

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DE CONHECIMENTO DAS HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL

LARA MONCAY REGINATO

A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
SOBRE O TEMPO HISTÓRICO

Caxias do Sul
2017

LARA MONCAY REGINATO

**A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
SOBRE O TEMPO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em História, do
Programa de Pós-Graduação em História –
Mestrado Profissional da Universidade de Caxias
do Sul - UCS.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Fraga Moreira
Benevenuto Júnior
Coorientação: Prof^a. Dra. Katani Maria
Nascimento Monteiro.

Caxias do Sul

2017

R335f Reginato, Lara Moncay

A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico. / Lara Moncay Reginato. – 2017.
108 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2017.

Orientação: Álvaro Fraga Moreira. Benevenuto Júnior.

Coorientação: Katani Maria Nascimento. Monteiro.

1. Tempo Histórico. 2. Fotografia como fonte. 3. Aprendizagem Significativa. I. Benevenuto Júnior, Álvaro Fraga Moreira., orient. II. Monteiro, Katani Maria Nascimento., coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

LARA MONCAY REGINATO

**A FOTOGRAFIA COMO FONTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
SOBRE O TEMPO HISTÓRICO**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em História, do
Programa de Pós-Graduação em História –
Mestrado Profissional da Universidade de Caxias
do Sul - UCS.

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Professor Dr. Álvaro Fraga Moreira Benevenuto Júnior - Orientador
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Professora Dra. Katani Maria Nascimento Monteiro – Coorientadora
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Professora Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Professora Dra. Carla Beatriz Meinerz/ Convidada externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Dedico essa pesquisa a querida amiga e orientadora Katani M. N. Monteiro, por ter me contaminado com seu amor pela Teoria da História e ao meu companheiro André Fernando Bernardi por ter acreditado.

AGRADECIMENTOS

Na vida nada fazemos ou conquistamos sozinhos. Estamos inseridos, desde o nascimento, em verdadeiras teias relacionais que se ampliam e se encolhem constantemente conforme nossas escolhas e fazeres. Ninguém se constrói sozinho e por isso tenho que agradecer a cada uma das pessoas com as quais compartilhei momentos, sentimentos, vivências e aprendizados, pois todas estão em mim e fazem parte de quem eu sou.

Algumas relações são diferenciadas e pessoas tornam-se especiais, pessoas sem as quais nossas vidas teriam menos brilho ou importância então, agradeço ao meu companheiro, amigo e marido, André Fernando Bernardi, por seres quem és, por teres apostado e acreditado em mim. Sem o teu apoio, compreensão e empenho este momento não seria possível.

Agradeço a todos os professores e professoras por me contagiaram com o vírus do conhecimento e o amor pelo saber, em especial à minha coorientadora Dra. Katani M. Nascimento Monteiro, pela especial dedicação que sempre teve por esse trabalho, pelas horas de leitura, conversas, orientações e pelas aventuras compartilhadas no Rio de Janeiro, por seres uma amiga e uma importante companheira.

Como não poderia faltar e, de forma alguma por obrigação, agradeço ao meu querido orientador Dr. Álvaro Fraga Moreira Benevenuto Júnior, por teres aceitado essa empreitada, pela paciência com tantos encontros e desencontros, por seres tão aberto e dedicado, agradeço por tudo que juntos vivenciamos e construímos.

Todos vocês são responsáveis pela existência e concretude dessa pesquisa.

Obrigada. Obrigada. Obrigada.

Oração ao Tempo

*És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo*

Caetano Veloso.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo a utilização da fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico. Parte da percepção de que a fotografia é uma fonte histórica por ser uma produção humana no tempo e, como tal, pode ser observada como um documento/monumento, conforme Le Goff (1996). Ao mesmo tempo, por ser capaz de produzir significado e sentido naquele que a observa, a fotografia adquire *status* de linguagem, uma linguagem não verbal, semiótica. Ao analisarmos a fotografia nesses dois sentidos – como fonte histórica e como linguagem –, partindo dos pressupostos de Kossoy (2007) e sua metodologia de desconstrução dessa fonte imagética, por meio da análise de seus aspectos iconográficos e iconológicos, objetivou-se que alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul, fossem capazes de produzir legendas em forma de narrativa histórica que privilegiassem o tempo histórico em suas múltiplas dimensões, de rupturas, permanências, transformações e continuidades. Para tanto, foram utilizadas fotografias do acervo familiar dos alunos, portanto, situadas no tempo passado, em contraponto com fotografias que foram produzidas pelos alunos no tempo presente. Cabe ressaltar que os jovens de hoje já convivem e operam com as tecnologias de forma cotidiana, estão constantemente registrando seu cotidiano por meio da fotografia sem se darem conta de que estão produzindo um registro, um documento e uma memória de seu tempo. Esse fato pode estar relacionado ao que Hartog (2014) anuncia como uma crise em relação ao tempo e suas temporalidades, o “presentismo”, que tem seu início no final do século XX. Há uma urgência no ato de viver o tempo presente que acaba desconsiderando as relações existentes entre passado e futuro. Ao mesmo tempo, utilizar tecnologias que fazem parte do dia a dia dos jovens para mediar a análise do tempo histórico está em acordo com as teorias pedagógicas sobre aprendizagem significativa.

Palavras-chave: fotografia, tempo histórico, aprendizagem significativa, ensino de história.

ABSTRACT

The objective of this research is the use of photography as a source for meaningful learning about the historical time. Beginning from the perception that photography is a historical source, because it is a human production in time and, as such, according to Le Goff (1996), can be observed as a document/monument. At the same time, by being able to produce meaning and feelings in that one who observes it, photography acquires language status, a non-verbal, semiotic language. In analyzing photography in these two senses - as a historical source and as a language -, starting from the presuppositions of Kossoy (2007) and its methodology of deconstruction of this imagistic field, through the analysis of its iconographic and iconological aspects, it was intended that students of the 3rd grade of high school from Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul, were able to produce legends in the form of a historical narrative that privileged historical time in its multiple dimensions, ruptures, stays, transformations and continuities. In order to do so, we used photographs of the students' family collection, therefore, located in the past, in counterpoint with photographs that were produced by the students in the present time. It is worth mentioning that today's young people already live and work with technologies on a daily basis, they are constantly recording their lives through photography without realizing that they are producing a record, a document and a memory of their time. This fact may be related to what Hartog (2014) stated as a crisis in relation to time and its temporalities, the "presentism", which began in the late twentieth century. There is an urgency in living the present moment that ends up disregarding the relations between past and future. In addition, using technologies that are part of the daily life of young people to mediate the analysis of historical time is in agreement with the pedagogical theories about meaningful learning.

Keywords: photography, historical time, meaningful learning, history teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura I – Capas dos três volumes da coleção <i>História - Sociedade e Cidadania</i>	34
Figura II – Sumário do Vol. 1 da coleção <i>História - Sociedade e Cidadania</i>	36
Figura III – Sessão “Debatendo e Concluindo” da Unidade II do Vol. 1 da coleção <i>História - Sociedade e Cidadania</i>	39
Figura IV – Capas dos três volumes da coleção <i>Das cavernas ao terceiro milênio</i>	40
Figura V – Sumário do Vol. I da coleção <i>Das cavernas ao terceiro milênio</i>	42
Figura VI – “Organização do Livro” do Vol. 1 da coleção <i>Das cavernas ao terceiro milênio</i>	46

LISTA DE IMAGENS FOTOGRÁFICAS

Conjunto fotográfico 1 – O tempo que passa: uma mudança drástica.....	73
Conjunto fotográfico 2 – O nosso futuro.....	74
Conjunto fotográfico 3 – Geração para geração.....	75
Conjunto fotográfico 4 – Amizade High-tech.....	76
Conjunto fotográfico 5 – A união.....	77
Conjunto fotográfico 6 – O amor da família.....	78
Conjunto fotográfico 7 – Os diferentes intervalos.....	79
Conjunto fotográfico 8 - O tempo através do tempo.....	80
Conjunto fotográfico 9 – A mudança.....	81
Conjunto fotográfico 10 – Geração X e Z.....	82
Conjunto fotográfico 11 - Caminhando o mundo.....	83
Conjunto fotográfico 12 – A lembrança congelada.....	84
Conjunto fotográfico 13 – A família é a base da sociedade.....	85
Conjunto fotográfico 14 – A família mudou.....	86
Conjunto fotográfico 15 – As mudanças.....	87
Conjunto fotográfico 16 – Criança feliz.....	88
Conjunto fotográfico 17 – Meu pai é o branco.....	89
Conjunto fotográfico 18 – As perdas.....	90
Conjunto fotográfico 19 – As permanências.....	91
Conjunto fotográfico 20 – Família que muda.....	92
Conjunto fotográfico 21 – Novas famílias.....	93
Conjunto fotográfico 22 – Companheirismo.....	94
Conjunto fotográfico 23 – Amor maternal.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (acervo familiar)	54
Tabela 2 – Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (elaborada pelos alunos)	55
Tabela 3 – Questionário aplicado aos alunos.....	55
Tabela 4 – Cronograma da aplicação do projeto.....	56
Tabela 5 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 1ª parte – Turma 303.....	59
Tabela 6 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 2ª parte – Turma 303.....	59
Tabela 7 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 1ª parte – Turma 304.....	60
Tabela 8 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 2ª parte – Turma 304.....	60
Tabela 9 – Resposta 2ª pergunta do questionário – Turma 303.....	61
Tabela 10 – Resposta 2ª pergunta do questionário – Turma 304.....	62
Tabela 11 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 1ª parte - Turma 303.....	63
Tabela 12 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 2ª parte - Turma 303.....	63
Tabela 13 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 1ª parte - Turma 304.....	64
Tabela 14 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 2ª parte - Turma 304.....	65
Tabela 15 – Resposta 4ª pergunta do questionário – Turma 303.....	66
Tabela 16 – Resposta 4ª pergunta do questionário - Turma 304.....	66
Tabela 17 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 1ª parte - Turma 303.....	68
Tabela 18 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 - 2ª parte - Turma 303.....	68
Tabela 19 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 3ª parte - Turma 303.....	69
Tabela 20 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 1ª parte - Turma 304.....	69
Tabela 21 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 2ª parte - Turma 304.....	70
Tabela 22 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 2 – 1ª parte - Turma 303 e 304.....	70
Tabela 23 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 2 – 2ª parte - Turma 303 e 304.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 O LIVRO DIDÁTICO, O TEMPO HISTÓRICO E A FOTOGRAFIA.....	30
2.1 O LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO: UM BREVE RELATO.....	31
2.2 ANÁLISE DA COLEÇÃO: HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA.....	34
2.3 ANÁLISE DA COLEÇÃO: DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO.....	40
3 PROJETO: A FOTOGRAFIA E O TEMPO HISTÓRICO, UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	49
3.1 A METODOLOGIA.....	54
4 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	56
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	57
4.2 ANÁLISE DAS FICHAS ICONOLÓGICAS E ICONOGRÁFICAS.....	67
5 CONJUNTOS FOTOGRÁFICOS – LEGENDAS E CONTEXTOS.....	72
5.1 CONJUNTOS FOTOGRÁFICOS DA TURMA 303.....	73
5.2 CONJUNTOS FOTOGRÁFICOS DA TURMA 304.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICE - A FOTOGRAFIA COMO FONTE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ATIVIDADE EM SALA DE AULA.....	106

1 INTRODUÇÃO

*“A incompreensão do presente nasce da ignorância do passado”.
Marc Bloch*

A pesquisa histórica ocupa-se do passado a partir do presente, e isso se dá em dois sentidos bem definidos, principalmente a partir da Escola dos Annales. Primeiramente essa perspectiva relacional entre as temporalidades passado/presente permite concluir conforme Barros (2012), que toda a produção histórica é contemporânea¹, mesmo que o objeto de pesquisa do historiador esteja situado temporalmente na antiguidade ou no medievo, a sua produção se dá no tempo presente. O segundo relaciona-se à história-problema, ou seja, o passado só adquire significado e torna-se objeto de pesquisa do historiador a partir de inquietações e de problematizações originadas no presente. Conforme Albuquerque Júnior (2012):

a história se faz a partir e para o presente [...], o passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado e ensinado. (p.30)

A presente pesquisa não se distancia dessas proposições, pois é resultado de inquietações surgidas no desenvolvimento de ações docentes durante a graduação em História, quando fui bolsista do Subprojeto de História do Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID²- UCS. Dentre as distintas atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Bertholdo – EMOB³ estive responsável por realizar aulas de reforço⁴ para alunos do 6º ano e do 8º ano.

