



RAFAEL DE AMORIM PANTOJA

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA METODOLÓGICA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE CHARGES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
ABRIL/2020

RAFAEL DE AMORIM PANTOJA

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA METODOLÓGICA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE CHARGES

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Amapá como parte das exigências do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior

MACAPÁ/AP

2020

RAFAEL DE AMORIM PANTOJA

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA METODOLÓGICA INCLUSIVA DE ANÁLISE DE CHARGES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Amapá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Aprovada em 29 de Abril de 2020

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti (Membro da Banca) – UNIFESSPA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato (Membro da Banca) – UNIFAP

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Junior – UNIFAP (Orientador)

AMAPÁ-AP

2020

Dedico este trabalho à minha mãe, minha tia Cristina Carvalho, aos meus irmãos e amigos que me ajudaram ao longo deste percurso, seja com recursos financeiros ou com orações.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, é quase inevitável não olhar em retrospectiva para o longo caminho trilhado até aqui. Como nenhum homem é uma ilha, e dificilmente alguém obtém a vitória sozinho, esta conquista não é somente minha. Por isso, quero primeiramente agradecer a Deus por mobilizar pessoas para me ajudar neste percurso árduo e dificultoso, mas que teria sido dobrado sem o inestimável apoio das pessoas que nomearei a seguir.

Agradeço ao pastor Hugo Portugal pelos conselhos e incentivos concedidos em muitos momentos nos quais a vontade de desistir era grande perante as adversidades, como um bom amigo, me estendeu a mão e me ajudou a continuar caminhando, meu muito obrigado pastor.

Imensamente grato ao casal Augusto e Helen que também foram um sustentáculo para mim quando cheguei ao limite das minhas possibilidades, vieram em meu auxílio e me incentivaram a persistir e lutar, muito obrigado.

Gratidão eterna ao casal Eduardo Possas e Raquel Possas (In memoriam), sua prontidão em me ajudar foi para mim uma verdadeira benção dos céus, obrigado por depositarem a sua confiança em mim.

Agradeço ao amigo Arleno Amoras por seu apoio e incentivo ao longo desse último ano de mestrado, me senti mais seguro e confiante por saber e ter com quem contar, muito obrigado.

Agradeço ao meu orientador professor Alexandre Alves Junior que me direcionou na escrita do projeto e na dissertação. Obrigado pelas orientações, conselhos e incentivos para concluir o mestrado. Espero não ter lhe dado muito trabalho.

Sou eternamente grato à minha tia Cristina Carvalho e seu esposo Maurício Carvalho por terem me acolhido nesta reta final do mestrado em sua casa, obrigado por me darem essa estabilidade a qual foi extremamente importante para que eu conseguisse terminar a dissertação com mais calma.

Meus agradecimentos também às minhas amigas do ProfHistória 2018, em especial, Arlete, Rita Adriana, Eliana Ribeiro, Telma Ferreira, Midiani e Raquel Ramos, que me apoiaram em diversos momentos ao longo deste trajeto acadêmico e a todos os demais colegas do mestrado que contribuíram com seus conhecimentos e com suas experiências de sala de aula. Por fim, agradeço à minha mãe, meus irmãos e demais amigos que de alguma forma e em algum momento me ajudaram durante esse período, seja com palavras de incentivo ou com outros recursos. Muito obrigado!

"O que você quer que eu faça?", perguntou-lhe Jesus.

O cego respondeu: "Mestre, eu quero ver!"

"Vá", disse Jesus, "a sua fé o curou".
Imediatamente ele recuperou a visão e seguiu Jesus pelo caminho. (Marcos 10.51 – 52)

RESUMO

O presente estudo visa contribuir para práticas de ensino inclusivas no ensino de História por meio da junção da audiodescrição e a alfabetização visual. Utiliza suas diretrizes na análise das charges publicadas no jornal *Folha Vespertina* de 1942 a 1945 de Belém do Pará, as quais estão imbuídas do contexto histórico que foram emitidas, para uma proposta de análise de imagens voltada para o aprendizado de estudantes com deficiência visual, no qual os estudantes possam ser alfabetizados visualmente e recebam instrumentos que os capacite para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e histórico, contribuindo também para a área da Educação Inclusiva. A Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) é um tema bastante visitado em sala de aula, que desperta a curiosidade dos estudantes em saber mais sobre esse grande conflito da humanidade, tanto que já chegam com algum conhecimento a respeito deste assunto nas aulas. Este conhecimento advindo em grande parte pelo consumo de filmes, jogos e revistas moldam o senso comum dos estudantes, que os absorvem e os misturam com o conhecimento histórico escolar de sala de aula. O grandioso conflito foi extremante divulgado e acompanhado por meio de diversos instrumentos de comunicação, dentre eles o cinema, o rádio, as revistas e os jornais impressos. Neste último, chama-nos a atenção não só as grandes reportagens escritas que traziam as últimas notícias do *front* de batalha, mas também um outro elemento, que muitas vezes foi julgada como sem qualquer valor de análise histórica no conjunto institucional do jornal, que são as charges. Por seu conteúdo irônico, sarcástico, humorístico e por vezes corrosivo foi tida como indigna de ser analisada historicamente, sem falar da resistência da historiografia em se debruçar sobre as fontes imagéticas.

Palavras-Chave: Ensino de História; Alfabetização Visual; Audiodescrição; Charges; 2ª Guerra Mundial

ABSTRACT

This study aims to contribute to inclusive teaching practices in the teaching of history through the combination of audio description and visual literacy. Uses its guidelines in the analysis of cartoons published in the *Folha Vespertina* newspaper from 1942 to 1945 in Belém of Pará, which are imbued with the historical context that were issued, for an image analysis proposal aimed at learning blind and visionary students, in which students can be visually literate and receive tools to enable them for the development of reflective, critical and historical thinking, also contributing to the area of Inclusive Education. The Second World War (1939 - 1945) is a well-worked theme in the classroom, that arouses the students' curiosity to know more about this great conflict of humanity, so much so that they already come with some knowledge about this subject in class. This knowledge comes largely from the consumption of films, games and magazines shape the common sense of the students that absorb them and mix them with classroom school history knowledge. The great conflict was extremely publicized and monitored by means of several communication tools, among them cinema, radio, magazines and printed newspapers. In the latter, we are not only interested in the great written reports that brought the latest news from the battle front, but also another element, which was often judged to be worthless of historical analysis in the institutional set of the newspaper, what are the cartoons. For its ironic, sarcastic, humorous and sometimes corrosive content was considered unworthy of being analyzed historically, not to mention the resistance of historiography to dwell on imagery sources.

Key-words: History teaching. Visual Literacy. Audio description; Cartoons; Second World War.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Especial Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda

DEIP – Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda

TA – Tecnologias Assistivas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tio Sam Auxilia as Forças das Democracias em Todo o Mundo.....	p.31
Figura 2 – Roosevelt exhibe ao Japão o panorama do que lhe está reservado.....	p.46
Figura 3 - Espirito “Yankee”	p.49
Figura 4 – Roosevelt exhibe ao Japão o panorama do que lhe está reservado.....	p.51
Figura 5 – As Fábricas Aurea.....	p.55

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. O Ensino de História para estudantes deficientes visuais no Brasil: como começou 14	
1.2. Aquisição de conceitos por estudantes deficientes visuais: algumas reflexões	17
1.3. Educação Inclusiva e Ensino de História	21
2. A Segunda Guerra Mundial na Amazônia através das charges	27
3. Desenvolvimento da Proposta Metodológica	40
3.1. Alfabetização Visual e o Desenvolvimento do Pensamento Histórico	41
3.2. Proposta de Atividades	57
4. Conclusão	62
Referências	63

1. INTRODUÇÃO

Grande parte do mundo atual é extremamente visual e imagético; a maior parte das informações e do conhecimento produzido estão imbrincados e atrelados a alguma imagem, isso quando não acontece da imagem guardar a informação em si. Este novo contexto impõe pensarmos sobre a acessibilidade das pessoas com diferentes graus de deficiência visual¹ às informações que as imagens veiculam, bem como o desenvolvimento da capacidade de leitura, compreensão e crítica dessas imagens por parte deste público específico. Neste sentido, o presente trabalho pretende discutir as possibilidades do uso da audiodescrição² em conjunto com a alfabetização visual³ para a elaboração de um método de análise de imagens nas aulas de História no Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano), colaborando para projetos de inclusão de imagens para o público com deficiência visual congênita ou adquirida e baixa visão.

É ainda incipiente o que o mundo produz e constrói que tenha o selo da inclusão, alguns autores afirmam que estamos em transição, saindo da fase da integração⁴ e passando para a inclusão. De fato, tal transição ainda se dá a passos lentos, posto que, comumente vemos muitos lugares públicos sem acessibilidade alguma que garanta o ir e vir e usufruto por parte de todos. Neste âmbito, as escolas públicas, em sua maioria, também não possuem acessibilidade em sua estrutura física e muito pouco em suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizado, mesmo com o aumento da demanda de estudantes com alguma deficiência no ensino regular nos últimos anos (BRASIL, 2017).

Como dito acima, estamos em uma transição do conceito de integração para o de inclusão, e isso se reflete no corpo pedagógico da escola, que costuma transferir a

¹ As pessoas com deficiência visual são aqueles que possuem perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, determinando dois grandes grupos de deficiência: Cegueira e baixa visão (ou visão subnormal). No primeiro grupo, há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar, o que leva a pessoa a necessitar do Sistema/código Braille como principal meio de leitura e escrita. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. Indivíduos com baixa visão podem ler textos impressos ampliados ou com o uso de recursos óticos especiais. (BRENDLER; VIARO; BRUNO; TEIXEIRA & SILVA, 2014, p.144)

² O conceito de áudio-descrição será tratado na seção 2 Desenvolvimento da Proposta Metodológica.

³ O conceito de alfabetização visual será abordado na seção 2 Desenvolvimento da Proposta Pedagógica

⁴ Para as especialistas como Sylvia Nunes, Ana Lucia Saia & Rosana Elizete Tavares (2015) o processo de integração da pessoa com deficiência perpassava pelo apagamento da sua diferença, ou seja, a pessoa tinha que se adequar a sociedade, buscando meios de suavizar a sua deficiência para poder ser aceita socialmente. Em geral, frequentavam escolas especiais que iriam capacitá-las a iriem para o ensino regular e uma vez dentro desses espaços essas pessoas eram segregadas e esquecidas em um canto da sala.

responsabilidade do aprendizado do estudante com alguma deficiência para o setor do Atendimento Especial Especializado (AEE), eximindo, de modo geral, o professor do ensino regular e os demais responsáveis pelo aprendizado dos estudantes de incluir aquele estudante que tenha alguma dificuldade ou deficiência física e ou cognitiva nas aulas.

Percebi isso durante a minha experiência como analista de apoio pedagógico, em que fui transcritor e revisor de braille⁵ na Universidade do Estado do Amapá por dois anos, onde assessorava uma aluna com deficiência visual total adquirida. Minha função era de transcrever e revisar para o braille o material das disciplinas do curso que a aluna estudava na instituição. Em muitas das nossas conversas, ela me relatou parte das dificuldades que enfrentou para conseguir estudar no ensino regular e passar no vestibular. Dentre os muitos obstáculos que foram relatados por ela, estavam os apresentados acima: falta de acessibilidade desde a porta da sua casa até à sala de aula; professores despreparados e não qualificados para lidarem com estudantes deficientes visuais; material pedagógico não adaptado para o braille, bem como falta de acesso às demais Tecnologias Assistivas⁶.

Constatei que a estudante tinha certa habilidade com a leitura e escrita do braille, mas, segundo a mesma, dizia que não gostava muito desta forma de escrita e leitura, preferindo usar os leitores de tela que verbalizavam o que estava escrito na tela do computador ou do seu celular. A aluna me relatou que da mesma forma que acontecia no Ensino Médio os professores da Universidade esqueciam, durante a explicação com apresentação de slides, de fazer a descrição do conteúdo das imagens presentes, ou seja, a explicação do professor era para uma turma de estudantes sem nenhuma deficiência visual e que, portanto, ela se sentia excluída dentro da própria sala de aula.

Outro fato ocorrido com esta estudante foi de ter se sentida discriminada e excluída por seus colegas de turma, quando o professor pediu que organizassem grupos para fazerem um trabalho da disciplina, todos os grupos foram formados e nenhum dos estudantes a convidou para integrar alguma equipe, sendo que em dado momento a mesma aluna ouviu um líder de um dos grupos de estudantes dizer que não a queria porque ela não

⁵ Pelas razões históricas, culturais, linguísticas e legais [...] a Comissão Brasileira do Braille recomenda que a palavra “braille” seja sempre grafada com dois “l”, segundo a forma original francesa, internacionalmente empregada. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grafia Braille para a Língua Portuguesa / Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p.

⁶ Segundo os autores RICARDO, Débora C.; SAÇO, Livia F.; FERREIRA, Eliana L. (2017) Tecnologias Assistivas (TA) são soluções tecnológicas especialmente projetadas para ajudar as pessoas com deficiência na superação das barreiras em seu ambiente, aumentando a sua oportunidade de independência. TA são únicas e pessoais, sendo cuidadosamente projetadas, equipadas e adaptadas aos pontos fortes e fracos de cada pessoa.

iria ajudar. Lembro que ela chegou à Unidade de Educação Inclusiva da universidade chorando e dizendo que iria desistir do curso pelo o que havia ocorrido naquele dia dentro de sala de aula, sendo que não era a primeira vez que isso acontecia.

Neste dia do fato ocorrido, digitei um relato da aluna que sofreu a discriminação e levei para a minha chefe responsável pela Unidade de Educação Inclusiva da UEAP. Imediatamente a chefe da unidade convocou uma reunião com toda a turma e solicitou um horário de aula do professor para realizar com a classe uma sensibilização que se deu da seguinte forma: antes de iniciarmos a sensibilização, tivemos uma conversa com a turma sobre inclusão. Lembro que perguntamos aos estudantes quantos deles já haviam ajudado a aluna M. a vir do portão da universidade até a sala de aula, apenas um levantou a mão. Perguntamos quantas vezes eles se ofereceram para copiar a matéria do quadro para a colega de sala deles, dessa vez, nenhum levantou o braço. Perguntamos quantas vezes eles tinham se oferecido para descrever em palavras uma imagem ou algo que estava acontecendo ao redor da aluna, nenhum levantou a mão. Depois vendamos cada estudante e pedimos para se locomoverem dentro da sala de aula e tentarem encontrar a porta da sala e suas respectivas cadeiras. Como se pode imaginar, foi um alvoroço só, alguns se trombaram, outros ficaram parados e outros nem sabiam para onde ir. No final, recomendamos que eles exercessem a empatia, a solidariedade e a cidadania deles, que não quer dizer que só temos direitos, mas que também temos deveres.

Percebe-se, portanto, que estudantes com deficiência são geralmente vistos como entraves para o desenvolvimento das aulas, não como oportunidades de crescimento para docentes e demais estudantes.

Nesta função de transcritor e revisor de braille, tive contato com mais estudantes deficientes visuais que estudavam na instituição de ensino superior, e passei a perguntar a eles como havia sido o seu Ensino Fundamental e Médio, bem como estava sendo o seu aprendizado na Universidade, os relatos foram os mais diversos, porém todos tinham pontos em comuns: professores despreparados; escolas sem condições estruturais de acolhimento e materiais não adaptados para o braille, foram os mais citados por eles.

Com isso, passei a rever a minha própria prática de ensino e buscar conhecimento a respeito de como o professor deve agir dentro de sala de aula que tenha estudante com alguma necessidade especial educacional. Pela experiência de lidar com estudantes deficientes visuais na Universidade do Estado do Amapá, decidi focar nesta deficiência.

Assim, busquei desenvolver um método de leitura de imagens para o Ensino de História no Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano). Por tanto, a problemática que irei tentar elucidar será a de propor um método inclusivo de análise de charges, visando contribuir para a proposição de práticas inclusivas no Ensino de História.

Sabemos que falta muito a ser feito para chegarmos a uma Educação Inclusiva de fato democrática e emancipadora, mas o objetivo deste trabalho não é ficar apontando o que falta, e sim encontrar soluções que possam contribuir para o melhoramento do ensino e aprendizado de pessoas com necessidades educacionais especiais⁷, somando forças, juntando cada pesquisa, cada prática e, em cada área de ensino, colaborar para o desenvolvimento da Educação Inclusiva.

1.1. O Ensino de História para estudantes deficientes visuais no Brasil: como começou

O marco inicial da educação especial no Brasil é a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854, que foi idealizado por José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud, sendo a primeira instituição escolar direcionada especificamente para a educação de pessoas com deficiência visual na América Latina, e foi inspirado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Há o registro de uma primeira tentativa de sistematização da educação dos cegos anterior a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que se deu por meio de um projeto de Lei proposto pelo deputado Cornélio Ferreira França, o qual apresentou o projeto à Assembleia Geral Legislativa na sessão de 29 de agosto de 1835, no qual previa um professor de Primeiras Letras para surdos, mudos e cegos em cada província do país. Entretanto, o projeto não foi aprovado, fazendo assim da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos a pedra fundamental da educação especial no Brasil.

Conforme o decreto de criação do instituto, somente a partir do 5º ano em diante que a disciplina História e geografia Antiga, Média e Moderna, bem como a leitura explicada dos Evangelhos seriam ministradas aos estudantes. No ultimo ano, o estudo se limitaria a História e Geografia nacional (BRASIL, 1854). A metodologia de ensino

⁷ A partir da década de 1960, o Brasil implementou várias políticas para o atendimento às pessoas com deficiência, e esse público recebeu denominações diferentes, tais como: excepcionais, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoas com necessidades especiais e público alvo da educação especial, nomenclatura adotada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BARBOSA & SANTOS, 2016, p. 45).

predominante no século XIX era baseada na oralidade, ou seja, ensinar os conteúdos de uma disciplina ou ciência era o mesmo que ler um livro ou comentar um texto, processo recorrente em sala de aula e principalmente nas aulas de História (LEÃO, 2017). Ainda neste contexto do século XIX, a História Sagrada, vai perdendo força devido a influência da ilustração, cedendo espaço cada vez mais para a História da humanidade, dando continuidade, portanto, ao longo processo de enfraquecimento, iniciado no século XVII, do papel da Igreja.

