

Ensino de História e o Uso de Imagens

Taís Dutra Candido da Silva ()*

A utilização de imagens no ensino de história é um tema muito discutido por pesquisadores de diversas áreas. Os principais focos das indagações são os métodos escolhidos para o uso de recursos imagéticos e o papel destes para a construção do conhecimento histórico. Esses questionamentos não estão presentes apenas no campo do ensino, também incidem sobre a pesquisa em história.

Dentro do campo do ensino de história abre-se a possibilidade de trilhar diversos caminhos para a promoção da aprendizagem significativa dos conceitos históricos. O uso de fontes documentais nos permite enriquecer as aulas de história, estimular a curiosidade histórica e, principalmente, promover uma formação crítica na qual o aluno é familiarizado com os procedimentos típicos do fazer histórico.

No século XX, a emergência de novas problemáticas na pesquisa historiográfica, para além do viés político e econômico, exigiu um alargamento da categoria de fontes históricas. No entanto, segundo Peter Burke, os historiadores ainda não identificam o uso de imagens com “seriedade”, utilizando estes recursos como forma de ilustrar aquelas conclusões já delimitadas por fontes escritas (BURKE, 2004, p.12). Assim, se estabelece uma hierarquização entre fontes escritas e iconográficas, em que a segunda necessariamente precisa estar vinculada a primeira para ter sentido. Por isso, Burke defende que imagens, assim como textos escritos e testemunhos orais, é uma evidência histórica (BURKE, 2004, p.11).

Essa posição inferior das imagens ultrapassa os muros da academia e está internalizada nas práticas de ensino de história e nos livros didáticos, já que em sala de aula e nos materiais didáticos as imagens são tratadas como ilustrações e apêndices. Na prática docente pode-se perceber o discurso escrito é visto pelos alunos com fonte da verdade, por isso, quando articulado texto escrito e imagem, certas vezes, os discentes “confiam” mais nas palavras, mesmo quando a imagem “contradiz” o discurso escrito. Deste modo, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve instigar nos alunos a necessidade de esmiuçar o conteúdo imagético ao qual o

(*) Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROF-História/UFRRJ). Professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental na rede privada de educação. E-mail: taisdutrac@gmail.com

aluno tem acesso. Circe Bittencourt alerta para a necessidade do uso de imagens e critica a espera de condições tecnológicas “melhores”:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho (BITTENCOURT, 1998, p.89).

Em contrapartida, o currículo nacional para o ensino de história abarca o trabalho com diversas manifestações artísticas e culturais produzidas pela humanidade, incluindo as imagens. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica apresentam como um dos objetivos gerais da disciplina para os anos finais do Ensino Fundamental que os alunos devem estar aptos a “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” (BRASIL, 1998, p.43). Deste modo, não se trata apenas de utilizar as imagens para observar e entreter, mas sim compreender e recolher informações, dar sentido, relacionar e pensar nas obras analisadas como parte de um momento histórico.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular¹ também aponta para os mesmos caminhos, à medida em que indica como uma das competências específicas das ciências humanas no ensino fundamental

reconhecer e fazer uso das linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (MEC, 2017).

Ao utilizar imagens para o ensino é fundamental delimitar os aspectos teóricos que envolvem a compreensão desse objeto. Isso abre a possibilidade de se demarcarem os métodos de análise a serem utilizados pelo professor. Primeiramente, é necessário perceber as características do

¹ Documento de caráter normativo que delimita os objetivos para educação básica em instituições públicas e privadas em todo país. Atualmente, o texto já passou por três alterações e aguarda o parecer do Conselho Nacional de Educação para entrar em vigor e deverá ser implementado pelas redes em até dois anos, após sua homologação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

material que será trabalhado, sobre os artistas responsáveis, finalidade, onde foi veiculado, o período histórico da produção e técnicas utilizadas. Algumas vezes, o docente de história pode ter a visão deturpada de que esse tipo de informação não compete a essa disciplina escolar, o que não favorece uma interpretação significativa do material por não compreender completamente o seu contexto e o transforma em simples ilustrações.

Simultaneamente, é necessário destacar que nenhum documento é neutro, inclusive os iconográficos, já que eles foram concebidos em um determinado contexto social, político, geográfico e datado. Para utilizar a imagem como um documento, as considerações propostas para o uso de fontes na pesquisa histórica por Jacques LeGoff podem enriquecer a reflexão e a prática docente, principalmente ao afirmar que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. (...) É antes de mais nada o de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LEGOFF, 1993, p.102).

