

Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula¹

Crislane Barbosa Azevedo*
Aline Cristina Silva Lima**

Resumo

Este estudo dedica-se à reflexão acerca da incorporação de diferentes linguagens para o ensino de História. Essa ação na educação básica parte do pressuposto da viabilidade da promoção de um ensino de História baseado em práticas de pesquisa. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa historiográfica sobre o ensino de História no Brasil e acerca da produção histórica, sociológica e filosófica relativa às especificidades de diferentes linguagens (música, filme, fotografia, televisão, literatura, entre outras). O exercício de conhecer, a partir de um processo de ensino articulado, com iniciação à investigação em decorrência da exigência de conhecimentos acerca das linguagens utilizadas em sala de aula, contribui para uma aprendizagem significativa do aluno, pois facultada a este saberes à leitura e à compreensão do mundo que o cerca. As mudanças operadas no campo historiográfico mundial, abriram caminho na história para o trabalho com novos objetos, novas fontes e a partir de novos problemas. Contudo, é preciso domínio sobre as novas linguagens e fontes levadas à sala de aula, para que o ensino de História não ocorra à custa da perda da especificidade e da solidez, que deve marcar o conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Linguagens. Aprendizagem em História.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe; Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; *Campus* Universitário Lagoa Nova, 59072-970, Natal, RN; crislaneazevedo@yahoo.com.br

** Professora de História do Mundial Colégio e Curso; Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1 INTRODUÇÃO

Debates a respeito do que e como ensinar História estiveram presentes no Brasil desde o momento de institucionalização da disciplina escolar no currículo obrigatório do século XIX, mais precisamente em 1838 e nas instituições de ensino secundário. A obrigatoriedade em relação aos primeiros anos da escolarização (ensino elementar) não era uma realidade no período. Apenas com a estruturação dos cursos de formação de professores para o ensino primário, com maior destaque nas primeiras décadas da República, tal ensino se difundiu entre as antigas escolas de primeiras letras ou elementares. Ao longo das décadas de 1940 e 1950, período de fundação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, novas discussões e debates em relação aos métodos e objetivos do ensino de História, se materializaram, por exemplo, em artigos publicados em revistas de História, como demonstram pesquisadores do referido ensino, conforme Bittencourt (2004). Apesar disso, a permanência das práticas escolares era evidente.

Salienta-se que a formação docente em História ocorrida nas faculdades a partir da década de 1940, influenciou gradualmente o ensino básico dessa disciplina. Um exemplo disso, foi o que ocorreu com a historiografia marxista nos anos 1960, repercutindo na produção de livros didáticos para o ensino secundário, marcada por uma proposta de ensino voltada para a formação do cidadão político e crítico. Tal proposta foi freada, no entanto, em 1964. A partir de então, mudanças ocorridas no âmbito da História ensinada, como a redução de carga horária, a instituição dos estudos sociais como disciplina escolar e a difusão de uma concepção tecnicista, contribuíram para o desenvolvimento de uma crise no ensino de História, marcada por um processo de descaracterização das ciências humanas como área de desenvolvimento autônomo.

O afastamento entre universidades e escolas de primeiro e segundo graus, ocorrido em decorrência da crise, prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e saber escolar, dificultando, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a introdução de reformulação do conhecimento histórico e pedagógico no âmbito da escola básica. Tal reformulação relaciona-se à incorporação daquilo que se pesquisava e discutia no interior das universidades. Nesse sentido, ganham espaço as discussões acerca da incorporação de práticas de investigação científica às ações didático-pedagógicas. Um aspecto a ser trabalhado na educação básica e que muito contribui para a aproximação da pesquisa com o ensino, consiste no uso de diferentes linguagens e fontes.

Diante do exposto, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. Essa ação na educação básica parte do pressuposto da viabilidade da promoção de um ensino de História baseado em práticas de pesquisa. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa historiográfica relativa ao ensino de História no

Brasil e acerca da produção histórica, sociológica e filosófica quanto às especificidades de diferentes linguagens (música, filme, fotografia, televisão, literatura, entre outras).

O presente estudo contribui para a compreensão do que atualmente se discute a respeito de como ensinar a história da humanidade e, simultaneamente, do que a sociedade atual espera da escola e da aprendizagem em História, apontando, dessa maneira, possibilidades de execução de práticas a favor de melhorias no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico. O exercício de conhecer, a partir de um processo de ensino articulado com a iniciação à investigação, em decorrência da exigência de conhecimentos referentes às linguagens utilizadas em sala de aula, contribui para uma aprendizagem significativa do aluno, pois faculta a este saberes à leitura e compreensão do mundo que o cerca.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM COMO INICIAÇÃO À PESQUISA

Os problemas vividos pelo ensino de ciências humanas nas décadas de 1960 a 1980, entre eles, a separação entre o que se pesquisava nas universidades e o que se ensinava nas escolas de 1º e 2º graus (educação básica), começaram mais sistematicamente a serem contestados na década de 1980, por meio da organização dos professores mediante suas entidades representativas. Os professores de História, por intermédio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), contestavam a hegemonia do Estado na definição do que e como ensinar a disciplina. Em âmbito nacional, assistiram-se por cerca de uma década, a discussões sobre reformas curriculares, considerando o estabelecimento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e novas propostas curriculares.

As atuais propostas curriculares nacionais relacionam uma série de características e possibilidades de trabalho para o professor pesquisador, como: a preocupação com um ensino de História articulado à realidade do aluno, a atenção à historicidade dos conceitos, a ênfase nas relações presente/passado, a substituição da memorização pura e simples pela reflexão, a promoção de um ensino plural e a valorização da história local. Todas essas possibilidades voltadas à valorização de um ensino articulado com a iniciação a práticas de investigação (BRASIL, 1998).

A finalidade das atividades com pesquisa na sala de aula de educação básica não aponta a exigência de que os alunos produzam conhecimentos. Tal premissa é própria das instituições de ensino superior. O que se defende é a promoção do pensar, questionar, refletir, comparar versões, ler diferentes possibilidades de interpretação acerca dos eventos humanos. É importante salientar que o objetivo das atividades que envolvem princípios de pesquisa não é o de transformar o aluno do ensino fundamental em um pequeno historiador, capaz

de escrever uma monografia ou mesmo um artigo científico. A questão não é essa. Trabalhar pesquisa na educação básica em História é desenvolver no aluno o olhar investigativo, a dúvida, que o levará, se bem conduzido, à elaboração de hipóteses e a possíveis explicações, até mesmo conclusões para determinados eventos históricos. Além disso, ao expor suas opiniões, mesmo que em frases curtas apenas, o aluno estará pouco a pouco se desenvolvendo e criando condições de ser um cidadão social, capaz de refletir sobre sua própria vida inserida em diferentes contextos.

