

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LINDACI GOMES DE SOUZA



NATAL / RN

2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LINDACI GOMES DE SOUZA

**ICONOGRAFIA HUMORÍSTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
MODALIDADES DE USO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

NATAL / RN

2004

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN. Biblioteca Setorial Especializada do CCSA

Souza, Maria Lindaci Gomes de.

Iconografia Humorística no ensino de História: modalidades de uso na sala de aula./ Maria Lindaci
Gomes de Souza . – Natal: UFRN, 2004.

320 p. il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Marlúcia Paiva.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências
Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Imagens – Tese. 3. Humor – Tese. 4. Recurso visual - Tese. 5. História – Tese. 6.
Ensino – Tese. I. Paiva, Marlúcia. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.333(043.2)

MARIA LINDACI GOMES DE SOUZA

**ICONOGRAFIA HUMORÍSTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
MODALIDADES DE USO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Dra. MarluCIA Menezes de Paiva

NATAL / RN

2004

MARIA LINDACI GOMES DE SOUZA

**ICONOGRAFIA HUMORÍSTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
MODALIDADES DE USO NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico a meus pais, Severino Emídio e Salva Gomes, presença viva em todo o meu ser, pelo carinho e especialmente pelo modelo de integridade moral, exemplo de vida, fé e coragem.

À minha querida família a qual me orgulho de pertencer.

Ao meu esposo Francisco Tadeu, especialmente pelo companheirismo e força com quem compartilho todos os momentos dessa caminhada.

A meus filhos, meus queridos amores; Cristiano, Paulo Roberto, Flávio Rubens e Maitê, pela paciência que demonstram durante longas horas sem a minha presença.

A todos os meus irmãos, que mesmo estando distante, sempre estiveram presentes através das palavras de apoio e do incentivo que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

Durante a construção deste trabalho, muitas pessoas contribuíram sugerindo, partilhando ou simplesmente ouvindo. Sempre encontramos apoio, através de um gesto, uma sugestão, criticando de forma construtiva numa atitude solidária nos ajudando a prosseguir.

Na impossibilidade de citar todos os que contribuíram, dirigimos nosso agradecimento a todos que partilharam dessa caminhada, ressaltando alguns nomes:

À professora Dr^a Marlúcia Paiva, minha orientadora, pela afeição e pelo modo competente e sobretudo crítico e responsável com que orientou esta tese.

Aos professores Dr. Antonio Basílio e Dr^a Maria da Conceição Fraga, pelas críticas e sugestões e especialmente pela contribuição propiciada nos debates realizados na base de pesquisa: Educação e História, Práticas Anteriores.

Aos companheiros da base de pesquisa cujas leituras e reflexões perpassaram as páginas deste texto.

Aos caríssimos amigos e companheiros de sala de aula, Andréa, Nivaldete, em especial a Lusival, companheiro de viagem, que sempre me apoiou e incentivou através das suas críticas construtivas. A Salete e José Mateus, pelos inúmeros e impagáveis esforços, ao ler e dar sugestões ao meu trabalho .

A Albanita Lins de Oliveira, bibliotecária do Centro de Educação da UFRN, pela paciente e cuidadosa revisão bibliográfica.

Ao professor Valdeci, companheiro de luta, que ao examinar este trabalho se transformou num parceiro. Este trabalho é resultado de parte de suas valiosas sugestões.

A Tácio André, competente assessoria estatística nas tabelas e nos gráficos e Anaíza, colegas e amigos pela disponibilidade e boa vontade com que realizaram a diagramação textual.

Aos colegas Júnior e Ataídes, meu agradecimento pelas tardes e noites dedicadas à correção da pesquisa e pelo esmero dedicado à digitação.

Aos coordenadores, diretores, especialmente professores que participaram da pesquisa, aceitando-me como co-partícipes na suas salas de aula, contribuindo com os seus relatos, sem os quais não teria realizado essa pesquisa.

Aos cronistas do traço Regis Soares e Fred Osanam, que cederam fotografias e suas produções originais (charges, caricaturas e cartoons), contribuindo para a visualização deste trabalho.

À Universidade Estadual da Paraíba, pelo apoio intelectual e também financeiro, potencializado pelo programa CAPES e ao programa de pós-graduação em educação da UFRN – coordenadores, professores e funcionários, pela acolhida e oportunidade de desenvolver meus estudos e pesquisa nesse centro do saber.

A Milton, funcionário da secretaria de pós-graduação, pelo pronto atendimento na questão administrativa.

**SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. Iconografia Humorística no espaço escolar:
modalidades de uso no cotidiano da sala de aula.**

RESUMO

Imersos no tempo presente, as iconografias humorísticas, pela sua capacidade de representar, sugerir, comunicar uma idéia marcam sua presença na escola e na sala de aula. Caracterizando-se pela utilização de elementos cômicos, satíricos e irônicos, além de sua natureza persuasiva, elas possibilitam ao leitor fazer uma leitura crítica dos acontecimentos sociais e políticos de nossa sociedade. Como linguagem visual, estruturada em formas verbais e icônicas assim como pelo caráter analógico de representação, os desenhos humorísticos constituem um excelente recurso pedagógico. Entretanto, durante algum tempo passaram despercebidos pela cultura escolar, e, só recentemente, tornaram-se objeto de investigação pelos historiadores, nesse sentido, propusemo-nos a analisar a utilização desse recurso pelos professores de História nas escolas públicas denominadas Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES), da cidade de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, visando apreender e discutir o modo como esses professores fazem uso das iconografias humorísticas em suas práticas pedagógicas. Por meio das ações dos professores, entendidas como *artes de fazer*, segundo Certeau, e pela identificação das *modalidades de uso*, que se caracterizam como táticas, procuramos perceber como se processa a relação humor no ensino de história na sala de aula. A sistematização, categorização e narração das práticas pedagógicas observadas, foram realizadas pela análise de questionário e entrevistas aplicadas com os professores, além da observação durante as aulas. Nossa pesquisa se fundamentou nas teorias de Roger Chartier e Michel de Certeau, através dos conceitos de representação e apropriação, que nos ajudaram a compreender a forma como os sujeitos sociais inseridos no *locus* da pesquisa, apropriaram-se da dimensão imagética através do humor. Partindo dos conceitos de uso e apropriação, identificamos nas ações e nas falas a forma como as iconografias humorísticas são trabalhadas pelos professores. Concebidos como representações da vida política e social, elas são percebidas como registros visuais que relatam questões sociais, políticas e econômicas, identificando, portanto, as adversidades do presente, no mundo social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Iconografias Humorísticas, Ensino de História.

RESUMÉ

Plongés dans le temps présent, les dessins humoristiques, par la capacité de représenter, de suggérer et de communiquer une idée, marquent présence à l'école et dans la salle de classe. Caractérisés par l'utilisation d'éléments comiques, satiriques et irôniques, outre la nature persuasive, ces dessins possibilitent le lecteur de faire une lecture critique des événements sociaux et politiques de notre société. En tant que langage visuel, structuré dans les formes verbale et icônique, de même que par le caractère analogique de représentation, les dessins humoristiques constituent un excellent recours pédagogique. Toutefois, ils sont longtemps restés inaperçus par l'école et, seul récemment, ils sont devenus objet d'investigation de la part des historiens. Dans ce sens, nous nous sommes proposés, dans cette étude, à analyser l'utilisation de ces dessins par les professeurs d'histoire des écoles publiques nommées Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES), de João Pessoa, capitale de l'Etat de Paraíba, en vue d'appréhender et de discuter la façon dont ces professeurs font usage de ces dessins dans leur pratique pédagogique. Par le moyen des actions des professeurs, conçues comme des *arts de faire*, selon Certeau, et par l'identification des *usages* qui se caractérisent comme des tactiques, nous avons essayé de percevoir comment se réalise le rapport humour et histoire, en salle de classe. La systématisation, la catégorisation et la narration des pratiques pédagogiques observées ont été réalisées par l'analyse des questionnaires et des interviews appliqués aux professeurs et élèves, ainsi qu'à l'observation des classes. Notre recherche s'est fondée sur les théories de Roger Chartier et Michel de Certeau, dont les concepts de représentation et d'appropriation, d'usages et de tactiques nous ont aidé à comprendre la forme par laquelle les sujets incorporés au quotidien de la salle de classe se sont appropriés de la dimension imagétique à travers l'humour. A partir des concepts d'usage et d'appropriation nous avons identifié dans les actions et les parlers, la façon dont les dessins humoristiques sont travaillés par les professeurs. Conçus comme des registres visuels qui relatent des questions sociales, politiques et économiques, ces dessins sont perçus comme des registres visuels qui relatent des questions sociales, politiques et économiques, identifiant, ainsi, les adversités du présent, dans le monde social.

LISTA DE FOTOS

FOTO 01 – GRUPO ESCOLAR PEDRO II.....	65
FOTO 02 – LÓCUS DA PESQUISA - SALA DE AULA ESCOLA MARIA GENI...70	
FOTO 03 – ALUNOS NA GINCANA CULTURAL - ESCOLA MARIA GENI.....	85
FOTO 04 – ALUNOS NA GINCANA CULTURAL - ESCOLA MARIA GENI.....	85
FOTO 05 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS QUALIDADE DE VIDA - ESCOLA MARIA GENI.....	85
FOTO 06 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS QUALIDADE DE VIDA - ESCOLA MARIA GENI.....	85
FOTO 07 – SALA DE AULA - MARIA BRONZEADO.....	86
FOTO 08 – SALA DE AULA - MARIA GENI.....	86
FOTO 09 – EXPOSIÇÕES DAS ICONOGRAFIAS NA GINCANA CULTURA.....	87
FOTO 10 – EXPOSIÇÕES DAS ICONOGRAFIAS NA GINCANA CULTURA.....	87
FOTO 11 – EXPOSIÇÕES DAS ICONOGRAFIAS - SEMANA CULTURAL - ESCOLA PAULO VI.....	89
FOTO 12 - EXPOSIÇÕES DAS ICONOGRAFIAS - SEMANA CULTURAL - ESCOLA PAULO VI.....	89

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 01 - CARACTERIZAÇÃO QUANTO À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	116
GRÁFICO 02 - INSTRUMENTOS DIDÁTICOS USADOS.....	117
GRÁFICO 03 - REFERENTE À UTILIZAÇÃO DAS NOVAS LINGUAGENS E DAS ICONOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	124
GRÁFICO 04 - REFERENTE À UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS IMAGÉTICOS.....	125
GRÁFICO 05 -RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO À RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA, SEGUNDO O TEMPO DE EXPERIÊNCIA.....	133
GRÁFICO 06 - RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES, QUANTO AO CONHECIMENTO E USO DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS CEPES NA CIDADE DE JOÃO PESSOA – PB, 2002.....	135
GRÁFICO 07 -RESPOSTAS DOS PROFESSORES QUANTO À IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DE UM MAIOR NÚMERO DE ILUSTRAÇÕES EM SUAS PÁGINAS E JUSTIFICATIVAS.....	136
GRÁFICO 08 - RESPOSTAS DOS PROFESSORES QUANTO À RELEVÂNCIA DE TRABALHAR COM TEMÁTICAS SOCIAIS COM ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS CEPES EM JOAO PESSOA.....	140
GRÁFICO 09 -RESPOSTAS DOS PROF. COLOCANDO AS DIFICULDADES EM USAR METODOLOGIAS DA DIMENSÃO VISUAL DO ENSINO.....	141
GRÁFICO 10 -RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO AO USO SISTEMÁTICO DAS ICONOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM 03 ESCOLAS CEPES - JOÃO PESSOA - PB.....	143
GRÁFICO 11 -REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS EXPRESSOS NAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS ENQUANTO TEXTO E FONTES HISTÓRICAS.....	144

TABELA 01- FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES (AS) PESQUISADOS (AS), EM 36 ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL – JOÃO PESSOA-PB, 2002..... 128

TABELA 02 - RELAÇÃO DE PROFESSORES (AS), SEGUNDO AS DISCIPLINAS HISTÓRIA OU PEDAGOGIA QUE LECIONAM E O TEMPO DE CONCLUSÃO DO CURSO..... 130

TABELA 03 - RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES (AS) QUANTO À IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO IMAGÉTICA (ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS) NO ENSINO DE HISTÓRIA, SEGUNDO TEMPO DE EXPERIÊNCIA..... 138

TABELA 04- RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DE PROFESSORES(AS) QUANTO ÀS DIFICULDADES NA APROPRIAÇÃO DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, EM 03 ESCOLAS CEPES – JOAO PESSOA - PB.139

LISTA DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS

ICONOGRAFIA 01 - TEMÁTICAS SOCIAIS - ANALFABETISMO.....	159
ICONOGRAFIA 02 - TEMÁTICAS SOCIAIS - MEDIDAS CONTRA A FOME.....	159
ICONOGRAFIA 03 - TEMÁTICAS SOCIAIS - FOME.....	161
ICONOGRAFIA 04 - TEMÁTICAS SOCIAIS - FOME.....	162
ICONOGRAFIA 05 - TEMÁTICAS SOCIAIS - FOME.....	163
ICONOGRAFIA 06 - TEMÁTICAS SOCIAIS - DECLÍNIO DA CLASSE MÉDIA, PERDA DO PODER AQUISITIVO.....	163
ICONOGRAFIA 07 - PARAIBANO DO SÉCULO.....	166
ICONOGRAFIA 08 - TRABALHADOR NA RUA.....	168
ICONOGRAFIA 09 - TRANSGÊNICOS.....	169
ICONOGRAFIA 10 - TRANSGÊNICOS.....	169
ICONOGRAFIA 11 - TRANSGÊNICOS.....	171
ICONOGRAFIA 12 - NASCIMENTO DE SACHA.....	174
ICONOGRAFIA 13 - VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE.....	176
ICONOGRAFIA 14 - VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE.....	177
ICONOGRAFIA 15 - IMAGEM DOS POLÍTICOS.....	179
ICONOGRAFIA 16 - APOSENTADORIA DO TRABALHADOR.....	181
ICONOGRAFIA 17 - ROUBO DE MILHÕES X ROUBO DE GALINHA.....	185
ICONOGRAFIA 18 - CHARGE NA RUA.....	189
ICONOGRAFIA 19 - CARICATURA DE JOSÉ AMÉRICO	193
ICONOGRAFIA 20 - CARICATURA DE ULISSES GUIMARÃES.....	197
ICONOGRAFIA 21 - JOSÉ AMÉRICO VISTO PELOS CARICATURISTAS.....	202

ICONOGRAFIA 22 - CARICATURA DE JOSÉ SERRA.....	205
ICONOGRAFIA 23 - CARICATURA DE GAROTINHO.....	206
ICONOGRAFIA 24 - CARICATURA DE LULA SAPO.....	208
ICONOGRAFIA 25 - ASPECTO GROTESCO NA CARICATURA.....	210
ICONOGRAFIA 26 - CARICATURA DE ITAMAR FRANCO.....	212
ICONOGRAFIA 27 - CARICATURA DE BETINHO.....	213
ICONOGRAFIA 28 - FOME NA NET.....	218
ICONOGRAFIA 29 - PAPAÍ NOEL E A FOME.....	221
ICONOGRAFIA 30 - CPI CORRUPÇÃO 01.....	226
ICONOGRAFIA 31 - CORRUPÇÃO 02.....	228
ICONOGRAFIA 32 - 500 ANOS DO BRASIL - ANALOGIA TITANIC.....	229
ICONOGRAFIA 33 - LULA PAPAÍ NOEL.....	233
ICONOGRAFIA 34 - CIGARRO.....	247
ICONOGRAFIA 35 - 500 ANOS - REDESCOBRIMENTO DO BRASIL 01.....	251
ICONOGRAFIA 36 - 500 ANOS - REDESCOBRIMENTO DO BRASIL 02.....	251
ICONOGRAFIA 37 - 500 ANOS - REDESCOBRIMENTO DO BRASIL 03.....	257
ICONOGRAFIA 38 - ELEIÇÕES - CANDIDATURA DE COLLOR DE MELO.....	261
ICONOGRAFIA 39 - PRESIDENTE MILITARES DO BRASIL.....	264

SUMÁRIO

RESUMO

RESUMÉ

LISTA DE FOTOS

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

LISTA DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS

INTRODUÇÃO

Encontros: da prática investigadora à escrita reflexiva.....22

I PARTE

I- ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS: ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO

1. Enfoque Teórico-Metodológico39

1.1 A escolha de um caminho: abordagem investigativa48

1.2 O CEPES como locus da Pesquisa55

1.3.1 Caracterização do campo de pesquisa: as escolas CEPES como locus da
investigação60

1.3.2 Especificidades das salas de aula observadas68

1.3.3 Caracterização dos professores que participaram da pesquisa	69
1.3.4 O momento das entrevistas	74
1.3.5 Iconografias Humorísticas: focos de atenção.....	77
1.3.6 A presença das iconografias humorísticas no espaço escolar	83

II PARTE

II- IMAGENS, HUMOR E ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA

2.1 Mudanças epistemológicas na História: um novo olhar aos registros iconográficos	93
2.1.1 Enlaces entre imagem, arte e história	93
2.1.2 Um novo olhar do historiador.....	96
2.1.3 Documentos visuais e possibilidades de leitura	100
2.2 Iconografias humorísticas como recurso visual no ensino de História....	108
2.3 Iconografias humorísticas no espaço escolar.....	112
2.3.1 Linguagens alternativas e práticas pedagógicas: a presença das iconografias humorísticas na escola.....	115
2.3.2 Modalidades de uso das iconografias humorísticas na escola.....	126
2.3.3 Representações dos professores sobre as iconografias humorísticas no ensino de História	128

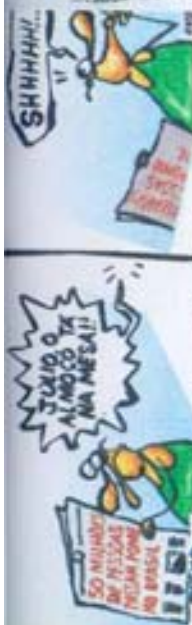
III PARTE

MODALIDADES DE USO DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS

3. Desvelando máscaras no cotidiano da sala de aula	149
3.1 Modalidades de uso das iconografias humorísticas pelo professor de História.....	152
3.1.1 A ilustração como uma modalidade, recorrente no ensino de história ..	158
a) As iconografias humorísticas tratadas como ilustração.....	158
b) O uso das iconografias humorísticas como ornamento.....	160
c) A ilustração tomada como complemento: texto escrito e discurso oral	165
d) A ilustração usada como visualização	168
3.1.2 Caricaturas e charges usadas como motivação.....	172
3.1.2.1 As iconografias humorísticas usadas como interação entre o aluno e a realidade social.....	190
a) Identidade e alteridade trabalhadas a partir das caricaturas.....	190
b) as caricaturas usadas para despertar à auto - estima do aluno.....	200
3.3 A relação professor e humor: insegurança, e desestabilização.....	216
3.4 Abordagem de temas sociais do tempo presente.....	226
3.5 A iconografia humorística como texto visual: leitura e interpretação.....	230
3.6 A iconografia como registro histórico.....	249
4. Considerações Finais.....	271
Referências Bibliográficas.....	285
Anexos.....	297



FIQUE SABENDO QUE A HISTÓRIA NÃO É TÃO TRÁGICA SE FOR CONTADA COM HUMOR



INTRODUÇÃO

Encontros: da prática investigadora à escrita reflexiva

Tudo o que provoca o riso exalta o espírito do homem e lhe dá prazer, permitindo-lhe por momentos, esquecer as preocupações e atribulações que freqüentam a vida. Assim, vós, vedes que o riso é bom para todos e que aquele que sabe provocá-lo no momento e no lugar certo é digno de elogios.

Georges Minois

INTRODUÇÃO

Encontros: da prática investigadora à escrita reflexiva

O homem desenvolveu por meio de símbolos e signos diversos sistemas gráficos através dos quais foi registrando a sua herança cultural, o que possibilitou a preservação da cultura. Assim, legou para as gerações posteriores registros civilizatórios que se constituíram em verdadeiros documentos reveladores das práticas de cada sociedade. Antes da utilização da fala e da escrita para expressar-se e apreender o conhecimento, o ser humano usou o olhar. A imagem já estava presente desde os primórdios da humanidade, construindo representações visuais e mentais que serviram como fio condutor para o processo de entendimento do ser humano, contribuindo para a elaboração das narrativas, através dos contos orais e dos relatos, constituindo-se como gênese do processo de memoriar, historiar e registrar o cotidiano.

Prática percebida pelo ser humano, em fase de descobrimento da linguagem, quando ele faz uso das representações visuais, através dos registros pictóricos, para retratar e relatar o seu mundo utilizando como suporte as gravuras rupestres nas paredes das cavernas. Dessa forma, cada sociedade e época específica definiram sua estratégia de criação cultural, não só através de documentos escritos mas também através de expressões pictóricas, nas pinturas sobre o corpo, bem como através dos rabiscos que representavam e expressavam medos e aflições.

Convivemos com crises que determinam maneiras diferentes de *olhar* e mudanças que caracterizam uma nova era, isto é, a *era da imagem*.

Mudanças não apenas dos períodos históricos, mas de épocas, de civilizações, o que nos exige uma nova maneira de ver o mundo, abandonando velhas certezas para interpretar, de maneira diferente, o fazer humano. Almeida (1994) considera que o novo homem urbano coloca em pauta uma nova realidade cultural, novas linguagens que não falam apenas pela palavra; são as linguagens da mídia, via imagem, as linguagens dos sons, da arte e do humor.

Pensar as iconografias humorísticas (ICs) como objeto cultural, nos possibilita-nos vê-las como produto das práticas culturais que oferecem uma heterogeneidade nas formas de apropriação. Costumeiramente, torna-se prática comum, perceber apenas o lado humorístico e irônico, entretanto, elas oferecem outras possibilidades de uso.

Deixando de lado aspectos estéticos, ornamentais ou ilustrativos, que pensamos existir na relação sujeito / imagem, acreditamos na possibilidade de uso cognitivo, educativo e histórico dessas representações imagéticas. A imagem requer um maior aprofundamento de leitura, pois a construção do texto visual é, na maioria das vezes, apreendida rapidamente e isso não basta, temos de extrapolar a etapa da mera observação e do relato. Esta é uma posição assumida por muitos educadores no cotidiano da sala de aula que parecem negar a importância da leitura da imagética e das representações, trabalham no nível da meia observação sem considerar a essência significativa, os elementos constitutivos, a sintaxe que se configura numa dimensão imagética.

Desse modo, o presente trabalho objetiva deflagrar a possibilidade de tomada de uma consciência visual, que possa conferir maior visibilidade, a objetos

do cotidiano, a fatos históricos, ao cotidiano social, construindo desse modo um olhar não mais *descompromissado* ou condicionado, mas indagador e atento, olhar de quem quer apreender, compreender. É o mesmo olhar que dá tempo para ver e ser visto. Olhar de encontro, de descoberta, de percepção intuitiva e curiosa ante as relações entre a vida e a arte. (BUORO, 2002, p. 40-41).

Concordamos com a autora Buoro (2002), quando destaca que a imagem requer o cultivo de um olhar sensível que passa a desvelar no educador a possibilidade do conhecimento igualmente sensível, a fim de que esse sujeito social possa se fazer de mediador, utilizando, para tanto, os modos de aprender pela via da sensibilidade na construção de um saber. Ao fazê-lo, instaura uma consciência visual mais aguçada em seus alunos.

Do ponto de vista antropológico, verificamos que tal tendência persiste na sala de aula. Na atualidade, estão presentes no cotidiano social, diferentes tipos de linguagens: cartazes, cartões postais, fotografias etc. Vivemos cercados por uma cultura visual que representa claramente outra forma de ver o cotidiano, como outdoors, cartazes, quadrinhos, caricaturas e charges, imagens que se configuram como texto. Essa linguagem cultural que o público como um todo tem acesso em profusão é pouco trabalhada no cotidiano da educação formal. A escola hoje vivencia uma permanente e cansativa busca da atualização constante.

Nos últimos 20 anos, vivenciamos mudanças que afetaram a sociedade, imprimindo sua marca na produção intelectual e nas posturas epistemológicas de diversos estudos. Novas perspectivas teórico-metodológicas questionam a tendência de construir o conhecimento por meio de modelos, através de atitudes *teleológicas*, com objetivos já definidos a priori, e propondo um novo estilo de escrever em novas maneiras de fazer história.

A nova História cultural provocou uma revolução nas abordagens, nos objetos, e passou a determinar uma nova configuração cultural e delegar importância à diversidade dos registros sociais, às práticas sociais, como a materialidade cultural de uma época. Através das novas abordagens no trato documental, o pesquisador se torna um construtor e, tendo em mãos o material bruto, pode desenvolver instrumentos para lapidá-los, ampliando a noção de documento.

Como afirma Le Goff (1994, p.540), “a história se faz com documentos escritos, quando existem, mas pode fazer-se e deve fazer-se sem documentos escritos de forma que tal habilidade lhe permita fabricar o seu mel na falta de flores habituais”. Este é o desafio que estamos enfrentando hoje, quando optamos por analisar as formas de apropriação das ICs humorísticas na identificação de uma conotação textual, imprimindo na leitura imagética uma hermenêutica visual.

Nas ciências humanas, o interesse pela linguagem visual no campo da pesquisa centra-se na década de 80, quando há uma eclosão de pesquisas com imagens e iconografias. O uso da iconografia como fonte documental surge como uma das respostas à falência dos paradigmas positivistas que consideravam a imagem como meios transparentes. Na tradição acadêmica, estudos com textos verbais foram consagrados, tornando-se a forma prioritária de expressão.

A iconografia e os textos visuais, com mais frequência, foram associados ao contexto artístico e social, ficando relegados à condição de ilustração, complemento ao texto ou ornamento. No entanto, nos últimos anos, principalmente com os trabalhos de Roland Barthes sobre a mensagem fotográfica, apresentam-se como um desafio à suposta objetividade da imagem, pela revelação de uma constelação de significados culturais e ideológicos que ela pode assumir,

considerando que toda imagem é polissêmica, tendo subjacente aos seus significados uma cadeia flutuante de significados dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros (BIANCO & LEITE, 2000).

Cabe-nos esclarecer que estamos usando a noção de modalidades de uso em relação ao fazer dos professores, tomando como referencial o conceito de “uso” de Michael de Certeau (1994). Nesse sentido, tornaram-se referenciais para identificarmos as possibilidades e as formas de uso das iconografias humorísticas pelos professores de história, a partir das suas práticas cotidianas, vivenciadas no seu fazer pedagógico.

Estamos usando as noções desenvolvidas por Certeau (1994), a respeito dos usos que os sujeitos reais dão aos produtos que lhe são impostos. Isso significa compreender concretamente nas diversas realidades de cada sala de aula, que se constitui a partir das práticas cotidianas “os traços de uma lógica de produção de ações dos sujeitos reais”. (OLIVEIRA, 2001, p. 43).

Ao introduzir os estudos de Certeau sobre realidades cotidianas, Oliveira (2001, p. 46), vai indicar que a grande “empreitada teórica desse autor se refere à busca para compreender não os produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas sim “as operações dos seus usuários” buscando perceber as maneiras diferentes de “marcar” socialmente o desvio operado num dado momento por uma prática”, na qual os consumidores instituem os diferenciados dos produtos culturais.

Nesse sentido, as práticas cotidianas são desenvolvidas em circunstâncias que definem modos de usar as coisas, palavras ou desenhos. Essa maneira de trabalhar não é percebida de forma concreta, são operações que estão subjacentes às práticas cotidianas, que se constituem em *operações de uso*, e segundo a análise de Certeau (1994), estão disseminadas através das suas ações

Fundamentando-nos nessa concepção do *fazer*, fomos ao cotidiano das salas de aula dos professores (as), concebendo-os (as) enquanto consumidores (as), para perceber como instituem *usos* diferenciados das iconografias, configuradas nas *maneiras de fazer*, estilos de ação, que segundo Certeau (1994), se caracteriza pela arte de utilizar os produtos culturais, que nesta pesquisa são consideradas as charges, cartoons, caricaturas.

Segundo o autor, as *artes de fazer*, ou seja, os usos e *táticas*, são inscritos e delimitados pelas redes de relações de força entre o forte e o fraco. Com essa compreensão, a pesquisa objetivou captar as *artes de fazer* dos professores, ou seja, as *operações de uso*, realizadas no dia-a-dia da sala de aula, identificando nas ações cotidianas, como são desenvolvidas as formas alternativas de uso das iconografias humorísticas no ensino de história.

Em nosso trabalho, estamos percebendo as iconografias como representações em que, através do humor, o autor se faz presente permeado de subjetividades, marcadas pelo estilo cômico, estético, pela visão de mundo do humorista, pelo seu tempo e pela forma como ela é apropriada pelo leitor. Essas representações são reflexos de uma realidade cultural, que podem e devem ser trabalhadas no âmbito escolar. Assim, decidimos analisar como os professores fazem uso das iconografias humorísticas na sala de aula, principalmente as modalidades de uso das charges no ensino da disciplina História.

Por diversas épocas, a arte de satirizar esteve presente, quer seja através do reforço no espírito cômico ou no uso metafórico da máscara, tornando-se um instrumento poderoso nas mãos de quem pretendia usá-la como elemento disciplinador dos costumes sociais vigentes. Como arte, leitura, texto jornalístico, as ICs humorísticas não compõe apenas um campo de estudo da literatura, mas

principalmente da história. Caberá ao historiador da educação posicionar-se como leitor de imagens a fim de fazer a correspondência entre valores culturais e subjetividades representadas nas iconografias humorísticas.

Nosso interesse em estudar as iconografias humorísticas surgiu a partir de um fato que nos chamou a atenção no cotidiano da sala de aula, qual seja a constatação da baixa utilização nas novas linguagens nas práticas pedagógicas. A escola parece ainda não ter dado a devida importância às linguagens presentes no cotidiano social.

Em relação especificamente ao estudo da História, esta tem anexado novos objetos até então fora do seu domínio, por exemplo, as histórias do cotidiano, das práticas culturais, das formas de ler, dos registros da imagem. Estas mudanças ditam novos parâmetros que irrompem ao nível não só político, mas também social e cultural. Quando propomos uma investigação sobre o uso das iconografias no cotidiano da sala de aula, temos a intenção de reafirmar a importância da utilização do material visual, do que priorizamos a leitura das representações humorísticas nas aulas de História. Nesta perspectiva, identificamos as formas como os professores de História da escola pública têm se relacionado com as linguagens consideradas *formalmente não escolares (1998)*, aquelas que são geradas fora do espaço escolar e utilizam um discurso eclético, não exclusivamente pedagógico.

O objetivo deste trabalho, não é fazer um levantamento histórico das iconografias do humorismo gráfico no Brasil, haja vista tal exercício ter sido realizado por alguns estudiosos do assunto,¹ mas visamos contribuir apenas no sentido de demonstrar a viabilidade da utilização das iconografias humorísticas nas aulas de História do ensino fundamental, discutindo *modalidades de uso* da imagem, assim

¹ Ver obra clássica de Hermam Lima, V. 1, 2, 3 e 4.

como as heterogeneidades das apropriações, efetivada na prática de sala de aula pelos professores, a partir das observações vividas do cotidiano escolar. A principal questão é identificar como as representações humorísticas são utilizadas no espaço escolar. Queremos saber qual o tratamento que os professores dedicam às representações humorísticas: elas são trabalhadas como meras ilustrações, registros documentais, textos, imagens, ou outros atributos?

O que estamos considerando, e merece ser destacado, é o trabalho didático pedagógico, isto é, o modo como o professor opera a linguagem visual e não verbal, os recursos pedagógicos e didáticos, que permitem a compreensão das informações veiculadas nas iconografias humorísticas. O nosso interesse pelo uso desse tipo de linguagem surgiu da nossa prática quando docente de História na escola de ensino fundamental, nas escolas públicas de João Pessoa - PB.

Nas nossas inquietações e dificuldades com o uso das fontes imagéticas em sala de aula, despertaram dúvidas e dificuldades no tratamento e utilização, o que nos levou à busca de instrumentos capazes de nos fornecer respostas a tais indagações. Na verdade, nossa pesquisa já estava em andamento, mesmo antes de iniciarmos a pesquisa formal e sistemática demandada pelo Curso de Doutorado. Queremos dizer que desde outrora observávamos indireta e freqüentemente o uso das imagens na sala de aula, embora não houvesse ainda uma sistematização no olhar empreendido. Ele nos fornecia apenas dados técnicos, que eram fundamentados na prática docente enquanto professora de História no Estado da Paraíba.

Essa ligação com o tema é algo que se iniciou em 1982, quando lecionávamos Educação Artística no 1º ano do ensino médio. Na época, trabalhávamos na rede particular e fazíamos uso das charges, apenas com a função

de ilustrar ou ornamentar os textos que tratavam das questões discutidas em sala. Nosso objetivo era a produção de um jornal-mural para uma Semana de Cultura, com ilustrações e charges, contextualizando o debate eleitoral. Na produção destes jornais, os alunos eram envolvidos a tal ponto, que mesmo passada a semana, ainda traziam charges e caricaturas para discutirmos em sala de aula.

Dessas discussões e experiências vivenciadas resultou a nossa Dissertação de Mestrado intitulada “Desvelando máscaras: a charge como modalidade de leitura do cotidiano”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na referida dissertação nos posicionamos como leitora da produção dos cartunistas e analisamos teoricamente os aspectos históricos e sociais das charges. Percebendo os desenhos humorísticos, como um registro social, apontamos para as possibilidades de uso do humor na educação.

Procuramos demonstrar que as iconografias humorísticas podem ser tomadas como fontes históricas e, ao mesmo tempo, serem apropriadas como textos visuais cômicos, que se alimentam da realidade social para comporem seus quadros chamando a atenção para o seu aspecto didático.

No Programa de doutorado, decidimos dar continuidade ao trabalho citado com o objetivo de realizarmos um estudo mais aprofundado sobre o tema em questão com um diferencial, ou seja, a presença da relação teoria-empíria. Para apreendermos a forma como se processa a relação teoria-empíria acerca das apropriações das iconografias humorísticas, fomos à pesquisa de campo para coletarmos informações concretas sobre tais apropriações. Para tanto, foram adotados certos procedimentos metodológicos que nos serviram de base, como: observação em sala de aula, questionários e entrevistas. Os aspectos discutidos,

aprofundados e analisados nesta pesquisa, são resultados das reflexões acerca das práticas pedagógicas com o uso da imagem no cotidiano da sala de aula, como também de algumas inquietações provenientes do trabalho dos docentes com a disciplina História. De fato, os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentaram esta investigação, resultaram dessas reflexões, o que nos levou a afirmar que o momento atual de qualquer pesquisa faz parte de um ato teleológico, pertinente a todo e qualquer objeto delimitado e definido em suas práticas.

Nas discussões apresentadas através das aulas de Metodologia do Ensino de História na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, no curso de História, segundo período, no ano de 2001, esta era uma das questões mais levantadas, o descompasso entre o que se discutia na academia ao nível teórico e o que ocorria na prática no cotidiano da sala de aula. Estas discussões resultaram em reflexões acerca do uso das linguagens inseridas nos livros didáticos, assim como presente no cotidiano social, destacada por Citelli (1998) são consideradas *formalmente não escolares* e, portanto, proscritas no cotidiano escolar. O autor chama a atenção para a ausência das linguagens institucionais não escolares no cotidiano do espaço escolar, demonstrando o seguinte:

dentre as várias faces da crise vivida pela escola, uma revelou-se com grande evidência: o descompasso existente entre o estrito discurso didático pedagógico e as linguagens não institucionais escolares. Uma formalizando as ações na sala de aula, constituindo a natureza *única e diferenciada* do discurso escolar; a outra pressionando *de fora*, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea. (CITELLI, 1998, p. 21).

O autor destaca que alguns elementos complicadores interferem em relação ao uso das linguagens não-institucionais, destacando em primeiro lugar o fato de estarmos diante de formas relativamente novas, outras de impacto como também, a dificuldade operacional dos professores com relação a estas linguagens, considerando que a presença no cotidiano da sala de aula, obrigará o professor cada vez mais repensar as suas estratégias:

muitas delas lhes são absolutamente desconhecidas, o que tornam impossíveis considerá-las tanto para efeito de incorporação as novas praticas didáticas como para submetê-las a qualquer crivo crítico. (idem, p. 23).

Sejam quais forem os motivos, a escola pouco reconhece institucionalmente as linguagens. O problema das linguagens institucionalmente não-escolares, como a linguagem do humor, constitui-se num desafio, uma vez que um dos obstáculos surge da própria instituição escolar, como ressalta Citelli (1998, p. 29):

o primeiro obstáculo é a própria instituição escolar que não vê o campo da comunicação de massa como objeto de reflexão no universo da escola, embora ele esteja presente no cotidiano tanto dos alunos como dos professores.

A partir desse novo conhecimento, passamos a fazer parte de um grupo de pesquisa da UEPB, que trabalhava na perspectiva interdisciplinar, aliando áreas como Educação, Arte e História.

Nesta ocasião apresentamos um projeto de pesquisa cujo título *Construindo uma pedagogia do olhar: História, Memória e Imagens*, passou a fazer parte de um projeto maior, intitulado *História e Historiografia das Cidades do Piemonte da Borborema – PB* cujo objetivo era resgatar a materialidade das cidades que compõem a mesoregião, do Piemonte da Borborema, através de imagens, ícones, fotografias, cartazes, propagandas e charges, na tentativa de construir temporalidades, identidades e contextos.

Esse projeto de pesquisa possibilitou o uso da iconografia enquanto fonte para a história urbana. Os professores e os alunos envolvidos passaram a fazer a leitura imagética do processo de ocupação dos espaços urbanos, como praças e ruas da cidade. Através de imagens veiculadas em cartazes urbanos, cartões e fotos postais, de Piemonte da Borborema.

No entanto, o interesse suscitado para os usos da imagem na sala de aula foi condição necessária, mas não o suficiente para encerrar nossa investigação no campo imagético. Foi a partir do conhecimento de que os alunos professores não sabiam como usar os recursos imagéticos no seu cotidiano escolar, que continuamos a nossa pesquisa e elaboramos o minicurso intitulado: “As iconografias como recurso didático no ensino de História: fotografia, charge e cordel”. A experiência vivenciada com os alunos nesse curso, além dos textos produzidos, provocou a necessidade de um aprofundamento epistemológico, bem como de rever os vários autores que destacam importância da dimensão imagética, inserida nas práticas culturais especificamente a apropriação e a interpretação dessas imagens.

A partir de então revisamos os pressupostos e conceitos de autores ligados à corrente da historiografia francesa, para nos apropriarmos de algumas categorias, como *táticas e estratégias* modos de *apropriação*, modalidades de *uso e*

práticas culturais. Neste sentido, foi fundamental fazermos essas novas leituras que enfocam as práticas culturais e as concepções de autores, em particular Roger Chartier e Michel de Certeau. Além disso, consideramos fundamental a contribuição teórica e metodológica, a exemplo dos teóricos do cômico como Henri Bergson, Verena Albert, Elias Saliba, entre outros que enriqueceram nosso trabalho.

O trabalho compreende três partes, assim estruturadas primeira parte apresentamos as linhas gerais da pesquisa, as categorias e concepção que nortearam e fundamentaram a investigação, em seguida apresentamos alguns pressupostos teóricos que possibilitaram dar um tratamento ao cômico enquanto texto, trata ainda das razões que justificam o estudo, sua relevância e o seu significado como objeto de estudo.

Na segunda, apresentamos o contexto da pesquisa, a caracterização das escolas, os sujeitos envolvidos, as representações sobre a importância das iconografias humorísticas e as dificuldades metodológicas para apropriação da dimensão visual.

A terceira e última compreende a descrição das ações dos sujeitos envolvidos, a narrativa a partir das falas, no retrato das suas atividades, tidas como fundamentos para que se tornasse possível conhecermos e identificarmos a forma como operam na prática concreta da sala de aula a relação saber e humor como também descrever a partir das atividades desenvolvidas com as iconografias humorísticas, as modalidades de uso e as apropriações no ensino de História.

Prosseguindo, descrevemos e analisamos as falas mais recorrentes dos professores com vistas a revelar e marcar os modos de agir. Analisamos, também, as formas de uso das iconografias, as apropriações, enfatizando os limites que interferem para uma leitura e interpretação de um texto iconográfico.

Finalmente, apresentamos uma reflexão sobre a contribuição das iconografias humorísticas para análise e interpretação dos acontecimentos da história presente, no cotidiano escolar.

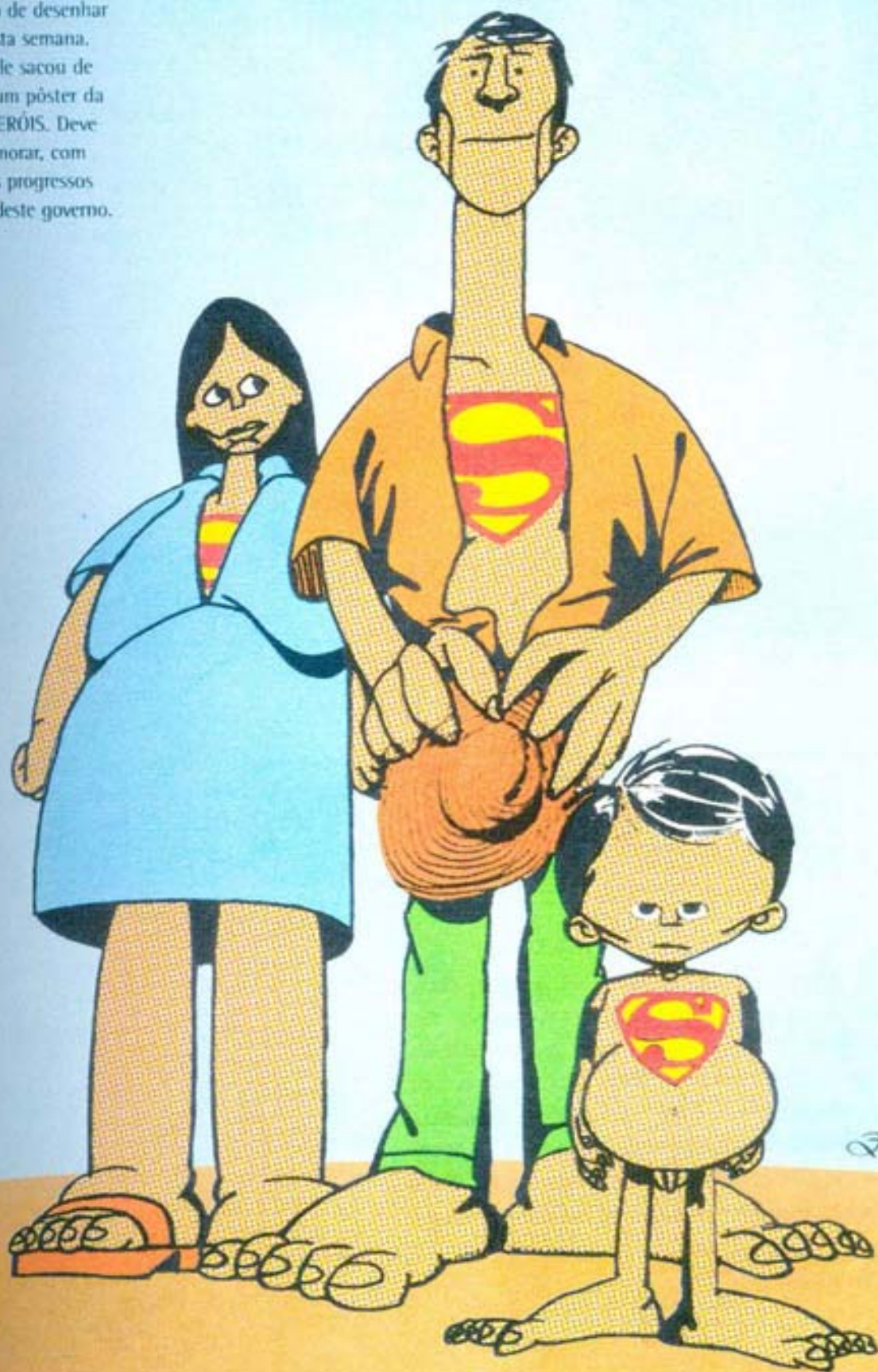
I PARTE

ICONOGRAFÍAS HUMORÍSTICAS: ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO

OS ZERÓIS

ESCLARECIMENTO AO PÚBLICO

Ziraldo deu uma *dançada* e ficou impedido de desenhar sua página desta semana. Sendo assim, ele sacou de seus arquivos um pôster da era dos seus ZERÓIS. Deve ser para comemorar, com ele, os grandes progressos da área social deste governo.



Toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo como ela dar a ver o que torna visível. A preocupação do estudioso é pois com o como a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa pelos modos de sua estruturação textual.

Ana Cláudia de Oliveira

1.1 Enfoque Teórico-Metodológico

Escrever é sempre um processo doloroso. A multidão de fios de nossas idéias se entrelaçam, embaraçam, e dão noz, até que aos poucos se organizam ao descobrirem o risco sobre o qual pode ser. (Maria Freitas Tereza de Assunção)

Neste capítulo trabalhamos os principais conceitos e categorias que nortearam teórica e metodologicamente este trabalho. Inicialmente, queremos destacar que para sua construção foram decisivas as concepções de iconografia humorística, cultura, representação, táticas, modalidades de uso e apropriações.

Estamos usando a categoria iconografias humorísticas para caracterizar as três modalidades de desenho de humor: caricaturas, charges e cartuns.

Neste caso faz-se necessário definir e diferenciar algumas categorias de iconografias humorísticas (ICs), razão fundamental para este estudo.

Pensar a *caricatura*, a *charge* e os *cartoons* como objeto cultural, é vê-los como produto das práticas culturais que oferecem ao leitor formas diferenciadas de apropriação e de leitura. Apesar de, costumeiramente, tornar-se uma prática comum perceber estas formas de linguagens apenas por sua característica humorística, vale ressaltar que estas oferecem variadas formas de leitura, dependendo da subjetividade do leitor.

Nesse sentido, torna-se válido pensarmos as ICs como meio de comunicação e de leitura que possibilita ao professor compreender a sociedade e a história em um dado momento, possibilitando-lhe a observação de discursos não verbais, que de forma irônica e risível, compõem quadros de época, contextualizações, práticas sociais e culturais.

Considerando as iconografias como formas de registros, estas se circunscrevem como *locus* da representatividade do cotidiano e se caracterizam como uma das formas criativas de descobrir, revelar, desvelar e analisar a realidade, representando, de forma estética e irônica, as adversidades sociais pela via informal. Como registro humorístico, possibilita o recriar de situações sociais pelo viés satírico, desvelando pelo humor vivências cotidianas ou situações típicas que na *práxis* social aparecem mascaradas. Assim, faz-se necessário conhecer as diferenciações existentes entre as charges, o cartoon e a caricatura, além de expor os teóricos que embasaram o presente trabalho.

ARAÚJO (2001, p. 15), baseando-se em Gazy Andraus, faz a distinção de forma bastante objetiva e didática entre Cartum, charge e caricatura, segundo destaca o autor:

caricatura é um termo que antevio à charge e que foi designado pela primeira vez no século XVII para classificar os desenhos satíricos de Agostinho Carracci, enfocando tipos populares de Bolonha. A caricatura vem, pois, do vocábulo italiano 'caricare' e significa 'carregar', 'exagerar' e, embora em nosso país esteja muito ligada aos desenhos que satirizam rostos, pode estar presente também como a caricaterização de alguma cena ou fato e por isto, na verdade, a caricatura se torna sinônima da charge, podendo existir em qualquer uma das três outras modalidades, seja o Cartum, a charge ou as histórias em quadrinhos (HQs). A caracterização da palavra caricatura como referente exclusivo da representação cômica de um rosto advém de um falso atributo semântico, já que a palavra portuguesa 'cara' significa 'rosto'.

Charge é uma palavra da língua francesa e significa 'ataque' ou 'carregar', no figurativo. Ela se constitui igualmente de um só desenho, diferenciado do cartoon no sentido que é sempre um desenho exagerado de caráter crítico, em geral à política, e preso à determinada época ou fato importante. Por este caráter político e social, a charge pode servir como importante elemento historiológico. A charge pode se configurar em HQs, como é o caso dos irmãos Caruso, que publicam sátiras quadrinizadas das cenas políticas brasileiras, semanalmente, na revista Isto É.

Cartoon vem da palavra inglesa cartoon e significa literalmente cartão, que é o suporte onde eram feitos desenhos ingênuos e descompromissados de humor para serem inseridos nos jornais em seus primórdios. O Cartum geralmente constitui-se de um só desenho, uma imagem geralmente cômica e universal. O Cartum é a matriz da charge.

Os estudos dos historiadores da escola Francesa (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1994) sobre representação e apropriação também nos ajudaram a compreender a forma como os sujeitos sociais inseridos no locus da pesquisa, relacionam-se com outras linguagens que não seja apenas a verbal, de que destacamos o humor.

Destas categorias a que merece mais destaque é a “apropriação”. A respeito desta categoria em análise deve-se, levar em consideração o que aponta Chartier (1990)

a análise do trabalho de representação não é um dado objetivo, no sentido de uma externalidade material, mas são historicamente produzidas por práticas sociais, políticas e discursivas.

Esse autor ainda destaca, que as práticas de apropriação cultural são formas diferenciadas de interpretação. A partir dessa concepção, analisamos as modalidades de uso de apropriação/interpretação das Iconografias Humorísticas no ensino de História, principalmente porque esta categoria de análise nos remete a história das práticas de leitura e evidencia a existência de uma apropriação desigual da escrita ou de textos não verbais. Tais concepções são tomadas de

empréstimos para analisar os modos plurais de apropriação dos desenhos humorísticos.

Estamos também empregando o conceito de representação deste mesmo autor, compreendendo que as representações caracterizam as práticas sociais ou culturais e compreende “as classificações e exclusões que constituem as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo, de um espaço, são produzidas pelas práticas políticas, sociais, e discursivas” (1998, p.23).

Acerca da representação cultural, Chartier ressalta os aspectos importantes à compreensão das apropriações culturais no contexto atual. Nos apropriamos do conceito de representação desse autor, por considerá-la “no sentido mais particular e historicamente mais determinado”, e relacioná-la a noção de apropriação. Considera o autor que:

a apropriação tal como entendemos tem por objetivo uma história social das interpretações, remetida para suas determinações (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (CHARTIER, 1994, p.26).

O conceito de representação passou a fazer parte do vocabulário histórico, a partir da aproximação desta disciplina com as demais disciplinas das ciências sociais, notadamente, a antropologia. No entanto, representação, tal como tantos outros conceitos, tomados de empréstimos pela história, na tentativa de alargar seus horizontes teóricos, merece um pouco mais de atenção, dada a sua característica muitas vezes polissêmica.

Logo de início vale atentar para o fato de que o conceito de

representação, originário da matriz oitocentista da antropologia cultural - Mauss e Durkheim - ganhou um campo mais amplo de aplicação com a gradual aproximação da antropologia com as ciências da linguagem, particularmente com a semiótica e a semiologia.

Dessa forma, tal como aponta Roger Chartier, o conceito de representação tem, em sua base etimológica, uma duplicidade de significado, cuja aplicação engendra procedimentos teóricos antagônicos:

as definições antigas do termo manifestam a tensão entre duas famílias de sentidos: por um lado, representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro lado a representação como exibição de uma presença como apresentação pública de algo ou alguém. (Chartier, 1989. p. 20)

Teríamos, segundo esta distinção, duas modalidades de representação: a primeira como imagem presente de um objeto ausente, identificada como noção ultrapassada de signo que o definiria como algo que mantém relação de substituição comum com o objeto que o origina; segundo, representação como constrangimento. Neste caso a presença de signos visíveis seria a prova de uma encenação.

Nesse sentido, como completa Chartier (1994. p. 22), “a representação transforma-se numa máquina de fabrico, de respeito e de submissão”.

No entanto, deter-se em um destes dois sentidos seria, justamente, perder a enorme contribuição que os estudos sobre os processos de produção de sentido forneceram para a compreensão e análise das práticas e comportamentos sociais - individuais e coletivos.

Concepção definida por Chartier, quando o autor habilita teoricamente o

conceito de representação, como a chave para a compreensão de uma dada realidade histórica. Ao ultrapassar o limiar idealista, inscrito no conceito de mentalidade, a noção de representação ensejaria três formas de articulação de idéias, valores e sentimentos com a dinâmica do mundo social:

em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos, seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significa simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais “representantes” (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (Chartier, 1989, p. 23).

Ele compreende a representação como categoria histórica e cultural, que se prende às práticas diferenciadas, e por isso “põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras”. Partindo do conceito de apropriação, identificamos as formas que os professores de História fazem da Iconografia Humorística no cotidiano das salas de aula. Examinamos a forma como os sujeitos sociais se apropriam das representações da vida política e social através do viés cômico, sobretudo porque as iconografias humorísticas circunscrevem-se enquanto registros visuais, relatando questões políticas, econômicas e sociais que identificam o mundo social e as adversidades do presente.

Segundo esta linha de raciocínio, concebemos os desenhos humorísticos como expressões e representações das práticas culturais, das quais se pode atribuir uma nova dimensão enquanto registro no cotidiano da sala de aula. Desse modo,

aproximamo-nos de Certeau (1994), visto que este autor estuda a vida cotidiana a partir da tessitura da rede de práticas sociais, nas quais os consumidores definem modos de usar.

Conforme a definição deste autor, as Iconografias Humorísticas se constituem em materialidade cultural capaz de possibilitar diversas formas de apropriação ou modalidades de leitura, considerada como uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos. Refere-se à apropriação como um conceito através do qual algo é transcrito e analisado (CHARTIER, 1988).

Chartier trabalha com práticas de leitura e com a noção dela aplicada aos suportes impressos como o livro. Por extensão, estamos aplicando sua compreensão a outro tipo de suporte, ou seja, aos desenhos humorísticos a partir das representações cômicas. Segundo esta ótica teórica, as iconografias humorísticas caracterizam-se pelo traço e comicidade, registros culturais e sociais constituídos historicamente através das representações da vivência de grupos ou de sociedades.

Nesse caminhar e desvendar teórico buscamos, ainda, a contribuição de Certeau ao tratar sobre a categoria *uso* ou modalidades de uso. A partir delas identificamos as formas como o professor, enquanto consumidor, opera a relação entre o texto e a realidade social pelo viés da comicidade. Este chama atenção dos pesquisadores para alguns pontos, citando entre eles os elementos que permitem fazer a configuração conceitual da realidade investigada, em vista de sustentarem os eixos epistemológicos que fundamentam uma pesquisa. Ainda chama a atenção para a questão do uso e do consumo e faz a distinção entre a produção e a fabricação, quando se refere “aos produtos culturais oferecidos no mercado de bens”, e “as operações de seus usuários” (CERTEAU, 1994, p. 13).

Analizamos o uso e as apropriações das ICs entendidas como um fenômeno cultural, que está sempre se redimensionando entre o mundo intelectual e a cultura popular, no viver em que se comunga a política, o povo e a cultura. Nesse caso, a produção cultural dos cronistas do traço humorístico, devem ser analisadas e inseridas numa dinâmica cotidiana que abrange desde os “pequenos gestos de sociabilidade intelectual até as expressões escritas e visuais”. (VELOSO, 1996, p. 34).