Neste sentido, o ensino de História para estudantes deficientes visuais possivelmente não diferia da metodologia utilizada nas escolas de ensino regular da época, qual seja, baseado na oralidade, bem como na leitura e escrita de texto sobre o tema, tendo na escrita e leitura em braille, o principal meio de aprendizado do estudante deficiente visual a partir da metade do século XIX. Com isso, pode-se afirmar, de modo geral, que a abordagem histórica nas escolas do século XIX, respeitava a lógica da narração tradicional em que o passado explica o presente e onde a marcha da civilização rumava para o progresso que a Europa ditava e era espelho.

No entanto, ficaram registrados nos relatórios dos diretores do Imperial Instituto dos Meninos Cegos as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para aprenderem, como a falta de materiais e compêndios, ocasionando na demorada e trabalhosa tarefa de terem que copiar os livros em braille para posterior estudo, bem como, das dificuldades dos professores em conseguir cumprir o currículo escolar, que no caso do professor de História que era encarregado também de ministrar geografia, o que demandava uma tarefa redobrada para o mesmo, pois em geral se perdia muito tempo em um único assunto, sem contar o baixo salário que era inferior aos dos professores do ensino secundário (LEÃO, 2017).

Com relação aos docentes do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em sua maioria não tinham qualquer formação na área educacional, logo por isso, no que se refere ao professor de História da instituição, sua formação histórica era limitada e se resumia ao que aprendeu no processo educacional por meio do ensino elementar e secundário. Grande parte dos materiais e livros didáticos em braille utilizados pelos professores em sala de aula eram importados do Instituto de Jovens Cegos de Paris, pois a indústria brasileira não fabricava esses insumos educacionais neste período.

Em seus três primeiros anos de fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o número de estudantes não poderia ultrapassar de 30, sendo 10 vagas gratuitas para

aqueles estudantes que eram reconhecidamente pobres e receberiam no instituto o sustento, vestuário e curativo. Aos que não eram reconhecidamente pobres teriam que pagar ao Instituto uma pensão anual no início de cada ano no valor de 400\$000 de réis (BRASIL, 1854). Eram admitidos meninos e meninas com idades entre 6 e 14 anos, porém o ensino e o convívio no interior do Instituto era separado, funcionando em um regime de internato. Assim, muitos estudantes passaram boa parte de suas vidas na instituição e, conforme o seu desempenho, acabavam se tornando repetidores ou professores do Instituto. Isso acontecia, porque mesmo que o estudante cego tenha se formado neste estabelecimento e sua formação se equiparava a do nível secundário das outras escolas convencionais, o aluno cego formado não encontrava espaço de trabalho na sociedade, dando uma característica mais de instituição de caridade do que um estabelecimento educacional de ensino propriamente dito ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Por volta de 1870, o Método Intuitivo ganha força no país a partir dos trabalhos de Jean-Henri Pestalozzi; seus defensores atentaram para a importância da educação dos sentidos e por meio da observação das coisas proporcionar o aprendizado dos estudantes, reconhecendo nos sentidos a porta de entrada para o conhecimento. Neste mesmo período, no ensino de História, a iconografia torna-se um recurso didático sensível para o desenvolvimento do método, estando presente em vários livros, compêndios e materiais didáticos em técnica de litografia proporcionando o desenvolvimento do ensino intuitivo de história (BITTENCOURT, 2008).

Com base nos recursos didáticos encontrados no Imperial Instituto dos Meninos Cegos do período da sua fundação, como por exemplo, mapas e globos em alto-relevo, pode-se inferir que o Método Intuitivo e o Mnemônico foram experimentados com os estudantes cegos. Porém, não há dados que comprovem a utilização desses métodos com os estudantes cegos do instituto, pois ainda que os professores ministrassem aulas para uma instituição de ensino especial, os mesmos não recebiam nenhuma formação específica para isso, bem como não era requisito ser qualificado para a regência de aulas no instituto, bastando apenas ter completado o ensino secundário (LEÃO, 2017).

Com a Proclamação da República (1889) e a sua estratégia de apagar da memória nacional tudo que se relacionasse ao período Imperial, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a se chamar por decreto de nº 9 de 20 de novembro de 1889 (BRASIL, 1889), apenas Instituto dos Meninos Cegos. Posteriormente, em 1890, passou a se chamar, Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, recebe o nome que perdura até hoje, qual seja,

Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu terceiro diretor e professor da instituição.

Portanto, a História do ensino de História para estudantes com deficiência visual no Brasil em um primeiro momento, se inicia e é explicada a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, posteriormente ao longo do tempo serão fundadas no país outras instituições com a mesma finalidade, expandindo o atendimento para as demais deficiências. No contexto histórico em que se criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil, a deficiência física, sensorial, dentre outras, eram tratadas como patologias e, por isso, se recomendava a educação dos mesmos em instituições de ensino que oferecessem serviços de atendimento hospitalar aos seus internos. Neste sentido, o conceito que vigorava neste período era o da exclusão social dos deficientes, pois para aquela sociedade do século XIX e boa parte do século XX, as pessoas com alguma deficiência não eram vistas como pessoas “normais” e aptas para viverem plenamente em sociedade.

Ao adentrarmos no século XX, percebemos a fundação de outras instituições educacionais especiais inspiradas no Instituto Benjamin Constant e que foram fundadas pelos ex-alunos daquela instituição. Devido a grande demanda e a carência de escolas que educasse alunos com deficiências em geral no território nacional, esses ex-alunos do IBC receberam incentivos e auxílio de outros estados para fundarem essas instituições. No entanto, todas seguiram o mesmo modelo pedagógico do Instituto Benjamin Constant: 1926, fundação do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte; 1927, fundação, em São Paulo, do Instituto para Cegos Padre Chico; 1935, fundação, em Porto Alegre, do Instituto Santa Luzia; 1936, fundação, em Pernambuco, do Instituto dos Cegos; 1942, fundação, em Uberaba, do Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC); 1942, fundação, em Salvador, do Instituto de Cegos da Bahia; 1944, fundação, em Curitiba, do Instituto Paranaense dos Cegos (PIRES & PLÁCIDO, 2018).

Em 1946, Dorina Nowill e um grupo de amigas iniciaram um projeto que culminou na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que consistia na impressão e distribuição gratuita de livros em braille para os estudantes cegos. Obviamente que essa conquista veio por meio de muita luta política por parte das fundadoras junto ao governo Vargas, conseguindo assim a isenção de impostos e taxas federais para a Fundação produzir os livros em braille.

Contudo, no que se refere à formação de professores para atuarem na Educação Especial, torna-se política de âmbito nacional apenas em 1973, a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESPE), que estava subordinada ao Ministério da Educação o qual implementou o Plano Nacional de Educação Especial, visando a capacitação e formação de recursos humanos para atuarem no ensino e no aprendizado de estudantes com deficiências em geral. Outra importante função do CENESPE foi de executar o projeto de Reformulação de Currículos para a Educação Especial, responsabilizando-se pela orientação de trabalho pedagógico específico para as deficiências sensoriais e os superdotados (PIRES & PLÁCIDO, 2018).

Assim, a década de 70 do século XX demarca a transição do paradigma da segregação para o modelo da integração, o qual vai se consolidar na década de 80 com a criação e fundação das escolas especiais, as quais tinham a função de retirar os alunos especiais das classes comuns e coloca-los em ambientes menos segregado possível juntamente com crianças que apresentavam as mesmas deficiências e idade cronológica, recebendo apoio pedagógico individual para cada estudante deficiente. Objetivava-se com isso, normalizar e equiparar os alunos deficientes aos alunos do ensino comum para depois reintroduzi-los novamente nas escolas comuns, pois entendia-se naquela época, que o aluno deveria ser preparado para depois ser integrado junto ao ensino regular, sendo portanto uma característica principal do modelo integracionista.

Neste ínterim, os movimentos sociais que reivindicavam os direitos de todos à educação se avolumaram em todo o mundo, e em 1990 se torna um marco de um novo conceito de educação que passou a ser chamado de Educação Inclusiva. O Brasil passa a fazer parte desse movimento e se compromete em criar leis e decretos que oficializem e implementem a Educação Inclusiva no território nacional. Com isso, o país assumiu o compromisso de garantir a presença e o aprendizado dos alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. O que muda neste conceito é que o estado representado na figura da instituição de ensino tem a obrigação de se preparar para receber a todos os estudantes independente de sua classe social, etnia, orientação sexual e deficiência física, sensorial e intelectual.

Dessa forma, como um meio de implementar e demonstrar uma boa vontade em honrar com os compromissos assumidos nas conferências internacionais pelo direito de todos à educação que aconteceram na Tailândia e na Espanha, o governo brasileiro sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDBEN), na qual se

dedica pela primeira vez um capítulo completo ao tema da Educação Especial, o que representou um importante avanço na nas conquistas por direitos das pessoas com deficiência à políticas sociais e educacionais.

Os avanços e conquistas de direitos de todos à educação são públicas e notórias, porém as modificações necessárias para a adequação das instituições de ensino ao modelo de inclusão caminham em julgo desigual, pois as leis e decretos garantem o acesso, mas na prática o que temos são escolas sem estruturas físicas e humanas habilitadas e capacitadas para receber essa clientela diferenciada. Gerando, com isso, evasão escolar e repetências. Diante do cenário atual de desinvestimento educacional gradual, vemos o sonho de uma educação democrática e emancipadora longe de se realizar.

1.2. Aquisição de conceitos por estudantes deficientes visuais: algumas reflexões

Como sociedade, ainda estamos habituados, pelo senso comum, a olhar para uma pessoa com deficiência visual de uma forma caridosa ou de perplexidade quando esta apresenta habilidades tidas como excepcionais para uma pessoa que não tem a visão. Isso acontece, porque olhamos e enxergamos a deficiência que tal pessoa tem, bem como, a “anormalidade” e a conseqüente suposta ou imposta desvantagem que ela se encontra por não ter um dos sentidos. Portanto, tendemos a menosprezar a capacidade dessas pessoas para aprenderem, pois não conseguimos desvencilhar facilmente o conceito de aprender, do conceito de ver ou enxergar. Basicamente, conhecer e aprender estão intrinsicamente ligados com a noção de ver o mundo e absorver as imagens que chegam aos nossos olhos.

Portanto, se o conhecimento produzido está assentado em bases fundamentalmente visuais, ou seja, construídos por e para aqueles que vêem, logo nos perguntamos, como uma pessoa cega consegue aprender e se desenvolver se esta não tem o sentido que para nós, seria “primordial” para o aprendizado? Para responder a esta pergunta, primeiro devemos nos despir de todo o preconceito, juízo de valor e discriminações que absorvemos ao longo da vida com relação não somente ao deficiente visual, mas a todas as outras deficiências.

Para tanto, devemos entender que antes da deficiência que a pessoa apresenta, ela é um ser humano integral que também tem seus medos, anseios, capacidades, direitos e

sonhos, assim como todos nós. E uma dessas capacidades e também direito, é o de estudar e aprender, de preferência em uma escola de ensino regular.

Está provado em diversas pesquisas (BATISTA, 2005; NUNES, 2004; LOMÔNACO, 1997), que o que causa o atraso de desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência visual é a falta de estímulos ao seu aprendizado, ou seja, a falta de experiências vividas em sociedade, pois muitas vezes a escola ou a própria família do deficiente visual tende a isolá-lo do mundo ou superprotegê-lo o que acaba por privá-lo de interações sociais e culturais que são mecanismos promotores de conhecimento.

Outro pensamento que vigorou por muito tempo, com relação ao aprendizado do estudante deficiente visual, foi o da compensação ou substituição direta de um sentido por outro, qual seja, o da visão pelo tato. Achava-se que nas pessoas cegas, o sentido do tato era superdesenvolvido pela falta da visão, bem como o sentido da audição seria extremamente aguçado. Porém, atualmente, se sabe que o que ocorre não é uma substituição de um sentido pelo outro, mas sim um acionamento conjunto de todos os outros sentidos remanescentes do indivíduo deficiente visual para acessar o mundo e assim apreendê-lo (BATISTA, 2005).

Para Cecília Batista (2005), mesmo com esse novo entendimento, o tato constitui-se em um recurso valioso para o ensino de estudante deficiente visual. Porém, não pode ser visto como substituto direto da visão, nem pensado de forma independente dos processos cognitivos envolvidos na apropriação do conhecimento. A autora afirma ainda que as novas concepções sobre conceitos apontam para a importância dos processos cognitivos, especialmente a linguagem e pensamento, na elaboração e integração das informações provenientes dos sentidos. Dessa forma, os recursos táteis são importantes, mas devem ser conjugados com outros recursos sinestésicos como auditivos, olfativos e gustativos para que possam ser de fato úteis ao aprendizado do estudante deficiente visual.

A definição mais aceita sobre conceito é a **concepção teórica**, a qual tem por princípio básico que cada conceito deve ser visto como parte da teoria em que se encontra inserido e da qual é elemento constitutivo, ou seja, parte do pressuposto de que conceitos são intrinsecamente relacionais, sendo impossível compreendê-los isoladamente, visto que o conhecimento de mundo a partir de informações e vivências, assume a forma ou uma rede relacional coesa, a teoria (LOMÔNACO, 2008). Ainda para este autor, existe uma baixa expectativa quanto ao desenvolvimento do estudante deficiente visual, que é um complicador do seu desempenho escolar, com isso, há a tendência de se pensar o deficiente

visual como alguém que não trás consigo experiências adquiridas ao longo da vida, como alguém incapaz de pensar por si mesmo e necessitado de um vidente a todo instante para lhe apresentar e traduzir em palavras o mundo e os conceitos.

É bem verdade que a linguagem é um meio fundamental de aprendizado para o deficiente visual, pois muito do que ele não vê pode ser entendido pela linguagem do vidente por meio da audição do deficiente visual, mas a forma como apreendeu o conceito e consegue utilizá-lo, não é um simples reflexo do que foi dito pelo vidente, mas é representativo dos conceitos desse aluno, desenvolvidos a partir das informações que lhes chegam pelos outros sentidos que não a visão (NUNES, 2004).

Portanto, mesmo pessoas privadas da visão têm a capacidade de desenvolvimento como qualquer pessoa, desde que lhes sejam concedidas as condições adequadas para isso. No entanto, será necessário buscar caminhos diferenciados, uma vez que a aquisição de conhecimento depende de uma estruturação sensorial diferente.

Existem duas subdivisões no conceito de cegueira, quais sejam, a cegueira congênita e a adquirida. Na primeira, a pessoa é considerada cega congênita até os 5 anos de idade, acima dessa idade é considerada cegueira adquirida. Há ainda níveis mais altos ou mais baixos de percepção visual, pois nem todos são cegos totais, porque dentro do conceito de deficiência visual ainda existe o baixa visão. Com isso, não podemos generalizar a percepção que nós temos de cegueira para todas as pessoas deficientes visuais, pois são indivíduos diferentes uns dos outros que compartilham da mesma deficiência em graus diferentes, mas que não os tornam todos iguais por conta disso. Dessa forma, o deficiente visual como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado: os aspectos sociais, pessoais, orgânicos, familiares etc. influenciam diretamente em seu desenvolvimento (NUNES & LOMÔNACO, 2008).

Cecilia Batista (2005), ao dissertar sobre a aquisição de conceitos por pessoas cegas trará algumas pesquisas importantes de diversos autores que se dedicaram sobre este tema, como por exemplo, Leme (1999), que pesquisou em 4 adolescentes cegas congêntas a compreensão por elas do significado de palavras que supostamente tem uma base visual (como “arco-íris” e “transparente”), seus resultados apontam significados corretos para a maioria das palavras em quase todas as jovens, em geral com alto grau de generalizações e abstrações das respostas.

Ormelezi (2000), que se debruçou sobre a aquisição de representações mentais por cegos adultos, concluiu que os mesmos conseguiam formar imagens e conceitos a partir

das experiências de tipo tátil, auditiva e olfativa, interligadas com a linguagem das pessoas com quem interagem e para os conceitos mais complexos à percepção, constatou-se significados consistentes adquiridos por meio da linguagem.

Esta capacidade averiguada e confirmada por Ormelezi nos deficientes visuais remete-nos a um debate importante dentro da historiografia, pois colocou em questão a cientificidade do trabalho do historiador no que se refere a objetividade e imparcialidade dos seus escritos ao tentar reduzi-los a mera literatura abstraídos por meio da sua imaginação do passado, ainda que fossem fundamentados em documentos ou vestígios do passado. O que importa ressaltar é que as representações mentais fazem parte estruturalmente das operações historiográficas executadas pelo historiador, pois o texto:

[...] é construído a partir da relação, regulada por regras intersubjetivas e debates teóricos – os quais delimitam o campo discursivo da história –, entre expectativas de sentido de um sujeito-historiador e os vestígios do passado. (AZEVEDO & TEIXEIRA, 2008, p.71)

Com isso, não podemos reduzir o trabalho do historiador a meros exercícios de literatura ficcional somente porque utiliza a representação mental por meio da imaginação histórica sobre os vestígios de dado período histórico, pois a imaginação do historiador realiza-se a partir de uma expectativa de sentido que é regulada por princípios intersubjetivos válidos e por debates teóricos, por meio da qual realiza a escolha e combinação dos documentos e vestígios do passado.