A aproximação do ensino com a pesquisa na educação básica, por meio do uso de diferentes linguagens e fontes, conforme Fonseca (2003), revela possibilidades de se substituir ou confrontar a única linguagem oficial do livro didático. A manutenção deste como material exclusivo de referência para o aluno, principalmente se em sala de aula houver espaço apenas para o trabalho com o texto principal do capítulo, retira do conhecimento histórico a contradição, a dúvida, a discussão e o debate, a partir de diferentes interpretações, e, conseqüentemente, leva o aluno a uma postura consideravelmente passiva. Qualquer fonte extra, relacionada ao que está sendo estudado, trabalhada de maneira problematizadora e com a devida orientação docente, de certo, contribuirá para que o aluno desabsolutize informações, e, em decorrência disso, reflita sobre o que está estudando em sala de aula, perquirindo os meios informativos com as quais se depara.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o trabalho escolar desenvolvido com o auxílio de diferentes fontes e linguagens é propício para ser desenvolvido em todos os anos da educação básica. O processo de construção dos PCNs de História, nos anos de 1990, foi alvo de críticas provenientes de parcela dos docentes brasileiros, segundo os quais tais parâmetros expressaram a materialização de um silenciamento do Ministério da Educação, relativo às discussões dos professores acerca das novas propostas curriculares para o país que se redemocratizava. Contudo, é preciso considerar que os PCNs incorporaram grande parte das discussões presentes nas propostas de ensino elaboradas ao longo da década por professores de ensino básico e superior. Além disso, a proposta de organização dos conteúdos que apresentam e a diversidade de referenciais teórico-metodológicos a partir dos quais se embasam, expressam uma ampliação às propostas docentes, ao incorporarem discussões ocorridas apenas no nível superior, a exemplo da orientação para o uso de fontes e linguagens diversificadas no ensino básico.

Durante o século XIX e início do XX, principalmente para os historiadores de inspiração positivista, fonte significou a ideia de testemunho escrito, de prova sobre os acontecimentos do passado. Acreditava-se que a fonte (documento escrito) mantinha uma relação direta com o real. Além disso, nem todo o texto era considerado documento, somente os oficiais eram considerados dignos. Nesse contexto, a função dos documentos escritos e de caráter oficial consistia em apresentar os fatos. Estes deveriam ser extraídos das fontes, criticadas interna e ex-

ternamente, bem como organizadas em sequência cronológica pelo pesquisador, que teria como única responsabilidade estruturar a narrativa histórica, uma vez que se considerava a existência da história de forma objetiva, oferecendo-se por meio das fontes documentais.

No decorrer do século XX, o conceito de fonte adquiriu outra amplitude no trabalho do profissional da História, atento à preocupação em se estudar outras dimensões da vida social. Fonte histórica passou a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, viver e pensar dos homens. Os PCNs (BRASIL, 1998) citam, por exemplo: músicas, gravuras, mapas, gráficos, pinturas, esculturas, filmes, fotografias, festas, etc. As fontes escritas passam a ser variadas – textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, diários, entre outros.

O uso de fontes no ensino escolar de História, contudo, exige cuidados teórico-metodológicos. Os PCNs de História chamam a atenção para o momento adequado de utilização de documentos históricos, lembrando que é preciso definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada. Os PCNs, no entanto, oferecem pouco espaço para a importância do domínio teórico do professor quanto às especificidades dos diversos recursos possíveis a serem trabalhados nas aulas de História: a música, a literatura e as imagens, como a televisão, o cinema e a fotografia. Muitas vezes, em sala de aula, essas linguagens são usadas apenas como ilustração do conteúdo tradicional, não havendo trabalho de reflexão sobre a sua natureza, especificidades, limites e elementos históricos que as constituem. Utilizados apenas como ilustração, perdem o sentido histórico esperado, de acordo com as atuais discussões historiográficas.

A escolha dos materiais que levamos para as salas de aula depende de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O domínio metodológico decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio da técnica de manusear determinados suportes tecnológicos. O simples manuseio de diferentes suportes materiais gera como consequência para a incorporação de fontes e linguagens o seu uso apenas como simples ilustração.

No decorrer dos últimos 20 anos, as fronteiras disciplinares foram questionadas e os saberes religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Hoje, esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e possibilidades. Esse processo de transformação na produção do conhecimento envolve um novo conceito de ensino e de aprendizagem, no qual o ensino e pesquisa e a articulação entre teoria e prática devem estar presentes, evitando assim que as inovações no ensino obscureçam a consistência que deve marcar uma boa explicação histórica. A inovação é necessária, a fim de possibilitar condições para que a escola acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade em que está inserida. Mas tal inovação não pode jamais ser experimentada à custa da

consistência de uma explicação histórica. Os conteúdos não podem ser esquecidos ou obscurecidos pelas inovações no ensino, estas precisam ser utilizadas em prol da melhoria do aprendizado desses conteúdos, e, para que a explicação histórica não sofra e se perca em meio às diferentes linguagens e fontes, é necessário o domínio teórico e metodológico do professor acerca desses materiais.

Em decorrência dessa preocupação, refletiu-se de forma mais direta sobre as possibilidades de linguagem e fontes diferenciadas no ensino de História, ao mesmo tempo que foram apresentadas possibilidades de obras e interpretações importantes para o professor aos poucos se familiarizar com as implicações teóricas inerentes ao uso de diferentes fontes e linguagens.

2.1 POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS: MÚSICA E TEXTOS LITERÁRIOS

No ensino escolar, muitos profissionais utilizam músicas em suas aulas com objetivos diversos, alguns deles extrapolando, inclusive, a aprendizagem de conteúdos escolares, ao utilizá-las, como meio disciplinar. No entanto, se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse em sala de aula, o problema que se apresenta para o professor de História é a transformação da música, considerada veículo de descontração proporcionado pela audição, em fonte de investigação, momento de exercício intelectual. O que se busca ao transformar a música ou a letra da canção em linguagem a ser compreendida e fonte a ser questionada, é o ato de pensar a música e não apenas de ouvi-la. Transformar o lazer em momento de reflexão é o desafio do professor de História, comprometido com um processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

A linguagem musical, ao ser levada para a sala de aula, transforma-se em recurso didático. Dessa maneira, para o ensino de História, a música popular se torna mais propícia do que a música erudita, não significando que esta não possa ser utilizada. A música popular apresenta maior viabilidade, pois, de modo geral, mostra também variadas informações que podem ser exploradas pelo professor. Em outras palavras, tal tipo de produção musical proporciona a ampliação das possibilidades de compreensão da produção cultural de uma determinada sociedade. Para tanto, é importante acompanharmos a produção historiográfica sobre música e compreender como os historiadores a pensam.

Pesquisas de historiadores a respeito da música datam dos anos 1970 e 1980. Hobsbawm (1998), um dos pioneiros do tema, analisou o *jazz* norte-americano. Na sua investigação histórico-social do *jazz*, destaca o contexto social no qual esse gênero musical se desenvolveu e como se espalhou pelo mundo ocidental. No Brasil, na produção relativa ao assunto, merecem destaque os estudos de Contier (1998) e Ferreira (2002).