¹ Conforme Barros (2012), a afirmativa “toda história é contemporânea” é anterior aos Annales, sendo proferida pela primeira vez por Benedetto Croce e posteriormente retomada por L. Febvre em seus *Combates pela História* (p. 184).

² O Programa Institucional de Bolsa da Iniciação à Docência – PIBID - é uma política pública criada pelo Ministério de Educação (MEC) e idealizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Reflete uma preocupação do Governo Federal em propiciar meios que incentivem e melhorem a qualidade da formação docente. Por meio da parceria entre escolas da rede pública e as universidades e/ou Institutos de Ensino Superior (IES) a referida política visa à valorização dos profissionais em formação e em atuação através da possibilidade de diálogo entre escola e universidade. A aproximação dessas distintas realidades acontece por meio da elaboração de subprojetos que envolvem os diferentes tipos de licenciaturas e que contam com a participação de um coordenador da instituição de ensino superior, um supervisor (professor de ensino básico) e bolsistas (acadêmicos de diferentes licenciaturas).

³ A Escola situa-se no Bairro Imigrante, na cidade de Farroupilha desde 1992, atualmente conta com aproximadamente 400 alunos distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, funcionando nos turnos da manhã e tarde.

⁴ As aulas de reforço foram realizadas em seis semanas em dois períodos semanais de 40 minutos para cada turma.

Esses alunos foram escolhidos pelo professor titular⁵ e todos apresentavam dificuldades em relacionar os acontecimentos e conceitos⁶ abordados em sala de aula com os diferentes tempos e espaços. Para cada grupo de alunos traçamos estratégias parecidas. Em ambos utilizamos como metodologia a “leitura compreensiva⁷” e a construção de “linhas de tempo⁸”, aumentando o grau de complexidade conforme a idade dos alunos. No decorrer das atividades, ao trabalharmos com os diferentes conceitos e linhas de tempo, solicitamos aos alunos que buscassem imagens relacionadas aos períodos históricos em estudo para que as mesmas fossem colocadas nas referidas linhas de tempo. Como finalização das atividades os alunos construíram diferentes narrativas, entendendo-as como mecanismo de apoio na construção do pensamento histórico. Conforme Gevaerd (2009), ao se utilizar do conceito de Husbands (2003), a narrativa é

uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. As narrativas, no entender do autor, são usadas para tratar de ideias mais amplas e complexas, assim como para estimular *formas de pensamento* sobre o passado e sobre como ele foi vivenciado. Por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros. (GEVAERD, 2009, p.2)

Nesse sentido, aos alunos do 6º ano foi solicitado que descrevessem o que entenderam sobre o que fora trabalhado e as atividades que mais gostaram. Quanto aos alunos do 8º ano, a narrativa elaborada foi um exercício de imaginação histórica, pois os alunos redigiram individualmente uma carta do “passado para o futuro”, em que deveriam se imaginar como crianças entre os sete e nove anos de idade, vivendo o contexto social, econômico e cultural do período da Revolução Industrial. Essa carta foi endereçada para alguém indefinido no futuro e deveria conter informações do referido momento histórico e de como se sentiam enquanto participantes do mesmo.

⁵ O professor titular, Fabrício Romani era à época supervisor do Subprojeto de História do PIBID-UCS.

⁶ Com os alunos do 6º ano trabalhamos o processo de hominização nas Américas e com os alunos do 8º ano a Revolução Industrial e suas diferentes fases.

⁷ A leitura compreensiva compreende a construção de textos (sobre as referidas temáticas) em que os conceitos são apresentados em negritos. A leitura é realizada coletivamente e posteriormente o professor pergunta aos alunos o significado das palavras destacadas. Após o debate, os alunos recebem fichas de leitura em que constam os conceitos destacados para que todos possam debater sobre o pensavam ser o correto e o que está descrito nas fichas. Após, os alunos refazem o texto substituindo as palavras destacadas por outra do seu entendimento, construindo um novo texto, porém, mantendo seu significado. Todos os textos e fichas de leituras foram desenvolvidos pela bolsista do PIBID e sua Coordenadora.

⁸ Para trabalharmos com essa metodologia primeiramente realizamos a construção de linhas de tempo pessoais, em que os alunos deveriam elencar os acontecimentos mais marcantes em suas vidas, explicando porque os escolheram.

Analisando as narrativas produzidas pelos alunos podemos perceber um avanço quanto à questão conceitual e a percepção do tempo quanto ao que vem “antes” e o que vem “depois”, assim como a distância que os contextos históricos abordados encontram-se do tempo presente. A utilização de diferentes imagens⁹ mostrou-se muito frutífera para o entendimento desses referidos contextos. Quando os alunos tiveram que relacionar e introduzir as imagens nas linhas de tempo, ou seja, analisar a correspondência entre as imagens e o tempo, foi possível avaliar com maior precisão as dificuldades que permaneceram e o que fora alcançado.

Em conjunto com a referida experiência e por entender a teoria da História como fundamental instrumento para o desenvolvimento tanto de pesquisas quanto de ações docentes, partindo da premissa que o ensino desse componente curricular não está dissociado das questões teóricas e metodológicas que o produz, despontam as seguintes questões: É possível trabalhar com alunos do ensino médio o tempo histórico em sua forma mais elaborada e complexa? Como é possível a partir do uso da fotografia como fonte mediar uma aprendizagem que seja significativa sobre o tempo histórico? Essas são as perguntas que norteiam a presente pesquisa.

Por que privilegiar o tempo histórico?

Pensar o saber histórico produzido ou ensinado sem a categoria do tempo é impossível, pois é ela que define a história enquanto campo de conhecimento científico, sendo fundamental à execução do ofício do historiador. Conforme Barros (2013), o tempo é o que traz à História a sua especificidade mais irredutível como campo de saber. Sem a perspectiva do tempo, os historiadores simplesmente não existiriam. Marc Bloch (2001: p.55) define a História como “ciência dos homens no tempo”, acrescentando: “Esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica”. Afirma que o historiador não pensa apenas o humano, mas que “a atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria das durações”. A Escola dos Annales representa uma mudança significativa quanto à percepção do tempo histórico, ocupando-se das intrigas do tempo dentro do tempo, em que o passado deixa de ser objeto da história como movimento retilíneo e factual, privilegiando as ações e transformações humanas em suas permanências e rupturas em distintos e simultâneos períodos de tempo.

O posicionamento teórico do pesquisador ou professor de História determina como o mesmo percebe a passagem do tempo e do que privilegia na construção de sua narrativa. Neste

⁹ As imagens foram pesquisadas na internet pelos alunos bem como construídas por eles.

sentido, a narrativa histórica está intrinsecamente relacionada ao tempo, enquanto que o tempo, aonde o homem exerce sua ação e transformação, adquire sentido e significado quando narrado historicamente. Nas palavras de Ricouer (1994: 15) “o tempo torna-se humano quando articulado de modo narrativo, enquanto a narrativa ganha significação se esboça os traços da experiência temporal”.

A partir das mudanças teóricas e metodológicas introduzidas pelos Annales surgem diferentes questionamentos sobre a produção e finalidade do saber histórico em seus âmbitos mais complexos. O ensino de História, por sua vez, não se isenta dessas discussões. A aproximação entre a produção historiográfica e o ensino desse componente curricular tem fomentado frutíferas discussões sobre o tempo histórico¹⁰.

A pesquisa sobre o tempo histórico no ensino de História

As pesquisas no ensino de História sobre o tempo histórico adquirem maior volume a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental em 1997 e, posteriormente, ao ensino médio. Esses documentos respondem à necessidade de fornecer referências comuns ao processo educativo nacional e servem de base para elaboração das propostas curriculares nos estados e municípios além de instigar discussões sobre a prática docente. Em seus preceitos percebe-se uma ruptura à noção de tempo linear preconizada pelos paradigmas positivista e materialista histórico, apresentando o tempo histórico como múltiplo.

Neste seguimento, os PCNs contemplam as demandas surgidas em discussões e pesquisas sobre o ensino de História, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 após o fim da Ditadura Civil Militar no país. As referidas demandas procedem de diferentes encontros nacionais e regionais de pesquisadores sobre o ensino de História que objetivaram combater o

¹⁰ Nesse sentido, faz-se imperativo destacar que a abordagem do tempo e suas categorias, nesta pesquisa, estão vinculadas a tradição científica ocidental, sobretudo ao campo da História. Entendendo, desta forma, que existem diferentes cosmovisões na relação do humano com o tempo. Como exemplo, podemos destacar a cosmovisão de alguns povos indígenas brasileiros em que sua relação com o tempo adquire características sagradas e interligada à natureza. Conforme Barbosa (2011), “a cosmovisão é dinâmica e não envolve somente o ser humano nesse espaço, muito pelo contrário, ele é coletivo, portanto, a relação se apresenta no tempo-espaço como categoria que envolve a vivencialidade imediata, concreta, podendo viver na prática o conhecimento e os ensinamentos dos ancestrais, onde o espaço-tempo do passado está presente no tempo atual de diferentes formas, que tanto pode estar relacionado com os acontecimentos do cotidiano, como os acontecimentos relacionados com a espiritualidade. Outro ponto importante nesse saber compartilhado com a comunidade é a sabedoria que não é encontrada nas teorias e sim nas potencialidades, que refletem uma forma de pensar-agir através do espaço-tempo e no tempo em que essas potencialidades e sabedorias acontecem” (p. 11).

ensino considerado tradicional, conforme Leide Divina Alvarenga Turini (2006) em sua tese *O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História. Um balanço historiográfico*.

A pesquisadora aponta que em seu levantamento encontrou onze dissertações¹¹ sobre o tempo histórico no ensino de História e que as mesmas foram defendidas entre 1994¹² e 2003, demonstrando que as mesmas adentram o espaço acadêmico com maior intensidade após a efetivação dos PCNs.

Como definição de tempo histórico e suas implicações para o ensino de História os PCNs para o ensino fundamental, no subitem *Como se aprende História? Como se ensina História?* prescreve:

No caso do tempo histórico, de uma tradição marcada por datas alusivas a sujeitos e fatos, passa-se a enfatizar diferentes níveis e ritmos de durações temporais. As durações estão relacionadas à percepção dos intervalos das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. O ritmo relaciona-se com a percepção da velocidade das mudanças históricas. (p. 39)

Em seus objetivos gerais no que se refere ao tempo, destacam que os alunos deverão ser capazes de “situar os acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos” (p.43). O documento referente ao ensino médio traz uma proposta mais elaborada sobre o tempo histórico.

A contribuição mais substantiva de aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido mais completo. O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu **processo de sucessão** e sua **simultaneidade**. Fugindo a cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais¹³. A **duração** torna-se nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que os alunos estabeleçam as relações entre continuidades e discontinuidades. (p.24)

¹¹ Essa pesquisa foi realizada em Programas de Pós-Graduação em todo o Brasil. “O levantamento foi feito a partir da consulta aos Anais da Associação Nacional de História (ANPUH), Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), do Encontro Perspectivas do Ensino de História, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd); além da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)” (p.75).

¹² Turini não identificou nenhuma pesquisa referente ao tema, anterior a 1994. Em 1994 e em 1998 somente uma dissertação sobre a temática foi defendida em cada ano, em 1999 duas e as demais defendidas a partir dos anos 2000. Também destaca um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora Ernesta Zamboni, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, com pesquisas em desenvolvimento à época sobre a temática “tempo histórico” no ensino de História da qual sua tese faz parte.

¹³ Neste ponto o documento alude à descrição de Fernand Braudel que permite “identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades” (p.25), a curta, média e longa duração.

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos com a aprendizagem de História, destacam:

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos. (p. 28)

Partindo das pesquisas bibliográficas, ainda encontramos resistência na utilização desse tempo histórico mais complexo por parte de professores de História em sua prática profissional.