Para Sylvia Nunes (2008), com relação aos conceitos teoricamente mais difíceis de serem compreendidos pelo deficiente visual, em função da sua característica visual ou de sua intangibilidade, uma boa estratégia de ensino é a comparação com aquilo que ele conhece diretamente, bem como a contextualização do conceito e não a sua referência de forma isolada, pois as exemplificações de situações em que o conceito ocorre se mostrou uma importante via de definição, tanto para conceitos abstratos, quanto para conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos dos deficientes visuais. Esta autora, a partir de suas pesquisas, constatou que a formação de conceitos pelo deficiente visual envolve a abstração em todas as etapas da construção dos conceitos.

Dessa forma, o desenvolvimento tanto do aluno deficiente visual quanto do vidente, recebe influência de inúmeras condicionantes de ordem familiar, social, escolar, etc. Logo,

por isso, não existe apenas um caminho de desenvolvimento para o indivíduo com deficiência visual. Faz-se necessário atentarmos para as condições educacionais, aceitação social, respeito à diferença, superação de preconceitos que corroboram para a diversificação dos caminhos e contribuem ativamente para o desenvolvimento da pessoa cega (NUNES & LOMÔNACO, 2008).

Por fim, é unânime entre os autores apresentados nesta seção que para haver desenvolvimento e aprendizado de conceitos pelo indivíduo deficiente visual, há a necessidade de um ambiente diferenciado e adaptado, pois a pessoa cega precisa usufruir de outros caminhos para conhecer o mundo ao seu redor, o que requer outros meios de processo perceptivo para a estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, em sua vivência escolar, o estudante deficiente visual necessitará de materiais adaptados que estimule o tato, a audição, o olfato e o paladar, especificamente materiais gráficos táteis e o braille. O objetivo das adequações e adaptações dos materiais visa garantir a acessibilidade às mesmas informações que outros estudantes têm.

1.3. Educação Inclusiva e Ensino de História

A historiografia é testemunha de processos de apagamentos, discriminações e exclusões de negros, indígenas, mulheres, crianças, pobres e deficientes físicos, sensorial e intelectual ao longo do tempo, por isso, deve ter um papel importante no desvelar dos silêncios e desnaturalizar as segregações imposta a esses sujeitos (COSTA, 2007).

Quando pensamos em educação para a inclusão, tendemos a relacionar somente com as pessoas que apresentam alguma deficiência, tanto que o conceito ainda se confunde com o de educação especial, pois as demandas desta última suscitaram e corroboraram para a elaboração do conceito para a Educação Inclusiva. No entanto, no que se refere ao Ensino de História, pouco se tem produzido sobre práticas de ensino que tornem o ensino de história, por meio de ferramentas e metodologias didático-pedagógicas, mais inclusivo.

Como dito no início deste trabalho, pouco do que se é construído na sociedade tem um selo da inclusão, ou seja, foi pensado desde o seu projeto inicial para atender a necessidades de um perfil majoritário. Neste sentido, as escolas, os currículos e as metodologias de ensino e aprendizagem também não foram pensados para aqueles com algum tipo de necessidade educacional especial, pois geralmente são forçados para uma

sociedade que se pensa ser homogênea e “normal”. Esses espaços, currículos e metodologias de ensino são concebidos para um dia darem retorno a sociedade, e talvez por isso, não seja recompensador do ponto de vista material investir em uma minoria social cuja inclusão demandaria um gasto tremendo com reformas ou adaptações que poderiam não dar o retorno esperado a determinados projetos de sociedade.

Neste lastro de projetos padrões de sociedade, dois modelos nortearam a visão e o entendimento do mundo capitalista com relação a deficiência física, intelectual e sensorial, quais sejam, o médico e o social. No primeiro, considerava a deficiência como uma enfermidade e que as pessoas com alguma deficiência deveriam se submeter a processos de reabilitação com o objetivo de serem assimiladas pelo conjunto social dito “normal”. Por outro lado, no modelo social, o discurso se contrapõem ao modelo médico, pois entende que a deficiência e suas incapacitações são produtos de uma sociedade descapacitante e não resultados de patologias do corpo. Por tanto, para o modelo social, ser descapacitado pela sociedade está diretamente relacionado com a discriminação, o preconceito e o prejuízo que restringem as possibilidades de participação das pessoas com deficiência por conta das barreiras atitudinais imposta pela sociedade (TOBOSO, 2018).

Ora, numa sociedade capitalista como a nossa, se faz necessário ter uma massa de mão de obra cada vez mais qualificada e habilitada para executar os procedimentos tanto intelectual quanto mecânico da produção. Dessa forma, a educação e a instituição escolar terão papel imprescindível nesta sociedade, pois estarão incumbidas de produzir e reproduzir a força de trabalho necessária para atender a demanda do capital. Neste sentido, no capitalismo, o conhecimento é assimilado como valor econômico e estratégico, transformando-os em mercadoria. Portanto, como são os capitalistas que controlam os meios de produção, são eles também que definirão a qualificação do trabalhador.

Com isso, podemos perceber e compreender a presença do capital nas políticas educacionais governamentais, em que direcionam e muitas vezes ditam o que querem que seja ensinado nas escolas por meio dos currículos e demais documentos oficiais em que estejam presentes as regras para a educação básica da população. Para Oder José dos Santos (2004), a organização e a função social da escola são definidos pelo modo de produção capitalista, no que se refere a métodos e técnicas de ensino, bem como o conteúdo a ser transmitido. Consequentemente, no atual modelo de produção capitalista, passa-se a exigir um novo perfil de trabalhador, que tenha mais conhecimentos, saiba

comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, adapte-se a novas situações, crie soluções originais e seja capaz de educar-se permanentemente (BATISTA, 2011).

Diante deste cenário de imposição capitalista do que deve ser ensinado e quem deve ser ensinado nas instituições de ensino, é que podemos perceber a exclusão daqueles que são diferentes e que não conseguem por conta da sua deficiência adquirir essas habilidades e competências exigidas nos currículos escolares e direcionados para o mercado de trabalho. Fica evidente, portanto, que a instituição de ensino além de produzir e reproduzir a força de trabalho, também seleciona os perfis mais capacitados e que se adequam melhor às exigências do capitalismo. Com isso, percebemos permeado na sociedade capitalista, uma visão extremante capacitista para com a pessoa com deficiência.

Para Mario Toboso Martín (2018), o capacitismo está presente na sociedade capitalista na medida em que estabelece parâmetros de normalidade, definindo a maneira padrão e habitual de funcionar física, sensorial e psicologicamente, que, no geral, não contemplam outras possibilidades de funcionamento, provocando com isso a discriminação das pessoas com deficiência. Ainda para este autor, o capacitismo é um discurso vinculado a visão normalizadora, que considera o conjunto de funcionamentos de um sujeito padrão como as capacidades que deveriam ser inerentes ao corpo de qualquer pessoa.

Como tal discurso, el capacitismo se basa en los valores, representaciones y prácticas sociales que privilegian ese funcionamiento estándar como criterio de normalidade y norma reguladora sobre cuerpos y entornos. (TOBOSO, 2018, p.796)

Assim, essas pessoas estão constantemente identificadas com os grupos que lutam contra a discriminação e exclusão social, reivindicando a igualdade de direitos e oportunidades, bem como, exigindo que sejam vistas como seres humanos, tratados com respeito e dignidade. Pois, para o capacitista, a deficiência é vista como um estado diminuído do ser humano. Dessa forma, a sociedade capitalista impõe um padrão social de funcionamento do corpo, discriminando, excluindo e segregando quem por algum motivo, tem seu corpo funcionando de maneira diferente do imposto e exigido por nossa sociedade capitalista capacitista.

Contudo, para se mudar esse quadro social de exclusão do diferente, será necessário implementar na sociedade por meio da educação um contra discurso, que possibilite e considere um conjunto amplo de formas de funcionamento do corpo, não se limitando ao

modelo normativo de funcionamento padrão, mas assumindo que cada pessoa incorpora um modo singular de funcionamento e que as experiências individuais, variam de pessoa para pessoa e de um corpo para o outro, bem como também ao longo da vida, em diferentes idades e diferentes contextos que habitamos (GUZMÁN, 2010 apud TOBOSO, 2018).

Todavia, não se constrói uma educação inclusiva apenas modificando e adaptando estruturas físicas, ou colocando os estudantes deficientes juntos com os do ensino regular, é preciso derrubar preconceitos, discriminações e indiferenças que permeiam a sociedade com relação ao deficiente, é necessário quebrar barreiras atitudinais que dificultam a prática da inclusão, e isso só acontecerá quando a educação for direcionada para a diversidade, quando a diferença deixar de ser motivo de exclusão, segregação ou integração; sendo necessário o olhar para as potencialidades de cada pessoa dentro das limitações de cada um (MANTOAN, 2003).

Segundo a BNCC (2017, p.416) “O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” Dessa forma, o Ensino de História tem um papel imprescindível na formação do educando, no sentido de fazê-los se auto perceberem como agentes ativos da História, disponibilizando instrumentos de reflexão que contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, tornando-os cidadãos críticos da realidade em que vivem e capazes de lerem o mundo imagético que os cerca.

No entanto, este ensino da História tem que se pautar por práticas inclusivas de ensino e aprendizagem, pois todos os estudantes, independente de sua condição social, cultural e física tem o direito à educação, mas esse ensino deve vir por meio de práticas que respeitem e atentem para o individual de cada um, ou seja, educar para a diferença não significa educar para desigualdade (MANTOAN, 2013).

Entretanto, o ensino de História vem ao longo de algum tempo se reformulando e buscando aprimorar seus métodos didáticos-pedagógicos, se apropriando de novas linguagens.

Nesta proposta, busco usar as charges como instrumento de mediação do conhecimento histórico escolar⁸ buscando elaborar um método inclusivo de sua análise no qual todos os estudantes participarão da construção do seu aprendizado.

Com isso, expandir os horizontes de análise histórica de determinado acontecimento ao utilizar outras fontes que não são somente documentos escritos, mas também os imagéticos podem possibilitar novos olhares e novas interpretações por parte de todos os estudantes com deficiência visual.

Indubitavelmente, as charges são documentos históricos de valor inestimável, bem como seu poder de atração e despertar de um olhar imaginativo e reflexivo sobre o que está sendo representado nos traços do chargista. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta (2003), esse tipo de linguagem visual dispensam grandes acrobacias interpretativas, posto que sua vocação para atingir o grande público é intrínseco à intenção do artista que deseja desde o início do desenho ser compreendido pela maioria, até mesmo pelos analfabetos, bastando apenas reconstruir os contextos e identificar personagens. Em tempos autoritários e totalitários, os recursos visuais do humor em que a charge é criada, a transformam em veículo propício para emissão de crítica política, pois “Como o sentido da mensagem é dúbio, ambíguo, maiores as chances de burlar a repressão e a censura” (MOTTA, 2003, p.67).

Dessa forma, ao analisar charges, se requer atenção para o meio no qual é reproduzida, pois a linha editorial do jornal ou revista pode dar ao historiador a noção do público ao qual a charge é direcionada, e atentar para os detalhes técnicos como as expressões faciais e gestuais das personagens, o lugar que está sendo ambientado a cena e as mensagens contidas no segundo plano. No entanto, o grande “trunfo” das charges é sem dúvida o humor que a perpassa e atua como agente corrosivo, porque com a ridicularização de ações e de personagens por meio das charges desperta o riso nos leitores que subjuga-os inconscientemente, diminuindo e desmistificando esses personagens presentes nas charges coloca-os em uma situação de inferioridade em relação ao receptor da mensagem (LIEBEL, 2006).

⁸ O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se, em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do “senso comum”, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua na sala de aula. [...] e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais (BITTENCOURT, 2017, p.25).

Para Rosangela de Jesus Silva (2011), a compreensão desses desenhos implica no pensamento de vários aspectos que os compõem, como o contexto histórico em que foram produzidos, o humor, a técnica, a sátira, a associação entre imagem e texto, o público, além da crítica ali presente, o que tornam essas imagens ricas em significados e despertam reflexões, pois colocam os leitores em contato direto com uma época e sua representação.

No mesmo sentido, Mariah Lopes (2019) entende que essa “arte séria” seria um recurso de ressignificação e reflexão acerca da realidade. “Por meio dela, denúncias são feitas, grandes conflitos retomados e revistos, o que contribui para a formação do pensamento crítico da sociedade, especialmente no caso da charge” (LOPES, 2019, p.16). Com isso, as charges sintetizam em si mesmas muitos significados, intenções e opiniões que podem revelar o posicionamento político de seu criador com relação ao contexto que está sendo representado, mas também a toda cadeia ideológica que compõem a edição do jornal. Além, claro, de resumir a informação textual em imagem cômica de dado personagem ou acontecimento importante para torná-lo assimilável e compreensível, assim como também direcionar a opinião pública ao convencimento da ideia tanto aparente quanto subjacente.

Por serem capazes de atingir um público amplo e variado, pois carregam uma linguagem artística simples e, portanto, de grande alcance popular, mobilizada para a extensão do debate político, as charges ajudam a trazer a política, com seus conflitos seus líderes e situações, para o campo de entendimento do povo, tornando-os temas menos complexos (SILVA, 2015). São essas características e especificidades que fazem da charge uma fonte legítima de análises historiográficas, no mesmo patamar que as matérias jornalísticas também o são.

Como uma linguagem diferenciada, a sua utilização em sala de aula se faz importante, posto que pode abrir a guarda dos estudantes e tirá-los das formalidades tradicionais de uma aula por meio do riso e assim gerar estímulo ao aprendizado e interesse pelo fato histórico e os personagens que as charges representam.

As potencialidades inclusivas do uso e análise das charges no Ensino de História são múltiplas no sentido de que podem ser desdobrada em muitas reflexões a respeito da economia, política e da sociedade do período em que foram produzidas. Sendo assim, necessitam de contextualização e descrição a partir de um método determinado, para tornarem-se instrumento de inclusão, e não apenas integração.

O potencial das charges está no fato de, ao serem utilizadas em sala, com a devida contextualização, descrição e reflexão, poderem gerar nos estudantes muitas interpretações e opiniões diferentes, estimulando a alfabetização visual, o pensamento crítico e reflexões históricas (CARRETERO & MONTANERO, 2008; LITZ, 2009).

Em um mundo cada vez mais informatizado, onde as informações estão sempre agregadas a uma imagem pensada para um público com visão plena, a alfabetização imagética dos estudantes com deficiência visual não apenas os tornarão capazes de questionar e criticar as ofertas visuais, mas também poderá impactar a própria produção dessas imagens, colocando-os como interlocutores necessários.

Alguns autores como Flávia Caimi (2015) e Valeska Litz (2009), que trabalham com o uso de imagens no ensino de História, assinalam que cabe ao professor se apropriar de conhecimentos pedagógicos (partindo do pressuposto de que o mesmo tenha domínio do conhecimento histórico) que lhe possibilitem mobilizar meios e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes válidos socialmente aos estudantes.

Neste sentido, para Molina (2007), a imagem pode ser analisada em sua complexa forma de criação e leitura, possibilitando condições de conexões social, temporal e espacial na organização potencial de elementos e habilidades ligados ao Ensino de História no que se refere “a discriminar, analisar, sintetizar, comparar verificar permanências e mudanças, situar no tempo e no espaço a passagem e a ação de homens e mulheres.” (MOLINA, 2007, p.28).

Para tanto, a construção do conhecimento histórico escolar acontece de forma dialógica, onde o conhecimento do professor se soma e interage com os conhecimentos prévios dos estudantes, tornando-os participantes deste processo de construção. Sendo assim, escapa-se de um método tradicional de ensinar em que o aluno apenas recebia de forma passiva o conhecimento que o professor “depositaria” em suas mentes.

Nesse sentido, uma aula de História é:

O momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode fornecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade com a qual ele edificou esse conhecimento. (ABUD, 2004, p. 57).

Ou seja, o professor é um mediador do aprendizado dos estudantes e deve munir-se de conhecimentos atualizados e de estratégias inclusivas de ensino para executar esse processo (CAIMI, 2015).

O uso de charges para o ensino e aprendizado é um excelente recurso pedagógico para se alcançar esses objetivos. Porém, segundo Valeska Litz (2009), a mesma deve ter uma relação direta com o assunto em questão, possuindo objetivos claros e conexos.

A sala de aula é um espaço plural que reflete as diferenças presentes na sociedade em que o aluno vive e faz parte, portanto o conhecimento construído para este local, dizem os autores, deve ser muito bem elaborado e projetado, desde o seu princípio para todos, no sentido de que ensinar deve estar extremamente e responsavelmente ligado com a aprendizagem do educando e os meios como esse processo acontece (SCHMIDT, 2004; CAIMI, 2015).

Para os objetivos desta proposta metodológica, foram escolhidas charges veiculadas em jornais da cidade de Belém, entre 1942 a 1945, período no qual o Brasil participou diretamente da Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, privilegiou-se imagens que permitissem ao docente trabalhar os reflexos locais do conflito mundial; não apenas tendo como foco de análise as imagens em si, mas o circuito de relações que possibilitaram suas publicações em periódicos regionais.

O renomado medievalista Jacques Le Goff (1990), nos conta que o processo de transformação do uso do documento pelos historiadores para a escrita da história científica, passou por algumas modificações ao longo do tempo. A concepção positivista de documento, a qual tinha nos documentos escritos e oficiais a verdade histórica ainda persiste no ensino⁹.

Nesta concepção

A leitura dos documentos não serviria, pois, para nada se fosse feita com ideias pré-concebidas [...] a sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contém (LE GOFF, 1990, p.536).

Jacques Le Goff nos lembra também que a revolução dos documentos no século XX não pode ser confundida com a concepção de documento/monumento, pois este

⁹ É preciso levar em consideração que muitas vezes a realidade material do docente impede sua formação continuada e uma preparação adequada das aulas. Em uma verdadeira “roda vida”, muitos docentes acabam por utilizar as fontes históricas de modo ilustrativo, reforçando a ideia de uma verdade “autoevidente” nos documentos.

precisa ser submetido a uma crítica mais radical, tonando-se assim o dever principal do historiador que é de criticar as suas próprias fontes e por meio de uma análise criteriosa transformá-lo em um monumento que resgate a memória coletiva de uma forma científica.