Contier (1998) foca seu estudo no cenário musical dos anos de 1960 no Brasil. Relaciona a canção de protesto e os discursos do Centro Popular de Cultura (CPC) durante a referida década no intuito de analisar o nacional-popular na canção brasileira. Nesse sentido, enfatiza suas observações acerca da produção musical de Edu Lobo e Carlos Lyra, a partir da inspiração do CPC do Rio de Janeiro. O autor discute a função social e política da música a partir da análise contextualizada da canção de protesto, com atenção às suas características e sentidos, como símbolo da música politicamente engajada. Ao esclarecer a importância do estudo em relação ao contexto de produção da música analisada, abre espaço para o pensar acerca de uma memória musical.

Com atenção à música, Ferreira (2002) elabora obra, considerando, inclusive, o contexto escolar. O autor instrumentaliza o professor, independente da sua área de conhecimento, para trabalhar a música como recurso didático ao sugerir diversas atividades práticas passíveis de uso, com os alunos e a partir de diferentes gêneros musicais. O professor de História, ao utilizar este recurso em suas aulas, poderá implementar meios de promoção da aprendizagem baseados na criatividade, considerando que o ato de ouvir música em sala de aula consiste em um momento de descontração, contudo, orientado por informação. A aprendizagem também se baseia na promoção da criticidade, pois uma vez analisada a letra da canção, entre outros aspectos constituintes da música, o docente pode levar seu aluno ao conhecimento de determinada época e sociedade, ao proceder, nesse sentido, à análise de diferentes aspectos relativos à autoria e ao contexto de produção da obra musical.

Em uma tentativa de síntese e com base nos autores citados quanto às relações entre História e música ou desta e a sala de aula, poderíamos dizer que no uso da música como documento, o professor de História poderia proceder à análise do contexto de produção da obra, buscar conhecimentos sobre o autor e orientar a interpretação da letra da canção. Acresce a isso a busca pela análise da música mediante a integração de suas diferentes características: ritmo, acompanhamento, velocidade, tonalidade e melodia, as quais também têm muito a nos dizer. Além disso, conforme Ferreira (2002), tão importante como o professor ler o texto da canção, é o ato de ser capaz de ouvir todo o tipo de música, mesmo aquelas de que não gosta, mas que poderão ser do gosto do aluno. O gosto musical deste reflete muito sobre a sua origem e personalidade e o professor de educação básica precisa compreendê-lo para melhor atuar.

Outra possibilidade de uso de diferentes linguagens no ensino de História se refere aos trabalhos com a perspectiva literária. Contudo, é preciso atentar-se às especificidades desses discursos, posto que pesquisas de cunho histórico sob a justificativa de diálogo com as ciências sociais abriram-se para tal perspectiva, muitas vezes de forma despolitizada, sem contextualização. O resultado gerado foi a transformação do discurso historiográfico na reunião de meras constatações e narrativas desconexas, desvinculadas da própria consciência histórica. O professor de História, ao dialogar com uma produção literária, precisará ter respostas a

questões, como: quais as fronteiras que delimitam tais discursos? Como trabalhar com literatura e história, respeitando a especificidade do discurso literário?

Segundo Sevcenko (1983), na obra *Literatura como missão*, a Literatura é, antes de tudo, um produto artístico com raízes no social. Nesse sentido, pode falar ao historiador sobre a história que não ocorreu e os planos que não se concretizaram. Para o autor, mais do que um testemunho, ela revelará momentos de tensão. Assim, o profissional de História precisa estar atento e consciente de que deverá ser atraído não pela realidade concreta, que marca os eventos históricos, mas pela possibilidade interpretativa que o discurso literário oferece.

Dessa maneira, os textos literários, respeitando suas especificidades artísticas, podem nos oferecer pistas do modo de viver e agir das pessoas de determinada época. Podem, ainda, contribuir para o desenvolvimento da imaginação do aluno, que, muitas vezes, depara-se com livros de História ou apostilas organizadas por esquemas de texto marcados por sínteses de conteúdo. Em Macunaíma, por exemplo, Mário de Andrade expõe o nascimento do “preto retinto e filho do medo da noite”. O herói baixinho, sem caráter, preguiçoso, é uma imagem construída a partir da cultura popular. O autor mistura a linguagem indígena e a portuguesa oficial. O personagem central é contraditório; em que pese seu analfabetismo, há momentos em que escreve com perfeição e no momento em que pretende roubar, veste-se de mulher. O leitor, ao pensar sobre o contexto de criação da época, lembrará que Mário de Andrade escreveu no contexto da Semana de Arte Moderna de 1922, momento de mudanças em diferentes esferas no país. O professor de História pode levar seu aluno à visualização, na obra, de características do popular como ponto de partida a uma crítica às relações de dominação características daquela época.

No caminho do pensar os usos da Literatura como mais um recurso passível de uso nas aulas de História, podemos citar Bakhtin (1987). O autor é responsável por relevante contribuição na renovação das análises de textos literários. Em *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987), é possível apreender a vida cultural da época medieval. Com o referencial bakhtiniano pautado no dialogismo entre autor, obra e leitor, torna-se possível, para a História, analisar textos literários como documentos de época.

No sentido interpretativo, orientado pelas reflexões bakhtinianas, o professor de História, ao utilizar textos literários, poderá levar seu aluno, por exemplo, a observar o narrador, o ponto de vista presente na narrativa, personagens, bem como as relações entre espaço e tempo. Além disso, pode trabalhar a aprendizagem conceitual dos alunos a exemplo do que fez Bakhtin (1987), em uma escala mais ampliada, ao discutir os conceitos de carnavalização e corpo grotesco, a partir da leitura de *Gargântua e Pantagruel*, de François Rabelais. Tal discussão presente na obra de Bakhtin (1987) gira em torno da análise da cultura popular medieval, seus costumes, linguagens, imagens, festas, banquetes, vocabulário e mitos.

Na utilização do texto literário nas aulas de História é importante que o professor saiba que muito da época do seu autor estará impregnado nos seus

escritos. Dessa maneira, pode-se compreender significativamente o contexto de produção, apesar do relato ficcional característico da produção literária. É isso que faz Bakhtin, busca compreender a influência da cultura popular na obra de Rabelais e, com isso, proporciona ao seu público leitor, condições de compreender as relações entre os sujeitos, entre o público e o privado, o profano e o sagrado; em outras palavras, a dualidade do mundo, mostrando que cada época possui o seu universo linguístico, imagético e a sua mentalidade.

