶ RÜSEN, 2001, op. Cit. p. 58-59.

⁴⁷ HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

Apesar da importância do presente para os alunos, é importante que seja o ponto de partida, como o é para o historiador. Nossas inquietações e problemáticas não estão no passado embora sejam nosso alvo. Elas estão no presente e se constroem também como carências de orientação. Nesse sentido, se o presente faz mais sentido para o aluno, por que não correlaciona-lo com o passado? Berrutti e Marques afirmam: “É na tentativa de melhor entender o presente e compreender de que forma tudo aconteceu que nos voltamos ao passado”⁴⁸.

Preconceito contra as pessoas negras e tatuadas



Charge 9 - Charge produzida pelos alunos 2, 7, 11 e 12.

A ultima charge foi produzida por alunos entre 13 e 15 anos. Eles retrataram, assim como na anterior, uma cena que envolve violência e preconceito. Na imagem, aparece uma pessoa assassinada dentro de um estabelecimento comercial e a pessoa que a matou fugindo da cena com uma arma de fogo nas mãos e a bolsa na outra. No canto direito acima uma pessoa está sendo algemada por um policial e mais abaixo duas pessoas parecem

⁴⁸ BERRUTTI e MARQUES, op. Cit. p. 21.

discordar da atitude do policial, inclusive apontando a direção que o verdadeiro criminoso fugiu. Na charge podemos perceber que a pessoa que está sendo presa é representada como negra e possui algumas tatuagens no braço e na perna.

As intenções dos alunos com essa charge são apresentadas por eles próprios em seus textos: “A charge da minha equipe fala sobre a insegurança pública...” (aluna 12, 13 anos); “a charge retrata a insegurança pública” (aluna 11, 14 anos) e “a charge da minha equipe fala sobre p preconceito de quem tem tatuagem e de quem é negro...” (Aluna 2, 14 anos). Esses trechos indicam que o objetivo da charge era relacionar a questão da segurança pública ou “insegurança”, nas palavras dos discentes, com o preconceito contra negros e pessoas tatuadas.

Tal como na charge anterior, os discentes discorreram sobre o preconceito que os negros sofrem ao serem estereotipados com a criminalidade. A aluna 2 de 14 anos afirma: “certo dia foram roubar um comércio e mataram uma mulher que estava no caixa. O policial chegou pegando um homem que estava passando pela calçada, só porque ele era negro e tinha tatuagem e sendo que o ladrão fugiu...”. A discente tece uma narrativa que indica uma situação de injustiça com a pessoa presa injustamente por conta de sua cor e de ter tatuagem. Seu texto relaciona a prisão do cidadão negro com o preconceito com o qual são tratados pela polícia.

A discente 11, de 14 anos confirma tal relação ao afirmar que: “e quando a polícia chega o ladrão já fugiu. Enquanto um inocente vai passando na rua a polícia prende o inocente”. O trecho concorda com a ideia de que a polícia acabou por se precipitar ao prender uma pessoa inocente, que passava pela rua naquele momento. Além disso, os alunos afirmam que havia pessoas que tentaram esclarecer a situação gritando que a pessoa presa era inocente e que o bandido havia fugido para o outro lado. “Tinha várias pessoas criticando os policiais” afirma a aluna 2, de 14 anos.

As relações traçadas pelos discentes possibilitam refletir

sobre a riqueza das charges e textos construídos por eles. A situação de violência e insegurança não é estranha aos discentes e não está em seu cerne de interesses só por notícias que chegam de outras realidades do nosso país. Eles vivenciam tais experiências e ainda relacionaram com o preconceito existente contra a cor e tatuagens. Talvez os alunos não consigam aprofundar as raízes históricas desses problemas sociais de forma mais imediata, mas eles conseguiram conectá-los a partir de seu arcabouço de experiências e conhecimento, de suas críticas e análises de situações culturais, sociais e políticas.

Nesse sentido é possível traçar um panorama geral das discussões em torno do processo de produção das charges e dos textos dos alunos. Em primeiro lugar, uma análise da metodologia utilizada. A *aula-oficina* se mostrou bastante produtiva, partindo do pressuposto de que o conhecimento não está pronto e acabado e muito menos deve ser simplesmente transmitido pelo detentor do saber (o professor) ao receptor (o aluno), como ocorre na *aula-conferência* e *aula-colóquio*⁴⁹. Esta metodologia se constituiu um elemento significativo para a pesquisa, pois os momentos de avaliação diagnóstica, seguido de reflexões sobre fontes históricas, afunilando para fontes imagéticas e depois as especificidades das charges (em seus aspectos internos e externos), finalizando com as novas análises e produções das charges e textos pelos alunos, contribuíram para os debates de forma profícua.