Para este autor:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p.545).

Neste sentido, se o documento é um produto da sociedade que o fabricou engendra em si as ações humanas, logo não pode ser visto como algo que passou inerte ou indiferente a essas relações de forças, a esses embates humanos ao longo do tempo. “Não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1990, p.545).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, se o documento não é inocente, tão pouco é a intervenção do historiador ao escolher suas fontes, pois ao retirá-las do conjunto de vestígios do passado e lhes atribuir um valor de testemunha, não o faz de forma neutra, mas imbuído de sua posição na sociedade e de seu tempo. Com isso, o documento é uma construção feita por mãos humanas com intenções conscientes ou inconscientes, que carrega consigo os traços de manipulação humana ao longo das sociedades e do tempo pelas quais passou.

Portanto, para Le Goff, todo documento está no limiar entre a verdade e a mentira, cabendo ao historiador não se fazer de ingênuo e não perceber que aquele é um documento/monumento porque “Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 548). Sendo o documento “[...] uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1990, p.549).

Entretanto, não é apenas uma questão de vontade, sem as ferramentas e habilidades adequadas pode haver uma simplificação com relação aos documentos imagéticos, reduzindo-os ao nível de ilustrações, apêndice do conteúdo textual ou uma transcodificação do visual para verbal e em seguida para a forma escrita, proporcionando assim comodidade ao pesquisador (GASKELL, 1992; BURKE, 2004; MENEZES, 2012).

Peter Burke (2004) afirma que ainda é tímida a presença de historiadores em arquivos fotográficos quando comparado com o fluxo de pesquisadores que trabalham em repositórios de documentos escritos. Isso acontece, segundo Burke, porque nosso aprendizado ainda está extremamente fundamentado em leitura de textos. Para este autor, imagens nos permitem “imaginar” o passado de uma forma mais vívida, porém, alerta para que seu uso não seja limitado à simples “evidência”, mas que se deixe espaço para uma imaginação histórica. Afirma que as imagens são testemunhas mudas, e é complexo traduzir em palavras o seu testemunho, pois guardam mensagens próprias as quais geralmente são ignoradas pelos historiadores ou tentam encontrar mensagens que as mesmas não contém.

Para Ulpiano Bezerra de Menezes (2012), os historiadores precisam com urgência romper as limitações que os aprisionam na noção de redução da imagem a apenas um simples “documento visual” e a procedimentos taxonômicos banais e de leitura iconográfica. Endossa a importância da familiarização do pesquisador para com as inúmeras variáveis que são inerentes à natureza da imagem, bem como a multiplicidade de significados e papéis que ela pode assumir historicamente. O autor nos orienta que, para um uso artefactual da imagem é indispensável pesquisar sua vida pregressa, pois antes de estar no lugar que se encontra, a mesma circulou por “[...] museus, arquivos, coleções, galerias, gabinetes, repertórios, e assim por diante” (MENEZES, 2012, p.254).

Neste percurso de vida da imagem que acontece a transformação, abrindo espaço para um novo ciclo no qual pode ser chamado de documental. Para tanto, este percurso deve ser feito ao inverso, partindo da aposentadoria da imagem no lugar onde ela se encontra até a sua origem.

No entanto, segundo Lília Moritz Schwarcz (2014), o vasculhar dos usos da imagem pelo historiador deve ser feito não com o sentido de ilustração, reflexo ou imagens fixas e presas a determinados temas ou contextos, mas como documentos que constroem modelos e concepções, como produtos de representações, costumes e percepções, assim como elementos que circulam e negociam, pois “imagens têm autoria, tempo e agência”. (SCHWARCZ, 2014, p.394).

Com isso, ao trabalhar com as imagens, o historiador deve possibilitar que os seus artefatos engendrem discussões sobre as condições de produção daquela imagem, qual seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida.

Por fim, as imagens são ricas, pois comunicam, despertam julgamentos e críticas, são produtos de representações culturais, trilham caminhos variados, perpassam olhares atentos e desatentos, informam, induzem, orientam, são descartadas e recicladas, são evocadas para sustentar fatos e argumentos, são emolduradas, recortadas, diminuídas ou aumentadas, perdem valor de circulação, são editadas, reeditadas, ganham outros sentidos, outros nomes, outras funções, até serem arquivadas, não definitivamente, para a posteridade.

2. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NA AMAZÔNIA ATRAVÉS DAS CHARGES

A proposta metodológica terá como recorte temático a 2ª Guerra Mundial (1942-1945), assim como os seus reflexos e desdobramentos na região amazônica. Para tal, foram selecionadas charges publicadas no jornal *Folha Vespertina* entre 1942 e 1945; período no qual o Brasil participou efetivamente do conflito.

A Segunda Guerra Mundial foi um acontecimento de grande escala, que ainda hoje desperta curiosidade nas pessoas de modo geral. Também entre os estudantes da Educação Básica, a temática não é desconhecida, sendo mote recorrente em jogos digitais, produções cinematográficas e etc.(SILVA, 2014). Pensando especificamente os estudantes da região Norte, por outro lado, uma abordagem irrefletida em sala de aula pode sugerir que se tratou de um conflito distante no tempo e no espaço, sem qualquer relação ou reflexo na região amazônica.

Para Eric Hobsbawm (1995), as causas da Segunda Guerra Mundial produziram uma literatura bem menor que a da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1919), em virtude de uma suposta clareza que se teria sobre quem foram os países agressores, Alemanha, Japão e Itália. Ainda para Hobsbawm (1995), mais especificamente quem teria causado a Segunda Guerra Mundial teria nome e sobrenome, Adolf Hitler.

Em sintonia, Pedro Tota (2006), afirma que, a insatisfação gerada aos alemães com as cláusulas do Tratado de Versalhes (1919), que impôs pesadas dívidas de guerra, perdas de territórios e controle das forças armadas, deixou um terreno instável para a pretendida paz duradoura - pois os alemães, sentindo-se injustiçados, buscavam de alguma forma

reverter as cláusulas do tratado, o que se iniciaria justamente após 1933 - com a chegada de Hitler ao poder na Alemanha.

Para os autores citados acima, dentre outros, o segundo conflito mundial tratou-se de uma guerra total, com o número de mortos estimados em aproximadamente 50 milhões. Toda a economia, a política, os sistema de justiça e cultural dos principais países beligerante foram direcionadas para os esforços de guerra, bem como sua força de trabalho, instituições e aparelhos culturais, como cinema, periódicos, rádio e etc.

Outra particularidade produzida nesta guerra foi a união improvável de adversários ideológicos.

Segundo Pedro Tota:

A grande aliança formada pela União Soviética, de regime socialista, com a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, estados capitalistas, liberais e anticomunistas, só foi possível porque a Alemanha não era tão-somente um opositor que encarnasse conflitos de interesse econômicos, mas um Estado cuja política e ambições eram determinadas por sua ideologia. (TOTA, 2006, p.355 – 356)

Portanto, ambos os autores convergem para a mesma linha de pensamento no que se refere às causas do conflito, bem como sua mobilização econômica para a produção bélica em massa, resultando em mortes e destruição exorbitantes.

No entanto, o conflito só se tornaria mundial de fato com a entrada dos Estados Unidos em dezembro de 1941, a partir do ataque japonês a *Pearl Harbor*, uma base militar dos norte-americanos no Pacífico, convencendo a opinião pública daquele país, até então reticente, a apoiar a declaração de guerra contra as forças do Eixo (Alemanha, Itália e Japão).

Neste cenário, os países da América Central e do Sul foram instados a romper diplomaticamente e declarar guerra aos países do Eixo em defesa da solidariedade hemisférica.

Vale ressaltar que mesmo antes do início do conflito mundial em 1939, percebem-se movimentações diplomáticas dos Estados Unidos no sentido de modificar sua histórica relação com a América Latina, tanto por pressão externa dos países mais afetados por uma política intervencionista, conhecida como política do *Big Stick*, quanto por pressão interna que necessitavam de mercados consumidores. Com a eleição do presidente F. D. Roosevelt

em 1933, a chamada Política de Boa Vizinhança começou a receber mais atenção e ser de fato implementada.

Durante muito tempo a América Latina foi tratada e pensada como uma área de influência econômica e militar dos Estados Unidos. Esse pensamento direcionou e moldou a política diplomática para a América Central e do Sul por muitos anos, o que resultou, grosso modo, nas sociedades latino americanas, na consolidação da imagem dos Estados Unidos como um interventor militar e político, rígido e violento.

Entretanto, no começo do século XX, com mudanças significativas na economia e suas sociedades, a maioria dos países latino-americanos passaram a reivindicar um tratamento paritário por parte dos norte-americanos. O governo dos Estados Unidos redefiniu a forma de aproximação diplomática, passando da força militar e coerção política a uma retórica de unidade hemisférica e cooperação diplomática (ALVES JR., 2009).

Como sinal de mudança na sua diplomacia para com a América Latina, o Departamento de Estado norte-americano deu início de forma mais concreta à Política de Boa Vizinhança (1933 – 1945), instrumento de aproximação diplomática, econômica e cultural entre os Estados Unidos e a América Latina, após décadas de violentas intervenções diretas na política interna de seus vizinhos, principalmente da América Central e Caribe, passando a advogar e a promover a união hemisférica não apenas pelo espectro da solidariedade entre bons vizinhos, mas também pela defesa e garantia da segurança continental.

Como aponta Alves Jr (2009), o engajamento mais efetivo dessa política de aproximação se deu nos anos de 1940, com a criação de um órgão estatal específico para coordenar e intermediar as ações diplomáticas dos Estados Unidos com a América Latina. O OCIAA (*Office of the Coordinator of Inter-American Republics*) foi criado em 16 de agosto de 1940, e tinha a tarefa de agenciar as operações de projetos de aproximação diplomática, atuando nas mais diversas áreas como, saúde, educação, entretenimento e propaganda por meio dos jornais impressos, o rádio e o cinema.

Portanto, essa aproximação se deu de forma mais intensa no período da Segunda Guerra Mundial em que se fazia necessário, na visão do Departamento de Estado dos Estados Unidos, afastar do continente Americano toda a influência nazista e fascista, em nome da solidariedade hemisférica, do pan-americanismo e do *American way of life*, e com isso, conquistar para si mercados consumidores, bem como consolidar a América Latina como fornecedora de matérias primas para a indústria norte-americana.

Neste sentido, Andreza Galdioli explica que:

O objetivo do governo estadunidense com a criação do OCIAA era o de dinamizar as relações comerciais com a América Latina, além de legitimar a hegemonia norte-americana no subcontinente, por meio de um consenso acerca das boas intenções dos Estados Unidos. Para atingir esses propósitos, as Divisões de Comunicação e de Relações Culturais receberam especial atenção do OCIAA no esforço de difundir, na América Latina, a imagem do bom vizinho do norte. (GALDIOLI, 2008, p. 108).

Dessa forma, o governo Roosevelt buscou mudar sua feição para atrair, por meio da promoção da cultura, os países da América Latina para a sua área de influência e, assim, repelir qualquer aproximação ideológica nazista e fascista na região.

Para viabilizar essa mudança, Alexandre Alves Jr., sustenta que:

Como resultado desta percepção de perigo iminente por parte do governo norte-americano, percebe-se a multiplicação de discursos políticos que não apenas criticavam o governo alemão, mas que também passavam a acusá-lo publicamente de elaborar planos de invasão da América do Sul, pretendendo tornar as forças do Eixo, através dos discursos públicos, um inimigo real para todo o continente. (ALVES JR, 2009, p. 11).

Esses discursos foram reproduzidos nos meios de comunicação com intenção de conquistar parte da opinião pública latino-americana que ainda não via com bons olhos essa aproximação norte-americana, ou que fosse simpática ao Eixo. Intencionava também, por outro lado, projetar a sua imagem de protetor das Américas e do mundo.

Assim, as fontes propostas para este trabalho foram produzidas e circularam neste contexto de conflito mundial e consolidação do projeto da Política de Boa Vizinhança.

Vejamos a partir do exemplo abaixo as possibilidades de análise em diferentes escalas:

Figura 1 - Tio Sam Auxilia as Forças das Democracias em Todo o Mundo.



Fonte: jornal *Folha Vespertina*, Belém, dezembro de 1942.

A charge publicada no jornal *Folha Vespertina* em dezembro de 1942 mostra um homem gigante, mas de porte físico magro, vestido com uma calça de listras verticais, com uma camisa branca de mangas compridas que estão enroladas até a altura dos cotovelos, por cima da camisa veste um colete escuro com estampas de estrelas. Tem o cabelo mediano e partido para o lado, também possui uma barba alongada no queixo. Ele está em pé com as pernas abertas, mas não é possível ver os pés, pois estão encobertos por vários aviões que trazem faixas escritas “*For Egypt, For India, For Alaska, For Australia, For*

Russia, For Latin America, For Britam” e segura na sua mão direita em posição de lançamento, um avião com uma faixa escrita *“For China”*.

O personagem central desta charge é o Tio Sam, que simbolicamente representa os Estados Unidos da América, sua vestimenta é inspirada na bandeira daquele país. Ao ser desenhado com uma estatura gigante e cercado de aviões representando outros países, sugere um pretendido papel de liderança e protetor das nações Aliadas.

Poderíamos deixar essa charge passar despercebida se não fosse por um detalhe: a data de publicação no jornal *Folha Vespertina* que foi no dia 7 de dezembro de 1942, ou seja, exatamente um ano após o ataque japonês a base militar norte-americana em Pearl Harbor, o que demarca a entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial, bem como o rompimento das relações diplomáticas da maioria dos países latino americanos com o Eixo e o apoio irrestrito destes à causa aliada.

O ano de 1942 também demarcou a entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados, assim como a assinatura de vários acordos econômicos e militares com os Estados Unidos em que ficaram conhecidos como os Acordos de Washington (1942), neste estão firmados os financiamentos de produção de matérias primas para o esforço de guerra dos Aliados, dentre as quais está a borracha que recebeu um montante de 5 milhões de dólares para operacionalização da extração do látex e mais 5 milhões para o saneamento do Vale amazônico para a melhoria de vida na região.

A charge em questão também traz logo abaixo uma legenda que diz o seguinte: *“TIO SAM AUXILIA AS FORÇAS DA DEMOCRACIA EM TODO O MUNDO – O ‘arsenal das democracias’, como o presidente Roosevelt chamou aos Estados Unidos, vem desde o início da guerra empenhando todos os seus formidáveis recursos na batalha da produção, que, em ultima análise, há de decidir a vitória. Segundo os acordos de empréstimos e arrendamento, o material de guerra produzido nos Estados Unidos é enviado a todo o mundo, em todas as frentes já existentes ou em perspectiva.”*

Com isso, fica nítida a intenção da charge, que é de divulgar a imagem de um Estados Unidos forte e poderoso tanto econômico quanto militar, mesmo depois de decorridos um ano do ataque que destruiu boa parte da sua frota marítima, mas ao mesmo tempo solidário e protetor, condizente portanto com uma das intenções da Política de Boa Vizinhança, que era de amenizar e tornar carismática a imagem dos norte-americanos perante os povos latino americanos.

Os usos que podem ser feitos em sala de aula com esta charge são diversos, porém o que proponho é que seja usada como gatilho de temas referentes ao período da Segunda Guerra mundial, atentando para os símbolos presentes e para a mensagem tanto aparente quanto subjacente, que poderá ser desvendada a partir da contextualização feita pelo professor do período em que foi publicada, buscando interagir com os conhecimentos prévios dos estudantes, instigando-os ao pensamento reflexivo e histórico sobre a fonte imagética.

É importante atentar para a descrição detalhada da imagem, ainda que não haja estudantes que sejam público alvo da educação especial em sala de aula, pois com a descrição os estudantes podem ter acesso e a percepção de detalhes para os quais não tinham atentado até então.

Por meio da charge também é possível abordarmos a questão da Amazônia durante o período da guerra e dos reflexos da Política da Boa Vizinhança na região.

A Amazônia foi considerada como uma região com potencial de fornecer recursos primários para os países Aliados após o Japão invadir importantes produtores de matérias-primas na Ásia. A região também foi pensada como ponto estratégico de abastecimento das tropas que iam para o palco da guerra na Europa e norte da África. Dessa forma, se fazia necessário também conquistar o apoio da população amazônica e alinhar a sua opinião a favor dos Aliados, instigando a aversão aos representantes dos países do Eixo.

Para isso, o governo norte-americano criou uma “fábrica de ideologias” (TOTA, 2000. Apud GALDIOLI, 2008) pela qual atraiu, por meio da aproximação cultural, a maioria dos países da América latina para a sua área de influência, buscando afastar e eliminar tentativas de aproximação dos países do Eixo na região. No *front* econômico, se criou uma lista negra de empresas que tinham como origem e capital os países adversários na guerra (QUINTANEIRO, 2009).

No Brasil, por exemplo, a Lati e a Condor, empresas aéreas que atuavam no transporte de cargas e passageiros praticamente em toda região do país e na América Latina, com voos regulares para a Amazônia, foram acusadas de serem espiãs dos governos dos seus países de origem, Alemanha e Itália, sofrendo pesadas retaliações dos norte-americanos que exigiam do governo brasileiro a expulsão dessas empresas ou a completa estatização das mesmas.

Neste período, vivíamos em nosso país a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas que, por meio de um golpe de Estado, fechou o Congresso Nacional e impôs uma

nova Constituição em 1937. Neste momento, a liberdade de expressão foi cerceada e a imprensa controlada. Mas foi com esse governo ditatorial de Vargas que os norte-americanos buscaram aliar-se. Até meados de 1940, o governo Vargas buscou ao máximo retirar da disputa latente entre Estados Unidos e Alemanha, investimentos e financiamentos para o Brasil. Porém, com o avançar do conflito na Europa e a iminente entrada dos norte-americanos na guerra, o comprometimento do Brasil com a causa Aliada foi ficando mais forte, destacando o papel do ministro das relações exteriores Oswaldo Aranha, até chegar ao rompimento diplomático com os países do Eixo, em 1942 (PINHEIRO, 1995).