Nesse sentido, Carmen Teresa Gabriel (2015) em seu artigo *Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História*, em uma postura crítica aos PCNs, afirma que:

Se as estratégias discursivas mobilizadas nos PCNs contribuem, sem dúvida, para desestabilizar a perspectiva temporal linear eurocêntrica, fortalecendo as críticas acumuladas à presença hegemônica da matriz historiográfica tradicional na produção do conhecimento histórico escolar, elas não oferecem, contudo, articulações temporais suficientemente potentes do ponto de vista teórico-didático para a passagem de uma linguagem de denúncia para uma linguagem de possibilidades. (p. 34-35)

Gabriel percebe esse “vácuo” instaurado pelo documento como um dos fatores explicativos para que a matriz historiográfica dita tradicional e que abarca a percepção de tempo linear, permaneça sendo opção para o ensino de História.

Outras pesquisadoras atribuem essa persistência aos currículos de formação e pós-graduação dos professores de História. Turini (2006) destaca que dentre as onze dissertações que localizou durante sua pesquisa sobre o tempo histórico no ensino de história, somente uma configurava entre os cursos de Pós-Graduação em História, todas as demais estavam vinculadas à área da Educação. Atribuiu esse fato à observação de que a grande maioria dos pesquisadores à época eram professores do ensino básico buscando na sua prática cotidiana elementos para fundamentar suas pesquisas. Enfatiza que essa é uma lacuna a ser preenchida pelos cursos de pós-graduação em História,

Embora seja preciso reconhecer as especificidades dos estudos relativos ao ensino e à aprendizagem escolar e a importância dos cursos de pós-graduação em Educação para a pesquisa sobre ensino de História, é uma questão aberta a possibilidade de consolidação do *ensino de História* como linha de pesquisa também nos cursos de pós-graduação da sua área de referência uma vez que, não desconsiderando o bacharelado, os cursos de História formam os *professores* de História, os quais vão estar presentes nas salas de aulas das escolas de todas as redes e níveis de ensino. Esta é uma questão importante principalmente quando se observa que os pesquisadores do ensino de História são também, professores de História. (p.77)

No que se refere à formação dos professores de História a pesquisadora Susana Schwartz Zaslavsky (2010) em sua tese *Formação inicial de professores de História e a tomada de consciência das relações espaço-temporais*, indica que os currículos de formação de professores à área de referência devem ser reformulados privilegiando uma maior integração entre os conteúdos e a prática pedagógica, enfatizando a importância de se realizarem pesquisas focadas no processo cognitivo, tanto ao amadurecimento da aprendizagem do aluno quanto do professor ao planejar e refletir sobre sua prática docente. Em seu trabalho promoveu situações que provocassem nos alunos estagiários¹⁴ “a tomada de consciência das relações espaço-temporais bem como a construção/reconstrução do conceito de tempo histórico, a fim de observar e entender as transformações que ocorrem em suas ações, durante esse processo” (p. 35).

A pesquisadora concluiu que a maioria dos estagiários, ao planejarem sua ação docente, reproduzia o modelo escolar vivenciado no ensino básico e na universidade, focando sua prática na apresentação descritiva dos conteúdos sem conseguir estabelecer relações diacrônicas (as transformações que uma determinada situação sofre no tempo) e ou sincrônicas (relações entre as partes que compõem uma determinada situação em um mesmo tempo) com os mesmos. Alerta que essa dificuldade reflete a desvalorização dos aspectos epistemológicos específicos da História nos currículos universitários que permanecem fixados aos conteúdos, negligenciando aspectos fundamentais da construção desse conhecimento como o tempo histórico e suas implicações na ação docente.

Apesar das dificuldades iniciais, a pesquisa logrou sucesso em suas intenções de problematizar o tempo histórico e fazer com que os docentes em formação refletissem sobre sua prática ao se utilizar do mesmo em seus múltiplos aspectos. O que demonstra a importância do tempo histórico não apenas para a produção do conhecimento científico, mas igualmente na transposição destes conhecimentos ao ensino básico, fomentando a reflexão do professor em formação sobre sua prática e desta forma tornando significativo o ensino de História.

Outra pesquisa que se ocupou da formação de professores de História foi realizada por Marlene Cainelli (2008) em seu artigo *Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo*. Ao analisar planos de aula de alunos estagiários¹⁵ entre os anos de 1980 a 2000 objetivou perceber como estes futuros professores de História relacionavam os diferentes saberes que compõem a prática docente aludindo às questões

¹⁴ Os estágios foram realizados no ensino fundamental e médio.

¹⁵ Esta pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Londrina.

teóricas e seus aspectos pedagógicos, tendo por base o conceito de tempo e as mudanças prescritas nos PCNs. A pesquisadora conclui

que a abordagem sobre o tempo realizada pelos estagiários do curso de história demonstra que a concepção de história que estes desenvolvem no ensino Fundamental e no ensino Médio é naturalizada. A idéia sobre ensinar história que ainda tem força é de uma história universal, atemporal e deslocada de seus lugares de produção. (p.144)

Cainelli também aponta que a percepção por parte dos alunos estagiários sobre o conhecimento histórico ensinado é banalizado, visto como de “segunda” e afastado dos conhecimentos necessários para sua formação acadêmica, assim como outros saberes pedagógicos são negligenciados durante o curso de História, o que gera um distanciamento entre o que é ensinado na academia e a prática docente.

Já Regina Maria Lassance de Oliveira Nascimento (2002) ao analisar os planos de ensino de professores universitários que atuaram nas disciplinas de Teoria de História entre os anos de 1995 e 2001, na Universidade Estadual de Santa Catarina, em sua dissertação *O conceito do tempo histórico na formação inicial do professor de História*, constata que o tempo histórico não ocupa o lugar que deveria em virtude de sua importância ao ofício do historiador. Conclui que a estrutura curricular do curso de História como um todo e, em especial as referidas disciplinas, ainda privilegiam uma concepção intelectualista e academicista dos conteúdos gerando sérios prejuízos aos professores em formação em relação ao conceito de tempo histórico¹⁶.

Ao analisarmos essas diferentes pesquisas, pode-se observar que alguns questionamentos são recorrentes, como a pouca importância às questões epistemológicas desta área de referência em relação à prática docente e ao próprio ensino acadêmico de História. Considerando-se o tempo histórico como o cerne das construções historiográficas o mesmo deveria configurar como a principal ferramenta para se ensinar história¹⁷, possibilitando uma mediação muito mais eficaz na estruturação do conhecimento histórico tanto por parte dos professores quanto na aprendizagem dos alunos.

Outro questionamento levantado pelas pesquisas é a distância existente entre o conhecimento adquirido pelo professor em formação e os saberes pedagógicos essenciais a sua prática futura. Considero que as políticas públicas que visam diminuir a distância entre o

¹⁶ Essa dissertação consta no levantamento feito por Turini (2006), sendo a única voltada à formação de professores.

¹⁷ No que se refere aos currículos de formação de professores e à educação básica.

conhecimento acadêmico e as escolas da educação básica como o PIBID, respondem a essa demanda justamente por reconhecer essas dificuldades. Porém, é preciso que se tenha essa perspectiva como objeto da ação e reflexão docente para não recair nos caducos modelos de transposição dos conhecimentos acadêmicos mantendo a prática docente refém desses mesmos conceitos.

Para além das pesquisas mencionadas e seus objetos de investigação existem outras análises que se ocupam com o processo de apreensão do tempo histórico no ensino básico em diferentes contextos. A maioria das pesquisas abordam metodologias a serem aplicadas no ensino fundamental utilizando o tempo histórico como estratégia de aprendizagem e problematizações de conceitos e acontecimentos históricos.

Dentre as pesquisas voltadas ao ensino fundamental, Cainelli (2010) em seu artigo *O que se aprende e o que se ensina em História* aborda que a seleção dos conteúdos escolares realizadas pelos professores reflete suas concepções de História e desta forma suas percepções sobre o tempo histórico. A pesquisadora afirma que dentre os conceitos considerados fundamentais para o ensino de História encontram-se os de tempo, espaço e sociedade, apresentando algumas metodologias como sugestão a apreensão desses conceitos.

Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2010) em seu artigo *Os tempos que a História tem* sustenta que “a perspectiva temporal entendida como categoria fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico¹⁸, só se apresenta com um trabalho que considere o processo de construção do conhecimento histórico” (p. 48), para que isso seja possível o professor precisa perceber a História simultaneamente como o “conhecimento de uma matéria e como matéria desse conhecimento”. (p.49). Nesse sentido, apresenta estratégias de ensino que conduzem os alunos a perceberem como o conhecimento histórico é produzido, levando em consideração a apreensão do tempo pelo aluno de acordo com seu amadurecimento cognitivo.

Pesquisa de maior fôlego e que abarca questões teóricas próximas com Oliveira (2010) é a dissertação de Zaslavsky (2003) *Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais*. A pesquisadora tem por base que o entendimento das relações temporais problematizadas em sala de aula representa um caminho para uma melhor compreensão da História. Utiliza como aporte teórico as obras *Epistemologia genética* (PIAGET, 1990) e *Tomada de consciência* (PIAGET, 1978) para delinear situações de aprendizagem, explicar as noções temporais da criança desde seu nascimento e analisar os

¹⁸ Propiciar o desenvolvimento do pensamento histórico ou crítico aos alunos configura entre um dos grandes objetivos a ser alcançado com o ensino de História.

resultados. Essas referidas obras em conjunto com *A noção do tempo na criança* (PIAGET, 1946) configuram como importante referência para se trabalhar o conceito de tempo no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme afirma Dilma Célia Mallard Scaldaferri (2008), em seu artigo *Concepções de tempo e ensino de História*. Como nos demais artigos citados, a pesquisadora apresenta sugestões metodológicas para se trabalhar com o tempo em sala de aula observando o desenvolvimento dos alunos quanto a esse conceito e suas relações.

Poucas pesquisas foram localizadas sobre o tempo histórico no ensino de História referente ao ensino médio. A mais recente é a dissertação de Jean Philip Oliveira (2015), *A temporalidade histórica nos capítulos iniciais dos livros didáticos (PNLD 2011)*. Em sua pesquisa analisa como o tempo histórico é abordado nos capítulos iniciais das doze coleções de livros didáticos distribuídos às escolas públicas de sua região¹⁹. Oliveira (2015) constatou que a maioria dos livros trata sobre o tempo histórico múltiplo, conforme prescrito pelos PCNs, porém em um terço dos livros não foram encontrados elementos capazes de analisar se houve ou não o rompimento com o tempo histórico linear e cronológico.

Outra pesquisa relacionada ao ensino médio é a de Laercio Bento (2001) em sua dissertação *A representação do tempo histórico de alunos do ensino médio: um olhar*. O pesquisador utilizou como fonte as provas realizadas por alunos de uma escola estadual de Campinas, bem como questionários por ele elaborados e que foram aplicados pela professora titular. Seu intuito era perceber como os alunos do ensino médio compreendiam e representavam o tempo histórico a partir do que aprenderam sobre os conteúdos históricos, chegando à conclusão que os alunos ainda percebem/representam o tempo histórico como linear e progressivo, pautado nos pressupostos positivistas, o que se relaciona diretamente à forma como esses conteúdos foram trabalhados e problematizados em sala de aula pela professora titular.

É preciso levar em consideração que existe um caminho a ser percorrido entre o que é prescrito a partir dos PCNs e o que realmente se efetiva em sala de aula, assim como o que é produzido academicamente e o que é transposto para a sala de aula.

A publicação dos parâmetros, diretrizes ou pesquisas historiográficas não se refletem imediatamente no fazer escolar, existe um tempo de adaptação, aceitação, reformulação e até mesmo de resistência e negação que envolve, segundo Abud (2007), a relação entre os diferentes sujeitos escolares, como os alunos, professores, coordenadores pedagógicos e

¹⁹ São João del-Rei, MG.

diretores e a cultura escolar, “a interferência desses elementos se faz sentir na medida em que surgem as resistências, e mesmo as concordâncias, de tais agentes e que se não impedem que as propostas se efetivem de modo absoluto, as transformam e lhe dão novas características” (p.1).

