
Aula-oficina, charges e consciência histórica: reflexões e experiências no ensino de história¹

Workshop-class, cartoons and historical awareness: reflections and experiences in the teaching of history

Neles Maia da Silva

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Altamira. Mestre em Ensino de história (Profhistória/UFGA/Ananindeua). Graduado em História (UFGA/Brasília). **Endereço:** Rodovia Ernesto Alcayoli, Km 3 - Estrada do Forte - Bairro: Nova Colina, Altamira/PA. CEP.: 68377-630. **E-mail:** nelesmaia@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho visa trazer algumas reflexões sobre os usos de charges no ensino de história, através da aplicação da metodologia da aula-oficina de Isabel Barca. Com o referencial teórico dos historiadores Peter Burke e Jorn Rüsen, os debates em torno da imagem e da consciência histórica embasaram nossa discussão. Pudemos concluir com esse trabalho que as imagens representam um ponto importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como para o desenvolvimento da consciência histórica.

Palavras-chave: Ensino de história. Charges. Consciência histórica.

ABSTRACT

This work aims to bring some reflections on the uses of cartoons in the teaching of history, through the application of Isabel Barca's workshop-class methodology. With the theoretical reference of the historians Peter Burke and Jorn Rüsen, the debates around the image and the historical conscience based our discussion. We were able to conclude with this work that the images represent an important point in the teaching and learning process of students, as well as for the development of historical awareness.

Key-words: Teaching of history. Cartoons. Historical awareness.

1 - Este artigo é resultado de uma parte da pesquisa da dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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 detentor de saber. E este saber se encontra pronto e acabado, com a metodologia de transmissão oral unilateral (BARCA, 2004). 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” (BARCA, 2004). 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, por outro lado apresenta uma proposta diferenciada. O primeiro ponto é que essa metodologia considera os conhecimentos prévios e as diversas experiências dos alunos. O professor é o 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 à 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 diálogos (BARCA, 2004).

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 didática. 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. (DOLZ; NOVERRAZ; 2004).

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano, contendo 30 alunos, da Escola Guajarina Menezes, na cidade de São João de Pirabas, nordeste do Pará. Foi aplicado uma ficha com questões informativas, socioeconômicas e também com questões sobre o ensino de história.

PRÁTICA NA SALA DE AULA: AULA-OFICINA

Nossa aula-oficina foi dividida em alguns encontros. Três momentos, para ser mais preciso: o 1º momento foi uma leitura prévia das habilidades e

conhecimentos dos alunos em relação a análise de determinadas charges¹. 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. Este trabalho se deterá aos dois primeiros momentos da aula-oficina.

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

Estas respostas, que relacionam ou delimitam o ensino da história como um conhecimento sobre o passado estão presentes em boa parte dos 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 Ranke (SILVA, 2016, p. 417). Inclusive, é uma das grandes inquietações dos alunos. Por que e para que estudar o passado? (BERUTI e MARQUES, 2009). 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. Marc Bloch já criticava em seu livro clássico, essa visão da história como ciência que estuda apenas o passado (BLOCH, 2001).

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

1 - As charges são um tipo de linguagem visual caracterizada pela comicidade, sátira e crítica sobre diversos assuntos de forma contextualizada. Cf. ROMERO, Marcelo. Charge: história e conceito. In: CES Revista, Juiz de Fora, v. 28, n. 1, jan./dez. 2014.

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 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 Brasil (PINSKY, 2012) 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 está relacionada com suas realidades. Aliás, o ensino de história que considere as realidades dos alunos (MICELI, 2012), que se aproxime de suas experiências, se torna efetivamente produtivo, significativo e transformador.

As respostas desses alunos apontam, por outro lado, 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 a uma história nacionalista. Isto significa que mesmo com as transformações teóricas desde a chamada revolução francesa da historiografia (BURKE, 1991) até as concepções culturais (BURKE, 2000) e pós-modernas (VAINFAS, 1997), 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 Rüsen (RÜSEN, 2011).

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”. 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 passado (JANOTTI, 2015). 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 afirmaram: “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 facilitar o modo de entender” (Aluno 25, de 14

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

Sobre a experiência com as imagens na aula-oficina podemos destacar 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 conseguiram 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 da Figura 01 e apontam para um número expressivo de professores que utilizam esse recurso didático em suas aulas.

Esses dados nos confirmam uma premissa – 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.