Assim não podemos dissociar ou fazer antinomia da produção cultural, em relação à comicidade versus seriedade. Quando em nome de uma produção cultural dita séria, passamos a abolir a linguagem do humor presente no linguajar cotidiano, incorremos em erros. Não convém retroceder à época do período medieval e renascentista em que havia, segundo Bakhtin (1993, p. 63).

uma riquíssima cultura popular do riso na idade média, fora da esfera oficial da ideologia e da literatura elevada, e de todas as formas oficiais rigorosas da vida e do comércio humano, na qual o tom sério exclusivo caracteriza a cultura oficial.

Ao proibir que o riso tivesse acesso a qualquer domínio oficial da vida e das idéias, mantinha-se uma única forma de expressar a verdade, o bem, e de maneira geral, tudo o que era importante e considerável. Mesmo vivendo uma época com características pós-moderna e neoliberais, encontramos impregnada na cultura escolar, visualizada através das artes de fazer e das práticas pedagógicas, esse tipo de concepção. Entendemos que isto ocorre quando o educador está imbuído, e se expressa com esse tipo de dicotomia, entre o que é sério e o que não é. Este

aspecto se aplica às modalidades de uso dos desenhos humorísticos. Nas respostas dadas pela grande maioria dos que trabalham com a linguagem humorística, o tom de seriedade não se aplica a esse tipo de produção.

Neste sentido os conceitos de cultura foram determinantes para identificar a forma como o professor se apropria dos fenômenos culturais, representados através do traço irônico e satírico. Para tanto, utilizamos o conceito de cultura elaborado por Thompson (1995), em função deste autor distinguir duas concepções, a descritiva e a simbólica, aproprio-me da simbólica..

A produção cultural dos desenhos humorísticos é realizada por sujeitos sociais em circunstâncias sócio - históricas particulares, como os cronistas do traço, os quais têm o poder de retratar, mesmo de forma cômica, os fenômenos culturais, e estes, ao serem produzidos, circulam, são recebidos, e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas diferentes daquelas do cronista.

Não podemos dissociar as situações reais do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas implementadas visto que elas se definem por táticas, ou estratégias, e são identificadas através dos modos de fazer/usar, criar ações, que se tecem no cotidiano das experiências dos professores. Portanto, percebemos através das práticas pedagógicas as maneiras dos professores construírem o conhecimento e trabalharem com materiais visuais. Segundo este autor, as táticas são ações calculadas e determinadas, que são assim entendidas:

como as maneiras de fazer, determinadas pelas práticas, estilos de ação dos sujeitos reais, que obedecem a outras regras que não aquelas da produção e do consumo oficiais, criam um jogo mediante as estratificações de funcionamentos “*diferentes e interferentes*”, dando origem à ‘*novas maneiras de utilizar a ordem imposta*’.

(CERTEAU, 2001, p. 94).

As “*artes de fazer*” dos professores, enquanto praticantes, são determinadas pelos usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco, que definem as circunstâncias das quais pode aproveitar-se para empreender suas “ações”. Portanto, este trabalho de pesquisa no cotidiano da sala de aula, objetivou captar essas artes de fazer operações que se manifestam e, ao mesmo tempo, exercem e burlam a ordem estabelecida por meio de *astúcias, sutis e táticas silenciosas*, Certeau (1994).

Nossa inserção na realidade possibilitou conhecer as ações centradas na vida cotidiana da sala de aula, como também *apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é*. (Certeau, 1994). Assim, nosso enfoque metodológico está fortemente centrado na vida cotidiana e social da sala de aula e na valorização do fazer, semeada de ações de resistência, e relações factuais.

1.2 A Escolha de um Caminho: abordagem investigativa

Definidos os conceitos teóricos, optamos por um procedimento metodológico capaz de nos possibilitar alcançar as modalidades de uso e as apropriações presentes nas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Eis a razão por que ficamos com a observação participante. O caminho traçado assegurou compreender os novos *modos de fazer* e de usar a materialidade visual no cotidiano da sala de aula, essa considerada como locus ou espaço social e cultural, no qual os sujeitos praticantes constituem modos de fazer e de usar as ICs enquanto recursos

didáticos, constituídos no próprio cotidiano. (CERTEAU, 1994).

Nosso caminhar na pesquisa e os instrumentos de análise foram construídos a partir das demandas que o processo de pesquisa nos apresentava, exigindo do pesquisador a escolha de métodos e abordagem condizentes com esse tipo de pesquisa. Por entendermos que a prática pedagógica do(a) professor(a) demanda ter como referência a forma como os sujeitos constroem suas práticas, e dão sentido a elas em diferentes interações, vislumbramos a necessidade de adentrar na realidade escolar, percebendo-a como um conceito histórico-social e, principalmente, entendendo que a ação docente não pode ser estudada à margem das condições sociais.

Possibilita os registros dos dados no momento que o fenômeno ocorre, como também permite esclarecer informações coletadas indiretamente, possibilitando, ainda, confrontar teorias, percepções e dados quantitativos. Esse tipo de abordagem, segundo André e Ludke (1995), a observação direta oferece a vantagem de possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Percebemos, portanto, que a opção do pesquisador por um determinado tipo de investigação, condiciona-se à natureza do fenômeno a pesquisar e aos modos singulares e peculiares que assume a realidade a ser investigada.

Assim, dada a especificidade de nossa pesquisa, a estruturação dos procedimentos para a investigação, foi baseada na pesquisa qualitativa propiciando ao pesquisador a possibilidade da interação com os fatos investigados e com os sujeitos da investigação. Entendemos, assim, ser a interação entre pesquisador e objeto pesquisado fundamental a fim de que o fenômeno observado seja percebido em suas peculiaridades.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa, como opção metodológica que se adequa a natureza desta investigação, intenta que o ambiente da sala de aula seja a fonte principal na busca de dados, pressupondo que o pesquisador mantenha um processo de interação com a mesma. A apreensão dos fenômenos na cotidianidade requer uma interação contínua do pesquisador com a realidade da pesquisa, com os sujeitos, de modo a estruturar concretamente o processo investigativo:

a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referidas ao contexto onde aparecem. (BRITO, 2003, p. 26, apud ANDRÉ).

Optamos por esse procedimento metodológico capaz de nos possibilitar alcançar as modalidades de uso e as apropriações presentes nas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. O caminho traçado assegurou compreender os novos “modos de fazer” de Certeau (1994) e de usar a materialidade visual no cotidiano da sala de aula, considerada como *locus* ou espaço social e cultural, cujos sujeitos praticantes constituem modos de fazer e de usar as iconografias humorísticas enquanto recursos didáticos, constituídos no próprio cotidiano.

No que diz respeito a esta pesquisa, nossa inserção na realidade investigada, durante dois semestres (segundo semestre 2002 e primeiro 2003) foi bastante promissora por nos permitir identificar nas ações cotidianas, a riqueza de detalhes inerentes ao fazer pedagógico dos professores investigados.

Tomando como referência esses aspectos, e considerando a natureza do fenômeno em estudo, percebemos, no desenrolar do processo investigativo, a necessidade da nossa permanência nesse período nas salas de aula, interagindo, em diferentes momentos do fazer pedagógico. A visão de Brito (apud Chizzoti, 2003, p. 27) corrobora nossas interpretações e esclarece que:

os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos captados em um instante de observação. Eles se dão em contexto fluente de relações: são 'fenômenos' que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições de revelações e de ocultamentos. E preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

Não prescrevemos receitas de como trabalhar com as representações humorísticas pois tal atitude foge da nossa perspectiva de trabalho, ou seja, não adotamos uma visão maniqueísta acerca das metodologias no ensino de história, definindo o que é certo ou errado. Nas observações realizadas, não emitimos julgamento de valor acerca do modo do professor ler ou se apropriar dos desenhos humorísticos. Limitamo-nos a analisar como esta prática se concretiza no seu fazer pedagógico. Partimos do pressuposto de que os procedimentos metodológicos aplicados pelos professores em sala de aula estão intrincados nas redes de relações cotidianamente construídas e para descobrir se é preciso desvelar as falas, as formas de apropriações, as leituras e as maneiras dos professores se expressarem.

Com o intuito de dar visibilidade às “modalidades de uso” das iconografias e captar subsídios no cotidiano da sala de aula, procuramos um caminho que se mostrasse apropriado para estabelecermos a relação entre o mundo objetivo, isto é, as práticas pedagógicas, a subjetividade do sujeito e as formas de

apropriação das imagens representadas através do cômico. Isto implica afirmarmos que não podemos dissociar a metodologia em si, das situações estudadas, não separando em partes distintas, dados da pesquisa, realidade social, observador e observado, ou seja, a teoria e a prática, os saberes formais e os saberes cotidianos, (Oliveira, 2001, p.41).

Nessa empreitada, buscamos orientação nos estudos de Certeau (1994), sobretudo, porque esse pesquisador analisa os produtos culturais e, também, as operações dos usuários, isto é, o modo como os consumidores usam os produtos culturais. No tratamento dado a essas questões, ele faz a distinção entre a produção e a fabricação, quando busca compreender não “os produtos culturais oferecidos no mercado de bens”, mas “as operações de seus usuários” (CERTEAU, 1994, p. 13). Chama-nos a atenção o fato do autor “perceber as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática, na tentativa de responder a questão, em relação às ações que são pautadas na criação”. (CERTEAU, 1994)

Na postura de observador participante do cotidiano das aulas de História, descobrimos as apropriações que o professor faz no uso das iconografias humorísticas e podemos perceber os elementos indicadores das formas dos professores tematizarem a partir dos desenhos e dos conhecimentos tecidos nos diversos contextos das aulas ministradas.

Por essa razão, dividimos a pesquisa em dois momentos: No primeiro, buscamos observar a forma como os professores de História da rede pública denominada Centro Paraibano de Educação Solidária (CEPES) trabalham as novas abordagens, novas linguagens ou linguagens alternativas; no segundo momento analisamos o fazer pedagógico dos professores. Este momento está intimamente relacionado com o segundo, porque não podemos observar a cultura escolar e as

práticas pedagógicas sem que tenhamos que analisar e relacionar esta prática com o modo como a cultura escolar determina a construção dos saberes. Na verdade, o específico do primeiro momento foi identificar a forma como se estabelecem às redes de saberes, ou seja, a sua configuração.

Nossa inserção na realidade da sala de aula se deu no sentido de apreender os fragmentos de como realmente ocorrem as práticas pedagógicas, caminhando na perspectiva de ultrapassar o que já está registrado oficialmente através dos planos de aula e dos discursos referenciados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e dos planejamentos didáticos. Para essa tarefa, utilizamos três instrumentos básicos para a investigação: observação participante, trabalhos dos alunos e entrevistas.

Para identificação das ações dos professores no contexto do cotidiano da sala de aula não foram feitos esquemas pré-determinados ou tentativas de enquadramento das hipóteses tomadas a priori, mas apenas registros, isto é, fizemos anotações de acordo com os objetivos propostos. Na prática, observar é registrar experiências no sentido de entender o universo cultural que as pessoas ocupam. Dessa forma, de acordo com a visão de Ferreira (1998), a observação co-participante pode ser assim definida:

o processo no qual uma investigação estabelece uma multifacetada e relativizada relação de longo prazo com uma associação humana em seu cenário natural, tendo o propósito de desenvolver uma compreensão científica dessa associação.

A partir dessa concepção, registramos os acontecimentos no contexto da sala

de aula, não somente em relação ao uso das ICs, como também as apropriações ou não de temáticas trabalhadas no livro didático, assim como comportamentos sociais dos sujeitos.

A prática de observação ocorreu entre os anos de 2002 a 2003, privilegiando os dias da semana em que os professores da 5ª e 8ª séries lecionavam as aulas de História. As anotações foram decorrentes de momentos de formalidade quando assistíamos às aulas, como também de conversas informais no término de cada aula.

Essa metodologia é indicada quando o fenômeno em estudo ocorre dentro de um contexto restrito como parte do mesmo e busca compreender tal fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Adotamos para a nossa análise a identificação das modalidades de uso que se caracterizam como uma modalidade da pesquisa qualitativa, comumente adotada quando o foco de interesse é um fenômeno atual, que só pode ser analisado dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 1995, pp. 21-25)

Nossa metodologia de trabalho está centrada numa prática concreta dos professores da rede estadual das escolas chamadas CEPES, a partir da criatividade ou da passividade das suas ações, que subvertem a ordem imposta no cotidiano escolar, observando como colocam em prática a linguagem visual, das quais destacamos a iconografia humorística. A essas ações caracterizamos de “táticas”, segundo Michel de Certeau (1994).

Cabe-nos esclarecer que nesta pesquisa estamos entendendo as noções de *estratégia* e de *tática* a partir do pensamento de Michel de Certeau. As noções de *estratégia* e *táticas* construídas por Certeau diferenciam-se dos significados mais freqüentes que são atribuídos aos dois termos. Para o autor, há uma distinção

(oposição) que situa na base da construção de um novo modelo de compreensão da realidade social e das ações que nelas são desenvolvidas, de um lado, pelo sistema e de outro, pelos sujeitos *praticantes em sua vida cotidiana*. É sobre a base de compreensão preconizada por Certeau que estamos entendendo as táticas que são ações, desenvolvidas em sala de aula.

A partir dessa realidade específica buscamos, demonstrar ou encaminhar as formas de uso da imagem, ou seja, as potencialidades, da leitura das iconografias humorísticas. Por se tratar de uma abordagem qualitativa da qual buscamos identificar as “modalidades de uso” das iconografias, estamos fazendo uma amostra, das quais foram contempladas apenas três escolas públicas de João Pessoa.

A definição do número de escolas públicas do ensino fundamental, dentre as 11 unidades que compõem os CEPES, está baseada na necessidade de uma amostra e no fato de que são poucas escolas que fazem o uso sistemático, e trabalham no seu cotidiano com outras linguagens, que não apenas a verbal.

Para chegarmos a escolha destas escolas, nosso trabalho de investigação foi dividido em duas etapas: na primeira decidimos fazer um levantamento das escolas estaduais, optando pelos CEPES que contam atualmente com um total de 11 na cidade de João Pessoa. Essa opção está fundada nas razões que expomos a seguir.

1.3 - OS CEPES como locus da pesquisa.

O universo da pesquisa ficou restrito a três escolas públicas do sistema denominado Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES). São elas, a “Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Maria Bronzeado Machado”

(E.E.E.F.M.B. M); “Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Maria Geni de Souza Timóteo” (E.E.E.F.M.G. S. T); “Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa João Paulo VI” (E.E. E. F. M. P.P. VI), localizadas na cidade de João Pessoa, PB. Os CEPES se caracterizam como centros pedagógicos que visam o resgate da educação pública de “qualidade”, uma experiência lançada em 1998 pelo então Governador do Estado da Paraíba, José Maranhão, com o propósito de viabilizar a educação pública estadual. Dentre os pontos norteadores do projeto destacamos alguns que se caracterizam como viabilizadores da proposta de recuperação da escola pública, São eles:

- a) recuperação da eficiência e da eficácia da educação;
- b) a implantação de uma política de valorização do magistério;
 - c) a concessão ao professor de um salário que proporcionasse melhoria das condições de vida e dignidade profissional;
- d) a condução de um trabalho coletivo nas escolas através de uma gestão participativa;

A opção pelas três escolas públicas do ensino fundamental, dentre as onze unidades que compõem os CEPES, deve-se ao fato de nas demais escolas não existir professores de História que tivessem uma prática pedagógica sistemática com relação às iconografias humorísticas. Fazia-se necessária uma amostra do cotidiano da sala de aula que nos fornecesse elementos para identificarmos as “modalidades de uso” dos desenhos humorísticos, com a pretensão de analisarmos as apropriações-representação-interpretação que estes profissionais fazem, dessa prática como recurso didático.

Segundo o relatório do projeto, de sua criação, o CEPES, envolve

aspectos relevantes do ponto de vista pedagógico e objetiva a democratização do acesso à escola e a implantação de um ensino de qualidade. A escolha deste centro pedagógico ocorreu devido a sua proposta de renovação das práticas pedagógicas, através das coordenações pedagógicas, promovendo o desenvolvimento permanente do professor por meio de intercâmbio de informações.

Os CEPES hoje se acham implantados nas doze regiões de ensino do Estado, totalizando 18 unidades em todo o estado da Paraíba, no entanto não contemplam todas as escolas da rede pública estadual. A unidade I localizada na cidade de João Pessoa, local escolhido para esta investigação, conta com onze escolas. De acordo com o projeto, cada CEPES congrega entre duas a seis escolas, envolvendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nossa opção pelas escolas que compõem os CEPES, deu-se devido a singularidade de cada uma, no que diz respeito às práticas pedagógicas, uma vez que buscam construir espaços onde cada vez mais as práticas e experiências integram diferentes saberes fornecendo as múltiplas possibilidades para a construção do conhecimento.¹

A proposta da fundação das escolas CEPES, tinha por objetivo básico melhor qualidade de ensino, haja vista que associava o fracasso escolar, e o nível de escolaridade à questão da má remuneração dos professores e o caráter seletivo da escola. Ressaltava-se, ainda, a questão do pouco tempo que o professor dispunha para atender ao aluno, ou seja, a exigüidade do tempo de atendimento, ora relacionado à causa do baixo rendimento escolar.

A proposta básica era o atendimento ao aluno em dois turnos, sendo o 1º com aulas normais, e o 2º com atendimento extraclasse através de aulas de reforço. Os professores se dedicariam às 40h de aulas semanais previstas, sendo que 20 horas em sala de aula e 20h

¹ Documento apresentado com base nos relatórios de 1998, três anos após a sua criação pelo Decreto nº 181/81 de 23 de março de 1996. Uma realização do Governo de José Maranhão 1998.

divididas entre o planejamento e o atendimento individual ao aluno, por disciplina. Assim, o professor poderia se dedicar de forma mais intensiva às suas atividades. Um outro aspecto que motivou o professor para a opção destas escolas, foi a remuneração mensal, que aumentava em quase 100%.

Projetadas para melhorar o nível e a qualidade do ensino como instrumento da política educacional do governador Maranhão, os CEPES (Paraíba) tornaram-se, entretanto, posteriormente objeto de política governamental e propaganda ideológica, além de se constituir divisor de opiniões frente às lutas dos professores por melhoria da escola pública, em virtude das vantagens pecuniárias, entre outras, percebidas pelos professores que ali ensinavam.

Algumas escolas reuniam seus professores para a discussão de práticas interdisciplinares e de conteúdos programáticos. A partir dessas perspectivas de construção do conhecimento, destacamos os princípios norteadores desse processo e apresentados por Kleiman e Morais (1999, pp. 22-23) como estruturadores dos diferentes campos de conhecimento, que possibilitam aos professores compreenderem os aspectos epistemológicos, ideológicos, históricos e sociológicos do saber escolar, e indicando possibilidades de integrá-los aos conteúdos relacionados à comunidade.

Para um levantamento inicial, apenas de identificação, visitamos a Secretaria de Educação do Estado, no intuito de saber, em primeiro lugar, quais as escolas se constituíam em CEPES e quantas compunham a Unidade de João Pessoa. No primeiro momento da pesquisa aplicamos os questionários junto aos professores. Enfrentamos algumas dificuldades em relação à coleta desse material, devido o comprometimento que ele impunha aos professores em colaborar com a nossa pesquisa. Devido ao quase descaso de alguns, tivemos que fazer várias

visitas. E para tanto, dois questionários foram aplicados em algumas escolas, uma vez que os primeiros entregues no segundo semestre de 2002, não surtiram o efeito desejado, tendo em vista a coordenação ou a direção não os terem repassado aos professores. De modo geral, os professores não respondiam aos questionários ou o coordenador não correspondia as nossas expectativas.

No segundo momento, tivemos de reproduzir os questionários para serem respondidos nas escolas. Este trabalho exigiu muito mais porque dependíamos do horário do professor. No entanto, foi a única alternativa que encontramos para que tivéssemos o material em mãos em tempo hábil. Devido ao desinteresse da grande maioria dos professores, tivemos de acompanhar mais de perto o ato de responder.

Após as respostas requeridas, entramos em contato com os professores e iniciamos as observações. Para trabalharmos nessa perspectiva tivemos de organizar informações oriundas da realidade concreta das escolas. Para a compreensão da realidade específica, isto é, do cotidiano das aulas de História, buscamos nas práticas formas criativas e particulares que caracterizam os usos de linguagens “não escolares”, especificamente a linguagem do humorismo. Buscamos no cotidiano da sala de aula, através “das artes de fazer” efetivadas nas práticas escolares, aspectos que consideramos relevantes.

Para trabalharmos essa interdependência entre práticas, maneiras de fazer e singularidades nas ações a contribuição teórica Michel de Certeau (1994) foi fundamental para análise e compreensão do processo. Em nossa investigação, tentamos empreender um estudo mais detalhado do cotidiano das aulas de História, vivenciadas em três escolas de ensino fundamental cujos professores mantêm práticas pedagógicas que se diferenciam das escolas públicas, no geral, em relação ao uso das linguagens alternativas numa perspectiva interdisciplinar. Isso exigiu a

definição de uma abordagem científica que se mostrasse adequada à dinâmica e à riqueza do cotidiano da sala de aula e envolvesse a convicção de que a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e reprodução de uma “estrutura social” abstrata, que além de explicar toda a realidade, a determinaria como supõem ainda hoje alguns pesquisadores”. (OLIVEIRA, 2001, p. 43)

Buscamos no fazer pedagógico dos professores perceber como se opera a aliança entre teoria e empiria e identificarmos as formas de uso/apropriação que eles fazem das representações humorísticas. A principal questão que norteia este processo é a seguinte: qual o tratamento que é dado às representações? Elas são trabalhadas no cotidiano da sala de aula como meras ilustrações, registro, textos ou imagens espelho de uma realidade? O que estamos considerando relevante e merece ser destacado, é o trabalho didático-pedagógico, o modo como os professores operam as linguagens visuais e não verbal, os mecanismos que permitem a compreensão das informações veiculadas.

1.3.1 Caracterização do campo da pesquisa: as escolas CEPES como locus da investigação.

As três escolas objetos dessa pesquisa estão, situadas em zonas diferenciadas da cidade. Duas em conjuntos residenciais, pertencentes a bairros periféricos, de grande densidade demográfica, e a terceira está situada no centro da cidade, atendendo a alunos das camadas médias da sociedade.

A fim de que o leitor possa compreender a descrição desses estabelecimentos de ensino e de seus professores passamos a denominar de A.B e C respectivamente as três escolas: Maria Bronzeado (A), Maria Geni (B) e Paulo VI

(C). As professoras inseridas na pesquisa são Santos, Eunice, Cíntia e Kátia.

A Escola A, localizada no bairro de Mangabeira considerado periférico, constituído em sua maioria de pessoas que vieram do meio rural, de pequenas cidades do interior do estado, após períodos de secas. Com uma população de mais de 40.000 habitantes, é um bairro residencial que concentra todos os serviços e compõem um cenário de uma cidade de pequeno porte não sendo necessário o deslocamento dos seus moradores. Caracteriza-se como um bairro bem servido de transporte coletivo, com uma população com poder aquisitivo entre média e baixa renda. .

Quanto à clientela escolar, é freqüentada por alunos, filhos de mães que na sua grande maioria exercem atividades no setor público municipal e estadual, ou executam atividades profissionais no setor comercial e industrial, fora do bairro.

A Escola B, está localizada no bairro de Tambiá, inserida no coração comercial da cidade, e se diferencia das anteriores no que diz respeito à estrutura arquitetônica de sua construção, que nos remete ao período clássico, décadas de 1910 a 1930, em que as escolas eram construídas para beneficiar a elite, com a filosofia tradicional em que as instituições de ensino se apresentavam como construções de grande porte. Sua população é constituída de professores e alunos, oriundos de bairros não próximos à escola, funcionando nos três turnos, sendo o matutino dividido com crianças do primeiro e do segundo ciclo; o turno da tarde com alunos da 5ª a 8ª séries; o turno da noite, atendendo a jovens e adultos. Quanto à freqüência, há um número excessivo de alunos nos turnos matutino e vespertino, com classes de até 40 alunos, e no turno da noite o número de alunos varia entre 15 e 25 alunos.

Quanto aos serviços oferecidos, a escola possui uma biblioteca estando

aparelhada com vídeo cassete e retroprojektor. A biblioteca tem um acervo considerável, constituindo-se de algumas obras especificadas por disciplina, enciclopédias, alguns dicionários e um pequeno acervo de livros infanto-juvenis. São oferecidos serviços de acompanhamento, orientação educacional e psicológica, exercidos por duas professoras: uma responsável pelas atividades da biblioteca, atividades com vídeo e com a leitura orientada, outra, pela assistência extra-classe àqueles alunos que não acompanham as atividades em sala de aula ou praticam qualquer tipo de comportamento considerado repreensível, que venha a ferir as normas da escola.

Destacamos, ainda, o acervo visual da escola, com um pequeno número de fitas de caráter pedagógico, como também um profissional responsável pela locação de fitas, de acordo com as temáticas tratadas e discutidas por cada professor.

Quanto aos professores da primeira a quarta série, a grande maioria ainda está terminando a Universidade. Em relação aos professores da quinta a oitava séries, apenas dois ainda não terminaram seus estudos (formação no nível superior).

A Escola de Ensino Fundamental Maria Geni pertence a um bairro estritamente comercial, funcionando grandes escolas construídas na década de 1950, a exemplo do Lyceu Paraibano e da Escola Luiz de Miranda Burity, que em outras décadas formavam a elite pensante e a classe dominante da cidade. Na área em que a escola está situada, temos pouquíssimas casas residenciais. Os moradores que ainda persistem em suas residências, são herdeiros de grandes mansões.

Destacamos, ainda também, área a presença de alguns hospitais de

grande porte, casas de comércio que não modificaram as fachadas originais, conservando o estilo gótico, e também o Parque Zôo Arruda Câmara, considerada uma área de recreação escolhida pela população para ser visitada nos finais de semana.

Vale ressaltarmos a diferença da estrutura física desta escola em relação as outras duas escolas A e B. O primeiro aspecto que nos chamou a atenção assim que passamos do grande portão de entrada, foi a imponência do prédio, que ainda conserva pelo menos na sua estrutura física e na sua exterioridade a fachada dos antigos grupos escolares, com uma área central conhecida como pátio, destinada à recreação; uma escada que liga o andar térreo ao andar superior e salas de aulas espaçosas, claras, ventiladas, circundando o pátio.

Como já afirmamos anteriormente, quanto a nossa surpresa em relação à estrutura arquitetônica, de uma das escolas que participaram da pesquisa. Algumas características são tomadas para diferenciar o tipo de construção, assim como a localização de uma das escolas, que está estalada na área central da cidade. Para melhor esclarecimento, tivemos de retomar a década de 20 e 30, contextualizando esse período, para identificarmos na filosofia educacional do período, a forma como eram construídas e organizadas as escolas.

Ao consultar a historiografia relativa ao período de criação das escolas públicas na Paraíba, encontramos uma pesquisa atual feita por Antonio Carlos Pinheiro com o seu trabalho: *Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba (2002)*, que nos forneceu as respostas referentes às diferenças quanto à localização no centro da cidade, no número de salas de aula, à suntuosidade do prédio com escadarias, no padrão arquitetônico de palacetes e casarões.

Cabe chamar atenção para o fato de que as escolas públicas (grupos escolares públicos) quando foram criadas na área central da cidade, deve-se ao fato de atenderem aos interesses das elites (década de 1910 à 1930), que residiam no centro da cidade, e portanto as escolas públicas nesse período ainda não se destinavam às classes populares.

Segundo Pinheiro (2002, p. 123) a inauguração dos grupos escolares na Paraíba marcou o princípio do lento processo de substituição das cadeiras isoladas por outro modelo de organização escolar. Em meio ao processo de substituição de um modelo por outro surgiram as escolas reunidas ou agrupadas...e o segundo modelo teve início a partir de 1930, quando o modelo de organização escolar predominante foram os grupos escolares. Até esse período na Paraíba não existiam escolas, eram salas isoladas (era das cadeiras isoladas) destinadas a ensinar as primeiras letras.

Os grupos escolares, segundo comenta Pinheiro (2002), eram edifícios apropriados, dotados de vastas salas, compartimentos acomodados aos diversos fins, com uma área central, chamada de pátio e jardins. São alguns aspectos que ainda podemos visualizar em uma das escolas, situada na área central da cidade, no bairro conhecido como Tambiá.

Apresentamos alguns dados que caracterizam esse tipo de escola, construída no período, considerado de passagem de um modelo de organização para outro que segundo Pinheiro (2002, p. 140), denota o modelo das edificações suntuosas construídas em bairros de elite:

nesse período os primeiros grupos escolares paraibanos foram alocados em suntuosas edificações, adaptadas ou construídas em

bairros de elite ou nos centros das cidades, caso específico dos grupos escolares Dr. Thomaz Mindello, e Antonio Pessoa, localizados no antigo centro comercial da cidade da Parahyba. Em ruas largas e arborizadas - no passado e ainda hoje, são importantes vias de acesso - dos tradicionais bairros de Tambiá, Jaguaribe e Centro, onde estão os grupos escolares Epitácio Pessoa, Pedro I e Isabel Maria das Neves. Em suma, nesse período, os grupos escolares não apenas atenderam às exigências estéticas da elite, mas também se prestaram a modernizar e embelezar a capital paraibana.

A exemplo do grupo escolar Pedro II, localizado na tradicional Rua das Trincheiras, a escola situada no bairro de Tambiá, ainda mantém as mesmas características da estrutura física do antigo prédio. Mesmo tendo sido reformada, mudando a sua fachada para uma estrutura moderna, ainda persiste a suntuosidade do prédio, com sua grande escadaria de acesso ao segundo piso onde ficam as salas de aula, com salas amplas, grandes janelas, claras com grande visibilidade, acompanhado o padrão arquitetônico dos casarões da década de 1930.

FOTOGRAFIA 01



FONTE: Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba. Grupo Escolar Pedro II - João Pessoa. Arquivo de Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. Localizado na tradicional Rua das Trincheiras, observamos a suntuosidade do prédio, que acompanha o

padrão arquitetônico de palacetes e casarões, de que restam apenas alguns remanescentes, já que muitos estão em precárias condições, outros sofreram alterações significativas ou foram simplesmente demolidos.

Uma característica que merece destaque, é a conservação da sua arquitetura e imponência quando relacionadas as outras escolas mencionadas na pesquisa. Esse tipos de escolas foram criadas para atender a classe dominante da década de 10/30, eram chamadas de “grupos escolares’ cuja filosofia era bastante conservadora e elitista, excluindo pelo processo de seleção os filhos da classe popular. Esse pensamento é mantido no imaginário social dos pais que acreditam em uma educação de qualidade como também da manutenção da tradição escolar que sustentava a cultura escolar da época. Talvez este seja o fato que justifique a grande procura de alunos de outros bairros, não apenas próximos do centro, mas sobretudo bairros distantes, demandando tempo de deslocamento entre o bairro e a escola.

A escola C localizada no bairro de Cruz das Armas, funciona nos três turnos, atendendo crianças do primeiro e segundo ciclos no turno da manhã, a tarde são atendidos os alunos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, à noite as classes são freqüentadas por alunos do ensino médio, como também por jovens e adultos que fazem cursos em regime especial (supletivo).

São oferecidos pela escola os seguintes serviços: biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, sala de computação, oficinas de arte (uma sala para exposição de trabalhos escritos e desenhados e outra para produção de trabalhos manuais), orientação educacional, sala dos professores.

A biblioteca dessa escola possui um acervo considerável, abrangendo livros infanto-juvenis, livros didáticos e paradidáticos, obras de referência, incluindo

enciclopédias dos grandes escritores paraibanos e dicionários, além de revistas e jornais. Há um trabalho feito pela coordenação geral no sentido de incentivar a doação de livros para o acervo da biblioteca, como também a permuta de material bibliográfico entre escola e aluno, onde este é contemplado com uma pontuação nas avaliações das disciplinas de história e literatura. Há duas pessoas responsáveis pelo atendimento na biblioteca, exercendo além das atividades rotineiras as de leitura orientada. Faz parte também do acervo da biblioteca um pequeno número de fitas de vídeo de caráter pedagógico, sobre Ciências Naturais e Estudos Sociais.

A Escola C, está localizada num bairro tradicional de João Pessoa, na qual a maioria das casas conserva ainda o estilo original das construções interioranas, com casas conjugadas, sem varandas, com janelas na parte da frente e atrás. O bairro antes estritamente residencial, com o desenvolvimento da cidade, passou a congregar uma parte residencial e outra comercial. O poder aquisitivo de sua população oscila entre os baixo e médio níveis.

Quanto à clientela escolar, é composta por alunos que moram no próprio bairro, e em bairros vizinhos, e se constitui de filhos de trabalhadores do comércio ou da indústria que exercem atividades industriais no bairro próximo, chamado Bairro das Indústrias.

Esta escola funciona nos três turnos, sendo considerada uma escola modelo, no que diz respeito ao corpo de professores, às atividades pedagógicas exercidas, às atividades sociais, como também o atendimento à comunidade local, às oficinas pedagógicas, exercidas pelos professores com os alunos da comunidade local.

A escola dispõe de biblioteca, com um acervo pequeno para atender a demanda da escola, no entanto há um grande número de enciclopédias que são

utilizadas no próprio recinto escolar; a bibliotecária da escola incentiva a leitura de obras históricas, com um serviço de empréstimo apenas nos finais de semana. Além da biblioteca os professores e os alunos também podem fazer uso da sala de vídeo e da sala de computação, com horários previamente definidos.

A escola C atende a crianças de primeira a oitava séries nos dois turnos, e a alunos do ensino médio no turno da tarde e da noite. Atende a alunos do ensino fundamental, como também do ensino médio, e a adultos com o ensino supletivo e o acelerado.

1.3.2 Especificidades das salas de aula observadas.

Consideramos de importância capital mencionar não só as condições ambientais das salas de aula escolhidas para as observações, mas também o desenvolvimento dessas observações no interior da escola: corredores, pátios, e as paredes externas em geral.

Das salas de aula que fizeram parte da nossa observação, constituídas por quatro unidades, duas se apresentavam em péssimo estado de conservação, com paredes sujas, rabiscos e manchas de batom além de cadeiras em péssimo estado de conservação. No que diz respeito às condições climáticas, eram quentes, com pouca luz com janelas em más condições e apenas uma apresentava melhores condições, bem iluminadas, com grandes janelas, ventiladores de teto e bem conservada fisicamente.

Nas outras duas salas pesquisadas, não identificamos problema algum quanto às questões de ambientes físicos, uma vez que elas tinham sido reformadas e pintadas recentemente, assim como as carteiras dos alunos estavam em ótimo

estado de conservação, contando ainda com um ótimo sistema de iluminação, com ventiladores de teto em pleno funcionamento em todas as salas. Um outro aspecto é quanto aos recursos didáticos com o uso de retroprojetores que faziam parte das atividades didático-pedagógicas dos professores.

1.3.3 Caracterização dos professores que participaram da pesquisa.

No contexto específico do trabalho com práticas pedagógicas, o professor vem desenvolvendo e dialogando com diferentes suportes didáticos, que se colocam como desafio à sua prática cotidiana.

De um modo geral todas as professoras pesquisadas, mostraram-se disponíveis, e apesar de questionarem com alguma cautela sobre as dificuldades nas suas práticas cotidianas, como as do uso de recursos didáticos, considerados de difícil operacionalização. Tais dificuldades pareciam comprometer, de alguma forma, o desenvolvimento e o andamento das atividades didáticas.

Depois de iniciarmos a pesquisa no cotidiano da sala de aula, algumas professoras, pela sua atuação, participação e compromisso com a escola pública, destacaram-se tornando-se referenciais para a efetivação deste trabalho de pesquisa.

O contato inicial com a escola aconteceu no segundo semestre de 2002, quando informamos a direção sobre a pesquisa. No entanto, de antemão sabíamos que a presença da pesquisadora seria aceita, tendo em vista o conhecimento de trabalhos desenvolvidos por três professoras, com desenhos humorísticos nesta escola.

No primeiro contato, procuramos colher informações das professoras que desenvolviam sua prática pedagógica através de atividades que giravam em torno de temáticas atuais, usando como meio as iconografias humorísticas. Entre esses profissionais o destaque está voltado para uma professora de Educação Artística, como também para duas outras de História respectivamente professora, na 8ª e 5ª série do turno da manhã, que leciona a disciplina História. A essas professoras estamos dando os nomes fictícios de Santos, Eunice e Kátia para não comprometer sua prática pedagógica e para manter em sigilo a questão da identidade.

Dentre as professoras que aceitaram a presença da pesquisadora em sala de aula, destacamos a professora Eunice, que colaborou de forma espontânea não só nos aceitando nos trabalhos de classe como também procurou desenvolver de forma mais sistemática o trabalho fora de sala de aula, nas atividades da Semana Cultural do colégio.

FOTOGRAFIA 02



FONTE: Lócus da pesquisa - sala de aula Escola Maria Geni

No contato direto com a professora Santos, extraímos alguns elementos que tomaram parte de nossas análises, assim como os relatos obtidos através das suas experiências na caminhada com os alunos da escola pública na cidade de João Pessoa. Profissionalmente, esta professora se destacou na sua escola, pelo seu compromisso não só com as atividades em sala de aula, mas também com as mudanças decorrentes das discussões oriundas dos PCN's, atualizadas na sua área, e ainda por sua participação com produções premiadas em eventos fora do Estado. Atua no magistério há mais de quinze anos, dedicando-se a trabalhos com arte, com crianças carentes, há mais de dez anos.

A professora é citada pelos colegas como um profissional exemplar, de dedicação, comprometimento e simplicidade. Não atua apenas como professora da disciplina, mas também desenvolve o papel de orientadora educacional, ajudando através da orientação dos trabalhos, buscando através da pintura inserir aqueles alunos, que são considerados problema. Apesar de ser uma mestra na arte, no espaço pessoal se mostra bastante simples, amiga, confiante, apresentando uma expressão de tranquilidade, simpatia, sendo agradável e sorridente no contato diário com o aluno. Durante nossas observações nas suas aulas práticas, e no próprio cotidiano da sala de aula, a professora demonstrou ser bastante acessível, e aceitou de forma até prazerosa que fizéssemos a coleta de dados durante as suas aulas.

Não demonstrou preocupação alguma em relação ao comportamento dos alunos, uma vez que com a sua imensa calma e cordialidade, procurava sempre apaziguar os momentos de desavença entre os alunos.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito às condições materiais em uso no colégio, que dificultavam a produção do aluno, e na maioria das vezes, causavam o desinteresse dos mesmos pelos trabalhos. No entanto, é louvável que o seu trabalho não tenha sofrido alguma tipo de paralisação, uma vez que a professora retirava dinheiro do seu salário para comprar tinta e os materiais necessários às aulas, como também desenvolvia com os alunos atividades remuneradas para angariar dinheiro para completar o material necessário.

Foi ela escolhida para essa investigação porque, enquanto profissional, é reconhecida pelos colegas de docência como um profissional competente, responsável e comprometida com o seu fazer pedagógico, características que foram respaldadas, também, pelas observações da pesquisadora nas aulas gravadas, bem como na entrevista semi-estruturada. Podemos comprovar esse comprometimento e dedicação através da sua postura diária na busca de materiais didáticos para dinamização das suas aulas.

A segunda professora atua no magistério há quase trinta anos, e não solicitou ainda sua aposentadoria, porque não quer afastar-se da sala de aula, como também por ter afirmado que não sabe o que vai fazer se não estiver com as atividades diárias de preparar aula, da procura de material, que durante todos esses anos fizeram parte da sua vida profissional enquanto professora de História. Com todo esse tempo de magistério não deseja se aposentar, afirmando que se deixar a sala de aula, sua vida perde o sentido.

Vale ressaltarmos algumas características que também compõem a atuação da professora no contexto escolar, que a meu ver se aproxima bastante na questão da atuação, com a professora já citada anteriormente.

Durante a fase em que tivemos o contato semanal com essa professora, e durante nossas observações, no cotidiano da sala de aula, na fase ainda de registro das aulas observadas, a professora em momento algum demonstrou qualquer aversão quanto a nossa postura como observadora. Desde o início se mostrou disponível e aceitou sem qualquer dificuldade se tornar objeto e sujeito de investigação a ser trabalhado, não demonstrando nenhuma alteração no seu comportamento diário em sala de aula, nem no seu desempenho.

Mostrou-se bem à vontade, uma vez que deixamos claro que estaríamos ali também para contribuir, não tínhamos a pretensão de dar formulas.

O único aspecto que de alguma forma intervinha no desenvolvimento das suas atividades, e que temia sempre, era o comportamento dos alunos. No entanto, procurava sempre manter um bom relacionamento com todos, sendo cordial tanto com aqueles que se mostravam interessados, mas quanto com aqueles que ficavam no fundo da classe, conversando e de alguma forma dispersos.

Quanto às condições materiais da escola em que a professora atua, eram boas. Por estar situado no centro da cidade e receber a clientela de classe média, recebe por parte do governo estadual uma maior atenção, sendo identificado não só pela comunidade como também pelos professores como um colégio exemplar. Mas apesar de ter toda tecnologia educacional ao dispor dos professores, como TV, vídeo, retroprojeter, estes são pouco utilizados nas atividades didáticas.

Apesar da escola dispor de retroprojeter, as condições materiais dos professores impediam o uso mais sistemático de transparências, principalmente das coloridas. Nesse sentido, nossa participação foi considerada bem-vinda pela professora, uma vez que estaríamos fornecendo o material para o uso nas suas aulas.

Quando pedimos para deixar o retroprojektor na posição certa para o uso das transparências, percebemos que o aparelho estava quase que selado, não tendo sido usado ainda pelos professores. Portanto, este recurso didático não fazia parte das atividades rotineiras de sala de aula desses professores.

1.3.4 O momento das entrevistas.

Tendo nos definido pela observação participante, e pela observação de situações reais em sala de aula, assim como em manter diálogo nos intervalos das aulas, as conversas caracterizadas como entrevistas contribuíram para clarificar e até mesmo subsidiar alguns momentos das análises e das formas de apropriações das iconografias humorísticas trabalhadas em sala de aula.

Além dos questionários com questões semi-aberta optamos, em nossa pesquisa pela entrevista, como um elemento de natureza interativa e como estratégia de escolha de dados, na modalidade semi-estruturada, largamente empregada nas investigações qualitativas.

Em nossa pesquisa, a entrevista se caracteriza como uma conversa intencional entre dois interlocutores, guiada por questões que oferecem ao pesquisador condições que propiciam enriquecimento ou mudanças no conteúdo, como também a possibilidade de reconstrução, uma vez que facilita ao investigador compreender o modo que cada professor(a) concebe a relação imagem e ensino de Historia no seu fazer pedagógico.

Empregamos a entrevista semi-estruturada porque esta se caracteriza por conter uma série de questões abertas, dirigidas oralmente ao /a interlocutor/ a, obedecendo a uma dada seqüência, no qual o entrevistador, como julgue

necessário, pode adicionar perguntas de estabelecimento.(LAVILLE,1999) Seu emprego na coleta de dados constitui-se como um instrumento que, aliado às observações colabora com o aprofundamento das questões.

A utilização da entrevista na perspectiva do nosso estudo teve como finalidade complementar /ampliar as informações coletadas durante nossa participação como observadora na sala de aula. A entrevista consistiu num interrogatório direto do pesquisado pela pesquisadora durante uma conversa que se caracterizou como informal, orientada para o objetivo a que nos propúnhamos. Definiu-se como momento de interação entre o entrevistador e as entrevistadas, no sentido em que ocorreu de forma bastante natural. Embora inicialmente algumas professoras demonstrassem certa preocupação, no decorrer da entrevista, a conversa fluiu naturalmente, de forma que, no decorrer das entrevistas, algumas encontraram espaço para expressarem livremente seus pensamentos acerca da sua prática pedagógica, como também relataram e rememoraram algumas situações e vivências, de alguns momentos considerados difíceis na sua prática, enquanto professora de uma escola pública.

As entrevistas foram realizadas individualmente, dentro do espaço escolar, em diferentes momentos de horários pedagógicos. Nas três escolas que fizeram parte da pesquisa, as entrevistas foram gravadas (pequeno gravador), entrevistas respondidas a partir de um roteiro previamente elaborado, feito com o objetivo de clarificar alguns aspectos que não foram apreendidos o suficiente nas nossas observações de sala de aula. De posse dos dados coletados, facilitou-nos a tarefa de selecionarmos as informações consideradas relevantes à pesquisa, agrupando-as de acordo com as especificidades do objetivo, já definido anteriormente.

As informações obtidas com as entrevistas foram tomadas como referência para a construção dos gráficos, para identificação de algumas categorias, que permearam, as *artes de fazer*, como também serviram de elementos para a caracterização das suas falas.

As entrevistas foram semi-estruturadas com o objetivo de obter informações sobre o uso ou não das iconografias humorísticas, informações sobre a importância da leitura das imagens em sala de aula, sobre a relação linguagem e humor, identificação do tipo de leitura e principalmente porque eram usadas nas aulas de História.

Naqueles momentos objetivamos recolher dados descritivos das formas de uso da dimensão imagética, postura dos professores observados, informações sobre o seu ponto de vista, assim como a atribuição de sentido dado às suas próprias ações, e sobre a leitura que perpassavam as iconografias humorísticas.

Portanto, cabe destacarmos que não é apenas a observação que está em pauta, mas é também de extrema importância apreender o que ocorre ao longo do processo da investigação, isto é, as trocas que são estabelecidas entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, permitindo ampliar, refutar ou confirmar elementos importantes já determinados na fase inicial da pesquisa.

Antes de começarmos a desenvolver os questionários através da escrita, colocando em pauta o objetivo que buscamos nesta parte do trabalho, qual seja, identificar num primeiro momento os usos dos textos não escolares e, posteriormente, as apropriações dos desenhos humorísticos. Verificamos que seria necessário explicar a cerca da escolha das escolas, definidas como espaço público, caracterizando a sala de aula como campo de atuação onde o professor tece seus conhecimentos, faz analogias, se apropria das representações. Apreender num

primeiro momento essa realidade que é o cotidiano da sala de aula. Compreender um pouco do que se passa, para termos de compreender essa “realidade” em qualquer dos espaços, tempos em que ela se dá. É preciso estar atento a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria, se inova ou não.

Entendemos que essas questões deveriam ser [...] porque é na sala de aula das escolas públicas (CEPES) que se tecem os conhecimentos, o espaço das práticas culturais.

Por isso, definimo-nos pelo espaço das escolas públicas do 1º grau em dois turnos: manhã e tarde, definidos a partir da identificação a priori feita através de questionários, para a escolha das instituições que realmente tivessem condições de mostrar um trabalho mais consistente com imagens e elementos humorísticos.

1.3.5 Iconografias humorísticas: focos de atenção

No caminhar entre teoria e empiria, em busca de novos olhares do cotidiano da sala de aula, torna-se necessário ao pesquisador fornecer indícios e indicadores que de certa forma configurem um caminhar, em busca de inovações e criações, que se tecem nas ações cotidianas, como disse Marcel Proust “a verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares” (BUORO, 2002, p.19). Buscar novos olhares especificamente, olhares da prática pedagógica, à imagem, como nos aconselha BUORO (2002), pontos de contato de educadores, que utilizam linguagens não verbais e iconografias, procurando estabelecer com base na realidade da sala de aula, exemplos concretos de uso de novos objetos que envolvam a questão da leitura da imagem e mais especificadamente o humorismo gráfico.

A abordagem teórica, entretanto foi ancorada nos pressupostos da tropologia do cômico, da teoria da representação e de teóricos da linguagem visual. Entretanto, entra em cena a realidade do cotidiano escolar, vivida pelo professor de História em sala de aula. Para construirmos o percurso entre teoria e prática e analisar o cotidiano nas escolas temos que pensar a escola a partir dos novos paradigmas que atribuem às práticas escolares, mudanças não só em relação aos suportes didáticos, mas as linguagens, o que possibilita ao professor usar a linguagem midiática e iconográfica, mas também atribuir importância às formas como elas são trabalhadas. Este é o desafio que nos apresenta, identificarmos novos modos de fazer e entender as representações do humorismo gráfico, no cotidiano da sala de aula.

Para tanto, selecionamos alguns indicadores teóricos que estiveram presentes na construção e análise do conhecimento, a exemplo de cotidiano, representação, apropriação, humorismo, cômico, e história. A presença destes indicadores nos ajudou não só a identificar, mas também a construir, o modo como as iconografias humorísticas têm feito parte das aulas de História, nas escolas lócus da pesquisa.

Com o intuito de evidenciar as experiências de professores no uso que fazem da imagem, buscamos o contributo de autores que tratam das práticas de ensino de História, Fonseca (2003) e Karnal (2003)². Nesta perspectiva nos aproximamos da discussão presente nos PCN's, e que diz respeito a ampliação dos objetos de estudo, da aquisição de novas linguagens, dos materiais usados como

² Consideramos de sua importância para a análise deste capítulo o trabalho de Selva Guimarães Fonseca. Didática e prática de ensino de História: experiências reflexões e aprendizados. São textos com relatos de experiência, sugestões metodológicas, construídos no chão da sala de aula. Selecionamos o texto. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula, uma vez que nele essa autora analisa a produção do saber histórico em sala de aula, quando faz a crítica ao mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de História. Também utilizamos os vários

recursos didáticos, dos quais incluem os textos não escolares como cordel, fotografia, cartoons e música.

As últimas décadas do século XX constituem um rico momento de elaboração e de implementação de novos materiais didáticos e de perspectiva de um ensino multicultural, proposta presente nos PCN's e que de alguma forma imprime marcas, que são acompanhadas por mudanças pedagógicas caracterizadas pela multiplicidade de leituras e de interpretações. As propostas no campo historiográfico educacional indicam que é possível apreender uma nova configuração ao ensino de História (FONSECA, 2003). Isso é evidente não só nos PCN's, nos textos curriculares das escolas, como também nas propostas do ensino de História. Com relação à dimensão visual, das quais destacamos o uso das iconografias em história, começa a despontar oficialmente, privilegiando a questão da leitura de imagem no ensino de arte e História.

Mas a questão que se coloca e que requer algumas considerações, como defende Fonseca (2003), é a de que não basta introduzir novos temas no currículo, nem introduzir nos conteúdos uma perspectiva multicultural; o professor não opera no vazio, os saberes históricos, valores culturais transmitidos na escola, atitudes e comportamentos são adquiridos nos outros espaços educativos. A incorporação de um ensino multicultural presente nos PCN's, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica, o que exige do professor a reflexão permanente das suas ações, no sentido de rever saberes e práticas.

Entretanto, como afirma Goodson (apud FONSECA, 2003, p. 37) o professor deve “auscultar o currículo real, reconstruído no currículo escolar. Isso implica a necessidade do professor incorporar no processo de ensino, outras fontes

de saber histórico, tais como: o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, as múltiplas, vozes dos cidadãos, e os acontecimentos cotidianos”.

Queremos ressaltar que neste trabalho a questão não é tão somente identificar qual a fonte e concepção de história com que o professor trabalha, o tipo de recurso utilizado, o texto ou linguagem utilizada em sala de aula, mas, sobretudo, como são usados os textos iconográficos? Como o professor se apropria e operar a leitura do cômico nas iconografias humorísticas? Assim, a partir das “artes do fazer” exercida no cotidiano da sala de aula, envolvemos-nos e percebermos o modo como os sujeitos da pesquisa se apropriam das representações presentes nas iconografias humorísticas.

Ao analisarmos as “maneiras de fazer”³ dos professores de história, fizemos uso da observação dos trabalhos produzidos na sala de aula e entrevistamos alguns professores. Para tanto, nos ancoramos em Michel de Certeau (1994), quando trata da questão do uso e do consumo dos produtos culturais. Esse autor analisa as ações do cotidiano, através da criatividade das pessoas comuns destacando a forma como os consumidores se relacionam com os produtos culturais. Define através das noções de uso, e tática as operações relativas às situações, que são constituídas na vida cotidiana, e são definidas em função de estruturas e permanências com operações, atos, e usos práticos, de objetos, regras e linguagens historicamente constituída e reconstituída, de acordo com as situações sociais e com as conjunturas plurais. As práticas exercidas nos permitiram descobrir os procedimentos, que nos possibilitaram indicar que há “uma maneira de pensar

³ Usamos esse termo fazendo contraponto com a categoria artes de fazer de Michel de Certeau, a qual diz respeito às práticas cotidianas que são definidas em circunstâncias e ocasiões pelos modos de usar as coisas e ou as palavras e as iconografias humorísticas. Sobre essa questão ver: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

investida em uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.” (CERTEAU, 1994, p. 42).

Nessa empreitada teórica, as análises de Certeau (1994), precisamente em torno das relações: criatividade / uso e as formas múltiplas de apropriação: produto / consumo são categorias e elementos indicadores que buscamos demonstrar a partir dos dados fornecidos das observações da sala de aula, assim como das falas dos professores. Costurando teoricamente os dados fornecidos pela junção da técnica com os métodos de análise, consideramos significativa a passagem na qual Certeau (1994, p. 39) escreve sobre aquilo que o consumidor cultural fabrica, quando argumenta:

a fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética, mas escondida, por que ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de “produção”, (televisiva, urbanística, comercial, etc) e porque a extensão sempre e mais totalitária desses sistemas não deixa aos consumidores um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos.

Assim sendo, fazemos um contraponto com a idéia de uso e consumo da iconografia humorística na sala de aula como uma outra produção que é astuciosa, é dispersa, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com os produtos próprios, mas na maneira de empregar. Para tanto, analisamos os textos que resultaram tanto das observações do cotidiano da sala de aula, como da aplicação de questionários junto aos professores das três escolas estaduais da rede CEPES nas séries 5º, 7º e 8º. Analisamos os dados fornecidos pelos questionários, além dos obtidos pela observação direta. Tivemos ainda acesso a alguns trabalhos de casa e de classe que vieram somar o corpus documental da pesquisa.

Os questionários foram aplicados com o objetivo de fornecer respostas a seguinte questão: identificar as escolas e professores que faziam o uso de outros textos escolares que não apenas os didáticos. No segundo momento da pesquisa, pretendíamos encontrar respostas para responder a nossa principal indagação, a apropriação das representações humorísticas no cotidiano das aulas de História, como também se há incorporação das linguagens consideradas formalmente não escolares, que estamos chamando de linguagens alternativas e, sobre tudo, a forma como são incorporadas e/ou apropriadas nas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

No segundo momento da pesquisa aliado às observações de classe fazemos uso das entrevistas realizadas com os professores das escolas que aceitaram contribuir com a pesquisa. Os dados coletados pelos questionários aplicados nas onze unidades que constituem o CEPES em João Pessoa nos forneceram informações que nos permitiram identificar os professores, escolas, séries, e em que circunstâncias aparecem o trabalho com outros textos que não apenas os verbais. Os dados obtidos pelas entrevistas foram tão importantes quanto os questionários porque deram origem as questões que serviram como eixo norteador para extrairmos das falas dos sujeitos observados categorias e conceitos que permitiram a identificação das temáticas trabalhadas em sala de aula. Como também possibilitou definir previamente determinados conceitos considerados complexos ou abstratos, os quais são de difícil assimilação concreta pelo aluno, como por exemplo à questão da ética na sociedade, violência, moral, preconceito e justiça.