Em segundo lugar, os trabalhos de análise das charges após as reflexões propostas realizadas na aula-oficina também contribuíram para a compreensão de como os alunos fazem suas leituras das charges, indicando que essa segunda atividade os direcionou para aspectos relevantes no que tange a compreensão da imagem como fonte histórica, a questão da historicidade, autoria e contextualização também foram positivas. Talvez o aspecto da complexidade das charges do Imperialismo Europeu do século XIX em detrimento das imagens da Guerra Fria tenha

⁴⁹ BARCA, op. Cit. p. 1-2.

pesado nesses avanços. Contudo, alguns pontos se mostraram como avanços importantes para se analisar imagens e desenvolver habilidades e competências críticas tão almejadas na formação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso mundo é repleto de imagens, já dissemos. Elas nos chegam a todo instante, de modos diferentes, em suportes diversos, com intencionalidades e discursos interessados. Elas não são neutras. Não estão dadas. São construídas. Se as tratarmos sem a devida atenção elas passarão despercebidas. As charges se enquadram nessa categoria, embora tenha suas especificidades. Elas têm sua razão de ser baseadas no cômico, satírico, ambíguo, irônico e crítico. Fazem rir, pensar, refletir, ajudam a sintetizar uma discussão mais ampla e complexa, aguçam a atenção, possibilitam desenvolver habilidades e competências muito caras a formação do cidadão pensante, que entende o mundo onde está inserido.

As imagens são fontes. Fontes históricas. Devem ser contextualizadas, analisadas a partir de questionamentos e seus discursos e interesses compreendidos. Talvez os alunos não consigam ou sequer tenham a intenção de entender todas essas nuances (e como objetivo não é formar pequenos historiadores, não necessitem carregar tais obrigações), mas eles carecem de bases

mínimas para sua formação crítica. E por isso, os professores não podem simplesmente usar as charges e as imagens em geral como meras ilustrações ou reforço de uma fala ou texto.

As charges são recursos didáticos mais proveitosos quando a lemos, analisamos e debatemos sobre ela. Elas não são acompanhamentos de textos ou oralidades. Trazem potencialidades maiores, que precisam ser exploradas por professores e alunos. Ambos têm mais a ganhar quando se detém nas charges para discutir, confrontá-la com os textos, com as falas e outros tipos de fontes. Por isso, nossa pesquisa se encaminhou para discussões importantes do ponto de vista teórico, metodológico e prático.

Inicialmente discutimos sobre os conceitos de imagem e charge, dialogando com teóricos tanto do campo da história – Peter Burke, Eduardo Paiva, Ana Maria Mauad e outros – quanto de outras áreas como Martine Joly, Leonor Areal e Antônio Pietroforte. Em seguida discutimos como a imagem esteve presente à margem na historiografia positivista e historicista, por não ser considerada uma fonte histórica, já que predominava o documento escrito e oficial. Em consonância com essas discussões iniciais, também refletimos sobre como as imagens têm sido utilizadas em sala de aula e quais as implicações desse uso meramente ilustrativo. Tal debate nos proporcionou pensar a imagem em sentido mais caro para os historiadores/professores, ou seja, como fonte histórica e recurso didático.

Discutimos ainda, sobre o conceito de charge de forma mais detida e sua relação com a Didática da História, aproximando o debate teórico do nosso objetivo de reflexão. As charges possuem especificidades dentro do campo das imagens. Tais peculiaridades coadunam com as intencionalidades da escola (entendido como um espaço que possui uma cultura própria, ou seja, a *cultura escolar*), que busca uma formação mais crítica dos alunos, para exercerem sua cidadania. Aliás, essa Didática da História não é aquele estudo de métodos e técnicas de ensinar,

tradicionalmente estudado pelos pedagogos, mas sim alvo de reflexão teórica da Teoria da história. Daí os autores Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, Oldimar Cardoso serem importantes.

Os debates se encaminharam para o lócus da pesquisa, ou seja, o município de São João de Pirabas, no nordeste do Pará. O foco da pesquisa se deu na escola Guajarina Menezes, com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a aula-oficina de Isabel Barca, que consistia em três momentos: avaliação diagnóstica a partir de leituras e análises prévias das charges; reflexões e debates em torno das fontes históricas, fontes imagéticas e como ler e analisar uma charge; e por último, leituras e construção de charges pelos alunos. Foram produzidas diversas fontes nesse processo de pesquisa e estas foram cruzadas e analisadas neste trabalho.