De qualquer forma, existe uma carência de pesquisas sobre o tempo histórico no ensino médio e igualmente de discussão sobre metodologias que sejam capazes de abarcar toda a complexidade do tempo histórico no ensino de história. Entendê-lo como conhecimento naturalizado por parte dos alunos é minimizar as possibilidades de apreensão do conhecimento histórico a mera reprodução.

A fotografia como fonte no ensino de História

A utilização da fotografia como fonte na pesquisa historiográfica tornou-se possível após a revolução documental proposta pela Escola dos Annales. Nas palavras de Bloch (2001: p.79) “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”, ou seja, tudo que é produzido pelo homem no tempo passou a ser entendido como fonte histórica.

O ensino de história, por sua vez, há algum tempo vem incorporando o uso de fontes e linguagens variadas no fazer pedagógico para a problematização dos diferentes temas que compõem o ensino dessa disciplina. A fotografia faz parte desse contexto e, ao ser analisada e problematizada como documento, vem suscitando diferentes pesquisas que gravitam entre a metodologia adequada a ser utilizada e o olhar que se deve ter para com essa fonte imagética.

Nesse sentido, Adriano Cecatto (2013) em *O ensino da utilização de imagens pelos professores de História da Universidade Federal do Ceará (UFC)*, investiga se os professores de História ensinam a utilização de imagens para seus alunos, futuros professores. Para tanto, o pesquisador realizou entrevistas com dois professores da Universidade Federal do Ceará, bem como observação não participante em suas aulas. Constatou que ambos utilizam muito pouco as imagens, priorizando a narrativa textual.

Os professores alegaram que não receberam formação adequada para trabalhar com esse tipo de fonte e que igualmente encontram resistências em seus alunos quanto às disciplinas que ministram²⁰. Também constata que ambos reconhecem a importância da utilização das fontes imagéticas e a necessidade de se construir espaços de formação que objetivem instrumentalizar

²⁰ Cecatto não informa que disciplinas específicas os professores ministravam.

os professores para o uso em sala de aula das referidas fontes. O tratamento da fotografia como fonte em pesquisas acadêmicas ou no ensino de História fatalmente exigirá a apropriação de outros conhecimentos por parte dos historiadores.

Anthony Beaux Tessari (2012) em seu artigo *Fotografia na História e no ensino de História*, além de discorrer sobre a história da fotografia indica caminhos possíveis de se trabalhar a mesma como fonte histórica. Tessari aponta que,

A história da fotografia, em pequena síntese, não deve ser apenas a história dos equipamentos e materiais fotográficos inventados e aperfeiçoados ao longo do tempo, mas deve ser, também, a história das sociedades que produzem e visualizam essas imagens fotográficas, atribuindo-lhes usos, funções e lugares, que, juntos, constroem significados. Diante dessa indução, deve-se perguntar: que noções dispõem os historiadores para utilizar a fotografia na análise histórica? (p. 480)

O pesquisador entende a fotografia como um documento-monumento, possibilitando ao historiador investigar “a memória na história, ou mais especificamente, como a memória (expressa em monumentos) é utilizada pelas sociedades históricas na perpetuação de sua imagem” (p. 482), permitindo assim, que o professor trabalhe em sala de aula com os conceitos de memória e esquecimento, problematizando a fotografia para além de seu caráter ilustrativo.

Dentre outras colocações, Tessari sugere como atividade fazer o próprio aluno produzir uma fotografia, levando em consideração os diferentes aspectos que envolvem essa produção, como a escolha do que será fotografado, o enquadramento, o tipo de equipamento, dentre outros, conduzindo-o assim, à apreensão da técnica fotográfica e das problemáticas que a envolvem. Aponta ainda a possibilidade de historicização de seus usos, significados e representações, bem como a sua própria produção, como estratégias para tornar agradável o ensino de história na utilização da fotografia como fonte.

As pesquisadoras Natalia Germano Gejão e Ana Heloisa Molina (2008), em *Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico*, enfatizam que para o professor de História utilizar imagens em sala de aula é preciso que ele se atenha ao fato de que estas são mediadoras na construção do conhecimento histórico, atuando na interação entre os conhecimentos prévios e dos novos conhecimentos. Ressaltam a importância tanto de alunos como de professores em perceber as fotografias como fragmentos da realidade

é o que resta do acontecido, um testemunho visual e material dos fatos, no entanto, consiste a priori em uma interpretação, pois vemos através dos olhos do fotógrafo. O ato do registro da imagem tem seu desenrolar em um momento histórico específico, nela estão presentes o contexto social, político, estético e econômico em que a cena se passa. (p.3)

Assim como Tessari, as pesquisadoras ressaltam ser imprescindível atentar à materialidade das fotografias para a produção do conhecimento histórico, ou seja, sua elaboração material, tecnologia empregada e o recorte do real. Também refletem sobre a importância da análise semiótica da imagem que “incorpora uma função sónica de índice, algo físico que faz sentido para quem observa, relaciona signo e objeto” (p.3). Defendem o uso da fotografia como fonte e que como tal deve ser tratada pelo aluno em proximidade à prática do próprio historiador. Desta forma, o professor seria o mediador do processo de aprendizagem, pois é o aluno que interage com o conhecimento sendo o sujeito da ação.

Uma pesquisa que vai além das questões teóricas e que relata uma experiência vivenciada nas aulas de história utilizando a fotografia como fonte, foi realizada por Ana Lúcia Koehler (2008) e está descrita em seu artigo *O ensino de História e a fotografia como representação: uma experiência através de fontes de arquivos locais*.

A pesquisadora percebe a fotografia como uma representação e reflexo do imaginário social. Relata um projeto desenvolvido com alunos do ensino médio, em uma escola estadual de Curitiba na qual os alunos utilizaram como fonte diferentes tipos de fotografias, como cartões postais, fotografias de álbum de família e de acervos do arquivo público, entre os anos de 1940 e 1980. O objetivo era possibilitar a compreensão do meio urbano, enfatizando a história do Bairro Alto e da cidade de Curitiba.

Para tanto, foi feito um processo de desconstrução da imagem. Os alunos foram conduzidos a perceberem que a fotografia é uma representação sobre o passado e não a realidade desse passado e, como representação possui “diferentes usos e significados no seu processo de construção, utilização, interpretação e apropriação” (p. 9). A interpretação das fotografias ocorreu em dois sentidos: análise iconográfica (descrição dos elementos que constituem a imagem) e análise iconológica (interpretação do imagético). Também foi solicitado aos alunos que inventariassem as fotografias relatando sua tipologia, origem e data, bem como, analisassem o conjunto de imagens, relatando as ideias que as mesmas sugeriam sobre a cidade. Documentos escritos igualmente foram utilizados como facilitador da compreensão do contexto histórico em questão.

Dentre as dificuldades encontradas durante a pesquisa, Koehler destaca que o uso de diferentes fontes nas aulas de História no ensino médio gerou um estranhamento nos alunos e que os mesmos apresentaram dificuldade em interpretar as fontes e estabelecer as relações de temporalidade. Apesar disso, os alunos mostraram-se mais interessados e participativos durante

as aulas. Enfatiza que a fotografia é uma fonte riquíssima de aprendizagem no ensino de História em que podem ser elencados e problematizados diferentes aspectos, como a discussão do conceito de representação, imaginário e a compreensão da memória social.

Diante dessa breve revisão bibliográfica²¹ pode-se perceber que há muito a ser explorado na utilização da fotografia como fonte. Diferentes metodologias e abordagens podem ser aplicadas para que se extraia das fotografias suas inúmeras histórias.

Estrutura da dissertação

Na **Introdução**, que configura o primeiro capítulo, apresento as razões que conduziram a presente pesquisa e a importância de se trabalhar, no ensino de História, com o tempo histórico e suas categorias. Também, está contemplada uma breve revisão bibliográfica sobre as pesquisas realizadas que tratam sobre o tempo histórico e a utilização da fotografia como fonte no ensino de História.

No segundo capítulo **O Livro Didático, o tempo histórico e a fotografia** analiso como o Livro Didático apresenta o tempo histórico e, se trata a fotografia como fonte para construção do conhecimento histórico ou apenas como ilustração dos conteúdos programáticos. Esta análise foi realizada de forma parcial e privilegiou duas coleções que foram previamente selecionadas.

A primeira refere-se à coleção de maior distribuição no território nacional, conforme os dados do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015; *História - Sociedade e Cidadania* V.1, 2 e 3 de Alfredo Boulos Júnior. A segunda coleção escolhida é utilizada pelos professores de História da Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul, onde a pesquisa desta dissertação foi aplicada; *História – Das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira realizo um breve relato sobre a avaliação do Livro Didático e o processo de escolha e distribuição dos mesmos para o ensino médio. Na segunda e terceira parte apresento a análise da primeira e da segunda coleção, respectivamente.

No terceiro capítulo **Projeto: A fotografia e o tempo histórico: uma aprendizagem significativa** trato sobre os aportes teóricos e metodológicos que embasam esta pesquisa. A fotografia pode ser entendida como fonte histórica e ao mesmo tempo como linguagem não

²¹ Quanto ao uso da fotografia como fonte no ensino de História não localizei nenhuma dissertação ou tese que abordasse diretamente o assunto.

verbal, semiótica. Nesse sentido, destaco autores que versam sobre esses conceitos, como Le Goff (1996), Kossoy (2007) e Santaella (1990). Quanto à aprendizagem significa utilizo os conceitos de Ausubel (1978) e Seffner (2013) que entendem que o processo de aprendizagem só pode ser significativo quando relaciona os conhecimentos prévios dos alunos - o que inclui a utilização de tecnologias que estão inseridas em seu cotidiano – com os novos conhecimentos que serão apresentados.

Destaco que o uso da fotografia para os mais diversos fins está amplamente difundido no dia a dia dos jovens e que estes não se dão conta de que estão produzindo um testemunho e um documento de seu tempo e, associo a esse fato ao conceito de Hartog (2014) sobre a crise do final do século XX em relação ao tempo e suas temporalidades, o “presentismo”. Finalizando o capítulo, focalizo nas questões metodológicas que se iniciam com a instrumentalização dos alunos para coleta e confecção das fontes necessárias para o desenvolvimento deste projeto. Foram utilizadas fotografias do acervo familiar dos alunos (passado) e fotografias produzidas por eles (presente) que contemplaram as mesmas dimensões sociais e culturais da primeira, na medida do possível. Ou seja, o objetivo central foi fazer com os alunos pudessem contrapor as duas fotografias e analisar os elementos que não existem mais e os que permanecem, assim como aqueles que se transformaram com o tempo e os que continuaram iguais.

A identificação desses aspectos passou pela desconstrução destas fontes imagéticas por meio da análise de seus elementos iconográficos e iconológicos, conforme os pressupostos de Kossoy (2007). Em posse desses dados os alunos construíram legendas em forma de narrativas históricas visando privilegiar o tempo histórico em seus múltiplos aspectos.

No quarto capítulo o **Desenvolvimento do projeto** descrevo as etapas percorridas na execução das atividades propostas na presente pesquisa. Também analiso as resultantes dos questionários aplicados e das fichas iconográficas e iconológicas preenchidas pelos alunos, conforme as fotografias dos acervos familiares e as que foram produzidas por eles, em itens secundários.

Para explorarmos de forma qualitativa esses resultados, a metodologia empregada foi a análise de conteúdo embasada nos preceitos de Bardin (1977). Destaco que não foram apenas as palavras que mais se repetiram o objetivo dessa análise, mas frases repetidas que dentro do contexto pretendido nesta pesquisa fizeram mais sentido, para que dessa forma, os diferentes entendimentos do conceito de tempo com a complexidade que lhe é própria pudesse ser, de alguma forma, alcançada.

No quinto capítulo **Conjuntos fotográficos, legenda e contexto**, apresento as fotografias aos pares (acervo familiar e as que foram produzidas) com as legendas confeccionadas pelos alunos. Também, elenco pontos que considere importantes e que contextualizam a leitura dessas fotografias para que, desta forma, possamos perceber os elementos que contribuíram na construção das narrativas apresentadas.