Sobre o uso da literatura pelos historiadores, Asa Briggs, historiador britânico, em entrevista a Pallares-Burke (2000), afirma que esta não deve ter tratada como ilustração e que pode revelar experiências individuais e comuns, tratar de questões da vida prática e servir de estímulo à imaginação do historiador. Keith Thomas, também em entrevista sobre sua experiência de pesquisa (PALLARES-BURKE, 2000), da mesma forma, afirma que os problemas de interpretação apresentados pelos textos literários aproximam-se muito dos que possuem os documentos históricos tradicionais, todos precisam ser interpretados e manejados com sensibilidade. Nesse sentido, considerando uma produção que auxilie de forma mais próxima o professor com o planejamento de atividades que envolvam história e literatura, é importante salientar a obra de Faria (2002). Apesar de centrar seu trabalho no uso de literatura infantil, a proposta da autora, pode ser redimensionada para outros anos de ensino.

Inclusa na variedade de linguagens, vale registrar a literatura de cordel. Como um registro cultural, tal linguagem pode viabilizar um processo de aprendizagem em História, tanto de forma crítica quanto agradável. Personagens típicos do Nordeste brasileiro integram a narrativa do cordel, a presença de anti-heróis é marcante, e a tônica, em geral, possui características humorísticas. No entanto, o fundo das mensagens retrata, por vezes, a crítica a situações sociais e políticas, reveladoras de contextos históricos difíceis. A literatura de cordel consiste, assim, em um material rico para a compreensão da consciência de seus autores acerca dos eventos históricos. Evidentemente, o êxito de tal empreitada depende do domínio docente a respeito do alcance de tal produção cultural. Ao profissional de História cabe a realização da devida crítica ao documento, no intuito de traduzir o universo nele representado, compreendendo as criações e recriações das classes populares, seus fazeres e vivências.

A literatura de cordel pode, assim, ser considerada “[...] importante meio de expressão popular com valor informativo, documental e de crônica poética e histórica”, conforme Curran (2003). Na sua obra, o autor apresenta mais de 300 folhetos de cordel, acompanhados de reflexão acerca da sua estrutura formal, temas, autores, história, aspectos artísticos e sua relação com a história oficial, bem como com os anseios e características da sociedade representada pelos autores dos folhetos.

A obra de Curran (2003) revela-se como uma espécie de manual para o professor de História que deseja usar o cordel sobre a história do Brasil, pois apresenta uma produção de cordéis referentes ao período de 1896 até o final do

século XX. Além disso, submete o profissional de História diante da historicização da produção da literatura de cordel nos anos de 1960 a 1980, considerado o momento áureo da produção, chegando ao cenário atual, no qual, “[...] esse tipo de poesia encontra-se numa fase de pouca produção e leitura; tornou-se mais urbano no conteúdo e, em certo sentido, é apenas relíquia de um passado glorioso.” (CURRAN, 2003, p. 19). No entanto, o cordel mantém a sua função de informar, ensinar e, ao mesmo tempo, divertir o público. Além disso, o autor apresenta uma espécie de revisão de literatura acerca do estudo do cordel, citando obras nacionais e internacionais referentes a essa produção popular. Aborda, em sequência cronológica, relatos de cordel quanto aos eventos mais significativos da história do Brasil, a partir do final do século XIX.

Além de Curran (2003), citam-se os trabalhos de Grillo (2008) e Silva (2007). Mais ampla, contudo, é a proposta de Curran, tanto em termos operacionais, ou seja, de como compreender melhor o cordel, quanto em termos teóricos. Os trabalhos de Grillo (2008) e Silva (2007) refletem mais o nível da experimentação.

Grillo (2008) não faz uma análise teórica a respeito da linguagem do cordel. A leitura de seu texto é válida à medida que demonstra a possibilidade de uso dessa literatura como ponto de partida da discussão de um determinado conteúdo histórico escolar em sala de aula em um processo de comparação da obra de cordel com a narrativa do livro didático, por exemplo. Na linha que defende Curran (2003), Grillo (2008, p. 4) apresenta uma sugestão de trabalho com o cordel em forma de oficina didática. Nesta, propõe que o professor, ao relacionar o conteúdo histórico do cordel com o conteúdo apresentado no manual didático, conheça o autor (testemunha, narrador, personagem) e sua origem regional e social; identifique o tipo de narrativa: reportagem, ensinamento, protesto, etc.; observe os personagens principais e secundários e as relações estabelecidas entre eles; verifique os valores transmitidos e identifique as características da escrita da produção, ou seja, se esta possui gírias, crenças, superstições, etc.

Silva (2007), por sua vez, apresenta experiências de leituras de folhetos de cordel em turmas de ensino médio. Nesse sentido, discute a presença da literatura de modo geral, especificamente, da literatura de cordel no referido nível de ensino, a partir de uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a presença do cordel nos livros didáticos. O autor realiza também uma revisão de literatura que contribui para um conhecimento necessário ao professor que deseja utilizar o cordel em sua sala de aula.

2.2 A HISTÓRIA EM LINGUAGEM QUADRINHÍSTICA

A deficiência de leitura tanto de textos narrativos quanto de imagens por parte dos estudantes é, sem dúvida, um problema nas nossas escolas. Uma

linguagem capaz de articular leitura textual e visual e passível de uso em sala de aula é, certamente, a história em quadrinhos (HQs). Antes de seu uso, no entanto, o professor precisa refletir teórico-metodologicamente acerca dos principais recursos constituintes da linguagem quadrinhística, bem como dominar minimamente o processo de transformações por que passaram as HQs, tanto em relação aos seus principais expoentes quanto às suas características de meio de comunicação de massa. É importante ainda que o docente conheça aspectos do processo de produção e distribuição das HQs (MOYA, 1993; BIBE-LUYTEN, 1987; IANNONE, 1994). Obviamente, a apropriação desses conhecimentos não objetiva transformar o docente em um especialista ou produtor de quadrinhos, mas permite ao professor conhecer os limites e as possibilidades de uso de tal linguagem como recurso didático.

Podemos afirmar que a comunicação humana realizada por meio de imagens sequenciais ocorre desde a pré-história, com a produção de pinturas rupestres, e estende-se até os dias atuais, com os quadrinhos. Acerca destes, McCloud (2005) faz uma análise sobre a história do seu desenvolvimento e de questões técnicas a respeito da elaboração de quadrinhos.

Apesar da origem recuada no tempo,² as HQs ainda são pouco empregadas como recurso didático. Em parte, isso advém de uma herança dos antigos sistemas educacionais, que concebiam esse tipo de arte como “negativa” para a formação das crianças (ALVES, 2001). Além disso, não se deve esquecer que o não uso de HQs por alguns professores pode estar associado à ausência de uma formação adequada para analisar as imagens e os suportes iconográficos ante seus alunos.

A resistência passou a diminuir em meados do século XX. Rama et al. (2004 apud VERGUEIRO, 2004) mostram tal feito nos Estados Unidos já a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ainda em termos internacionais, nos países europeus, temas escolares de forma lúdica, foram publicados em ritmo mais acentuado durante a década de 1970.