Estes conceitos ou categorias considerados pelos professores como sendo de difícil assimilação pelo aluno foram melhores compreendidos quando os professores trabalharam com as representações deles através das iconografias

humorísticas. Tais conceitos fazem parte dos chamados “conteúdos significativos”⁴, isto é, não são escolhidos arbitrariamente, são aqueles que se vinculam direta ou indiretamente com o entendimento do aluno e de sua vida. São exemplos deles: ser brasileiro; ser morador de cidade violenta; a corrupção; o subdesenvolvimento; preconceito contra o pobre, o negro, a mulher. Tais conceitos possibilitam ao aluno ampliar a sua compreensão acerca da realidade social na qual está inserido.

Segundo relato dos próprios professores, a proposta básica era a de que eles trabalhassem com temas do cotidiano do aluno. Isto é, fizessem uso das iconografias humorísticas como recurso metodológico para contribuir com as diferentes representações da realidade. O caminho proposto era o de que partisse dos conceitos comuns aos alunos e à população, e dos acontecimentos atuais. Essa leitura é feita por Rocha quando trata dos currículos para o ensino de história, a qual acrescenta e ajuda o professor a definir os conceitos-chave, como também contribui na relação do professor com o aluno. Acerca dessa questão, ele ressalta que: a inclusão nas aulas de História do tempo presente adiciona, além da questão dos critérios que devem presidir a escolha dos conteúdos, a questão de ordem metodológica. Ele ainda acrescenta que: “alguns eventos chave do presente, sobretudo, as informações codificadas por números e divulgadas pela mídia, mesmo ajudando o cotidiano da população, são praticamente invisíveis para esta e dificilmente chegam à sala de aula”. (ROCHA, 2002, pp. 20/21) Das observações realizadas, deduzimos que com poucas exceções os professores faziam a articulação entre os conceitos chaves e as sugestões das iconografias humorísticas.

⁴ Termo utilizado por ROCHA, Ubiratan. História, currículo e cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

1.3.6 A presença das iconografias humorísticas no espaço escolar.

No período em que a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, nas três escolas que participaram do projeto, tivemos a oportunidade de conhecer os trabalhos e as atividades exercidas não tanto nas práticas pedagógicas de sala de aula como e principalmente os trabalhos que eram organizados para serem expostos nos pátios e corredores.

Além de registrarmos as modalidades de uso das iconografias humorísticas na sala de aula, ressaltamos sua presença no cotidiano escolar, isto é, não se limita apenas ao espaço interno da sala de aula, mas também nos espaços sociais, que propiciam serem apropriados pela comunidade escolar.

Essas marcaram sua presença em todas as escolas que visitamos, que seja através de exposições nos murais, seja em corredores e salas apropriadas como as oficinas de arte e oficinas de leitura. São exposições que usam os murais como reveladoras da busca de um espaço para visualização e o exercício da criatividade, como nos fala uma das professoras:

alguns alunos se revelam com este tipo de trabalho, são aqueles considerados de difícil socialização, mas quando se refere à produção, revelam-se verdadeiros artistas. Assim os corredores, as paredes laterais da sala de aula são escolhidas por estes alunos como o local onde conseguem mostrar suas habilidades e o exercício da sua criatividade, dando vazão a sensibilidade artística.

FOTO 03**FOTO 04**

Fotos alunos na Gincana Cultural - Escola Maria Geni

Neste momento os alunos expõem as suas produções com desenhos humorísticos, na Semana Cultural, com a temática “Qualidade de vida e a questão social”. ; turma da 8º Série do Ensino Fundamental, da Escola Maria Geni Timóteo.

Nos trabalhos expostos abaixo, os desenhos humorísticos foram usados pela professora da 5º série do Ensino Fundamental, turno da manhã, para dar visibilidade a temática escolhida para Semana Cultural, “Qualidade de vida, drogas e cultura”.

FOTO 05**FOTO 06**

Exposição dos trabalhos sobre qualidade de vida - Escola Maria Geni

A discussão sobre a temática feita em sala de aula, contou com a participação de todos os alunos, no sentido de selecionarem e recortarem charges e caricaturas dos jornais e de revistas que contemplassem essa temática. Além dos recortes os alunos produziram textos em equipe, foram encarregados ainda de fazer uma pesquisa em jornais, Internet, que tratasse da questão qualidade de vida na sociedade contemporânea.

As duas atividades foram feitas em momentos diferenciados, e o uso dos desenhos teve como objetivo complementar à temática retratada nos trabalhos em grupo. Nesse sentido os desenhos de humor foram usados apenas como ilustração ou para ornamentar os textos que foram expostos nos trabalhos coletivos. A professora com essa atividade fez uso da imagem, enquanto instrumento visual, e não trabalhou a dimensão visual, interpretando o texto.

FOTO 07

Sala de Aula - Maria Bronzeado.

FOTO 08

Sala de Aula - Maria Geni

Nas gincanas culturais os espaço escolar serve de locus para a visualização e avaliação dos trabalhos, selecionados a *priori* pelos professores. Estes serão submetidos à avaliação dos demais professores, como também serão objetos de atração e de admiração ou deslumbramento dos demais colegas de classe e daqueles que se tornaram concorrentes. É também nesse espaço que dão forma a seus anseios de participação na vida social da escola. Professores e alunos, marcam sua presença nos períodos de comemorações oficiais do colégio, improvisando manifestações, criando paródias com temas históricos, criando anedotas, chistes, caricaturas e desenhos satíricos.

FOTO 09**FOTO 10**

Exposições das Iconografias na Gincana Cultura.

Estamos entendendo a vida cotidiana da escola enquanto dimensão micro-social, isto é, as ações cotidianas vistas por dentro da escola, mostrando-se através das suas criações, dos usos táticos, demonstrando que o cotidiano está carregado de alternativas, de escolhas de ações espontâneas. É pois no cotidiano escolar, considerando como algo dinâmico, e não apenas o lugar das ações

mecânicas e repetitivas, que buscamos identificar a forma como na prática social, as iconografias humorísticas, marcam e circulam sua presença. Acreditando que no cotidiano emergem as *artes de fazer*, criações como “resultados concretos da práxis, que aparecem tanto na produção regular, quanto nas verdadeiras criações humanas”. (LEFEBVRE, 1991, p. 12).

O autor analisa a questão da cotidianidade destacando que para conquistá-la é necessário pois, conhecer suas características, formas de manipulação para apreendê-la ou seja, é preciso examinar as representações dos sujeitos cotidianos. Segundo Lefebvre (1991, p. 13), “é na vida cotidiana e a partir dela, que se cumpre as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização e obras”. Embasado nesta afirmação e acreditando que a vida cotidiana das escolas, esta repleta de produções e criações, nas quais se reserva um espaço, em um determinado período do ano para apreciação das iconografias (pinturas, fotografias, desenhos, charges e caricaturas), nos fizemos presente, com a preocupação de obter respostas para a indagação, objeto desta pesquisa: de que forma a escola faz uso e se apropria das iconografias humorísticas.

Essa questão que foi levantada por Citelli (1998), quando afirmou que a escola não reconhece as produções que circulam no cotidiano social urbano, ou seja, há um hiato entre as práticas pedagógicas e a materialidade cultural urbana. Respondendo a esta questão, pautada nas visitas feitas nas escolas durante a pesquisa, e a partir das três últimas fotos expostas acima, podemos afirmar que a escola faz uso da dimensão imagética, no entanto a questão que se coloca, é como se apropria dessa dimensão?.

Essas produções expostas nos murais, corredores, na sala de aula, nos permitem afirmar que a escola limita-se a usá-las, apenas como *ornamento*, para melhorar a visualização dos trabalhos expostos. Fato comprovado pela exposição dos trabalhos coletivos durante a Semana Cultural, e nas datas das comemorações oficiais das escolas. Em todas essas exposições, averiguamos que as iconografias humorísticas não receberam o tratamento textual, ou seja, há uma dicotomização entre as discussões feitas em sala de aula e as representações cômicas, servindo apenas para *ilustrar* as temáticas tratadas, a exemplo das fotografias 08 - 09 - 10 expostas acima, na Semana Cultural da escola Maria Geni e as fotos de número 11-12 pertencentes à Escola Paulo VI, discriminadas abaixo:

FOTO 11**FOTO 12**

Exposições das Iconografias - Semana Cultural - Escola Paulo VI

As charges e caricaturas expostas acima, são produções dos alunos do turno da tarde, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Paulo VI.



II PARTE

IMAGENS, HUMOR E ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS NA HISTÓRIA E NA ESCOLA

A utilização de linguagens visuais acentua a necessidade de se redefinir as relações entre pesquisadores e sujeitos sociais e ajuda a dirimir oposições reducionistas entre subjetividade e objetividade na pesquisa. Em vez da postura neutra do observador participante, a pesquisa passa a ser o resultado da interação entre pesquisadores, pesquisados, produtos e contextos históricos.

Bella Feldman-Bianco

2.1 Mudanças epistemológicas na História: um novo olhar aos registros iconográficos.

Não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, hierárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagem do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. **Carlos Eduardo Ferraz**.

2.1.1 Enlaces entre imagem, arte e história

Uma das grandes questões históricas e culturais atuais tem sido a forma como se registra a associação entre imagem, arte e História. Na melhor das hipóteses, uma discussão que oscila entre a arte erudita e a arte popular ou ainda entre uma História Social da Arte. Nessa perspectiva, convém destacarmos a reflexão de Menezes (2003, p. 12) quando comenta:

é significativo que alguns dos estudos que vem trabalhando no campo artístico produzam conhecimento histórico da melhor qualidade e, de fato historicizam as imagens, mas não tem a pretensão de fazer História Social da Arte“.

Ao falar destes desdobramentos é necessário assinalar o papel que teve pela imagem nas duas últimas décadas, principalmente no campo da Antropologia

Visual que dentre as ciências humanas e sociais foi quem descobriu o valor cognitivo dos registros visuais, em particular dos desenhos, e muito mais ainda da fotografia e posteriormente do filme e do vídeo. Muitos historiadores apontam a importância das fontes visuais a partir dos anos 1960, e mesmo antes, fundamentando-se na ampliação da noção de documento histórico.

Na discussão acerca da imagem, Menezes (2003, p. 23) demonstra com clareza os estudos da imagem no campo das ciências sociais e aponta que:

foi na virada da década de 1980 que eles deram não só uma convergência de várias abordagens, interesses e disciplinas em torno do campo comum da visibilidade, como também mantiveram a percepção cada vez mais ampliada da sua importância na produção do saber acadêmico, além da sua contemporaneidade“.

Como destaca Cardoso (2002), o uso de imagens na história das pesquisas nas ciências humanas não é recente, como também a proposta de se trabalhar com fontes históricas não verbais⁵. No entanto, vale notar que essa afirmação do autor há que ser bem explicada, ou seja, de que forma a História e as demais Ciências Sociais trabalham com os fatos sociais a partir das imagens?

As iniciativas no campo visual surgem com a História da fotografia e da imagem, sendo considerada o campo que melhor observa a problemática teórico-conceitual da imagem. Com relação à História, como destaca Menezes (2003, p. 20)

é preciso evitar ilusões a respeito da História como disciplina, que continua à margem dos esforços realizados no campo das demais ciências humanas e sociais no que se refere às fontes visuais.

⁵ Ver o texto de Ciro Flamarion Cardoso e de Ana Maria Mozart. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema, no qual o autor faz relação entre História e semiótica; Fotografia e História se fundamenta em análises da semiótica saussuriana.

Quando há referência, é pouco relevante, a não ser nos trabalhos da História Nova, nos capítulos reservados aos “documentos iconográficos” da História Social. O emprego mais freqüente e antigo das imagens parece ter sido como ilustração de texto. (LEITE, 1988, p. 85). Nesse sentido, é interessante observarmos que houve pouca mudança, uma vez que no processo de apropriação da linguagem não verbal, a iconografia adquire o mesmo significado das fotografias.

No entanto, o registro preciso com olhar objetivista em relação ao papel das imagens, nas últimas décadas, vem passando por resignificações. É o que nos diz Koury:

o realismo das imagens, embora ainda enfatizado em muitas pesquisas, começa a ser questionado. O papel da imagem apresentado como um dado natural e universal é assim colocado em discussão. Discute-se a ambigüidade da imagem, através da tenção inerente ao seu processo de criação e interpretação.

O interesse pela linguagem visual como campo da pesquisa histórica e antropológica, centra-se na década de 80⁶ quando antropólogos, sociólogos e historiadores passaram a examinar o uso de iconografias como fonte documental e como resposta à falência de paradigmas positivistas, que lançava o desafio teórico metodológico suscitado pela utilização das imagens como o produto de pesquisa.

Estudos semióticos da imagem viriam especificar os tipos de imagens, considerando que palavra e imagem deixaram de ser meios transparentes, de uma realidade a ser compreendida. Com essa compreensão sobre a história da arte, a

⁶ Conforme Mirian Moreira Leite o interesse dos pesquisadores pela linguagem visual tornou-se mais freqüente na década de 1980, quando diversos trabalhos na área da educação versando sobre essa temática surgiram.

história e a literatura, procuram estudar as imagens gráficas, iconográficas e verbais, desafiando a suposta objetividade da imagem.

2.1.2 Um novo olhar do historiador.

No Brasil, nas últimas décadas, a historiografia vem se renovando incessantemente. A História hoje é pouco menos esquematizada e escrita em linguagem ousada e menos presa a convencionalismos ditos científicos. (PAIVA, 2002, pp. 11-15). As alterações ocorridas no âmbito da História datam da década de 1970, com a crise de maio de 1968 na França, e a derrocada dos sonhos de paz do mundo do pós-guerra, quando ocorreu a tão propalada crise dos paradigmas explicativos da realidade, provocando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque as marcas conceituais dominantes na História. (PESAVENTO, 2003, p. 8)

A dinâmica social tornou-se complexa e os modelos correntes de análise não davam mais conta diante da diversidade do social. Sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parecia mesmo escapar. É o que nos fala Pesavento, ao expor seu pensamento sobre a complexificação do real quando diz que:

a realidade parecia mesmo escapar a enquadramento redutores sobretudo da aparentemente escapada de determinadas instâncias da realidade, como a cultura ou os meios de comunicação de massa. (2003, p. 09).

Isso, a princípio, negava ao processo de construção do conhecimento

acerca do mundo a aventura da descoberta, desta forma, as indagações suscitadas sobre as fontes iconográficas no ensino de História, isto é, o que é representado em sala de aula e que se evidencia no que é construído, ou que desconstruído, aparece aos olhos do pesquisador como corpus documental, que também pode revelar aspectos do próprio fazer cotidiano do professor, assim como seu lugar social entre os textos trabalhados em sala de aula, isto é, a importância que adquire enquanto materialidade cultural a ser explorada, indagada, interpretada.

Assim como a produção musical, as pinturas, ou fotografias são tratadas hoje como um documento, não apenas na área da arte mas da história e especificamente, da nova história cultural. As imagens entre elas as representações humorísticas, possibilitam um novo olhar ao historiador e o capacita a indagar e dar novas resignificações aos contextos históricos, como um conjunto de representações que por um certo tempo constituiu-se tarefa somente do cartunista, permanecendo, desse modo, relegado ao silêncio enquanto fonte de pesquisa historiográfica ou fonte de pesquisa do contexto escolar.

Não se trata de descobrirmos as intenções dos cronistas do traço, ou de estabelecer identificações entre os políticos e as representações através das caricaturas ou das temáticas, mas, sobretudo discutir as possibilidades de uso das iconografias, enquanto fonte histórica, indagar as leituras possíveis de um conjunto de representações e das formas de consumo, ou seja, das resignificações que através das representações cômicas dão conta dos contextos históricos e sociais.

Desse modo, as iconografias humorísticas, introduzidas no campo das pesquisas educacionais e historiográficas como uma alternativa no ensino de História, possibilitam aos professores desvendar mundos desconhecidos. Estas passam a contribuir para um novo olhar do historiador, compreendendo temas

históricos que do ponto de vista tradicional eram desprezados, uma vez que apenas os temas ligados à história política eram privilegiados. De certa forma, isso acontecia “porque as temáticas associadas ao sentimento, as paixões, ao subjetivo, e ao cotidiano, se identificavam com o indivíduo e sua vida privada, mas não eram considerados objetos relevantes para História” (NEVES, 2003, p.70).

As produções ligadas à arte soavam como distorção ininteligível, não sendo ainda utilizada como fonte, numa época em que os jornais não eram utilizados enquanto suporte empírico como aporte metodológico. Atualmente, as iconografias humorísticas publicadas em jornais e livros didáticos, já aparecem como possibilidade de discutir através dos traços e do cômico a própria história, seus métodos e temáticas.

Neves (2003), quando evidencia as novas temáticas, aponta o campo da música para os futuros pesquisadores, como uma alternativa, da qual também inseríamos as iconografias humorísticas. No caso específico das iconografias, especialmente do humorismo gráfico, surge como possibilidade de politização dos temas históricos pela via do cômico, do irônico, da sátira, como registro social que exige do professor de História, um olhar crítico e um saber contextualizado.

Apesar de ainda pouco explorada no contexto da cultura escolar e, principalmente, nas salas de aula, as apropriações desse tipo de fonte, são experiências desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e incorporadas ao trabalho cotidiano do professor de História, que no ato de se envolver lhe dá crédito. Sua prática se constitui em objeto de análise dos pesquisadores que buscam no seu próprio cotidiano alternativas para compreender a história no espaço cultural próprio, ou seja a sala de aula.

Neste sentido, o professor no ensino de História tem de saber lidar

criticamente com esse tipo de fonte e:

sim tem que evocar sempre o desenvolvimento de um olhar crítico com as fontes, sejam elas as mais distintas, insisto nesse ponto, pois não tenho qualquer dúvida de que um bom professor de História tem que ser também um bom historiador, e não significa que tenha que trocar a sala de aula pelo arquivo. (PAIVA, 2002, p. 11).

Neste caminhar temos de nos preocupar com o fato de tentar alternativas para os métodos monótonos dos pedagogos e dos historiadores e além, dos debates teóricos e metodológicos que trazem certa inquietação em relação ao fazer pedagógico dos professores.

As iconografias humorísticas, portanto, por sua capacidade de representar o cotidiano, fazendo uso da linguagem não verbal, transcreve através das imagens o poder da fala de quem socialmente não tem o direito à voz. Esta produção social legitima-se representando estados de espírito de um povo e de uma época. Como linguagem iconográfica, identifica-se como elemento humorístico de uma cultura, caracterizando enquanto símbolo gráfico, a intimidação, o ridículo e o prazer de satirizar, tornando-se instrumento eficaz nas mãos do cronista do traço.

Buscamos compreender os desenhos humorísticos como produção cultural e histórica, visto que não é apenas um registro iconográfico, mas, sobretudo, trabalho de um sujeito que potencializa os instantes-tipo da sociedade, imprimindo nela os fatos históricos e sociais. Essa possibilidade de construção é explicada por Bourdieu (1989), quando diz não exceder objetos importantes em si mesmo, tudo dependendo da tarefa laboriosa de pôr no jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos “empíricos”. Dessa forma, a iconografia humorística se contextualiza, na medida em que ela se torna representação e mediação entre as

práticas culturais e a própria sociedade em que as produz.

2.1.3 Documentos visuais e possibilidades de leituras.

Compete ao educador despertar para a consciência da inovação. No uso da criatividade, que ele ultrapasse a idéia de habilidade e se efetive na própria atitude diante da vida, que pode ser desenvolvida na atividade pedagógica através do ato de ler, no sentido de compreender e executar o potencial criativo da leitura quando essa relaciona percepção, apropriação e compreensão-racionalização.

Acreditamos que na escola esta prática de leitura deve ser estimulada, contribuindo no desenvolvimento do potencial criador dos alunos e educadores. Esta pode ser estimulada através de outras modalidades de leitura, que não apenas a verbalística e erudita, que, muitas vezes, tende a transformar o ato de ler em mera reprodução, cerceando o poder criativo inerente aos indivíduos sociais. Essa proposta inibe uma das grandes práticas da nossa educação que é a de valorizar o exercício do pensamento crítico em um espaço no qual as informações quase sempre já chegam prontas.

Nas observações vivenciadas nas práticas educacionais, percebemos que há uma predominância de processos racionalistas no ato de ler, ou seja, incentiva-se a desenvolver através da leitura um racionalismo excessivamente lógico, limitando a capacidade que os alunos têm de desenvolver sua imaginação criativa no ato de apreensão do texto. A imaginação e a fantasia são minimizadas, operando uma verdadeira dicotomia no ato de pensar. Podemos contribuir com o processo de observação, percepção e visualização da proposta educativa, através de estratégias com vistas a ampliar as possibilidades de exploração do texto não-verbal e ilustrativo.

O humor se constitui como principal estratégia, capaz de motivar e provocar o aluno levando-o a buscar analogias com suas próprias experiências existenciais e sociais. Essa capacidade de descoberta de uso da fantasia no ato de inventar, possibilita ao homem compreender e recriar, conforme demonstra Rodari (1982, p. 14), em sua análise sobre a criatividade e o uso da fantasia no século XVII, afirmando que “se tivéssemos uma fantasia da mesma forma que temos uma lógica, estaria descoberta a arte de inventar.”

Portanto, o uso da criatividade deve ser estimulado também nos atos de leitura. Fomos condicionados a acreditar que os pensamentos criativos e a imaginação criadora contribuíram apenas para as artes, desvinculando-os dos processos de criação mais gerais de nossa cultura. Ao optarmos pelo texto não-verbal veiculado pelo registro cômico, *a priori* já tínhamos delimitado uma certa postura teórica, percebendo-a enquanto ato pedagógico de leitura de uma determinada realidade, fato que se concretiza à medida que acreditamos em uma ação pedagógica não separada de uma visão de mundo e de uma posição política que definem o posicionamento do educador no jogo das relações sociais. O que significa dizer, no pensamento de Caniato (1987, pp. 63-65).

o ato de educar implica sempre uma visão de mundo e uma intenção [...] como executar a conquista do conhecimento do mundo; que começa pelo mundo visível ao nosso redor.

Assim, tão importante quanto a leitura verbalista, outras modalidades de leitura, como a do texto não-verbal presente nas iconografias humorísticas, são formas de apropriação da realidade e de interação com ela. Nesse sentido,

destacamos que “ler o mundo significa aqui poder entender e interpretar o social e as interações dos homens com ela, como assegura Caniato”. (1987, p. 66).

De acordo com esse pressuposto, não só podemos apreender uma determinada realidade do mundo cotidiano, seja ela local ou regional, como é também possível operar com uma certa periodização espacial e temporal por meio dessas novas formas de linguagem codificadas na fotografia, no cordel e nas iconografias humorísticas. Desta forma, nesse encaminhamento teórico se visualizam os registros cômicos que retratam e introduzem, a partir de sua leitura panorama do social marcado pela dualidade percepção-razão. A linguagem cômica, primeiramente, re-introduz o leitor no universo de percepções sensoriais da fantasia, da imagem satirizada e do grotesco de maneira imediata, para, em seguida, de forma processual, incorporá-lo no universo da razão e do entendimento mesmo desse fragmento do social. Esta modalidade de linguagem foi percebida por Francisco Gutierrez, quando o mesmo alerta o educador dizendo que estamos enfrentando cada vez menos um mundo codificado, os jovens sentem necessidade de uma sacudida sensorial.

A leitura do não-verbal impõe uma relação entre as imagens fixadas em sua integração com o mundo, possibilitando a abstração do universo visual, uma vez que se tem representado todo um conteúdo da realidade, selecionada e reconstruída através de informações múltiplas. É esta a questão que todo historiador deve ter presente diante do documento visual, e a importância da documentação visual foi bastante destacada por Kossoy (1989), muito embora em seu trabalho se dê maior destaque à fotografia, é possível relacionar o conteúdo sistematizado por esse historiador ao estudo da iconografia humorística enquanto documento visual.

De acordo com o seu pensamento, não é apenas o acontecimento em si que interessa recuperar:

são as reconstruções históricas deste meio que não alcançarão sua verdadeira significação se desvinculados da trama histórica particular, do contexto cultural a que se referem. (KOSSOY, 1989, p. 91)

Neste sentido, podemos comparar as iconografias humorísticas às fotografias em virtude de que estes dois registros visuais não representam unicamente o objeto estético, visto que contemplam um registro visual formado por um conjunto portador de informações multidisciplinares. Em termos comparativos, apesar de ser a fotografia a própria memória cristalizada, sua objetividade reside apenas no que se refere às aparências. Assim, também as iconografias humorísticas se caracterizam como potencial informativo e, do ponto de vista material e cultural, cristalizam um testemunho visual permeado pela subjetividade dos cronistas do traço. Não podemos avaliar a importância social e histórica das iconografias humorísticas sem que exista o esforço e compreensão do momento histórico expresso através da linha e do traço narrativo do cronista do traço. Kossoy ao falar da fotografia afirma: “ocorre que essas imagens pouco ou nada informam ou emocionam aqueles que nada sabem do contexto histórico particular”. (KOSSOY, 1989, p. 98).

Portanto, o valor e o alcance histórico do documento visual e em particular das iconografias humorísticas, estão na “razão direta” entre a bagagem cultural e sensibilidade do leitor. No mundo dominado pelo imperialismo das sensações, quer sejam visuais ou auditivas, deparamos-nos com esses textos visuais diluídos no cotidiano do espaço urbano todo momento. São textos não-

verbais que despertam e chamam a atenção como os outdoors, cartazes, vídeos, cartoons, caricaturas e charges. Artefatos culturais ou produtos denominados por Marc Ferro de “imagem-objeto”, que se integram ao mundo, comunicando necessariamente (FERRO, 1989, p.87). Portanto, são instrumentos de disseminação da informação histórica e cultural destinados a difundir a memória histórica. De acordo com o mesmo autor, Einstein, por exemplo, já havia observado que toda sociedade recebe as imagens em função de sua própria cultura (FERRO, 1989, p. 17). Acreditamos que da mesma forma que a fotografia possibilitou a multiplicação das imagens, as iconografias humorísticas desencadeiam um processo de conhecimento que, apesar de aparentemente fragmentado em termos visuais, é, na sua essência, contextualizado através das múltiplas informações locais ou regionais de seu conteúdo social e político-econômico.

O espaço das iconografias humorísticas não deve limitar-se à leitura de seus traços estéticos ou apenas a uma leitura objetivada dos traços que reproduzem o vivido. Esse espaço deve ser ocupado por um momento de criação cultural do cronista do traço, capaz de imprimir através da representação toda uma visão de mundo, cujo raio de ação, mais duradouro se traduz socialmente numa proposta pedagógica. A opção por esse tipo de “leitura”, através do texto não-verbal, já impõe uma certa postura diante do mesmo, propiciando uma pedagogia que conduza à reflexão das questões do nosso dia-a-dia.

A importância do humor visual foi percebida pela imprensa brasileira desde o início do século passado analistas das artes visuais, como Gonzaga Duque e Lobato, bem como a análise mais recente de Herman Lima e Nelson Werneck Sodré⁷, destacaram essa etapa renovadora da imprensa, e à devida importância foi

⁷ Historiadores que fazem análise do humor, no qual destaca-se Lima Herman, História da caricatura no Brasil, vol. 1 a 4, 1963.

dada quando revista de grande porte e grande circulação como a Revista Veja e jornais nacionais como Pasquim, locais e outros, também passam a investir em recursos técnicos (clícherias) ou seja usam este tipo de humor, - o caricatural - investido na publicidade, usando e abusando do poder crítico dos desenhos de humor, para colocar em xeque situações sociais ou momentos típicos em que a locução verbal não seria tão capaz de fazê-lo pela força de sua síntese.

A produção humorística, principalmente aquelas que evidenciam as manobras do poder instituído e colocam em xeque a vida do povo brasileiro passa a ocupar um espaço significativo na imprensa. No entanto, a assimilação ou aceitação do humor visual, segundo Lobato, restrita ao limitado discernimento artístico do público, resulta não apenas da força que o poder crítico dos desenhos de humor possuem, mas principalmente dos novos padrões estéticos e culturais de uma época, como salienta Lima (1963) “a de humorística está associada a novos hábitos culturais e, principalmente, ao poder da imagem”.

Nelson Werneck Sodré também constatou a força crítica do humor visual na imprensa com os limites assumidos pela expressão verbal no mesmo âmbito (SODRÉ, apud, SILVA, 1990, p. 9). Esse é um dos pontos que destacamos por acreditarmos que podemos realmente contribuir enquanto historiador, ao ressaltarmos o descaso com a documentação visual na academia ou centros de estudo, mais habituados e afeitos a acertar a palavra como *única* forma de expressão, impondo um certo dogmatismo cultural.

Os erros dessa leitura devem-se a uma visão estereotipada do poder da iconografia humorística, ou seja, a suposta idéia de uma transparência da arte caricatural, considerada sem importância e secundária para a análise das experiências culturais, sociais ou políticas de um povo. Parte do desprezo ao estudo

do humor visual deve-se à concepção de arte inserida no campo amplo da criação plástica. Segundo essa visão, a arte apenas deve ser compreendida enquanto reprodutividade técnica ou estética. No entanto, Walter Benjamim (1975) já nos alertava para essa percepção errônea da arte, afirmando que as técnicas de reprodução levam a modificar não só a arte, mas também modificam a nossa atitude diante da arte. A fragilidade de argumentos, como os citados, levam a entender esse tipo de produção como sublitteratura. Nesse sentido, não só as histórias em quadrinhos, como também as caricaturas e as charges, são em grande parte definidas por interpretações reducionistas.

No entanto, atualmente, delineiam-se novas bases metodológicas de pesquisa cultural, no tocante a sua evolução crítica, problematizando-as a partir do relacionamento entre reprodutividade técnica e consumo, criando novas formas estético-informacionais para as criações artísticas. O não reconhecimento dessa capacidade de transcender é negar respostas ao homem, à sua capacidade criadora, induzindo a despertá-lo em sua própria natureza, esquecendo que o espírito de aventura do homem, seu afã de busca é que o leva sempre a criar. Ou seja, a surpresa diante do novo, diante do não-familiar, constitui um marco na trajetória humana. Assim, a indiferença perante o processo de criação equivale a ignorar a própria natureza humana, uma vez que o conhecimento é a nossa marca no mundo, visando sempre à satisfação da curiosidade.

O humor visual surge como campo de estudo para o historiador, como materialidade cultural e produtos de prazer e fascínio pela estranha força de suas sínteses críticas. E pelo admirável espírito de síntese do caricatural, que supre, a partir de imagens e duas ou três frases, todo um contexto social, chegando à alma

popular e à compreensão das multidões, de forma tão direta e tão facilmente assimilável, causando inveja a quem maneja apenas a arma da palavra.

O analista do humor visual não pode ater-se apenas a uma leitura dos seus personagens, no sentido convencional da ilustração (imagens que acompanham e repetem um texto). A hierarquia tradicionalmente estabelecida pelo conhecimento histórico entre documentos, apontada por Ferro (1976, p. 1989) “resulta numa atitude de desprezo ou indulgente aceitação, desde que sob o controle de fontes ou problemáticas superiores para certos objetos, pedaços menores de arte, imprensa e ideologia”

Além da importância ideológica social, as iconografias humorísticas registram uma problemática expressional de profundo significado estético, tornando-se uma literatura nova, ou, mais especificamente, a literatura gráfico-visual.

A trajetória seguida pelo cronista do traço no ato de criação ocorre pela sua capacidade de se tornar autêntico pela reconciliação entre representações e realidade. Esse reencontro ou reconciliação se dá pelo caminho artístico. Processo no qual se integram a compreensão do ambiente, dos personagens, das condições de vida do povo e da sua capacidade de retratar através do traço, a complexidade, imobilidade, a dinamicidade de situações corriqueiras diluídas na realidade.

As iconografias nunca seguem apenas um traçado lógico, pois não existem regras para lê-las e nunca são traçadas pensadas de antemão. Ao serem elaboradas, seguem a mesma imobilidade do pensamento, podendo mudar de significado, dependendo do leitor dependendo do olhar subjetivista do leitor. Mesmo depois de concluídas, ainda persiste esse continuum característico da criação, ou seja, percorre toda uma dinâmica, determinada pela visão de mundo própria de cada leitor.

2.2. Iconografias humorísticas como recurso visual no ensino de História.

As iconografias humorísticas têm despertado a atenção de vários cientistas sociais, descobridores de potencialidades do texto visual cômico, não mais encarado como mero desenho humorístico. Recurso de leitura do cotidiano materializado pelo cômico, a charge alimenta-se da realidade social para compor seu quadro. Sendo documento imagético, contribui para a identificação, sistematização e análise de questões sociais que aparecem mascaradas no cotidiano. Parece-nos válido pensar a charge como prática cultural ou um meio de comunicação e muito mais de leitura para compreender a sociedade em um momento dado, observando os discursos não verbais, que de forma irônica e risível compõem quadros de época, contextualizações, práticas sociais e culturais.

Pretendemos atribuir atenção especial à categoria do cômico não apenas como categoria filosófica e estética, mas como leitura humorística em que o viés cômico e satírico tem por finalidade uma crítica social. É evidente que a faculdade de despertar o uso cômico depende da maneira como o leitor apreende essa realidade. E esta depende da apropriação que é feita pelo chargista. Também dependem das condições de ordem histórica, social e pessoal que caracterizam as diferentes formas de humor, desde o humor zombeteiro, bufão, até o humor engajado socialmente.

O riso, segundo Morris (1990), assume algumas características que denotam suas intenções e se tornam elemento desagregador e denunciador, diferindo do sorriso que pode ser agregador, libertador de tensão ou revelador da

afetividade. Estamos trabalhando com a primeira compreensão, que situa o riso entre as manifestações de libertação da ordem estabelecida.

As representações humorísticas escolhidas e trabalhadas em sala de aula pelo professor, não se limitam a um determinado período, não há uma temporalidade única, no sentido de construirmos um olhar linear às temáticas.

Essa forma de tratar as iconografias humorísticas deve-se ao fato de que as abordagens das manifestações do cômico, não são homogêneas, visto o sentido do risível não ser o mesmo, uma vez que é produzido historicamente. Em diferentes períodos históricos, as representações se consagram e se cristalizam através de estereótipos, outras são silenciadas na memória popular. Essa façanha destaca-se como um dos privilégios dos intelectuais do traço que, como caricaturistas, historiam os momentos do aqui e agora, os instantes-tipo, traços que vão se sedimentando na memória popular, mas que são reinventados através das apropriações das práticas sociais.

Um outro aspecto denotado nas práticas pedagógicas é que os professores não seguem uma metodologia linear dos conteúdos temáticos ditados pela ordem curricular de não trabalharem uma temporalidade única. Isso é devido à recorrências de certos temas e identidades, forjadas por meio de uma cultura. A partir dessa compreensão, partimos do pressuposto determinante de que não é a cronologia e a linearidade que identificam uma temporalidade, e sim a duração e recorrência de certos fenômenos culturais que são usados para perfazer uma nova configuração, com elementos que se perpetuam, como os estereótipos sobre o negro, a mulher, a pobreza, a velhice, entre outros.

Nesse sentido concordamos com a reflexão de Citelli (1998), que já dizia que a escola brasileira entrou em uma “espécie de espiral”, num movimento

descendente, em que presenciamos um hiato entre o discurso pedagógico e a sociedade. Dentre as várias faces da crise, evidencia-se o descompasso existente entre o discurso didático pedagógico e as linguagens não institucionais. Estamos vivenciando formas, relativamente, novas, umas de impacto, outras de grande alcance popular, as primeiras como quadrinhos, cordel, jornais, cartoons, charges e outras como filmes, vídeos etc.

Comumente, pensamos que o ato de ler está sempre relacionado com a escrita, e o leitor seria visto como o decodificador da letra, porém quando falamos em leitura, não estamos nos referindo apenas a “leitura da palavra escrita”, mas sim linguagem imagética ou a iconográfica, que se incorporam às diferentes linguagens que circulam em nossa sociedade. Através da associação de significantes (sonoros, gestuais, icônicos) e significados, a linguagem transforma em signos, palavras, sons, desenhos, caricaturas, ampliando a capacidade de interação entre o indivíduo e o contexto social.

Sabemos da grande dificuldade que os jovens de hoje tem com a leitura, alunos que não querem ler textos literários, que também não se interessam pelos textos históricos, trabalhados nos livros didáticos. Essa é uma constatação, destacada por Martins (1994) ao trabalhar a questão da leitura na atualidade, ao afirmar que “os próprios educadores constataam sua impotência diante do que denomina a crise da leitura”.

Este é um desafio que a realidade educacional nos apresenta, e nos motiva a fim de ampliar a noção de leitura para além do texto escrito. Assim, o ato de ler, se refere, tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressão do fazer humano. Entendemos o ato de ler como algo que vai além do simples “decodificar”, no processo de compreensão, reflexão, diálogo e intercâmbio de experiências.

Neste sentido, consideramos oportuna a colocação Martins (1994) que sugere uma visão mais ampla da noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência. Mas ampliar a noção de leitura, pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular. Isso porque, como destaca a autora.

Estamos presos a um conceito de cultura muito ligado a produção escrita, geralmente provinda do trabalho de letrados... Seria preciso, então considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano. (MARTINS, 1994, p. 30)

Sugerindo uma visão mais ampla da noção de leitura, elas são colocadas como um desafio, visto que estamos condicionados a perceber a relação leitura escrita, desconsiderando os aspectos que vão além do texto ou seja o contexto em geral, na qual as pessoas convivem atuam e passam a ter influencia em seu desempenho na leitura.

Tradicionalmente, o ensino da leitura na cultura escolar submete o aluno a uma diretriz metodológica que, de um lado preserva e reproduz os conteúdos incorporados e transmitidos, e de outro, estimula uma prática que cerceia o sujeito no exercício de sua capacidade crítica. Em outras palavras, as práticas de leitura são permeadas pelo desinteresse e sem qualquer avaliação crítica nesse confronto com a realidade. O que há, na verdade, é um modo de ler que aniquila a curiosidade e a criatividade do aluno.

Resgatar a leitura como uma prática social, estimulando o consumo de linguagens alternativas, onde se privilegia a relação leitura-realidade, empreendendo

novas formas de representação, seria uma das nossas preocupações nesta pesquisa. Essa nova forma de ler a realidade, via imagem, incita-nos a apresentá-la como uma das modalidades de leitura da sociedade. Munidos pela necessidade histórico-cultural de lançar um novo olhar aos registros iconográficos como fonte de pesquisa histórica, apresentamos teoricamente elementos que subsidiam este projeto.

Esta pesquisa tem a preocupação de dar um tratamento histórico-cultural aos registros cômicos, considerando-os como objeto cultural das práticas cotidianas de um povo. Fato que nos conduziu a fazer o uso da charge como recurso de leitura, ou, mais especificamente, como recurso gráfico visual que se materializa pelo viés cômico. O aspecto que nos despertou a atenção, e que constitui uma de nossas preocupações, diz respeito à possibilidade de uso metodológico pelo educador dessas práticas.

2.3 Iconografias Humorísticas no Espaço Escolar.

Nos últimos 20 anos, vivenciamos mudanças que afetaram a sociedade, imprimindo suas marcas na produção intelectual e nas posturas epistemológicas do pesquisador. Surgiram em novas perspectivas teórico-metodológicas que questionam a tendência de construir o conhecimento por meio de modelos, com atitudes teleológicas. Postura que propõem um novo estilo de escrever, novas maneiras de fazer história. São as novas abordagens, o trato documental no qual o pesquisador se torna um construtor, tendo em mãos o material bruto, desenvolvendo instrumentos para lapidá-la, ampliando a noção de documento, como afirma Le Goff (1994, p.540):

a historia se faz com documentos escritos, quando existem, mas pode fazer-se e deve fazer-se sem documentos escritos, com tudo que a habilidade do historiador lhe permite para fabricar o seu mel na falta de flores habituais. Logo com palavras. Signos. Paisagens e telhas.

Este é o desafio que estamos enfrentando, quando optamos por analisar as modalidades de uso dos professores que trabalham com iconografias humorísticas, dando a elas uma conotação textual e imprimindo na leitura imagética uma hermenêutica visual.

A escola pública brasileira ainda prioriza, no nível da produção do saber, o princípio da racionalidade, da objetividade e do finalismo, na construção do conhecimento. Essa concepção prosseguiu e ganhou força com o passar do tempo tornando-se o fiel depositário das verdades científicas universais. Se na razão iluminista a objetividade se fazia necessária ao fazer científico e à produção do saber, hoje essa proposta, na construção do conhecimento, se mostra insuficiente para congregar metodologias fundadas no cotidiano e nas práticas culturais.

Além disso, já se delineiam práticas e saberes que se redefinem através de táticas e estratégias dentro do próprio cotidiano escolar. São modos de subjetivação que as práticas educativas vêm instituindo, conforme destaca Gatti Júnior (1998), e que tentam superar o ideário cientificista visualizado pela pluralidade das práticas culturais. São mudanças metodológicas que também refletem nos usos e nas escolhas das linguagens e da materialidade cultural. Nesse sentido, há uma renovação não só dos conteúdos, mas também das linguagens, conciliando a visual, a oral e a escrita. A grande renovação no âmbito da cultura

escolar verifica-se quanto à forma como essas novas linguagens visuais instauram-se como recurso metodológico.

Percebe-se a presença da multiplicidade de linguagens alternativas na sua grande maioria como: poesias, músicas populares, propagandas, tiras cômicas, quadrinhos, caricaturas e charges. Resta indagar, como fez Bittencourt (1997), se elas estão sendo usadas pelo professor nas obras atuais, como ilustração, que amplia a informação do texto, ou se as transformam em um texto a ser lido.

Especificamente no que diz respeito às práticas e às condutas da vida escolar, a história cotidiana do seu fazer, envolve a materialidade das práticas pedagógicas. Como nos lembra Nóvoa (Apud SOUZA, 1997), a escola sempre foi considerada um lugar de cultura. Vista desta forma, na investigação da cultura escolar entrecruzam-se outros campos de investigação e de temáticas, tais como a história da leitura, a história das maneiras de ler, dos métodos, das linguagens no ensino, dos usos de regras e de imagens. Oliveira (2001) ajuda-nos a desenvolver esta idéia ao afirmar que se define uma vida cotidiana com operações, atos e usos, práticas, regras e linguagens, historicamente constituídas e reconstituídas de acordo e em função de situações plurais e móveis.

Apesar de estarmos vivendo sob o domínio da mídia, das novas tecnologias, estas não encontram na sua grande maioria respaldo no cotidiano escolar. As escolas nas suas práticas pedagógicas, ainda continuam reticentes na forma de trabalhar e de interagir, em seus contextos cotidianos, as diferentes linguagens culturais, principalmente as dominadas pela imagem.

2.3.1 Linguagens alternativas e práticas pedagógicas: a presença das iconografias humorísticas na escola.

Na presente pesquisa, o domínio dos recursos imagéticos na sala de aula foi investigado empiricamente em dois momentos. O primeiro junto aos professores que fazem parte dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (CEPES) e o segundo, junto aos professores que foram selecionados, uma vez que em sua prática as iconografias humorísticas, estavam inseridas em seu fazer cotidiano. Interessa nos deter no primeiro desses aspectos. Para tanto, há que se fazer inicialmente ao menos uma breve caracterização do *locus* de atuação dos professores, bem como de alguns de seus atributos profissionais. Após isso é que se poderá traçar adequadamente um perfil do uso, que tais professores fazem dos recursos didáticos em geral e dos recursos imagéticos, especificamente.

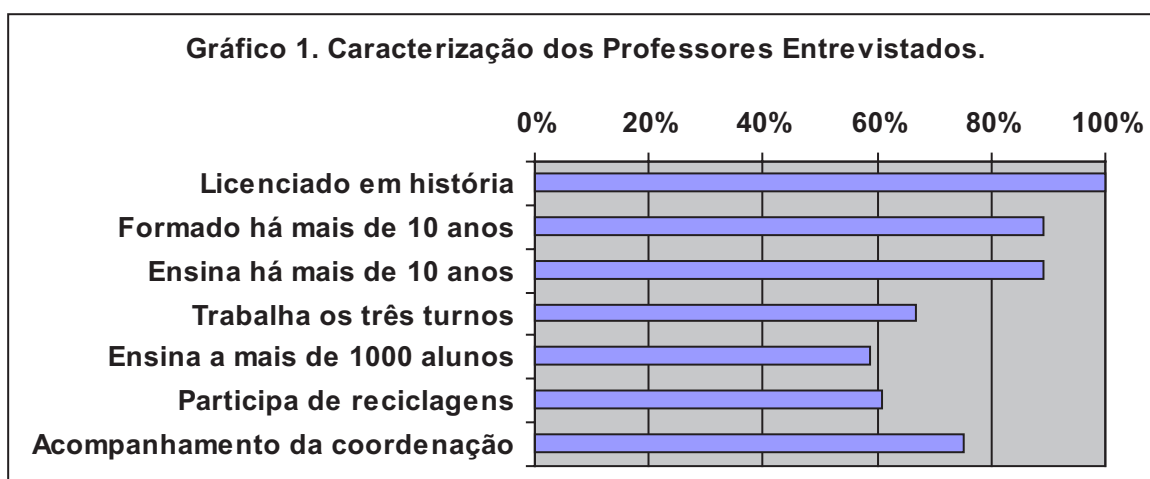
No que se refere ao *locus* de trabalho dos professores, a presente pesquisa abrange uma amostra de 11 escolas de ensino fundamental de diversos bairros da cidade de João Pessoa (Paraíba), durante o ano letivo de 2003. Essas escolas compartilham a característica comum de atenderem uma clientela que, na sua maioria, é de classe média baixa.

Quando indagados sobre a relação que a escola mantinha com a comunidade, os professores entrevistados afirmavam que esta se mantinha num bom nível de integração com da escola, que se mantinha aberta à população.

Em relação ao corpo docente, constatamos que há um número expressivo de professores licenciados em História, distribuídos entre as 11 escolas visitadas. Algumas de suas características profissionais podem ser vistas no gráfico a seguir.

De acordo como o Gráfico 1, podemos observar que, todos os professores entrevistados são graduados em história. A grande maioria (89,3%) se formou e exerce a profissão há mais de 10 anos, sendo o tempo médio de experiência profissional de 18,2 anos. Nessa amostra ficou também retratada uma recorrente realidade do ensino brasileiro, que é a exaustiva jornada de três expedientes aos quais os docentes têm que se submeter. Podemos constatar que, 66,7% dos entrevistados trabalhavam nos três turnos.

GRÁFICO 01. Caracterização quanto à formação dos professores entrevistados.



FONTE: Dados empíricos colhidos na etapa investigatória da pesquisa

Outro dado que se mostra bastante significativo é o grande número de alunos que ficam sob a responsabilidade de cada professor, 58,8% dos entrevistados ensinam a 1000 alunos ou mais. Em média, cada professor ensina a 1238,41 alunos, tendo encontrado alguns que dão aula a até 2760 estudantes.

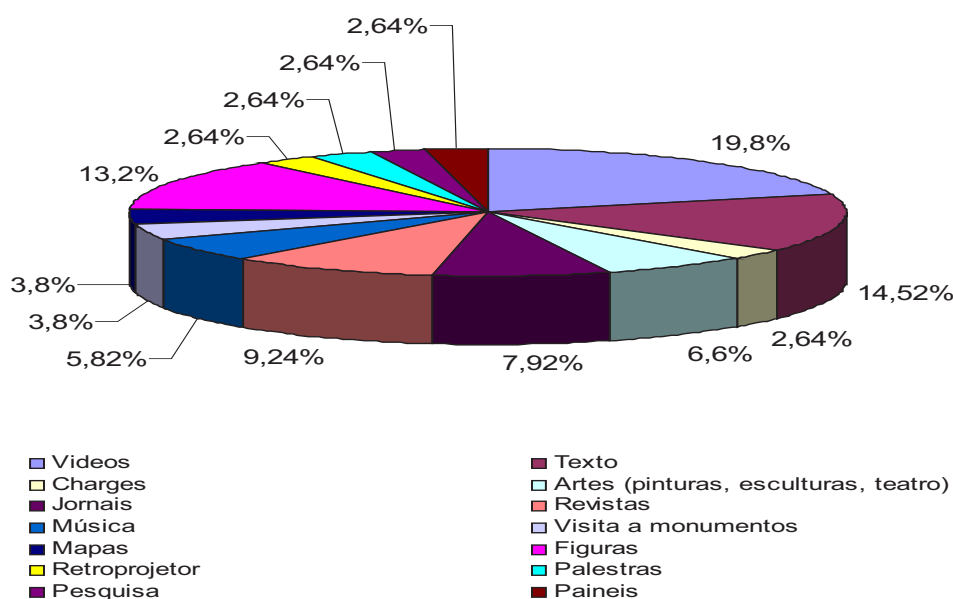
Por fim, com referência à atualização dos professores, 60,7% disseram ter feito ou estar fazendo algum tipo de curso de atualização; 75% do total dos

professores indicaram receber algum tipo de apoio ou acompanhamento da coordenação pedagógica da escola.

Tendo delimitado e devidamente caracterizado o conjunto amostral referido, cabe-nos tecer algumas considerações a respeito da maneira como os professores analisados se posicionaram no que se refere à utilização de recursos didáticos em geral em suas práticas pedagógicas, conforme os dados representados abaixo.

(Gráfico 2)

GRÁFICO 2 : Instrumentos Didáticos usados



FONTE: Dados empíricos colhidos na etapa investigatória da pesquisa

De acordo com o Gráfico 2, os recursos didáticos apontados como mais usados foram o aparelho de vídeo cassete, com 19,8% das indicações, seguido dos textos com 14,52% delas. As charges foram o único recurso imagético explicitamente humorístico apontado, e além disso, com uma das menores

frequências (2,64%), indicando seu parco uso na sala de aula. Para complementar, fizemos também análise de alguns dados do questionário, a fim de visualizar melhor a indagação feita sobre a forma como os professores usavam as iconografias humorísticas nas suas praticas escolares.

A tabulação dos dados referentes às questões introduzidas no questionário de triagem, números 3,4,6,9 e 20, (conforme Anexo 03), avaliou o suporte usado com as iconografias humorísticas e as modalidades de uso, reveladoras das práticas cotidianas no ensino de Historia, assim como a identificação do suporte livro didático, destacando-se como o de maior uso, na apropriação de ilustrações, de charges, cartoons e caricaturas.

Sendo que apenas 12.1% do(a)s professore(a)s afirmaram prestar atenção às caricaturas e charges contidas nos livros didáticos. A grande maioria não fez menção sobre a forma como a usavam. Apenas a resposta “a” da questão 3 em destaque abaixo permitiu fazer uma configuração das modalidades de uso mais recorrentes na sua prática pedagógica, quando indagada nesta questão:

Na prática pedagógica encontramos gravuras, fotografias, charges e caricaturas no livro didático. Identifique a principal forma de uso dessas iconografias no livro didático:

- a- () São usados para ilustrar algum fato do cotidiano.
- b- () São exploradas a partir do seu conteúdo.
- c- () São usadas para explicitar algo já conhecido.
- d- () São usadas para complementar o texto verbal.
- e- () São usadas como texto visual empreendendo uma leitura.

Dentre as cinco opções, a opção “a” que diz respeito ao uso das iconografias humorísticas como ilustração, foi tida pela grande maioria como a forma

mais usual; cerca de 8.2% dos professores afirmaram que a usavam, mas quando faziam uso era de forma bastante intuitiva. Isso se justifica pela falta de informação, através da falta de informação, no uso da dimensão visual como também pela lacuna no processo de formação acadêmica.

A questão do tempo de experiência e do tempo de formação dos professores foi usada como justificativa, mostrando que alguns deles terminaram seus cursos de formação em História há mais de vinte anos, não tendo naquela época, informações sobre o uso das fotografias, das novas linguagens, da música e das charges. São professores que estudaram antes da década de 80, desconhecedores das novas práticas e da historiografia inspirada na tradição da escola dos Annales. Como revela a fala do (a) professor (a):

Quando eu fiz História não fiz como primeira opção, achava que História era aquela velha história de datas e nomes dos grandes heróis, por isso eu queria fazer Direito, como não passei, e a segunda opção foi História; Fiz o curso sem muita motivação e, devido as circunstancias sociais e econômicas, comecei a lecionar em pequenas escolas particulares. Nestes mais de vinte anos de experiência, não voltei à academia.

Como a professora estava se alongando em relação a sua história de vida, e que não era nosso objeto de estudo, insistimos que falasse algo sobre a forma como usava as iconografias humorísticas. Com um ar de ironia e até de brincadeira, respondeu:

a forma como uso os desenhos de humor faz parte do meu interesse e gosto pela historia e minha vontade de inovar. Hoje eu vejo minha prática como professora de História de forma diferente. Acompanho as mudanças metodológicas nos livros didáticos, que trazem muitas sugestões inovadoras. Sempre me preocupei com a questão da

qualidade e também em dominar, problematizar, conhecer as propostas discutidas na área de História.

Os relatos dos(as) docentes(a), demonstraram concretamente que além das dificuldades de sobrevivência, houve uma mudança em relação às suas percepções a respeito do ensino de História. Na verdade, ao longo das suas trajetórias, houve um despertar para o ensino, marcando significativamente seu olhar para as novas linguagens. Nesse sentido concordamos com Fonseca (2003, p. 81), que considera fundamental, na análise da formação, a experiência, quando destaca que:

os sujeitos constroem seus saberes permanentemente no decorrer de suas vidas... é um processo que é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre o saber trazido do exterior e o conhecimento ligado à experiência.

Nesse sentido a reflexão que Nóvoa (1992, p. 24) faz sobre a formação e a experiência se torna uma referencia para o relato desses(as) professores(as) quando o autor considera que “a vida é o lugar da educação e a história de vida, o terreno no qual se constrói a formação”.

Apesar do nosso enfoque não ser especificamente a questão da formação do professor, consideramos, no entanto, necessário refletir sobre essa questão, uma vez que é “sobretudo na formação inicial que os saberes pedagógicos são problematizados e incorporados à experiência”. (FONSECA, p. 60).

Trata-se de um importante momento e espaço de construção, de maneiras de atuar, de incorporação das diversas linguagens e representações, até então pouco discutida na disciplina.

Representação que os professores tem sobre a importância do livro didático como única fonte, nas aulas de História ou como a principal fonte ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de História, é uma “postura metodológica pautada numa concepção de História que concebe o livro didático como fonte de conhecimento inquestionável” (FONSECA, 2003, p. 55).

Essa representação foi identificada através das respostas dos professores, quando destacaram o uso das ilustrações em livros didáticos, tidas como prioritárias e apenas como complementar a diversificação de fontes como os paradidáticos, os jornais e as revistas. A exemplo dessa postura, citamos a fala da professora Eunice:

a escolha do livro didático apropriado, a meu ver, exige cuidado como também uma seleção criteriosa das abordagens e conteúdos. Para isso é preciso também aprofundar o processo de avaliação dos livros, uma vez que a escola pública é tida como um dos maiores compradores, o que exige do professor uma constante atualização. Mesmo tendo que usar o livro didático como a fonte escolhida para trabalhar os conteúdos, não uso um único livro como também tento diversificar as fontes em sala de aula.

Em relação às questões 6 e 9, sobre a forma de uso das iconografias humorísticas, e qual o suporte mais usado. As respostas apontam, em sua grande maioria, para os livros didáticos, com 100% de professores apontando para a utilização das ilustrações nos livros didáticos, seguida dos jornais.