2 O LIVRO DIDÁTICO, O TEMPO HISTÓRICO E A FOTOGRAFIA

*“Por mais insignificante que pareça essa história não deixa de ter hoje pra mim um valor exemplar: a foto (me) detém. O curso do tempo, sob a forma de corrida (que é sempre contra o tempo), continua a desenrolar seu fluxo, mas atrás de mim, “as minhas costas”. E eu o ignoro, alienado desse tempo, desse tempo que corre. Eu parei, a foto imobilizou-me de uma vez por todas”.*²²

Tendo como horizonte as problematizações que norteiam a presente pesquisa: *É possível trabalhar com alunos do ensino médio o tempo histórico em sua forma mais elaborada e complexa? É possível a partir do uso da fotografia como fonte mediar uma aprendizagem que seja significativa sobre o tempo histórico?* Faz-se necessário analisar como o tempo histórico e a fotografia estão sendo abordados no livro didático, considerando que é por meio dele que os alunos podem estabelecer um primeiro contato com as noções de tempo histórico e de fonte histórica. Além disso, conforme aponta Abud (2007)²³,

o livro didático é, provavelmente, a única leitura dos alunos e o único tipo de livro que entra nas casas da maior parte da população brasileira. Não é raro se encontrar referências à leitura de capítulos de livros didáticos pelas famílias dos alunos. Dessa forma, o livro informa, cria e reforça concepções de História e visões de mundo, mesmo fora do ambiente escolar. (p. 8)

Como esta pesquisa não objetiva uma análise ampla sobre as coleções dos livros didáticos distribuídos ao ensino médio, escolheu-se duas coleções²⁴ para a realização de uma análise parcial. Nesse sentido, privilegiou-se a coleção de maior distribuição às escolas públicas do país, conforme os dados do Programa Nacional do Livro Didático²⁵ - PNLD de 2015, *História - Sociedade e Cidadania V.1, 2 e 3* de Alfredo Boulos Júnior, e a coleção utilizada na escola pública em que desenvolveu-se a presente pesquisa²⁶, Escola Estadual Técnica Caxias

²² Dubois, 1993: p. 163 apud Ramos, 2012: p.29.

²³ Kátia Abud refere-se em sua pesquisa aos livros didáticos elaborados para o ensino fundamental, mas percebe-se que o mesmo pode ser aplicado ao ensino médio. Foi em 2007, o ano da publicação dessa pesquisa, que começou a distribuição nacional de livros didáticos para o ensino médio.

²⁴ Essa análise envolve apenas os livros físicos, por não ter acesso aos seus componentes digitais.

²⁵ A relação das coleções mais distribuídas por componente curricular, em 2015 está disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

²⁶ Essa análise possibilita perceber a qualidade do material disponibilizado aos alunos envolvidos nessa presente pesquisa, quanto à percepção do tempo histórico e do uso da fotografia como fonte. Igualmente, a análise da coleção mais distribuída nacionalmente, reflete a escolha da maioria dos professores de História do ensino médio e permite perceber como esses dois aspectos são abordados didaticamente.

Sul – EETCS²⁷, que está na terceira colocação entre as mais distribuídas, *História – Das cavernas ao terceiro milênio*, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota.

Objetivou-se perceber como o tempo histórico está representado nos conteúdos programáticos e se há atividades que conduzam os alunos a refletirem sobre o mesmo em seus múltiplos aspectos. Quanto à fotografia, foi igualmente observada sua relação com os conteúdos programáticos, especialmente quanto ao lugar que ocupa nessa relação, se aparece como mera ilustração ou problematizada como uma fonte histórica²⁸.

2.1 O livro didático para o ensino médio: um breve relato

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído em 1985 e reestruturado em 1993, somente se ocupa com o ensino médio a partir de 2007, quando os livros didáticos passaram a ser analisados e distribuídos gratuitamente às escolas de ensino médio em nível nacional, conforme dados do PNLD em seu Guia de livros didáticos de 2015²⁹. Os livros didáticos são analisados sistematicamente por grupos de professores capacitados de cada disciplina, em diferentes etapas e com uma grande variação de critérios. Eles “têm origem na legislação educacional e também nos consensos estabelecidos entre os profissionais que se ocupam da produção dos conhecimentos histórico e pedagógico” (PNLD 2015: p.13). Esses diferentes aspectos englobam elementos comuns a todas as áreas de conhecimento e específicos de cada componente curricular. No caso do ensino de História, para o livro didático destinado ao aluno observam-se os seguintes critérios:

- Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem;
- Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo;
- Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania;

²⁷ A Escola Estadual Técnica Caxias do Sul localiza-se no bairro Presidente Vargas em Caxias do Sul. Possui, atualmente, 800 alunos distribuídos entre os três anos do ensino médio pela manhã e o ensino técnico, com diferentes cursos, à noite.

²⁸ É preciso ressaltar que a escolha pela Escola Técnica Caxias do Sul – EETCS, está vinculada a minha atuação profissional na mesma, como professora titular em diferentes disciplinas da Área das Ciências Humanas.

²⁹ O Guia do PNLD está disponibilizado no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>.

- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa;
- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas;
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento. (p. 12)

A partir desses critérios de avaliação, é possível observar que existe uma preocupação quanto à utilização das fontes históricas em sala de aula, bem como a abordagem do tempo histórico em seus múltiplos aspectos. Quanto aos critérios de análise para o livro do professor, o tempo histórico é deixado de lado, dando maior ênfase à utilização das fontes, sobretudo as imagéticas:

- Apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;
- Orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas;
- Estimular o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, levando em conta as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional;
- Perceber e compreender o espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida. (p.12)

É preciso enfatizar que o Livro Didático utilizado em cada escola pública de ensino médio é de escolha de seu corpo docente e oriundo de um acordo entre os pares de cada componente curricular, sendo que a coleção escolhida fica em vigência por três anos quando, após esse período, poderá ser substituída por outra. A elaboração do Livro Didático e a escolha dos mesmos pelos professores não estão isentos de intencionalidade e de seguir determinadas ideologias, cabendo aos docentes optar por aquele que mais se adapta a sua percepção política e social o que, conseqüentemente, se refletirá naquilo que objetiva por meio do ensino de História. Alain Choppin (2004) alerta que a produção do Livro Didático corresponde ao seu tempo e espaço e que seus autores possuem suas próprias percepções de sociedade:

a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que

como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações [...]. (p. 557)

De igual maneira, a transposição didática se apoia em diversas estratégias e elementos, como vídeos, textos de apoio e referências que também estão carregados de intencionalidade.

Quanto a isso Kazumi Munakata (2007 p. 137) evidencia que “o ideológico do livro didático encontra-se para além dos eventuais lapsos conceituais e éticos que possa conter; ele lhe é estruturante, na medida em que esse material é um dos dispositivos fundamentais da educação escolar”. Isto também envolve outros interesses que nem sempre são convergentes, conforme Flávia Caimi (1999: p. 41) “o livro didático constitui uma problemática complexa, pois diferentes segmentos estão nela envolvidos: a editora, o autor que o produzem, o governo que o compra, o professor que o escolhe e o aluno que o consome”.

Uma questão que reflete a intencionalidade, a linha teórica e metodológica seguida pelos docentes de História está na seleção dos conteúdos que serão efetivamente trabalhados em sala de aula, nesse sentido Caimi observa que

o autor de livros didáticos, assim como o historiador, faz opções entre diferentes temas, periodizações, fontes, métodos, etc., os quais estão condicionados pela época em que vivem, pelo seu lugar social, pela sua visão de mundo. Não há, pois, absoluta neutralidade e objetividade, ainda que se esforcem para evitar a parcialidade, não há como se desvencilhar totalmente desses condicionamentos. (1999 p. 43)

O próprio Guia do PNLD de 2015 discute e orienta os professores quanto à elaboração dessa seleção dirigindo-se diretamente aos mesmos³⁰, sugere que ao planejarem suas atividades docentes para o ano elaborem uma seleção de conteúdos que possam estar relacionadas à realidade do aluno, de sua escola e da comunidade em que estão inseridos.

A discussão acerca da intencionalidade da transposição dos conhecimentos por meio do livro didático, bem como na seleção desse material destinado aos alunos e dos conteúdos escolhidos pelo professor de história, refletem orientações teóricas e metodológicas que implicam diretamente na percepção de tempo histórico e, conseqüentemente, como o mesmo é abordado em sala de aula, assim como ao que se considera como fonte histórica e ao tratamento que dá a mesma.

Segundo o Guia do Livro Didático do PNLD de 2015, vinte e uma coleções da área de História foram escritas, sendo dezenove aprovadas. Dessas dezenove duas apresentaram suas inscrições pela primeira vez e as demais já haviam participado de processo seletivo

³⁰ Essa sessão encontra-se nas páginas 15 e 16 do Guia do Livro Didático – PNLD, 2015.

anteriormente. O Guia além de conter a relação dos livros didáticos aprovados, disponibiliza em forma de resenha o resultado das avaliações de cada uma das coleções destinadas ao ensino médio para que, em posse dessas informações, os professores possam realizar suas escolhas. A resenha é elaborada com base em diferentes fichas de avaliações que além da análise dos critérios necessários para o livro didático do aluno e do professor objetiva analisar também o componente curricular de História³¹, a proposta pedagógica, a formação cidadã e o projeto gráfico editorial.

2.2 Análise da coleção: *História - Sociedade e Cidadania* Vol. 1, 2 e 3

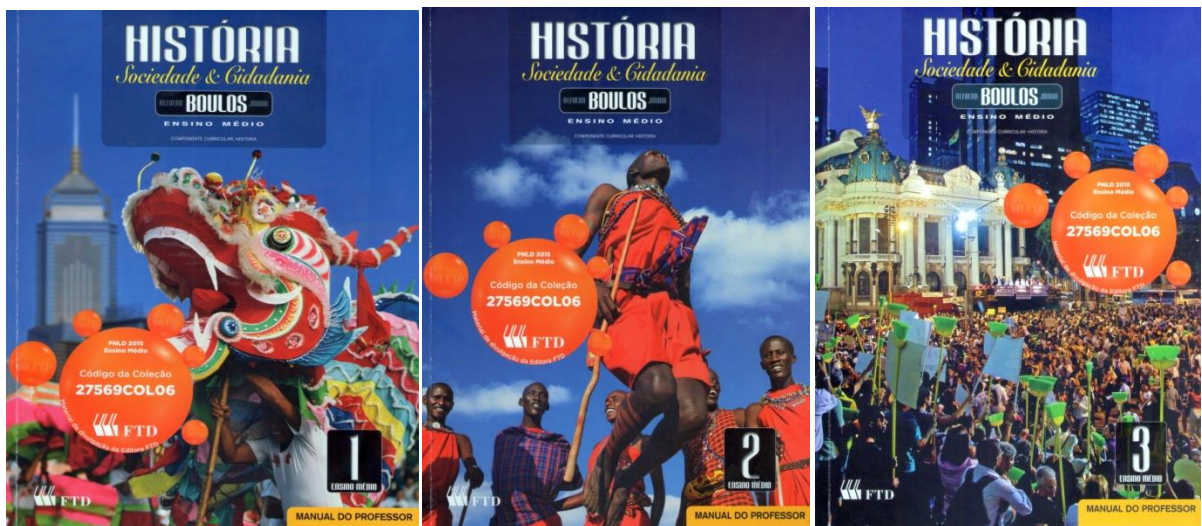


Figura I – Capas da Coleção *História – Sociedade e Cidadania*

A coleção *História – Sociedade e Cidadania*³² de Alfredo Boulos Júnior³³, conforme relação disponibilizada pelo PNLD 2015, foi a mais distribuída no território nacional. Contabilizando o livro do aluno e o manual do professor para os três anos do ensino médio, temos um montante de 1.385.765 exemplares.

³¹ Quanto ao componente curricular os avaliadores levam em consideração a abordagem teórico-metodológica da História; correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos e, a construção e ou apresentação significativa de noções e conceitos históricos.

³² As imagens apresentadas nessa análise referem-se às capas e páginas dos livros e foram escaneadas por mim.