No Brasil, a inclusão das HQs em materiais didáticos começou lentamente. Vergueiro (2004) mostra, no entanto, que “[...] constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras –, começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar.” (RAMA et al., 2004, apud VERGUEIRO, 2004).

Hoje, realmente, é comum encontrarmos livros didáticos de História que utilizam HQs tanto na narrativa textual dos capítulos quanto nas atividades propostas. No Brasil, na década de 1990, principalmente devido às avaliações do Ministério da Educação por intermédio do Programa Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD), muitos autores passaram a diversificar os tipos de linguagens em seus livros. Entre esses tipos, a linguagem dos quadrinhos aparece.

O trabalho com imagens e sua demonstração como fonte histórica são importantes atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, é

imprescindível fazer com que os alunos percebam a importância de refletir sobre o que veem – e a partir disso, interpretar, compreender e reinterpretar a história. Em relação específica aos quadrinhos, o trabalho em sala de aula conforme Rama et al. (2004 apud VERGUEIRO, 2004, p. 22-23)

[...] possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza. Devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, a onomatopéia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas –, os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo.

As possibilidades didáticas de utilização dos quadrinhos são amplas. Entretanto, também o são, as críticas e os limites do uso (ALVES, 2001). O professor de História precisa estar atento a isso. Ao usar o quadrinho, é importante cruzar informações e refletir sobre as formas de adaptação artística em relação ao passado, nesse caso, confrontando a HQs com outras fontes. Várias problemáticas podem ser desenvolvidas para qualquer forma de quadrinho; inclusive, com a colaboração de professores de outras áreas, como de Educação Artística, no que se refere à arte e imagem; Português, quanto aos aspectos de redação e linguagem.

Para o professor de História, especificamente, é importante que esteja atento a questionamentos sobre as HQs, como: Quem são os autores dos quadrinhos, quais suas origens e contexto de produção? Qual a técnica artística empregada e como ela interferiu no resultado geral da obra? Planos, diálogos e vestimentas apresentados condizem com a narrativa e a reconstituição histórica? O tema e o roteiro são somente históricos ou possuem elementos fantasiosos ou de outros estilos, como a ficção científica ou a comédia? Depois da leitura das HQs, qual a impressão do conteúdo histórico para o aluno? O que poderia ser modificado nas HQs, considerando os fatos apresentados?

O fato é que o professor não pode utilizar as HQs apenas como ilustração ou reforço para o conteúdo desenvolvido nas aulas. Sem reflexão não há aprendizado. As HQs devem ser trabalhadas não apenas como uma obra de diversão ou passatempo, mas como um produto histórico, e, dessa forma, detentor de ideias e valores sobre um tempo e um espaço, ou seja, como uma possibilidade documental a mais. Diante do exposto, merece destaque, a partir de então, uma reflexão acerca do trabalho do professor de História por meio de documentos em sala de aula.

2.3 A LEITURA HISTÓRICA DE DOCUMENTOS

De acordo com Knauss (2001), há diferenças entre processo de aprendizagem e processo de construção do conhecimento. Processo de construção do co-

nhhecimento requer pesquisa científica, correspondendo àquele desenvolvido por profissionais dedicados a investigações próprias daquelas elaboradas em instituições de ensino superior. O processo de aprendizagem consiste na aproximação do sujeito a procedimentos de iniciação à investigação.

No caso do ensino de História desenvolvido na educação básica, os alunos teriam contato com experiências problematizadoras e com o uso de documentos históricos. Na busca por tal iniciação, a utilização desses documentos em sala de aula adota como objetivo a construção de conceitos, o confronto de informações e as possibilidades de uma leitura do mundo. Nesse sentido, para o uso de documentos, o professor poderá fazer uso de um processo de animação didática, que consiste no ato de abastecer os alunos de informações e dados, e, ao mesmo tempo, conduzi-los à problematização. Em tal processo, é possível recorrer-se, inclusive, a formas lúdicas, como meio para promover a integração entre ensino e pesquisa, sob a condição de um amplo processo de comunicação. Nesse processo, o professor deve ainda estabelecer um problema como objetivo da aula. Este nortearia os procedimentos de ensino-aprendizagem, e a busca por soluções à questão da aula consistiria na meta a ser alcançada pelos envolvidos na ação.

O papel do professor é levar o aluno a ler o mundo por meio de ações práticas e contextualizadas, de caráter experimental e de iniciação à investigação, permitindo ao discente o contato com ações próprias do processo de produção da ciência histórica. É importante que o professor esteja atento à sua função de orientador e incentivador da aprendizagem dos alunos. Estes precisam vivenciar a percepção, a intuição, a crítica e a criação, indo além do conhecimento comum que serviu como incentivo inicial à problematização. Em atividades como essas, a avaliação pode ser feita ao longo do processo e aquelas podem ser desenvolvidas sem a presença do livro didático. Como registra Knauss (2001), a utilização de documentos em aulas de história pode ser um meio de levarmos a escola a cumprir sua tarefa: proporcionar ao aluno condições de compreender a lógica dos meios de comunicação.

É importante frisar que o trabalho com alunos de educação básica a partir de questões problematizadoras e com o uso de documentos em sala de aula não deve ter a intenção de fazer deles pequenos historiadores. A finalidade consiste em propiciar aos discentes condições de refletir sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que eles conheçam e dominem procedimentos de como ler, interrogar e problematizar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.

De maneira geral, ao se trabalhar documentos históricos como recurso didático, devemos considerar a articulação entre métodos do historiador e métodos pedagógicos. Seguindo a proposta de análise sugerida por Bittencourt (2004, p. 333), fazer análise e comentário de um documento corresponde a (diagrama adaptado; grifo nosso):

Descobrir o documento + *Mobilizar* os saberes e conhecimentos prévios para

Explicar o documento + *Situar* o documento no contexto e verificar a autoria + *Identificar* a natureza do documento para chegar a *Identificar* os limites e o interesse do documento, isto é, criticá-lo.

De certo, todas as etapas listadas no diagrama exigirão dos alunos um considerável exercício de abstração, baseado no estabelecimento de diferentes relações entre informações, documentos e possibilidades interpretativas. Em decorrência disso, dependendo do nível de desenvolvimento dos alunos, o professor, ao coordenar o processo de aprendizagem compreendido como iniciação à investigação em história, poderá fazer adaptações nas fases apresentadas no esquema supramencionado, lançando mão, por exemplo, de apenas algumas delas.

O professor pode ter acesso a muitos documentos históricos por meio dos próprios livros didáticos. A produção didática no Brasil, nos últimos anos, tem mostrado melhorias. No caso da História, por exemplo, nota-se a incorporação das discussões acadêmicas na mudança de algumas características das obras, e a maior delas parece ser a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino. Isso decorre, como já foi registrado, da necessidade de possibilitar ao aluno o domínio de habilidades necessárias para que possa ler o mundo atual. Dessa forma, o incentivo ao uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de História entendido como um meio para possibilitar ao aluno uma aprendizagem comprometida com o seu tempo, já é sugerido até pelos próprios livros didáticos. Assim, para o bom uso dos próprios manuais didáticos, é imprescindível que conheçamos as possibilidades e os limites do uso das diferentes fontes e linguagens que eles sugerem. O primeiro caminho para a aquisição desse conhecimento é a leitura acerca da produção acadêmica (histórica, sociológica, filosófica, etc.), relativa às especificidades de tais linguagens, seguida do planejamento das práticas didático-pedagógicas e da experimentação em sala de aula.