A partir disso, ao trabalhar com imagens precisa-se ter claro que, como qualquer documento, a imagem é uma construção, uma possibilidade de interpretação e produção de um determinado tempo histórico e de uma sociedade. Além disso, a leitura dos recursos visuais é realizada no presente, o professor e os estudantes se valem de seu conhecimento prévio para construir interpretações. Ou seja, ao trabalharmos com imagens é crucial compreender o caráter subjetivo influenciado por quem produz e por quem vê.

No campo do ensino de história as pesquisas sobre o uso de imagens em sala de aula tardaram mais, em relação a outras áreas do conhecimento. Como sublinha Circe Bittencourt: “para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação” (BITTENCOURT, 2005, p.361).

Outro exemplo de linguagem subutilizada em sala de aula foram as histórias em quadrinhos, inclusive, o uso é condenado durante o século XX em vários países. No Brasil, durante as décadas de 1920-30, o uso dos quadrinhos era visto como prejudicial à medida que imprimiam costumes

estrangeiros nas crianças. Não apenas no Brasil o uso de quadrinhos foi questionado. O psiquiatra estadunidense, Frederic Wertham, por exemplo, escreveu na década de 1950 sobre a relação entre quadrinhos e a delinquência juvenil (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013).

No entanto, cada vez mais pesquisadores problematizam os usos, métodos e objetivos dos mais diversos recursos iconográficos em sala de aula e nos livros didáticos, inclusive, o uso de história em quadrinhos. Ao analisar o uso dos quadrinhos em sala de aula, a preocupação com o distanciamento da visão dos quadrinhos como apenas uma opção de entretenimento está presente nos trabalhos contemporâneos, além da defesa do uso dessa linguagem em diversas disciplinas como ferramenta educacional, assim como abre o caminho para “fomentar atitudes críticas e habilidades criativas” (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013, p.71).

A imaginação e todas as possibilidades artísticas foram retiradas do ambiente escolar por uma construção positivista do que é educação e, principalmente, uma “poda” dos comportamentos esperados do aluno. Assim, o conhecimento científico não precisa estar associado com o prazer, ele precisa ser decorado e reproduzido, a arte precisa ser apreciada de uma maneira pré-determinada a ser ensinada por quem tem mais erudição. Dentro dessa perspectiva, a formação histórica escolar por muito tempo estava resumida aos grandes fatos históricos e seus heróis, o fazer docente não se preocupava com o protagonismo dos estudantes, suas necessidades e suas potencialidades não eram consideradas. Deste modo, o ensino de história não fomentava a interpretação das diversas formas de linguagem humana ao longo do tempo.

As pesquisas sobre histórias em quadrinhos na sala de aula de história apontam para o enriquecimento da compreensão temporal e as características do tempo humano e histórico. Assim, dimensões do tempo como simultaneidade, antigo e atual, sucessão, ruptura e duração, conceitos nos quais crianças e jovens apresentam muita dificuldade. As características da experiência do tempo estão nas imagens e nos textos dos quadrinhos e ao serem utilizados possibilitam e desenvolvem o entendimento da passagem do tempo (SILVA JÚNIOR; RODRIGUES, 2013, p.74).

Entretanto, as pesquisas acerca do uso das várias linguagens imagéticas em sala de aula não se restringem apenas a orientações teóricas. Os trabalhos sobre o tema também identificam a recepção e interpretação dos alunos. Segundo Marinho, Siqueira e Pozzer (2012, p.243), as imagens precisam ser utilizadas diariamente na disciplina de história com o objetivo principal de familiarizar o educando com as diferentes linguagens típicas de cada cultura, sociedade, período histórico e, assim, possibilitar que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes tipos de materiais.

Marcelo Fronza também reflete sobre a recepção de recursos gráficos por adolescentes de diversos estados, com ênfase na compreensão da veracidade ou não de histórias em quadrinhos sobre a independência mapeando as competências mentais utilizadas para dar sentido. Os resultados obtidos foram categorizados em três grupos principais: Experiência Histórica, interpretação histórica e orientação histórica (FRONZA, 2016, p.21). Para fundamentar a pesquisa, cada categoria deste trabalho é direcionada por um tipo de consciência histórica delimitado por Jörn Rüsen. Esse conceito dialoga com a ideia da compreensão do passado como algo inerente da humanidade e não necessita, obrigatoriamente, da educação formal para desenvolver-se. Esse termo é definido pelo autor como “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” (RÜSEN, 2010, p.57).