O uso das ilustrações, assim como das iconografias humorísticas no livro didático, destacam-se como o mais usado, porém isso não se constitui em nenhuma novidade, concebendo-o como instrumento metodológico e recurso didático e o que esses recursos apresentam como opções de linguagens a serem apropriadas.

A discussão sobre a importância e o uso de livros didáticos no processo de ensino, se apresenta no primeiro momento como uma questão ingênua e talvez até superada. Isso porque, como afirma FONSECA (2003, p. 49):

muito já se investigou sobre o conteúdo e a forma, e via de regra ele constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante... e de fato o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, como também o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar.

A partir das respostas dadas pelos professores, acerca do seu conhecimento sobre os recursos imagéticos e da importância que envolve as representações no ensino de história, surgem frente ao atual contexto escolar, novas necessidades formativas para que os professores possam fazer o uso das potencialidades pedagógicas, que oferecem os recursos iconográficos. Neste sentido alguns questionamentos merecem nossa atenção.

A partir de algumas questões-chave, fizemos duas perguntas. Primeiramente, na concepção do professor qual seria o lugar do humor enquanto particularidade do comportamento social do homem nas práticas pedagógicas?. Em segundo, como se explica conforme visualização no Gráfico 3, que 100% dos professores atribuíram importância ao humor e apenas 60% afirmaram fazer uso das iconografias humorísticas?. Onde estaria a diferença da utilização das ilustrações do livro didático e a utilização das iconografias em jornais e revistas?. No uso das ilustrações do livro didático, quais são os critérios que o professor usa para desenvolver a ação pedagógica?

Nas pesquisas sobre o uso das ilustrações nos livros didáticos e a forma como deve ser usada, Bittencourt (1997, p. 70) constatou “que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula,

independentemente do suporte em que elas são apresentadas”. Essa reflexão da autora nos permitiu elaborar as nossas questões chaves e fazer um contraponto para o uso das iconografias. No sentido de chamar atenção dos professores, sobre estas questões e identificar o papel que desempenham no ensino de história, a autora faz as seguintes reflexões, conforme se expressa a seguir:

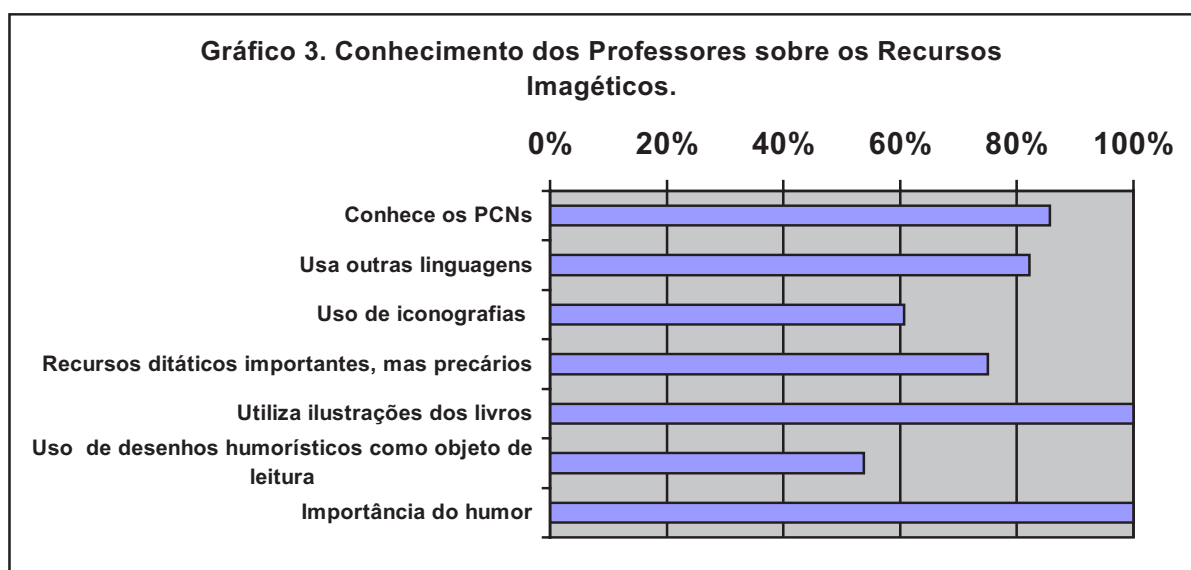
- Considerando que a multiplicação de imagem impõe-se como uma questão importante. Qual o papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico.

- Quando propomos aos alunos observações das ilustrações dos livros e quando pedimos para constituir um meio de despertar a curiosidade sobre os aspectos pouco destacados no ensino, os próprios exercícios dificilmente incluem atividades sobre as imagens neles contidos.

Nas respostas dos professores sobre o tratamento dispensados as iconografias, independente do suporte didático, confirmam as indagações da autora. Como podemos observar no Gráfico 3, existe um consenso de que as ilustrações são importantes, como também é consensual que o uso escolar das imagens estimula a observação do aluno, ajuda a refletir, ajuda a descobrir conteúdos. No entanto as respostas sobre a utilização, sinalizam para a direção teórica metodológica, na qual a imagem não adquire importância enquanto texto visual. Ainda não se constitui objeto de estudo na escola com a pretensão de identificar as relações que estas estabelecem no texto. Predomina, ainda, a concepção da imagem como ilustração de algo, com paisagem ou retrato que enquadra um fato ou personagem, na sua versão pictórica.

No Gráfico 3, a seguir, podem ser vistos alguns indicativos percentuais do conhecimento dos professores sobre esses recursos.

GRÁFICO 03. Referente a utilização das novas linguagens e das iconografias no ensino de História.



FONTE: Dados empíricos colhidos na fase investigatória da pesquisa

Inicialmente perguntamos qual o conhecimento que os entrevistados tinham sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tendo em vista que tratam, dentre outras coisas, da relevância adequada na utilização dos recursos didáticos. Dos 48 professores, 85,7% alegaram conhecer a proposta dos PCN's. Sobre esses mesmos recursos, 75% dos professores assinalaram que eles assumem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, muito embora sua disponibilidade seja precária. Os outros 25% disseram dispor de bons recursos.

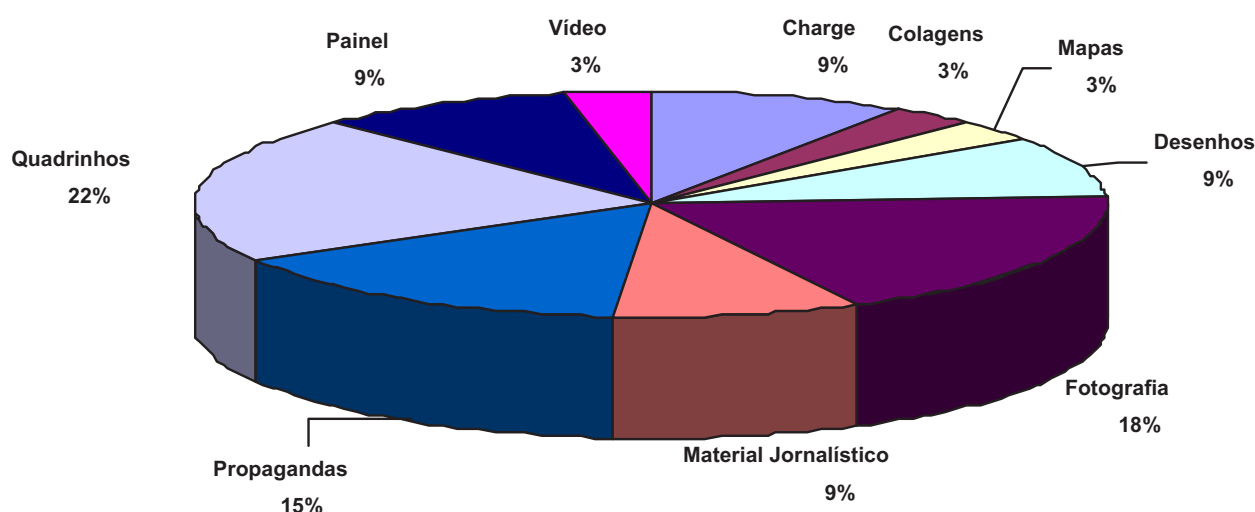
Focalizando os recursos didáticos para o campo dos recursos imagéticos, perguntamos se o professor fazia uso de outras linguagens, tendo 82,1% respondido que sim. E um percentual um pouco menor (60,7%) indicou utilizar em sua prática pedagógica as iconografias humorísticas. Ainda indagamos acerca do uso das ilustrações dos livros didáticos, tendo todos os professores respondido positivamente.

Embora a totalidade dos professores entrevistados tenha assinalado a importância do humor no trato das mais variadas questões e até mesmo, especificamente, no contexto da sala de aula, apenas 13,8%, ou seja, pouco mais da metade (53,8%) afirmou usar desenhos humorísticos junto a seus alunos.

A seguir, podemos observar, com maiores detalhes, a variedade de recursos imagéticos que os professores indicam usar. No gráfico 4, temos a representação visual dos diversos recursos elencados pelos professores. Os recursos de maior frequência foram os quadrinhos, com 22% das indicações, seguidos das fotografias, com 18%.

No que tange à experiência que os professores assumiram ter no trato com os recursos imagéticos, à parte de cinco professores que indicaram não ter nenhuma experiência, o restante enfatizou a importância do uso desses recursos. Como exemplo dessa constatação, podemos citar depoimentos do tipo: “a linguagem pictórica está mais próxima do aluno, isso traz nova realidade à sala de aula” ou “as imagens sempre atraem a atenção”.

GRÁFICO 04. Referente a utilização dos recursos imagéticos.



FONTE: Dados empíricos colhidos na fase investigatória da pesquisa.

No que se refere à maneira como os professores se apropriaram das iconografias humorísticas, as respostas dadas foram poucas, tendo em vista que apenas poucos professores disseram fazer uso de tais iconografias. Não obstante, uma característica recorrente nas respostas dadas foi a presença do termo *crítica*. Respostas como, por exemplo, “*usando linguagem crítica*” ou “*uma crítica social*”, indicam que a forma como os desenhos humorísticos são usados passa pelo viés da reflexão, da analogia com a realidade, da discussão das questões éticas no trato de questões políticas, quando usam as rerepresentações com intuito de desvelar ou fazer uma leitura interna das iconografias. Cabe-nos lembrar mais uma vez, no entanto, que os elementos diretamente humorísticos (a charge, por exemplo) ainda vêm sendo discretamente utilizados (vide Gráfico 3).

2.3.2 Modalidades de Uso das Iconografias Humorísticas no Espaço Escolar.

Assim, como aprendemos a escrever fazendo o uso da escrita em situações sociais, e em contextos econômicos determinados pelo código escrito, também podemos aprender a usar outras linguagens: as artísticas, visuais, digitais, iconográficas e as humorísticas.

Dentre as várias faces da crise, uma evidencia-se: o descompasso existente entre o discurso didático-pedagógico e as linguagens não institucionais. Citelli (1990) mostra que a escola brasileira entrou em uma “espécie de espiral”, num movimento descendente, em que presenciamos um hiato entre o discurso pedagógico e a sociedade. Estamos vivenciando formas relativamente novas, uma de impacto e outras de grande alcance popular. As primeiras, como quadrinhos, cordel, cartoons, charges etc. e outras como filmes, vídeos.

O presente trabalho teve a preocupação de identificar qual é o tratamento histórico cultural que se dá aos registros cômicos, considerando-os como registros sociais e não apenas como um simples desenho humorístico ou uma forma de ilustração, que objetiva apenas a acrescentar ao texto uma imagem cômica.

Em relação à documentação visual, há uma nova forma de ver e ler a imagem. Aspecto destacado por Almeida (1994), é que a escola está em constante desatualização em relação a ressignificação do papel das imagens. Há uma perspectiva dita conservadora que privilegia as práticas pedagógicas, valorizando muito mais a postura racional, subjugando outras práticas e expressões estéticas, outras linguagens, especificamente as visuais.

A iconografia e os textos visuais, foram associados com mais freqüência ao contexto artístico e social, ficando relegado à condição de ilustração, complemento ao texto ou ornamento. No entanto, nos últimos anos, essa perspectiva vem se modificando particularmente a partir dos trabalhos de Roland Barthes sobre a mensagem fotográfica, em 1980, com uma “câmara clara”, desafiando a suposta objetividade da imagem, pela revelação de uma constelação de significados culturais e ideológicos, considerado que toda imagem é polissêmica, tendo subjacente aos seus significados uma cadeia flutuante de significados dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros (BIANCO & LEITE 2000, p. 430).

As iconografias apresentam-se como representações em que, através do humor, o autor se faz presente, permeando-o de subjetividades, marcadas pelo estilo cômico, estético, pela visão de mundo do humorista, pelo seu tempo e pela forma como ela é apropriada pelo leitor.

2.3.3 Representações dos professores sobre as iconografias humorísticas no ensino de história.

Esta etapa da pesquisa foi realizada em onze unidades das escolas CEPES onde cada unidade contém entre duas a três escolas na cidade de João Pessoa – PB. O estudo teve como principal objetivo fazer um levantamento das novas linguagens no ensino de História, e em especial levar a uma aproximação mais geral com o objeto de pesquisa, para revelar quais e em que escolas os professores trabalham com iconografias, e perceber a importância que estas adquirem no ensino de História.

TABELA 01. Formação acadêmica de professores (as) pesquisados (as), em 36 escolas públicas do ensino fundamental – João Pessoa-PB, 2002.

<i>FORMACAO ACADEMICA</i>	<i>NÚMERO DE PROFESSORES</i>	<i>TOTAL %</i>
Licenciatura em História	71	52.2%
Licenciatura em Pedagogia (**)	22	16.1%
Licen/bacharel em História	18	13.2%
Licenciatura em Geografia (*)	9	6.6%
Especialização em História	6	4.4%
Especialização em áreas afins	10	7.3%

Fonte: Dados Colhidos na 1º Etapa da Pesquisa Exploratória.

(*) O professor de Geografia leciona Geografia e História.

(**) O professor licenciado em Pedagogia ensina de 1ª a 4ª Série e da 5ª a 8ª em História.

A tabela 01 refere-se à formação acadêmica dos , professores. Os dados revelam que do total de 136 professores, 52.2% foram graduados na disciplina que lecionam, sendo que 16.1% ensinam em História mais foram graduados em Pedagogia.

Dentre os professores que lecionam em História, 13.2% são licenciados e tem bacharelado na disciplina específica. Outro dado a ser destacado é que 6.6% de professores tem formação em Geografia e ensinam Geografia e História para fechar a carga horária de 40 horas semanais, exigida pelo plano de carreira e salários do Estado da Paraíba. Destacam-se ainda um número razoável de professores com cursos de pós-graduação, ao nível de especialização, 11.7%.

Os dados revelam alguns aspectos que podem nos fornecer subsídios para explicar o fato do pouco uso das novas linguagens no ensino de história, entre as quais priorizamos o humor, como uma forma de linguagem, que se configura nas iconografias humorísticas. O primeiro aspecto a ser focado é que, apesar do elevado número de professores com formação em História, quando relacionados com a tabela 02, a que trata especificamente do tempo de serviço como docentes, apresentam um percentual bem elevado 74.8%, ou seja professores que estão na faixa entre 10 e 20 de formação, sendo que 43 com mais de vinte anos e 39 entre dez e quinze anos de formação. Num conjunto geral somando História e Pedagogia temos 102 professores com experiência acima de dez anos em sala de aula e há apenas 34 professores com experiência de menos de cinco anos, no contexto da sala de aula. Essa diferença se torna reveladora quanto ao uso das novas linguagens no ensino de história, a exemplo das linguagens humorísticas, usadas por professores que tiveram a sua formação há menos de dez anos. Aqueles que estão em exercício entre quinze e vinte anos no magistério, desconhecem metodologicamente, essas novas linguagens e quando as usam, são fundamentadas na sua vivência em sala de aula.

TABELA 02: Relação de professores (as), segundo as disciplinas História ou Pedagogia que lecionam e o tempo de conclusão do curso.

TEMPO DE CONCLUSÃO (EM ANOS)	NÚMERO DE PROFESSORES		TOTAL	
	HISTÓRIA	PEDAGOGIA		%
MAIS DE 25 ANOS(*)	03	02	05	3.6
MAIS DE 20 ANOS	30	08	38	27.9
ENTRE 10 E 15 ANOS	34	05	39	28.6
MAIS DE 15 ANOS	16	04	20	14.7
MAIS DE 5 ANOS	13	03	16	11.7
RECÉM-FORMADOS	12	03	15	11.0
NÃO ESPECIFICOU	01	02	03	2.2

Fonte: Dados Colhidos na Etapa Exploratória, através dos questionários.

(*) A professora de História que participou da pesquisa (Eunice) está entre aqueles que tem de 25 a 30 anos de ensino, inclusive a mesma não mais leciona, tendo pedido o seu afastamento da sala de aula, para dar entrada na aposentadoria.

Na Tabela 02, destacando o tempo de formação e o tempo de experiência em sala de aula, esse quadro é significativo porque coloca em destaque a época em que a grande maioria dos professores terminou seus cursos de formação, mais ou menos entre a década 1970 e 1980. esse fato é revelador, não somente no que diz respeito às concepções de História vigentes na época, inspiradoras do tipo de abordagem, maneiras de ensinar, apontando também para a questão do tempo longe da academia, dos cursos de atualização, e em contrapartida para o desconhecimento em termos práticos das materialidades culturais que se situam no ensino como as novas fontes “no plano da documentação não oficial, como os romances, as poesias, a musica, as peças teatrais, os jogos infantis, os guias turísticos. No plano das imagens, cartazes e imagens, cartazes de propaganda, anúncios de publicidade, fotografias, mapas e plantas, caricaturas, charges, desenhos, pinturas, filmes cinematográficos, etc, tudo se oferece ao historiador... das imagens às materialidades do mundo dos objetos, o historiador da cultura se dispõe a fazer as coisas falarem” (PESAVENTO, 2003, p. 98).

A relação entre o tempo fora dos bancos universitários, o longo tempo dedicado ao ensino fundamental e o desconhecimento das mudanças historiográficas e metodológicas ocorridas nas últimas décadas do século XX, como as questões que eram debatidas apenas no ensino de pós-graduação e que chegam ao ensino fundamental via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) implicam na necessidade do professor estar em dia com essas mudanças, não apenas no nível teórico, mudanças epistemológicas que ditam e implicam em uma nova postura nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito a incorporação ao cotidiano escolar das novas linguagens presentes no cotidiano social urbano.

Neste sentido, concordamos com FONSECA (2002, p. 37) quando diz que:

“é preciso reconhecer o óbvio: o professor de História não opera no vazio... os saberes, valores culturais transmitidos nas escolas” e decorrentes dos saberes disciplinares mas principalmente de um conjunto de “saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência”.

Desta forma, o educador ou o professor de História para atuar com novas linguagens, como as iconografias, com a dimensão imagética, tem que realmente ter a preocupação de se preparar, não só teoricamente mais principalmente ter o compromisso com a formação.

Esta é uma questão que não diz respeito diretamente ao nosso objeto, uma vez que coloca em pauta a questão dos conteúdos histórico/historiográficos, mas indiretamente na questão do fazer, da ação no uso das iconografias humorísticas. Uma vez que a postura, a forma de atuar, e apropriação dos novos materiais como cartoons e charges, são resultados direta ou indiretamente das

representações decorrente das concepções historiográficas que permeiam os fazeres no ensino, como também os elementos teórico-metodológicos resultantes da formação docente.

Sem dúvida reside aí a grande diferença quando analisamos a postura dos professores com mais de quinze anos de ação docente no ensino de história e mais de vinte anos de formação. Desse modo, essas formas de fazer e de usar concretamente, as iconografias humorísticas no cotidiano escolar, são caracterizadas pelas inovações decorrentes de um contínuo atualizar dos saberes, quer seja pedagógicos ou curriculares. Nesse sentido FONSECA (2002, p. 81) considera “ser fundamental a continuidade da formação”, isso aparece, também, como um desafio para os professores.

Consideramos fundamental, embora não seja objetivo desse trabalho, registrar a necessidade da formação continuada, de certa maneira, é dada ênfase especial, a importância desse processo, segundo opinião dos professores entrevistados.

No discurso dos professores perpassam a compreensão ainda dissociada entre a representação visual e os textos verbais, justificados pela falta de uma formação que lhes possibilitem apropriação da dimensão visual nas práticas pedagógicas, conforme revelam as falas abaixo.

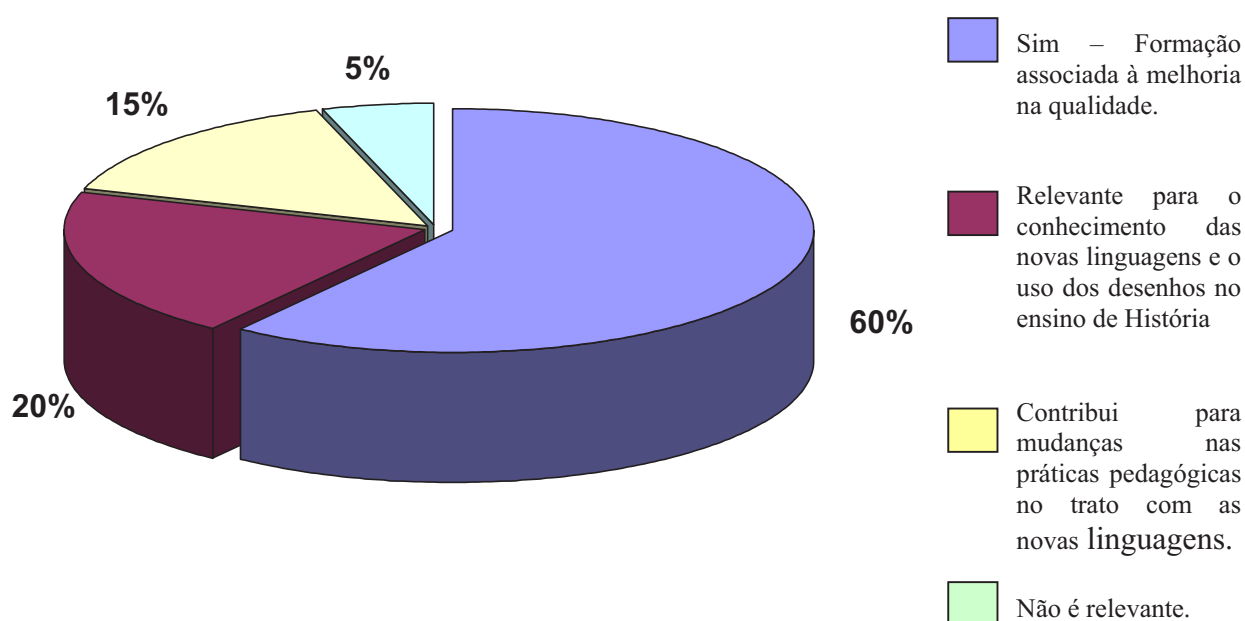
“É uma experiência interessante trabalhar com imagens, no entanto sem uma proposta de utilização, sem ajuda ou incentivo da coordenação, sem a discussão para estabelecer um plano de trabalho qual o professor que não se sinta inseguro” (Prof^o Eunice).

“É realmente, eu não faço uso isolado das imagens, nos poucos exemplos em que faço trabalhos com imagens, peço apenas para recortar, copiar, só para ilustrar os trabalhos individuais ou em grupo, mesmo por que não tenho formação para trabalhar com imagens”. (Profª Kátia).

“Um trabalho sistematizado poderia ser realizado, principalmente agora que temos charges todos os dias na TV e na Internet. Seria interessante o aluno trabalhar com o cômico e a ironia, percebendo-o enquanto texto persuasivo. Mas é claro que o uso das charges exige um conhecimento específico dos aspectos que as fundamentam, quando aplicadas no ensino no trabalho pedagógico”(Profª Cíntia).

GRÁFICO 05

RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA, SEGUNDO O TEMPO DE EXPERIÊNCIA



FONTE: dados empíricos coletados na 1ª etapa da pesquisa exploratória.

A formação continuada constitui-se como uma necessidade do Magistério a fim de manter-se atualizado e em dia com as mudanças inerentes a qualquer

exercício profissional, sobretudo para os professores que começaram a lecionar nos anos posteriores à sua formação.

Conforme podemos visualizar neste gráfico, 60% dos professores condicionaram a questão da melhoria do ensino com a formação continuada da qual deduzimos que esta influenciaria e condicionaria a mudança das práticas, e o uso das novas linguagens, em segundo lugar destacam-se os que afirmaram (20%) que a formação continuada possibilitaria ou forneceria condições teórico-metodológicas para o uso das novas linguagens no ensino de História. Neste sentido, os dados revelam, que uma das dificuldades em se trabalhar com as novas linguagens, uma vez que a escola vem discutindo há pelo menos três décadas o modo como a educação formal vem se apropriando dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação. As justificativas dos professores(as) “acompanham as discussões teóricas, construídas no embate de diferentes posicionamentos epistemológicos e pedagógicos (LEITE In FILÉ, 2002, p. 103), localizadas no confronto colocado pela modernidade entre razão e emoção, representações e mediações, fundamentadas em concepções pedagógicas que dicotomizam no fazer pedagógico formas, imagens e conteúdos.

Com essa compreensão, nossa intenção foi nos aproximarmos da realidade desses professores, questionando sobre o papel que desempenha a imagem através do humor e inseridas nas diversas linguagens presentes nas suas práticas pedagógicas.

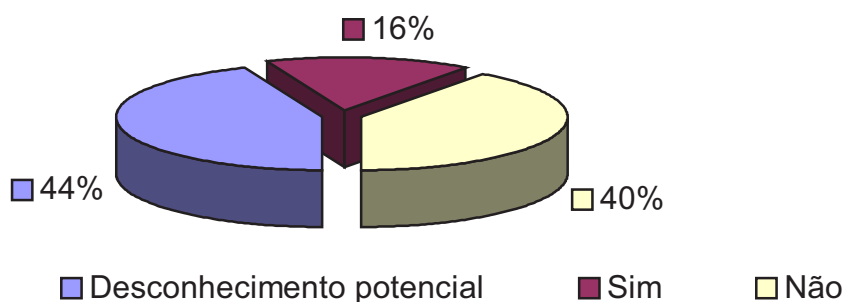
A dimensão visual deve fazer parte da preocupação dos educadores. Assim, não podemos deixar de pensar a relação educação e novas linguagens como nos lembra Leite (2002, p. 105):

a mídia, em especial a imagem e as diversas linguagens que freqüentemente a acompanham, tem, hoje, poder de formação de opinião, investigações como essas devem fazer parte das preocupações dos educadores, como objeto de pesquisa, indicando novas interfaces nas bases curriculares de sua formação.

Este gráfico foi construído a partir das respostas das questões 4,5 e 9 do questionário em anexo (Questionário nº 6)

GRÁFICO 06

Respostas e Justificativas dos Professores, quanto ao conhecimento e uso das Iconografias humorísticas nos livros didáticos nas escolas públicas CEPES na cidade de João Pessoa – PB, 2002



FONTE: dados empíricos coletados na 1ª etapa da pesquisa exploratória.

Segundo as respostas dadas pelos professores, no gráfico nº 6, representado acima, 40% justificam que não conhecem e por isso não usam as iconografias humorísticas no livro didático. Este desconhecimento segundo as respostas não se refere à questão metodológica pertinente a uma leitura de uma

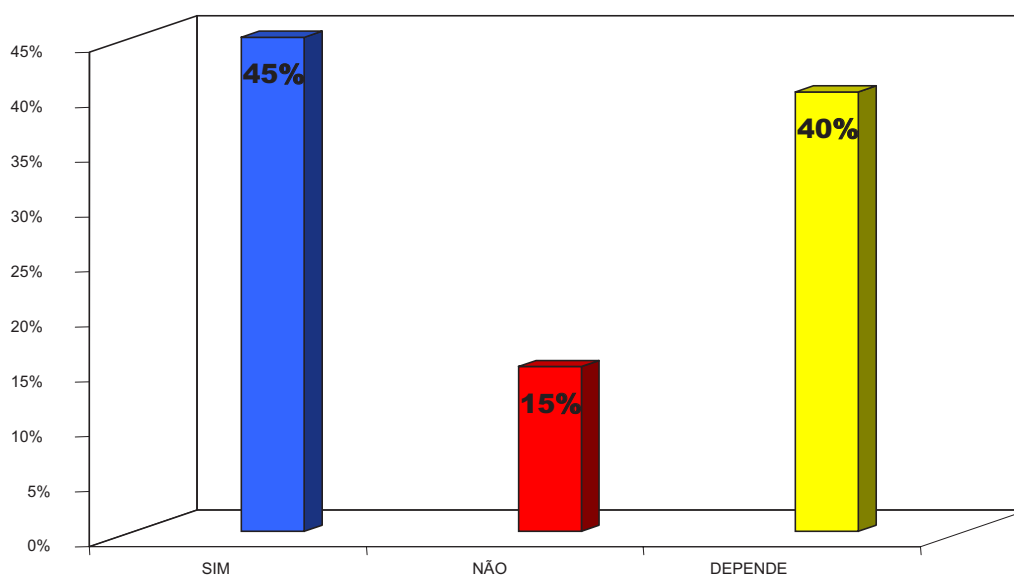
iconografia, mas pelo desconhecimento conceitual do que significa iconografias humorísticas.

Dos 16% entre os professores que afirmaram conhecerem e fazerem o uso das iconografias, quando pedimos para identificarem a forma como as usavam, destacaram que faziam uso como complemento às discussões em torno de uma determinada temática, ou apenas como um ornamento que possibilita uma melhor visualização da página.

O restante dos professores, cerca de 44% afirmaram desconhecer a potencialidade teórica e metodológica, desse recurso, por esse fator, não emitiram opinião alguma que possibilitasse caracterizar as suas respostas.

GRÁFICO 07

RESPOSTAS DOS PROFESSORES QUANTO À IMPORTÂNCIA DA INCORPORAÇÃO DE UM MAIOR NÚMERO DE ILUSTRAÇÕES EM SUAS PÁGINAS E JUSTIFICATIVAS



FONTE: dados empíricos coletados na 1ª etapa da pesquisa exploratória

Os dados recolhidos através de questionários, permitiram a representação do gráfico acima (nº 7), que a partir das categorias identificadas, com

as repostas, afirmativas, negativas, e aqueles que tinham dúvidas quanto a importância das iconografias, destacamos os seguintes percentuais.

A maioria dos professores, cerca de 45%, destacaram que faziam o uso dos desenhos humorísticos como recurso motivador para tornar as aulas mais dinâmicas, assim como para ajudar e facilitar a aprendizagem, através da visualização.

Dentre os que deram respostas negativas, cerca de 15%, quanto à importância da incorporação da imagem, nas suas justificativas para o não uso, percebemos que não fazem parte do cotidiano das suas práticas pedagógicas. Talvez por que ainda não tenham incorporado ao seu fazer, como materialidade cultural, e objeto de reflexão.

Destacam-se ainda aqueles que não tinham uma posição definida sobre o uso e a incorporação das imagens, cerca de 40% dos professores que não confirmaram nem negaram, demonstram ter algum conhecimento sobre essa questão. Acham que não há necessidade de intensificar as ilustrações, uma vez que na sua grande maioria não cumpre a função social da representatividade visual, isto é, declaram que não há nenhuma relação com o texto escrito. Outros justificam, que não há necessidade de intensificar as ilustrações, quando não contextualizam, as temáticas tratadas na página, são tomadas como simples gravuras e desenhos, servindo apenas para deixar os textos mais coloridos. Há ainda aqueles professores que justificaram que não há necessidade de nenhuma mudança quanto à quantidade das ilustrações por que não sabem ler textos visuais. Neste aspecto concordamos com os professores, uma vez que, como destaca Paiva(2002, p. 17)

“se trata de um procedimento relativamente recente, e ainda restrito, são necessários por vezes esclarecimentos básicos sobre as possibilidades investigativas em torno dessas fontes. São registros, com os quais os historiadores e os professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. No entanto é preciso saber indagá-los e deles escutar as respostas”.

TABELA 03

RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES (AS) QUANTO A IMPORTÂNCIA DA DIMENSÃO IMAGÉTICA (ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS) NO ENSINO DE HISTÓRIA, SEGUNDO TEMPO DE EXPERIÊNCIA.

CATEGORIA DAS RESPOSTAS	Frequência nas respostas			TOTAL
	ATÉ 10 ANOS	(+) DE 10 ANOS	(+) DE 15 ANOS	%
1. A primeira qualidade é sem dúvida a criatividade	08	12	22	100%
2. Nas representações cômicas a imagem tem importância para ajudar na visualização dos trabalhos coletivos.	10	16	10	85.71%
3. Propicia a incorporação da linguagem do humor no processo ensino/aprendizagem tornando as aulas mais engraçadas.	06	14	18	90.47%
4. A incorporação da dimensão imagética através das representações cômicas, possibilita desenvolver o trabalho numa perspectiva interdisciplinar (História, Arte e Literatura).	15	08	10	78.57%
5. Possibilita abordar temas sociais de forma criativa e numa perspectiva transdisciplinar.	10	15	08	78.57%
6. Por meio do desenho humorístico permite uma comunicação mais imediata do cronista do traço com os acontecimentos mais atuais.	12	08	13	78.57%
7. O desenho humorístico facilita a aquisição e elaboração de conceitos importantes para o entendimento da nossa história política	10	13	12	83.33%
8. O trabalho com os desenhos humorísticos permite ao professor fazer explodir o <i>continuum</i> do passado de forma a desvelar o presente criticamente.	08	06	02	38.09%
9. Possibilita traduzir em imagens e formas de apreensão os modos de representar as identidades.	03	06	05	33.33%
10. O trabalho com o desenho de humor torna-se rico porque permite fazer a correspondência nas atividades de leitura com textos imagéticos.	08	05	03	38.09%
11. Os conteúdos programáticos trabalhados com charges possibilitam retratar de forma risível temas da atualidade.	08	03	05	38.09%
12. As iconografias humorísticas (Charges) chamam mais atenção aos acontecimentos sociais e políticos do que um texto verbal.	10	08	07	59.52%
13. As charges podem ser utilizadas como fonte e registro histórico.	15	08	07	71.42%
14. O cômico propicia comparar de maneira bem humorada, fatos importantes da atualidade com fatos que ocorreram no passado.	10	06	05	50%
15. O uso dos desenhos em sala de aula possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico.	15	12	13	95.23%

FONTE: Dados colhidos com os professores que fazem uso das iconografias humorísticas.

Essa tabela foi elaborada a partir das respostas dos professores que fazem uso dos desenhos de humor de forma sistemáticas. Nessa análise, o destaque é dado para as categorias consideradas de maior importância, destacadas em ordem decrescente.

TABELA 04

RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DE PROFESSORES(AS) QUANTO AS DIFICULDADES NA APROPRIACAO DAS ICONOGRAFIAS HUMORISTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA, EM 03 ESCOLAS CEPES – JOAO PESSOA - PB

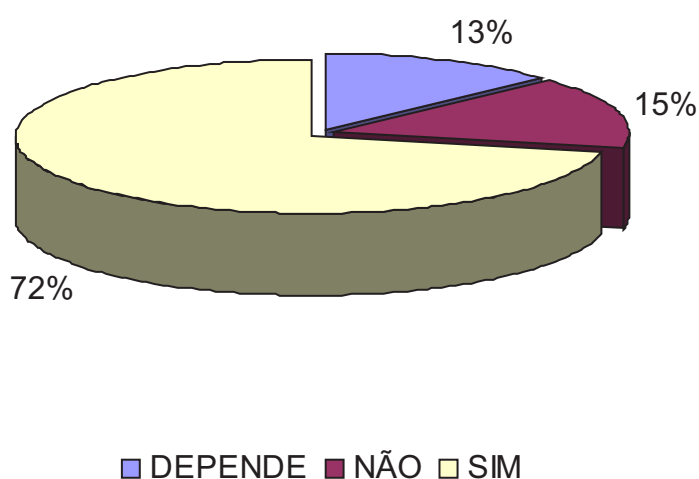
RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS	Frequência nas respostas		TOTAL
	Até 15 anos	(+) de 15 anos	%
1. Não. Temos dificuldade porque não conhecemos a linguagem do humor.	2	4	14,28%
2. Sim. Trabalhar com a linguagem humorística torna a aula dinâmica e propicia uma relação dialógica com o aluno.	1	3	9,52%
3. Sim. Podemos partir de temas de interesse dos alunos, e relacioná-los à sua realidade.	3	3	14,28%
4. Não. Questionamos sobre os modos de operar com a dimensão visual no ensino de História.	2	4	14,28%
5. Não. Porque a escola tradicionalmente pouco faz uso das linguagens não institucionais.	1	3	9,52%
6. Não. Devido a dificuldade operacional das novas linguagens, muita das vezes absolutamente desconhecida, para efeito de incorporação as práticas pedagógicas.	1	2	7,14%
7. Depende. Algumas charges e caricaturas são fáceis de identificar conteúdos e outras exigem do professor uma constante atualização com as questões políticas e sociais.	2	3	14,28%
8. Depende. Se os livros didáticos fornecessem orientação metodológica para trabalhar a relação texto e imagem.	2	2	16,6%
9. Não. Devido as dificuldades que os alunos tem em ler imagens, uma vez que não dominam nem a linguagem textual, como também essa é uma leitura mais difícil e complexa.	1	1	4,76%
10. Não. Porque a leitura da imagem exige do aluno outras informações, outras leituras.	1	1	4,76%

A criatividade foi a categoria ressaltada por todos os professores (100%), enquanto 95% dos professores destacaram a categoria da crítica, 90% responderam que tornam as aulas mais engraçadas, 85,71% dos professores acham que os desenhos de humor melhoram a visualização dos trabalhos, 83% dos professores justificaram fazerem uso porque facilita a aquisição elaboração de conceitos importantes da história política, nessa ordem decrescente, quanto a importância,

78,57% enfatizaram que os desenhos possibilitam abordar temas sociais de forma crítica e numa perspectiva transdisciplinar, e a metade dos professores, cerca de 50% deram destaque ao cômico, como elemento que propicia comparar fatos importantes da atualidade com fatos que ocorreram no passado de maneira bem humorada.

GRÁFICO 08

RESPOSTAS DOS PROFESSORES QUANTO À RELEVANCIA DE TRABALHAR COM TEMÁTICAS SOCIAIS COM ICONOGRAFIAS HUMORISTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS CEPES EM JOAO PESSOA.



FONTE: dados empíricos coletados na 1ª etapa da pesquisa exploratória.

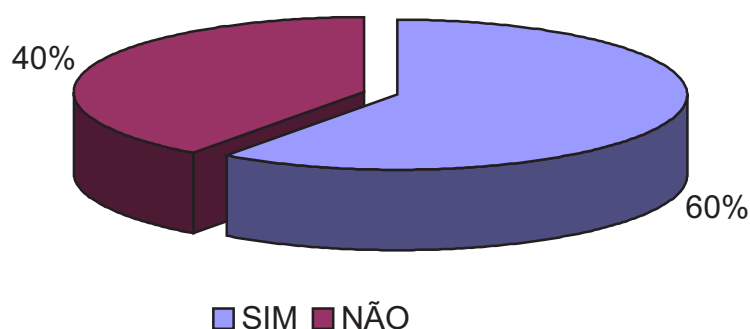
Esse gráfico foi construído a partir das respostas dadas às questões 13, 14 e 19 do anexo (questionário nº 6)

Como era de esperamos, a maioria dos professores, cerca de 72% concordaram com a pergunta, quando indagávamos sobre a função do humor enquanto representação, com forte conotação visual, objetivando retratar de forma

cômica acontecimentos sociais e políticos, com o intuito declarado de desvelar através do riso o fato representado. Enquanto 15% responderam de forma negativa destacando que as iconografias humorísticas não são relevantes como fontes históricas, o restante dos professores, cerca de 13% não tem uma definição a respeito a relevância da iconografia enquanto representação na história.

GRÁFICO 09

**RESPOSTA DOS PROFESSORES COLOCANDO AS
DIFICULDADES EM USAR METODOLOGIAS DA
DIMENSÃO VISUAL DO ENSINO**



FONTE: dados empíricos coletados na 1ª etapa da pesquisa exploratória.

Esse gráfico foi construído a partir das respostas dadas às questões 7,9 e 11 do questionário em anexo nº 6.

Computamos que 60% dos professores afirmaram que as dificuldades enfrentadas no trabalho com a dimensão imagética, são metodológicas, uma vez que a formação em História, datada da década de 70 e 80, não propiciou o conhecimento necessário para fazer uso da imagem no ensino. Destacaram ainda que, atualmente, a escola participa de seminários, tendo conhecimento de questões que ocorre a nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No

entanto, justificam que a discussão compreende a questão dos conteúdos fazem referência à incorporação da linguagem visual no ensino de História, o dialogo permanente entre diferentes áreas do saber (a interdisciplinaridade), e quando se trata dos recursos didáticos, o enfoque é apenas teórico, não fornecendo subsídios metodológicos para que o professor consiga operacionalizar os conteúdos, como também não fornece a fundamentação na área da arte, para uma leitura da dos textos visuais, com a possibilidade de interpretação dos mesmos.

Essa dificuldade levantada pela maioria dos professores, que participaram da pesquisa, foi um alerta feito por Marcos Napolitano, quanto ao uso da imagem no ensino de História. Cabe aqui destacar a citação do historiador, sobre o uso de novas linguagens no ensino de História:

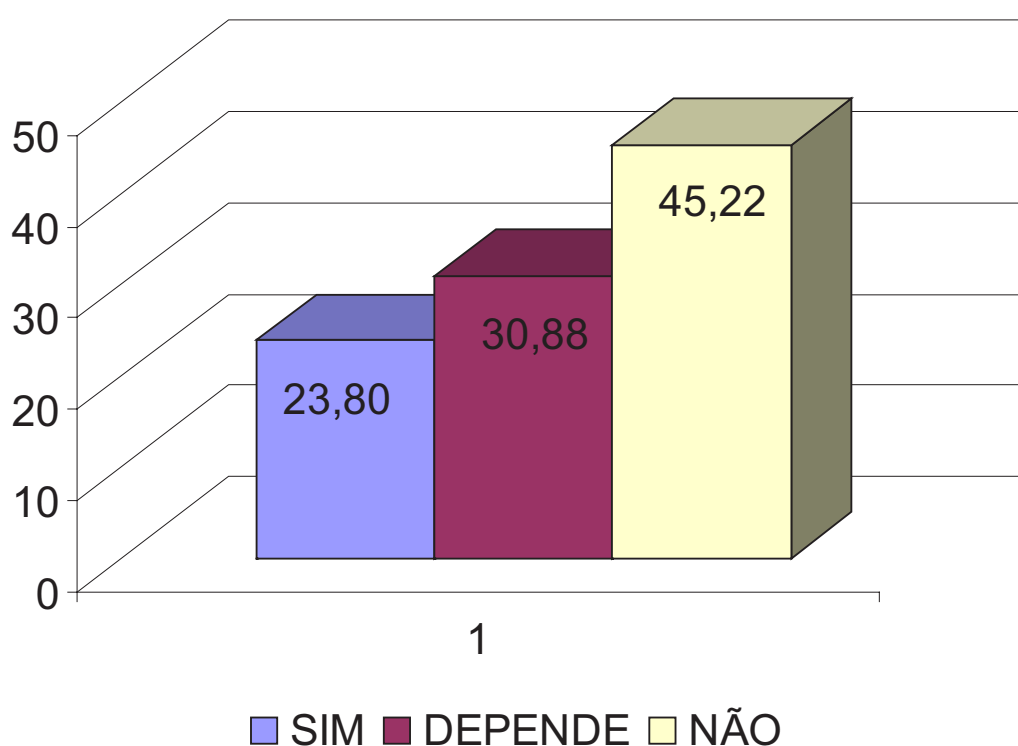
se o professor optar por trabalhar com as novas linguagens aplicadas ao ensino de História, ele deve ter claro que esta novidade não vai resolver os problemas didático-pedagógicos do seu curso. A incorporação deste tipo de documento/linguagem não deve ser tomada como panacéia para salvar o ensino de História e torná-lo mais moderno. Muito menos deve ser vista como a substituição dos conteúdos de aprendizagem por atividades pedagógicas fechadas em si mesmas. Todo cuidado com a incorporação das novas linguagens é pouco, principalmente numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico. (NAPOLITANO, in BITTENCOURT, 1998, p. 149).

Quanto aos 40% dos professores que destacaram não sentir dificuldades em relação ao uso das iconografias, responderam que a tratam como complemento a sua fala, ou como ilustrações nos trabalhos coletivos em classe ou apenas como ornamento visual, ajudando a dinamizar suas aulas. Nesse sentido, as imagens são transformadas em reles e ilustrações de fim de textos, tornando-se uma armadilha

metodológica, termo usado por Paiva (2002) quando se referem aos procedimentos usados de forma errônea nas fontes iconográficas.

GRÁFICO 10

RESPOSTAS E JUSTIFICATIVAS DOS PROFESSORES QUANTO AO USO SISTEMÁTICO DAS ICONOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM 03 ESCOLAS CEPES - JOÃO PESSOA - PB



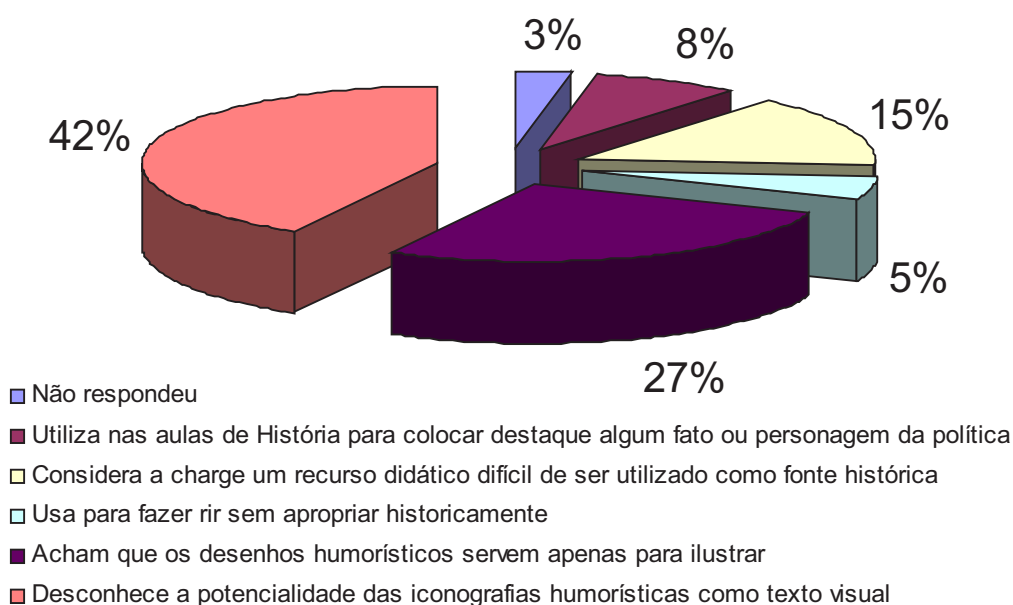
FONTE: Dados colhidos com os professores na primeira etapa da pesquisa, com o questionário.

Esse gráfico foi construído a partir dos dados colhidos na etapa investigatória, na qual participaram os professores das três escolas onde a pesquisa se desenvolveu. Quanto ao não uso, 42% dos professores responderam que não trabalhavam com as iconografias, não justificando suas respostas, enquanto que 30% que não confirmaram e nem negaram, identificaram alguns aspectos, demonstrando a possibilidade de uso se houver uma qualificação continuada. O

restante dos professores, cerca de 23.8% que responderam fazer uso justificaram suas respostas fundamentadas na questão do tempo de experiência na disciplina que lecionam.

GRÁFICO 11

REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES(AS) QUANTO AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS EXPRESSOS NAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS ENQUANTO TEXTO E FONTES HISTÓRICAS



FONTE: Dados colhidos com os professores que participaram da pesquisa.

No questionário entregue aos professores, indagando quanto ao conhecimento e ao domínio das potencialidades da dimensão visual, como também ao uso das iconografias como fonte histórica, mais de um terço, cerca de 42% dos professores responderam que desconheciam e portanto não tinham domínio desse recurso. Enquanto que 27% dos professores não responderam a nossa indagação,

mas destacaram que os desenhos humorísticos são usados como ilustrações, não especificando a forma como a usavam, para ilustrarmos conteúdos, ornamentar trabalhos didáticos, ou complementarmos discursos em sala de aula. Dentre o percentual dos professores que de alguma forma confirmaram o seu uso como recurso didático, apenas 5% dos professores, desconhece o potencial cognitivo, uma vez que afirmaram trabalharem apenas o aspecto cômico. As respostas negativas, dada pelos professores, em relação ao não uso das iconografias humorísticas, cerca de 15%, justificaram destacando a questão da dificuldade no tratamento da dimensão visual. Destacam-se 8% dos professores, que demonstraram ter algum conhecimento, quando destacam que usam como representação, para fazer analogia entre algum fato ou personagem da política. E apenas 3% não responderam as questões.



O DESCOBRIMENTO DO PAU BRASIL

Índio e descobridor: desenho de Jaguar, que copiou (mal) o cenário do mestre Flávio Colin

III PARTE

MODALIDADES DE USO DAS ICONOGRAFIAS HUMORÍSTICAS

“Olhar apenas para uma coisa não nos diz nada. Cada olhar leva a uma inspeção, cada inspeção a uma reflexão, cada reflexão a uma síntese, então podemos dizer que, com cada olhar atento, estamos teorizando.” Ver, portanto, é comparar o que se espera da mensagem com aquela que nosso aparelho visual recebe.”

Miriam Lifchitz Moreira Leite

3. DESVELANDO MÁSCARAS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

A arte de satirizar sempre esteve presente na história, seja através do esforço do espírito cômico ou do uso metafórico da máscara, tornando-se um instrumento poderoso nas mãos de quem pretendia usá-la como elemento disciplinador dos costumes sociais vigentes. Desde as primeiras civilizações, satirizar os costumes, seja através do desenho, do teatro ou de textos literários, foi sempre uma das formas apreciadas para a sociedade se rebelar indiretamente contra o poder.

Desta feita, o uso dos aspectos característicos da caricatura como a degradação, o exagero, o grotesco e a comicidade, adquiriu em cada época formas e estruturas determinadas pela cultura. Inserida nesse contexto, destacamos o espírito da denúncia, através do qual o aspecto cômico se revela como a arte de divulgar aspectos do cotidiano, via desenho, deixando vazar a essência da realidade social, camuflada na comicidade. Notadamente, este aspecto constituiu-se um dos princípios de estruturação da caricatura e, por extensão, da charge. Nesse sentido, consideramos importante salientar o uso do humor satírico e da comicidade como um dos elementos caracterizadores das iconografias humorísticas de cunho político e social, que traduzem o inconformismo do povo. O aspecto cômico se constitui o instrumento de combate popular, conforme registra Agostinho, quando tece considerações acerca das iconografias humorísticas, fazendo a seguinte afirmação:

[...] atuam na 'contra-mão' e traduzem o inconformismo e a reação do homem comum contra seus dirigentes. Este é o seu caráter paradoxal, quando se estruturam no riso e na comicidade da sátira, da ironia e do ridículo. (1995, p. 22)

A tarefa de representarmos graficamente determinados fatos da realidade do ponto de vista cômico, irônico ou satírico aplica-se às iconografias humorísticas. Nesse sentido, para fundamentarmos nossa proposta de análise, fazemos uma rápida incursão pelas categorias do cômico, irônico e satírico. Salientamos que não pretendemos atribuir atenção especial à categoria do cômico apenas enquanto categoria filosófica, estética ou, especificamente, literária. Nossa preocupação básica será dotar a comicidade como elemento fundante do humor social, assim como suas particularidades na relação humor-realidade. O entendimento da comicidade torna-se necessário à compreensão da função social das iconografias humorísticas.

Entre outras questões, alguns pontos despertaram nossa atenção para essa discussão: Como a realidade social é traduzida e apropriada através do elemento risível do cômico? De que maneira os professores trabalham o cômico como representação da realidade?

Tais questionamentos nos levaram a perceber nas representações através dos registros cômicos, a forma como os sujeitos sociais operam uma leitura do texto não-verbal. É evidente que a faculdade de despertar para a função social do cômico, depende da maneira como o professor apreende a realidade na qual está inserido. Por sua vez, a realidade representada comicamente depende da apropriação feita pelo cronista, ou seja, das condições históricas, sociais e culturais nas quais ele também está inserido. Estas, por sua vez, caracterizam as diferentes formas de humor, desde o humor zombeteiro, bufão, até o humor engajado socialmente.

Em cada cultura e nas diferentes camadas sociais, as formas de humor são diferenciadas, bem como as maneiras de expressá-lo. Por exemplo, no século

XX, as iconografias humorísticas se constituíram de forma mais intensa e um meio mais eficaz de representar a realidade através do cômico, irônico e satírico, resgatando historicamente a sua função social. Assim, o despertar para os aspectos cômico, irônico e satírico, depende da forma como em cada época foram expressos e apropriados.

Segundo Morris (1975), o riso assume algumas características que denotam suas intenções e objetivos, o que o torna, de forma circunstancial, elemento desagregador, denunciador e racional, diferenciando-se, assim, do sorriso que pode ser agregador, libertador de tensão ou revelador da afetividade e das emoções. Estudando o fenômeno do riso como síntese de alegria e maldade, Alberti (1999, p. 29) afirma que: “o fato de o riso nem sempre ser expressão de alegria, mas também de malícia em relação àqueles de quem se ri, impede que lhe confira sempre um valor positivo”.

Em todas as sociedades, há espaço para sua expressão – espaço onde é permitido experimentar a transgressão da ordem estabelecida. Neste sentido, a ligação do riso com o espaço da desordem, tendo como consequência a transgressão, exprime, segundo Mauss (1999), a necessidade de relaxar ante as restrições da vida cotidiana.

Assim, observamos que o posicionamento do riso ao lado da desordem, confere-lhe um valor de liberdade e de purgação. Em relação às correções sociais, Alberti (1999) enfatiza o poder heurístico do cômico, considerando a comicidade uma forma específica de leitura crítica, que produz um conhecimento do social. A autora sublinha o papel do humor como desmistificador da ideologia do mundo e, por isso, emancipador, destacando ainda seu caráter libertário e sua capacidade de trazer o novo. No caso das iconografias humorísticas, explora-se o riso enquanto

elemento inibidor, assumindo função social de fiscalizador e de elemento de censura Alberti, (1999). Neste caso, o riso surge da deformação exagerada dos traços característicos de uma personalidade ou momento tipo de uma cultura. Como desenho humorístico, ou humor visual, as iconografias humorísticas usam o exagero do grotesco e da deformação, característico da caricatura, para satirizar os costumes. Nesse sentido, investigamos a possibilidade da utilização das ICs nas salas de aula, onde o professor passa a explorar as diversas potencialidades e modalidades de uso das ICs entre as quais se destacam o riso no processo de ensino e aprendizagem.

3.1 - Modalidades de uso das iconografias humorísticas.