O governo Vargas, no mesmo momento de aproximação cultural norte-americana, buscava um sentimento de nacionalidade atrelada ao seu regime, colaborando com a divulgação da cultura brasileira nos Estados Unidos, mas, do ponto de vista econômico, aproveitando para diversificar os produtos de exportação para o país do Tio Sam por meio de acordos econômicos e diplomáticos (LOPES, 2009).

Porém, a indecisão de qual lado ficar na guerra, pois o governo brasileiro por um bom tempo buscou manter uma “equidistância pragmática” entre Estados Unidos e a Alemanha, como definiu Gerson Moura (1980), não era uma questão apenas do Brasil, mas reflexo da maior parte da América Latina que se sentia atraída também pela influência nazista e fascista que se tinha pelas relações comerciais e pelo contingente de imigrantes oriundos desses países, muitos dos quais acabaram se tornando a elite social em determinadas regiões.

O Brasil era visto como região estratégica pela cúpula militar norte-americana, por sua proximidade com a parte ocidental do continente africano e com a Europa, foram instaladas bases militares dos Estados Unidos no Amapá, Belém, Recife e Natal, por outro lado, o país tinha um grande contingente de imigrantes alemães no sul do país e um importante comércio com a Alemanha nazista.

As bases militares norte-americanas foram construídas desde o extremo norte do Brasil, Amapá-AP até o Sul do país, Florianópolis-SC. Contudo, as ordens para construção dessas bases aéreas se deram em um período de não beligerância do Brasil, tanto que as mesmas tiveram inicialmente um caráter de aeroporto para operações comerciais sendo suas obras executadas pela PANAIR subsidiária da *Pan American Airways* (PANAM) no Brasil, posteriormente e progressivamente com o avançar do conflito bélico, bem como da definição do Brasil pelo apoio aos Aliados na guerra, esses aeroportos foram tomando suas reais características de base aérea militar norte-americana (FORTES, 2016).

A base aérea do município de Amapá teve sua obra iniciada em 1941 e concluída em outubro de 1943. Este município foi escolhido por sua posição geográfica, ficando próximo do Oceano Atlântico e da fronteira com a Guiana francesa. Segundo Edinaldo Nunes Filho (2014), a base aérea de Amapá era considerada como um ponto estratégico para patrulhar o Oceano Atlântico, contra os inimigos dos referidos países envolvidos no conflito mundial, tendo como objetivo impedir qualquer tentativa do Eixo de chegar à porta dos Estados Unidos.

No entanto, inicialmente serviu como ponto de abastecimento das aeronaves americanas que se deslocavam para outras bases navais construídas no Brasil. Ressalta-se, contudo, que a operacionalização de aeronaves na Base Aérea de Amapá foi efetivada antes da adesão do governo brasileiro à Guerra, confirmado no Decreto Presidencial nº 3462 de 25 de Julho de 1941, que concedeu permissão para operações militares dos Estados Unidos no Brasil (FILHO, 2014).

No que se refere a base aérea norte-americana instalada em Belém durante a Segunda guerra Mundial, teve um papel transformador para a cidade na geopolítica mundial, convertendo-se em ponto estratégico no sistema de transporte de tropas e suprimentos com o qual os norte-americanos utilizaram como trampolim na luta contra o Eixo. A movimentação de militares norte-americanos pela cidade movimentou o comércio e o cotidiano social de Belém que passaram a conviver com constantes desligamentos da energia elétrica para a execução de simulações de ataques de aviões bombardeiros (FORTES, 2016).

É importante perceber, contudo, que esse sistema de bases aéreas militares norte-americanas construídas durante a Segunda Guerra Mundial em pontos estratégicos ao longo do continente Americano, deu origem à rede de bases militares em territórios estrangeiros, de caráter decisivo durante a Guerra Fria, pois foi de vital importância para a hegemonia militar global dos Estados Unidos.

Essas bases aéreas militares norte-americanas na Amazônia exerceram seu papel de pontos estratégicos para o abastecimento e logística das tropas militares, bem como para a “proteção da Amazônia” e auxiliar os norte-americanos na Batalha do Atlântico Sul. Porém, possivelmente o que estava em jogo também era um reconhecimento das riquezas naturais da região e garantir que esses recursos não fossem desviados para beneficiar os países do Eixo.

Neste sentido, o temor de se perder o fornecimento de 98% de toda borracha consumida nos Estados Unidos vindas das colônias inglesas e holandesas no sudeste asiático, fez gerar um debate e um olhar especial para a região amazônica antes de Pearl Harbor. O empasse era se a região seria capaz de ser uma substituta viável das produções do sudeste asiático, o que envolveria observar a capacidade da região de ser “civilizada” (GARFIELD, 2009).

Grosso modo, os norte-americanos viam a Amazônia como uma importante região de fornecimento “inesgotável” de matérias primas que precisava apenas de capital externo e tutela política que administrasse o futuro crescimento da mesma (WEINSTEIN, 2006).

Com a entrada dos Estados Unidos na guerra e a consequente interrupção da produção de borracha do sudeste asiático pelo Japão, o governo norte-americano passou a investir no aperfeiçoamento do desenvolvimento da borracha sintética, dispondo da Amazônia para o fornecimento da borracha natural.

De fato, na região amazônica, os investimentos foram em pesquisas botânicas e o desenvolvimento de *plantations* de borracha silvestre, o que acabou não sendo viável posteriormente devido à praga conhecida como “mal das folhas”, que atacava as seringueiras plantadas nesse sistema. A borracha era um dos produtos mais essenciais, seja em tempos de paz ou de guerra, pois era o composto base para muitos produtos industriais, nas residências, no campo, meios de transporte ou materiais bélicos (GARFIELD, 2009).

De fato, o interesse dos EUA pela borracha na Amazônia não começou na década de 1940, mas sim no século XIX. Em 1833 surgiu a primeira indústria de borracha nos Estados Unidos, a *Roxbury India Rubber Factory*, o que gerou um aumento da exportação de borracha da Amazônia para os norte-americanos da ordem de 2.663 toneladas de 1830 a 1860, com a invenção da vulcanização por Charles Goodyear em 1839, permitindo assim a eliminação das propriedades indesejáveis do produto final.

No entanto, foi com a invenção do pneumático pelo escocês John Boyd Dunlop, em 1888, que se teve um grande aumento do consumo de borracha na indústria de automóveis nos Estados Unidos e na Inglaterra, que passou a produzir carros em larga escala e a necessitar cada vez mais de borracha tanto para os pneus quanto para outros componentes dos veículos automotores.

A necessidade imediata de borracha então fez com que o governo dos Estados Unidos financiasse um montante de 15 milhões de dólares para treinamentos, transporte e assistência aos trabalhadores, com o objetivo de produzir 100.000 toneladas de borracha

por ano, investindo na migração de mão-de-obra nordestina para a Amazônia no período da Segunda Guerra Mundial (FONTES, 2006).

A batalha da borracha, como ficou conhecida, arregimentou para os seringais da Amazônia em torno de 30 mil nordestinos¹⁰ para extraírem o látex da seringueira floresta adentro. Encantados pela forte propaganda do Governo Vargas que os levou a acreditar em um enriquecimento imediato, pois teriam terras para produzir e morar, bem como financiamento e acompanhamento por parte dos órgãos estatais criados para esse grande empreendimento.

Segundo Maria das Graças Nascimento (1998), esses órgãos estatais como o Serviço de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (S.E.M.T.A.) e a Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia (C.A.E.T.A) respectivamente criadas em 1942 e 1943, levaram até 1945, aproximadamente cinquenta mil trabalhadores, a maioria deles motivados pela propagandas altamente atraentes do governo. “Nelas o ‘leite’ era farto, o preço era bom e, pelas garantias dos contratos, o ‘soldado da borracha’ passaria apenas dois anos na Amazônia” (NASCIMENTO, 1998, p.9). Em um primeiro momento, a seca nordestina de 1942, reuniu um contingente de flagelados da ordem de 20 a 30 mil em Fortaleza, dos quais 15 mil foram arregimentados nessa primeira fase pelo D.N.I (Departamento Nacional de Imigração) e a *Ruber Development Corporation* (RDC) para a Amazônia, foi uma migração familiar e voluntária para o corte da seringa.

Na segunda fase, para Maria Verônica Secreto:

Os milhares de trabalhadores nordestinos recrutados desde o início de 1943 para trabalhar na região amazônica na extração da borracha assinaram um contrato de “encaminhamento”, no qual podiam optar – e a grande maioria optou – pela assistência que o S.E.M.T.A. oferecia para suas famílias que ficavam no nordeste (SECRETO, 2005, p.174).

¹⁰ Segundo Edilza Fontes (2006, p. 240-241) “Entre 1943 e 1945, cerca de trinta mil nordestinos foram deslocados para a Amazônia. Estima-se que 17.000 a 20.000 trabalhadores não retornaram e desapareceram na floresta, uma perda maior do que a sofrida pela Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália.” FONTES, Edilza J. A Batalha da Borracha, a Imigração Nordestina e o Seringueiro: a relação história e natureza. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas e Maria Roseane Pinto Lima, Org. **Faces da História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006.

Por meio da propaganda radiofônica, jornais impressos e folhetos informativos, que na sua maioria retratavam uma Amazônia idealizada onde as seringueiras estavam umas próximas das outras e vertiam látex em abundância para encher caminhões e Jipes com as bolas de seringas, objetivando com isso demonstrar que o trabalho seria muito fácil e rentável o que poderia levá-los ao enriquecimento imediato na região. Neste sentido, os nordestinos foram convocados para participarem do *front* interno onde a sua função era de produzirem borracha para a vitória em que, segundo a propaganda do Estado Novo, seria a prova do mais alto amor à pátria e a “liberdade”.

Por outro lado, os políticos norte-americanos antes mesmo de Pearl Harbol debatiam no congresso nacional sobre a viabilidade e potencial da Amazônia com seus recursos naturais imensos ser capaz de substituir a produção do sudeste asiático em uma eventual invasão japonesa a essas áreas produtoras de borracha. Obviamente, que esses políticos sabiam das dificuldades que a produção látex na Amazônia enfrentava, tanto do ponto de vista natural por ser uma floresta densa e tropical, mas também pelas condições precárias de trabalho que os extratores eram submetidos e explorados por um sistema de endividamento sem fim por parte dos seringalistas.

Os embates no congresso americano entre conservadores e liberais giraram em torno de visões preconceituosa sobre os povos da região amazônica, se seriam ou não dignos de serem alcançados pelo *New Deal*, ou seja, políticas de bem estar social e condições satisfatórias de emprego e salários. Para os conservadores, essa política de melhorias de vida dos povos amazônicos esbarraria na soberania nacional do Brasil em gerir e criar leis trabalhistas para os seus trabalhadores, já para os liberais, a expansão e alcance por meio do *New Deal* dessas regiões em desenvolvimento geraria um contingente de consumidores e importadores dos produtos industrializados norte-americanos (GARFILED, 2013).

Apesar de não haver consenso entre liberais e conservadores entre os políticos norte-americanos, o ataque japonês a Pearl Harbol em dezembro de 1941, tornou a produção de borracha um fator decisivo e emergencial para a vitória dos Aliados na guerra, o que mobilizou recursos financeiros altíssimos do governo norte-americano para o incremento da produção de borracha na Amazônia e em outras regiões produtoras de látex.

Dessa forma, a Segunda Guerra Mundial foi densamente registrada e tratada pelos jornais, revistas, cinemas e o rádio. Enquanto o conflito se desencadeava nas frentes de batalhas com destruição e mortes, os meios de comunicação eram responsáveis por

aproximar quem estava distante do combate. Por meio das notícias de jornais, dos filmes sobre a guerra, dos programas de rádios e pelas imagens (caricaturas, charges e fotografias) a guerra era apresentada e representada aos que dela participavam direta ou indiretamente.

Ou seja, em nome da Política de Boa Vizinhança e do esforço de guerra dos Aliados, desencadeava-se uma batalha nesses veículos da imprensa para afastar toda a influência nazista e fascista do continente sul americano, por meio das propagandas, das charges e dos filmes.

Os jornais, as revistas, o rádio e o cinema foram os veículos propagadores de ideologias contrárias ao nazismo. Por meio das notícias radiofônicas, cinejornais, filmes e matérias impressas nos periódicos, a população era informada sobre o acontecimento bélico (HOBSBAWM, 1995), ao mesmo tempo que era influenciada a moldar a sua opinião a respeito dos inimigos dos países Aliados.

O jornal *Folha Vespertina* de 1942 a 1945, impresso e publicado em Belém do Pará, foi fundado pelo diretor Paulo Maranhão. Seu primeiro número foi vendido em 1º de fevereiro de 1941, sendo o segundo jornal do grupo Folha, cujo principal era o *Folha do Norte*. O periódico era diário e circulava no horário das 11 horas ou das 16 horas, criado talvez em função do volume de notícias que chegavam sobre os acontecimentos da Segunda Guerra, sendo necessário um jornal que atualizasse as notícias pelo turno vespertino. O *slogan* adotado pelo noticiário era: “vespertino, quotidiano e independente” (BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARÁ, 1985, p. 271).

Este veículo da imprensa publicou diversas notícias sobre o desenrolar do conflito mundial para os leitores de Belém do Pará. Em meio às matérias escritas havia a presença de charges que representavam de forma cômica os chefes dos países do Eixo, tendo Hitler como personagem mais constante. Essas charges eram republicações de cartunistas estrangeiros como Stephen Roth (1911 – 1967), Joseph Flatter (1894 – 1988), Kimon Evan Marengo ou Kem (1907 – 1988), Victor Weisz ou Vicky (1913 – 1966) e outros. Alguns deles judeus imigrantes de países invadidos pelos alemães, que encontraram como forma de resistência uma trincheira nos jornais norte-americano e britânico para criticar e denunciar o nazismo, demonstrando que havia um circuito de produção e reprodução do material de propaganda entre veículos de imprensa dos países Aliados.

A presença das charges na *Folha Vespertina* suscita algumas indagações a respeito das intenções e objetivos a serem alcançados pelos editores do jornal ao publicarem entre

as reportagens escritas os desenhos humorísticos de cunho crítico político e social, que vão muito além de apenas tornar o periódico mais interessante e vendável.

Diante do exposto, surgem algumas perguntas: como as charges deste período conflituoso podem ser utilizadas para se construir um conhecimento histórico escolar para o Ensino de História? No que se refere ao ensino e aprendizado dos estudantes, de que forma as charges como recurso didático e como linguagem diferenciada pode contribuir significativamente para o entendimento e compreensão do conteúdo que as charges remetem? Como podem ser trabalhadas de forma inclusiva em sala de aula que possibilite o aprendizado também do estudante público alvo da educação especial? De que forma poderão ser utilizadas para desenvolver a alfabetização visual dos estudantes e possibilitar habilidades e ferramentas para que pensem historicamente?

Sendo assim, as imagens produzidas no período conflituoso mundial tinham, em sua maioria, um objetivo nítido e outro não tão nítido assim, pois eram carregadas não somente de informações, mas também de intenções e ideologias que, no caso das charges, o riso provocado nos leitores abria a porta para a aceitação da ideia transmitida, tanto a que estava aparente quanto a que estava subentendida (LIEBEL, 2006).

Para Burke (2004, p.17), “imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”.

Mesmo com seus traços simples, de humor, da sátira e da ironia que carregam, as charges que representam o contexto de guerra podem ser consideradas testemunhas do conflito, não só por serem produzidas por desenhistas que estavam envolvidos no conflito e emitiam a sua opinião a respeito, mas porque também faziam parte de um *front* de batalha cuja arena era a cultura em que se tentaria destruir ou diminuir o inimigo no imaginário das pessoas daquele período, ao mesmo tempo que se tentava esclarecer e direcionar a opinião pública.

Porém, em contraste com o texto jornalístico como fonte histórica, as charges, por muito tempo, não desfrutaram do mesmo *status*. Por conterem o humor, a ironia e o sarcasmo, durante muito tempo não receberam o mesmo valor de análises historiográficas dispensadas às reportagens escritas. Da mesma forma, no ensino ainda são utilizadas como fonte de ilustração de livros didáticos e provas avaliativas servindo apenas como adornos ao invés de um elemento constitutivo de uma realidade histórica (BITTENCOURT, 2017).

Todavia, o trabalho com as charges tem se mostrado bastante promissor tanto para o meio acadêmico quanto para o Ensino de História em sala de aula:

Isso porque tais documentos se mostram espelhos privilegiados de uma visão contemporânea ao fato trabalhado, carregando consigo a crítica, na maioria das vezes na forma de humor. Além disso, trata-se não apenas de uma fonte pictórica, mas também de uma fonte lúdica, o que a torna certamente mais atraente para o estudante. Sendo imagens, as charges e cartoons proporcionam uma apreensão quase imediata de suas mensagens, o que também aumenta seu magnetismo. Há, entretanto, de se fazer a ressalva de que, para compreender a imagem, o espectador tem de estar inserido ou ter conhecimento do contexto sob o qual ela foi criada. Assim como qualquer espécie de linguagem, a charge, para ser entendida, precisa chegar àqueles que detêm as chaves para interpretá-la corretamente. (LIEBEL, 2010, p. 182)

Neste sentido, as charges do período da Segunda Guerra Mundial estavam imbuídas de ideologias, representações do inimigo, amenização da imagem norte-americana, que por meio do gracejo que causava em seus receptadores, potencialmente desarmava a opinião pública, e levava a aceitação da ideia passada e tudo mais que continha nela.

Portanto, as charges carregam consigo as impressões, opiniões, críticas, humor, simbologias e significados de um período importante da humanidade, que nos possibilitam compreender muitas questões não alcançadas pelos registros escritos.