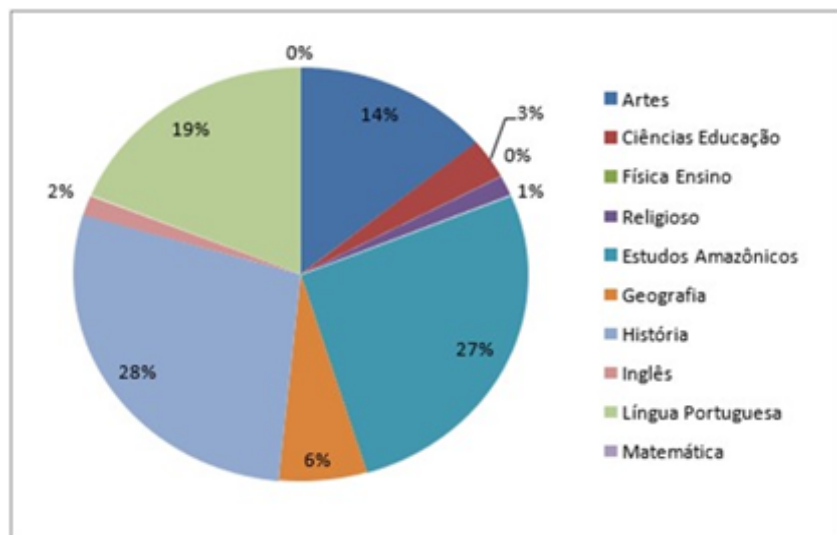


Figura 1. Uso de imagens nas disciplinas.

Desta forma é necessária uma reflexão teórica sobre um aspecto importante da pesquisa – a leitura de imagens (PAIVA, 2004). A imagem é portadora de interesses e discursos e que ela não fala por si só (MANGUEL, 2001). A leitura e análise 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 verbais (SANTAELLA, 2012). 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 (SANTAELLA, 2012, p. 12).

É importante notar que essas considerações se aplicam de forma pertinente a partir dos estudos da semiótica². Aliás, esse “desmembramento de parte por parte” também é recomendado por Martine Joly no processo de análise da imagem (JOLY, 1994). 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 na mensagem principal que a iconografia traz. 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

² - Estudos dos símbolos e signos. Cf. SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 2012

contexto, autoria, interesses, discursos e intencionalidades. Esta última corresponde a imagem entendida como uma fonte histórica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo, baseada na pesquisa-ação (GIL, 2017), através da aplicação de questionário semi-aberto (MARCONI; LAKATOS, 2019). Nesse sentido, o primeiro momento foi caracterizado como um contato inicial para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e suas capacidades e habilidades de ler charges. Foram usadas duas charges do imperialismo europeu no século XIX, para essa avaliação diagnóstica. 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. (LUCKESI, 2018). As charges intituladas *O bolo chinês* de Henri Meyer (1898) (Figura 02), na página 10 do livro didático, e *O fardo do homem branco* de Victor Gilliam (1899) (Figura 03), na página 23 (BRAICK, 2015).



Figura 2. *O bolo chinês*. Charge de Henri Meyer, publicada no Petit Journal em 1898.



Figura 3. *O fardo do homem branco* 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 à tona, porque a 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 como por exemplo: “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 (RÜSEN, 2011), 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. Alguns 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 e 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 apresentaram 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 e mesmo assim sabemos que é uma característica do imperialismo.

Ela traz uma perspectiva ideológica sobre a superioridade do homem branco sobre os demais. Mas ainda assim, o aluno conseguiu 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 (Aluna 20, 14 anos).

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 leva-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 observar que há pessoas lutando por território, pois quem chegasse primeiro ao território poderia se considerar dono do território (Aluna 29, de 14 anos).

Essa interpretação faz uma alusão direta a uma das cláusulas 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 (Figura 04). Vejamos os dados para a pergunta: *você consegue entender as charges sobre os assuntos?*

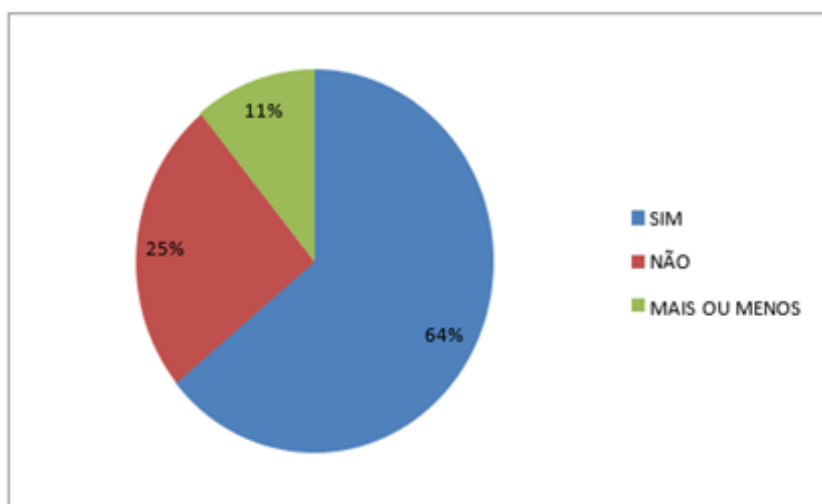


Figura 4. Compreensão das charges pelos alunos.