2.4 IMAGENS EM MOVIMENTO EM SALA DE AULA

Exemplos também de diferente linguagem com referência a imagens são a televisão e o cinema. Hoje, os historiadores se deparam com um fenômeno histórico singular e que precisa ser enfrentado de forma consistente: a transformação do acontecimento em imagem. Isso nos leva a questionar como tal fato é recebido pelos alunos, e diante disso, partir para leituras sobre o tema, planejamento e execução de atividades contextualizadas, seguidas de análise a respeito dos seus resultados, considerando a importância de verificar a necessidade de implementação de novas ações planejadas.

Trabalhar em prol da promoção da ampliação da consciência dos alunos no processo de recepção acerca do que se transmite via televisão e cinema é função da escola, como instituição social voltada à formação dos sujeitos. Para que

isso se torne possível, é importante que o docente conheça os elementos constitutivos de tais linguagens. Não afirmamos com isso que o professor deva se tornar um especialista em análise televisual. O que defendemos é a importância de o profissional da docência ter ciência de alguns referenciais básicos para a análise das imagens em movimento.

Todo o cuidado é pouco com a incorporação das diferentes linguagens, principalmente em uma época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico, momento em que grande parte dos alunos não percebe a importância de se estudar história. Nas pesquisas atuais atentas à recepção de informações e costumes, por exemplo, há uma ênfase da perspectiva da história cultural. Esta procura revisitar o lado mais fraco da produção da cultura: o da recepção anônima da cultura pelas pessoas comuns. Além de um domínio mínimo de conhecimentos teóricos sobre o fenômeno televisual, é importante que o professor domine, de forma consistente, do ponto de vista teórico-metodológico, sua área de atuação. O referencial teórico do docente, mesmo que não seja explicitado no trabalho em sala de aula, é fundamental para que o professor não se perca nas propostas e discussões surgidas durante as atividades escolares. Em outros termos, o uso de diferentes linguagens em sala de aula a exemplo da televisão e do cinema, não pode se sobrepor à explicação histórica, mas contribuir para uma melhor compreensão dos alunos a respeito das questões de cunho histórico.

Ao trabalhar com televisão, os professores utilizam com mais frequência gêneros, como o telejornal, a teledramaturgia e os telefilmes. Diferentes pesquisadores já se dedicaram a analisar teoricamente o fenômeno televisivo. São exemplos, MacLuhan (1979), Eco (1984) e Martins-Barbero (1989). Este último se refere à importância de considerarmos as formas como os receptores das mensagens se apropriam do seu conteúdo, não considerando o produtor das imagens o detentor de uma mensagem única e, conseqüentemente, o receptor como um ser despolitizado, incapaz de interpretações diversas, inclusive da supostamente pretendida pelo seu produtor, como faz referir a tradição sociológica de esquerda.

As críticas ao uso da televisão em sala de aula são frequentes entre professores. Afirma-se que a televisão é tendenciosa, ideológica. Eco (1984) é um dos que não se mostra muito otimista quanto ao uso da televisão na sociedade. Contudo, não a encara como sinônimo de uma barbárie social. O trabalho do pesquisador reúne visões críticas sobre o assunto e algumas de suas conclusões são úteis para definir procedimentos de análise. Para ele, a análise da televisão deve considerar três elementos: as intenções do remetente da mensagem; as estruturas comunicacionais: o meio e o código da mensagem; e as reações do receptor.

Não podemos deixar de salientar que a televisão distrai. Essa distração, que está na base do funcionamento e da recepção das mensagens televisivas, estende-se pela sedução e projeção de sonhos. Obviamente, devemos denunciar os usos e abusos de tais aspectos, cuja manipulação interessa a determinados segmentos sociais e econômicos. Tal assertiva e denúncia não podem, no entanto,

materializarem-se na ingenuidade de pensar que o ensino escolar crítico pode se contrapor a eles, negando-os, por exemplo. Não se trata disso. Não significa decidir por não usar a televisão em sala de aula pelo viés ideológico que possa ter. Em si, a televisão não tem poder. Os resultados do contato com ela dependerão dos usos que fizermos em sala de aula. Nesse sentido, experiências concretas e trabalhos teóricos de pesquisadores nacionais e internacionais têm mostrado possibilidades de superar a crise e o descompasso escolar em relação às experiências sociais vividas pelos alunos, como o assistir à programação televisiva.

Em uma tentativa de sistematização, podemos dizer que, a partir da reflexão sobre os elementos teóricos relativos à televisão, o professor pode elaborar um roteiro de análise documental, evitando as abordagens “espontaneístas”, superficiais, que possam surgir durante as atividades. Em um exemplo de como trabalhar com um telejornal, cujos procedimentos podem ser adaptados a outro gênero televisivo, de acordo com Napolitano (2001), quatro etapas são necessárias: a assistência do material, isto é, o aluno precisa assistir o material produzido para que as próximas etapas possam ser realizadas; a análise semântica, ou seja, a análise do que e como foi dito; a crítica ideológica, perceber quem fala, para quem e por quê; e a síntese das fases anteriores.

Em relação ao trabalho com cinema em sala de aula de História, como lembra Bittencourt (2004), podemos afirmar que não se constitui em novidade. Jonathan Serrano, professor do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes para facilitar o aprendizado de História. O que há de novo, hoje, é a preocupação no uso desse material com domínio teórico quanto às suas peculiaridades, voltado à educação escolar. Atualmente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos têm se apropriado desse instrumento de comunicação como material didático que ganha espaço.

O pesquisador Ferro (2007) foi um dos primeiros pesquisadores a se dedicar às investigações a respeito da relação entre cinema e história. O método de análise de Ferro é baseado em uma leitura em que se integra o que é filme, planos e temas, ao que não é filme, autor, produção, público, crítica e regime político. De acordo com o autor (FERRO, 2007), o estudo do filme é relevante, entre outros aspectos, quando associado ao seu contexto de criação. Imagem ou não da realidade, representação autêntica ou pura ficção, o filme é um registro da história, retrata um determinado imaginário e demonstra a existência de uma cultura material; ainda que no plano da invenção, ele é história, pois as invenções também são produtos humanos.