O uso dos recursos artísticos no ambiente escolar é delegado pelo senso comum como exclusividade da disciplina de Artes, o que impossibilita o avanço dos usos desses recursos na sala de aula de história. Nesse caminho, a produção de quadrinhos por parte dos alunos não precisa encontrar fronteiras na divisão das disciplinas. Túlio Vilela reflete sobre os benefícios dessa produção:

Esse tipo de atividade, além de permitir a interdisciplinaridade da História, Literatura Portuguesa e Artes, pode estimular os estudantes a desenvolverem a competência de representar e comunicar (comunicação escrita, gráfica e pictórica). E também a habilidade de trabalhar em dupla: um aluno pode elaborar o roteiro da história em quadrinhos e outro, desenhá-la; ou em equipe: um pode escrever, outro fazer o desenho a lápis e passar para outro finalizar os desenhos com nanquim ou canetinha preta; e outros podem ainda se incumbir dos balões, das letras, e de colorir (VILELA, 2013, p. 79-80).

Na prática docente é possível perceber que esse tipo de trabalho articula os conteúdos aprendidos nos espaços formais e informais, envolvendo imaginação, critérios estéticos conscientes ou inconscientes etc.

A possibilidade de transitar pela sala de aula, produzir sem a pressão por resultados, abre caminhos para um aprendizado significativo, além de explorar a relação interpessoal, na qual o conhecimento pode ser dividido, ampliado, discutido, (re)criado. Com relação a isso, diversos

pesquisadores sócio-interacionistas, campo de análise iniciado por Vygotsky, defendem que a interação está diretamente ligada à aprendizagem humana. (Cf. FOSSILE, 2010)

Ao longo dos apontamentos realizados no texto, pode-se perceber que durante o século XX, principalmente em sua segunda metade, emergiram diversos estudos problematizando as relações entre o ensino de história e as mais diversas linguagens artísticas. Nessas pesquisas são realizados apontamentos referentes ao ensino, à aprendizagem, recepção e interpretação das imagens.

O uso de imagens, inclusive HQs, possibilita a inserção do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. A pedagogia da transmissão precisa ser substituída por um lugar no qual o professor ocupe o papel de mediador de um ambiente instigante e os alunos possam construir, entre si, significados para o universo de imagens produzidos pela humanidade.

Referências

- BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BURKE, Peter. Introdução. O testemunho das imagens. In: _____. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista ALPHA*. Patos de Minas: UNIPAM, ago. 2010.
- FRONZA, Marcelo. A mobilização das operações mentais da consciência histórica de jovens estudantes a partir de nomes próprios nas narrativas históricas gráficas. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v.9, Curitiba, 2016.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. São Paulo: Unicamp, 1993.
- MARINHO, D. C.; SIQUEIRA, G.M.; POZZER, K. M.P. A interpretação de imagens e o ensino de história: A iconografia da Guerra Assíria. *Aedos*, n.11, vol.4, set. 2012.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UNB, 2010.
- SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana Conceição de Moura Gonçalves. Histórias em quadrinhos e ensino de história: olhares e práticas. *OPSSIS*, v. 13, n. 1, set. 2013.

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as possibilidades do uso de imagens na disciplina de história como uma evidência histórica, assim, indo além da utilização desta forma de linguagem como uma ilustração do conteúdo escolar. Para isto, é fundamental identificar os trabalhos sobre a temática nos campos da teoria e ensino de história, principalmente, as contribuições que enriquecem o trabalho docente ao pensar elementos teórico-metodológicos no emprego de fontes iconográficas na educação.

Palavras-Chave: Ensino de história. Imagens. Fontes históricas.

Abstract: The present article looking for possibilities of the use of images in the discipline of history as a historical evidence, thus going beyond the use of this form of language as an illustration of the contents. For this, it is fundamental to identify the works in the fields of history theory and teaching, mainly, as contributions that enrich the teaching work when thinking theoretical-methodological elements of using iconographic sources in education.

Keywords: Teaching history. Images. Historical sources.

Recebido em: 02/10/2017.

Aceito em: 07/11/2017.