No último capítulo, o foco das discussões foi a segunda leitura e análise de charges e processo de produção das imagens pelos alunos. Diferentes sujeitos selecionaram, debateram e construíram charges sobre diversos assuntos de seu interesse. Quanto às charges e textos produzidos pelas equipes de alunos, podemos fazer algumas considerações importantes. Primeiramente, as motivações em relação à seleção dos temas. É notório que todos os assuntos escolhidos foram do presente e não do passado como os que trabalhados ao longo da pesquisa. Os temas estavam voltados para o futebol, a reforma da previdência, o racismo, a homofobia, corrupção política e/ou eleitoral, violência e preconceito e estão dentro das dimensões cultural, política e social.

Essa proeminência dos temas do presente está relacionada aos interesses dos alunos e a proximidade com suas realidades. As atualidades dessas temáticas são cotidianamente tratadas nos diferentes meios de comunicações e transmissão de informações. Nesse sentido, os alunos trataram de questões que lhes são comuns no dia a dia. Nós vivemos em um país onde a corrupção política, a violência, os preconceitos de quaisquer tipos são marcas indeléveis. E os discentes não estão alheios a

tais questões. Eles leem o mundo a sua volta, compreendem o que acontece em nossa sociedade e formulam opiniões, críticas e posicionamentos. Diferentemente de uma ideia de predominância de consciências históricas tradicionais e exemplares, eles também dialogam com a crítica.

Talvez os alunos não consigam relacionar essas tensões do presente com os processos históricos que foram transcorrendo entre rupturas, permanências e transformações para que o mundo de hoje estivesse da forma que está. Sendo assim, não há demérito na escolha dos alunos por temas mais contemporâneos. É natural que eles queiram entender e debater sobre questionamentos pertinentes de suas realidades. O grande problema é ter o presente como ponto de partida e estancar nele. Marc Bloch já defendia que é no presente que nascem as inquietações e os problemas dos historiadores para só então se voltar ao passado¹.

Essa relação do presente com o passado é extremamente necessária. Não apenas por um capricho do historiador, mas por que essas temporalidades estão intrinsecamente ligadas. O presente é resultado dos processos históricos do passado e o passado se constrói e reconstrói com as problemáticas do presente. Esse é o movimento do fazer historiográfico. Quando os debates do presente ficam no presente saem da alçada da história. Quando se estuda o passado pelo passado, há o predomínio de um historicismo e positivismo, que não dão conta dos problemas epistemológicos da história. Por isso, a relação entre passado e presente é um imperativo para a história e seu ensino.

Entretanto, conforme a base teórica que utilizamos em nossa pesquisa esse “espaço de experiência”², entendido como passado, tenciona-se com o presente, onde existem carências de

¹ BLOCH, Marc Leopold Benjamin, *Apologia da história*, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 60-68.

² Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. In: . *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

orientação no tempo³. Quando os alunos tratam desses temas, eles mobilizam suas experiências, suas vivências e seu arcabouço de conhecimentos construídos ao longo de suas vidas para fazer leituras que não ficam só nas imagens, mas criam suas próprias interpretações, relacionando e formulando críticas e posicionamentos sobre suas inquietações. O chamado “horizonte de expectativa” se projeta a partir dessas construções em torno do passado e do presente.

A priorização de temas ligados a cultura, a política e ao social apontam para consciências históricas desenvolvidas com bases críticas, pois todos os temas tratados possuem abordagens tradicionais e exemplares, mas foram contestadas pelos alunos de modo que as informações que chegam aos discentes são confrontadas e reformuladas segundo as operações mentais mobilizadas por eles. Por isso, as intencionalidades dos discentes ao construir suas charges e textos estão relacionadas às formas de ler e compreender o mundo.

Nesse sentido, podemos considerar com base nas discussões teóricas, nas fontes analisadas que os alunos, enquanto sujeitos que constroem conhecimento, no espaço escolar, entendido como lugar de ensino, mas também de pesquisa, possuem consciências históricas distintas, que não se anulam, mas coexistem. O tradicional e o exemplar permanecem, mas não são os únicos, pois há o confronto de informações de diferentes fontes de comunicação. Existem as interpretações e reformulações de tais conhecimentos que lhes chegam e com criticismo, as demandas da vida prática dos alunos são contempladas no processo de produção de conhecimento histórico.