O jornal, por sua característica de noticiar acontecimentos contemporâneos da sua publicação, são fontes bem exploradas pelos historiadores, inclusive vem sendo utilizado em sala nas aulas de História há algum tempo. No entanto, quando se trata de analisar as charges contidas nestes jornais, estas não recebem o mesmo tratamento dado às reportagens escritas. Por seu caráter humorístico e sarcástico, não foram vistas por muito tempo como fonte histórica relevante, mas apenas como ilustração, simples apêndice da notícia escrita.

E como nos afirma Vinícius Liebel (2010):

Carregando consigo a aura da pilhéria, a charge costuma ser julgada como elemento de menor valor no conjunto institucional do jornal e, portanto, como indigna de ser analisada. Some-se a isso a resistência da Academia em utilizar-se de fontes pictóricas em pesquisas nas Ciências Humanas (com exceção óbvia da História da Arte) e as charges acabam por ser excluídas dos estudos. (LIEBEL, 2010, p. 182).

De fato, essa resistência têm sido superada ao longo das últimas décadas, e este trabalho vem somar ao campo de estudo historiográfico imagético, em que as imagens são tratadas como fonte e documento histórico para o conhecer e o compreender de um dado período social.

Como já dito acima, o uso de imagens no Ensino de História, acompanhou durante muito tempo o mesmo itinerário de sua utilização como fonte na historiografia, qual seja, simples meio de ilustrar um acontecimento histórico. Isso se deu pelo fato de termos nos documentos escritos a nossa principal fonte de pesquisa e dessa forma não fomos estimulados para analisar e compreender a imagem como fonte histórica (GASKELL, 1992).

Porém, com o avanço das pesquisas e produções sobre a Cultura Visual, esse cenário vem mudando, pelo menos na academia. No âmbito escolar, as imagens ainda estão sendo usadas como meio de atração, ilustração ou para “concretizar” noções abstratas (BITTENCOURT, 2017).

O tema da Segunda Guerra Mundial é cenário para muitas histórias de super-heróis, filmes, séries e jogos eletrônicos virtuais (SILVA, 2014). Todos narram o mesmo acontecimento a partir de pontos de vistas diferentes por meio de recursos visuais permeados de intenções, ideologias, visões de mundo, que os jovens acabam naturalizando pela falta de uma abordagem crítica no ensino.

É neste sentido que pretendo utilizar as charges do Jornal *Folha Vespertina* do período de 1942 a 1945, para que de forma, didático-pedagógica e inclusiva, estimular os estudantes a perceberem as intenções e as ideias presentes em charges, levando-os a percepção e ao pensamento crítico e histórico sobre a proliferação imagética que os cercam.

3. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Proponho como metodologia de leitura de imagem por meio de uma prática inclusiva do Ensino de História, a junção da alfabetização visual gradativa com a audiodescrição, os quais proporcionarão ferramentas cognitivas de leitura e análise das imagens para que os estudantes sejam capazes de desenvolver a reflexão histórica e o pensamento crítico, bem como para que também desenvolvam as habilidades propostas na BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais/ História, quais sejam:

1. Pela **identificação** dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os** de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos **selecionem, compreendam e reflitam** sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), **elaborando críticas** sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo **reconhecimento** e pela **interpretação** de diferentes versões de um mesmo fenômeno, **reconhecendo** as **hipóteses** e **avaliando** os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a **elaboração de proposições próprias**. (BNCC, 2017, p.416)

Neste momento, não proponho discutir o quanto as habilidades elencadas na BNCC (2017) farão do estudante um cidadão crítico e questionador da sua realidade social, posto que necessitaria da aplicação e reaplicação da metodologia, mas, por ser um documento normativo, não podemos deixar de tê-lo como parâmetro, pois poderíamos cair no erro de propor uma metodologia que fosse contrária ao que as normas governamentais para a Educação Básica normatizam para todo o território nacional.

3.1. Alfabetização Visual e o Desenvolvimento do Pensamento Histórico

Como dito acima, em virtude do grande fluxo de imagens que nos cercam e que muitas vezes chegam a nos induzir a aceitar ou concordar com ideias, produtos e opiniões de modo acrítico, pois não desenvolvemos a capacidade de ler as imagens ou de tê-las como uma fonte de informações que são capazes de transmitir ideologias e de nos convencer a aceitar algo com um simples olhar (DONDIS, 1991). Neste sentido, a alfabetização visual se faz necessária em um mundo caoticamente imagético.

Mas, o que seria a alfabetização visual? É a capacidade ou habilidade de ler a imagem como uma fonte documental gráfica visual, por meio de ferramentas de leitura crítica e questionadora, indo além de uma simples descrição aparente da imagem, mas buscando um nível mais profundo de leitura, tentando perceber na imagem as intenções, induções e ideias presentes muitas vezes no nível subjacente da mesma.

Segundo Maria Emilia Sardelich (2006), quem introduziu o conceito de alfabetismo visual foi a desenhista “Donis Dondis na sua obra *A primer of visual literacy*, publicada em

1973 pelo *Massachusetts Institute of Technology*. O livro propõe um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, e não somente àquelas especialmente formadas como projetistas, artistas e estetas. Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma ‘alfabetização visual’[...]” (SARDELICH, 2006, p.453).

Ao tratar a imagem como uma fonte documental gráfica visual, o educando será capaz de desenvolver o senso crítico e o pensamento histórico (GÁMEZ & SÁEZ, 2017), que são habilidades e competências de suma importância para tornar os estudantes cidadãos mais autônomos, conscientes e críticos da realidade e do espaço em que vivem (CARRETERO & MONTANERO, 2008). Por tanto, a alfabetização visual é um desenvolvimento gradual, crítico e consciente que processa a imagem como uma fonte documental gráfica visual.

Com o avanço da tecnologia da informação neste século, os estímulos visuais vêm sendo ampliados de uma maneira grandiosa, consequentemente se instala a necessidade de uma alfabetização visual progressiva, no sentido de desenvolver ferramentas, habilidades e competências para se esquadrihar com um olhar crítico o mundo imagético que nos cerca, que nos possibilite adquirir filtros que irão selecionar e ao mesmo tempo questionar a validade daquelas imagens.

Dessa forma, muitos historiadores, antropólogos e cientistas sociais vêm chamando atenção para a importância de uma educação visual da sociedade contemporânea, pois aprendemos desde cedo a ler e interpretar palavras e textos, mas não somos ensinados a ler imagens, ainda que nossa alfabetização textual seja iniciada por meio de imagens. Porém, gradativamente, as imagens vão sendo substituídas por letras, palavras e textos, limitando a imagem a um nível de ilustração ou estímulo para a leitura do texto (SARDELICH, 2006).

No entanto, a geração de hoje é extremamente icônica e nós, geração dos anos 90 para trás, seríamos pré-icônicos (TARDY, 1976 apud LIMA, 2009), ou seja, somos habituados mais com as informações escritas do que a imagética, por isso que, nós professores, precisamos buscar nos adequar a nova geração, adequando as práticas de ensino com a demanda social que a geração icônica nos demanda. Neste sentido, a alfabetização visual se faz pertinente em um espaço densamente visual.

Mas, alfabetizar visualmente para quê? Para que o educando adquira ferramentas de leitura de imagens e, com isso, proporcione o desenvolvimento do pensamento crítico e

do pensamento histórico, pois são habilidades necessárias para que os mesmos possam enfrentar a sua realidade social de uma forma mais ativa e consciente.

Contudo, o que significa pensar historicamente e como fazemos isso? Pois bem, o Ensino de História tem como finalidade essencial capacitar os estudantes a adquirirem os conhecimentos e atitudes necessários para compreender a realidade do mundo em que vivem, as experiências coletivas passadas e presentes, assim como o espaço em que convivem na sociedade.

O historiador Eric Hobsbawm (1995, p. 13) afirma que a maioria dos “jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” Na mesma linha, Circe Bittencourt (2017) escreve que devido ao bombardeio de informações que a nova geração de estudantes estão exposta todos os dias no mundo tecnológico de uma sociedade consumista com ritmos de mudança acelerado, transformando tudo rapidamente em passado, mas um passado ultrapassado, ou seja, não havendo tempo para o saudosismo, pois “Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro [...]”(BITTENCOURT, 2017, p.14). Daí a importância de se desenvolver o pensamento histórico e o crítico nos estudantes.

Para Mario Carretero e Manuel Montanero (2008), pensar historicamente é ir além da transmissão da memória coletiva e do patrimônio cultural. Tempo, espaço e sociedade devem ser articulados nas representações mentais dos estudantes para que possam interpretar o presente em que vivem, para analisá-lo criticamente, ou seja, pensar historicamente seria fazer com que os estudantes compreendam os processos de mudança no tempo histórico e a sua influência no momento presente. Por tanto, o Ensino de História tem um importante papel na formação de habilidades de pensamento e na promoção das capacidades de aprender a aprender dos estudantes.

Mas, que habilidades são essas? Para pensar historicamente, se requer algumas habilidades como: avaliar evidências e interpretações; analisar e perceber as mudanças e permanências ao longo do tempo, raciocinar criticamente sobre conhecimentos históricos tidos como verdades absolutas, etc. Para que a criança perceba as vicissitudes do tempo histórico é necessário partir do próprio tempo de vida dela, passando pela assimilação das diversas categorias temporais e códigos de medição do tempo e culminar com as noções essenciais para se compreender o tempo histórico como a ordem de sucessão dos fatos, a simultaneidade, a continuidade e a duração (CARRETERO & MONTANERO, 2008).

Para Maria Auxiliadora Schmidt (1999), o conceito de tempo é um dos mais importantes para ser construído com os estudantes, pois os mesmos não o possuem de forma consciente e consistente, imaginando em um primeiro momento que o seu tempo de vida sempre foi com está. Por tanto, se faz necessário consolidar este conhecimento na mente dos que estão aprendendo. Para tanto, Schmidt explica que:

Trata-se de fazer com que os alunos possam refletir acerca das especificidades do passado e do presente, dos "tempos da História". É importante fazer com que eles adquiram, gradativamente, o sentido dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. O trabalho com os tempos históricos pode ajudar os alunos a construir diferenciações, tanto entre distintos momentos da História, como entre distintos tipos de sociedades. (SCHMIDT, 1999, p.151-152)

Contudo, este processo não pode se dá de maneira simplista, como tão somente perceber a causa e consequência de dado fato considerado histórico, mas compreender que os fatos do passado estão interligados por uma rede complexa de relações causais e motivacionais que se explicam por vários meios e pontos de vistas. Neste sentido, é preciso esclarecer também que a construção do conhecimento histórico não se dá tão somente pelos fatos mais importantes ou pelas ações dos grandes personagens da História. Para entender esse processo será necessário contextualizar esses elementos observando as condições estruturais da época, de tipo social, econômico, político e cultural, etc. (CARRETERO & MONTANERO, 2008).

A leitura da imagem pode ser um excelente recurso didático para se ensinar a pensar historicamente, para tanto, deve-se iniciar por uma:

➤ **1º Passo:** análise **pré-iconográfica** da imagem, ou seja, iniciar pela descrição técnica e temática da mesma, buscando extrair informações explícitas, situando no tempo e no espaço, mas sem fazer qualquer interpretação das informações encontradas neste primeiro passo;

➤ **2º Passo:** **iconográfica ou identificação e correlação de símbolos, signos e sinais** na qual se faz uma análise mais formal da imagem, extraindo informações não explícitas e iniciando uma análise mais superficial, contudo, sem buscar interpretar as informações extraídas, busca-se também por símbolos e sinais;

➤ **3º Passo:** **iconológica**, que corresponde a explicação e interpretação do conteúdo expressado na fonte imagética, ou seja, são analisadas e interpretadas dentro do seu contexto histórico, utilizando a imagem como fonte central de informação.

Com relação a áudio-descrição, proponho que esteja presente nas três etapas do método e também faça parte do processo de explicação do professor durante a sua aula, que este esteja atento para as palavras que irá usar, pensando sempre em alcançar a todos os estudantes. Caso tenha algum estudante que seja público alvo da educação especial, o qual nesta proposta está sendo visado o estudante deficiente visual, o professor deve ajustar a sua explicação às diretrizes da audiodescrição, que será apresentada abaixo.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que proporciona às pessoas com deficiência visual o direito ao acesso à informação, à educação, à cultura e ao lazer.

Segundo Lívia Motta, a audiodescrição é:

[...] um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos e outros. (MOTTA, 2011, p.2)

Assim, por meio da audiodescrição o público que será beneficiado por esta ferramenta de inclusão é amplo e variado, indo desde deficientes visuais aos idosos com dificuldades para enxergar. Por isso, é um recurso imprescindível para a quebra das barreiras atitudinais e comunicacionais presentes na sociedade. Sem o recurso da audiodescrição as imagens e os eventos visuais ficariam inacessíveis para o público com alguma deficiência visual. Neste sentido, a áudio descrição vem quebrar a noção de que o deficiente visual é incapaz de apreciar o mundo das imagens ou de que não tem interesse em fazê-lo (LIMA, 2010).

Dessa forma, a audiodescrição pode ser uma ferramenta de inclusão para a diversidade na escola, tornando este espaço mais justo e acolhedor das diferenças, formando cidadãos mais conscientes do seu papel no mundo. Portanto, a audiodescrição vem servir como ponte para a inclusão educacional e social para as pessoas com deficiência visual, bem como meio de se reconhecer a dignidade da pessoa humana e o respeito aos deficientes.

Porém, existem algumas diretrizes e recomendações da tradução visual a serem seguidas para se realizar uma audiodescrição, como:

[...] o áudio-descritor deve, por exemplo, evitar práticas paternalistas, condescendentes, que subestimem e inferiorizem o usuário da áudio-descrição, ou ainda, que esteiem em generalizações e estereótipos a respeito das pessoas com deficiência, as quais, em última instância, serão os clientes da áudio-descrição. (LIMA, 2010, p.4)

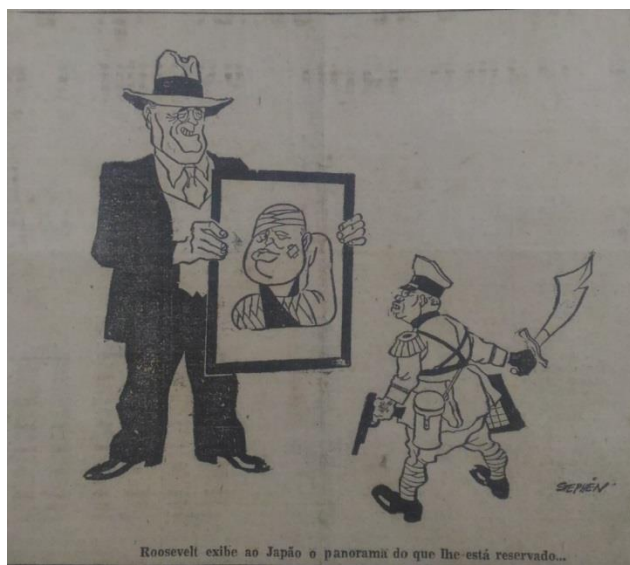
São diretrizes gerais, mas que se fazem necessárias para que o público alvo da audiodescrição não se sinta inferiorizado ou discriminado. Este recurso de inclusão, portanto, é imprescindível para ser posto em prática na escola e na sala de aula, por ser neste lugar que os estudantes se deparam com imagens, cartazes, filmes, eventos, livros didáticos permeados por gráficos, fotografias, histórias em quadrinhos, charges, mapas, tabelas e tirinhas. Todas essas linguagens tem um significado que necessitam de leitura e tradução em palavra para torná-las acessíveis à diversidade de estudantes existentes na escola (MOTTA, 2011). Para isso, os educadores precisam buscar conhecimento e aprimoramento de suas práticas de ensino por meio de novas ferramentas pedagógicas que estejam voltadas para a inclusão.

Obviamente, existem normas e diretrizes que devem ser seguidas para aquele que queira se tornar um áudio-descritor profissional, porém não é objetivo deste trabalho formar um tradutor visual, pretende-se apenas apresentar esta ferramenta e demonstrar que é possível buscarmos conhecimento a respeito das novas Tecnologias Assistivas. O que não impede de trazer algumas recomendações importantes e fundamentais para utilizarmos nesta proposta metodológica. Neste sentido, segundo Lima (2010) a audiodescrição deve estar assentada em cinco princípios básicos, que são denominados pelo autor de 3C+EV: concisão, clareza, correção, especificidade e vividez, as quais significam:

A **concisão** remete à audiodescrição com o mínimo de palavras, ditas em um curto espaço de tempo, isto é, expressas com brevidade, porém com o máximo de informações possível, o que quer dizer, de modo direto/objetivo. A **clareza** exprime, com a maior nitidez, o texto áudio-descritivo. A **correção** refere-se à exatidão com que se áudio-descreve um evento visual. A **especificidade**, a escolha tradutória de termos/palavras que apresentem a melhor e mais precisa ideia do que se está áudio-descrevendo. E a **vividez**, a escolha tradutória que apresente a mais vívida imagem na mente de quem ouve/lê a audiodescrição. (LIMA, 2010, p.13)

De posse do conceito, das recomendações e dos princípios fundamentais para se realizar uma audiodescrição, passemos à prática com um exemplo abaixo:

Figura 2 – Roosevelt exhibe ao Japão o panorama do que lhe está reservado...



Fonte: Jornal *Folha Vespertina*. Belém, janeiro de 1942.

Descrição: A charge é composta por dois personagens. À esquerda, o presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt, sorrindo, segura com as duas mãos um grande quadro em que aparece pintado a imagem caricata de Mussolini bem machucado e envolto por ataduras na cabeça e no braço. À direita, oficial japonês segura uma arma de fogo na mão esquerda e uma espada na mão direita. O oficial japonês olha para o quadro de uma forma espantosa e estarrecido com a situação do personagem retratado na pintura. Abaixo vem escrita uma legenda que diz: “*Roosevelt mostra ao Japão o panorama do que lhe está reservado...*” (Fim da descrição).