Nas aulas observadas, a princípio, tivemos algumas dificuldades para entendermos a proposta de trabalho com as iconografias humorísticas, a exemplo das táticas e estratégias desenvolvidas pelas professoras. Como suas aulas aconteciam nas segundas e quartas feiras, as da segunda-feira eram diferenciadas das da quarta em função do uso das iconografias, o que se constituía um atrativo para os alunos, pois se tornavam dinâmicas e participativas. Nesse caso, as professoras utilizavam as iconografias como atrativo a despertar nos alunos o interesse pela temática, sobretudo por ser a segunda-feira o primeiro dia útil após o final de semana e muitos deles vinham, desmotivados e desinteressados. Logo, as iconografias eram um motivo de grande interesse.

Na segunda-feira as professoras antes de iniciarem o assunto e desenvolver o conteúdo programático, das aulas, aproveitavam o final de semana para indagar sobre o lazer dos alunos, afim de estimulá-los para a aula propriamente

dita: se haviam lidos jornais, assistido o noticiário da TV? ou haviam sido os assuntos mais discutidos nos jornais televisivos e qual a sua importância social e política, etc.

Não entendíamos o por quê de tantas perguntas, mas à medida em que os alunos respondiam, o diálogo se estabelecia em sala de aula e assim instaurava-se um clima de entusiasmo, propiciando um elenco de respostas contextuais e originais. A intenção das professoras era a de que os alunos fizessem a articulação dos assuntos noticiados na TV e nos jornais com os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Para tanto, eram introduzidas questões relativas aos últimos acontecimentos políticos e sociais. A atitude das professoras em relação à configuração dos saberes cotidianos em relação aos acontecimentos da sociedade mantinham-se na superficialidade dos fatos, não havia maior aprofundamento. No entanto, funcionava como uma tática dos professores para fazer com que os alunos, a partir do seu cotidiano, pudessem estabelecer a relação entre a realidade concreta representada nas iconografias humorísticas e o conteúdo programático pertinente às aulas de História.

No geral, as professoras oscilavam entre a tática e a apropriação das iconografias humorísticas como documento, prevalecendo o uso das ICs como tática a persuadir os alunos para as aulas de História e para compreenderem o processo no qual estavam envolvidos. Nesse caso, as professoras aproveitavam essa ocasião para despertar o interesse pelas aulas de História e sobretudo, envolvê-los no processo de construção do saber, uma vez que, para Certeau (1994, p. 100).:

a tática não possui lugar próprio e determinada pela ausência de poder, razão porque joga com o terreno que lhe é imposto. Por isso, opera golpe por golpe, lance por lance, aproveita as ocasiões e delas dependem sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.

A partir dessa compreensão entendemos as práticas cotidianas das professoras como ações táticas que encaminham os alunos para a descrição ou a observação das temáticas sociais tratadas nas iconografias humorísticas.

Como o uso das iconografias humorísticas na sala de aula se trata de um procedimento relativamente recente e ainda restrito, consideramos importante destacar que a imagem não se esgota por si mesma. Isto é, “há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é nela dado a ler ou a ver”. (PAIVA, 2002, p. 19) Nessa perspectiva, as representações humorísticas foram tratadas pelas professoras como campo capaz de possibilitar aos alunos fazerem a ponte entre a realidade retratada via comicidade e a sua realidade. Eis a razão por que as iconografias humorísticas não se esgotam em si mesma. Por meio delas e partir delas, tomando-nas como analogia as professoras desenvolveram uma metodologia que estamos denominando-a de ação do tipo tático e se fundamenta na valorização da história de vida do aluno e do seu cotidiano social. A partir dessa tática, as professoras trabalharam diversas questões, entre elas se destacaram: drogas lícitas e não lícitas, violência, preconceito e cidadania. O propósito foi possibilitar aos alunos perceberem como essas questões estão postas na sociedade, a exemplo da cidadania, onde ressaltaram a condição de vida dos favelados em meio à ausência dos direitos sociais: moradia, água tratada, lazer, emprego, educação e saúde. Além da percepção de tais questões, a perspectiva maior é instrumentalizar os alunos a reivindicarem esses direitos, caso lhes sejam negados, se assumirem cidadãos.

Neste capítulo, a partir das categorias das iconografias humorísticas identificadas nas modalidades de uso pelos professores, iremos agrupar as que consideramos mais representativas, entre as que foram desenvolvidas nas atividades cotidianas da sala de aula no ensino de história.

Nas polêmicas travadas em torno das representações, tem predominado um modo de discussão que apresenta a imagem como produto, como objeto estético que tem finalidade em si mesmo, relegando para o segundo plano a discussão na cultura escolar sobre o consumo, a fabricação e a apropriação do social na dimensão visual.

Há, no plano da discussão histórica, a posição de Circe Bittencourt, que se apresenta como uma contribuição, enquanto proposta de análise sobre o papel das imagens no livro didático¹. A autora faz uma crítica ao papel do livro didático na vida escolar e ao uso que os professores fazem dos textos que contêm ilustrações e enfatiza que:

embora a introdução de gravuras e mapas no ensino de história, há cerca de um século, e a multiplicação de imagens apresentadas atualmente como material didático, demonstre a importância desse recurso na cultura escolar, a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem é escassa (BITTENCOURT, 1997, p.70).

Bittencourt (1997), faz uma reflexão sobre a questão do uso das ilustrações e a forma de apropriação pelos professores, indagando sobre o papel que desempenham no processo pedagógico. Em sua análise, enfatiza que questões como estas precisam ser levantadas, considerando que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em sala de aula, independentemente do suporte didático em que elas são apresentadas.

¹ Ver o texto de Circe Bettencourt, *Livros didáticos entre textos e imagens* In Saber Histórico na Sala de Aula, na qual a autora faz uma leitura crítica sobre o papel das ilustrações nos livros de História do Brasil, chamando a atenção para o descaso, de alguns autores em relação a uma contextualização, como também quando consideram a imagem como ilustração.

Nosso trabalho se encaminha, nesse sentido, em buscar respostas referentes aos diversos usos das representações humorísticas no cotidiano da sala de aula.

A reflexão de Bittencourt serviu-nos de ponto de partida para nossa principal indagação: como os professores fazem uso dos desenhos de humor no ensino de história.

Também se faz necessário reafirmarmos que, apesar de estarmos trabalhando o acontecimento histórico, a partir da sua transformação em imagens, nossa atenção não se situa no ângulo da produção, mas no da recepção e do consumo, isto é, como os professores, de forma singular, reinventam sentidos particulares nos diversos usos das iconografias humorísticas, aparentemente destinadas apenas à finalidade de despertar o efeito cômico. Isto porque estas imagens são modificadas e reapropriadas pelos “praticantes da vida cotidiana” (CERTEAU, 1994), que partem de suas próprias práticas, de modo a evidenciar as formas múltiplas de apropriação.

No cotidiano das escolas pesquisadas, no qual os professores tecem seus fazeres, e a partir dos usos múltiplos e singulares das ICs, foi possível a identificação das modalidades de uso, como resultado da nossa participação direta, como observadora na sala de aula, e do que revelam as falas das professoras diretamente envolvidas na pesquisa.

Assinalamos, inicialmente, as modalidades de uso dos professores, em relação a uma pedagogia que trabalha com a dimensão imagética, a partir da representação humorística, isto é, quando o professor se apropria da dimensão visual em suas atividades pedagógicas. Assim, é a partir das diferentes formas de se trabalharmos com o humor e de enfrentarmos as atividades no cotidiano da sala de

aula, concebidas como formas singulares, construídas a partir das experiências de cada professor, nas artes de fazer, construídas a partir da vivência no espaço escolar, que são identificados os usos táticos das ICs. Estas não surgem por si só, mas são afetadas pelo contexto social mais amplo, como também pelo contexto em que o professor, em certa medida, cria com o seu modo de atuação em sala de aula. A partir dos modos de fazer, relacionando-os às atividades desenvolvidas, sobre e com as iconografias humorísticas, iremos identificá-los e descrevê-los, agrupando-os conforme os usos e os objetivos almejados, em diferentes momentos do desenvolvimento de cada aula dos professores que constituíram a pesquisa.

Embora tenhamos identificado no contexto escolar, assim como nas salas de aulas usos diferenciados das ICs, que nos possibilitou agrupá-las através das categorias expostas abaixo, estas se configuram como táticas. A partir das nossas observações em sala de aula, podemos afirmar que as professoras usam as ICs como táticas, que seja para despertar o interesse do aluno para disciplina, motivá-los, estabelecer o diálogo em sala de aula, embora em determinados momentos usem as classificações identificadas na pesquisa.

Através dos usos mais recorrentes, nas artes de fazer dos professores, identificamos as modalidades de uso desenvolvidas com as iconografias humorísticas e que classificamos nas categorias a seguir. Como ilustração: ornamento, complemento, visualização, comentário; como motivação; texto visual e fonte histórica.

3.1.1 A categoria ilustração como modalidades de uso.

Uma das modalidades de uso que se faz presente de forma sistemática e muito recorrente, não só no cotidiano da sala de aula, mas principalmente ocupando o espaço escolar (pátios e corredores) é a categoria ilustração.

As iconografias são usadas como ilustração quando as representações humorísticas são tomadas como um mero desenho ou uma gravura caricaturada, uma espécie de estética pela estética, em que a imagem enquanto recurso visual assume uma finalidade em si mesma, sem conexão com a realidade social, ou simplesmente adquire a importância ornamento, visualização, complemento e comentário de um texto, como se apresentam nos tópicos a seguir.

a) A iconografia humorística tratada como ilustração.

Podemos afirmar que a charge ou cartoon foi tratada como ilustração pela professora, porque o seu uso, limitou-se a tratar a representação humorística como confirmação da temática tratada em sala de aula, apoiando o ponto de vista do enredo do texto, considerando a imagem como recurso visual que serve apenas para ampliar a informação dada. Desse modo, entendemos que quando o professor não teve a pretensão de classificar os significados, de lerem os seus sentidos, de entender não somente o desenho em si mesmo, mas o contexto em que foi produzido, posto que a iconografia contém muito mais informações do que as imagens revelam, ultrapassando a ilusão mágica da imagem, que pode levar à tendência de olhar somente para aquilo que o desenho mostra na representação humorística.

As charges do cartunista Fred Ozanam foram bem exploradas pela professora Santos, não só pela forma direta como expressa o conteúdo veiculado pela ironia, mas principalmente porque suas charges falam de problemas do nosso dia-a-dia, como a questão política e social, expressa nessas duas iconografias destacadas abaixo.

ICONOGRAFIA 01



Fonte: Ozanam, Fred. Jornal Correio da Paraíba. 1998.

ICONOGRAFIA 02



Fonte: Ozanam, Fred. Falando Sério. 1999, p. 56

Estas duas iconografias foram usadas pela professora para ilustrar a temática do analfabetismo do nosso país e a demagogia reinante no discurso dos parlamentares que não cumprem as promessas de campanha e, no caso específico, em relação às medidas contra fome. Segundo a professora, nestas imagens, a ironia e as sátiras saltam claramente aos olhos fazendo com que a mensagem seja facilmente assimilada pelo aluno e a temática identificada. Embora, neste caso, a professora referida se distinga das demais, ambas continuam trabalhando a iconografia a partir da categoria ilustração. A diferença é que a imagem aqui funciona como ilustração de tema, deixando-se de explorar aspectos presentes na pluridiscursividade do texto. A superficialidade se destaca pelo fato de que o texto artístico, independente da intenção do autor, ao se configurar como obra, ganha autonomia semântica e o seu sentido e sua referência se ampliam. Por um lado pela polissemia inscrita no próprio texto, por outro, pela pluralidade interpretativa inscrita no leitor que dele se apropria.

b) O uso da iconografia humorística como ornamento.

Identificamos a função ornamental, em alguns trabalhos de classe, como também nos trabalhos expostos coletivamente. O desenho humorístico, também pertence a categoria de análise da ilustração, quando tratada como ornamento, ou seja quando a representação adquire importância apenas visual, para enriquecer o conteúdo, ou deixar uma página, um texto, um trabalho mais bonito. Tomada neste sentido, a representação humorística tem a função apenas de compor junto ao texto escrito, um quadro visual, que não ultrapassa os limites da configuração visual, sem acrescentar nada ao texto.

ICONOGRAFIA 03

Fonte: Jornal O Pasquim -12/ 2003

Noutro momento, a professora Eunice apresentou as caricaturas referentes às temáticas sociais, especificamente às que representavam menino de rua e fome, a reação dos alunos foi de aproximação e distanciamento do aluno A, ou seja de riso, ironia e alguns passaram a visualizar a situação representada como sendo específica da vida privada do colega. No primeiro momento, o riso quase exagerado da turma, denunciou o afastamento da situação representada. No entanto, é denotativo de que os alunos relacionaram o conteúdo da iconografia a sua realidade, portanto desvelaram-na de forma risível como quem desejasse negá-la.

ICONOGRAFIA 04



Fonte: Rosalen, Marisa Hyppolito. Acervo do XXIV Salão Internacional de Humor de Piracicaba. 1997.

O riso, enquanto efeito cômico, é usado pelo cronista do traço como recurso dramático inerente às iconografias e capaz de provocar reação coletiva. Por estabelecermos como função social e recurso artístico usado para despertar no público maior interesse pela mensagem veiculada. Assim, não só nas caricaturas como também nos “instantes-tipos” representados nas iconografias humorísticas, o cômico exerce a função corretiva que reclama do indivíduo social uma atuação, tanto maior, quanto mais obstinado for o seu desvio dos padrões que envolvem o comportamento cotidiano.

Esta iconografia (08), também recebeu o tratamento como ilustração, ao ser usada como visualização, adquirindo a importância de tornar agradável a imagem do trabalho. Contudo, é importante frisar que ao tomar as charges (05) e (08), como visualização o professor pretendeu aproveitar a dimensão da imagem,

para fazer uma aproximação visual, com o conteúdo discutido em classe: a relação salário e globalização.

ICONOGRAFIA 05



Fonte: **Jornal Brasil de Fato. 2002/2003, p. 15.**

Assim, a sociedade, por não ser atingida de modo material, não pode intervir por uma repressão material e, por estar diante de algo que a inquieta, reagirá por um simples gesto, que se traduz no riso. O riso é, sobretudo, o castigador dos costumes, conforme afirma Bérqson: “a sociedade está diante de algo que a inquieta... mas apenas por um simples gesto reagirá...” (BERGSON, 1983, p. 127)

ICONOGRAFIA 06



Fonte: **XXIV Salão Internacional de Humor de Piracicaba - SP - 1974 a 1996**

É importante observarmos o uso dessas representações nos trabalhos em classe, não houve por parte da professora a exploração da representação através de perguntas dirigidas à dimensão visual. A única exigência feita pela professora, foi fazer a correlação entre o assunto globalização e a imagem representada, através da observação. No entanto, devido à identificação que alguns alunos passaram a fazer a comparação da charge com seus parentes, gerando motivos de riso, quando, aproveitando a força da realidade representada, ora para se distanciarem ora para se aproximarem das questões sociais, que fazem parte do cotidiano.

Nesse contexto, o riso se caracteriza como uma espécie de gesto social, quando os homens e mulheres, enquanto animais sociais deixam de exercer esta função, os valores sociais e morais são abalados, caracterizando assim o desvio que rompe as normas, desvinculando-se do papel social a ele atribuído. A função do riso é a de atentar para o desvio, na perspectiva de ajustar o sujeito no lugar que lhe é próprio, refutando de maneira risível. Desse modo, o riso é identificado enquanto particularidade humana. O que importa é a forma como o cronista do traço usa a imaginação contrariando harmonia estética da forma humana; isto é, usando da contorção degenera através de cacoetes e caretas para obter o efeito do cômico. Assim, é preciso que o exagero não pareça ser objetivo, mas simples meio de que se vale o desenhista para tornar manifestos aos olhos, as contrações que ele percebe se insinuarem na natureza. (BERGSON, 1980, p. 22)

Da mesma maneira que num jogo, o cronista usa o riso de forma imperativa e exige que corrija as tendências dissociáveis e reajuste o indivíduo à sociedade. Esse caráter corretivo e “moral” foi estudado por Alberti (1999, p. 12) quando afirma que o riso partilha com entidades como o jogo, a arte e o

inconsciente, o espaço do indizível, do impensado, necessário para que o pensamento sério se desprenda de seus limites.

Desta forma, o riso instaura-se tanto nas caricaturas, como nas charges, como um dos recursos que o cronista utiliza para provocar determinada reação nos sujeitos sociais. Percebemos o mesmo como estratégia, pois que se torna instrumento demolidor das imposturas de determinados personagens ou instantes-tipos. Mesmo quando não exprime de forma direta seus sentimentos, encobertos pelo traçado irônico, cômico ou exagerado das deformações, o objetivo do riso continua sendo o de explorar através do risível a vida social. O cronista reconhece o processo de transformar algo sério em cômico e risível, a partir das “semelhanças” nascidas dos elementos que fazem “correspondência” com os valores sociais. Ao perceber determinados traços da natureza ou da sociedade transforma-o, deforma-o com a sutileza própria das expressões artísticas, recorrendo ao exagero de certas particularidades específicas.

c) A ilustração usada como complemento: ao texto e ao discurso oral.

Usada como *complemento*, podem ser trabalhadas de duas formas: complemento ao texto escrito, tendo como suporte o livro didático, jornais e revistas, e como complemento ao discurso oral. Neste sentido as ICs adquirem a importância de ajudar, enriquecer, apoiar pontos de vistas.

A iconografia humorística *como complemento*. Usada para complementar o texto escrito, representada na reportagem sobre Augusto dos Anjos.

Para trabalhar com esta iconografia, a professora distribuiu aos alunos uma cópia fotocopiada, da reportagem do Jornal Correio da Paraíba, pedindo que

fizessem a leitura. Após a leitura foi apresentada esta iconografia em que o cartunista Regis Soares faz uma analogia com o poeta Augusto dos Anjos, satirizando do herói a partir da identificação das mazelas sociais do homem comum paraibano. Após a observação e comparação do texto escrito com o texto visual, a professora pediu que os alunos emitissem sua opinião. No entanto não foi registrada discussão alguma por parte dos alunos, deste modo a reportagem serviu apenas como referencial e a imagem que poderia ser usada para ampliar a questão, como também para fazer uma análise a partir da crítica feita pelo cartunista sobre o homem comum paraibano, diluiu-se, fixando-se na reportagem já apresentada.

Desta forma, podemos dizer que nesta iconografia, que apresenta uma visão caricatural do acontecimento, não foi explorada de forma a envolver o aluno. Talvez por que o gênero humorístico para atingir seu objetivo, tenha que requisitar um certo grau de envolvimento com a atualidade, e com questões atinentes as áreas política econômica e social.

ICONOGRAFIA 07



Fonte: Soares, Régis. Charges na rua. 2002, p. 64.

Na prática escolar dois procedimentos são mais usuais no ensino de História, no primeiro as atividades são trabalhadas obedecendo a uma linearidade, e

por períodos históricos, e no segundo, a uma abordagem do ensino de História através de eixos temáticos. Essa segunda opção foi identificada nas práticas pedagógicas da professora Cíntia do primeiro ano do ensino médio. Essa professora estabeleceu trabalhar com eixos temáticos algumas questões, que fazem parte da História imediata contemporânea destacados a seguir a questão das condições de vida nas grandes cidades brasileiras, a questão da moradia, a questão sanitária (água, esgoto, lixo), a saúde, cidadania, a questão ética dos nossos governantes, a questão étnica, preconceito e identidade.

A temática tratada pela professora diz respeito ao trabalho e à qualidade de vida nas grandes cidades brasileiras. Essa questão foi em primeiro lugar discutida através de um texto do livro didático, que atualizava essa problemática através de um quadro identificando o tipo de vida no Rio de Janeiro e em São Paulo a partir da década de 90, na qual destacava que aproximadamente cinquenta milhões de brasileiros viviam em condições extremamente precárias, em favelas, cortiços, loteamentos clandestinos, em choupanas e casebres, em baixo de viadutos, em ruas e praças. Nesse contexto, destacamos não só as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, mas também as grandes cidades do Nordeste, destacada pela professora a cidade de Recife que em 1990 tinha aproximadamente 830.000 favelados, ou seja mais de 60% dos seus habitantes que chegavam a 1,3 milhão.

Depois de fazer essa contextualização, a professora fez uso da charge em destaque abaixo para complementar a temática discutida em classe, pedindo para que os alunos fundamentassem o texto discutido com a representação desta charge.

ICONOGRAFIA 08

Fonte: Jornal o Pasquim - 31/10/2003

Apesar de ter sido enfatizado a questão das dificuldades nas grandes cidades, o texto visual não foi apropriado potencialmente, uma vez que não houve por exemplo à relação entre os baixos salários e as informações sobre as condições de moradia, a distância entre o trabalho e a casa do trabalhador, tão bem representados nesta charge. Deste modo, esta iconografia serviu apenas para ilustrar a temática discutida em classe, exigindo do professor enquanto mediador que fizesse a leitura interna do texto visual.

d) A ilustração usada como visualização.

Um outro aspecto que caracteriza o uso da representação como ilustração, quando são tomadas como *visualização*, a representação tem a

importância de ajudar na visualização de uma determinada temática, conceito e temas históricos. Como visualização, também foram usados como estratégia para quebrar o ritmo cansativo de algumas leituras.

Percebemos que estas iconografias não trazem o texto verbal auxiliando ou complementando a representação humorística, por isso elas foram tomadas na sua dimensão visual, concebendo a imagem como uma representação real. De acordo com essa percepção a imagem é tomada como prova, isto é, a imagem fala por si só.

ICONOGRAFIA 09



ICONOGRAFIA 10



Fonte: Jornal O Pasquim - 31/10/2003

Quando indagamos sobre a utilização de imagens no livro didático, a questão da qualidade e a sua importância nos trabalhos de história, a professora respondeu de forma positiva, destacando que a usava porque adquire importância para visualização de uma determinada temática, a exemplo do tema transgênicos.

é importante trabalhar com imagens, porque quando vai colocar um aluno para ler, ele não quer só ler, se você der um texto para ele, ele não vai só ler, ele quer vê alguma coisa, então aí é que vem a importância da imagem num texto, entra a arte, entra a história, porque muitos acham a história chata, quando fala de artes, todo mundo gosta, porque entra a imagem.

A temática sobre alimentos transgênicos, foi tema de discussão e apresentação na semana cultural, na disciplina história e ciências, e serviu de fundamentação para a questão da evolução cultural.

Devido ao desconhecimento do aluno em relação ao tema, a professora apresentou apenas um pequeno texto que incluía conceito e algumas características dos alimentos transgênicos.

A partir do conceito:

toda e qualquer espécie viva é composta por um conjunto de genes que estão presentes no DNA e vão determinar todas as características das espécies, a planta transgênica é aquela que recebeu através da técnica da engenharia genética um gene ou seja, um pedaço de DNA, que não existia na planta inicial. Este gene pode ser de outra planta, microorganismos animais ou mesmo um gene modificado da própria. A partir da introdução desta, esse novo gene passa a fazer parte do conjunto de genes da planta.

Essa idéia foi apropriada pelo cronista do traço ao fazer a caricatura de Lula, com a cabeça de abacaxi. A partir do desenho, a professora trabalhou a questão da espécie modificada, fazendo analogia entre o personagem e organismo geneticamente modificado, afirmando que também neste caso as alterações ocorreram por métodos que não ocorrem naturalmente.

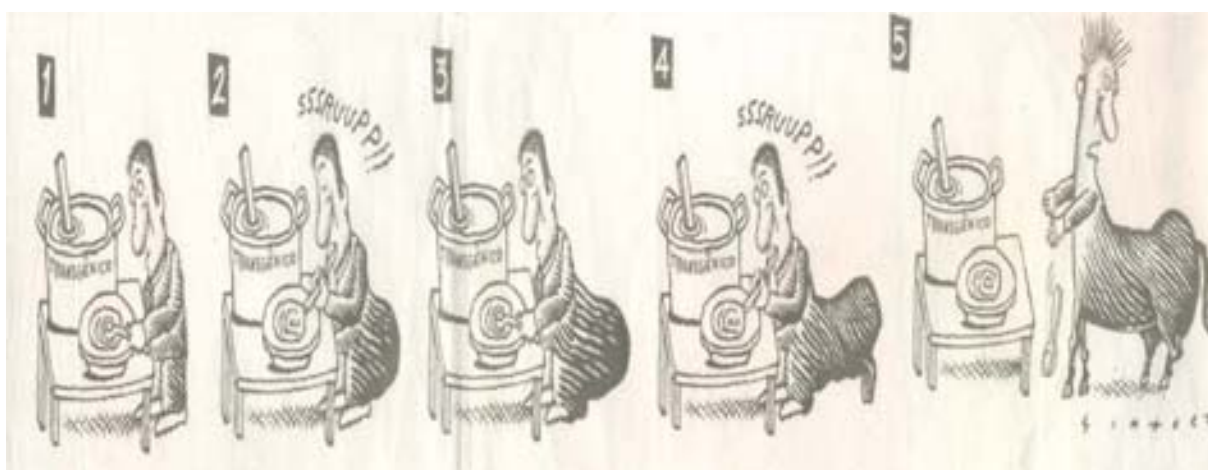
Para fundamentar a questão, a professora pediu aos alunos que fizessem uma pesquisa em livros, revistas, Internet sobre os alimentos transgênicos, para que pudessem visualizar a temática tendo o conhecimento do que significa o organismo geneticamente modificado.

Para trabalhar com essa temática, a professora entregou aos alunos um texto, que tratava dos transgênicos, para que fizessem a leitura individual. Após a leitura do texto escrito, a professora decidiu estabelecer metas para as leituras das

iconografias, com o objetivo de direcionar as questões sobre o texto visual. Aspectos identificados na observação na sala de aula, e conforme o registro de sua fala.

Vamos iniciar, procurando fazer as relações entre o que diz o texto e o que está representado no desenho. Em seguida, cada um vai anotar no seu caderno o que percebeu, procurando as diferenças entre as representações do primeiro ao último quadro. Em seguida, vamos abrir espaço para as discussões, para facilitar a compreensão do texto. (Fala da professora).

ICONOGRAFIA 11



Fonte: Jornal O Pasquim - 31/07/2004

A partir desta experiência, observamos o maior interesse, pela representação exposta acima, por alguns alunos que até então não tinham percebido o processo de transformação configurado nesta narrativa visual. É com surpresa com estavam descobrindo que o texto visual, também fala, também é dado a ver, e a ler, uma vez que a imagem tem um poder de fixação maior.

A descoberta desse processo de hibridização do personagem, por um dos alunos, causa surpresa a maioria da classe, que ainda não tinham percebido através dos quadros, a mudança. Conforme relata um dos alunos:

ah! professora, agora foi que eu percebi como ocorre as mudanças com os transgênicos, Essa imagem para mim falou mais do que o texto. Quando eu li os conceitos e apenas olhei o desenho, sem observar atentamente, não estava conseguindo fazer a relação que a senhora pediu. Mas agora olhando atentamente este desenho, ficou mais fácil perceber como ocorrem as transformações genéticas (Fala do aluno C).

Esta terceira iconografia foi trabalhada por outra professora também para representar visualmente o processo de modificação genética. Neste caso, a professora mostrou as mudanças através desta imagem, mostrando passo a passo como os alimentos geneticamente modificados podem alterar um organismo vivo, de forma cômica, a medida em que o personagem vai alimentando-se dos alimentos geneticamente modificados a sua fisionomia corporal vai tomando forma de um centauro.

3.1.2. Caricaturas e charges usadas como motivação.

Tratamos neste item, do uso das ICs como motivação. Estamos entendendo a motivação como um conceito que não se dissocia do interesse, no que diz respeito à questão da aprendizagem. De acordo com as idéias de Tapia e Fita (1999), a motivação pode estar relacionada às condições em que o professor trabalha em sala de aula - programas excessivamente carregados, falta de materiais adequados, aspectos que escapam ao controle do professor e que costumam nos dar uma visão bastante pessimista da possibilidade de motivar o aluno.

Neste sentido, as iconografias humorísticas são usadas como uma materialidade cultural, capaz de aumentar a motivação do aluno e o interesse pela matéria história. Assim a motivação consiste em fazer com que o aluno desperte seu

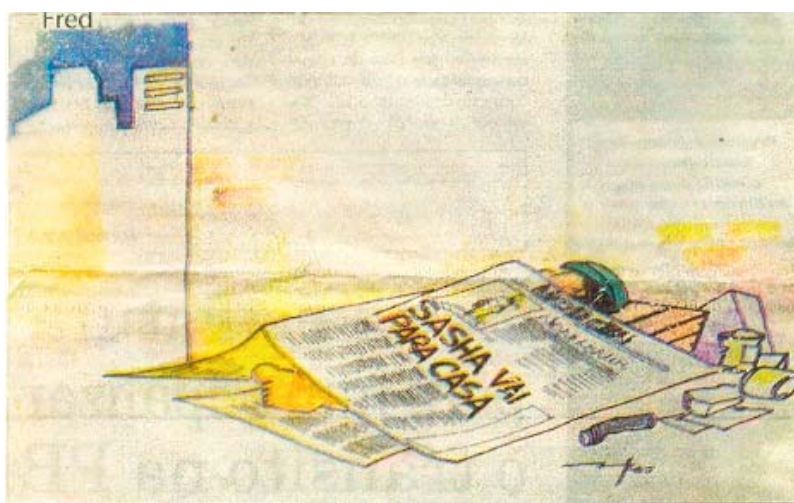
interesse para os acontecimentos políticos e sociais, analisando-os pelo viés humorístico através do uso das iconografias.

Outra modalidade de uso das iconografias humorísticas, que se constituiu uma das mais comuns nas atividades cotidianas dos professores, justificadas *como motivadoras, usadas para despertar interesse do aluno*, para o ensino de História.

Inseridas na categoria motivação, as professoras utilizaram as ICs para motivam, despertarem o interesse, estabelecerem o diálogo problematizador, trabalharem a identidade, e despertarem a auto-estima do aluno.

Certamente, essa professora não só utilizou as iconografias como táticas, como de certa forma se apropriou dela, uma vez que chamou a atenção dos alunos a perceberem as contradições que caracterizam a sociedade brasileira, a exemplo da iconografia que representa o nascimento da filha da Xuxa e a condição dos meninos e meninas de rua no Brasil. O jornal que anuncia o nascimento de Sacha cobre o corpo de um menino de rua que dorme ao relento. Enquanto uma criança nasceu em meio a riqueza e tem seu nascimento estampado na primeira página do jornal como um fato social importante, a outra envolve seu corpo com esse papel jornal. Sua condição de abandono e desprezo, não chama a atenção da sociedade, tão pouco é manchete de jornal, a menos que comenta algum delito.

ICONOGRAFIA 12



Fonte: Ozanam, Fred. Jornal Correio da Paraíba. 1999.

Esta charge que traz estampada na primeira página do jornal, a notícia do nascimento da filha da apresentadora infantil Xuxa Meneghel, foi apresentada a turma pela professora Kátia, da 8ª série

No primeiro momento, a grande maioria da turma olhava para o desenho, de forma distraída, quase com um certo desinteresse. O termo interesse faz referência ao fato de manter a atenção centrada em algo - neste caso "o desenvolvimento de uma explicação, ou de uma tarefa, à medida que a informação que se recebe pode relacionar-se com o que já se sabe. Segundo Tapia & Fita (1999: 40) trata-se, pois, de:

um processo diferente da curiosidade, a qual implica dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto, surpreendente ou incongruente, seguido de uma atividade orientada para a exploração dele que facilite seu conhecimento e compreensão.

Percebemos a surpresa da professora, visivelmente estampada em seu semblante, demonstrando que não esperava esse tipo de reação, quase que de apatia dos alunos em relação à representação, uma vez que esperava começar as aulas levando em conta o que seus alunos já sabem sobre o tema, uma vez que o interesse, conforme afirma Tapia & Fita (1999, p. 40):

depende da facilidade com que a informação se relaciona com o que já se sabe, é particularmente passivador, por um lado, levando em conta o que os alunos sabem sobre o tema; por outro lado, seu discurso expositivo... que possui uma coesão, que facilita a compreensão da relação entre as idéias, bem como o ritmo da exposição, que permite assimilar seu conteúdo.

Deduzimos que a professora confiava no poder de sedução do cômico, para que houvesse por parte do aluno entendimento, principalmente pela verve irônica com que o cronista do traço apresentou a notícia. Como todo ironista, é antes de tudo um provocador, quando faz cair às máscaras da realidade de seu tempo pela via da ironia.

Diante da inexpressiva reação dos alunos em relação ao texto visual a professora, de interprete autorizado passou a conduzir a leitura com o propósito de desvelar o sentido, metaforizado através da ironia. Esta atividade foi desenvolvida com perguntas direcionadas ao texto humorístico, das quais destacamos: qual é o foco da representação central; qual é o aspecto que mais lhe chama a atenção, o menino de rua ou o jornal usado como cobertor?; qual é a reportagem estampada na primeira página?; você percebe alguma contradição, visualizada através da ironia, no desenho de humor? Identifique; que acontecimento é colocado em primeiro plano

no quadro humorístico pelo meio de comunicação?; por que o menor de rua não está no primeiro plano na notícia do jornal?.

De acordo com as táticas usadas pela professora, observamos que o uso desta modalidade, objetiva a realização da atividade, como motivação e como possibilidade de melhorar as capacidades e habilidades, assim como os conceitos que o aluno tem sobre a realidade social.

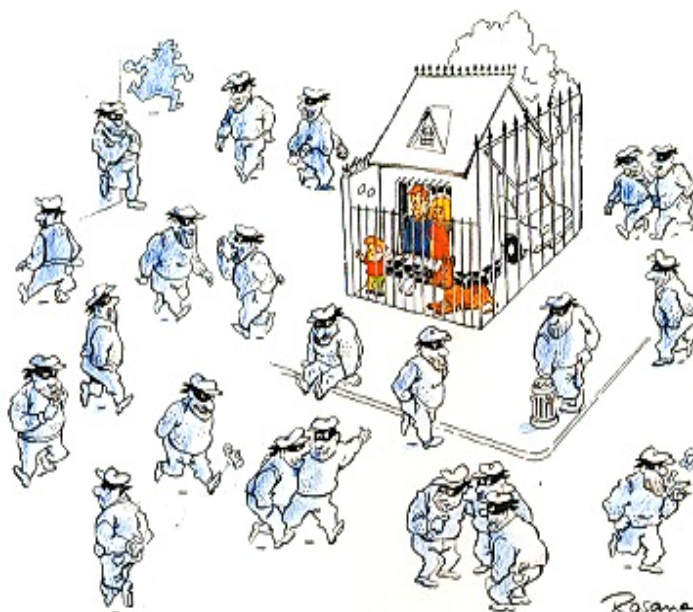
ICONOGRAFIA 13



Fonte: Jornal o Pasquim

A professora utilizou, ainda, quatro ICs como motivação. Iniciando com essas duas iconografias, a primeira o Cristo Redentor de braços levantados e a segunda, a família presa em sua própria casa, através de grades, foi usada pela professora, apenas como motivação da temática que estava sendo discutida em sala de aula: a questão da violência em nosso país.

ICONOGRAFIA 14



Fonte: XXIV Salão Internacional de Humor de Piracicaba - SP - 1974 a 1996

Na temática discutida em sala de aula, não trazia desenho algum sobre o assunto, a estratégia de usar a representação que não estava inserida no livro didático, serviu como motivação para despertar o interesse do aluno para a temática já discutida. Acredito que a escolha da professora em relação a essas duas charges, foi boa, porque a imagem fala por si só. É uma charge em que não há necessidade de legendas ou da fala do personagem para que o aluno perceba qual é a mensagem veiculada na iconografia. Nesse sentido, destacamos as questões trabalhadas pela professora em relação a essa representação: relação imagem e contexto; a que idéia que o cronista do traço quis passar: a diferença entre o Cristo Redentor do Rio de Janeiro e essa representação. Estas foram às indagações direcionadas a representação humorística pela professora.

A segunda iconografia, apresentada em sala de aula, também através de transparência, rapidamente despertou o interesse do aluno. Não houve necessidade

da professora elaborar questões sobre essa representação. Pediu apenas que os alunos fizessem a observação da representação e destacasse qual era a contradição desse desenho.

Pela simplicidade com que o autor representou esta questão social, facilmente o aluno, transpôs o que estava representado para a sua realidade isto é para o cotidiano social das nossas cidades.

Nas discussões travadas entre o aluno e o professor, tomando o desenho de forma objetiva, percebemos que foi tratado com extremo realismo, como se não fosse uma representação construída a partir de uma realidade vivenciada, mas como prova de uma realidade.

Merece destaque, o fato de que as escolhas das temáticas que foram discutidas em sala de aula, são conteúdos que retratam a realidade imediata, a exemplo desta iconografia acima, que de forma bem humorada e satírica, comunica ao leitor uma situação social crítica, presente nas cidades brasileiras.

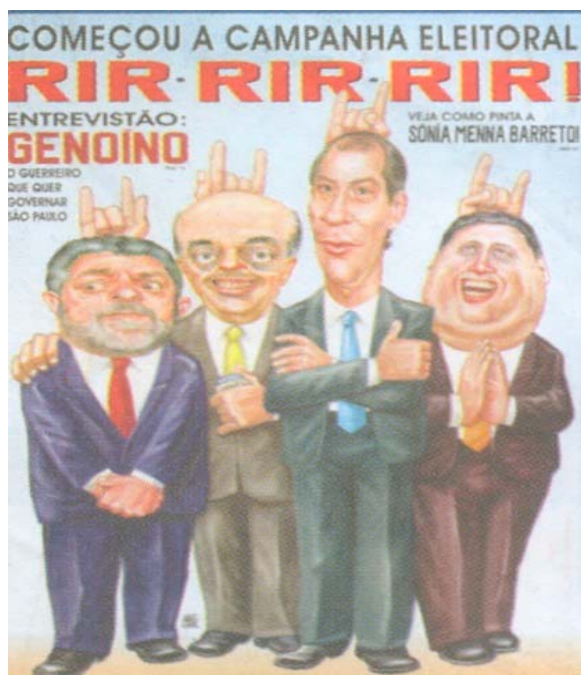
Há por parte da professora uma preocupação em não trabalhar com conteúdos já cristalizados no ensino da História, que parecem muito distantes da realidade imediata vivida por eles. Dessa forma o professora com essa atividade, aliou a História com a realidade do aluno, sendo usado como uma tática, na qual não dicotomiza escola e vida, como destaca Cabrini (2000, p. 34)

essa história que exclui a realidade do aluno que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilitando de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade, sobre a dimensão histórica de sua realidade individual, de sua família, de sua classe, de seu país, de seu tempo...

Ilustrando a história não distante da realidade imediata, a professora utilizou a terceira charge que trata de questões políticas e sociais. Nesta ICs a

tentação cômica está presente nas fisionomias representadas dos políticos que concorreram às últimas eleições presidenciais, conforme demonstra a charge abaixo:

ICONOGRAFIA 15



Fonte: *Jornal O Pasquim*. 2002/2003, n. 44.

Deste modo, a exploração malévola, trabalhada pelos cronistas do traço nas imagens dos políticos, permeando entre o cômico e o grotesco, caracteriza-se como uma demonstração de que determinada cultura política ao registrar as disputas de poder que não escapa ao patético e ao cômico, visto estar inserida numa realidade em que o contexto é de conflito. Esta é uma reflexão feita por Flores (2001, p. 134) quando destaca a postura desenvolvida pelo ser social enquanto animal político: “a verve satírica e o estilo irônico seriam pois dois elementos

antropológicos de vital importância para compreensão de certas tradições republicanas”.

A professora Santos também aponta que usa esse mesmo recurso, quando os conceitos trabalhados se tornam mais abstratos, procedendo de modo semelhante a das professoras entrevistadas anteriormente.

Considero que trabalhar com desenhos de humor, é enriquecedor por que o aluno terá novas visões sobre um determinado acontecimento... os conhecimentos adquiridos através de outras leituras possibilitam o dialogo que, problematizado a partir da ironia, leva-os a construir seus próprios conceitos em relação ao ensino de história, numa tentativa de aliar prática e teoria. Eu uso esta estratégia quando estou... trabalhando com um tema difícil e que o aluno tem que pesquisar em outros suportes que não apenas o livro didático. Incentivo o aluno a procurar informações em revistas e jornais.

Na opinião das quatro professoras, há uma preocupação com o aluno, o uso do desenho é colocado como condição necessária para motivar seus alunos, atrair sua atenção despertando sua curiosidade e interesse. Elas consideram ainda importante tentar despertar a curiosidade apresenta problemas ou informações novas.

Despertar o interesse, com o desenho de humor, não é tarefa fácil, uma vez que o aluno tem que ser conquistado. Motivar, dirigir a atenção, em termos didáticos se diferencia da simples curiosidade, como define o autor:

termo interesse se faz referência ao fato de manter a atenção centrada em algo, uma vez que o interesse depende da facilidade com que a informação se relaciona com o que já se sabe.

Segundo aponta FITA e TAPIA, (1999: 40), trata-se de um processo diferente da curiosidade, a qual implica em “dirigir a atenção para um fenômeno

novo incerto, surpreendente, ou incongruente, seguido de uma atividade orientada para a exploração que facilite o seu conhecimento e compreensão”.

Quando essas características estão presentes, torna-se mais fácil manter a atenção do aluno centrada na informação que se recebe. Uma destas consiste em continuar a explicação, conciliando o texto visual com o texto verbal. Um outro aspecto a ser observado, que afeta de forma positiva ou negativa a atividade do professor, é a percepção da importância dos conteúdos que devem ser trabalhados a partir da iconografia humorística, assim como as estratégias que deverá desenvolver, num sentido de incentivar o aluno para acolher uma explicação, buscar o significado ou identificar um tema.

Identificamos, ainda, nas atividades didático-pedagógica desenvolvidas pelas professoras, as ICs usadas como motivação com o objetivo de estabelecer o diálogo em sala de aula.

Como modalidade pertencente à categoria da motivação, identificada nas atividades didático-pedagógicas, não como uma atividade corriqueira, da sala de aula, desenvolvida por poucos professores, mas usadas como táticas com o objetivo de estabelecer o diálogo em sala de aula.

ICONOGRAFIA 16



FONTE: Soares, Régis. Pinta o sete e desenha os outros. 2000, p. 16.

Nesta charge, a temática social é enfatizada pela via crucis do trabalhador, representado pela cruz, na qual o cronista do traço estabeleceu analogia entre o tempo de trabalho do operário de forma bastante irônica e o tempo de mandato dos políticos aqui do Brasil, que quando deixam o cargo são aposentados. A cruz nos chama a atenção porque faz referência às dificuldades, do trabalhador, sendo uma usada para liberar o significado do enunciado, no caso desta metáfora, o sofrimento de Cristo carregando seu fardo.

A cruz é usada na simbologia cristã, representando um martírio de Cristo, na qual o cronista se fundamenta para dar vida a essa representação em que o trabalhador brasileiro é identificado como um mártir.

No que se refere às questões sociais, também fizeram referência à condição dos aposentados, ou seja, quem outrora foi um trabalhador ativo, produtor de lucros que enriqueceu o país, amarga a sobrevivência nas filas da previdência social, como se não houvesse contribuído e não tivesse direitos.

Percebemos que quando as professoras utilizaram essas iconografias os alunos interagiram, colocando que a condição representada se confunde com a realidade dos seus pais e avós, os quais recebem um salário que não dá para garantir a sobrevivência, sequer cobre os remédios que tomam. Por essa razão alguns deles catam lixo, pegam frete nas feiras e portas de supermercado ou engraxam sapatos, e dessa forma ajudam na sobrevivência da família.

Aparentemente, sem muita pretensão, a tática utilizada pelas professoras no trato das iconografias humorísticas estabeleceu entre elas e os alunos “um diálogo problematizador”, no sentido de que eles despertaram para a leitura do mundo. O “diálogo problematizador” é visto como uma forma de conscientização,

percebido quando se observa a facilidade e o prazer presente nos relatos. (FREIRE, 1979) Assim, surge no processo educativo, um olhar dirigido para significação o “educar para a significação”, que no dizer de Gutiérrez (apud PENTEADO, p. 31) acontece quando o estudante encontra sentido no que faz compartilha sentidos e compreende o sentido dos exercícios e dinâmicas que se vê obrigado a participar. Os usos e táticas que se desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações, e pelas circunstâncias das quais se pode aproveitar para apreender suas ações. Ações que se definem pelas operações de uso, entendidas segundo as noções de estratégia e tática, a partir do pensamento de Michael de Certeau (1994). Para o autor a tática diferencia-se dos significados mais freqüentes atribuídos a esse termo:

as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo- às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, as relações entre momentos sucessivos de um golpe, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos (CERTEAU, 1994, p.102)

As professoras utilizam essas táticas que são realizadas de modo sistematizado e continuado produzindo resultados benéficos à criatividade, à aprendizagem e ao prazer dos alunos. É uma das maneiras de torná-lo crítico, além de propiciar-lhe um ambiente estimulante à construção do conhecimento. (FREIRE, 1979, p. 30) Acerca disso, é pertinente o comentário da Professora Cíntia:

quando trabalho através da imagem a identificação do texto fica melhor... Olhando a imagem e comparando com os acontecimentos da atualidade fica mais fácil para o aluno entender o texto e o que está realmente acontecendo. O meu método é fazer com que o aluno perceba a realidade do seu entorno visualizado nos desenhos de humor.

A tática de fazer a relação entre o mundo cômico e a realidade também é ressaltada pela Professora Eunice no trabalho com as iconografias humorísticas nas suas aulas, pois assim se expressou: “eu procuro sempre fazer a ponte do mundo humorístico com o real e os alunos identificam com muita facilidade aquilo que está se passando no momento”.

No uso dessa tática, a Professora Eunice trouxe para a sala de aula uma iconografia que representava o mau uso do dinheiro público por parte do Prefeito de João Pessoa Cícero Lucena, no processo de construção do viaduto, popularmente denominado de Sonrisal. A crítica recaiu no fato de na obra ter sido gasto um montante de dinheiro que não correspondeu a qualidade do fora erguido, uma vez que a estrutura arquitetônica do viaduto ameaçou ruir logo que caíram as primeiras chuvas do inverno. Numa alusão ao comprimido que se dissolve facilmente na água, as camadas populares batizaram-no de Sonrisal, antes de ser oficialmente inaugurado. Embora ao viaduto tenha sido atribuído um nome oficial, prevaleceu o que o imaginário popular registrou, uma prova de que as camadas populares utilizam-se de mecanismos sutis para não só criticar e denunciar a ação dos maus políticos, mas também interferir no processo histórico.

Quando se referiram às representações da questão política nas iconografias humorísticas, as professoras além de contemplarem o mau uso que os políticos fazem das verbas públicas, ressaltaram a corrupção e o destino dos corruptos, conforme está exposto na charge abaixo, evidenciando que os políticos roubam e permanecem na impunidade, mesmo que haja provas dos delitos cometidos. Em contrapartida, os homens que cometem pequenos furtos são punidos, muitos nem são julgados e terminam nas prisões, sob a acusação de serem considerados maléficos, portanto incapaz de viver na sociedade. Nesse caso,

as professoras além de chamarem a atenção dos alunos para o comportamento da justiça na definição do que seja crime, evidenciou que o crime é definido a partir do lugar social que os indivíduos ocupam, ou seja, o homem que se apropria ilegalmente do dinheiro público ou faz mal uso dele não é considerado criminoso porque tem dinheiro, e quando porventura é acusado, se beneficia da sua condição de parlamentar.

Durante a aula, enquanto a professora usava a ICs sobre impunidade, a referência ao fato serviu para explorar apenas um dos aspectos veiculados; o significado da expressão impunidade.

Durante essa apresentação foi registrada uma conversa informal em que alguns alunos (interação aluno/aluno) referiam a representação tomando posições. Estes quando questionados pela professora sobre o que debatiam, disseram:

“Professora, estamos disputando para ver quem é que vai ficar no lugar do político ladrão” (ALUNO B)

“Eu prefiro ser o político e não o homem comum, porque a justiça só é feita contra o pobre, só pobre vai para a cadeia. A senhora já viu rico preso?. Então se é para roubar, tem que ser logo muito, como fazem esses políticos aqui no Brasil” (ALUNO C)

ICONOGRAFIA 17



Além da questão da interação entre os alunos e o professor, esta iconografia ao ser utilizada pela Professora Eunice despertou o interesse dos alunos pela questão política, motivou-os a relacionarem-na com o contexto social e político do país e possibilitou a análise e tomada de posição dos alunos, fundamentada na representação que fazem acerca dos políticos. Um grupo de alunos procurou tomar partido em relação ao fato enunciado, negando a condição do homem comum que fora preso, se aproximando dos políticos que roubaram e permaneceram impunes, conforme expressou um dos alunos:

Olhe imbecil, é o retrato do seu pai, olha ai professora o que ta preso parece demais com o pai desse imbecil. Ei veja..., veja..., olhos grandes, cara amassada, olho roxo, de tanto beber e tomar porrada.
(ALUNO B)

No geral, demonstram-se inconformados com a justiça, mas no entanto assumiram o lugar dos políticos corruptos em função deles não terem sido alcançados pelas leis. Em contrapartida, o popular que fora preso por ter furtado uma galinha terminou sendo imbecilizado e comparado ao pai de um dos alunos, que não foi esperto o suficiente para livrar-se da justiça. Nesse caso, os políticos corruptos apresentam-se na representação dos alunos como os espertos, e não criminosos, visto que conseguem burlar as leis e permanecerem impunes, o que faz com que os alunos assumam esse tipo de procedimento como um valor positivo.

A nossa expectativa era a de que eles condenassem esse tipo de comportamento, uma vez que são vítimas das ações dos políticos corruptos, mas infelizmente o pensamento crítico dos alunos não lhes permite enxergarem-se como parte desse processo. De certo modo, percebem as diferenças sociais, mas não as

concebem como resultante das relações sociais de produção cotidianamente estabelecidas, tendem a vê-las como natural.

No geral, os demais alunos apoiaram a fala do colega, riram do fato e se eximiram da responsabilidade da existência dos políticos corruptos, como se não fizessem partes de suas vidas. A maioria dos alunos identificou-se com a representação do ato de roubar (roubo de milhões). O aluno que teve seu pai comparado com o tipo popular preso, representado na iconografia, mesmo tendo negado que aquele fosse seu pai, manifestou o desejo de que seu pai fosse um dos políticos corruptos representados na iconografia, em função do montante por ele roubado ser maior, do que o roubo feito pelo popular, apenas uma galinha. Acrescente -se a isso, o fato dos políticos não terem sido presos, conforme enuncia em sua fala:

não, o meu pai, é este que está com o saco maior, ele não é bobo não, roubou para mudar de vida, fez o que fazem os políticos hoje. Olha ai bobão? Ele está solto e rindo do seu pai, que apenas roubou uma galinha. Veja que burrice! (ALUNO C)

Esse aluno também se comparou aos políticos corruptos, quando escolheu como pai um dos políticos que está fora das grades. Na sua representação o seu pai fora esperto o suficiente e não um imbecil.

Diante das respostas dos alunos, a Professora Eunice manifestou-se e aproveitou a discussão para trabalhar alguns valores sociais, como ética, justiça e respeito humano. O seu propósito foi o de desconstruir o desejo que os alunos demonstraram de se identificarem com os políticos corruptos e chamarem sua atenção para o fato de que devem condenar esse tipo de político e não reproduzi-los.

Após as observações do cotidiano da sala de aula da professora Eunice, percebemos que havia a recorrência de temática políticas e sociais traçadas com o estilo do cartunista Régis Soares. Esse fato despertou a nossa curiosidade para indagarmos à professora sobre a justificativa dessa escolha. Com o ar de riso a professora prontamente respondeu:

há vários anos passo diariamente na mesma rua e paro para apreciar os desenhos que são afixados em um mural que tratam de questões relacionadas à política econômica e social, como também questões do cotidiano em geral. Isso me despertou o interesse porque percebi que são questões que tratam da história presente, que ainda não estão registradas no livro didático, como também a diversidade de temática tratadas pelo caricaturista.

Indagada sobre o uso de outros cartunistas, além de Régis, em sala de aula, a professora comentou:

no início trabalhei com cartunistas de grande expressão como o Henfil, o Ziraldo e outros desconhecidos na mídia. No entanto percebi que o aluno sentia dificuldades na compreensão e na apropriação do texto visual. Mesmo assim fizemos muitos trabalhos com colagens e recortes de jornais, retratando questões discutidas em sala de aula. Mas quando comecei a trabalhar com as produções de Régis Soares percebi que estes desenhos despertavam mais a atenção dos alunos para as discussões de sala de aula...Eu acho que a escola deveria dar mais importância a essas produções”.

Esse ato de expor através da ironia e de chamar a atenção do público para as questões políticas e sociais, dando enfoque mais ético aos seus desenhos fez de Régis Soares não apenas um mero cartunista, mas um cronista da imagem², preocupado com as questões mais recentes do país.

² Régis soares, há 14 anos, colocou um pedaço de madeira contendo uma charge que chamava a atenção da prefeitura e dos transeuntes para um velho buraco que, inundado, dificultava o acesso ao seu ambiente de trabalho. O artista, acidentalmente inventou um “mass média” que, pela intensidade comunicacional que comporta, já se incorporou à nossa cultura e tomou status de patrimônio público.

A crônica semanal de Régis é feita de futebol, política, cotidiano, euforia e sofrimento. O cronista é também um professor de sentimentos, sensações, angústias, perdas, aspirações e retaliações pessoais e sociais.

Comungamos com a mesma opinião de Germano Barbosa (2000, p.07), quando ressalta a produção do cartunista Regis Soares, afirmando:

que o chargista da cidade, Régis Soares, não só faz rir, do mesmo modo como diverte, seu trabalho suscita a reflexão. É um atento cronista a retratar a vida com invulgar humor e incrível percepção do cotidiano, sendo, ao mesmo tempo, divertido, sarcástico, astuto, provocador, debochado.

Em *Pintando o sete e desenhando os outros*³, Régis nos brinda com um apanhado de quadros, muitos deles inéditos, que confirmam perspicácia de um artista perfeito.

ICONOGRAFIA 18



Fonte: Régis Soares. *Charges na rua*. 2002. capa

³ Conforme Régis Soares *Pinta o 7 e desenha os outros*, coletânea de charges e caricaturas, 2º ed. - João Pessoa - PB : Idéia, 2000.

3.1.2.1 As iconografias humorísticas usadas como interação entre o aluno e a realidade social

A questão da produção e do uso das caricaturas (termo usado pela professora), assumiu uma importância significativa nas atividades didáticas das aulas, na medida em que transformou um modelo caricaturado em novos saberes. Assim uma das questões que podemos inferir da leitura dos usos das iconografias humorísticas por essa professora, refere-se à possibilidade de uso criativo da representação humorística, produzindo mudanças no cotidiano vivenciado, não se limitando apenas a fazer cópias de modelos, através do aspecto risível. O aspecto que merece destaque, que se caracteriza como uma tática para que o aluno estabeleça a interação entre o desenho e a sua realidade, quando a atenção é direcionada para as deformações que caracterizam as caricaturas. Desta maneira através das dessemelhanças entre a criação e o modelo, por intermédio do desenho e da imaginação do aluno, enfatiza a capacidade comunicativa. Neste sentido a professora através da capacidade de reproduzir os modelos, carreteia, modificando-os por meio dos usos que inventa para além daqueles previstos e das regras estabelecidas de uso.