Duas questões para finalizar. Primeiro, talvez os alunos não perceberam a dimensão de suas produções, mas eles não simplesmente descreveram e analisaram charges. Os discentes também construíram fontes históricas. Suas leituras de proble-

³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 51-78.

mas culturais, políticos sociais, contextualizados na segunda década do século XXI, são discursos, contendo autoria, lugar de onde se fala, para quem se fala, com objetivos e intencionalidades bem definidos. Ou seja, suas charges são objetos de estudos para a compreensão do nosso período histórico.

Segundo, todo o processo de pesquisa deu tratamento aos alunos de forma a considera-lo não apenas “objetos da pesquisa”, mas também sujeitos históricos, que muito tem a nos dizer. Eles não são telas em branco, onde os professores pintam e moldam a seu bel-prazer. Suas vidas práticas, repletas de experiências e vivências, compõem o arcabouço de sua formação escolar. Mais uma vez, os alunos não estão alheios à sociedade, no qual estão inseridos. Eles riem, mas também sabem ler. Ler as imagens, as charges, o mundo.

Referências

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo e ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALVES, Charles Alberto de Souza. *A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação*. Dissertação de Mestrado (Educação), UFPA, Belém, 2011.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com o sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. (Tese de doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, USP, 2011.

_____. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. *História & Ensino, Londrina*, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

_____. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. In: *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez. 2012.

AREAL, Leonor. O que é uma imagem? In: *Cadernos PAR, Pensar A Representação* (ESAD. CR), 2003, n. 5.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.115-126, Jan/Jun 2007.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BARROS, José D'assunção. *O campo da história*. Especialidades e abordagem. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BERUTI, Flávio e MARQUES, Ademar. *Ensinar e aprender história*. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História. *Fundamentos e Métodos*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____ . *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2015.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. São Paulo, SP: EDUSC, 2004. (Coleção história).

_____. *A Escola dos Annales. A revolução francesa da historiografia. (1929-1989)*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

_____. *Variiedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Ensinar história: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015.

CAIMI, Eloísa Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: *Revista Tempo*. V. 11, n. 21, 2007.

CARBONARI, Maria Rosa. O que fazemos com a história? In: DAVIS, Nicholas (Org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói, RJ: EdUFF, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) *Domínios da História*. Ensaios de teoria e metodologia. 5ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 28, nº 55, 2008, p. 154.

CARLAN, Claudio Umpierre. Arqueologia, Arte e História: a Numismática a serviço do Estado. In: *RHJH*, 2006, jan.-jun.

CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*. Ponta Grossa, vol. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

_____. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In: *ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA* – Londrina, 2005.

_____. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre nº 2, 1990. p. 177-229.

CÉZAR, Temístocles. *Lição sobre a escrita da História*. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, Diálogos. Maringá, 2004.

COMENIUS. *Didática Magna*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.

DEBRAY, Régis. *Vida e Morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e (Org.) de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOMINIQUE, Julia. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, 2001.

_____. "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, p. 353-382. Texto traduzido pela professora Gizele de Souza (UFPR/PPGEH)

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO JUNIOR, Hilário. *Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo Brasiliense, 2006.

FRONZA, Marcelo. A mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir dos nomes próprios nas narrativas gráficas. In: *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 21, p.175-194 ja n./abr. 2014.

GADAMER, Hans-Georg e FRUCHON, Pierre (org.). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

GODOI, Pâmela Wanessa. As imagens medievais e a historiografia atual. In: *Anais. XII Jornada de estudos medievais*, Maringá, 2013.

GREIMAS, A J. e COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história*. 13ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. *A história na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed., 5ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2016.

HORTA, Natália Botelho. *O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica*. Dissertação de Mestrado em Comunicação, UnB, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Outono da Idade Média*. São Paulo: CONSAC NAIFE, 2010.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto historiográfico*. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Editora 70, 1994.

KARNAL, Leandro. Da acrópole à agora. In: CORSETTI, Berenice et al (orgs.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002.

_____. *A história na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6 ed., 5ª reimpressão, São Paulo, Contexto, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. “História Magistra Vitae: sobre a dissolução do topos na moderna história em movimento. In: _____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 41-60.

_____. Representação, evento e estrutura. In: _____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 133- 145.

_____. Espaço de experiência’ e ‘horizonte de expectativas’: duas categorias históricas. In: _____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, jan.-jun., 2006.

_____. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (Org.). *Repensando o ensino de história*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBANÊO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIEBEL, Vinicius. Humor gráfico – apontamentos sobre a análise das charges na História. In: *Anais*. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. O município e o regime representativo no Brasil. 7ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, nov. 2001.