A habilidade de tradução visual ou de áudio-descrever é adquirido com a prática e é recomendado que não só os professores desenvolvam essa técnica, mas também os estudantes sejam instigados a praticarem a verbalização por meio da descrição das imagens. Para além de ser um recurso inclusivo, a audiodescrição possibilita o treinamento do olhar e da leitura de imagens pelos estudantes, que passarão a atentarem mais para informações que antes não percebiam com clareza.

Esses processos gradativos de análise da imagem correspondem aos níveis de alfabetização visual gradativa, os quais partem de um nível mais descritivo e menos

complexo de análise da imagem, chegando a um nível mais crítico e interpretativo da fonte imagética, ou seja, um nível mais complexo.

No entanto, a forma como estamos propondo que as charges sejam utilizadas em sala de aula, foge de tê-las como uma simples ilustração do conceito que o professor irá explorar e construir com os estudantes, com isso, para os estudantes com deficiência visual será necessário encontrar maneiras de tornar acessível o sentido da imagem. Um dos recursos que torna a imagem acessível foi explorado acima, qual seja, a audiodescrição dos eventos visuais tanto estáticos quanto dinâmicos. Porém, os especialistas recomendam que este recurso de audiodescrição seja usado conjuntamente, quando possível, com o tato.

Com isso, Lucia Reily (2008) nos afirma que:

Há maneiras de tornar a imagem acessível ao cego, que tem, como todos nós, o direito de ser público (e também produtor, por que não?) da cultura imagética. É preciso realizar uma conversão semiótica, de tal forma que o signo visual seja apreendido por via tátil-verbal. A palavra do outro descreve e significa, e a pessoa com cegueira então se apropria do sentido, trazendo suas experiências pessoais de vida para a situação. (REILY, 2008, p.39)

Neste sentido, podemos perceber que é importante construir um recurso acessível de leitura de imagem fundamentado também nessas duas ferramentas, qual seja, a verbal por meio da audiodescrição e a tátil, no qual existem diversas possibilidades de se construir traços em alto-relevo ou impressão 3D.

Entretanto, esta proposta metodológica leva em conta as descrições das imagens em áudio e em braille, por ser este um recurso mais acessível e que a maioria dos deficientes visuais dominam. Assim, é importante que os recursos táteis sejam mediados pela fala, pois as informações serão bem mais significativas e compreendidas se contarem com a mediação da linguagem verbal.

A explicação verbal é um método de ensino mais utilizado pelos professores e já faz tempo que muitos docentes de História deixaram de lado aquelas explicações que se limitavam a descrever listas de fatos, personagens e datas históricas, que os estudantes deviam memorizar para depois responder nas provas. Hoje em dia, durante as aulas os professores descrevem, narram ou explicam causas, consequências e fenômenos históricos complexos. Segundo Mario Carretero e Manuel Montanero (2008), esse tipo de explicação verbal promove uma competência intelectual muito relevante para o pensamento histórico,

qual seja, a capacidade de compreender um discurso informativo, nos quais se traçam ideias e argumentos, seguindo um fio condutor.

Ou seja, para este recurso metodológico de análise de imagem (charge) será imprescindível a mediação do professor e seu treinamento para melhorar a sua capacidade de explicação verbal, construindo um discurso coerente, coeso, mas flexível, e que ajude na compreensão por parte dos estudantes das relações entre as ideias e seus conhecimentos prévios sobre determinado tema.

Posto isso, vamos iniciar abaixo a análise das charges por meio do método proposto para este estudo. Foram escolhidas quatro charges para análise, porém a primeira já foi estudada no início desta proposta na página 31. As informações sobre onde foram veiculadas, o período histórico e o tema, também já foram abordados nas primeiras seções deste trabalho, compondo a etapa de contextualização das mesmas.

Figura 3 - Espirito “Yankee”



Fonte: Jornal *Folha Vespertina*, Belém, setembro de 1942.

➤ **Análise pré-iconográfica (descrição):** A charge acima foi veiculada primeiro no jornal “*The Middletown*” de Nova York em 1942 e republicada no jornal *Folha Vespertina* do mesmo ano. A charge se constitui da seguinte forma: o chanceler alemão Adolf Hitler está desenhado dentro de uma frigideira que está sobre um fogão com o fogo aceso sob a caçarola, o mesmo segura na alça de um bule de café fervente na tentativa de escapar da frigideira quente acaba por virar o líquido fervente do bule sobre si, sua expressão facial é de desespero e de que algo ruim está para acontecer consigo. Na borda da frigideira vem escrito “*guerra com 28 nações*” e no bule está escrito “*Brazil*”.

➤ **Análise iconográfica ou identificação e correlação de símbolos, signos e sinais:** O personagem dentro da frigideira é uma caricatura de Adolf Hitler, líder alemão de (1933 a 1945), seus traços fisionômicos mais marcantes e perceptíveis são: o bigode, farda de militar e cabelo liso penteado para o lado. A caçarola representa as 28 nações que lutaram na Segunda Guerra contra o Eixo e o bule com café líquido representa o Brasil, alegoria que fica mais nítida com o que vem escrito em ambos objetos.

➤ **Análise Iconológica (Contextualização, crítica e interpretação):** Após forte comoção social por conta dos afundamentos dos navios mercantes brasileiros por submarinos alemães, Getúlio Vargas decide declarar guerra aos países do Eixo e lutar ao lado dos Aliados na guerra. Com os acordos de Washington (1942), o governo brasileiro concede a permissão aos Estados Unidos de construírem bases militares no litoral do país para servirem como trampolim das tropas americanas que iam para o palco da guerra. Neste mesmo acordo, também ficam firmados os investimentos na área econômica, social e militar no qual fica acordado o envio de tropas brasileiras para lutarem no front de batalha. Naquela época o principal produto de exportação do Brasil era o café e talvez por isso o autor da charge representou o país e a sua participação na guerra contra o Eixo por meio do bule de café fervente.

O governo brasileiro via a possibilidade de sair como um país forte político e militarmente dessa guerra, vislumbrava a hegemonia sobre os países da América latina onde teria papel de destaque no pós-guerra, ideia que esbarrou nos interesses norteamericano na região, que não aceitavam e hesitavam fazer qualquer investimento que tornasse os países latinos americanos autossuficientes e conseguissem desenvolver

indústrias que rivalizassem com a produção industrial ou as empresas multinacionais dos norte-americanos na região. Ou seja, a charge acima representa o Brasil como um bule de café possivelmente conotando a percepção dos norte-americanos sobre o papel do Brasil na guerra, qual seja, o de mero fornecedor de matérias primas e de alimentos para as nações em luta na guerra e assim deveria permanecer.

Ao lermos a legenda abaixo da charge, escrita possivelmente por alguém do jornal *Folha Vespertina*, percebemos que o entendimento foi outro. No comentário, diz o seguinte: “O ‘*The Middletown Journal*’, de New-York, estampou a formidável ‘charge’ acima, em que se vê Hitler, depois de já escaldado na caçarola das 28 nações aliadas, ainda atrair sobre si o café fervente do Brasil. A alegoria é magistral, e de qualquer modo é altamente lisonjeira para o nosso país.” Para os editores do jornal belenense, a charge é emblemática e lisonjeira para o Brasil, posto que entenderam como um elogio e um destaque da participação do nosso país naquela guerra.

Ao olharmos pelas lentes da Política da Boa Vizinhança, percebemos que a charge fazia parte da máquina propagandística norte-americana que tornava conhecida a imagem do Brasil nos Estados Unidos e amenizava a imagem dos norte-americanos no Brasil, o que era também utilizado pelo governo brasileiro para instigar no seio da população o amor pela pátria, ou seja, instigar o sentimento nacionalista e o orgulho de ser brasileiro, sentimento que ficou aparente no comentário de quem escreveu a legenda da charge.

Sugestão de utilização em aula: Em sala de aula, esta charge pode ser usada como mediadora da aprendizagem dos estudantes, pois apresenta alegoricamente personagens que estavam envolvidos no conflito mundial, mas também traz informações sobre a visão norte-americana a respeito da participação brasileira na guerra e na divisão internacional do trabalho. As possibilidades de utilização desta charge em sala de aula são múltiplas, tanto pelas diferentes perspectivas que podem ser trabalhadas e pelos diversas reflexões que a mesma pode incitar, quais sejam, o Brasil na guerra, a importância do café para a economia do Brasil; a visão dos Estados Unidos sobre o Brasil, etc.

Abaixo seguem mais dois exemplos de análise de charge pelo método proposto neste trabalho:

Figura 4 – Roosevelt exhibe ao Japão o panorama do que lhe está reservado...



Fonte: Jornal *Folha Vespertina*. Belém, janeiro de 1942.

➤ **Análise pré-iconográfica (descrição):** A charge mostra três personagens caricaturados em um fundo sem paisagem. Um deles está vestido com uma farda de militar e segura na mão esquerda um revolver e na mão direita uma espada, este tem uma estatura baixa, possui dentes protuberante e olhos esticados e está olhando fixo para um quadro à sua frente. O segundo aparece de perfil, desenhado dentro de uma moldura de um quadro, aparentemente levou uma surra, pois está com a cabeça e o braço esquerdo enfaixados com ataduras e um curativo na face. Tem um rosto arredondado com um queixo protuberante. O terceiro aparece segurando o quadro em que o segundo está desenhado e é bem mais alto e robusto que o primeiro personagem, este está vestido de calça social, paletó preto e gravata, usa um chapéu com aba arredondada, o mesmo está sorrindo. Abaixo vem escrita uma legenda que diz: “*Roosevelt mostra ao Japão o panorama do que lhe está reservado...*” (Fim da descrição).

➤ **Análise iconográfica ou identificação e correlação de símbolos, signos e sinais:** Representado com elementos militares – farda, revolver e espada – o personagem em primeiro plano de forma conotativa personifica o Japão e seu forte militarismo, transparecendo certa prontidão para atacar, agredir ou violentar ainda que este seja pequeno, característica esta que pode estar relacionada com as dimensões territoriais do próprio Japão, o qual é um arquipélago relativamente

pequeno. A espada que o militar asiático segura na mão direita tem formato das espadas usadas por piratas europeus, ou seja, bem distante dos sabres dos samurais que remetem a cultura japonesa, sendo assim, a mesma pode querer simbolizar que os japoneses são ladrões e invasores. Em contrapartida, o personagem mais ao fundo é caricaturalmente a representação do presidente dos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, F. D. Roosevelt o qual é desenhado em dimensões bem maiores que o primeiro. A estatura do terceiro personagem pode aluzir tanto ao tamanho territorial dos Estados Unidos, quanto ao querer simbolizar e contrapor o poder e força da democracia diante da ditadura fascista e nazista.

➤ **Análise Iconológica (Contextualização, crítica e interpretação):** Nesta charge, percebemos conceitos antagônicos, como democracia versus ditadura, Capitalismo versus Nazismo e Fascismo, civis versus militares e pacifismo versus militarismo. O que não podemos deixar escapar também é a tentativa de amenização da imagem dos Estados Unidos, pois Roosevelt, ao sorrir, transmite um sentimento de bondade e segurança mesmo diante de alguém bem armado, mostra o retrato da caricatura de Mussolini bem machucado ao militar japonês como se quisesse fazê-lo aprender a lição sem ter que levar a surra que Mussolini levou. Esta amenização da imagem dos norte-americanos está relacionada com a Política da Boa Vizinhança pela a qual se tentou intensificar e modificar as relações diplomáticas com os países da América Latina após décadas de intervenções militares norte-americanas na região.

Esta charge é publicada um mês após o ataque japonês a base militar norte-americana em Pearl Harbor em dezembro de 1941, fato que marcou a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, bem como tornou o conflito verdadeiramente mundial a partir daquele momento. No entanto, os Aliados decidiram concentrar as forças na derrocada da Alemanha e da Itália, pois os viam como inimigos mais fortes e perigosos. De 1939 a 1941, a Alemanha e a Itália pareciam imbatíveis, pois lograram invadir e anexar territórios na Europa e no norte da África. Apesar de uma forte resistência inglesa, o cenário passa a mudar com a entrada da União Soviética e dos Estados Unidos no conflito.

Por outro lado, no mesmo mês de publicação dessa charge no jornal *Folha Vespertina*, estava acontecendo no Rio de Janeiro a Conferência dos chanceleres dos países americanos para entrarem em um acordo diplomático conjunto de rompimento de relações diplomáticas com os países do Eixo, como queria os Estados Unidos. Porém, nem todos os

países da América latina aceitaram a solicitação do governo norte-americano para o rompimento de relações diplomáticas com Eixo. Argentina e Chile alegaram que se os norte-americanos não conseguiram defender nem uma pequena base militar no pacífico, não poderiam garantir a defesa de um continente inteiro.

Neste sentido, Roosevelt, ao ser representado em um tamanho bem maior que o personagem que simboliza o Japão, pode querer representar para os leitores brasileiros que os norte-americanos são uma nação forte e robusta, capaz de derrotar o Eixo e defender os povos da América. Transmite também a ideia de um apoio de um país maior e mais forte no conflito, fato que se configurou como muito importante para a vitória dos Aliados naquele conflito.

Sugestão de utilização em aula: Ao iniciar o assunto sobre a Segunda Guerra Mundial em sala de aula esta charge pode ser utilizada como mediadora do que será abordado com os estudantes, pois apresenta de forma caricatural os representantes de alguns dos principais contendores na guerra, qual sejam, Estados Unidos, Itália e Japão. Pela simbologia dos elementos que os personagens carregam pode-se identificar conceitos chave como a democracia, a ditadura, o militarismo, o Fascismo, o Nazismo e o Capitalismo.

Diferentemente das charges anteriores que foram veiculadas no jornal *Folha Vespertina*, esta charge abaixo foi reproduzida no jornal *O Estado do Pará*, o qual não fazia parte do grupo *Folha do Norte* de Paulo Maranhão, mas era um veículo de imprensa governista, ainda que neste período a liberdade de expressão estivesse cerceada pelo regime do Estado Novo e ambos os jornais tinham que obedecer as diretrizes do DIP e do DEIP os quais eram órgãos reguladores e censuradores das notícias que saíam em toda imprensa brasileira. O grupo *Folha* por meio dos jornais *Folha do Norte* e *Folha Vespertina*, encontrava algumas brechas para criticar de forma indireta Magalhães Barata, o qual estava como interventor federal naquele período (1943 – 1945). Paulo Maranhão, proprietário do grupo *Folha* era opositor político de Magalhães Barata, ambos protagonizaram muitas histórias de ódio pessoal um pelo outro. No entanto, o foco principal das charges naquele momento de conflito mundial era mesmo os representantes dos países do Eixo.

Figura 5 – As Fábricas Aurea



Fonte: jornal *O Estado do Pará*, janeiro de 1944.

➤ **Análise pré-iconográfica (descrição):** Na charge acima o cenário é de uma floresta de árvores de seringueiras que parecem terem sido desenhadas no sistema de *plantation*, uma próxima da outra, todas estão com seus troncos riscados e jorrando seiva dentro de um recipiente preso no tronco da árvore abaixo dos cortes para a qual o látex converge. Em destaque aparece uma seringueira escorrendo seiva da árvore para dentro de uma tijelinha onde estão desenhados três personagens de forma caricatural, os três aparecem imersos no látex até a altura do pescoço, suas expressões fisionômicas são de quem está com frio, pois parecem ranger os dentes de frio ou de medo dentro da tigela com o látex.

➤ **Análise iconográfica ou identificação e correlação de símbolos, signos e sinais:** Os personagens caricaturados representam os líderes dos países que compunham o Eixo, quais sejam, Adolf Hitler, Benito Mussolini e Hiroito, pois suas caricaturas trazem semelhanças fisionômicas pessoais de cada um deles. No entanto, o cenário não condiz com a realidade da floresta amazônica posto que não havia

plantations de seringueiras que fossem produtivas na Amazônia por causa do mal das folhas que atacava a planta, com isso as seringueiras eram encontradas floresta adentro e uma distante da outra o que dificultava o processo de coleta e consequentemente encarecia toda a produção. Percebe-se que a intenção era de enfatizar que a Amazônia desempenhava um papel fundamental no conflito, qual seja, a de fornecedora de borracha para a vitória dos Aliados na guerra.

➤ **Análise Iconológica (Contextualização, crítica e interpretação):** A região amazônica será vista e tratada como uma importante fornecedora de matérias-primas para a produção bélica, tanto que será palco da maior migração de nordestinos para extraírem o látex da seringueira dentro da floresta. A noção de *front* interno será introduzida no imaginário da população para vivenciarem a guerra como uma experiência social coletiva em que todo o esforço feito pelo povo em prol do aumento da produção de borracha seria entendido pelo o governo como um apoio da sociedade amazônica para o esforço de guerra dos Aliados. Todos os homens e mulheres sem distinção de classe social deveriam unir forças para lutarem no *front* interno (CYTRYNOWICZ, 2000). Os investimentos do governo norte-americano na região amazônica foram altos para se tentar aumentar a produção de borracha, o que não chegou a surtir efeito, pois não conseguiram desvincular a produção do sistema de aviação praticado pelos donos dos seringais, que despertaram para a exploração e o endividamento do seringueiro.

A charge acima é uma propaganda das “fábricas Auras”, que fabricavam tijelinhos de folha de flandres para a extração do látex da seringueira, fazia parte da campanha da borracha que mobilizava a população para produzirem e extraírem látex para a vitória. Em seu anúncio presente na charge, afirma produzir cada vez mais tijelinhos como um apoio e colaboração para vitória das nações unidas na guerra.