³³ Alfredo Boulos Júnior é Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo, o curso de sua graduação não foi localizado, tanto na descrição do livro didático, quanto no Currículo Lattes disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703011P0#FormacaoAcademicaTitulacao>

Na apresentação da coleção, o autor preocupa-se em abordar a utilidade do conhecimento histórico, enfatizando que tudo possui historicidade e que ter esse conhecimento é fundamental para o aluno aprender a pensar historicamente, pois assim ele pode compreender melhor a sociedade e o mundo no qual vive em uma perspectiva temporal, relacionando passado e presente. Também antefere que pensar historicamente vai ajudar os alunos na percepção daquilo que muda e do que continua parecido ao tempo dos avós, instrumentalizando-os a lidar com o mundo ligado em rede.

Quanto ao Sumário do primeiro volume da coleção destinada aos primeiros anos do ensino médio, como de praxe, na “Unidade I” apresenta os elementos teórico-metodológicos que embasam a construção do conhecimento histórico e, nesse caso, a História aparece vinculada ao tempo e à cultura. Chama atenção o título das demais unidades que aparecem relacionadas ao passado e ao presente, como por exemplo, a Unidade II “Cidades: passado e presente³⁴”. A exceção é a última, a Unidade IV, que trata da “Diversidade: o respeito à diferença”.

Porém, é perceptível que a distribuição das temáticas se dá de forma linear como aponta a resenha dessa coleção no Guia do Livro Didático PNLD 2015 “as temáticas seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica” (p.78), como podem ser observados na imagem abaixo³⁵, referente ao Sumário do primeiro volume:

³⁴ No segundo e terceiro volume dessa coleção, somente a Unidade III em ambos traz essa relação temporal em seu título (vol.2 Unidade III – Cidadania: passado e presente e vol.3 Unidade III - Movimentos sociais: passado e presente).

³⁵ É importante observar que o Sumário apresenta os diferentes capítulos divididos em quatro Unidades, nos três volumes dessa coleção.

SUMÁRIO	
	
UNIDADE I	
Técnicas, tecnologias e vida social	8
Capítulo 1 - História, tempo e cultura	10
• Atividades	19
Capítulo 2 - A aventura humana	23
• Atividades	41
	
UNIDADE II	
Cidades: passado e presente	48
Capítulo 3 - Mesopotâmia	50
• Atividades	58
Capítulo 4 - África antiga: Egito e Núbia	62
• Atividades	76
Capítulo 5 - Hebreus, fenícios e persas	80
• Atividades	91
Capítulo 6 - A China antiga	95
• Atividades	103
	
UNIDADE III	
Democracia: passado e presente	108
Capítulo 7 - O mundo grego e a democracia	110
• Atividades	121
Capítulo 8 - Cultura, religião e arte grega	124
• Atividades	138
Capítulo 9 - Roma antiga	143
• Atividades	154
Capítulo 10 - O Império Romano	159
• Atividades	170
Capítulo 11 - A crise de Roma e o Império Bizantino	174
• Atividades	186
UNIDADE IV	
Diversidade: o respeito à diferença	192
Capítulo 12 - Os francos	194
• Atividades	201
Capítulo 13 - Feudalismo europeu: gestação e crise	205
• Atividades	221
Capítulo 14 - Tempos de reis poderosos e impérios extensos	226
• Atividades	241
Capítulo 15 - Civilização árabe-muçulmana	246
• Atividades	253
Capítulo 16 - Formações políticas africanas	257
• Atividades	267
Capítulo 17 - China medieval	272
• Atividades	280
Bibliografia consultada	286
Sugestões de filmes	287
	
Os ícones a seguir indicam a presença de material complementar no livro digital.	
   	
Professor, a descrição mais detalhada de cada ícone encontra-se nas Orientações do livro digital para o professor.	

Figura II – Sumário do Vol. 1 da coleção História- Sociedade e Cidadania

Na apresentação sobre “O que a História estuda”, o autor esclarece que tanto as mudanças ocorridas na sociedade quanto as continuidades e permanências são objetos de estudo para esse componente curricular, “de modo simplificado, podemos dizer, então, que a História estuda as mudanças e as permanências, as experiências coletivas, a longa aventura dos seres humanos sobre a Terra, os vários aspectos da vida social no passado e no presente” (p. 12), apresentando uma concepção de tempo histórico que foge à linearidade e está vinculada aos pressupostos preconizados pela Escola dos Annales.

No subtítulo do Capítulo 1, Unidade I “Tempo Histórico e diferentes tempos” introduz o assunto afirmando que povos do passado (e também do presente) organizam seu dia a partir do tempo da natureza, utilizando o calendário do povo Kayabi como exemplo. Segue apresentando as modificações na percepção de tempo ocorridas na Revolução Industrial em contraponto com a atualidade, que o autor denomina como tempo da informática, que estabelece outros tempos e outras formas de relações, concluindo que “nós e os indígenas da nação Kayabi vivemos em diferentes tempos históricos, embora o tempo cronológico em que estamos seja o mesmo: segunda década do século XXI” (p.14).

O próximo subitem do Capítulo 1 “O tempo e suas durações” (p. 14) remete a Fernand Braudel e sua percepção dos diferentes ritmos de duração dos fenômenos históricos, classificando-os como de curta, média e longa duração. O autor aborda cada ritmo de duração separadamente utilizando como exemplo alguns acontecimentos históricos como: a descoberta da vacina, a criação da internet e a eleição de um presidente como um fato breve e de curta duração; a Revolução Francesa (1789 – 1799) e o Regime militar (1964 – 1985) como fenômenos conjunturais e, dessa forma de média duração e por fim, o cristianismo ocidental e o capitalismo como fenômenos estruturais e por isso, de longa duração.

Também utiliza fotografias como forma de contextualizar o capitalismo como fenômeno de longa duração, por meio de imagens que mostram trabalhadores de montadoras de automóveis em momentos históricos distintos. Essa apresentação trata do tempo histórico em seus múltiplos aspectos e pode ser utilizada pelo professor para mostrar aos seus alunos a importância do tempo e suas categorias na construção do conhecimento histórico.

Seguindo a apresentação do Capítulo I, o autor aborda o conceito de “Cultura” estabelecendo relações entre a cultura material e imaterial, destacando-as como patrimônio histórico de cada sociedade. Na página seguinte apresenta os diferentes tipos de fontes históricas, dividindo-as como: **escritas** (documentos oficiais, uma carta, um artigo de jornal ou revista, uma letra de música, um poema); **imagéticas** (pinturas, fotos antigas e atuais, caricaturas, desenhos, reprodução de cenas de filmes e de histórias em quadrinho); **orais** (depoimentos de pessoas sobre os mais diferentes aspectos da vida a partir de entrevistas realizadas por historiadores para registrar a memória pessoal e coletiva) e **cultura material** (restos de moradias, de sepulturas, de artefatos domésticos, instrumentos de trabalho, etc.) (p. 17).

Apesar de ser bem ampla a descrição das fontes históricas, o autor deixa de lado a cultura imaterial, que além de ser parte do patrimônio histórico das diferentes sociedades, também é considerada como fonte para a pesquisa historiográfica.

Um dos pontos positivos dessa coleção está no trato da imagem como fonte. Os três volumes apresentam duas páginas distintas que abordam “O texto como fonte” e “A imagem como fonte” ao final de cada um dos capítulos. Quanto a essa última, encontra-se um número expressivo de imagens fotográficas atuais e do passado e apresentam questionamentos propositores de interpretação dessas fontes que possibilitam estabelecer relações com os assuntos abordados. A resenha do Guia do Livro Didático avalia esses itens da seguinte forma:

No que se refere ao **componente curricular História**, confere singularidade à obra a variedade de fontes documentais, sobretudo nas seções *A imagem como fonte* e *O texto como fonte*, que permitem explorar a multiplicidade de visões sobre o processo histórico. Na **proposta pedagógica**, a obra possui uma quantidade significativa de atividades diversificadas no que se refere ao uso de tipos documentais (pinturas, fotografias, charges, mapas e documentos escritos) e às estratégias de ensino-aprendizagem, por meio das quais o aluno é levado a observar, identificar, listar, comparar, descrever e analisar. (p. 78)

Analisando as unidades que trazem em seu título a relação entre o passado e o presente nos três volumes, como por exemplo, a já mencionada Unidade II do vol.1 “Cidades: passado e presente”, não se percebe efetivamente um diálogo entre essas temporalidades. O autor inicia esta Unidade apresentando o conceito de megacidade, seu funcionamento e dificuldades no tempo presente para, em seguida, abordar os povos antigos como a Mesopotâmia, a África antiga, hebreus, fenícios, persas e a China antiga sem que haja um diálogo efetivo entre a antiguidade e o presente.

No manual do professor, no início dessa unidade, o autor explica que esta abertura “visa estimular a reflexão dos alunos sobre a vida urbana no presente a fim de que a classe se interesse pelo estudo do tema no passado” (p. 48), porém não há nenhuma proposta de atividade que estabeleça essa relação ou que questione as diferenças entre as cidades do passado e do presente.

A mediação do professor nesse processo pode ser a complementação, mas por si só, da maneira como está apresentado, não irá gerar nos alunos o interesse sobre o passado. É preciso considerar que os alunos não estabelecem naturalmente uma relação entre presente/passado e é preciso que a mediação do professor estimule essa percepção por meio de atividades que privilegiem essa construção.

Ao final de cada unidade temos a sessão “Debatendo e concluindo” na qual o autor realiza um resumo das temáticas abordadas por meio de fontes contemporâneas e propõe algumas atividades. Na resenha avaliativa encontra-se a seguinte descrição: “ao final de cada unidade, a seção *Debatendo e concluindo* retoma o tema da unidade, revisa conceitos e estabelece relações entre o passado e o presente” (Guia PNLD, 2015: p. 79). Na análise realizada vemos que somente no fechamento da Unidade I³⁶ do vol. 1 existe a proposição de uma questão que conduz os alunos a refletirem sobre a relação passado/presente. Em todas as demais unidades os temas abordados nessa sessão são contemporâneos, com a apresentação de fontes e questionamentos sobre o tempo presente sem elencar questões que objetivem a reflexão

³⁶ A Unidade I do Vol. 1 contempla os seguintes capítulos e assuntos: Capítulo 1 – História, tempo e cultura e Capítulo II – A aventura humana: primeiros tempos.

por parte dos alunos entre as temáticas apresentadas no passado e no presente. Para exemplificar o exposto, na imagem abaixo, temos a reprodução da sessão que finaliza a Unidade I.

UNIDADE I
TÉCNICAS, TECNOLOGIAS E VIDA SOCIAL

Debatendo e concluindo

Nesta unidade vimos o impacto das técnicas e tecnologias sobre a vida dos grupos humanos em um passado distante. O trabalho com o texto a seguir quer estimular o debate sobre o impacto de uma tecnologia relativamente recente sobre os jovens e suas famílias no presente.



Geração celular

Mal podemos imaginar a vida dos adolescentes sem os telefones móveis: multifuncionais, eles servem como gravadores de música, central de comunicação, símbolo de *status*... Cientistas estudam a relação dos jovens com esses aparelhos para compreender o comportamento de grupos e desvendar interesses.

[...]

Por mais importante que o celular tenha se tornado na vida da nova geração, não existe nenhum indicio de que a comunicação por telefone substitua os encontros pessoais. Os programas com amigos são tão importantes hoje quanto antigamente, porém, além de se encontrar, eles permanecem em intenso contato eletrônico – e isso vale tanto para os amigos quanto para os casais.

Na pesquisa de Döring, expressões virtuais como “GDV” (gosto de você) e variantes “GMDV” (gosto muito de você) estão em primeiro lugar na lista das abreviações preferidas. A comunicação por escrito, para alguns, pode facilitar a demonstração de carinho e desejo. Na pesquisa britânica, feita pela internet, aqueles que se descrevem como socialmente tímidos ou solitários declararam que era mais fácil se expressar por mensagens curtas.

O advento do celular também mudou relacionamentos familiares e despertou controvérsias. Por um lado, existem questões bem práticas a ser relevadas, como o valor da conta no final do mês e a sensação que os adultos têm de não entender muito bem a necessidade dos filhos de usar tanto esses aparelhos. Por outro, o celular interfere na estrutura de poder entre pais e filhos.

[...]