Esses elementos são valorizados pela professora, sobretudo o espírito de criatividade, a descontração, a irreverência, o humor, considerados aspectos fundantes e motivadores para trabalhar uma outra modalidade de uso: *a questão da identidade e da alteridade*, observada nas atividades em sala de aula a versatilidade é evidenciada pela possibilidade de usos do recurso cômico nas caricaturas, que aparentemente destinadas a uma só finalidade, de despertar: o efeito cômico, são

modificadas e reapropriadas pelo professor, ao trabalhar, *a questão da identidade e da alteridade*.

a) Identidade e alteridade trabalhadas a partir das caricaturas.

Num trabalho conjunto, as professoras de história e de arte desenvolveram atividades com as iconografias humorísticas, iniciando com a caricatura de Augusto dos Anjos. Essa atividade foi realizada em dois momentos. No primeiro a professora trabalhou a questão teórica, conceituando e diferenciando os elementos que compõe uma caricatura. Além do aspecto teórico, pediu aos alunos que trouxessem jornais e revistas, pois eles iam aprender a identificar uma caricatura. Além dos recortes dos jornais usou as representações cômicas do Pasquim, principalmente as caricaturas dos presidentes que participaram das últimas eleições de 2002. Segundo afirmações da Professora Santos (de História), o trabalho de identificação não é realizado apenas com o intuito da produção artística, mas principalmente auxiliar os alunos na questão da identidade, como destaca:

com os alunos da 5ª série eu sempre trabalho com caricaturas, aliando o aspecto teórico e o prático. Explico mostrando através das semelhanças, dos exageros, como se constrói um retrato caricaturado. Para isso uso sempre as caricaturas de personagens importantes ou de políticos conhecidos. O objetivo a ser alcançado é a produção da caricatura de um colega, como também trabalhar a questão da identidade. No entanto, alguns alunos criam produções bastante grotescas, em relação à tipificação do outro, exagerando traços e aspectos físicos, mas corrijo fazendo com que o aluno se coloque no lugar do outro.

Na fala da Professora Santos, evidenciamos a preocupação em trabalhar com as caricaturas sem denegrir ou rebaixar o outro através do traço, identifica-se portanto, uma postura ética, percebida quando orienta o aluno a retratar o outro.

Nesse sentido, dois conceitos são trabalhados: a questão da identidade, quando recomenda ao aluno fazer seu auto-retrato, e a questão da alteridade, quando o aluno desenha caricaturando o outro.

Uma discussão empreendida por França (2002), sobre o conceito de identidade nos ajuda a precisar melhor essa questão. Ela parte da contraposição entre duas concepções: a primeira delas é a mais tradicional que concebe a identidade enquanto *a busca das origens*, das semelhanças, do substrato comum. A identidade se refere à essência comum subjacente às muitas diferenças que atravessam um determinado grupo social. Segundo estes posicionamentos, as duas concepções de identidade, nos remetem a um jogo de posicionamentos. Uma segunda concepção trata a identidade:

como *em processo*; como uma produção que nunca se completa, formada e transformada no interior da representação. Já não se trata de uma identidade una, permanente - mas de uma construir-se. Portanto, segundo a autora a identidade pergunta, menos "o que nós somos" (estado), e mais o que nos tornamos processo. (FRANÇA, 2002, p. 27).

Essa segunda concepção, foi apropriada pela professora, não entendendo como essência mas como um posicionamento, um processo móvel, um jogo de posicionamentos que está fundado na existência de um e de outro. Neste sentido, a questão da identidade aciona no mesmo movimento tanto a discussão da similaridade quanto da diferença. Os dois ingredientes estão igualmente presentes, e são trabalhados e discutidos pela professora, quando dirige o olhar do aluno para se verem e se sentirem "como outro", se colocando igualmente no lugar do outro.

Percebemos que, quando a professora trabalha com as iconografias humorísticas, enfocando apenas o aspecto teórico, os alunos consideram as atividades cansativas, quando a professora desenvolve a atividade prática, usando

os recortes de jornais e a produção dos próprios alunos, eles se sentem motivados e o trabalho é ampliado. Nesse sentido, o trabalho do professor torna-se dinâmico:

tem um trabalho na biblioteca, a caricatura de Augusto dos Anjos. Agora no início desse ano, quando eu trabalhei com a caricatura deles próprios, ou seja, com a busca da identidade, como eles se viam, então cada aluno trabalhou o seu próprio rosto, depois eu os coloquei para fazer o rosto do colega, então um fez o rosto do outro.

A caricatura de José Américo de Almeida foi a primeira usada como modelo pela professora Santos, para que os alunos pudessem fazer a cópia e posteriormente produzirem seus próprios desenhos. Segundo afirma a professora à escolha desse tipo de desenho foi feita devido a simplicidade nos traços para composição de um retrato.

ICONOGRAFIA 19



Fonte: Dias, Elcir. José Américo visto pelos Caricaturistas, 1989, p .39.

Com relação ao uso desta iconografia pela professora, dois aspectos pudemos observar: o desinteresse dos alunos pelo assunto que se discutia na aula e o súbito interesse registrado quando a professora apresentou a caricatura.

A causa do desinteresse em relação à exposição da primeira caricatura de José Américo de Almeida, poderia ser tanto o desconhecimento do personagem representado, quanto o distanciamento do aluno para com as questões da política local. Em contrapartida, a segunda caricatura apesar de uma outra leitura feita pelo cronista do traço, do mesmo personagem despertou maior interesse do aluno, uma vez que a aparência da caricatura faz uma analogia com o desenho do “Bad Boy”, bastante conhecido no meio escolar, pelos alunos.

Em algumas iconografias humorísticas trabalhadas pelas professoras nas salas de aula, as quais tratam de temas sociais e representam realidades próximas às da grande maioria dos alunos, o efeito cômico que pretensamente seria o objeto capaz de desvelar o riso, não surtiu efeito desejado. Os temas elencados e selecionados pelas professoras de acordo com o assunto das aulas foram: fome, miséria, violência e preconceito. São temas históricos representados de forma cômica, mas visualizadas de modo objetivo e realista, uma vez que tratam de situações sociais vividas por alguns alunos nas relações extra classe, na família ou no seu cotidiano. São experiências que revelam dimensões de luta pela sobrevivência, de situações partilhadas com o outro, de dificuldades tristezas e alegrias, e que por isso não lhes possibilitaram rir, conforme a afirmação de um aluno:

eu não acho graça nenhuma, destes desenhos, por que a fome não pode ser tratada com o riso, acho que leva muita gente a chorar. Eu mesmo tenho visto muita gente lá onde eu moro, que tem dia que se não vier para a escola, fica o dia todo sem comer. A merenda da escola, é o seu café, almoço e jantar. O pai não trabalha e a mãe apenas lava roupa para fora. E o dinheiro só dá para pagar o aluguel.
(Aluno A)

Na afirmação do aluno, percebemos que o prazer do riso como elemento definidor do efeito cômico não se realizou, uma vez que ele identificou sua realidade na iconografia humorística e não riu, porque rir da iconografia mostrada, significava

rir de si mesmo. O não rir não decorreu da falta de interpretação e compreensão. Nesse caso, “o riso sofreu um deslocamento significativo no qual o risível entrou no domínio do entendimento como instrumento de seu alargamento”. (ALBERTI, 1999, p. 1159) A negação supostamente expressa é resultado do alargamento, isto da inserção do riso como objeto passível de ser apreendido pelo entendimento. É pertinente ressaltar que o aluno ainda expressou que aquela era a realidade do colega vizinho, ou seja, houve uma transferência ao nível do imaginário para o outro. Nesse tipo de comportamento ele nega o fato de que a representação cômica corresponda a sua realidade e afirma ser a do outro. Nesse sentido, o comportamento que os indivíduos manifestam diante da leitura de uma iconografia humorística “decorre sempre de um processo interpretativo e individual.” (ALMEIDA, 1999, p. 41) Essa característica inerente às iconografias humorísticas, de identificação entre o objeto e o aspecto representado, definida por uma relação cômica, coaduna-se com o rompimento da situação de equilíbrio a que se referiu Rousseau (1995, p. 154) quando afirma:

[...] a tendência ao distanciamento passa a predominar sobre a identificação. Neste caso o observador do desenho humorístico não reconhece a ironia e não compartilha com o autor ou com o cronista do traço. Sendo assim o desenho também não produziu o efeito risível.

Ao interpretarmos esse aspecto, estamos levando em consideração às formas de apropriação e análise das iconografias humorísticas onde o elemento risível é determinante. A partir das nossas observações no cotidiano das salas de aula, as questões apontadas foram: o lugar do humor enquanto componente visual e elemento mediador entre o texto escrito e a dimensão visual no ensino de História; a segunda diz respeito à forma como o humor é apropriado nas iconografias

humorísticas, relacionando-as ao construído e as representações identificáveis através de caricaturas, charges e cartoons, isto é, de personagens, de atitudes, situações ou contextos. Nestas duas questões buscamos identificar de que forma o cômico se apresenta na sala de aula e é apropriado pelos sujeitos sociais, desvelados ou não pelo riso ou pelo efeito risível. Com essa compreensão fazemos nossas as palavras de Bakhtin (1993, p. 57) quando diz: “...o riso não é menos importante do que o sério e sobretudo o grotesco, ligado diretamente à vida e a futilidade”. Fazemos uso do seu pensamento para indagar qual é o efeito que produz o humor através dos elementos risíveis nas práticas pedagógicas dos professores de história. Nas iconografias humorísticas, que tipo de representação o professor faz do elemento cômico, “ele trabalha de forma positiva, ou negativa, trabalha a razão, a emoção, a sensibilidade, ou cômico é visto apenas como um desvio, uma inabilidade, ou um gênero menor?”

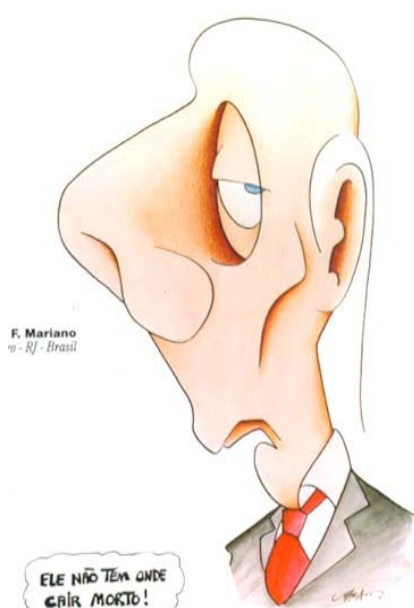
Talvez a representação do cômico como algo menor seja a concepção reinante entre a maioria dos professores que afirmaram não fazer o uso mais sistemático da iconografia humorística em sala de aula, porque os alunos desobedecem e passam a transgredir a ordem vigente. As mudanças ocorridas no ambiente escolar, especificamente no cotidiano da sala de aula imprimem transformações no comportamento do aluno como também na configuração espacial estabelecida, uma vez que há alteração no contexto, descentralizando a questão da autoridade do professor como também o poder da fala e da relação professor e aluno.

As mudanças ocorridas são pertinentes a qualquer processo de comunicação, porque se configura uma relação determinada por um conjunto de regras as quais devem ser observadas, variando apenas de acordo com as

situações e os contextos sociais. No contexto escolar quando as mudanças ocorrem estão combinadas por informações novas, metodologias, concepções, representações, resistências, que implicam novas configurações, quer seja na relação espacial, quer seja na relação entre as redes de saber, criando a sensação de violação das normas, que por alguns professores foram entendidas como transgressões das regras. A partir desta caracterização, a representação do cômico na sala de aula, estaria sendo alicerçada por uma concepção de que o humor gera o desvio de comportamento e decorre da inversão de papéis, como também da “relação espirituosa de que o fato cômico pode apoiar-se justamente numa atitude de desobediência a algumas normas”. (FREUD, 1930, p. 39).

Além de colocar a diferença entre caricaturas e cartoons, Santos demonstra na sua prática cotidiana com as iconografias humorísticas como se estabelece a relação entre o aspecto cômico e o risível nas caricaturas. Para tanto, nos mostrou uma das caricaturas analisadas e como esse exercício se processou:

ICONOGRAFIA 20



“Quando eu trabalhei caricaturas, falei apenas da questão de você deformar, transformar no cômico o rosto de uma pessoa, não contar uma história, fazer uma cabeça gigantesca, com o nariz grandão, o pescoço pequeno e o corpo bem miúdo. Mostrei esse tipo de trabalho, mas destaquei a questão das semelhanças mostrando que é usada para explorar a dissociação entre o convencional e o caricaturado, e pedi que eles fizessem assim”.

Fonte: Mariano, Júlio César F. Acervo do XXIV *Salão Internacional de Humor de Piracicaba*. 1997, p. 22.

Como observamos, a caricatura humilha porque amplia os desvios, a incongruência, como se o observador usasse lente de aumento e faz um perfil de poucas linhas empreendendo a deformação deliberada do original. Acerca dessa característica da caricatura Leite (1996, p. 20) afirmar que:

a caricatura faz parte de um “desenlace” (o desvio a descontinuidade a disjunção), que desnuda a insuficiência, desconstruindo a imagem do caricaturado, ao mesmo tempo em que reconstrói “um outro”, revelador das incongruências do original; por isso é reprodução negativa, às avessas.

A habilidade da Professora Santos no trabalho com as iconografias humorísticas na sala de aula abriu-lhe o universo no uso de outros recursos didáticos e possibilitou-lhe trabalhar com outras formas de representação imagética, além da caricatura, conforme se evidencia:

Quando eu fiz esse tipo de trabalho, aí eu passei para os cartoons, ou seja, a história das charges. Aí entrou a questão política do país, aí veio, no começo do ano, a primeira grande campanha da fome, então trabalhamos a fome e entrou Lula. Era para trazer a questão da charge através da fome, mas não só a fome, também a educação, os temas do cotidiano. Eu não trabalhei com aposentadoria porque ainda não estava em ênfase, mas eles trouxeram as charges, contando a história política do país, que recortaram de revistas. Fizeram um trabalho desse tipo, sobre a questão social e política do país.

Além da professora Santos, identificamos outras professoras que utilizam as iconografias humorísticas nas suas práticas cotidianas do ensino de História, a exemplo da Professora Eunice, e das Professoras Cíntia e Kátia.

Na perspectiva de sistematizar o trabalho com as ICs, a professora Eunice antes de realizá-lo fez uma espécie de enquête com os alunos sobre a leitura, a que tinham acesso. Perguntou sobre o tipo de leitura regularmente faziam, sobre as possíveis assinaturas de revistas feitas pelos pais, se os alunos liam

jornais. Essa atitude da professora foi usada em várias aulas. Entendemos essa forma de trabalhar como uma estratégia para despertar o interesse dos alunos para a sua aula, e mais diretamente para as temáticas políticas e sociais, como: poder, violência e preconceito. Sobre o exercício dessa atitude comentou:

uso do poder da sedução do humor para sensibilizar os alunos e despertar seu interesse para as temáticas políticas e sociais, que indiretamente são apresentadas nos livros didáticos, e que passam despercebidas pela maioria dos alunos. Para atingir esse objetivo, eu peço para os alunos trazerem jornais e revistas que tenham charges, deixo-os bem à vontade para folhearem os jornais, como também para se familiarizarem com esse tipo de desenho, e num segundo momento peço para olharem quase que para se divertirem, sem nenhuma exigência teórica. Esta é uma das estratégias que uso normalmente, quando vou trabalhar com algo novo. Um outro aspecto, é que faço com que os alunos comecem a identificar as caricaturas, para depois fazerem a comparação com os políticos mais importantes.

Apesar delas fazerem parte da mesma rede de ensino, ou seja, pública estadual e suas escolas estarem integradas ao Projeto CEPES, uma desconhece a prática da outra. Mesmo próximas nas suas ações inovadoras no ensino de História, estão distantes. Caso houvesse proximidade entre elas, o trabalho que ambas realizam poderia ser aperfeiçoado metodologicamente, ampliado e estendido a outras escolas da rede. Os benefícios seriam não só para as professoras, mas também para os alunos. As experiências realizadas por ambas professoras são positivas e foram construídas a partir do fazer cotidiano de cada uma, no entanto se limitam ao espaço da sala de aula, se quer chegam a ser conhecido por outros professores na mesma escola, seja por falta de espaço onde o professor possa mostrar sua experiência ou às vezes por descrédito do próprio professor que não acredita na sua capacidade criativa, inovadora e construtora de uma escola pública

de qualidade. Comumente ela faz, gosta do que fez, às vezes acredita, mas enxerga como algo menor. Não percebe o seu fazer pedagógico como sistematização científica. Acerca disso, é pertinente ressaltar que a professora Santos foge a essa regra, uma vez que se mantém entusiasmada com o que faz e procura mostrar sua experiência. A prova disso é o fato de que se inscreveu no concurso de escolas públicas, versando sobre a temática Cultura Popular e meio ambiente. O trabalho que desenvolveu com os alunos sobre a representação das festas populares da cidade de João Pessoa rendeu-lhe o primeiro lugar a nível nacional e deixou-lhe ainda mais entusiasmada a inovar suas aulas e portanto estimular os alunos ao exercício da construção do saber.

b) As caricaturas usadas para despertar à auto - estima do aluno.

Segundo o relato da professora Santos, a modalidade de uso em destaque, constitui-se uma forma bastante criativa de se trabalhar com as representações humorísticas, objetivando não só a produção de caricaturas, como também, desenvolver a auto-estima do aluno.

As cópias das caricaturas são feitas para incentivar como estratégia para que os alunos considerados de difícil relacionamento com os colegas, se sintam motivados, assim como para diminuir a agressividade entre eles, como destaca a professora:

“uso as caricaturas como motivação para despertar a auto- estima de alguns alunos. Vejo esta tarefa como um desafio, uma vez que lidamos com alunos cuja auto-estima desde a infância não foi valorizada. De alguma forma tento incluir neste pequeno tempo que o aluno fica na escola, a aprendizagem a partir da auto-estima, encorajando com a produção dos desenhos e caricaturas.”

Percebemos na observação em sala de aula, que a atitude da professora, de desenvolver atividades práticas, através da produção das caricaturas, constitui-se como uma tática no sentido de elevar a auto-estima dos seus alunos assim como desenvolver as suas potencialidades, para se sentirem mais capazes, e confiantes no seu potencial. Assim, quanto mais alta for a auto-estima do aluno, mais forte será o impulso para se expressarem. Nesse sentido Braden (2002, p. 13), destaca a questão, ligada a traços da personalidade, como:

“correlações positivas diretamente relacionados à capacidade de realização, correlacionando-se com a intuição, criatividade, independência, habilidade para lidar com mudanças, disponibilidade para admitir e corrigir os erros, benevolência e cooperação”.

Segundo Voli (1996), conseguir acreditar no próprio valor e na importância que temos como seres humanos, pode influir profundamente na definição das nossas estratégias de participação social, considerando a auto-estima, como um dos requisitos básicos para a aprendizagem humana e como um dos caminhos que nos leva a auto-realização.

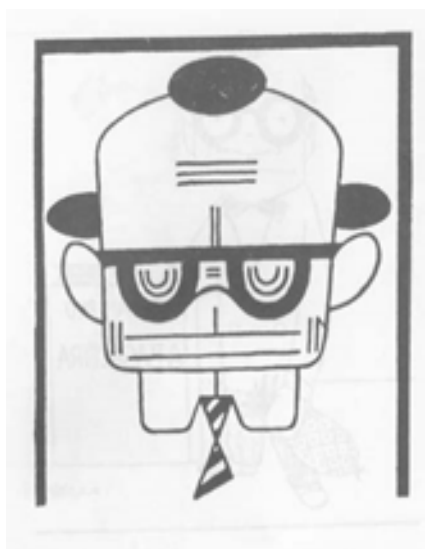
Segundo essa concepção, quanto mais baixa for a nossa auto-estima, mais nebulosa, evasiva e imprópria, provavelmente serão nossas comunicações, devido a incertezas quanto aos nossos próprios pensamentos e sentimentos, e ou devidos à ansiedade diante da reação do outro.

Desta forma, uma auto-estima positiva diante da vida, cria em nós um desejo natural de amadurecer e fortalecer nossa capacidade de amar e nos ajuda a manter relacionamentos mais equilibrados.

A segunda caricatura trabalhada e reproduzida sistematicamente pelos alunos, despertou um maior interesse não por haver alguma identificação com o

personagem representado, mas porque a caricatura do escritor José Américo de Almeida, através do imaginário do caricaturista Mário, traz para sala de aula o desenho bastante conhecido entre os alunos. Esta representação feita pelo cronista, foi rapidamente assimilada e incorporada nas reproduções, não só pela facilidade mas porque na composição do desenho há uma grande semelhança com um dos desenhos bem conhecidos dos alunos, através de produtos lançados no mercado para os jovens (camisetas, capas de cadernos, roupas esportivas), a representação de um jovem com o estereotipo de mal, conhecido como “bad boy”.

ICONOGRAFIA 21



Fonte: Mário. José Américo visto pelos Caricaturistas, 1989, p .46.

Acerca do comportamento do aluno quando a professora trabalha diretamente com as caricaturas, ela respondeu o seguinte:

Quando eu trabalho teoria, eles não se sentem motivados. Agora, a partir do momento em que levo a prática para sala de aula, todo e qualquer aluno, de quinta à oitava série trabalha. Além da contextualização, eles trabalham com obras de grandes artistas paraibanos e deles próprios. Quando eu trabalhei com cartoon na sétima série, eu falei de vários cartunistas brasileiros, falei de Henfil, de Régis Soares, que é paraibano, daquele cara da Veja. Mostrei algumas caricaturas que fizeram sucesso no país, eu posso até

mostrar a você o que eu tenho aqui em sala de aula. Como também trabalhei o processo histórico, de quando começou o primeiro cartoon no país, quem foi que trouxe e quais os motivos?

Observando a aula da referida professora, percebemos que ela usa diversas formas de iconografias humorísticas, desde a caricatura até o cartoon, como também a diversidade de suportes além do livro didático. No cotidiano da sala de aula, os jornais, as revistas e os cartazes, sempre se fazem presentes e são utilizados por essa professora, desde os de circulação local até os nacionais. No que se refere ao aspecto teórico trabalhado em classe, percebemos que essa professora ressalta os elementos diferenciadores dos desenhos humorísticos, assim como a produção de caricaturistas locais e nacionais. Pois comumente expõe sobre os cartunistas e a produção deles, entre os cartunistas paraibanos destaca a produção de Régis Soares e cotidianamente a utiliza nas suas aulas em função de ser o mais conhecido tanto por ela, quanto pelos alunos. Mas não esquece outros cartunistas, conforme evidenciou:

quando eu trabalhei com caricatura, comecei pela caricatura, aí fui até a charge, nisso eu fui falando de José Carlos, que ele tem um grande trabalho que se chamou "As Melindrosas", um grande trabalho também, que saiu até há pouco tempo sobre uma pessoa, sobre a família dos Tefé, que ela foi assassinada e até hoje ninguém encontrou o corpo, foi um dos assassinatos que chamou a atenção do Brasil. Aí eu trabalhei Anaide e Tefé. Trabalhei com Luiz Peixoto, como também as caricaturas feitas pelo Miessio de Café, que ele trabalhou Caetano Veloso, Michael Jackson, entre outros. Aí entrei na História da caricatura, o primeiro trabalho feito lá no início do século, no ano de 1889 a 1905, com o Titico. Se você buscar vai encontrar essas histórias. Depois disso eu peguei sessões das revistas, entre elas eu peguei a Veja, a Isto é; peguei também aquelas revistas de ciências, Globo Ciência e os recortes de vários jornais. Entre um dos exercícios que eu passei foi esse aqui: recortes de jornais e revistas, caricaturas e pedi ao aluno para colar no espaço em branco; depois orientei para fazer caricaturas não só deles próprios, mas dos colegas, sempre respeitando a forma de expressão artística. Quanto aos cartunistas daqui, os que eu mais citei foi Régis Soares, que eu conheço, atualmente tenho alguns trabalhos dele, falei de um cartunista de O Norte, não estou

lembrada do nome dele agora. Tem o Fred Ozanam e também o Fred, que trabalha com máscara. Falei do Henrique Magalhães, que ele não é só cartunista, ele trabalha mais na linha de quadrinhos, mas ele faz cartoons. Esse rapaz aqui trabalha os presidentes, pode dar qualquer presidente a Felipe que ele transforma em uma história de cartoons. (Nesse momento ela faz referência a um aluno e utiliza sua produção na sala de aula).

Nesta modalidade de uso identificada nas artes de fazer de uma professora, destaca, o elemento risível usado como recurso para identificação dos tipos sociais da política nacional.

Na perspectiva de sistematizar o trabalho com as iconografias humorísticas, a professora Eunice antes de realizá-lo fez uma espécie de enquête sobre a leitura, exigindo que o aluno respondesse a algumas perguntas sobre os tipos de leitura que regularmente faz, como também a identificação acerca da assinatura de revistas feitas pelos pais. Além disso, pediu que os alunos que liam os jornais da Paraíba levantassem as mãos, ou qualquer outro tipo de jornal. Essa atitude da professora foi usada em várias aulas, entendida como uma estratégia para despertar o interesse dos alunos para a sua aula, e mais diretamente para as temáticas políticas e sociais, como: poder, violência e preconceito. Sobre o exercício dessa atitude comentou:

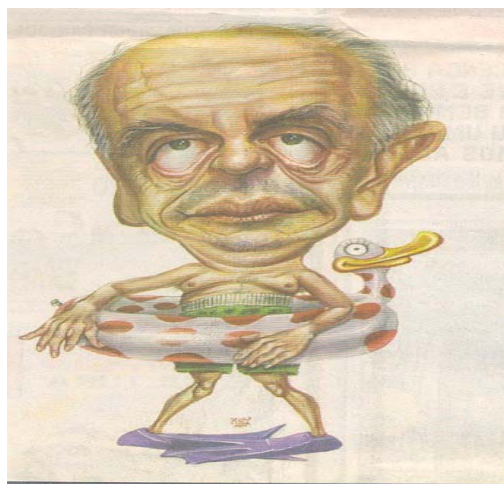
não podemos ignorar o uso das charges nos jornais em sala de aula, por que elas possibilitam e nos facultam a possibilidade de através do burlesco, fazer uma crítica aos acontecimentos sociais, principalmente os da área da política. Por isso eu utilizo as charges publicadas nos jornais, para demonstrar ao aluno não só o aspecto ideológico veiculado nos desenhos, mas principalmente por que elas permitem-nos fazer a discussão de temas sociais, e a análise desse tipo de texto. Para atingir esse objetivo, eu peço para os alunos trazerem jornais e revistas que tenham charges, que apresentem caricaturas que retratam personagens de grande prestígio social como também charges que tenham relação com os acontecimentos mais atuais. Esta é uma das estratégias que uso normalmente, quando vou trabalhar com algo novo. Um outro aspecto, é que faço com que os alunos discutam a partir das interpretações feita por eles mesmos, permitindo assim ao aluno o desenvolvimento da

consciência da cidadania. Um outro aspecto é que através da utilização do cômico, os alunos ficam bem a vontade, trocam os saberes, e através do riso estabelecem uma cumplicidade com os desenhos.

Conforme se evidencia na fala da professora Eunice e nas observações das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, o momento em que a professora utiliza as iconografias humorísticas se constitui um dos momentos relevantes porque o espaço social da sala de aula perdia o ar de seriedade, de racionalismo, que caracteriza a cultura verbal e prevalecia o poder do riso, configurando-se através da identificação dos personagens das últimas eleições presidenciais caricaturados. Nesse sentido, o riso é usado como estratégia, a partir do momento em que possibilita conhecer através do aspecto risível os tipos sociais, imitados pelos cronistas do traço. Esse é um aspecto discutido por Aristóteles (1991, p. 204) quando afirma que:

o riso é a realização do prazer cômico e da imitação 'dos melhores' e 'dos piores' tipos sociais, uma vez que 'o imitar é congênito do homem', e por ser o maior imitador entre os viventes, o homem se compraz ao imitado.

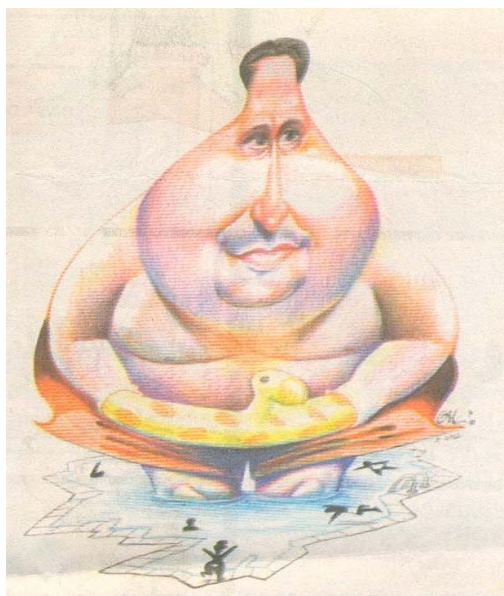
ICONOGRAFIA 22



Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Através dos exageros dos traços a Professora estimulou os alunos a identificarem os personagens caricaturados, como também pediu que analisassem criticamente e fizessem analogia do político com a representação cômica, conforme está evidenciado abaixo:

ICONOGRAFIA 23



FONTE: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Nesse caricatura, a professora Eunice trabalhou dois aspectos: o teórico a partir da etimologia da palavra, esclarecendo o que vem a ser a palavra caricatura: *caricáre*, que significa mudar, exagerar de forma cômica. O segundo aspecto trabalhado foi à relação entre a figura e o modelo, dando destaque aos traços, aos detalhes, enfim os pontos que caracterizam a representação.

As caricaturas 20 e 21 possuem a principal característica dos humoristas do traço quando representam tipos sociais, ou seja, ampliam traços que chegam a deformar os personagens representados desnudando-os e revelando o que poderia está oculto. Ao fazer dessa caricaturas nas suas aulas, as professoras Santos e

Eunice, embora trabalhando em espaços isolados conseguiram perceber a essência das representações caricaturadas quando trabalharam identificando as características físicas e morais do sujeito representado. Para tanto, levaram os alunos a perceberem a disformidade dos personagens como reflexo do seu interior. Nesse caso, por meio da redução e rebaixamento do caricaturado “opera-se a identificação extensiva entre características físicas e morais: o corpo reflete o caráter do personagem”. (LEITE, 1996, p. 104)

Identificamos uma apropriação singular, trabalhada pela professora, quando as iconografias são usadas para demonstrar que a caricatura não produz a deformação do real.

O aspecto que merece ser destacado e que foi usado pelas professoras como elemento chave para a produção dos alunos é a idéia de que a caricatura não traduz nenhuma deformação do real, mas possibilita que se experimente outra representação visual dos sujeitos sociais. Foi a partir desse princípio de que não existe um real permanente a ser captado que as professoras começaram a trabalhar com os alunos um dos aspectos fundante da caricatura: a questão da deformação. Esse elemento quando explorado pelas professoras tornou-se importante, uma vez que foi usado para desenvolver no aluno a percepção dos valores éticos e estéticos: beleza, fealdade, harmonia, estabilidade, contradição, perfeição, imperfeição. Essa perspectiva de análise foi usada pelas professoras para possibilitar aos alunos identificarem nos personagens caricaturados características físicas e morais: o corpo reflete o caráter do personagem, olhar de ave de rapina, feições exageradas e horrendas, deformação física, são aspectos que imprimem um olhar para o interior do personagem, como se a disformidade fosse um reflexo do seu interior. Coincidência ou não, no geral as iconografias trabalhadas pelas professoras em

apreço, bem como as produções dos alunos, se referem ao período das eleições presidenciais, aos personagens políticos mais evidentes e aos problemas sociais do país. Esse aspecto também se apresentou nas aulas das professoras, Cátia e Rosa.

No que diz respeito aos trabalhos realizados pela professora Santos, as características das primeiras caricaturas foram usadas para retratar o período das eleições, como uma das estratégias do partido adversário, “o qual tenta através do aspecto alegórico e do riso degradar, dessacralizar, aviltar e humilhar o adversário.” (MINOIS, 2003, p. 299). Esta perspectiva está representada na caricatura abaixo, e foi trabalhada tanto pela professora Santos, quanto pelas demais.

ICONOGRAFIA: 24



Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Nesta caricatura, o cronista representou Lula como um sapo, a professora Santos a utilizou para motivar outras discussões, como por exemplo, a questão da alienação, do poder da mídia, da esperança do povo em relação ao momento político do país e a esperança das classes populares no novo presidente, dada a sua origem popular. Embora a professora não tenha enfatizado as especificidades

da produção iconográfica do jornal, no que diz respeito ao contexto social e político, revelou preocupação com relação à imagem e representação do candidato Lula. A utilização das iconografias em jornais é um indicativo de que a professora considera importante a participação e a influência da mídia enquanto leitura da realidade, e constitui-se também como um primeiro passo para que o aluno passe a se interessar pelo o que os jornais apresenta.

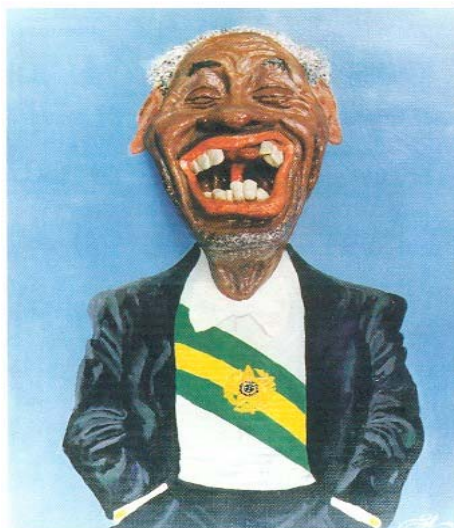
Os elementos caracterizadores das iconografias humorísticas foram explorados, a partir da identificação em sala de aula, como também nas exposições das semanas culturais realizadas na escola e nos trabalhos realizados em sala de aula, conforme revela a professora Santos:

todo ano eu trabalho por etapas, na quinta série dou algumas noções de caricatura, na sexta serie eu aprofundo e na sétima e oitava series, geralmente, eu trabalho as questões sócio-políticos do país ou então com a historia da arte, depende do tema que eu tenha em mãos.

A professora Santos demonstra que usa diversos tipos ICs (caricaturas, cartoons e charges), além do livro didático. Ela traz para o cotidiano escolar jornais e revistas (desde os locais até os de nível nacional). Procura abordar temas polêmicos e atuais, transitando entre as diversas áreas da ciência (política social e cultural). A partir da convivência com essa professora, percebemos que o trabalho que realizou com os alunos e utilizou as caricaturas dos políticos como recurso, não se constituiu num exercício fortuito, sobretudo porque antes fez um levantamento das produções dos cronistas, dos políticos que estavam em evidência no momento das eleições para presidente da República. Para tanto, pesquisou em jornais, revistas e Internet. O objetivo, segundo nos revelou a professora era fazer com que o aluno identificasse os políticos (nomes e partidos a que estavam filiados ou

representavam) e, posteriormente, percebessem qual a característica física que estava sendo exagerada, qual a tipificação, ou o personagem que estava sendo ridicularizado. Outro aspecto trabalhado foi à percepção na construção da iconografia humorística, se a marca grotesca estaria modelando ou não o sujeito representado. Para demonstrar e fazer com que os alunos visualizassem esse aspecto a professora usou uma imagem bastante grotesca e irônica, conforme está indicado abaixo:

ICONOGRAFIA 25



Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Na condução das atividades didáticas, em primeiro lugar a professora orientou os alunos a visualizarem a iconografia, identificando no traço caricaturado o que era ampliado e levado ao exagero, como também a inadequação entre o representado e a realidade; aspectos que caracterizam as produções caricaturescas, sendo comum como destaca Leite:

(1996, pp. 30-31)

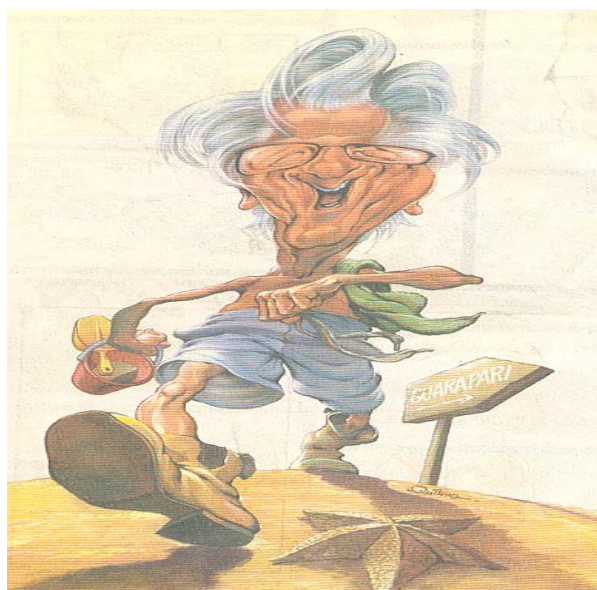
o registro com o (rebaixamento do eminente, exaltação do medíocre) à ênfase no disforme e no híbrido tocando os limites da monstruosidade, da estranheza e da excentricidade, chega eventualmente às raias do absurdo em aproximações com animais repelentes, vegetais e objetos.

Esse exercício a partir da análise do grotesco, evidenciando o aspecto ridículo nos personagens, nos levou a indagar sobre a continuidade ou não na prática da professora. No que a professora prontamente nos respondeu:

este é um trabalho que tem continuidade, porque eu já fiz esse tipo de exercício o ano passado com os alunos da sexta e sétima série. E nas duas séries, mas especificamente na sexta série as construções das caricaturas eram feitas de forma bastante grotesca, quase que denegrindo o personagem.

Sem dúvida, esta é uma tendência de todas as caricaturas, pois retratam as personalidades com feições exageradas. Assim, a harmonia natural da aparência ao ser destruída de forma contrastante, é usada como meio de chamar a atenção para os desvios, fazendo com que o aspecto cômico seja introduzido. Sendo assim, o cômico após transcender o imitado, recorre ao ridículo e à humilhação. Para Kris (1968, p. 173) a imitação e a deformação do cômico, nas iconografias humorísticas representam uma ameaça e ofensa ao amor próprio. Isso acentua a natureza de sua finalidade: serve ao propósito de desmascarar uma pessoa, o que nos é familiar como técnica da degradação. A distorção é usada como meio de chamar a atenção para destacar uma particularidade. O humorista retrata um fato intensificando-o nas representações para acentuar as peculiaridades ou anormalidades sociais as quais deseja que os interlocutores prestem atenção, conforme retrata a imagem abaixo.

ICONOGRAFIA 26

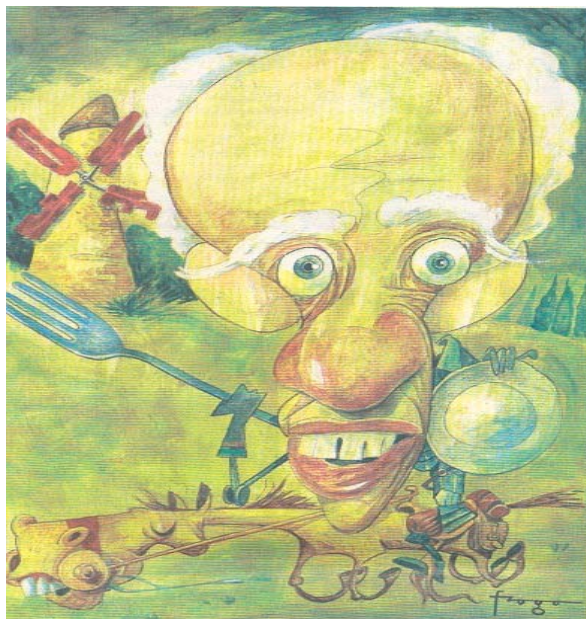


Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003. n. 44.

Acerca do caráter deformador e depreciativo da iconografia humorística, o autor nos alerta que nem sempre seu objetivo principal é fazer rir. (BERGSON, 1983, p. 20). Ela não provoca inevitavelmente a todo custo o riso, pois depende do modo como o sujeito social se apropria dela. Ainda que faça rir com a ajuda do exagero, mas longe de ser um testemunho de alegria, o exagero caricatural, não é senão um meio nas mãos do humorista para exprimir seu rancor e descontentamento com algum fato social, político, econômico e cultural. Assim, os humoristas como todos os autores cômicos, são inclinados ao humor negro, ao procurarem despertar a compaixão; são inclinados a usar a dor e a melancolia como forma de mediação social, despertando assim o descontentamento, usando como instrumento o desprezo e, com isso, despertam as compaixões pelos fracos, pobres e oprimidos. O cômico é usado pelo cronista do traço como função corretiva, que reclama do homem uma atuação compatível aos desvios dos padrões sociais

vigentes. Nas caricaturas, assim como nas charges e cartoons, o sentido cômico é usado como recurso para provocar uma determinada reação, conforme enuncia o traço abaixo.

ICONOGRAFIA 27



Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Essas iconografias foram usadas pela professora destacando a questão das identificações com as personagens representadas de forma irônica ou satírica. No exercício desenvolvido em sala de aula, não foi explorada a questão contextual a que remete cada uma dessas charges e caricaturas. Talvez este não tenha sido o propósito da professora, uma vez que usou os tipos sociais representados para chamar a atenção do aluno à questão dos exageros e da deformação, como também para construção de caricaturas, que não denegrissem os tipos representados.

A professora não se apropriou da dimensão textual desta iconografia, uma vez que não trabalhou o conteúdo e a temática representada de forma analógica nesta charge, quando o cronista do traço se utiliza de um herói da literatura clássica (Dom Quixote), para representar de forma cômica e irônica, tomando o prato e o garfo, como elementos que servem de sustentação a uma utopia, quando se trata da nossa realidade. Desta forma, nesta charge, torna-se evidente a característica fundamental da linguagem metafórica, uma vez que:

a transmutação de uma coisa em outra sem que a primeira, que lhe deu origem, se dilua automaticamente na segunda. Os dois conceitos acham-se disponíveis e se apresentam à percepção. Na verdade a metáfora está na charge como um todo, nos seus diversos elementos e nas relações entre eles... O processo de estruturação metafórica vai-se delineando aos poucos. (FLORES, 2002, p. 25).

Assim, através do juízo de semelhança o autor da charge exprimiu os desejos de um herói nacional, através da hibridização entre a imagem de Betinho⁴ e Dom Quixote.

Assim sendo, percebemos o cômico enquanto estratégia de ação, e demolidor das imposturas que ludibriam o sujeito social. A representação do cômico nas iconografias humorísticas não expressa de forma direta os sentimentos dos representados, encobrando-os através do exagero e das deformações dos traços. A dicotomia entre a sensibilidade e o racionalismo foi analisado por Gombrich, quando reconhece que o artista além de se incorporar à magia da imagem ou dela se apropria, deve ter conhecimento teórico para que possa concretizar sua função utilitária e social. O cronista do traço não se limita apenas a reproduzir determinadas

⁴ Sociólogo e ativista ligado aos movimentos populares, responsável por organizar uma das primeiras campanhas de combate a fome no país.

situações, ele as extrapola quando usa sua imaginação criativa voltada para o fantástico; o cômico; o irônico e o grotesco.

No trabalho com personagens importantes da nossa história, considerados como brasileiros ilustríssimos, destaca-se também o trabalho da professora Kátia, quando fez com os alunos, um trabalho em grupo sobre personagens que se destacaram na nossa história política e social.

Dentre as atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora trabalhou a imagem pedindo para os alunos identificarem o personagem, como também fazer a comparação entre o que estava representado no jornal e as imagens inseridas no livro didático. Outra questão trabalhada pela professora foi à identificação do retrato do personagem, sendo caricaturado de forma risível.

Essa atividade desenvolvida não só por essa professora, mas também por outras que participaram da pesquisa, de fazer a aliança entre o visual e o verbal, estamos denominado de tática, que são operações cotidianas, desenvolvidas passo a passo na qual produtores desconhecidos e os consumidores produzem por suas práticas. Com essa compreensão entendemos, que o professor através da sua criatividade, e sem a formação específica para trabalhar com a dimensão visual, consegue criar, através de formas singulares desenvolvidas a partir da sua vivência em sala de aula. Como destaca Certeau (1994, p. 47), “muitas práticas cotidianas falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc, são do tipo tática”.

Concordamos com o autor ao afirmar que os professores através da habilidade de trabalhar com a dimensão visual, de questioná-la, de levar o aluno a dissertar a partir de um desenho cômico, de usar o cômico como persuasão, jogando constantemente com a vida social da sala de aula, tirando partido de forças

que lhes são estranhas, estão desenvolvendo atividades do tipo tática, destacadas por Certeau como:

denomino "tática" um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.¹⁹ Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho.

3.2 A relação professor e humor: insegurança, e desestabilização.

Um aspecto que consideramos relevante e destacamos nas nossas análises, diz respeito à configuração espacial que as aulas de história adquiriam, quando a professora fazia uso do retro-projetor e das transparências. As mudanças promovidas no espaço da sala de aula nas segundas e sextas feira quando os desenhos eram usados nas 8ª e 5ª séries do turno da manhã da Escola Maria Geni entusiasmavam os alunos. Havia um ritual de preparação com arrumação das carteiras feita pelos próprios alunos. As carteiras, antes em fila, passavam a ser organizadas em um grande semicírculo, assim como a introdução do móvel para colocar o retro-projetor. O bureau logo era empurrado para o canto da sala por uma equipe de alunos, que eufóricos, com entusiasmo diziam: "deixa esta no canto por que agora não precisamos disso aqui". O que essa insinuação deixa a entrever de forma bastante subjetiva, é a idéia de que naquele momento, a professora não ocupava o lugar de destaque, os alunos também tinham o direito de falar e expressar sua opinião, tal qual a professora.

Na nova configuração que a sala de aula assumia, percebemos que não havia a idéia de ordem, de localidade ou de sobreposição física, isto é, nenhum aluno ocupava o lugar da frente ou nas laterais, mas todos permaneciam no centro do espaço. Esta simples mudança na organização da sala de aula, alterou o comportamento os alunos. Enquanto a ordenação tradicional dos alunos sentados uns de costa para os outros, “previa” espaço de silêncio e desigualdade na distribuição do direito à palavra, a nova ordenação incluía possibilidades de troca, discussão e integração. (BARRETO, 2002, p. 44). Tamanha era a integração do aluno na nova configuração, que eles passaram a resolver qualquer situação que pudesse interferir na aula e não esperavam que o professor tomasse a iniciativa. Um exemplo disso foi à atitude de duas alunas que se levantaram e ao observarem que o quadro estava ainda escrito, apagaram-no, para que o texto não desviasse a atenção dos demais e interferisse no andamento da aula. Esse tipo de atitude demonstra que havia interesse dos alunos pela aula, principalmente porque a professora utilizava a iconografia humorística.

Como uma das características básicas da escola é a de se apresentar e de se representar, assim a sala de aula tendo suas feições bastante deferidas, tem o poder de metamorfosear-se. De certa forma a “sala de aula pode ser incluída nos chamados meios de comunicação e não está mais tão distante do mundo da cultura de massa” (TV ESCOLA, 1998). Podem parecer apenas simples detalhes, mas as experiências em que a professora trabalhou com as iconografias humorísticas visualizadas nas transparências e exibidas no retro-projetor possibilitaram certa liberdade aos alunos em relação ao discurso. Todos esses elementos, seguramente deram outra conotação ao ambiente educativo. As utilizações de imagens, de representações cômicas no retro-projetor, são importantes porque permite associar

aprendizagem ao prazer via humor e a sala de aula por algumas horas passa a ser um ambiente de interatividade.

ICONOGRAFIA 28



Fonte: Soares, Régis. *Charges na rua. 2002*, p. 65.

Quando a professora fez uso da iconografia acima, para chamar a atenção do aluno para a questão da fome no Brasil, a representação usada não surtiu o efeito desejado, uma vez que não houve de imediato a leitura da imagem representada. Nesse caso, o recurso cômico utilizado pelo chargista, como tática para chamar a atenção do leitor não funcionou como recurso dramático para a maioria dos alunos da classe, uma vez que a representação não possibilitou vivenciar essa realidade nua e crua potencializada nas particularidades e detalhes do desenho. Em vez de ter sido feita uma apropriação do cômico, o aluno apenas fez analogia da representação a grande maioria dos homens que vivem à margem da sociedade. Neste sentido, a mensagem do chargista não foi apropriada ou

assimilada e por isso não surtiu o efeito risível, que caracteriza o cômico nas charges.

Acreditamos que não houve a apropriação da mensagem representada através da linguagem das novas tecnologias em função de o aluno não ter acesso a Internet e desconhecer os símbolos utilizados pelo humorista, a exemplo do símbolo @ e da expressão com. br. O que está implícito neste fato é que houve dicotomização entre o social, o econômico e o cultural. Não houve relação dialética entre a tecnologia com o produto cultural humano e a constituição da subjetividade, na representação analisada. Não houve o elo pretendido através desta nova linguagem que tem por base: “a reconstrução que consiste na apropriação do significado construído socialmente e transformado pelo sujeito num sentido pessoal próprio”. (VYGOSTKY, apud BARRETO, 1991, p. 51) . Assim, o aluno não pode compreender a linguagem dessa nova tecnologia e não foi capaz de construir outro texto em função da linguagem virtual não faz parte da sua cultura e não está inserida em uma sociedade em que o cultural é constituído por intermédio de uma prática social resultante de relações pessoais próprias de uma determinada sociedade, conforme afirma Bakhtin (1988), “uma expressão objetiva, de uma realidade subjetivada.” De forma que podemos dizer que os modos de subjetivação podem estar implícitos no contexto social marcado pelas novas tecnologias. Com certeza, as proezas que oferecem essa ferramenta, as mudanças nas maneiras de pensar, criando novas formas de interação, nas quais se intercambiam idéias em tempo real, não se concretizou no cotidiano desta sala de aula. Portanto, não foram rompidas as fronteiras entre o real e o virtual conforme destaca Freitas (2002, p. 63), quando diz que:

O computador, até certo nível, é uma ferramenta, mas além disso, nos oferece novos modelos de mente e um meio novo no qual

projeta nossas idéias e fantasias. Estamos aprendendo a viver em mundos virtuais nos quais assumimos personagens de nossa própria criação. É uma cultura da simulação que está afetando nossas idéias, sobre a mente, o corpo, o eu e a máquina e trazendo mudanças na maneira de experienciar a subjetividade humana.

A charge trabalhada pela professora demonstra os dois extremos da realidade social do Brasil, primeiro a precária situação da maioria da população que sobrevive com baixos salários e segundo o uso das tecnologias não acessíveis (baixo poder aquisitivo X alto custo dos computadores) a todas as pessoas. A ICs em análise aponta para o uso das duas linguagens, qual seja, a virtual e a imagética. Isso está representado quando o mendigo satiriza o uso das tecnologias pedindo para que lhe mandem um e-mail, ou seja, uma correspondência eletrônica caracterizada pelo símbolo tão conhecido o “@”, e anuncia o endereço eletrônico, cujo “site” informa que ele está com fome e na br. Utilizando-se dos caracteres “@”. com. br, o cronista do humor demonstra que no mundo dos pobres, a única informação premente é a fome. Nesse instante relaciona a realidade social e a tecnologia para demonstrar a dicotomia entre as duas realidades, evidenciando a dupla exclusão dos mais pobres: exclusão do consumo e do acesso às novas tecnologias. Parra esses sujeitos, o acesso à tecnologia é algo impossível de ser realizar, haja vista eles estarem excluídos do consumo básico. Certamente, são duplamente excluídos, uma vez que não ter acesso às novas tecnologias se constitui um mecanismo de exclusão.

A realidade, anteriormente analisada, demonstra que a apropriação das novas tecnologias pela educação exige dos professores o domínio dos novos modelos de comunicação, os quais têm sustentado as novas práticas escolares (BARRETO, 2002). Os novos textos exigem novas leituras e, sem dúvida, se constituem num imenso desafio para a escola, historicamente comprometida com os

sentidos supostamente únicos, postos como verdadeiros. O exemplo acima nos informa e nos indica a forma de apropriação das iconografias humorísticas feitas pelos professores na escola e a sua relação com as novas tecnologias. Essa é uma observação também colocada em destaque por Barreto (2002, p. 51), ao enfatizar que:

é preciso pensar a apropriação das novas tecnologias na perspectiva da articulação de linguagens. É preciso repensar as práticas de linguagens desenvolvidas nos aspectos educativos. É preciso redimensionar os padrões de interação nas salas de aula: romper com a repetição da palavra autorizada, no sentido de tornar mais significativas as práticas pedagógicas.

ICONOGRAFIA 29



Fonte: **Jornal o Pasquim, nº 44, 2002/2003**

Ainda na temática fome, constante no livro didático, a professora Kátia optou pela escolha da iconografia apresentada acima, para trabalhar com seus

alunos, também devido à aproximação das festas de final de ano quando a figura do Papai Noel é referenciada.

No entanto, a tática de conciliar o texto escrito e o texto visual, não foi considerada motivadora pela professora, mas um recurso que interfere na configuração espacial e social da sala de aula, e portanto introduz mudanças na relação professor/aluno.

Conforme destacamos anteriormente, o uso das iconografias humorísticas nas práticas pedagógicas pelos professores, foi citada como recursos relevantes, que propicia despertar o interesse, a motivação e a interação na sala de aula. No entanto, essa opinião não é confirmada pela professora Kátia, que apesar de afirmar sua importância enquanto fonte histórica, não a institui como a prática efetiva em suas atividades de classe. Fato que para nós soava como uma contradição, uma vez que quando interpelada sobre a importância desse recurso, enfatizou: “enquanto fonte histórica, tem uma riqueza inigualável, porque nos ajuda a ver através da ironia, através do riso fatos e personagens, representados de forma bem humorada”.

Apesar de ter conhecimento das potencialidades das iconografias, enfatizou que sua experiência com o desenho de humor não tinha sido boa. Por isso poucas vezes a usava, uma vez que mudava a ordem estabelecida na sala de aula. O desenho (termo usado pela professora) que usou a iconografia nº 26, que trazia a representação de um menino de rua, no colo de Papai Noel, com um saco de brinquedos, aberto, a criança, no imaginário, não via o brinquedo, mas o alimento. Ainda segundo a professora Kátia, o desenho despertou o diálogo entre os alunos, mas estes se deslocavam de suas carteiras, faziam comparações, riam, e conversavam, falavam uns com os outros, apontavam o dedo para o menino no colo de Papai Noel, e faziam comparações com irmãos dos colegas, outros queriam dar

sua opinião, enfim todos queriam falar do que viam, tomando conta da aula. Isso a desagradou.

A palavra da professora era tomada, uma vez que todos queriam dar uma explicação plausível ou demonstrar que tinham entendido a ironia, externando através do riso. Essa atitude de liberdade, instaurando um diálogo problematizador, foi percebida pela professora como atitudes antidisciplinares, conforma relata:

eu não podia explicar, cada um queria emitir sua opinião eu sei que a aula se torna mais dinâmica, no entanto temos muita dificuldade para colocar tudo no seu lugar..., perde-se o resto do tempo da aula, e o conteúdo fica atrasado.

Esse tipo de atitude presente no discurso pedagógico, nos obriga a refletir acerca do que significa a palavra e da importância que assume a fala da professora. A respeito dessa questão, Bakhtin (1993, p. 143), apresenta uma discussão significativa quando afirma que:

a palavra autoritária, exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico.