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. No gráfico da Figura 05, 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 significou necessariamente 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, que é uma prática muito comum no ensino das disciplinas escolares (KNAUSS, 2006).

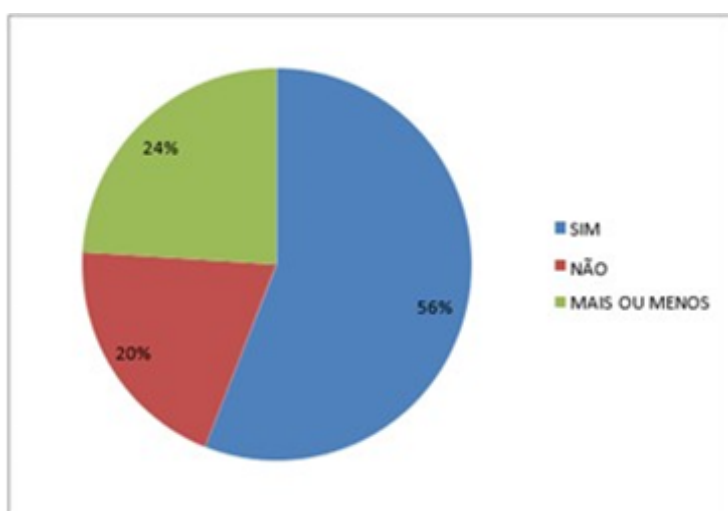


Figura 5. Charges como instrumento de compreensão de conteúdo.

O que se pode concluir desse 1º momento da aula-oficina é que os alunos apresentaram uma atenção direcionada aos elementos internos da imagem, buscando um conhecimento informativo. Alguns apresentaram 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 charges. 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 disse Marc Bloch: “Nenhum egíptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz” (BLOCH, 2001, p. 69). “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 fonte” (FEBVRE. 1989, p. 69)

Os alunos são apresentados ao debate das tipologias das fontes históricas (PINSKY e DE LUCA, 2015). 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 (Figura 06) colocamos quatro Figuras: A: uma ânfora grega do século IV a.C.; B: Uma foto de uma pesquisadora entrevistando um professor universitário; C: O quadro *O grito do Ipiranga* de Pedro Américo, pintado em 1888; e D: a Lei Áurea de 1888, assinada pela princesa Isabel.



Figura 6. Slide para discutir os tipos de fontes. A: material; B: oral; C: imagética e D: escrita.

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 e espaço, 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 (FRONZA, 2014). 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 (RÜSEN, 2011).

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: Fotografias, pinturas, desenhos, quadrinhos, caricaturas, tirinhas e a charges. Através de exemplos com o uso do Datashow, a turma pôde 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-oficina.

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? Quais discursos carrega? A charge utilizada para fazer essas reflexões foi a apresentada na Figura 07.

A charge da Figura 07 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.



Figura 7. A charge denuncia a impunidade dos militares pela Anistia. Site SINDCT. Charge de Latuff, 2014.

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 qual 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 internos, 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 várias charges sobre o assunto como uma no livro "somos anistiados, somos livres". (Aluno 15, 14 anos)

Essas citações mostraram 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 devidas 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 (RÜSEN, 2011), 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe inferências importantes para a nossa pesquisa em no espaço escolar. Nele pudemos perceber alguns aspectos da aplicação de uma pesquisa em sala de aula.

E nos permitiu compreender e aprofundar os conhecimentos em nosso espaço de atuação (naquele contexto), que era uma escola da cidade de São João de Pirabas-PA. Tais dados nos permitem traçar um perfil da turma do 9º ano, na escola em questão, que é a única de ensino 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, fazendo-nos

pensar em um universo 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 a 9003 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. Dessa forma podemos encarar a escola não mais apenas como espaço de reprodução de conhecimento. 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?

É importante reforçar a metodologia da aula-oficina em

contraposição a aula-colóquio e a aula-conferência, pois estes últimos conceitos desconsideram os papéis dos alunos e professores como sujeitos que constroem, pois o conhecimento acadêmico só precisa ser adaptado para a escola. Enquanto a aula-oficina considera os conhecimentos prévios, o saber como elemento contruído e as relações em mão de duas vias entre professor e aluno.

A chamada aula-oficina, embasada em Isabel Barca considera a perspectiva de amplo diálogo com a na sala de aula, pois considera o conhecimento como algo a ser construído e não pronto e acabado. 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 e fazer da sala de aula, e em nosso caso, das aulas de história um espaço de conhecimento produzido e construído.

REFERÊNCIAS

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

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

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.

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

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

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

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento.

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 jan./abr. 2014.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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.

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

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8,

n. 12, jan.-jun., 2006.

LUCKESI, 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.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

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.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

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

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

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

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

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.

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.