A Amazônia despertou olhares diferentes tanto por parte dos Estados Unidos, quanto pelo o governo brasileiro. Para aqueles, a região amazônica despertava sentimentos díspares, viam a floresta como redentora do mundo ocidental e capaz de suprir toda a América, leia-se América do Norte, da matéria prima necessária para as indústrias, faltando apenas capital de investimentos e alguém que pudesse gerir esses investimentos, pois seus recursos eram “inesgotáveis” (WEINSTEIN, 2006).

Por outro lado, havia os que não acreditavam neste potencial, pois viam a região como não civilizada e selvagem, sua população estava em um estágio inferior da evolução

humana e que por isso nada que fizessem poderia surtir efeito ou contribuiria para melhorar a situação dos povos amazônicos (GARFIELD, 2009). No entanto, para o governo brasileiro a região amazônica era vista como desabitada e que por isso era necessário implementar uma nova “Marcha para o Oeste”, no sentido de ocupar os espaços vazios da nação e levar o desenvolvimento a regiões remotas do interior do Brasil (GARFIELD, 1998).

Sugestão de utilização em aula: Para uma aula de História na Educação Básica para uma turma do 9º ano, a charge pode ser utilizada como um recurso pedagógico de aprendizagem no sentido em que possibilita adentrar em muitos temas relacionados com a Amazônia e a Segunda Guerra Mundial. Pode ser gatilho para iniciar um debate a respeito do papel da Amazônia naquele período de conflagração global e relacionar com o papel da mesma nos dias atuais, bem como podem ser tratados temas referente a percepção dos norte-americanos do período conflituoso sobre a região amazônica ser, por exemplo, de “inesgotável” riquezas e fazer um paralelo com a percepção norte-americana de hoje.

Outro assunto que pode ser iniciado com esta charge é sobre a “Marcha para o Oeste”, que se tratou de uma política de ocupação e desenvolvimento de regiões pouco habitadas tidas pelo o Estado Novo como espaços vazios e atrasadas. Neste tema, pode-se problematizar a visão que o governo Vargas tinha a respeito dos povos indígenas e como foram tratados em seu governo, bem como a população cabocla da região amazônica, fazendo comparações com as políticas governamentais indigenistas atuais.

3.2. Proposta de Atividades

Proponho atividades de utilização das charges que analisamos acima a partir da metodologia de leitura de imagens que propus neste trabalho, porém, com a ressalva de que seja adaptado à outros contextos e fontes imagéticas.

Atividade 1

Notícias do Front – Para esta atividade será proposto a elaboração de uma página de um jornal (os estudantes podem escolher o nome do jornal, mas o título da página do periódico será **Notícias do Front**). Os estudantes irão elaborar notícias a partir da análise da charge por meio do método proposto neste estudo, bem como do tema que a charge tratou. É importante que o professor tenha explicado bem o contexto de produção e emissão da charge, assim como, tenha realizado a discursão dos conceitos que o tema

presente na charge remete. Posto isso, os estudantes irão formar grupos de 4 integrantes, cada membro do grupo irá escrever a sua notícia a partir da sua análise feita da charge, tentarão escrever sobre possíveis acontecimentos que podem ter gerado a charge e irão posteriormente ler para os membros do grupo que escolherá duas notícias para ser publicada no jornal (neste momento o professor pode explicar que as notícias que são publicadas nos jornais, tanto o impresso quanto o televisionado, passam por uma seleção e edição prévia em que as notícias serão selecionadas pelos editores do jornal). É importante que os estudantes utilizem a mesma charge que foi usada no assunto da aula. O professor trará um modelo da página do jornal feito em cartolina e fixará a charge no centro da página, em seguida, de posse das notícias que os estudantes escreveram, preencherá os espaços em volta da charge com as produções escolhidas por cada grupo. Por fim, os dois estudantes de cada grupo irão ler em voz alta e para todos, a notícia que escreveram.

Aprendizagem alcançada: Esta atividade visa perceber o desenvolvimento dos estudantes com relação a competência de elaborar hipóteses, argumentos, questionamentos e proposições a partir da interpretação e do conhecimento do contexto histórico que o tema da charge tratou.

Avaliação: Os estudantes serão avaliados no decorrer do processo de realização da atividade, o professor deve observar o empenho e envolvimento de cada aluno para a construção da notícia. Porém, o mais importante não é avaliar o produto final e sim os meios pelos quais os estudantes utilizaram para elaborar e concluir o que foi pedido, atentando para os usos corretos dos conceitos, bem como das habilidades e competências objetivadas na aula.

Modelo proposto para o jornal

Nome da Escola

Página nº

Jornal (.....)

Cidade, dia, mês, ano

Notícias do Front

Título da notícia

Autores:



The Middletown Journal (Charge). In: Folha Vespertina, Belém, set. 1942

Atividade 2

Áudio-descritores: Para esta atividade proponho que o professor inicie explicando o conceito de audiodescrição para os estudantes, apresente aos mesmos algumas diretrizes gerais e recomendações para se realizar uma descrição (verificar na p.21), pode até mesmo exemplificar fazendo a descrição de uma outra charge que não seja a que os estudantes irão usar. Em seguida, formem duplas onde um membro seja vendado (recomendo que o professor providencie antes da atividade o material para vendar os estudantes). Posto isso, o professor distribuirá para as duplas cópias da charge que utilizou para tratar do assunto da aula. Em seguida, o professor irá solicitar aos estudantes que não estão vendados que façam a descrição da charge para o seu colega que está vendado, recomendando que os mesmos prestem atenção em todos os detalhes que conseguem perceber na charge, posteriormente o que foi descrito, será desenhado pelo estudante que estava vendado. Prosseguindo, a dupla irá aplicar o método proposto neste estudo, a partir do segundo passo que é a **iconografia ou a correlação de símbolos, signos e sinais**. Após os estudantes terem concluído todas as etapas de análise da charge, o professor distribuirá para as duplas um questionário sobre a charge utilizada tanto na aula quanto na atividade:

Questionário:

1. Qual o local e o ano de publicação da charge?
2. Que ações os personagens estão realizando na charge?
3. Qual ou quais os sentimentos a charge desperta em você?
4. Quem ou o quê os personagens caricaturados na charge representam ou estão buscando representar?
5. Que símbolos ou sinais estão presentes na charge e o que eles estão representando?
6. Em qual contexto histórico a charge foi produzida e publicada?
7. Qual a mensagem que a charge quer passar?
8. Durante a análise da charge, quais as dúvidas surgidas e quais as divergências de pensamento sobre a charge foram aparecendo entre você e seu colega e como chegaram a um consenso?

Fica a critério do professor elaborar mais perguntas, porém essas darão conta de perceber o nível do desenvolvimento da capacidade de análise de imagem pelos estudantes, bem como as habilidades de descrever, contextualizar, interpretar, identificar discursos, exposição de opinião e debate de ideias. Outro objetivo desta atividade é de instigar nos estudantes o exercício da empatia pelos colegas deficientes visuais, bem como desenvolver a habilidade de sintetizar informações presentes em dada imagem.

Avaliação: Será avaliado o desempenho dos estudantes para realizar a análise da imagem, os recursos e os caminhos que irão percorrer para a execução da atividade proposta. Os questionários também podem ser usados para completar a avaliação dos estudantes.

4. CONCLUSÃO

A proposta metodológica desenvolvida neste trabalho foi pensada para colaborar no desenvolvimento de mecanismos, ferramentas didático-pedagógicas e práticas de ensino inclusiva no ensino de História. O método proposto não descobre a roda, pelo contrário, utiliza o que já existe, porém imiscui as suas diretrizes para alcançar também aquele estudante que possui alguma deficiência visual.

No entanto, ao propor a junção da alfabetização visual e a audiodescrição, não queremos alcançar e incluir somente o estudante com deficiência visual, mas todos de uma forma geral, promovendo a alteridade entre os estudantes. O método incentiva a prática de leitura de imagens de uma forma que ao iniciar pela descrição do conteúdo imagético, o professor e o aluno desenvolvam a capacidade de descrever em palavras o que visualizam, buscando ser ao mesmo tempo conciso, coerente, objetivo para que a tradução visual seja entendível e inteligível para todos. Neste contexto, o colocar-se na posição do outro permitirá que estudantes que possuam plena visão, ao realizar uma descrição simples de imagem, rememorem suas experiências e construam suas narrativas a partir das potencialidades do outro.

O método proposto também não exclui a contribuição do professor de AEE, pelo contrário, objetiva somar esforços para promover a aprendizagem dos estudantes que são alvo da educação especial e inclusiva.

Neste sentido, o método de análise de imagens se fundamentou nos procedimentos da alfabetização visual gradual e nas diretrizes da Tecnologia Assistiva da audiodescrição para proporcionar habilidades e competências de leitura de imagens que promovam e estimulem o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e histórico nos estudantes.

Pesquisas na área da psicologia da educação voltadas para a área da educação especial vêm abrindo caminho e orientando métodos que possam gerar conhecimento no estudante deficiente visual. Essas pesquisas vêm derrubando mitos, preconceitos e estereótipos que estão enraizados na sociedade com relação à deficiência visual. O Ensino de História precisa dialogar com esses conhecimentos, gerando práticas que possibilitem ao estudante com deficiência visual desenvolver a sua aprendizagem dos conceitos dessa disciplina. Dessa forma, a proposta metodológica desenvolvida neste estudo teve por princípio este objetivo, qual seja, o de estimular a construção de práticas de ensino

inclusivas no ensino de História, instigar nos meus pares essa busca por novos métodos de ensino e aprendizagem voltados para a inclusão.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária**. In: O saber histórico na sala de aula / Circe Bittencourt (org.). 9 ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – (Repensando o Ensino).

ALVES JR., Alexandre G. da Cruz. **Discursos Americanos de Cooperação**. 2009. 171f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói.

AZEVEDO, Danlei de Freitas; TEIXEIRA, Felipe Charbel. Escrita da História e representação: sobre o papel da imaginação do sujeito na operação historiográfica. **Topoi**, vol.9, n. 16, jan.-jun. 2008, p. 68-90.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2005, Vol.21 n.1, pp.007-015.

BITTENCOURT, Circe. **Livros Didáticos entre textos e Imagens**. In: O saber histórico na sala de aula / Circe Bittencourt (org.). 9 ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – (Repensando o Ensino).

_____. Livro Didático e Saber Escolar (1810 – 1910). Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**.

Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

_____. Censo Escola/Educação Básica. MEC/INEP. 2017, disponível:

<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia. & COSTAS, Fabiane A. T. In: Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de

Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

BRENDLER, Clariana F.; VIARO, Felipe S.; BRUNO, Fernando B.; TEIXEIRA, Fábio G. & SILVA, Régio P. da. Recursos Didáticos Táteis para Auxiliar a Aprendizagem de Deficientes Visuais. In: **Educação Gráfica**. Ano 20014 – v.18 – n.03

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução: Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica: Daniel Aarão Reis Filho. – Bauru, SP: EDUSC, 2004. (Coleção História) p.270.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

_____. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**. jun.2006. p.17-32.

CARRETERO, Mario. y MONTANERO, Manuel. In: Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, 2008, 20 (2), p.133-142.

COSTA, Robson Xavier. Imagens na História: imaginação histórica e história visual. **European Review of Artistic Studies**, vol 1, n. 2, p. 34-47, 2010.

CYTRYNOWICZ, Roney. Além do Estado e da ideologia: imigração judaica, Estado-Novo e Segunda Guerra Mundial. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 393-423.2002.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

DONDIS. Donis A.. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**. Rio de Janeiro, 2002.

FLORES, Elio Chaves. Representações cômicas da República no contexto do Getulismo. **Revista Brasileira de História**, vol. 21, n. 40, p. 133-157, 2001.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. **História & ensino de História**. 2. Ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONTES, Edilza. **O Pão nosso de cada dia: trabalhadores, indústria de panificação e a legislação trabalhista em Belém (1940 – 1954)**. Belém: Paka – Tatu, 2002.

- _____. A Batalha da Borracha, a Imigração Nordestina e o Seringueiro: a relação história e natureza. In: NEVES, Fernando Arthur de Freitas e Maria Roseane Pinto Lima, Org. **Faces da História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2006.
- FORTES, Alexandre. A espionagem aliada no Brasil durante a Segunda Guerra Mundial: cotidiano e política em Belém na visão da inteligência militar norte-americana. **Revista Esboços**, vol 22, n. 34, p. 81-115, ago. 2016.
- GALDIOLI, Andreza da Silva. **A Cultura Norte-americana como um Instrumento do Soft Power dos Estados Unidos: o caso do Brasil durante a Política da Boa Vizinhança**. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP, UNICAMP E PUC-SP). São Paulo.
- GAMEZ, Ceruelo V. & SAEZ, Rosenkranz, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual em la enseñanza de la historia em Educación Primaria em perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 20(2), 127-142.
- GARFIELD, Seth. A Amazônia no imaginário norte-americano em tempo de guerra. **Revista brasileira de história**. São Paulo, v.29. n° 57, p.19-65. 2009.
- _____. *In search of the Amazon: Brazil, the United States, and the nature of a region*. London: Duke, 2013
- HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória** / tradução Bernardo Leitão... [et al.] --Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
- LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de História para cegos: investindo práticas com uso da iconografia**. 2017. 311f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- LEÃO, Karl Schurster V. **A Guerra como metáfora: aspectos da propaganda do Estado Novo em Pernambuco (1942 – 1945)**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife.
- LICHT, Flavia Boni. & SILVEIRA, Nubia. Orgs. **Celebrando a Diversidade: Pessoas com deficiência e Direito à Inclusão**. Livro. São Paulo, 2010.

LIEBEL, Vinícius. **As Charges e seu Lugar na Propaganda Nazista**. 2006. 160f.

Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

_____. A Análise de Charges Segundo o Método Documentário. **ResearchGate**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/291347982>

LIMA, Francisco José. Introdução aos Estudos do Roteiro para a áudio-descrição: sugestões para a construção de um *script* anotado. **Revista brasileira de tradução visual**, v.7, n.8. Disponível

em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/92>

LITZ, Valesca Giordano. **O Uso da Imagem no Ensino de História**. Caderno temático. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

LOPES, Valnia Clélia Crês. Carmen Miranda e a Política da Boa Vizinhança. In: **Produção Didático Pedagógica (Material Didático)**. Secretária de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Universidade Estadual de Maringá – UEM – Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Maringá, 2008/2009.

LOPES, Marihá Mickaela Neves Rodrigues. **Rindo do Führer: paródias de Hitler nas charges de Belmonte**. 2019. 111f. Dissertação de Mestrado (Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MARTÍN, Mario Toboso. Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. **Política y Sociedad**, Madrid, vol. 55, n. 3, 2018, p. 783-804.

GONÇALVES MENDES, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes Visuais Cultura Visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

_____. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: **Novos domínios da história**/ orgs. CARDOSO, Círo Flamarion & VAINFAS, Ronaldo. – Rio de Janeiro. Elsevier, 2012.

MOLINA, Ana Heloísa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa.

Domínios da Imagem, LONDRINA, V. I, N. 1, P. 15-29, NOV. 2007.

MONTEIRO, Érica Gomes Daniel. A Guerra como slogan: visualizando o Advertising Project na propaganda Comercial da Revista Seleções do Reader's Digest (1942 – 1945).

Tempos Históricos: volume 14. 2010. p153-173.

MOTTA, L.M.V.M. (2016). **A Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Disponível em: <http://www.vercompalavras.com.br/pdf/audiodescricaoauescola.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969. **Topoi**, vol. 14, n. 16, jan./jun. 2013, p. 62-85.

NUNES FILHO, Edinaldo Pinheiro. A base aeronaval norte-americana do Amapá-Brasil pós-Segunda Guerra Mundial. **Revista Portuguesa de História** - t. XLV (2014) – p. 299-323 – ISSN: 0870.4147 DOI: http://dx.doi.org/10.14195/0870-4147_45_13

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia & TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2015, 35(4), 1106-1119.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 119-138, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14185572008000100009&lng=pt&nrm=iso>. acesso:em 31 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100009>.

ORMELEZI, E. M. (2000). **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINHEIRO, Letícia. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. **Revista USP**, São Paulo (26): 108:109. Junho/ Agosto. 1995.

PIRES, Rogério Sousa; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 30-54, jan./abr. 2018.

REILY, Lucia. In: **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. – Campinas, SP: 2004. – (Série Educação Especial). 3ª Edição, 2008.

RICARDO, Débora Cristina. & SAÇO, Livia Fabiana. & FERREIRA, Eliana Lúcia. In: O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017.

SANTOS, O. J. DOS. Reestruturação Capitalista: Educação e Escola. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 1, p. 79-89, 8 maio 2012.

_____. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. **Trabalho & Educação**, v. 9, p. 27-35, 6 nov. 2012.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**. Bahia, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: O saber histórico na sala de aula / Circe Bittencourt (org.). 9 ed. – São Paulo: Contexto, 2004. – (Repensando o Ensino).

_____. Construindo Conceitos no Ensino de História: "a captura lógica" da realidade social. **Hist. Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out.1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Lendo e Agenciando Imagens: O Rei, a Natureza e seus Belos Naturais. In: **Sociologia & antropologia**. Rio de Janeiro, v.04.02: p.391 – 431, outubro, 2014.

SECRETO, Maria Verônica. Fúria Epistolar: As cartas das mulheres dos soldados da borracha – uma interpretação sobre o significado da assistência às famílias. **Revista Esboços**, vol 12, n.14. p.171-190, 2005.

SILVA, Marcelo Almeida. **O Reich e o Stato aos pés do Cristo: o totalitarismo sob a ótica das charges da revista careta durante a segunda grande guerra**. 2014. 209f.

Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis, Juiz de Fora.

_____. O Reich, O Traço e o Riso: O nazismo segundo os caricaturistas da Careta durante a II Guerra Mundial. **Faces de Clio**. Vol1, n.2, p.115-135 jul/dez 2015.

SILVA, Rosangela de Jesus. Caricatura e Imprensa Ilustrada: registros em imagens. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. IN: MAGNOLI, Demétrio. **História das Guerras**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2011.