Dessa forma, nesse trabalho, para fundamentar a atitude do professor (a) estamos tomando o conceito de discurso autoritário, segundo a classificação de Souza, (2002, p. 72), o discurso autoritário, exatamente por ser dado de antemão... exige nosso reconhecimento incondicional, e por vezes trata-se de um discurso excludente, no qual a palavra encontra-se colada à autoridade. Esses elementos justificam o discurso do professor, esse agente exclusivo, que em princípio não admite a reversibilidade, não reconhece o outro como interlocutor, mas apenas como receptor passivo (Souza, 2002).

Dessa forma, podemos afirmar que a palavra do professor, não tomando seu lugar central na discussão, não admitindo a interlocução dos alunos em relação ao desenho exposto estaria inserida nesta análise do discurso pedagógico autoritário.

Em outras palavras, podemos dizer que nesse discurso, o professor se coloca como sujeito cognoscente, que sabe, que “controla tudo ao seu redor, principalmente a linguagem que ensina a quem nada sabe. Trata-se, segundo Orlandi (1987, p. 28), de “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Desta forma, segunda esta análise, confirma-se que se tem a representação de uma situação em que a palavra parece cessar ou conter a perspectiva dialógica polissêmica da linguagem.

Quando a professora enfatiza que não consegue controlar “a risadagem” e o riso toma conta da aula, que não apenas riem do desenho, mas levam para o lado da brincadeira, há uma concepção fundamentada na desqualificação do riso, que aparece como coisa menor, em oposição a erudição, quando “o riso pode ser um instrumento a serviço do pensamento [...] não é a forma suprema do pensamento, mas já é o pensamento, é parte instigante do pensamento” (MINOIS, 2003, p. 15).

Na verdade, quando tomamos essa posição excludente em relação ao riso dos alunos, a professora desqualificou o desenho de humor como linguagem e produção cultural. Por seu caráter de impacto, condensação de forma, e principalmente por sua agilidade na comunicação, o humor apresenta-se como linguagem amplamente identificada com a época atual. No entanto historicamente o humor tendeu a ser considerado coisa menor, objeto pouco digno de ocupar espaço

no processo da reflexão social. Constantemente, intelectuais associaram a idéia de humor ao domínio do efêmero e dos sentidos, definindo-o como uma espécie de diversão inconseqüente, como assevera Velloso (1996, p. 90).

Essa desqualificação do riso tem sido recorrente na tradição cultural ocidental, que vem desde a Grécia. Em, *Arte da retórica*, quando Aristóteles define o cômico como imitação do serio, gênero pertencente aos homens inferiores (VELLOSO, 1996, p. 90).

Essa visão polarizada da realidade, se fez presente na área educacional, a exemplo do procedimento, do professor(a), quando tomou o gênero humorístico caricatural como coisa menor e pouco digna, em nítida oposição ao universo científico.

Faz-se presente também no espaço escolar, é quem determina os critérios de legitimidade. Esse procedimento que toma referencial explicador da realidade, a categoria da seriedade foi objeto de reflexão de Neves (apud, Velloso, 1996, p. 92), para o autor, a “ideologia da seriedade evoca para si o status de teoria científica, colocando-se como única, genérica e verdadeira”. Ao eleger-se como um saber único, excluindo outras modalidades da experiência social, tornado-se assim como diz Bakhtin (1993), monológica, constituindo-se um discurso autoreferenciado, centrado na idéia de uma suposta verdade. Os riscos dessa visão compartimentada da realidade, é colocada em oposição ao riso, acaba acarretando consideráveis perdas para a memória histórica. Nessa perspectiva, argumenta o autor “de ligeiro, a inofensivo, passando pela irresponsabilidade, pela superficialidade e pela imoralidade, o humor tem sido freqüentemente desqualificado como forma de expressão”. Velloso (1996, p. 91).

3.3 Abordagem de temas sociais do tempo presente.

Em contra posição com a realidade vivenciada, analisamos o exercício da professora Eunice, uma vez que ela utilizou uma iconografia cuja representação se referia a um fato corriqueiro do cenário político brasileiro, ou seja, a questão da corrupção e a instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Para tanto, a professora em apreço utilizou a iconografia representada a seguir, referente a CPI do Congresso Nacional que investigou as ações de diversos parlamentares, e que deveria puni-los, caso fosse comprovada sua culpa, na verdade comportou-se “como uma mãe”.

ICONOGRAFIA 30



Fonte: Soares, Régis Charges na rua. 2002, p. 48.

Após a apresentação da iconografia que trata das CPIs, a professora complementou a discussão verbalmente, conforme revela sua fala:

as CPI's, modalidade investigativa utilizada pelo Congresso Nacional, na verdade, terminou favorecendo a corrupção. Como os políticos corruptos e investigados pelo Congresso Nacional pertencem à categoria do crime do "colarinho branco", terminam beneficiando-se mediante as dificuldades burocráticas e jurídicas que as CPI's não conseguem esclarecer, o que a impede de estabelecer punições devidamente justificadas. Os corruptos, seja pela inexistência de provas, ou contradições nos depoimentos das testemunhas arroladas terminam escapando da justiça comum, onde supostamente seriam condenados a prisão.

Apesar dessa iconografia referir-se a uma questão atual, os alunos se apropriaram da representação cômica das CPI's como mulher, mãe, conciliadora e benfazeja. Não relacionaram a representação à instituição política e jurídica com poderes para julgar e punir os políticos corruptos. Acreditamos que esse comportamento foi devido ao assunto estar distante de seus interesses e pelo fato da professora não ter contextualizado a iconografia, nem chamado a atenção dos alunos para o momento político que o Brasil estava vivendo.

Mesmo não contextualizando historicamente a temática veiculada pela iconografia, uma das modalidades de uso feito pela professora foi a de explorar alguns valores sociais que de certa forma são inerentes à prática política, a exemplo de ética, justiça, lealdade e compromisso.

A sua intenção era a de chamar a atenção dos alunos para o fato de que esses valores não são contemplados pela maioria dos políticos brasileiros. No entanto, ela não relacionou a falta desses valores como quebra de decoro parlamentar e não fez referência as CPI's enquanto instituição cujo propósito é resguardá-los. Nesse caso, a Professora Cintia incorpora os eventos trabalhados em sala de aula ao contexto maior da política nacional. Essa professora de certa forma está inserindo os conteúdos do tempo presente ao currículo real trabalhado em sala

de aula. Assim sua prática se confunde com a afirmação de Rocha (2002, p. 143) quando diz:

os acontecimentos do tempo presente são os acontecimentos normalmente divulgados pelos meios de comunicação de massa que se fazem presentes em sala de aula, e que, desse modo, incorporam-se ao currículo.

A prova disso, é o fato de que a questão política, sobretudo, a corrupção foi explorada em outra iconografia humorística, conforme está representado abaixo.

ICONOGRAFIA 31



FONTE: Soares, Régis. Pinta o 7 e desenha os outros. 2000, p. 74.

No geral, a professora enfatizou o comportamento dos políticos envolvidos nos escândalos do orçamento, fato satirizado não só por cronistas, mas também por sociólogos que em algumas versões clássicas interpretam a história política do Brasil, conforme destaca Flores (2003, p. 25), “os dependentes da corrupção por vagabundagem, com efeito, desde que existe Estado contratualista se mantém na política brasileira, a prática da corrupção constituiu-se agarrada à sonoridade discursiva da demagogia”.

Conforme esse autor, a corrupção na política brasileira se mantém como tradição, pois desde a proclamação da República está presente na prática dos políticos, e se cristalizou como fato natural em função da imunidade parlamentar a que os políticos têm direito. Nesse caso,

transformou-se em impunidade para roubar, matar, desviar, amedrontar e propinar, um verbo que no dicionário aparece como positividade plena: dádiva, dar a beber! Mas, antes que fosse parlamentar a imunidade já o era de classe. (FLORES, 2003, p. 31)

Todos esses elementos, foram usados para chamar a atenção do aluno, para as comemorações dos 500 anos do descobrimento. Nesta charge, o texto verbal também informa, ou seja objetiva dar significação, ancorada a imagem, uma vez que ela sozinha não poderia veicular com clareza. Cabe-nos lembrar a esse respeito que nesta iconografia as relações entre texto e imagem são determinantes: o texto comenta as imagens, prolonga as suas significações.

ICONOGRAFIA 32



Fonte: Mastrotti, Mário Dimov. Humor Brasil: 500 anos de História na visão de 27 cartunistas brasileiros, p. 70.

Foi surpreendente a reação dos alunos quando essa iconografia foi apresentada, como recurso didático que versa sobre os quinhentos anos, quando observamos que o foco de atenção do aluno era dirigido para o segundo quadro da representação, quando o autor faz analogia com o filme Titanic.

A temática enfoca a relação entre duas dominâncias econômico-culturais, a caravela que representa os portugueses, e uma personagem, em trajes de época, numa pose feita pelo ator norte-americano Leonardo Di Caprio, no filme Titanic, que representa a dependência atual. A comunicação imediata ocorreu pela popularidade que esse filme alcançou em nosso país.

A introdução da analogia descoberta do Brasil e o filme Titanic, possibilita fazer uma relação “metafórica entre o naufrágio do navio, na época considerado o máximo em segurança e conforto, e o do próprio Brasil e suas poses, sua pretensão à liberdade econômica e política” Flôres (2002, p. 45).

3.4 A iconografia humorística como texto visual: leitura e interpretação.

Das inúmeras concepções vigentes sobre a leitura, optamos pela concepção sugerida por Martins (1994, p. 29), que sugere uma visão mais ampla da noção de leitura, “e da necessidade de se compreender para além dos limites do texto escrito, afirmando que seria preciso considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagens”. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como um acontecimento histórico, estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é livro. Desta forma, afirmamos que a forma como esta professora se apropriou da iconografia,

fundamenta-se numa visão ampla de leitura, para além do texto escrito, valorizando cada passo do aprendizado, cada experiência. Vista neste sentido, independente do contexto escolar e para além do que está registrado verbalmente, a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo e em geral na cultura em particular, como também da cultura para além dos limites institucionais.

Percebemos que a forma das professoras trabalharem estas iconografias, diferem das outras, quando se limitaram a entendê-las apenas tomando o seu aspecto formal e estético, a exemplo das ilustrações. No entanto nesta modalidade a professora superou o caráter ilustrativo, quando imprime as charges o caráter textual. Elas adquirem importância enquanto texto que se estrutura pela linguagem icônica e o caráter analógico, intrínseco às iconografias humorísticas.

Almeida (1999, p. 25), falando sobre as especificidades do icônico ressalta que:

o caráter analógico da representação icônica fez com que não se percebesse sua face codificada. Tornada muito discreta, durante muito tempo esta codificação passou despercebida sob o manto da analogia e do reconhecimento, e só recentemente se tornou objeto de investigação mais sistemática.

Através das perguntas elaboradas e dirigidas às iconografias, entendemos que a professora fez uso como texto visual ao trabalhar o conteúdo da charge e as temáticas que em geral versam sobre o cotidiano, questões sociais. São questões que focalizam o universo de referência do “homem ordinário brasileiro”, que segundo Certeau (1994), se caracteriza como: homem comum, expondo testemunhos, registrando perplexidades, ironizando, satirizando pontos de vistas, desvelando introduzindo questionamentos de natureza polêmica.

Assim como afirma Flores (2002, p. 10), a importância da charge enquanto texto decorre:

não só do seu valor como documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como espelho de imaginário da época, e como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista e ideologias em circulação.

A iconografia que tem como chamada, Felizes Anos Novos, que se constitui como um título à representação humorística, é certamente um registro histórico dos mais ricos, considerando a questão da codificação e a linguagem icônica, quando traz embutida as escolhas do autor, e configura o contexto na qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada.

Esta iconografia nos chama atenção quanto à comunicação visual, através de uma de suas principais características, a analogia entre o personagem caricaturado e o papai Noel. Neste sentido, podemos dizer que é uma representação na qual a imagem é parecida com objeto real, e que esta semelhança é fruto de uma interpretação como também de uma construção. Ao observarmos um objeto, ou um indivíduo, selecionamos determinadas condições perceptivas e outras não, e algumas delas deverão ser identificadas no signo icônico. É o signo icônico que nos permite identificar através de uma estrutura perceptiva, possuidora de um significado semelhante aquilo ou aquele que é objeto da representação. Assim se explica o fato de um conjunto de traços, remeter a um objeto, a uma realidade. Para Almeida (1999, p. 34), trata-se:

de uma relação analógica entre a representação e seu referente é decorrência do duplo emprego do código de reconhecimento visual, através do qual se interpreta não apenas a realidade empírica, mas também sua representação visual.

ICONOGRAFIA 33



Fonte: Jornal O Pasquim. 2002/2003, n. 44.

Esta iconografia foi bastante explorada pela professora Cíntia não apenas em relação à questão das últimas eleições de 2002, quando Luis Inácio Lula da Silva, se apresentava como candidato à presidência da república como também foi tratada como texto visual . A professora dividiu as atividades em relação à leitura desta iconografia em duas partes, a primeira elaborou questões direcionadas, fazendo a leitura interna do desenho e a segunda parte pediu para o aluno fazer a descrição.

Nesse sentido, relatamos as questões trabalhadas em classe pela professora:

"1 Parte:

Leia as questões, observe o desenho e responda:

a) Qual é o personagem que está sendo caricaturado no desenho?

b) Observe o desenho de humor e procure identificar quais são os elementos que caracterizam um homem nordestino representado nesse desenho.

c) Por que o personagem representado por Papai Noel está com os braços abertos?

d) Por que a sua indumentária (sapatos e roupas) não corresponde a um único tipo representado?

e) Observe o desenho e anote suas idéias relacionadas ao tema.

f) Qual é a crítica que o autor faz no texto?

g) Por que o personagem está sendo representado de sandálias com calça curta e vestido de Papai Noel?

“II Parte:

Observe o desenho, descreva os aspectos que mais lhe chamam à atenção e faça a análise.”*

Tivemos a oportunidade de vivenciar e participar dessa experiência, que foi muito rica. A professora elaborou as perguntas no quadro e foi questionando de forma coletiva, com intuito de deflagrar uma discussão em torno da época atual. Com esse propósito, foi inquirindo e quando um aluno respondia, deixava espaço para o outro continuar a discussão, de forma que todos pudessem de alguma forma se envolver. Esta estratégia de leitura, propiciou a abertura do debate com argumentos (um aluno respondia, discordando e tentando rebater o outro) outros tomavam a palavra, expondo seu ponto de vista, diferente e contrário ao primeiro. Esse foi o momento em que imperou na sala de aula a democracia, conhecida desde a época da Polis Grega, tão falada por Aristóteles, em que só os cidadãos têm o direito a expor seu pensamento.

* Esse exercício foi exposto no trabalho conforme anotações da pesquisadora no cotidiano da sala de aula.

Percebemos que a professora com essa representação conseguiu a partir das atividades desenvolvidas, a construção de diálogos entre o texto e os alunos. Desta forma podemos afirmar que esta iconografia não só propiciou simplesmente a comunicação através da mensagem veiculada de forma cômica, mas principalmente foi usada como instrumento para que o professor fizesse uso de uma pedagogia da imagem, quando a partir dos dados fornecidos pelo cronista do traço, levou o aluno a perceber a construção de uma determinada temática. Essa capacidade de abordar o tema expondo seu ponto de vista, podemos chamar de dissertar, que não é especificamente da área da literatura mas também das ciências sociais.

A partir do exposto, o enfoque dado ao tema e o exercício usado como atividade para desenvolver a capacidade de discussão em torno de um texto verbal ou de um texto imagético é destacada por Barbosa (1999, p. 90), quando diz que:

é o aprender fazendo. Através de exercício mais fecundo para desenvolver a capacidade de discussão ou seja - a capacidade de argumentar e contra -argumentar, talvez seja tentar desenvolver um debate em forma de dialogo, em que você vai polemizar com outra posição (a qual, por sua vez, deve tentar derrubar as suas idéias).

Com essa forma de trabalhar o pensamento e o texto visual humorístico, fazendo como ponte a realidade, a professora conseguiu transformar este momento em um espaço aberto e lúdico, sendo capaz de conhecer as diversas posições diante da temática apresentada no desenho, tendo sido capaz de conquistar o aluno, despertando a capacidade de argumentação, “a capacidade de conhecer e refutar posições e argumentos contrários aos nossos.” (Barbosa, 1999)

Quanto ao segundo momento da atividade (II Parte) em que a professora pede para descrever e fazer a análise da imagem representada de forma cômica, algumas questões merecem destaque.

Em primeiro lugar, observamos que esse era um tipo de exercício feito costumeiramente pelos professores, mandando fazer a análise. Em vários momentos em que tratou com temáticas sociais através das iconografias, essa questão foi colocada de forma bem natural, como se não exigisse um maior aprofundamento por parte do professor.

Quando falamos em análise, a questão não é tão simples, uma vez que esse termo exige um maior discussão sobre o sentido da palavra analisar, usada constantemente, de forma simplificadora. Um outro aspecto a ser destacado diz respeito ao conhecimento do texto e do contexto, pois é preciso analisar para conhecer. Mas o que significa analisar? Pedimos apoio teórico a Barbosa (1999: 4) quando diz que:

[...] é dividir para descobrir e revelar seus elementos - e as relações que esses elementos mantêm entre si, ou seja como estão organizados. Dividir, decompor, separar, para conhecer [...] para fazer a experiência de descrever um texto, recriando com nossas próprias palavras a mensagem do texto.

Nesse sentido, a análise é um instrumento importantíssimo nos processos de conhecimento da realidade, quer seja representada e construída pela dimensão imagética, assim como nos processos de organização do nosso pensamento e portanto de nossos textos.

Neste aspecto, as ICs podem ser consideradas uma fonte histórica, como qualquer outra e, assim como as demais, devem ser exploradas com muito cuidado, com as *armadilhas iconográficas*, que parecem ser mais sedutoras que as outras fontes, como disse o historiador Eduardo Paiva (2002, p. 18), é preciso saber indagá-las:

os professores de história não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas, [...] é importante lembrar, quanto mais colorida, mais cheia de detalhe, mais bem traçada, mais pretensamente próxima da realidade, no passado e no presente, mais perigosa ela se torna.

Desta forma, o professor para trabalhar uma determinada temática, com a fonte iconográfica, deve-se levar em consideração, o contexto em que esta iconografia foi concebida, para filtrar a informação, para fazer as perguntas adequadas à imagem representada.

Partindo do princípio de que o uso das iconografias e das representações humorísticas, pelo historiador e especificamente pelo professor, é um procedimento relativamente recente e restrito, torna-se necessário, por vezes, esclarecimentos sobre as possibilidades investigativas. Primeiramente, fazer as perguntas direcionadas à representação visual, isto é fazer a crítica interna, e, posteriormente, transcender o desenho, para a realidade a qual foi construída, isto é, fazer a crítica externa das fontes.

No primeiro momento destacam-se as seguintes indagações feitas pela professora a partir da apresentação do desenho humorístico.

“– Quem fez?, quando o fez?

– Por que o autor representou a personagem dessa forma?

– Com que propósito, o autor constituiu esse tipo?

– Por que o autor da iconografia construiu o personagem, mesclando o tipo nordestino ao Papai Noel?

– Com que intenção o autor da iconografia, construiu de forma caricata o personagem (Papai Noel), sobrepujando o outro?

– Qual é a relação que se pode estabelecer da representação humorística, no momento de sua produção, com a realidade econômica e social, a que faz parte?”

Estamos tomando por empréstimo, algumas sugestões, para análise do segundo momento, feita por Paiva (2002, p. 18 a 20), sobre a crítica interna e externa, a uma iconografia, quando tomada como registro histórico.

Em relação ao segundo momento, que apesar de separados didaticamente, para melhor entendimento e análise da iconografia, faz parte de um único contexto.

– O historiador ou o professor de História deve se preocupar com as apropriações sofridas com esse registro com o passar dos anos.

– É importante sublinhar que a imagem, não se esgota em si mesma, não se limitando a decodificar apenas os ícones.

– Deve-se considerar que as representações iconográficas, são imagens construídas historicamente, e que estão associadas a outros registros, informações e interpretações do acontecido, do passado.

– Quando tomada como fonte, as imagens, nem sempre estão de maneira explícita, plena de representações do vivenciado, exigindo do leitor, rever e reinterpretar.

Nesta iconografia, não basta apenas tornar inteligíveis os ícones, mas identificar através das representações, dos filtros, o vivenciado, o imaginado, enfim tomá-los como testemunhos que subsidiam o passado e o presente Paiva (2002).

Dessa forma a iconografia humorística, desempenha um papel fundamental, nas atividades pedagógicas, uma vez que é a partir do capital cultural,

dos conhecimentos históricos que o professor poderá fazer a ponte entre o visto e o real, como destaca Paiva (2002, p. 19):

há sempre, muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela dado a ler ou a ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais explícita dela. Essa é uma questão fundamental, qual é a relação no momento da produção com a realidade.

Com essa compreensão, o professor poderia ter ampliado suas indagações, não se detendo apenas na leitura interna do quadro, direcionando seu olhar ao personagem representado. A professora diferente das demais usa o desenho para transcender, sair do representado para o vivenciado, fazendo uso das informações prévias, como também ter explicado aos alunos a necessidade de buscar informações contextuais, isto é no tempo e no espaço em que ocorreu'. Suas informações foram direcionadas à hibridização do tipo social Lula com o Papai Noel, tornando-se simplificadoras, quando colhidas apenas na representação visual.

Neste sentido, as indagações não foram suficientes para fazer o aluno ver e pensar além da imagem, “é necessário ir além da dimensão mais visível, uma vez que há lacunas, silêncios e códigos que precisam ser decifrados, identificados e compreendidos” Paiva (2002, p. 20).

Sabemos que é complicado analisar e desenvolver esse tipo de trabalho no ensino de história, contudo, parece-nos necessário um mínimo de identificação do contexto apropriado pelo autor da iconografia, deixar claro que a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades.

Os procedimentos pedagógicos, o tipo de atividade desenvolvida expressam sempre uma forma de encarar o conhecimento. Não são meras técnicas de investigação, inserida em uma filosofia do conhecimento. A forma de interrogar e

o exercício de organização do pensamento em torno dessa iconografia humorística estão ligados basicamente às suas concepções de história e de ensino.

Na condução das atividades, observamos os seguintes procedimentos: identificação da personagem, discussão da temática com a classe, identificação das roupas, opinião individual do aluno.

A partir do relato da professora e do encaminhamento dos procedimentos nesta atividade podemos ter uma idéia da forma como a professora fez uso desta iconografia.

Nesta iconografia, a professora trabalha caracterizando, apenas através de uma mera menção ao nome do personagem, identificação do imigrante nordestino caricaturado, percepção da hibridização dos personagens, fazendo ainda a identificação do personagem com os braços abertos numa clara analogia com o Cristo Redentor. Se for entendida como fonte e registro histórico, deve-se deixar claro que a imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou objetos históricos, são registros e por isso são vistos e compreendidos de maneiras diferentes. O que significa dizer que fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época (Paiva, 2002), são construções do presente, e como registro são sempre resultados de escolhas, seleções, olhares de seus produtores. A partir desta compreensão ficaria a cargo do professor, ampliar as questões, ou seja partir de uma constante problematização, buscando respostas e explicações, “*aos comos e aos porquês*”, do objeto, situação, ou personagem escolhido. Agindo dessa forma, remeteria à questão do contexto, indo além da dimensão imagética representada.

Nas indagações, aos *porquês*, destacaríamos: por que Lula foi representado vestido de Papai Noel, com os braços abertos de forma metafórica?

Esta se constitui uma das dificuldades para o professor, quando se propõe, fazer uso da dimensão visual. Levar o aluno a perceber o que estaria por trás dessa representação. Fato que exige do professor conciliar a leitura visual com o seu capital cultural, no sentido de fornecer as respostas ao contexto, a exemplo:

– As propostas de Lula que se colocava como salvador, incorporando as esperanças do povo ver as propostas.

– O que simboliza e qual a importância da representação de Lula como imigrante nordestino, caricaturado através de uma analogia feita entre os cactos do sertão, os espinhos e suas pernas.

– Por que Papai Noel serviu como referencial para esta construção?

Nesse sentido, um aspecto fundamental nesse processo de apropriação e ressignificação da imagem, merece destaque, como nos aconselha Paiva (2002, p. 26), é talvez, reiterar, de maneira explícita, o fato de as representações integrarem a dimensão do real, do cotidiano, da história vivenciada.

Esse aspecto fica claro quando o autor do texto visual, se apropriou do imaginário social do povo, construído na época em que Lula se colocava como candidato possível à presidência de república. São imagens que compõe esse quadro, construídas no final de 2002 e 2003, próximo às festas natalinas por isso tenha sido concebida pelo autor, embebida no espírito cristão, tão fortemente presente nestas comemorações do final do ano. Além de trabalhar a iconografia estabelecendo o diálogo entre o texto verbal e a representação, a professora complementou analisando o desenho, contextualizando conforme revela sua fala:

nesta construção irônica e satírica o autor representa o drama do nordestino, as esperanças desse povo, representada na composição híbrida entre Papai Noel e o Cristo Redentor de braços abertos, construída para despertar e acentuar no observador o sentido da compaixão, da humildade, além do propósito da salvação.

O aspecto a ser destacado em relação à dificuldade do aluno em entender essa representação, mesmo tendo o texto verbal como auxiliar ao texto visual, fundamenta-se em dois aspectos considerados essenciais, o primeiro é a questão da memória social ou seja para que o leitor apreenda a mensagem, é necessário que já tenha visto de alguma forma, ou registrado através de ilustrações ou mentalmente, ou seja aquilo que o cronista colocou em uma página só é construído através da percepção do aluno se estiver na sua lembrança como memória. A esse respeito as palavras de Manguel (2001, p. 27) fundamentam essa questão, quando trata da leitura de uma pintura.

O que vemos é a pintura traduzida nos termos na nossa própria experiência. Conforme Bacon sugeriu, infelizmente, ou felizmente só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes. Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos (...) misteriosamente, toda imagem supõe que eu a veja.

Reproduzimos, agora, a fala da professora Cíntia, para explicar a forma como trabalha, motivando a turma a pesquisar com desenhos de humor:

eu incentivo a participação dos alunos com a discussão de temas e personagens que são destaque na mídia, usando recortes de jornais, cartazes, formação de murais com personagens da política atual. Como também trago revistas para serem folheadas, motivando e induzindo o aluno a pesquisar nas paginas amarelas, os temas discutidos em classe, e a buscar nas revistas caricaturas e charges que possam ilustrar as temáticas.

Se o fantástico é o elemento modulador da sátira, é através do exagero do combate da “graduação” da realidade (como que através de lentes de aumento satírico), que se chega à percepção do mal social que nos circunda na forma do

grotesco (aumento exagerado da realidade), daí resultando o risco desestruturador, que propõe a reconstrução social Bakhtin (1993, pp. 21-46).

A professora Cintia afirma que suas aulas tornam-se mais dinâmicas quando usa além do livro didático, outros recursos como revistas, jornais, conforme destaca abaixo:

percebemos que quando uso outras fontes como revistas, jornais, fotografia, mesmo que não saibamos que não estamos fazendo o uso correto, mas eu faço a minha maneira, tentando trazer um pouco dos acontecimentos atuais para a sala de aula.

E continua a professora:

estas novas discussões sobre currículo, e os PCNs, não vou dizer que não são importantes, não são...mas é muita teoria para o meu gosto. Na verdade quando a gente volta para sala de aula, a gente não sabe o que fazer com as inovações. Eu principalmente já estou quase me aposentando, quando fazia o meu curso não tinha nada disso”.

Quando interrogada sobre a importância dessas novas fontes de ensino de História, e especificamente o uso das charges, a professora afirmou que não trabalha o desenho de humor enquanto texto visual, porque não têm uma fundamentação específica para trabalhar a dimensão visual. No entanto, se houvesse cursos de atualização de extensão, com certeza mudaria sua didática e introduziria em suas aulas as iconografias, não apenas charges e cartuns, mas também, fotografias.

Nos relatos dos professores, ficou bem claro que os mesmos estão abertos para aceitar as mudanças curriculares, das novas linguagens, com o uso das iconografias etc. No entanto, como afirma a professora, as mudanças determinadas por um currículo, pouco influencia nas suas práticas pedagógicas,

requer por parte da professora uma predisposição para reformular sua ação pedagógica.

Tratar dessas questões que já estão presentes no cotidiano escolar implica pensar as práticas pedagógicas e o conhecimento sobre tudo, que extrapola o material didático, é algo que exige muito mais do que a simples leitura dos textos como algo em permanente estado de reconstrução.

Selva Fonseca (2003) discutindo sobre a ação pedagógica por meio de projetos, destaca a necessidade da reconstrução do conhecimento.

“Não mais como um dado, um fato cristalizado, verdade absoluta, mas a partir do conhecimento produzido e acumulado, historicamente, é apropriado, reproduzido e transformado pela sociedade de diversas maneiras, em diferentes níveis e contextos sociais” (105).

A autora chama atenção para a questão dos novos papéis que assume o professor, pressupondo-se um relacionamento mais ativo e crítico com os saberes produzidos em diferentes realidades. É com base nessas relações entre o que se produz no contexto escolar e o que se produz no contexto social, que podemos passar sobre as apropriações dos desenhos humorísticos, com um conhecimento que se processa não apenas na sala de aula, mas principalmente nos saberes provenientes das exigências educacionais.

Desse novo contexto escolar, “o professor e o aluno não são apenas nossos consumidores de materiais, executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes... assim, o saber docente é um saber plural proveniente de diversas fontes adquiridas ao longo do tempo, nos diferentes espaços de vida e de formação” Fonseca (2003, p. 102).

Embora de maneira diferenciada, a forma como os professores da 5^a e 6^a séries, que funcionam no turno vespertino, fizeram uso das iconografias, remetem a uma questão comum: a necessidade de aprofundar seus conhecimentos de atualização didático-pedagógico, de leituras que tratem da dimensão imagética, ou ainda o uso das fontes no ensino de História.

Assumir essa perspectiva da ação, da prática pedagógica, significa colocar em pauta a questão das linguagens informais construídas no cotidiano social, como a sonora, a visual e humorística. O que significa ressaltar a complexidade da linguagem humorística, deixando de compreendê-la apenas enquanto desenho.

Embora com poucas modificações, em relação à apropriação feita pela professora anterior, no uso da iconografia, sua prática nos chama atenção não só pelo conceito trabalhado a partir do desenho humorístico, como também pelas várias atividades propostas, sobretudo as que objetivam a levar o aluno a fazer a relação com a sua história de vida e com o tempo presente.

A postura da professora da 8^a série do turno da tarde do colégio João Paulo, ao fazer uso de matérias de jornais, charges, sobre o consumo de bebidas e o uso abusivo de cigarro, utiliza-se mesmo que numa sala de aula tradicional métodos ou táticas consideradas criativas.

A partir da nossa observação da classe e dos trabalhos feitos com os alunos, observamos a forma como preparou o trabalho e desenvolveu as atividades.

Primeiramente, destacamos quais foram às charges escolhidas pela professora para trabalhar a temática droga, das quais destacam-se o fumo e a bebida.

Entre as atividades proposta, a professora pediu que trabalhassem desenhos charges e caricaturas, propagandas com essa temática.

Das atividades desenvolvidas destacamos a questão da produção e do consumo da imagem apresentada de forma cômica e satírica. O que pretendemos destacar é a versatilidade na apropriação dessa representação e a criatividade dos sujeitos sociais no uso destas imagens, aparentemente destinadas à finalidade de fazer rir.

Além de utilizar textos de jornais, foram também utilizadas as produções dos alunos, sobretudo as atividades em que conciliavam textos jornalísticos sobre a temática e adaptavam outros produzidos pelos alunos especificamente para compor a temática discutida em classe.

Nas atividades sugeridas pela professora, destacamos a estratégia utilizada pela mesma ou seja, iniciar as atividades didático pedagógica com as iconografias que enfocassem a questão das drogas, com as quais os alunos pudessem se identificar, que contemplassem mesmo de forma embrionária a proposta do cronista do traço. Assim nas atividades recorriam, basicamente aos textos relacionados entre se, que tinham afinidade temática e conceitual, e os que contivessem dimensões da atualidade. Em relação às discussões em torno da iconografia, partia-se do mais concreto, ou seja, das informações e conceitos do cotidiano, comuns aos alunos, e dos acontecimentos do dia-a-dia da população.

Com essa atitude, chama a atenção da classe para a iconografia que embora dificilmente tentavam fazer a ponderação entre a História tradicional na qual usavam especificamente o livro didático como suporte e a História nova que permitia trabalhar com outras fontes.

O autor desta iconografia usa do código conotativo, caracterizado nos contextos históricos ou comunicacionais, em que a imagem, geralmente está acompanhada de um texto verbal. A exemplo dessa representação em que a ironia, é usada como recurso, no texto verbal, e como tática, o efeito cômico é decorrente da aliança entre o desenho e o texto verbal, no entanto, é o contexto verbal que constitui a mensagem propriamente dita, a imagem neste caso tem como função legitimar a mensagem verbal, visando apenas reforçá-la. Assim a função não foi simplesmente informacional, mas persuasiva, uma vez que foi usada de forma recorrente por mais de uma professora, para destacar o conteúdo representado. A imagem foi usada como elemento convencional, justificando o seu uso como uma linguagem que permite uma comunicação imediata, transmitindo facilmente o significado pela clareza da mensagem icônica.

ICONOGRAFIA 34



Fonte: Soares, Régis. *Charges na rua*. 2002, p. 92.

Seu objetivo principal é focar as intenções empregadas pelo cartunista para atrair a atenção do leitor enquanto consumidor de cigarros. Percebemos que a

professora enfatiza algumas questões objetivando sensibilizar os alunos para esse tipo de consumo. São questões feitas em torno do conceito de consumidor e poder, são trabalhadas a partir da sátira do desenho, são discutidas em classe, como: a representação é dirigida a que tipo de público? qual o poder de persuasão do humor ou da sátira? o que caracteriza o consumidor? identifique os elementos ou os argumentos de persuasão representados através da ironia ou da sátira?

Essa forma de apropriação das informações dos textos humorísticos, faz com que o aluno passe a despertar mais interesse com a temática apresentada. O que podemos destacar é a possibilidade do uso criativo das iconografias.

A prática pedagógica com outro tipo de informação como cartuns, realizadas em determinadas intencionalidades envolvendo não só a articulação de conteúdos, o trabalho de reflexão, assim como se privilegia todo processo de construção, “o que implica em pensar o conhecimento, e sobretudo o escolar como algo em permanente estado de construção” Fazenda (p. 105).

Nesta parte do trabalho, continuamos analisando o uso que os professores fazem das iconografias humorísticas no cotidiano da sala de aula e trazemos a tona os resultados. Nossa indagação é feita acerca do sentido da presença desse recurso no espaço escolar e das modalidades de uso nas atividades didáticas. Para tanto estamos nos apoiando nas narrativas dos professores e no cotidiano das aulas de história.

3.5 A iconografia humorística tomada como registro histórico

A forma como alguns professores incorporaram ao seu trabalho, nas suas práticas cotidianas, as charges e cartuns, nos permite afirmar que as mesmas foram tomadas como registro histórico ou como fonte. Como destaca Paiva (2002, p. 13),

“a fonte é o que contribui para o melhor entendimento das formas por meio das quais, no passado, as pessoas representam sua história e sua historicidade e se apropriaram da memória cultivada individual e coletivamente”.

Tomando-as como fonte as iconografias humorísticas nos possibilita ainda, por meio de outros valores, interesses, problemas e olhares, compreender as construções históricas. Nesse sentido ao se referir às representações, Paiva (2002, pp. 13-14) diz que às imagens construídas historicamente, são associadas a outros registros, informações, usos e interpretações que se transformaram em um determinado momento em verdadeiras certidões visuais do acontecido. São portanto representações que se produzem nos e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço. Nesse sentido, tomando por empréstimo essa afirmação podemos dizer que as iconografias da forma que foram apropriadas abaixo, são registros históricos nos quais o professor de história por meio da imagem estabeleceu um diálogo, assim como, usou seu saber para indagá-las.

Dessa forma, as imagens foram tomadas como representações ou seja, como traço ou fonte que se coloca no lugar do passado a que se almeja chegar, donde se afirma que “a imagem, enquanto registro de algo no tempo, é testemunho de época, mas testemunho também de si própria”. Em suma, assim como qualquer outra fonte, as representações humorísticas nos permite ver uma época como se retrata ou retrata o passado. E nesse sentido, sem dúvida, ela tem um valor documental, de época, quando não é tomada no seu sentido mimético. Assim tomadas como fontes são:

marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registro, vestígios do passado que chegam até nós revelada como documento pelas indagações trazidas pela história. Nessa medida, elas são fruto de uma renovada descoberta, pois só se tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto” (PESAVENTO, 2003, p. 98).

Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si mesma. Isto é, a sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que nela é dado a ler ou a ver, como destaca a autora:

fontes e versões carregam em si temporalidades de chitas, porque são construídas e reconstruídas a cada época. Devo insistir que a História é sempre uma construção do presente e que as fontes, seja elas quais forem, são sempre forjadas, lidas e exploradas no presente por meio de filtros do presente (PAIVA 2002, p. 20).

Ver como uma época se retrata o passado, mesmo de forma irônica e cômica ou ver na imagem, quais os valores e os sentimentos que se busca transmitir, quais os sonhos e fantasias de um tempo dado, ou quais os valores e as expectativas do social com relação aos atores. Assim “a imagem tem para o historiador, um valor documental, de época, mas não tomado do seu sentido mimético” Pesavento (2003, p. 88), segundo a autora o que importa é ver como os homens são representados, se representam a se próprios e ao mundo, quais os valores e conceitos que queriam passar, de maneira direta ou subliminar, com que se atinge a dimensão simbólica da representação.

A imagem ou representação, pode ser tomada como registro, segundo Pesavento (2003, p. 87),

enquanto registro de algo no tempo, testemunho de época, mas testemunho também de si própria, tal como o texto literário, ou seja, é o momento de sua feitura, e não a temporalidade do seu conteúdo ou tema que cabe atingir.

Neste sentido, quando o historiador se depara com uma iconografia, depara-se com momentos de reconhecimento iconográfico de leitura da imagem, neste sentido há que registrar o que se vê, o primeiro o plano interno e o segundo o plano externo ou contextual, conforme destaca a mesma autora (2003, p. 88);

primeiro plano e também o segundo, o fundo de tela, os detalhes, os acessórios, a paisagem e o entorno, os elementos secundários, enfim, que, tal como no método indiciário, levarão a imagem a falar e revelar significados, identificando mensagens e motivações. Implica uma leitura dos temas e significados que trazem as formas expostas na imagem. Já em uma segunda etapa, a iconológica, se atingiria o significado intrínseco ao conteúdo simbólico, ao significado intrínseco de uma época, princípios subjacentes que levam a atitudes emocionais, a sensibilidades sinais de um momento histórico dado, marcando a passagem para o âmago do clima cultural de uma época.

Destacamos, ainda, duas iconografias que escolhidas pela professora, que privilegiam a temática sobre o descobrimento do Brasil, tratadas através de revistas e livros didáticos sobre as comemorações oficiais dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. Declaradamente as iconografias do conjunto da amostra evocam cenas perpassadas pelo imaginário do colonizador europeu.

ICONOGRAFIA 35



ICONOGRAFIA 36



Fonte: Carlos Eduardo Novais e César Lobo. *História do Brasil para principiantes*, p.

São desenhos que retratam a visão eurocêntrica do colonizador, com imagens e elementos que compõem o imaginário social idealizado pelos portugueses. São representações que passam a idéia de um pretense paraíso exótico, mais afeitos ao gosto do estrangeiro colonizador.

No caso específico dessas duas charges, a professora fez uso das ICs como comentário, auxiliando o seu discurso e também dialogando com o conteúdo do texto lido no livro didático. Nesse sentido, destacamos que apesar de ter feito uma feliz escolha dos desenhos de humor, que tratavam o tema de forma irônica e satírica, o mesmo não foi usado potencialmente. No máximo foi usado como ilustração para chamar a atenção do aluno para este período da nossa história. Porém, identificamos na observação que realizamos, que a atenção do aluno foi direcionada para as representações do nu nas jovens indígenas. Fato percebido nos cochichos entre eles, no deflagrar de risos e no olhar atento ao desenho.

Partindo do princípio que “o humor é polissêmico, ele é capaz de incluir a idéia de combate, passatempo, denúncia, diversão, irreverência e informação, como afirma Velloso (1996, p. 61), essa representação foi apropriada com humor, com aguçado senso de irreverência e descontração. O foco de atenção centrou-se nas linhas do corpo das jovens indígenas, representadas, com os seios bem delineados, as linhas do corpo, como se fosse esculpida, fato que atraiu o olhar do aluno como expectador, para os detalhes, para o gênero mulher e não para o ser social ali representado.

Nas duas representações que destacamos abaixo, o cronista carregou o traço para destacar a sensualidade das jovens, sugerindo um corpo feminino idealizado pela pintura. Na segunda iconografia que trata da mesma temática, tomamos como um segundo exemplo do diálogo entre história e humor. Nessa

representação o autor ressalta também o corpo feminino, na qual o olhar do espectador é direcionado, à sensualidade feminina, que se faz presente, configurado pela estética da nudez, e a partir da combinação dos mesmos elementos que na representação anterior.

O aspecto que estamos enfatizando quanto ao uso e a apropriação das iconografias humorísticas, pelo professor não diz respeito apenas à questão do humor, que é intrínseco a esse tipo de desenho.

Partindo do pressuposto de que esse texto é uma representação tipificada através do feminino, construído por uma espécie de humor satírico, como define Leite, (1996, p. 194), “na qual a sátira normalmente se define, como uma espécie de zombaria maledicente, dura, sem solidariedade, que atinge mais diretamente aos alvos visados”.

Entretanto, o nosso interesse, no momento, é destacarmos o papel do professor como mediador, assumindo a posição de historiador, quando trabalha a relação entre história-conhecimento e iconografias. Aspecto destacado por Borges, (2003, p. 18), lembrando que hoje:

a cognição em história percorre caminhos bem distintos. Se a fotografia, as iconografias vem sendo cada vez mais utilizadas como fonte, como objeto de análise e como recurso pedagógico, é por que a comunidade de praticantes da ciência histórica não mais se orienta pelos fundamentos do paradigma metódico.

Este é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor e pelos historiadores, quando não percebe por exemplo que no novo paradigma o documento não fala por si mesmo, ou qualquer outro tipo de iconografia, que demande “o emprego de metodologias consoantes com a lógica e os fundamentos teóricos que a define como fonte de pesquisa histórica” Borges (2003), de outra

forma, a concepção que constrói a respeito da idéia do passado, como algo dado, pronto e acabado, como destaca Velloso (1996, p. 87):

o passado não está lá, à espera do resgate e da reconstituição certos. Ao contrário, o passado tal qual foi, não existe mais (...). Assim, não há uma história dotada de sentido unívoco e triunfalista, baseada na idéia de continuidade. A história torna-se uma 'obra em aberto' e, enquanto tal não pode ser interpretada em definitivo.

Assim, o aspecto que interessa ao professor, é captar o inacabado, localizar a historicidade em dissonâncias, conflitos, heterogeneidades, "buscando a compreensão do fragmentário, do ambíguo, e do efêmero" Velloso (1996).

A partir dessa concepção, apontamos as dificuldades do professor no uso da dimensão visual, quando objetiva fazer uma leitura da realidade representada, quando para fazer a interpretação deve-se colocar em primeiro plano as especificidades históricas de cada contexto.

Deve-se, ainda, levar em consideração a incorporação da dimensão simbólica para análise do texto, que a partir das formas cifradas de representar, produz imagens e palavras, que dizem e mostram além daquilo que é expresso.

As imagens propiciam com que se perceba através da representação o imaginário social de uma época. Algumas dessas idéias estão sendo incorporadas pouco a pouco pelos os professores que trabalham com o ensino de História.

Cabe ao professor preencher os nexos entre a imagem, o que está representado e a época. Dessa forma indagamos, quais seriam os limites identificados na postura da professora, quanto ao uso dessas iconografias.

Em primeiro lugar, ressaltamos a questão da *transparência da imagem*, quando o foco da atenção é direcionado para a representação interna do quadro,

limitando-se a identificar tipos sociais, fatos caracterizados no traço. Assim, ressaltamos que não importa apenas identificar o que está representado, mas dar respostas, ao porquê, como o cronista do traço desenhou dessa forma, situando-o temporalmente. Tentar responder a partir do que está por traz do desenho, da concepção de história que permeia essa representação.

Além da contextualização, considerada em História uma questão essencial, para não correr o risco de isolar o acontecimento, fato ou personagem. É preciso ter uma bagagem prévia e acumulada de conhecimentos, em termos de conteúdos.

Esse é a função do professor, ter um conhecimento prévio, ou seja, fazer uso da sua bagagem cultural e histórica, trazendo a baila outras leituras para contextualizar o acontecimento. Dessa forma, o professor enquanto mediador, transcende a configuração interna da dimensão visual, não se limitando a perceber apenas os indícios visuais ali representados. A partir desses elementos, indagamos!.

Qual seria a contribuição do professor, ao empreender uma leitura da dimensão visual?.

A partir do seu conhecimento prévio, auxiliar o aluno, com relação a contextualização (aspecto físico e temporal), como também a ideologia repassada no texto e a concepção do seu autor. Perceber que o desenho em questão remete a concepção reinante nos países ibéricos no período em que foi descoberta a nova Terra. Assim enfatizaria a idéia do imaginário reinante no século XVI, antes que os portugueses tivessem colonizado o Brasil.

Em termos gerais, podemos afirmar que essa maneira de trabalhar com a dimensão visual, é uma proposta da história cultural, pautada na materialidade cultural de uma época, na construção e configuração do acontecimento histórico.

Teria como tarefa: “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressariam a si próprio e o mundo” (Pesavento, 2003, p. 42).

Assim, torna-se claro que esse é um processo complexo, quando tentamos a leitura de códigos de outro tempo, que às vezes se mostram incompreensíveis por meios de palavras. Temos que considerar que mais do que um mero jogo de palavras, códigos, imagens, a realidade do passado só chega ao historiador por meio das representações.

Nesse aspecto um novo conceito se apresenta ao professor, quando o mesmo faz uma leitura contextual, o conceito de imaginário. Segundo Pesavento (2003, p. 43):

entende-se o imaginário como sistemas de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram de si, dando sentido ao mundo. A referência de que se trata da construção de um mundo paralelo de sinais, que se constroem sobre a realidade, como oposta para o fato de que essa construção é social e histórica.

Fazer a relação entre a concepção vigente, no mundo europeu e a representação humorística, possibilitando ao aluno entender que o acontecimento histórico, apesar de pretender representar a realidade é, em essência, produto da construção humana. A partir dessa relação, tomando como aporte teórico à percepção do significado do imaginário, o professor demonstra a forma que esta é a forma de pensar a nova terra e as pessoas que aqui habitam. Essa idéia remete a compreensão de que “o imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao real” Pesavento (2003).

ICONOGRAFIA 37



Fonte: Carlos Eduardo Novais e César Lobo. *História do Brasil para principiantes*, p.45

Essa iconografia foi trabalhada pela professora do primeiro ano do ensino médio, com o propósito de chamar atenção para o início da colonização como também para demonstrar o tipo de vida dos indígenas na terra desconhecida.

Quando faz uso desta iconografia, as questões que elabora, são feitas de forma indireta como: qual a temática tratada? que aspectos do texto lhe chama mais atenção? quais são os personagens representados?

Estas questões não esgotam o sentido representado visualmente, uma vez que não há por parte da professora, o cuidado em se deter na leitura e interpretação da imagem. Estas são passadas rapidamente, quase que apenas complementando o discurso verbal, como também o texto verbal inserido no

contexto da iconografia, nesse sentido destacamos algumas considerações a serem tomadas em relação à linguagem visual.

O uso das iconografias, tomadas como texto apresentam um leque de amplas possibilidades de leitura no campo antropológico, histórico e pedagógico.

Abre-se uma nova área interdisciplinar no campo da linguagem visual para analisar o efeito das imagens sobre a vida social, seu lugar nas representações e nos sistemas simbólicos.

Pela forma como a professora trabalhou este texto, a imagem serviu apenas para complementar o texto verbal, funcionando como ilustração da linguagem verbal.

Dessa forma, a iconografia não foi tomada como objeto de interpretação, porém esta ainda se constitui como desafio pois coloca problemas inteiramente novos para o professor. Sobre as dificuldades quanto a leitura da dimensão visual, Bianco & Leite (1998, p. 77) afirmam:

a questão central a serem enfrentadas diz respeito as subjetividades quando a imagem é tratada de forma positivista, como descrição da realidade e não como representação simbólica, cuja as leituras variam segundo o olhar do espectador.

A dificuldade no trato da abordagem da imagem e como também a questão da subjetividade, deve-se a necessidade de analisar a linguagem icônica, não apenas no plano histórico e social mas também na dimensão cognitiva da imagem. Essa dificuldade destacada por Kleiman e Morais (1999, p. 47), quando afirma que: “a cognição é o resultado de um processo mental e ativo que se

desenvolve por meio de conexões entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, instituições, símbolos, metáforas, enfim uma intrincada rede de associações”.

Pela forma como a professora trabalhou o conteúdo veiculado nessa iconografia, isto é, fazendo uso da imagem no sentido de garantir a existência do fato, como também para ampliar o seu discurso ou ainda tomando a imagem para ajudar na dinâmica da aula, servindo para quebrar o ritmo da leitura, são aspectos que caracterizam uma das modalidades de uso da iconografia – tratada como ilustração.

Retomando a questão da leitura da dimensão visual, alguns aspectos no que se refere a interpretação, merecem ser mencionados.

O primeiro aspecto que é identificado claramente, é a construção feita pelo autor do texto visual da representação do índio, na ótica do homem branco.

No conjunto percebe-se que há uma analogia entre homem e natureza, na qual os indígenas aparecem como reprodução da ordem do mundo natural. Nesse conjunto o aspecto que merece ser destacado, é o olhar dos brancos sobre os índios, no qual:

revelam-se às idealizações produzidas pela descoberta de uma outra humanidade, as contraposições entre civilização e barbárie, entre natureza e cultura, o espanto do viajante diante do outro e o encantamento produzido pelo encontro” (ALEGRE In BIANCO & LEITE, 1998, p. 92).

Nesta apropriação, faz-se necessário a interlocução do professor como mediador, uma vez que o mesmo possui informações prévias sobre o contexto a ser apropriado. Nesse papel deve deixar claro para o aluno as idéias representadas dicotomizando o branco como civilizado e o índio como selvagem, uma outra

questão a ser destacada, é a ociosidade retratada, através das falas dos indígenas, dos momentos de lazer. O que revela nesse conjunto, são visões de um paraíso onde se misturam homens e animais vivendo em liberdade, caracterizando-se como idealizações construídas pelo homem branco.

Há que se destacar ainda que o texto verbal que complementa o texto visual, representado na iconografia no 35, fala dos personagens, se apresenta quase que dissociada do contexto visual, dissociando a representação humorística da época em que estava sendo representada, quando o texto verbal não faz nenhuma relação com a imagem, isto é, não ajuda em nada na leitura, é um discurso vazio que não contextualiza a representação, uma vez que remete o leitor a um momento futuro, como que se estivesse fazendo uma predestinação.

Fazendo contraponto com a leitura feita pelos historiadores nas fotografias descritas pelos viajantes, podemos afirmar que estas representações denotam um sentido mítico:*

um paraíso perdido onde a natureza é representada como um jardim e os seres humanos e animais vivem em liberdade (...) onde o indígena é visto como representante da primeira idade do homem, do estágio, da infância e da inocência.(Idem Ibidem).

Essa leitura que faz um hiato entre a fala dos indígenas e a representação foi feita pela professora como também por alguns alunos, conforme relato de um dos alunos: “O aspecto nos chama a atenção, é a fala do índio quando diz ...e acaba nossa tranqüilidade!”. Essa fala é complementada pela professora, “na

* Conforme Miriam Moreira Leite ????????

representação o autor do texto dá voz ao indígena, que expressa a sua opinião similar a do europeu, como se sua vida fosse um eterno paraíso”.

Portanto, o indígena sendo representado como parte integrante da natureza, passa a fazer parte do “mito fundador do Brasil, que segundo Chauí (2000, apud Vaz, p. 61), significa:

o mito fundador é mito por que surge como solução para problemas que não apresentam resolução na realidade; e é fundador por que se prende a um momento do passado (apresentado como origem), situando-se além do tempo e da história, repetindo o imaginário e bloqueando a percepção da realidade.

O enfoque que merece ser ressaltado nessa iconografia, é que o autor usou de vários recursos visuais, para passar a idéia de que silvícola e natureza estão em harmoniosa relação, os animais também estão interagindo sendo caricaturados, para demonstrar que não aprovaram a idéia, quando alguns estão representados expressando apreensão, medo, admiração, raiva, percebida pelos olhos arregalados e a dentadura exposta.

ICONOGRAFIA 38



As eleições de 1989, foram discutidas em classe, tendo como suporte um texto escrito e um texto visual, através da iconografia registrada a cima, escolhida pela professora, da 8ª série turno da manhã. Segundo afirmação da professora, foi escolhida, pela facilidade na identificação do personagem e do tema, assim como as semelhanças, com que foi construída a representação visual, com o personagem retratado, conforme destaca a professora: “acho que essa imagem permite uma apreensão mais rápida, do personagem, por que o desenho possibilita ao aluno fazer uma comparação através das semelhanças com o candidato das eleições daquele momento”.

Além das questões elaboradas para discussão do texto escrito, este foi tomado como texto visual, identificado através das questões que a professora elaborou: de que época trata a representação? qual o contexto representado de forma humorística? a fala dos personagens remete a identificação de qual personagem? qual é a crítica que o autor do texto visual pretende repassar?

Desta forma percebemos que o professor foi capaz de elaborar, questões, a partir de um discurso, construído sobre o passado, assim é preciso que o professor “faça um esforço retórico e pedagógico imprimindo sentido aos discursos, na busca de construir uma forma de conhecimento sobre o passado” Pesavento (2003, p. 59).

No entanto essa facilidade na leitura desta charge, não foi correspondida no que diz respeito ao entendimento da mensagem, pelos alunos. Estes não conseguiram ler e apreender esse passado, reconstruído de forma irônica e satírica pelo autor. Apesar da analogia feita entre o personagem tipificado e a caricatura, construída através do texto verbal, colocado na fala dos sujeitos sociais, como *VOU*

VOTAR NO BONITÃO!, eu também... *O BARBUDO é POBRE!... E POBRE Já BASTA NÓS!* mesmo assim alguns alunos não decodificaram a informação.

Neste caso o professor deve assumir o papel de mediador, para explorar o potencial informativo da charge. Desta forma não houve alcance por parte do aluno, devido a falta de informação ou seja um conhecimento prévio acerca contexto, uma vez que o alcance histórico do documento visual, está na razão direta entre a bagagem cultural e a sensibilidade.

Trata-se de uma temporalidade nada linear assim como discurso entre descamisados e empresários representada na fala na charge nº 36, da autoria de César Lobo e o texto de Carlos Eduardo Novais, sobre as eleições de 1989. Na representação, massiva de populares, com observa Flores (2002, p. 60), na observação que faz desta charge:

um grupo de descamisados assiste, diante de um aparelho de televisão, ao presumido horário eleitoral, onde a tela não aparece para o leitor da imagem: tipos estéticos marginais, negros, despossuídos e pobres fazem o V da vitória, símbolo da campanha do candidato, filho e neto de políticos, e dono de cadeia de jornais e emissoras de televisão.