Em relação a filmes de conteúdo explicitamente histórico, é comum a preocupação de professores com as características das imagens, assim como dos diálogos presentes na obra e diante da identificação de diferenças quanto ao que demonstram determinadas pesquisas, recusarem-se a trabalhar o filme com seus alunos. Partimos da premissa de que essa não pode ser considerada a decisão mais acertada. É evidente que os produtores do filme não o fizeram com uma

preocupação relativa às aulas de História ocorridas em um determinado estado ou país, ou ainda com a pretensão de que a obra servisse de base para uma determinada tese histórica, sociológica ou filosófica. Os objetivos foram outros e por isso cabe ao professor de História, de posse de um conhecimento específico em teoria e metodologia, obtido durante a graduação e o exercício contínuo e planejado da profissão, levar ao aluno reais possibilidades de interpretação da obra cinematográfica, ou seja, tratar o filme como um documento. Em outros termos, não podemos simplesmente ignorar o cinema nas aulas de História. Pelo contrário, é importante que ele faça parte, analisado em suas especificidades e possíveis contribuições, da reflexão acerca das sociedades.

Em termos de análise didática, de modo geral, com base em estudos na área, podemos considerar três aspectos fundamentais para a análise de filmes: os elementos que compõem o conteúdo; o contexto social e político de produção da obra e a recepção do filme pelo público. Algumas publicações sugerem métodos de análise de filmes nas escolas. É um exemplo o trabalho de Vesentini (1997), segundo o qual os filmes podem ser considerados como textos, e, assim, ser recortados e apresentados não integralmente em sala de aula, mas apenas nas partes mais significativas do conteúdo com o qual se trabalha. Para maiores esclarecimentos sobre as possibilidades de uso do cinema, merece atenção ainda a obra *Como usar o cinema em sala de aula*, de Napolitano (2002), na qual há descrição de procedimentos básicos para analisar um filme e indica numerosas atividades práticas, com sugestões de títulos e abordagens por disciplina ou por eixos temáticos.

2.5 A CONTEXTUALIZAÇÃO DE IMAGENS FIXAS

Um outro suporte material capaz de ser trabalho em sala de aula como documento histórico e uma diferente linguagem (diferente da narrativa textual) é a fotografia, elemento característico de um cotidiano e de uma cultura moderna. Em termos de trabalho em sala de aula, é necessária atenção a duas questões: como selecionar as imagens fotográficas para um bom aproveitamento nas aulas? E como fazer a “leitura” com os alunos? Antes de qualquer informação teórica, é imprescindível deixarmos clara a necessidade de o professor lançar mão de poucas imagens em uma mesma aula. Para que o trabalho seja possível, consistente e representativo, é preciso leitura contextualizada das imagens e essa leitura demanda tempo. Imagens como ilustração, que não exige leitura detalhada, a televisão e o cinema podem proporcionar ao sujeito a todo o instante. Não podemos aceitar, dessa forma, que os envolvidos com o ensino escolar, sobretudo, os professores de História, não tenham condições de ir além da televisão e do cinema na difusão do conhecimento sistematizado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), o trabalho com fotografias é propício para ser utilizado em toda a educação básica. Nas séries iniciais, por exemplo, as fotografias podem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar ano, nome de lugares e de pessoas, além de contribuir para a compreensão de conceitos como o de geração. Nas demais séries do ensino fundamental e, principalmente, do ensino médio, uma possibilidade mais complexa de trabalho é a que propõe a análise de fotografias associadas a textos escritos. Os livros didáticos trazem esses recursos para o professor. É importante que este observe os tipos de fotografia e os suportes de leitura que eles já trazem. Fotos iguais, por exemplo, podem sugerir leituras diferenciadas, dependendo da legenda ou do título que as acompanham (BRASIL, 1998).

A recomendação do uso de fotografias no ensino de História na educação básica está presente, assim, nas propostas curriculares oficiais. Usar fotografia é, contudo, mais um desafio para o professor de História, uma vez que a maioria dos cursos de formação docente é baseada em sua maior parte no uso de documentos escritos. Diante das dificuldades que surgem para o docente que busca incorporar imagens às suas aulas, a solução que aparece é mais uma vez aquela associada à pesquisa bibliográfica. Os procedimentos do trabalho envolvem pesquisa, leituras, discussões com pares e planejamento, para somente então ser iniciada a experimentação com os alunos de ensino fundamental e médio, baseada sempre na observação e leitura contextualizadas das imagens fotográficas.

Em termos de produção acerca dos usos de imagens podemos relacionar algumas obras. São bons exemplos que ajudam o docente a refletir teoricamente em relação às imagens as produções de Panofsky (1979; 1986) Hocke (1974) e Francastel (1993). Caso o professor necessite de livros mais descritivos ou de fontes para imagens para fazer transparências ou *slides*, poderá utilizar a obra de Conti (1986). É necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, levando seus alunos a prestar atenção, comentar, descrever, problematizar o que veem, pois imagem por imagem, ou seja, o contato com imagens apenas como ilustração, o cinema de ação e a televisão fornecem em excesso aos alunos. Em outros termos, é preciso que o docente conheça os meandros do processo interpretativo de imagens. Kossoy (1989) apresenta um importante suporte nesse sentido, a partir do seu referencial teórico baseado na interpretação iconográfica e iconológica.

Além dos aspectos relacionados, é importante lembrarmos também que se o professor não possui um acervo iconográfico suficiente e organizado para trabalhar em suas aulas, poderá partir de um trabalho com as imagens contidas no livro didático. Os manuais didáticos de história das duas últimas décadas apresentam-se como excelentes depósitos de imagens. O livro, ao ser compreendido não como detentor de um poder em si mesmo, mas entendido e tratado como documento histórico, contribui para que professores e alunos vivenciem experiências didáticas contextualizadas e diversas.

2.6 LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO

O livro didático não constitui um objeto simples. Sua marca principal é a complexidade, pois ao mesmo tempo que é um instrumento pedagógico, é também um objeto da indústria cultural. Um veículo portador de um sistema de valores, de uma cultura e mesmo de uma ideologia, não sendo dessa forma um objeto neutro, imparcial, diante da complexidade do real histórico. Os livros didáticos são ainda condicionados por razões econômicas, ideológicas e técnicas (BITTENCOURT, 1997). Dessa maneira, defendemos que o manual didático pode ser trabalhado como mais uma fonte em sala de aula, passível de análise a respeito do seu processo de constituição e usos dele decorrentes.

Em relação aos usos do livro didático, há quem afirme que determinado livro é bom ou ruim, e por isso interfere no aprendizado dos alunos. Será que o livro é realmente um determinante? Haveria um outro caminho para um melhor aprendizado? Partimos da premissa de que há livros, revistas, panfletos, apostilas de boa e má qualidade, mas que não são autônomos. Acreditamos que o docente cujos princípios históricos e pedagógicos estejam claramente definidos, poderá, mesmo com uma obra deficiente acerca de algum aspecto, fazer bom uso dela junto ao aluno. Isso se torna possível quando o professor, por exemplo, diante de certa lacuna sobre determinado conteúdo apresentado no livro, complementá-lo com explicações e até outros recursos como um documento de época ou texto complementar. Assim, o docente estará tratando e mostrando a obra a seu aluno como um documento histórico, o qual traz em si mesmo, marcas do seu processo de constituição a exemplo da autoria e seus referenciais teórico-metodológicos, características gráficas e editoriais e intenções políticas, ideológicas e pedagógicas, presentes no período de publicação da obra.