MANGUEL, Alberto. *lendo imagens*. Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. *Aprendendo história*. Reflexão e Ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

MARTINS, Estevão Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (et al). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MAUAD, Ana Maria. Sobre as imagens na História, um balanço de conceitos e perspectivas. In: *Revista Maracanã*, publicação dos docentes do PPGH-UERJ, vol. 12, n.14, p. 33-48 jan/jun 2016.

_____. *Sob o signo da imagem*. A Produção da Fotografia e o Controle dos Códigos de representação Social da Classe Dominante, no Rio de Janeiro, na Primeira Metade do Século XX. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 1990.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da história? In: PINSKY, Jaime. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MINOIS, Georges. *A história do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MOLINA, Ana Heloisa Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa In: *Domínios da Imagem*, Londrina, v. i, n. 1, p. 15-29, nov. 2007, p. 18.

- MONIOT, Henri. *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan, 1993.
- MONTEIRO, Charles. Pensando sobre história, imagem e cultura visual. In: *Revista Patrimônio e Memória*. São Paulo, Unesp, v. 9, n.2, p. 3-16, julho-dezembro, 2013.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Jango e o golpe de 1964 na caricatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- OLIVEIRA, Arineia Olga de. O uso de tiras, cartuns e charges nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. In: *Cadernos PDE – Produções didático-pedagógicas*. Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor pde. V. 2, Londrina, 2014.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PAIVA, Eduardo França. *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Análise do texto visual*. A construção da imagem. 2ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- PESSOA, Alberto Ricardo. Charge como estratégia complementar de ensino. In: *Revista Temática*. Ano VII, n. 03 – Março/2011.
- PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. *O ensino de história e a criação do fato*. 14 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: _____. (Org.) *Novos temas nas aulas de história*. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.
- REIS, José Carlos. História e verdade: posições. In: _____. *História & Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006. p. 147-177.
- _____. *Escola dos Annales: a inovação em história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (Org.) *Repensando o ensino de história*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. In: *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, jan./dez. 2014.
- RÜSEN, Jörn. Tarefa e função de uma Teoria da História. In: _____. *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001. p. 11-51.
- _____. Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: _____. *Razão Histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001. p. 53-93.
- _____. Sistemática – Estruturas e funções das teorias históricas. In: _____. *Reconstrução do passado: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: UnB, 2007. p. 23-100.

SALIBA, Elias Thomé. *Raízes do Riso. A representação humorística na história brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SELBACH, Simone. *História e Didática*. Petrópolis, RJ: 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 54-66.

_____. e CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1993.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História*. In: Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012.

SILVA, Neles Maia da. A Reforma do Ensino Médio e o ensino de história: Reflexões e análise sobre a Medida Provisória 746/2016. In: FERREIRA, Rafael Elias de Queiroz. *Entre a Academia e a sala de aula*. Propostas e discussões sobre o ensino de História. Belém: Ximango, 2017, p. 79-81.

_____. História e imagem: Reflexões sobre as charges e o Ensino de História. In: PADOVANNI, Ernesto Netto (Org.). *Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. Belém: Amazônica Bookshelf, 2018, p. 55-72.

_____. Educação para além da escola: Reflexões sobre os ambientes não escolares, o Ensino de História e a consciência histórica. In: *Temporalidades*, Edição 21, V. 8, N. 2, maio/agosto, 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel. *Dicionário de conceitos históricos*. 2 ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2009.

VAINFAS, Ronaldo. Caminhos e Descaminhos da história. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da história*. Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). 1996.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998.

BRASIL. Ministério Público Federal. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso>. Acessado em 11 de julho de 2018.

PARÁ, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) *Estatísticas Municipais Paraenses: São João de Pirabas.* / Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. Belém, 2016.

SÃO JOÃO DE PIRABAS. Regimento Interno da Escola Guajarina Menezes da Silva. Portaria 0077/91.

SÃO JOÃO DE PIRABAS. Mapa de Notas por disciplina - História. Turma 9003, ano 2017.

SITES DA INTERNET

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-joao-de-pirabas/panorama>.



SOBRE O AUTOR

Mestre em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo Profhistória, campus de Ananindeua. Graduado em História pela UFPA, Campus de Bragança e professor do Instituto Federal do Pará, Campus Altamira. Leciona no Ensino Médio Integrado e na Graduação. Pesquisa as áreas de ensino de história, história e imagem, história antiga e medieval, história do cristianismo e da Igreja. Atua em grupos e projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão. É autor também do livro *Igreja, Império Romano e Cristianismo*, publicado pela Editora Cabana em 2022.



[2022]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 — Belém — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com



ISBN 978-658984942-1



9 786589 849421

VICTOR GILLAM