A possibilidade de cuidados a distância pode fazer com que os pais concedam maior liberdade aos filhos, como demonstrou um estudo britânico. O sociólogo Stephen Williams, da Universidade de Glamorgan, no País de Gales, perguntou para 25 adolescentes, com idade entre 15 e 16 anos, e a seus pais, sobre o papel do telefone móvel nas negociações sobre o direito de sair de casa para compromissos sociais. Especializado no estudo de famílias, ele descobriu que os adultos mostram-se dispostos a deixar os filhos saírem por mais tempo e irem mais longe, desde que liguem regularmente e atendam sempre ao chamado dos pais. O acordo parece útil para os dois lados: garante maior segurança aos pais e, aos adolescentes, mais liberdade. Porém, existe um problema: alguns pais se desesperam se por algum motivo não conseguem encontrar seus filhos. E há adolescentes que ficam envergonhados por receberem telefonemas dos pais na presença dos amigos.

SCHAFER, Arnaldo. *Mente celular*. 1. ed. 2009. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/diversos/rep/origem/genetica_celular_3.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

1. Identifique a alternativa **correta** com base no texto. *Alternativa c.*
 - a) O celular tornou-se tão importante na vida da nova geração que substituiu os encontros pessoais.
 - b) A comunicação via celular fez com que expressões virtuais como GDV e GMDV se tornassem muito importantes também entre os adultos.
 - c) A possibilidade de se comunicar com os filhos a qualquer hora levou os pais a deixarem os filhos saírem por mais tempo e irem mais longe.
 - d) O fato de os pais poderem se comunicar com os filhos a qualquer momento limita a liberdade deles.
 - e) Os filhos evitam atender à chamada dos pais quando estão com os amigos.
2. Você conhece outras abreviações usadas na comunicação via celular que sejam tão populares quanto GDV e GMDV? Quais? *Resposta pessoal.*
3. Qual a importância do celular na sua vida? Justifique. *Resposta pessoal.*
4. **EM GRUPO** Vocês têm gastado mais do que podem conversando ao celular? Em caso afirmativo, que reflexão vocês fazem sobre isso? *Resposta pessoal.*
5. **EM GRUPO** Reflitam e opinem: o impacto causado no passado pelo domínio do fogo e da agricultura (a “revolução verde”) pode ser comparado ao do advento da internet e da telefonia celular, atualmente, na vida das pessoas?

• Postem o trabalho no **BLOG DA TURMA**. *Resposta pessoal. [Ao estabelecer um paralelo entre esses fenômenos é preciso levar em consideração que eles ocorreram em tempos e contextos muito diversos.]*

Figura III – Sessão “Debatendo e Concluindo” da Unidade II do Vol. 1 da coleção *História, Sociedade e Cidadania*.

A sessão aborda o uso do celular na sociedade contemporânea e propõe cinco atividades para serem realizadas pelos alunos. As primeiras quatro são direcionadas à relação das famílias com o uso do celular, questionando o tempo gasto com essa tecnologia e a importância do celular na vida dos alunos. Na última, temos a seguinte proposta para uma atividade a ser desenvolvida em grupo: “Reflitam e opinem: o impacto causado no passado pelo domínio do fogo e da agricultura (a “revolução verde”) pode ser comparado ao do advento da internet e telefonia celular, atualmente, na vida das pessoas?” (p. 47) Observa-se nessa questão uma preocupação efetiva e direta em relacionar o passado e o presente e em possibilitar essa reflexão nos alunos.

Nesta mesma sessão, “Debatendo e Concluindo”, no fechamento da Unidade II do Vol. 1– “Cidades: passado e presente”, apresenta como tema “a vida nas cidades brasileiras de hoje” (p. 106), relaciona duas fontes distintas, uma fotografia que mostra uma favela e um bairro de luxo na cidade de São Paulo e a letra da música “Favela” dos Racionais MC’s. Todas as

atividades propostas se relacionam ao presente e sua relação com as fontes, de forma alguma remete os alunos às temáticas abordadas na unidade (povos e cidades da antiguidade), nem propõe relações entre as mesmas e o presente.

Essa abordagem se repete nessa sessão no fechamento de todas as demais Unidades, nos três volumes dessa coleção. Existe uma frágil relação entre as temáticas abordadas e o tempo histórico em seus múltiplos aspectos. A coleção apresenta sessões interessantes e que poderiam ser exploradas de forma a contemplar as diferentes categorias de duração, enfatizar as permanências e transformações e ainda estabelecer relações mais diretas entre o passado e o presente.

A sessão “A imagem como fonte”, principalmente quando são imagens fotográficas, destaca-se nesse sentido, pois existe uma preocupação em relacionar o passado e o presente, propondo aos alunos que relacione essas temporalidades de acordo com o conteúdo estudado, indicando as modificações e até algumas permanências. De forma subjetiva os alunos são conduzidos a pensar sobre as relações existentes entre o passado e o presente, porém tal como está colocado não permite que os alunos percebam a importância das diferentes categorizações do tempo para a construção do conhecimento histórico sem que ocorra uma mediação do professor nesse sentido.

2.3 Análise da coleção: *Das cavernas ao terceiro milênio* Vol. 1, 2 e 3

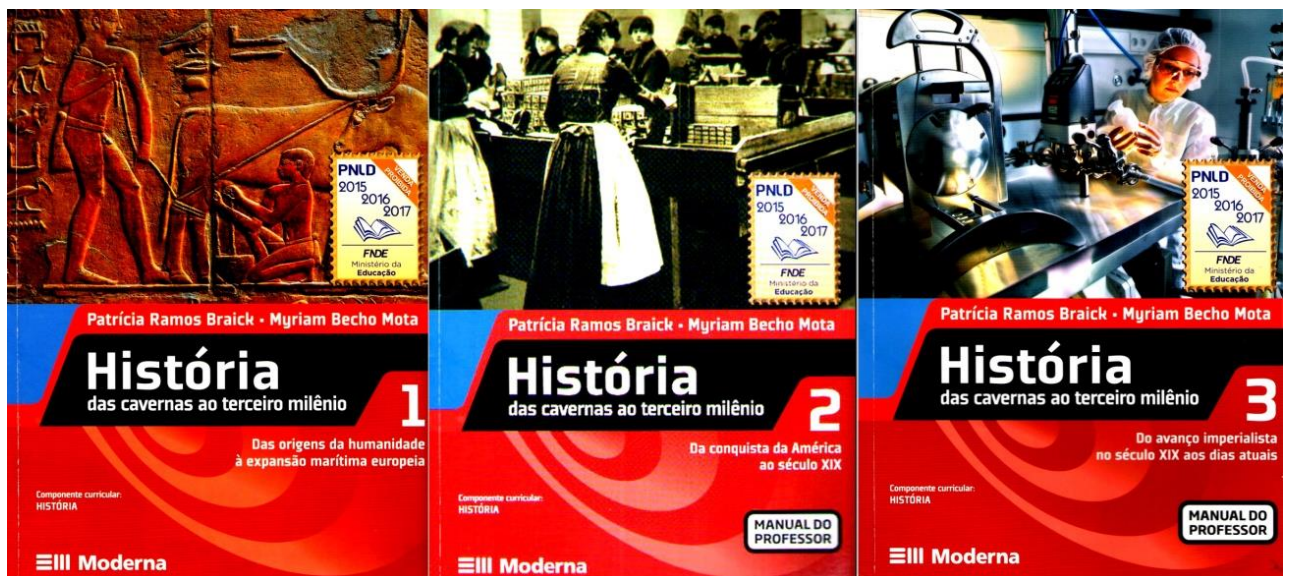


Figura IV – Capas dos três volumes da coleção *Das cavernas ao terceiro milênio*.

A coleção *História das cavernas ao terceiro milênio* das autoras Patrícia Ramos Braick³⁷ e Myriam Becho Mota³⁸ foi, conforme a relação do PNLD de 2015, a terceira coleção de maior distribuição no território nacional, totalizando entre os livros destinados aos alunos e o manual do professor para os três anos ensino médio, 821.104 exemplares distribuídos. Essa coleção foi escolhida pelos professores de História da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, sendo entregue aos alunos no início do ano letivo de 2016.

Na apresentação da coleção, as autoras destacam os recursos tecnológicos como propagadores do acesso à informação e como ferramenta de comunicação, enfatizando que por si só essa tecnologia não é capaz de instrumentalizar os alunos a compreender o complexo mundo em que vivem. A presente coleção “mantém a proposta de construir um saber histórico que contribua para o aluno refletir sobre as principais questões da atualidade e formar-se para a prática da cidadania”. Para tanto, as autoras enfatizam que utilizam uma metodologia que torna o processo de ensino-aprendizagem significativo, partindo de referenciais contemporâneos, “capazes de ativar o interesse do aluno em compreender, estabelecer associações e problematizar o conhecimento histórico”. Não há nenhuma menção ao tempo histórico ou, aos diferentes tipos de fonte histórica.

O “Sumário”³⁹ apresenta a distribuição dos conteúdos de forma tradicional e mantém a divisão progressiva e linear. Na resenha avaliativa sobre essa coleção encontramos a seguinte descrição:

A **coleção** segue um ordenamento cronológico que privilegia a descrição linear e evolutiva dos processos históricos, a partir de uma periodização europeia, intercalando conteúdos da História Geral, da História da América e da História do Brasil. Seu maior destaque é tratar dos diversos sujeitos históricos por meio de uma multiplicidade de fontes para a promoção da cidadania. (p.118)

³⁷ Patrícia Ramos Braick possui Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC (área de concentração: história das sociedades ibéricas e Americanas), o curso de sua graduação não consta na apresentação da autora no livro didático nem no Currículo Lattes, é professora do Ensino Médio em Belo Horizonte. Currículo Lattes disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4233658D4>

³⁸ Myriam Becho Mota é doutoranda em História na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, é Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA. Seu curso de graduação igualmente não aparece na apresentação da autora no livro didático nem no Currículo Lattes. É professora do Ensino Médio e Superior em Itabira, MG. Currículo Lattes disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4730239U0>

³⁹ O sumário apresenta os conteúdos distribuídos em Capítulos, diferentemente da primeira coleção analisada que os distribuiu em Unidades.