Compõe o quadro uma mulher gorda, com panos atados na cabeça, e com a criança no colo diz entusiasmada: *vou votar no bonitão*; mais atrás um homem aparentando a mesma idade tenta justificar seu voto, enfatizando: eu também... *o barbudo é pobre!... E pobre já basta nós*. A alegria dos descamisados parece contagiante, até o cachorro vira-lata, bem próximo da imagem do sedutor candidato, pinga saliva da boca, e também faz o V da vitória com as orelhas.

Seria interessante destacar que a professora conseguiu apreender a verve satírica, do cronista do traço ao reescrever através do humor, os discursos das classes populares, ao justificar o voto das classes populares acabam optando pela bandeira política do porta voz da burguesia, que prometia fazer uma cruzada

moralizante contra a corrupção, caças aos marajás, que teriam altos salários no serviço público nas três esferas de poder da República (União, Estados e Municípios). Portanto na visão do cronista, essa é uma produção simbólica e hierarquizante que qualifica a política como atividade de doutores e letrados, sugerida através dos discursos como também na explicação pelo atraso, (falta de educação).

Portanto na atividade desenvolvida em sala de aula pela professora, que se fez a mediadora como leitora de um texto visual, reinterpretando, conferindo novas significações, que podem ou não concordar com as intenções originais do autor. Assumi uma postura de historiadora, uma vez que escolheu um tema, formulou perguntas, construiu seu tema a partir do objeto representado, expôs por meio do texto visual, do texto verbal e conhecimento prévio sobre o assunto a realidade representada humoristicamente.

ICONOGRAFIA 39



A iconografia acima pode ser identificada como uma charge, isto por que é um desenho de humor temporal, isto é, datada, pois se refere a um acontecimento social e político específico da nossa realidade, configurando-se como uma forma de retratar uma visão do mundo do artista, de forma cáustica e satírica de denúncia de uma situação.

Essa iconografia humorística foi usada como uma das atividades desenvolvidas pela professora Eunice da 8ª série, do turno da manhã, para explorar o período militar através dos governos.

Nas atividades desenvolvidas em classe, destacam-se: leitura do texto escrito, das páginas 134 a 136, (Livro didático - História e Vida Integrada. V-4); comentário feito pelo professor sobre o assunto, questões fechadas sobre a temática e observação da iconografia humorística com o comentário posterior.

No entanto percebe-se que no texto escrito, está inserida a charge dos presidentes do período, caracterizando os cinco ditadores militares, conforme a identificação feita pelo cartunista Péricles. Percebemos que no tratamento dado a esta iconografia, pela atividade desenvolvida, foi bastante limitada, uma vez que apesar do autor da iconografia destacar literalmente as identificações e tipificações sobre os presidentes militares, essa informação, foi tomada como complemento à discussão feita em sala de aula, e não foi ampliada pela professora, que apenas direcionou o olhar do aluno para identificação dos personagens através dos nomes.

Apesar deste texto visual ter contemplado a temática apresentada no livro didático, esse fato não foi potencializado via desenho humorístico, como também não foi apropriado uma vez que seu uso limitou-se à função de ilustrar os conteúdos apresentados no livro didático.

Essa criação do caricaturista Péricles, deixa entrever uma construção analógica tipificando os presidentes através de características de alguns animais. Nela, o cartunista mostra os cinco presidentes em pose para posteridade: ao centro a cadeira presidencial ocupada por Castelo Branco, que em função de sua anatomia física é comparado a um sapo, seu sucessor Costa e Silva, “quase se esconde atrás da cadeira mais é flagrado com seus portentosos óculos, seu corpo roliço e sua cara gorducha que lhe dão a fisionomia de foca” Flores (2002, p. 135), mais atrás Emílio Garrastazu Médici, que aparece de perfil com olhar sinistro assemelhado a um papagaio; ao seu lado surge frontalmente o rosto sisudo e mal humorado de Ernesto Geisel escondido atrás de seus óculos escuro, aparentado com leão marinho dotado de presas, e por último completando o ciclo militar, colocado à esquerda da cadeira João Figueiredo, desenhado como se fosse o personagem o amigo da onça, criação do caricaturista Péricles.

A dificuldade em transcender esta representação, para o contexto real, em termos gerais está na capacidade do professor levar o aluno a decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar às formas discursiva e imagéticas pelas quais se expressam o mundo. Torna-se claro que esse é um processo complexo para o professor, ao tentar imprimir no texto visual, a leitura de códigos de um outro tempo, que pode se mostrar as vezes incompreensíveis para ele:

dado os filtros que o passado interpõe... uma vez que se lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. (PESAVENTO 2003, p. 42).

Dessa forma os traços, são indícios que se colocam no lugar do acontecido, que se substituem a ele,são por assim dizer, representações do acontecido, que são construídas através do olhar do historiador.

Dessa forma, mais do que um mero conjunto de traços, formas, épocas, devem ser consideradas, uma vez que a realidade do passado é construída por meio de representações como destaca Pesavento (2003, p. 40), para ela, representar é:

fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a dar substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.

Neste aspecto, a questão que se coloca aqui, diz respeito a apropriação do texto imagético, que remete à leitura e interpretação, uma vez que nada é simplesmente colhido do passado pelo historiador, como uma história dada. Assim é preciso não tomar o mundo ou as suas representações na sua literalidade, como se fosse o reflexo ou cópia mimética do real, deve-se, como destaca Pesavento (2003, p. 40):

ir além daquilo que é dito, ver além daquilo que é mostrado, torna-se um historiador detetive, que deve exercitar, o seu olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz passariam despercebidos.

Portanto para fazer a leitura não se deve ater apenas ao primeiro plano, à visualidade ou a aparência, é preciso transcender o quadro representado, buscar o segundo plano, ir na procura de referenciais, isto é, ir de um texto a outro, sair do texto visual para o contexto. Esse aspecto se apresenta como um dos limites que se

impõe ao professor. O limite vem ancorado, pelo capital cultural, ou seja a bagagem de leituras e de conhecimento, que todo professor/historiador deve ter para situar o tema e o objeto. Esse capital próprio é: “a formação do historiador, é justamente ter um volume de conhecimento disponíveis para serem aplicados e usados, dando margem a uma maior possibilidade de conexões e inter-relações”. (id ibdem p. 66).

Com esse domínio, ou seja essa bagagem prévia, permitiria ao professor realizar a leitura e a contextualização, elementos necessários para apropriação. Com efeito essa capacidade de ler um texto e remeter uma imagem a outra, lhe permitiria captar essa representação, a percepção do intelectual do humor, que fez uma espécie de um acerto de contas em torno da historicidade da ditadura, caracterizada nesta charge, produzida sobre os presidentes do período militar, parece crucial para o pensar crítico da ditadura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de estudo dessa pesquisa surgiu não só da nossa experiência como professora de História, como também da observação dos trabalhos expostos nas escolas públicas. Nesse sentido dois fatores nos levaram a identificar esta questão e tentar dar respostas as nossas indagações. O primeiro deles diz respeito, a exposição de uma grande quantidade de ilustrações, isto é, de iconografias, (fotografias, desenhos, caricaturas, charges, cartões postais), nos períodos de comemoração das atividades cívicas no colégio, como também nos trabalhos coletivos, nas Semanas Culturais e nas Semanas de Arte das escolas; o segundo fator diz respeito a um aumento exagerado quase que exagerado, de iconografias no livro didático. Aliado a estes dois fatores a pesquisa feita por Citelli (1998), sobre o uso das linguagens alternativas presentes no cotidiano social urbano, na escola, tornou-se um elemento fundante e nos incentivou a colocar em prática esta pesquisa.

Em suas reflexões, a autora faz uma crítica, ao uso das linguagens chamadas não escolares, isto é, aquelas que literalmente não foram produzidas direcionadas as atividades didático-pedagógicas, afirmando que há um hiato entre a materialidade cultural produzida socialmente e a escola, ou seja, a cultura escolar não se apropria potencialmente das novas linguagens. Entendendo o humor como uma nova linguagem nos tornamos sujeitos presente no cotidiano da sala de aula para averiguar a forma como o humor marca a sua presença nas práticas pedagógicas.

Além disso podemos verificar através das novas propostas curriculares e educacionais como um todo (diretrizes e parâmetros para o ensino de História), segundo o que consta nos escritos dos textos⁵ das diretrizes e metas do ensino, as novas propostas curriculares pretendem valorizar tecnologias, novas abordagens e novas metodologias para a modernização e atualização do ensino nas escolas. Um aspecto que nos interessa considerar, principalmente em relação ao estudo de História, é a pretensão de mudanças no tratamento de conteúdos, com a incorporação de instrumentos modernos, e a utilização de novas linguagens no ensino. Nesta proposta as chamadas novas linguagens, das quais se insere a linguagem do humor, de forma indireta propõe a interdisciplinaridade, ou seja, a comunicação entre as áreas que compartilham o mesmo objeto de estudo.

A partir dessas observações, fomos ao cotidiano escolar para ver até que ponto, o humor, como uma representação constitutiva desta nova linguagem, estritamente ligada a realidade, elaborada a partir das diversas formas de compreensão do mundo, estavam sendo usadas na escola pública.

Portanto, é a partir da observação de dois semestres do cotidiano escolar na sala de aula que fazemos algumas considerações em torno das modalidades de uso das iconografias.

A primeira questão diz respeito à observação feita por Citelli (1998), quando dizia que a escola está distante das novas linguagens. O que verificamos vem contrapor a essa sua indagação e, nesse sentido, podemos afirmar que as iconografias no sentido geral marcam a sua presença de forma até assustadora, que seja nos painéis, nos trabalhos coletivos, nas exposições, nas apresentações individuais dos professores, negando a observação da autora. No entanto, o aspecto

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio, Brasília, 1999 p.300.

que merece destaque, do qual propusemos este estudo, diz respeito à *forma como estas iconografias são usadas nas práticas pedagógicas dos professores,*

Este trabalho pretendeu responder a uma pergunta central, a que nos colocamos ao longo da pesquisa. Como as iconografias humorísticas circulam e de que forma são apropriadas na sala de aula, no contexto escolar, pelos professores de história das escolas CEPES em João Pessoa.

Assim, buscamos ver como as práticas e as experiências, sobretudo dos homens comuns, traduzem-se em idéias e conceitos sobre o mundo, que dão origem a um novo olhar da história principalmente a partir dos seus pressupostos teóricos. Um dos pressupostos que reorienta a nova postura do historiador é o de representação, como substituição que coloca uma ausência e torna sensível uma presença, portadora do simbólico ou seja do dizer mais do que aquilo que se mostra ou anuncia, que carrega sentidos construídos socialmente.

Partindo do pressuposto de que a representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento, fizemos a pesquisa, buscando ver como os professores lidam com traços, ironia, sátira construídas através do olhar dos cartunistas. Nossa intenção foi identificar de que modo às iconografias humorísticas se inserem, nas práticas pedagógicas, e como essas representações que fazem ponte entre o ficcional e o real, fazem parte do cotidiano das aulas de história.

Nesse sentido, utilizamos o termo iconografias humorísticas (IC's) caracterizando o domínio das representações visuais presentes no espaço escolar, com o intuito de pensar que usos os sujeitos sociais fazem das diferentes imagens e como se estabelecem as interações que são criadas e recriadas nos contatos cotidianos com as IC's.

Para identificar a forma como é tratada pelo professor, há de se pensar que esta não tem o mesmo significado para todos. É o uso que dela se faz, que dá sentido à mesma, o que torna necessário percebê-la a partir do seu cotidiano escolar, tanto pela presença como pela ausência.

Concordamos com Flores (2002, p. 11), quando diz que "a charge é um interessante objeto de estudo por aquilo que mostra e diz de nós mesmos e do mundo em que vivemos, contribuindo além disso para moldar o imaginário coletivo". Através da análise das formas como foram apropriadas, podemos perceber as táticas e estratégias utilizadas pelos professores envolvidos.

Como já afirmamos as IC's são sistematicamente usadas pelos professores, mas o aspecto a ser questionado é o uso limitador das charges e cartuns, tomadas como ilustração, ornamento ou complemento a um texto verbal. É esta a forma mais apropriada de uso encontradas nas atividades didáticas dos professores. Quando conceituamos o seu uso como ilustração, estamos dando a elas não um caráter textual, mas apenas um instrumento complementar. Nesse sentido o professor trabalhou com a imagem, fazendo dela um instrumento ornamental.

Para essa questão, do uso limitador das ilustrações, nos chamou atenção a análise de Bittencourt (1997, p. 86) sobre a forma como as ilustrações estão inseridas no livro didático. A autora faz uma reflexão sobre "as alternativas de uso das imagens, considerando que existe sempre falta de material iconográfico na maior parte das precárias escolas públicas". A mesma afirma que o professor não trabalha a dimensão imagética das IC's, ou seja, se limita a trabalhar o texto verbal, dissociando o texto visual. Essa sugestão nos levou a considerar se esta é a mesma postura que tem os professores em relação ao uso das IC's humorísticas.

Uma das modalidades, mais recorrentes nas práticas, que marcou sua presença no espaço escolar, quer seja na sala de aula como extra-classe, diz respeito ao uso das iconografias como ilustração, que tem uma presença marcante no contexto escolar. Essa modalidade de uso foi encontrada de forma recorrente não apenas nas salas de aulas, nos trabalhos coletivos dos alunos, no uso individual do professor, nos pátios e corredores, fato que nos permite contrapor a afirmação de Citele (1998) quando refere em seu trabalho que há um hiato entre a produção do cotidiano social urbano e a escola. No caso das iconografias humorísticas, afirmamos que estas marcam sua presença de forma bastante visível. Porém, o aspecto que merece alguma consideração diz respeito ao uso como ilustração, considerado bastante limitador, uma vez que se trabalha apenas a imagem, a representação ou a forma e o sentido estético, limitando sua função social enquanto representação do acontecido.

Outro aspecto limitador deste tipo de atitude é quando o professor não é capaz de perceber o desenho de humor como uma construção e como a representação de algo “que está no lugar de presentificação de um ausente; um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência” .(PESAVENTO, 2003, p. 40). O que importa acentuar à questão da produção do texto visual, além de ser produzida historicamente, é também construída e forjada na percepção de quem vê, enuncia e descreve. Mas a leitura, como diz Chartier (1990), é *rebelde e vagabunda*. Ela pode levar a “formulação de significados bem distantes daqueles almejados ou previstos pelo esforço retórico do autor / historiador (PESAVENTO, 2003, p. 60). Com essa concepção, o leitor, por sua vez, reinterpreta o texto e lhe confere novas significações, que podem ou não concordar com as intenções originais do autor.

No entanto, nem todos os professores que participaram da pesquisa se apropriaram das iconografias como ilustração. Considerado também um aspecto limitador, quando o seu uso foi tomado como prova de um real, como mimese, essa foi a percepção de alguns dos professores, que tomaram a representação como a cópia do real, como uma espécie de reflexo. Nesta medida a idéia central é de que a exposição de um objeto ou fato, é resultado “de uma construção feita através dele mostrando ao aluno que aquilo ou aquele que é exposto é uma representação de algo ou alguém que se coloca no lugar de um outro” (PESAVENTO, 2003, p. 40).

Achamos interessante relatar que os professores que fazem uso como ilustração, acreditam que estão inovando nas suas práticas pedagógicas. Na verdade estão trabalhando com recursos inovadores, mas continuam trabalhando ainda com uma metodologia pautada na História positivista e metódica. Esse aspecto pode ser identificado, quando o professor apenas usa a IC's para ampliar as informações dos seus textos ou dos seus discursos, ou ainda quando não observam o que informam as legendas. Se elas auxiliam a leitura do texto? Se elas dão informações do contexto a partir da configuração da representação?. Se as informações fornecidas nas legendas que acompanham as IC's são indicações do período de produção da gravura, se elas possibilitam ou podem subsidiar leituras diferentes das imagens?

Uma outra modalidade que permite alguma consideração, sendo também uma das mais usadas, pelos professores, ao lado da ilustração. Estamos nos referindo a modalidade de uso; *motivação*.

Quando as charges foram usadas como motivação, destacamos alguns aspectos. Um deles quando o cômico foi usado não para desvelar ou para fazer a leitura social da iconografia humorística, mas para amenizar momentos tensos

provocados por situações em que na sala de aula predominava o desinteresse pelo assunto em discussão assim como as conversas paralelas. Com essa compreensão ressaltamos que o cômico inerente as iconografias, foi usado como coisa menor em oposição ao aspecto racional.

Na área educacional, de forma ainda fragmentária, essa visão polarizada da realidade se faz presente, quando a percepção do cômico como algo que provoca apenas o riso. Considerando no sentido geral as IC's foram sempre usadas para motivar, que seja despertar o interesse pelo conteúdo histórico discutido em sala de aula, como instrumento que possibilitasse a interação entre os sujeitos sociais, que despertasse o interesse para questões da atualidade. Essas modalidades destacadas no uso da categoria motivação, serão identificadas a seguir.

A primeira modalidade de uso identificada na categoria motivação, tomada como uma tática usada por uma das professoras para trabalhar a identidade e desenvolver a auto-estima dos alunos. Enfatizamos a forma como se apropriou das caricaturas, extremamente sugestiva, ao captar a conexão através dos exageros e das semelhanças entre a caricatura e o modelo. A professora observa que o caricaturista consegue transformar o representante em representado e trabalha esse aspecto didaticamente. Com esse sentido, concordando com a afirmação de Veloso (1996, p. 111) quando destaca:

O desenhista deve assumir sua própria perspectiva, jamais tentando copiar modelos. Assim não é mais objeto que está em primeiro plano, e sim a percepção do próprio artista. É por seu olhar que o objeto adquire forma, assim ele enquadra o objeto em sua própria perspectiva espacial. A chamada "deformação" da caricatura advém desse deslocamento de perspectiva.

Desta forma, destacamos a subjetividade do aluno, percebendo enquanto caricaturista, fazendo com que o mesmo carreteie os modelos dos políticos representados, e construindo a partir do seu olhar seu próprio modelo. Essa questão da subjetividade do humor na caricatura, é especialmente destacada na reflexão de Veloso (1996, p.110) quando observa que “diferentemente do artista em geral, que configura o objeto de sua criação como “significante absoluto”, o caricaturista conforma o modelo a sua própria visão”.

A autora, falando sobre o ofício do caricaturista, argumenta que a maioria das pessoas exige que uma figura tenha necessariamente de se parecer com o seu modelo, “ mas não é assim, na caricatura, o que vale é o traço, o detalhe, representação; não se trata de copiar a imagem e sim de experimentar outras perspectivas que esta possa sugerir ao artista (Veloso, 1996, p. 111).

Todos esses aspectos foram apropriadas pela professora e trabalhados em relação à construção de caricaturas com os alunos em sala de aula, não se limitando a copiar modelos prontos. Desta forma, na modalidade de uso empreendida pela professora Santos estão contidos alguns aspectos de fundamental importância para análise da caricatura. Um deles é a questão do grotesco, na qual a professora chama a atenção dos alunos para a questão da deformação das caricaturas. Segundo Veloso (1996, p. 112), esta é uma questão nitidamente cultural como explica a autora: é “a partir do momento em que assumimos determinada perspectiva visual que passamos a ver as demais como deformação”.

Em nossas observações no cotidiano em sala de aula, da professora Santos, percebemos que, quando os alunos construíram as caricaturas, faziam um retrato do colega exagerando nos traços, deformando a partir do modelo, criando

retratos grotescos, significa que estavam conformando o modelo a sua própria visão, uma vez que “nossa percepção de imagem calca-se na norma realista da representação, uma vez que a caricatura não traduz deformação do real, mas possibilita que se experimente outra representação visual do mesmo Veloso (1996, p. 111)”.

Assim, quando se rompe com a percepção do real, como fizeram alguns alunos nas suas formas de se apropriar, nas suas formas de ver e compreender a imagem, romperam com a estabilidade e a permanência das formas. Neste sentido, conforma-se a própria etimologia da palavra, que é em si esclarecedora ao sentido do termo caricatura: *caricare* que significa mudar, exagerar de forma cômica, ou seja, carregar no sentido de acrescentar.

Nas caricaturas que representam os presidentes das últimas eleições do Brasil, a imagem dos políticos transforma-se numa metáfora um pouco grotesca da disputa de poder, quando o caricaturista inspira-se nos animais para extrair a imperfeição e os traços do que é feio.

Outro aspecto que merece destaque na categoria motivação, que consideramos positivo o uso da charge e cartuns feitos por uma das professoras, foi a identificação de conceitos de forma a aglutinar acontecimentos históricos aos temas como: violência, fome e corrupção, possibilitando a ultrapassagem da tradicional forma do ensino de história, calcado na sucessão de acontecimentos e nos grandes períodos, embora estes continuem ainda sendo tomados como referencial.

Um outro ponto positivo do ponto de vista pedagógico identificamos nas artes de fazer dos professores, que de forma individual, cada um em sua escola, em sua sala de aula, buscava superar a história escolar tradicional de tendência

positivista e historicista, que representa uma visão conservadora e elitista caracterizada nas escolas de algumas das iconografias humorísticas trabalhadas em classe. A esse aspecto soma-se a contribuição teórica e metodológica da chamada nova história, ao incorporarem nas suas práticas a preocupação com a vida cotidiana, imaginário e os aspectos culturais.

. Não podemos deixar de dimensionar o esforço de alguns professores, de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos nas mudanças das práticas tradicionais, quando trabalham a história presente a partir da apropriação da dimensão visual, construindo conceitos a partir dos temas sugeridos nos desenhos humorísticos.

A apropriação e a incorporação desses conceitos, no currículo de História e nas práticas, é decorrente de uma proposição teórico - metodológica, que emerge nos anos 80, trata-se da organização do ensino de História por temas e problemas. Segundo afirma Fonseca (2003, p. 93), é inspirada no movimento historiográfico contemporâneo, “especialmente na historiografia social inglesa e na nova História francesa, a qual defende uma História capaz de “resgatar” as múltiplas experiências vivida pelos sujeitos históricos em diversos tempos e lugares”. Conforme essa proposição, o ponto de partida para o historiador, não é nem o político institucional, nem o econômico, e sim os problemas da realidade social vivida. Como identificamos a partir dos usos das iconografias, a exemplo dos aspectos destacados a seguir:

- A tímida associação passado-presente aparece nas atividades na qual a professora trabalha o período colonial através dos quinhentos anos de redescobrimto do Brasil nas revistas e jornais. Por outro lado essa visão remete ao tempo passado, ao tempo histórico e ao mesmo tempo concilia a idéia de

construção, mostrando que a história é um produto cultural e como tal constitui-se o desenho uma mera representação, feita com ironia e uma visão bem humorada do autor.

- As estratégias usadas pelas professoras para despertar o interesse do aluno para as atividades com o uso das iconografias. Do ponto de vista metodológico associam o passado a uma certa concepção do presente, aos conceitos com que esse presente era lido pelo aluno, que inclui por exemplo a relação trabalho e aposentadoria, representada na charge que de forma satírica e cáustica demonstra a contradição entre o trabalho do homem comum com o político brasileiro.

- A tática utilizada pela professora para motivar o aluno, quanto a interação, iniciando atividades com charges que enfocassem cenas do cotidiano, com os quais os alunos pudessem se identificar. Nas atividades sugeridas por uma das professoras, partia-se do concreto, ou seja, dos conceitos em questões do cotidiano comuns aos alunos e dos acontecimentos atuais, geralmente divulgados pela mídia, a exemplo das charges “Big Brother”, e da analogia ao filme “Titanic” assim como a IC’, que faz uma representação bem humorada das drogas, temáticas que despertam a atenção do aluno.

Além das modalidades destacadas acima: ilustração e motivação, identificamos ainda o tratamento dado as iconografias, como texto visual e como registro histórico. Estas duas últimas modalidades, não se constituíram no uso mais sistemático, sendo destacado poucos momentos em que os professores, utilizando da sua experiência em sala de aula, fizeram usos táticos como destaca Certeau (1994), a partir das singularidades no ato de criar, transformaram traços, metáforas e ironias em textos nos quais a apropriação permite revelar fatos sociais e políticos

através das representações. Dentro desta perspectiva identificamos, o uso das iconografias tomadas como texto visual, no sentido metafórico. Segundo Flores (2002, p. 21), “A metáfora é um paradigma sintagmatizado é um campo de dispersão dos sentidos, é nele que a atividade de produção e interpretação sígnica se alimenta”. Esse modo de ver, de introduzir novo, o metafórico a respeito do mundo esteve presente nas escolhas das iconografias a exemplo dos transgênicos e da metáfora do presidente com a cabeça de abacaxi. Nestes exemplos os professores para fazerem suas escolhas das charges a serem trabalhadas, tiveram que usar seu capital cultural, sua experiência anterior do acontecimento, para situar o personagem ou o objeto e para a partir desse processo de estruturação metafórica imprimir abstrações, através da personificação e da conceituação. Dessa forma a metáfora se apresenta como:

Uma relação condensada, em uma imagem ou símbolo. Na charge, evidencia-se bem a característica fundamental da linguagem metafórica: a transmutação de uma coisa em outra sem que a primeira que lhe deu origem, se dilua automaticamente na segunda (...), de fato, representa uma tentativa muito humana de explicar alguma coisa nova através de uma já conhecida (FLORES, 2002, p. 25).

No entanto, apesar de aparentar uma certa facilidade no uso metafórico das iconografias, se apresentam como verdadeiras armadilhas, uma vez que ocorra a apropriação, exige do leitor um conhecimento a priori do contexto da qual o objeto ou o acontecimento de origem, para fazer a transmutação para o aspecto caricatural representado. É essa bagagem prévia que permite aos professores realizar a leitura, fazer a contextualização e a apropriação. Com efeito, a capacidade de ler um texto visual e remeter uma imagem à outra, que lhe permite captar a representação. Essa forma de transcender do quadro representado, saindo do texto para o contexto é

explicada por Pesavento (2003, p. 66), ao afirmar que “ essa é a bagagem prévia, o capital próprio de formação do historiador, justamente é ter um volume de conhecimento disponíveis para serem aplicados e usados dando margem a uma maior possibilidade de conversões e inter-relações”

Ainda outras considerações a serem tomadas, no caso da utilização das iconografias para trabalhar temáticas do tempo presente. Identificamos três situações em que o professor coloca em evidência de forma interativa a relação entre a representação e o usuário, quando busca trabalhar temas aplicáveis a realidade do aluno. Essas são consideradas táticas no sentido em que leva o aluno a recriar, como destacamos a seguir: por se tratar de temas que ultrapassam os conteúdos tradicionais; amplia a responsabilidade do professor quando na prática escolar em seus trabalhos leva o aluno a apreender mais do que os conteúdos, a incorporar em suas análises uma reflexão crítica, permitem trabalhar questões menores, temas do cotidiano em detrimento dos grandes feitos do passado.

No entanto, esta não é uma tarefa fácil como destaca Neto (2003, p. 68), “a articulação entre a história vivida pelo e os conteúdos apresentados pelo professor exige maior planejamento, apesar de ser um trabalho mais dinâmico e desafiador.

De um modo geral, as temáticas e as leituras foram feitas num sentido de despertar o interesse do aluno a questões do cotidiano e para dar ensejo as discussões de temas políticos e sociais considerados importantes naquele momento pelo professor, reiterando assim o conceito de apropriação, inserido no contexto histórico representado, mantendo vínculos com o contexto social e cultural mais amplo.

Vale lembrarmos, no que diz respeito aos conteúdos históricos básicos na área de História, que as *artes de fazer* do professor de História, a reinvenção permanente com sua maneira própria de ser, agir e ensinar, quando transforma um conjunto de traços, em saberes, e faz com que o aluno não apenas compreenda, mas reflita de variadas formas. Nas escolhas das temáticas trabalhadas em classe, ficou bastante claro, que as professoras em alguns momentos, rompem com a tradicional ordenação cronológica da história, a exemplo da escolha das iconografias que tratam conteúdos recorrentes, como: o índio no período colonial e sua representação nas comemorações dos 500 anos do redescobrimto do Brasil, a fome e a violência, usadas para chamar a atenção do aluno a questões sociais que estão presentes no seu entorno, no seu dia-a-dia.

Outro aspecto presente nas discussões em sala de aula foi a capacidade do professor se apropriar da dimensão visual, através da analogia, para construção de conceitos a partir dos temas sugeridos no livro didático.

Essa concepção é visualizada quando o professor se apropria do caráter analógico da representação humorística, ao fazer uma ponte entre a imagem e acontecimentos reais. Tomada dessa forma, a imagem é trabalhada a partir da noção de realismo, porque procura representar algo. Essa noção foi trabalhada nas iconografias que trazem as temáticas roubo, fome, violência. Nessa perspectiva a analogia foi tomada como construção, a ponto de ocasionar um tipo próprio de referência, “uma vez que a analogia nunca está ausente da imagem representativa. O fenômeno da analogia é fácil de evidenciar pelo confronto de imagem que possui o mesmo referente, mas produzidas em circunstâncias sócio-históricas diferentes”. (AUMONT, 2003, p. 1993).

Merece destaque ainda a tímida associação passado-presente, que aparece nas atividades na qual a professora trabalha o período colonial através dos 500 anos do redescobrimto. Sua tática remete ao tempo passado, o tempo histórico e ao mesmo tempo ao tempo presente, conciliando a idéia de construção, ao mostrar que a história é um produto cultural e como tal constitui uma representação feita com ironia e uma visão bem humorada do autor.

Merecem nossa atenção as estratégias usadas pelas professoras para despertar o interesse do aluno com as atividades em que faziam o uso das iconografias. Do ponto de vista metodológico associando o passado a uma certa concepção do presente, aos conceitos com que este presente era lido pelo aluno, incluindo por exemplo a relação trabalho e aposentadoria, representada em duas charges, que expõe através da sátira, os conflitos, os dramas sociais e as contradições.

Apesar de termos encontrado poucos exemplos de apropriação das iconografias como registro histórico, estas merecem nossa atenção, ao considerar como uma fonte que possa ser analisada dentro dos pressupostos da investigação histórica e portanto objeto produzido em um determinado momento histórico. Trata-se de um momento que o professor fará uma leitura geral da iconografia, deixando fluir as relações que estabelece entre o que está vendo e outras imagens. Partindo da leitura inicial interna da própria iconografia, especificando o seu conteúdo, tema, personagens representados, para uma leitura externa, buscando referências para o significado da iconografia como registro histórico.

Uma outra modalidade de uso que merece alguma discussão, quando um desenho de humor foi tomado como registro histórico pelo professor, a exemplo das

iconografias que tratam do período do descobrimento do Brasil, da colonização e assim como do período dos presidentes militares.

Em primeiro lugar, o aspecto positivo que nos chamou a atenção nesta modalidade, é a figura do professor como um narrador, que se apresenta como mediador entre o que teve lugar um dia socialmente e espacialmente e o texto visual “entre aquilo que teve lugar um dia, em um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta que aconteceu, a uma mediação como afirma Pesavento (2003, p. 50). Neste caso, o professor se colocou no lugar do historiador como alguém que mediatiza e realiza uma seleção de dados disponíveis, que tece a relação entre eles, que dá inteligibilidade ao texto.

Essa mediação foi percebida principalmente na apropriação da iconografia do período militar, que se apresentou com texto de difícil assimilação pelo aluno, tornou-se difícil à compreensão pelo sentido metafórico como foi construído, o que exigiu do professor enquanto mediador se reportar ao contexto cultural e político da época, para fornecer as explicações e os argumentos capazes de convencer o aluno do fato de que se tratava de uma construção do humorista do traço a partir da leitura contextual que o mesmo fez da época retratada.

Esta se constitui uma tarefa bastante complexa, na qual o professor-narrador é aquele que “seleciona uma rede de analogias e combinações de modo a revelar significados” (PESAVENTO,2003, p. 51).

O importante é, contudo, deixar claro que sem a mediação do professor teria poucas condições de se apropriar potencialmente do texto humorístico, uma vez que a representação comporta elementos que visam levar o aluno a uma realidade fora do texto humorístico, a contexto da época.

Um outro elemento que dificulta à apropriação do registro histórico, diz respeito à questão do reconhecimento do fato, do acontecimento, como algo preservado na memória. Nesta medida a história através do desenho de humor tem a pretensão de chegar ao real, ao acontecimento de forma metafórica.

Ao estabelecermos uma aproximação entre a memória social através da representação humorística e da história, como diz Ricoeur (1997), que a alegria, do reconhecimento estaria preservada à memória, na qual aquele que volta, chega a identificação da lembrança, com o acontecido, objeto de rememoração.

Portanto, apesar de costumeiramente tornar-se prática comum, percebermos apenas o lado humorístico das iconografias, as mesmas oferecem outras possibilidades de leitura. Ao desvendar as funções do texto humorístico, e os seus desdobramentos observados na extensão dos textos verbais, o professor estará trabalhando a criticidade do aluno, em termos de apropriação das informações do cenário político e assim contribuir para quebrar o binômio leitura crítica e construção textual. Além disso, ao fazer o uso das charges como elemento motivador para atividades didático-pedagógicas quer seja para a construção de textos, para levar ao aluno os acontecimentos do dia-a-dia de forma cômica e irônica, dará prioridade ao humor, justificando a apreensão em sua forma-conteúdo, além de torná-la um objeto estético que leve a uma reflexão através da ironia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Aucione Torres. **A charge**. Mestrado em Artes. São Paulo, 1995.

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. FGV, 1999.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. **Linguagem e humor: comicidade em Les Frustrés**, de Claire Bretécher. Niterói: EDUFF, 1999

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, Nilda. Romper o cristal e envolvermo-nos nos conhecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. In: **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 15-26

ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). **Espaços e imagem na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papiros, 1993.

ANDRADE, Ana Isabel de Souza Leão. **José Américo visto pelos caricaturistas**. João Pessoa: Fundação Casa de José Américo, 1989.

ARAÚJO, Betania Líbano Dantas. **Alfabetização visual pelo cartum: investigação e leitura de cartuns e charges**. Mestrado em Artes Visuais. São Paulo, 2001.

ARISTÓTELES. **Artes Retórica e Arte Poética**. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro. Editora Tecnoprint S.A. 1991.

ALMEIDA, Fernando Afonso de. **Linguagem e humor: comicidade em Les frustrés**. Niterói: Eduff, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A Poética de espaço**. Tradução de Antonio Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

_____. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo. UNESP, Hucitec, 1993.

_____. **Estética da produção verbal** - São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na sala de aula. In: **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 44-56.

BARROS, Marco Morel Mariana Monteiro de. **Palavra, imagem e poder**: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELMIRO, Célia Abicolil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didático de Português. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, ano 2, n. 72, ago, 2000.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de arte na era de sua reprodutividade técnica**. Obras Escolhidas. Tradução Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BERGSON, Henri. **O Riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BIANCO, Bela Feldam; LEITE, Mirian L. Moreira (Org.). **Desafios da imagem:** fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BITTENCOURT, Circe (Org.) **O Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BRANDEN, Nataniel. **Auto estima e os seus pilares.** Tradução de Vera Caputo, São Paulo: Saraiva, 2002.

BORGES, Maria Elisa Linhares. **História e Fotografia.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

BOSI, Alfredo. **Fenomenologia do olhar.** In: NOVAES, Adauto (org), O olhar. São Paulo, Cia Das Letras, 1988.

BOTO, Carlota. A Nova História e seus velhos dilemas. **Revista USP.** São Paulo: Nova História, n. 26, p. 23-33, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Lisboa, 1989.

BURCKHARDT, Jacob. Reflexiones sobre a história universal. **Revista Temporãs.** São Paulo: USP, n. 5.

BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CALISSE, Luciana. **A música popular brasileira no livro didático de história:** décadas de 1980 e 1990. Mestrado em história. Recife, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: Tradução por Ivo Barroso. São Paulo: Cia Das Letras, 1993.

CANIATO, Rodolfo. **Com Ciência na educação**: ideário e prática de uma alternativa brasileira para o ensino da ciência. Campinas: Papirus, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

CARUSO, Paulo. **De o Pasquin à Avenida Brasil**: Comunicação e Educação - São Paulo: São Paulo: Moderna, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**: o dilema brasileiro, pão e aço. Rio de Janeiro: Antares Achiamé, 1980.

CAVALCANTI, Lilson de Holanda. **Humor diário**: a ilustração humorística do Diário de Pernambuco (1914-1996). Recife: UFPE, 1996.

CAVENACCI, Massino. **Antropologia da comunicação visual**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes e fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

CHAUÍ, Marilena. A janela da alma, espelho do mundo. In: **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHAUVEAU, Agnes. **Questões para a história do presente**: Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alan. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1989.

CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, v 3, 1998.

CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos nas escolas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CITELLI, Adilson (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas. SP: Papiros, 1995.

DE PAULA, Jeziel. **1932**: imagens construindo a história. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

DIEHL, Astor Antonio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DONIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAZENDA, I.C. **Interdisciplinaridade**: história e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERNANDES, Millôr. **Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico, crítico e exercícios**, por Maria Célia. - São Paulo: Ed. Abril, 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1999.

FERRO, Marc. **História vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FILE, Valter e LEITE, Márcia (orgs.). **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLORES, Elio Chaves. **No tempo das degolas**: prática, discurso e revoluções imperfeitas. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1996.

FLORES, Elio Chaves. **A condição republicana**: eventos de ironia e sátira. João Pessoa: Manufatura, 2003.

FLORES, Onici. **A leitura da charge**: 500 anos. Canoas, RS: Ed. da Ulbra, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.). **Imagens do Brasil**: modos de ver, modos de conviver / organizado por Vera Regina França: Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979.

_____, **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 1973.

FREITAS, Bárbara (Org.). **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. "**Os Chistes e sua Relação com Inconsciente**". Rio de Janeiro: Imago, 1977.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Valter Esteve. **Educação**: visão crítica e prática pedagógica. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1977.

GATTI JR, Decio. **Livro didático e ensino de história**: dos anos 60 aos nossos dias. São Paulo: PUC, 1998. (Tese de Doutorado).

GLAUCO & ANGELI. **100 charges da era Itamar**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODOY, Arilda. S. **Pesquisa Qualitativa**. Tipos Fundamentais. In: Revista Era. São Paulo, V35, n° 32. 20-29. Maio / Junho, 1995.

GOMBRICHI. E. H. **Arte e ilusão**. Tradução Raul de Sá Barbosa. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

HELLER, Agns. **O cotidiano da História**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUNT, Lynn. **A nova História cultural** - São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JÚNIOR, Eduardo Neiva. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. ; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro (Org.). **Imagens e ciências sociais**: João Pessoa: Manufatura, 1997.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**. Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991. Série Tema. Vol. 24.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 3 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. 3. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

LEITE, Sylvia Helena Telarolli de Almeida. **Chapéus de palha, panamás, plumas, cartolas**: a caricatura na literatura paulista. São Paulo: UNESP, 1996.

LIMA, Herman. **História da caricatura no Brasil**. São Paulo: José Olympio, 1963.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUDKE, m, ANDRADE, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo; EPV, 1995.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão espetacular**. São Paulo, 1988.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras. 1997.

MARCELINO. Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1987.

MARTINS, Maria Helena. **O Que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagens**. São Paulo: contexto, 1996.

MASTROTTI, Mário Dimov (Org.). **Humor Brasil 500 anos**: quinhentos anos de história na visão de 21 cartunistas brasileiros. São Caetano do Sul, SP: Ed. Virgo, 2000.

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sua sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**; tradução Maria Elena O. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MOREL, Marco. **Palavra, imagem e poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOTTER, Maria Lourdes, **Ficção e História** - São Paulo: Arte & Cia, 2001.

MORRIS, Desmond. **O macaco nu**. São Paulo: Edibolso, 1975.

MUECKE, D. C. **Ironia e irônico**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

NEVES, Joana. **Onde está a graça que eu não vi?: o riso e a representação na história**. João Pessoa: Almeida, 1997.

NOVAES, Aduauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NOVAES, Carlos Eduardo; LOBO, César. **História do Brasil para principiantes: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela**. São Paulo: Ática, 1997.

NOVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992

NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Cláudio. **O que vier eu traço: seleção das melhores charges de Cláudio**. Natal-RN: CLIMA - Artes Gráficas e Publicidades, 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de usos, tática e trajetória na pesquisa em educação IN. **Pesquisa no cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A rebeldia do/no cotidiano: regras de consumo e uso transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social. In: **Subjetividade, tecnologias e escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 27-42.

OZANAN, Fred. **Falando sério**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas: **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PENIM, Sonia. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jotahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Contexto, n. 29, v. 15, 1995.

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

REVISTA BUNDAS. Rio de Janeiro: Perere, n. 76, nov, 2000.

REVISTA DO ACERVO DO SALÃO INTERNACIONAL DE HUMOR DE PIRACICABA. Piracicaba, SP: Secretaria de Educação e Cultura, 1974/1996.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Adriano Duarte. **Comunicação e cultura**: a experiência cultural na era da informação. Lisboa: Presença, 1994.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SALIBA, Elias Tomé. A dimensão cômica da vida privada na rede pública. IN: **Historia da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Rafael dos. Mas que história é essa? In: **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 63-89.

SANTOS, Raimunda de Fátima de Araújo. **Auto-estima: um componente essencial da aprendizagem e de uma vida saudável (um caso ilustrativo)**, Monografia - UFRN, 2003.

SILVA, Marcos. **Humor e política na imprensa**: os olhos de Zé do Povo. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SOARES, Regis. **Charges na rua**: coletânea das melhores charges. João Pessoa: Ed. Sal da Terra, 2002.

SOARES, Regis. **Pinta o sete e desenha os outros**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2000.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: autor associado / Ed. Universitária, UFPB, 2002.

SOUZA, Nelson Araújo. **O colapso do neoliberalismo**. São Paulo: Global, 1995.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. São Paulo: Vozes,

TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

TRIVINOS, Augusto. Nivaldo Selva. **Introdução à pesquisa em ciências**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo. Atlas, 1987.

TV Escola. **Brava gente brasileira**: 500 anos de pluralidade cultural. São Paulo: Secretaria da Educação, 1984.

VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem** : problemas e técnicas na produção oral e escrita. 11. ed. Paulo Afonso, BA: Martins Fonte, 1998.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Modernismo no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Práticas de Leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930**. Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VOLI, Franco. **A auto-estima do Professor: momento de reflexão e ação educativa**. Tradução: Ivone Maria dos Campos Teixeira da Silva, São Paulo - SP: Louola, 1998.

WEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

ANEXOS

O material empírico organizado, consta de tabelas, gráficos, questionários, entrevistas, fichas de observações com registro das modalidades de uso dos professores, fotografias, além de algumas produções dos alunos, que fizeram parte da pesquisa.

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade conhecer a opinião dos professores sobre o uso e apropriações dos desenhos de humor no ensino da história. Suas respostas se constituirão material importante para minha pesquisa. Muito obrigado. Maria Lindaci Gomes de Sousa.

QUESTIONÁRIOS ENTREGUES AOS PROFESSORES**1. Dados Pessoais**

Nome: _____

Colégio que ensina: _____

Turnos, séries: _____

Bairro em que mora: _____

2. Formação Acadêmica

Curso de Graduação: _____

Curso de Pós-Graduação: _____

Cursos de Aperfeiçoamento: _____

Cursos de Extensão: _____

Vida profissional, tempo de formação: _____

Tempo de dedicação ao magistério: _____

Considerações sobre sua prática: _____

Justificativa da escolha da disciplina: _____

Trajetória docente destacando aspectos relevantes nesta trajetória : _____

3. Atuação no ensino da história

Concepções históricas que norteiam sua prática: _____

Relacionamento com fontes visuais: _____

Experiências no trato com desenhos de humor, charges, cartuns e caricaturas: _____

4. Formas de uso das iconografias humorísticas no cotidiano da sala de aula.

5. O trabalho com materiais iconográficos (pintura, desenhos de humor, gravuras, fotografias) requer um conhecimento da linguagem visual e de suas particularidades exigindo um certo domínio da problemática visual. A questão central diz respeito aos “modos de ver” ou seja a subjetividade. Essa é uma questão inteiramente clara para você? Ou se constitui um desafio?

6. Dificuldades encontradas no trato com as iconografias humorísticas no ensino da história.

7. Destaque os pontos positivos no uso dos desenhos de humor que facilita a prática no ensino de história.

8. Descreva o papel que desempenha a imagem no seu fazer docente.

9. Quanto à formação continuada

Como tem se preparado profissionalmente: _____

Tem participado de cursos de extensão, congressos, palestras escolares: _____

10. O que significa para você trabalhar com cartuns e charges na escola.

ANEXO 2**APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES DA ENTREVISTA FEITA AOS
PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS ESCOLAS CEPES****Escola:** _____**Professor:** _____**Séries:** _____ **Turno:** _____

1º) Pelas respostas positivas dadas anteriormente no questionário para identificação preliminar, percebi que você já faz uso dos desenhos humorísticos nas suas práticas escolares. Você poderia destacar alguns aspectos que consideraria relevante para o ensino de história?

2º) Você observa alguma mudança em relação à participação do aluno nas aulas, quando trabalha com charges que retratam questões sociais?

3º) Fale sobre a sua participação nos cursos de aperfeiçoamento/atualização/especialização. Quantos já fez? Qual foi o último? Eles tem contribuído para mudanças nas práticas pedagógicas quando se trata do uso das novas linguagens como a do cinema, do cordel, do gênero humorístico ?

4º) Você desenvolve um trabalho mais sistemático com os desenhos humorísticos no cotidiano da sala de aula? Se o faz, de que forma você utiliza, ou seja, como se apropria das representações humorísticas?

5º) Fale sobre as dificuldades enfrentadas atualmente do ponto de vista da metodologia, quando você trabalha associando o passado a uma certa concepção do presente.

6º) Relate como você vêm aplicando os conhecimentos teóricos-metodológicos sobre a dimensão imagética na sua prática cotidiana.

7º) Você poderia afirmar que a sua formação contribuiu para a geração de certas estratégias no ensino no que se refere ao uso dos desenhos humorísticos. Se a sua resposta for afirmativa diga de que forma contribuiu. Se for negativa, justifique.

8º) Estudos atuais mostram que os meios de comunicação de massa exercem o poder da sedução dos jovens. Vivemos a era da globalização e do imperialismo da imagem. No entanto a escola insiste somente na leitura do código verbal. Você considera importante para a aprendizagem a incorporação de outras linguagens como a visual e a cômica no ensino de história?

9º) Quando você usa a charge como fonte histórica, que aspectos você considera relevante a ser trabalhado com o aluno?

10º) Você concorda ou discorda da seguinte afirmação: Na política o apelo visual é forte, uma vez que através do humor, o cronista do traço tem a tarefa de “fazer a cabeça” do público leitor, levando-o a rir da política. Justifique sua resposta.

11º) Este espaço está aberto para que você possa falar sobre outras questões que não foram mencionadas e que podem ser percebidas como limites ou possibilidades nas práticas pedagógicas quando se refere ao uso das iconografias humorísticas.

ANEXO 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DA UFRN

ALUNA: DOUTORANDA MARIA LINDACI G. DE SOUZA
ORIENTADORA: MARLUCIA DE PAIVA

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Lindaci Gomes de Souza, aluna do curso de pós-graduação em Educação Nível Doutorado, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, venho respeitosamente, solicitar a autorização para aplicar um questionário com perguntas abertas, com os professores da disciplina História, das 5^o a 8^o séries do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar as modalidades de uso dos recursos visuais, tendo como tema o papel da imagem como recurso didático.

De antemão, agradecemos a colaboração de V.S^a responder as questões abaixo.

I – IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola.
2. Endereço.
3. Número de alunos, séries e turnos.

4. Caracterização da escola.
5. O papel do corpo discente (faixa etária, social e econômica)
6. Caracterização do corpo docente (se licenciados, prof^a. Substituto, outros).
7. Relação da escola com a comunidade em que está inserida.

II – CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- INTRODUÇÃO

No Universo intelectual do séc. XIX e XV a leitura surge como um marco primordial. Embora exista a preocupação com a ampliação desse universo, a capacidade da leitura em termos reais, na maioria das vezes ou limita-se às práticas culturais. Neste sentido é que pensamos a escola, e o sujeito como o lugar específico, delimitado pelas práticas sociais, um espaço cruzado por processos globais.

Há uma heterogeneidade das formas de leitura, que não se limita apenas a verbal, mas a musical, visual e imagética.

Estamos convivendo neste final de século com crises que determinam, maneiras diferentes de olhar, de interpretar, e de apropriação, mudanças que caracterizam uma nova era, “era da imagem”.

Aspectos teóricos da imagem como fonte de pesquisa historiográfica e ensino de história dizem respeito às muitas dimensões textuais, que a imagem apresenta e suas respectivas narrativas visuais. Como disse Pierre Bourdieu⁶, as

⁶ BOURDIEU, Pierre. “A Gênese Social do Olho”. In: as regras da Arte. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

imagens devem ser tratadas como “documentos sobre uma visão histórica do mundo” do tempo social.

Neste sentido caberia ao profissional da história fazer o uso dos recursos imagéticos, estar atento aos signos expressivos que emanam das fontes visuais, buscando trabalhar a intertextualidade entre o visível e o legível.

Em nossa pesquisa, o uso da imagem iconográfica, representada pela iconografia humorística, (cartuns, charges e caricaturas), discutindo os modos de apropriação, através da teoria da percepção, a intertextualidade e narratividade que caracterizam os contextos imagéticos.

Com o objetivo de caracterizar e traçar um perfil das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, estamos tentando fazer uma configuração das formas de leitura, tomando como eixo norteador, as formas de apropriação da imagem. Com esta compreensão consideramos a imagem uma forma de linguagem que visa através da representação explicar o que está escondido, e que não se deixa mostrar num primeiro momento, isto é, desvelar através da memória social e das subjetividades.

- OBJETIVO

Nosso objetivo específico é confeccionar um quadro demonstrativo dos tipos de metodologias aplicadas nas aulas de História, priorizando aqueles em que o profissional de História, usa linguagens alternativas ou leituras das diversidades de materialidade culturais, principalmente os de cunho imagético.

II – QUESTIONÁRIO

1. Você é licenciado em história? Há quanto tempo se formou?

2. Há quanto tempo exerce a profissão no ensino fundamental?

3. Você tem conhecimento da proposta dos PCNs nacionais em relação às práticas pedagógicas e metodológicas no ensino de história?

4. Em caso de resposta afirmativa, qual a sua opinião em relação aos recursos didáticos?

5. Qual o acompanhamento que tem a coordenação em relação a atualização do professor e as práticas pedagógicas?

6. Você está sempre participando dos cursos de extensão e aperfeiçoamento?

7. Se a resposta for positiva, quais? Há quanto tempo?

8. Que instrumentos metodológicos usam além dos livros didáticos?

9. Se você usa apenas o livro didático, como suporte de leitura, faz uso das ilustrações em suas aulas de história? Como?

10. Você tem usado outras linguagens na sala de aula, que não apenas o verbal? Como por exemplo, fotografias, propagandas, quadrinhos, charges, etc. Se a resposta for positiva, descreva de forma objetiva, como se dá o seu procedimento. Se usa, qual a modalidade de uso destes recursos imagéticos?

11. Ao folhear um livro de história você presta atenção nas imagens, faz delas um texto, ou apenas percebemo-las como mera ilustração que objetiva ornamentar o texto?

12. Você já tentou fazer a leitura com seus alunos das iconografias humorísticas (cartuns) charges e caricaturas, presentes nos jornais e revistas?

13. Você sabia que uma pintura, uma fotografia, um Cartum pode ser lido? Que as imagens podem ser testemunhas de uma época, retratam formas de poder, valores, realidades objetivas e representam, configuram e tipificam perfis, épocas contextos etc. Qual a sua experiência com os recursos imagéticos? Relate.

14. A charge se popularizou em jornais, periódicos e revistas para estimular o consumo, mas foi ganhando espaço como material de opinião pública. No entanto pode ser usada na escola, uma vez que exerce sua função social, pois se constitui como instrumento de persuasão enquanto representação humorística e revela toda sua potencialidade política e ideológica como manifestação de linguagens. A pergunta é a “charge como toda configuração visual, expressa e transmite idéias,

sentimentos e informação” (SOUZA, 1986, p.46), neste sentido dirige-se ao indivíduo no social, períodos ou contextos. Esta é a compreensão da potencialidade destes desenhos humorísticos?

15. Você sabe o que é charge, Cartum e caricatura?

16. Você já tentou fazer a análise de um desenho humorístico com seus alunos? Se o fez de que forma se apropriou da linguagem humorística?

17. Sabemos que a charge é portadora de uma discursividade de natureza persuasiva, portanto reveladora de idéias. Feita estas considerações, caberia-nos perguntar, de que forma se materializa o discurso ideológico presente no texto da charge?

18. Por exemplo, qual o papel do humor?

19. De que forma a mensagem é passada?

20. Espaço reservado para outras informações que se relacione com suas práticas pedagógicas.

ANEXO 04

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ESCOLA: _____

SÉRIES QUE ENSINA: _____ TURNO: _____

ESCOLA PÚBLICA: () CEPES () ESTADUAL () MUNICIPAL

1. Para você, o que são desenhos humorísticos?

2. Você utiliza desenhos humorísticos? Quais os motivos que lhe levam a utilizá-los.

3. Você acha importante o uso de desenhos humorísticos em sala de aula? Por que?

4. Além do caráter ilustrativo dos desenhos humorísticos, qual outro você identifica?

5. Considerando os desenhos humorísticos como texto e fonte histórica como você os utiliza?

6. Quais as possíveis modalidades de expressão que os desenhos humorísticos possuem?

7. Você faz uso de charges nas suas aulas? De que forma?

8. Você encontrou alguma dificuldade em trabalhar com desenhos humorísticos. Apontem algumas.

9. Os desenhos humorísticos exigem do leitor um sólido núcleo de informações históricas, sociais e políticas sob pena da mensagem não ser apropriada. Explane sobre esta questão.

10. Existe alguma questão não mencionada que você gostaria de completar sobre a sua experiência com relação à temática em questão?

ANEXO 05

FICHA DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
FORMAS DE APROPRIAÇÃO DO DESENHO HUMORÍSTICO

TEMA	TEMA DA AULA	CHARGES TRABALHADAS	CONTEÚDO
APROPRIAÇÃO			
ILUSTRAÇÃO			
DESCRIÇÃO DOS FATOS			
ANALOGIA			
I IDENTIFICAÇÃO DE PERSONAGENS E FATOS			

ANEXO 06**QUADRO DE SISTEMATIZAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA POR ESCOLA**

TURMA / TURNO	PROFESSOR	ASSUNTO	CHARGES ESCOLHIDAS	TIPO DE APROPRIAÇÃO TRABALHADA EM SALA DE AULA	CONCEITOS IDENTIFICADOS
8° A TARDE					
8° B MANHÃ					
6° C TARDE					
5° A MANHÃ					

ANEXO 07

FICHA DE LEITURA

ESCOLA: _____
 PROF^(a): _____

SÉRIE: _____ TURNO: _____ TURMA: _____ ANO: _____

MODALIDADES DE USO DAS ICONOGRAFIAS
 HUMORÍSTICAS

I - Observe o desenho humorístico abaixo e responda:



a) Do que trata a representação humorística?

b) Qual é o contexto: lugar e época?

c) Fato ou personagem caricaturado?

d) Importância na História Política?