Os livros didáticos, em suas transformações ao longo do tempo, podem denunciar características da sociedade da época em que foram produzidos, tendo, dessa maneira, a possibilidade de representar as expectativas e os anseios, bem como as mentalidades das sociedades escolarizadas. Assim, é preciso compreender que os manuais didáticos, como documentos, representam o conteúdo específico de uma área de conhecimento relacionada a uma determinada perspectiva pedagógica, carregando em si a configuração didática de um período. Além disso, retratam um tipo de aluno e um sujeito que se desejava formar.

Considerando ainda os aspectos aqui retratados, é importante salientarmos a necessidade de análise e avaliação dos livros didáticos no momento precedente ao início do trabalho com eles. Os PCNs (1998) apresentam orientações a respeito:

Podem ser considerados nessa avaliação: os objetivos educacionais e a concepção de ensino da área; a abordagem teórico-epistemológica da História, os acontecimentos históricos privilegiados para estudo, as relações entre os acontecimentos e os sujeitos históricos; a organiza-

ção dos acontecimentos no tempo, as periodizações utilizadas e as relações entre presente/passado; os sentidos e significados construídos para a História, os conceitos trabalhados e os problemas propostos ou obtidos; as posições assumidas pelo autor e a forma de exposição dessas posições nos textos e na seleção das imagens; os valores, as ideologias e os mitos da História veiculados; a concepção de aprendizagem presente nos exercícios, questionários e outras atividades propostas; a qualidade editorial, a clareza do texto, a preocupação didática na organização e apresentação dos conteúdos; a potencialidade informativa atribuída às imagens, e disponibilização de diferentes fontes de informação e linguagens etc. (BRASIL, 1998, p. 79-80).

Além disso, é importante registrarmos que no trabalho do professor com ou sem o livro didático, o docente precisa ter em mente que a sua prática profissional não consiste na simples reprodução de conhecimentos e métodos de ensino prefixados ou preconcebidos. As fontes e linguagens precisam ser múltiplas e diversificadas, considerando a necessidade de levarmos aos alunos, em formação da educação básica, meios para leitura e compreensão do mundo.

3 CONCLUSÃO

Diante do exposto, podemos afirmar que as mudanças operadas no campo historiográfico mundial abriram caminho na história para o trabalho com novos objetos, novas fontes e novos problemas. A partir da renovação historiográfica ocorrida ao longo do século XX e das possibilidades interpretativas dela decorrentes, a incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino escolar ganha relevo. Contudo, é importante salientarmos que, hoje, é fundamental atentarmos às leituras estreitas feitas por alguns profissionais sobre a influência da nova História no ensino, para que a História não venha a ser ensinada como um amontoado de curiosidades, provenientes de um cotidiano despolitizado, sendo possível ser trabalhada e compreendida a partir do uso meramente ilustrativo de recursos didáticos variados. É preciso domínio a respeito das novas linguagens e fontes levadas à sala de aula, para que o ensino de História não assista à dissolução das suas especificidades, e, logo, tenha fragilizada a sua solidez característica.

As diferentes linguagens aqui apresentadas são consideradas novas no ensino, em decorrência do fato de não serem linguagens escolares, ou seja, não terem sido construídas considerando o processo ensino-aprendizagem, mas poderem ser incorporadas a tal processo como recurso didático. Acreditamos que a escola, como uma instituição social, precisa se apropriar de tais linguagens como instrumentos que possibilitem a melhoria das práticas pedagógicas. O uso, no entanto, não deve ser feito como mera ilustração, como algo complementar e definidor do conteúdo ensinado, mas como objeto de leitura, reflexão e interpretação durante as aulas.

A simples incorporação de diferentes e novas linguagens não representa inovação nas práticas pedagógicas. Seu uso deve estar associado a uma metodologia de ensino que tome por base a problematização do conhecimento. Dessa forma, pensamos tais linguagens como um caminho para a aprendizagem do conhecimento histórico apoiado no exercício da observação, leitura, interpretação, comparação, escrita e mesmo na expressão criativa dos alunos, tudo, certamente, bem orientado pelo professor.

Read and understand the world in basic education: teaching History and use of different languages in the classroom

Abstract

This study is devoted to reflection on the incorporation of different languages for the teaching of history. This meeting of shares in the basic education assumes the feasibility of promoting a history teaching based on research practices. To develop this study was conducted historical research on the teaching of history in Brazil and about the production historical, sociological and philosophical on the specificities of different languages (music, film, photography, television, literature, etc.). The pursuit of knowledge from a learning process linked to the initiation of research due to the requirement of knowledge about the languages used in the classroom, contributes to a significant learning of the student, because this provides the knowledge to read and understand the world around him. The changes of the historiography world, pioneered in history to work with new objects, new sources and from new problems. However, it takes the field on new languages and sources brought to the classroom for the teaching of history does not come at the expense of loss of specificity and solidity that should mark the historical knowledge.

Keywords: History education. Languages. Learning in History.

Notas explicativas

1 Texto apresentado, inicialmente, em versão simplificada, no XV Seminário de Pesquisa, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em setembro de 2010.

2 Moya (1993) apresenta registros bastante recuados no tempo. O autor apresenta o suíço Rudolph Töpffer, em 1827, na França, como precursor da narrativa sequencial de imagem e texto. Moya apresenta o trabalho de Wilhen Busch, em 1865, na Alemanha, e Ângelo Agostini, no Brasil, em 1867.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Moyses. História em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 21, n. 3, 2001. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-98932001000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 9 jun. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BIBE-LUYTEN, Sônia M. **O que é história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia – 1ª a 4ª séries**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História – 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

CONTIER, Arnaldo D. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 13-52, 1998.

CONTI, Flávio. **Como reconhecer a arte do Renascimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CURRAN, Mark. **História do Brasil em Cordel**. São Paulo: Ed. da USP, 2003.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GRILLO, Maria Ângela de F. A literatura de cordel e o ensino da história. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto. **Actas**, Porto, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **História social do jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HOCKE, Gustav. **Maneirismo – o mundo como labirinto**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

IANNONE, Leila R.; IANNONE, Roberto A. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Princípios).

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

MARTINS-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1989.

MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história: nove entrevistas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de iconologia** – temas humanísticos na arte do Renascimento. Lisboa: Imprensa Universitária, 1986.

_____. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

RAMA, Ângela et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Josivaldo C. da. **Literatura de cordel: um fazer popular a caminho da sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino)–Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

VESENTINI, Carlos A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

Recebido em 10 de dezembro de 2010
Aceito em 11 de abril de 2011