Sumário	
Início de conversa – Por que estudar história? 8	
Capítulo 1	A construção da história 10
O que é história?	11
As fontes históricas	11
O trabalho com as fontes históricas	12
Trabalhando com fontes: Memórias	13
Patrimônio histórico	14
Lidando com o tempo	15
Os calendários cristão, judaico e muçulmano, 15 / O cálculo do tempo, 16 / Diferenças que coexistem no tempo, 17	
Outras histórias: Um calendário indígena	18
Divisão da história ocidental	19
Atividades	20
Técnicas de trabalho: Entrevista	21
Capítulo 2	Da origem do ser humano à formação dos primeiros Estados 22
A origem do ser humano	23
A evolução humana	23
A origem do gênero Homo, 24	
Uma periodização questionável	25
O início da longa marcha humana: o Paleolítico, 26 / A Revolução Neolítica, 27 / A Idade dos Metais, 30	
Texto complementar: A Revolução Neolítica	31
Atividades	32
Decifrando o Enem	33
Capítulo 3	A identidade do homem americano 34
A origem do homem americano	35
Descobertas e estudos no Brasil	36
A Pré-história americana	38
A cidade mais antiga da América, 39 / Os povos dos sambaquis, 40	
Trabalhando com fontes: Um artefato	41
Outras histórias: Um sambaqui na Amazônia	42
Atividades	44
Questões do Enem e de vestibulares	46
Capítulo 4	Antiguidade oriental 48
Mesopotâmia	49
As cidades-Estado da Suméria, 50 / A civilização sumero-acadiana, 51 / O Primeiro Império Babilônico, 51	
Aprenda mais: A aurora da lei	52
O Império Assírio, 53 / Segundo Império Babilônico ou Neobabilônico, 53	
Às margens do Nilo: o Egito	54
Os três impérios, 55 / Sociedade e economia, 56 / Religião e escrita, 58 / Invenções egípcias, 60	
A Núbia	61
Cuxe: o Reino de Kerma, 62 / O Egito domina Cuxe, 62 / Cuxe domina o Egito, 62 / O período merótico, 63	
Os fenícios	64
As cidades-Estado fenícias, 65 / O desenvolvimento do alfabeto, 65	
Aprenda mais: A descoberta do Uluburun	66
Os hebreus	68
O monoteísmo dos hebreus, 68 / O Êxodo, 69 / Das doze tribos ao reino unificado, 69 / Do Cisma ao exílio na Babilônia, 70	
O Império Persa	71
Texto complementar: Uma mulher faraó do Egito antigo	73
Atividades	74
Decifrando o Enem	75
Capítulo 5	Grécia: berço da civilização ocidental 76
O mundo grego	77
Período minoico: os primórdios da civilização grega, 77 / O período micênico e os poemas homéricos, 78 / O declínio da civilização micênica, 79 / Os helenos arcaicos, 80	
Esparta	81
Educação voltada para a guerra, 81	
Atenas	82
As lutas populares e as reformas, 82 / A democracia ateniense, 83 / O papel atribuído às mulheres, 84	
Trabalhando com fontes: A democracia ateniense	85
A Grécia em guerra	86
A guerra contra os persas, 86 / A Guerra do Peloponesso e a conquista macedônica, 88	
Outras histórias: Os garamantes	89
A cultura grega	90
A religião, 90 / A arte grega, 91 / Pensamento filosófico e científico, 92	
Atividades	93
Capítulo 6	O esplendor de Roma 94
Os povos da Península Itálica	95
Monarquia [753 a 509 a.C.]	96
Res publica ou "coisa pública" [509 a 27 a.C.]	97
Os conflitos entre patrícios e plebeus, 98 / A república imperialista, 99 / A questão agrária, 100 / As rebeliões escravas, 100 / A crise da república, 101	
Ascensão e queda do Império [27 a.C. a 476 d.C.]	102
A degradação do Império Romano, 103	
Aprenda mais: O Império Romano em sua máxima extensão (século II)	104
O nascimento e a expansão do cristianismo, 106 / A queda de Roma, 106	
A cultura romana	107
Aspectos do cotidiano em Roma, 108	
Texto complementar: Briga de torcidas na Roma antiga	110
Atividades	111
Decifrando o Enem	112
Questões do Enem e de vestibulares	113
Técnicas de trabalho: Análise de filme	116
Capítulo 7	Alta Idade Média 118
Os povos bárbaros	119
As migrações dos bárbaros, 120	
Idade Média: uma nova concepção	121
A expansão dos francos e o Império Carolíngio	121
O Renascimento Carolíngio, 122	
Trabalhando com fontes: O reino dos francos e a Igreja de Roma	123
A divisão do Império, 124 / A fragmentação do poder real, 124	
Feudalismo: heranças germânicas e romanas	125
A organização do senhorio, 126	
Outras histórias: O feudalismo no Japão	127
A sociedade feudal	128
O clero, 128 / A aristocracia, 129 / Os trabalhadores do campo, 129 / Mulheres e crianças, 130	
Atividades	131
Capítulo 8	A civilização bizantina e o Islã 132
A civilização bizantina	133
A economia bizantina, 134 / Constantinopla, cidade grandiosa, 134 / O governo bizantino, 135 / O esplendor e a decadência do Império Bizantino, 135 / A Igreja Ortodoxa, 137	
Maomé funda o Islã	138
As origens do Islã, 138 / A doutrina do Islã, 139 / A sucessão do profeta e a expansão do Islã, 140 / O desenvolvimento cultural, 141 / A presença árabe na Península Ibérica, 142	
A ascensão otomana	143
Texto complementar: O Islã na África	144
Atividades	146
Decifrando o Enem	147
Capítulo 9	Baixa Idade Média 148
O crescimento das cidades e da economia	149
Desenvolvimento intelectual e artístico	151
As cruzadas	152
Outras histórias: Um cristão contra o papa	154
Peste e rebeliões: a agonia da ordem feudal	155
Agravamento da crise, 156 / A Guerra dos Cem Anos, 157 / Os novos atores sociais, 157	
Trabalhando com fontes: Ordenações trabalhistas	158
Atividades	159
Questões do Enem e de vestibulares	160
Capítulo 10	A consolidação das monarquias na Europa moderna 162
Tradição e modernidade	163
A formação dos Estados modernos	163
As bases do Estado moderno	164
A formação de Portugal e da Espanha, 165 / A monarquia na Inglaterra, 166 / A unificação na França, 166	
O absolutismo monárquico	167
Os teóricos do absolutismo, 167	
Texto complementar: A construção da imagem pública do rei	169
Atividades	170
Decifrando o Enem	171
Capítulo 11	O Renascimento e as reformas religiosas 172
O Renascimento	173
O pioneirismo da Península Itálica, 174 / Características gerais do Renascimento, 175	
Aprenda mais: Estudando arte	176
Trabalhando com fontes: Nicolau Nicolli, humanista e mecenas	178
O desenvolvimento científico, 179	
Outras histórias: Tamerlão	180
As reformas religiosas	181
Os precursores da Reforma, 182 / Martinho Lutero: a justificação pela fé, 182 / O calvinismo, 184 / A Igreja Anglicana, 184	
A contraofensiva católica	185
O preço da fé	186
Atividades	187
Técnicas de trabalho: Analisar matérias jornalísticas	188
Capítulo 12	A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo 190
O grande apelo do desconhecido	191
O expansionismo ibérico	192
O pioneirismo português, 192 / Em direção ao Novo Mundo, 193 / Interesses portugueses na América, 194	
O encontro entre europeus e americanos	195
O olhar europeu sobre o desconhecido, 196	
O mercantilismo	197
As práticas mercantilistas em diferentes Estados, 198	
Texto complementar: A expansão do paladar	201
Atividades	202
Decifrando o Enem	203
Questões do Enem e de vestibulares	204
Capítulo 13	As culturas indígenas americanas 206
A resistência indígena atual	207
Sociedades de caçadores, coletores e agricultores	208
Os Sioux na América do Norte, 209 / Na América do Sul, os povos Tupi, 210	
Trabalhando com fontes: A criação do mundo para os Surui Palter	211
As grandes civilizações agrícolas	212
Os maias, senhores do tempo, 212 / Os astecas, guerreiros dos deuses, 213 / Os incas, filhos do sol, 214	
Outras histórias: A Grande Muranha da China	215
Aprenda mais: Caminhos indígenas	216
Os indígenas na América Latina hoje	218
Atividades	220
Capítulo 14	A África dos grandes reinos e impérios 222
Conhecendo a África, conhecendo o Brasil	223
O olhar europeu sobre a África	224
A África pré-colonial	225
Os reinos sudaneses, 225 / Os reinos iorubá, 227 / Os povos bantos, 228	
Família e sociedade	229
A escravidão africana	230
O comércio árabe de escravos, 230 / O comércio europeu de escravos, 230	
Texto complementar: Mitologia e religião iorubá	232
Atividades	234
Decifrando o Enem	235
Questões do Enem e de vestibulares	236
Ampliando	238
Bibliografia	247

Figura V – Sumário do Vol. I da coleção *Das cavernas ao terceiro milênio*.

Antes de começar o Capítulo 1 do Vol.1 as autoras trazem em “Início de conversa” (p.8) o seguinte questionamento: “Por que estudar história?” Como resposta utilizam diferentes depoimentos de alunos sobre suas expectativas e entendimento da importância de se estudar História e seguem explicando que compreender o passado ajuda a entender melhor o presente e que, mesmo distante no tempo, os acontecimentos mais remotos são importantes pelos contextos em que estão inseridos. As lutas e os sonhos por eles revelados demonstram a complexidade da ação humana, contribuindo para nossas próprias escolhas. Além disso, destacam que

não apenas os indivíduos vão e voltam no tempo: o mesmo movimento é feito de forma coletiva. A sociedade em que vivemos, com seus hábitos e costumes, suas possibilidades e perigos, foi construída aos poucos, às vezes de forma mais linear, às vezes com alterações súbitas e bruscas. (p. 9)

Já no Capítulo 1, “A construção da história”, apontam no subtítulo “O sujeito e a história” (p.10) a importância da história pessoal de cada um dos alunos. Observam que tudo tem história; que todos fazem suas histórias e que estas estão relacionadas a diferentes contextos como o econômico, político e social.

No subitem “O que é história?” remetem à definição de Marc Bloch, “a história dos homens no tempo” e de Lucien Febvre “a história é o processo de mudança contínua na sociedade humana” e concluem que a “história é o estudo que os pesquisadores fazem dos homens no passado” enfatizando que “não é a soma dos acontecimentos do passado, mas o resultado das várias pesquisas feitas sobre esse passado [...] é o esforço intelectual para compreender e explicar como era a vida em outros tempos”(p.11). Observa-se que a definição de História foi reduzida aos acontecimentos do passado, sem maiores problematizações quanto às definições descritas de Bloch e de Febvre.

Seguindo nesse mesmo capítulo, no subtítulo “As fontes históricas” as autoras as definem como registros que podem fornecer informações sobre o passado: **escritos, orais, sonoros e iconográficos**. Destacam que as mesmas podem ser **materiais** (documentos oficiais e particulares, livros, revistas, jornais impressos e digitais, pinturas, construções, esculturas, filmes, roupas, utensílios domésticos, etc.) ou **imateriais** (entrevistas, relatos, festas, crenças, línguas, contos, lendas, fábulas, músicas, danças, etc.). Observam também, que estas fontes não são autoexplicativas e que cabe aos pesquisadores, em suas investigações, atribuir-lhes sentido e significado, dando ênfase às tradições orais como fonte histórica. Porém, não pontuam a fotografia ou imagem como fonte para a pesquisa história, ainda assim, é perceptível que as autoras estão em sintonia com a tendência historiográfica francesa, a Escola dos Annales, que concebe tudo que foi produzido pelo homem no tempo como uma fonte histórica.

Quanto ao tempo histórico, no subtítulo do Capítulo 1, “Lidando com o tempo” (p.15), retoma-se a definição de March Bloch de que a História é o estudo do homem no tempo, enfatizando a importância do tempo para os estudos e pesquisas históricas.

Dando continuidade, as autoras apresentam diferentes conceitos e percepções de tempo, como a duração do dia, mês, ano e afirmam que o “tempo também pode estar relacionado aos acontecimentos ou modos de vida que marcam determinados períodos ou sociedades e que podem perdurar por anos, formando os chamados tempos históricos” (p.15). Seguem a explicação falando dos ciclos da natureza e dos diferentes calendários que possuem como marco inicial acontecimentos de cunho religioso. Apresentam as diferentes maneiras de contar o tempo apresentando operações matemáticas para identificação e contagem dos séculos.

Seguindo, no subtítulo “Diferenças que coexistem no tempo”, mencionam o tempo da tradição, mentalidade e ritmo de duração (p.17). Trazem exemplos de comunidades tradicionais, com suas festas e rituais, que podem ser considerados “de tradição”, mas não falam dos diferentes ritmos de duração. Concluem, no final do texto, que

as culturas tradicionais coexistem com o modo de vida urbano e industrial, no qual a produção está voltada para o mercado e o lucro, as relações de trabalho predominantes são assalariadas e o cotidiano das pessoas se transforma continuamente com os avanços da ciência e da tecnologia. Ou seja, na mesma época, no século XXI, podem existir tempos históricos diferentes. (p.17)

Apesar do termo “tempo histórico” aparecer em duas ocasiões nos textos que falam sobre o tema, seu conceito não é abordado. Afirmou-se que os acontecimentos e os modos de vida podem durar por anos, mas não existem problematizações ou explicações sobre o que isso significa. Para fechar o Capítulo I as autoras apresentam a “Divisão da história ocidental” (p.19) adotando a “periodização que tem como base marcos cronológicos relacionados à história da Europa”.

No final da página, no quadro “É importante lembrar”, aparece em destaque a seguinte afirmação: “o tempo cronológico é diferente do tempo histórico” e explicam que “enquanto o primeiro é uma forma de medir o tempo por meio de relógios e calendários, o segundo é utilizado pelos historiadores para estabelecer semelhanças e diferenças entre povos que vivem no mesmo tempo cronológico ou não” (p.19). Essa afirmação sobre o tempo histórico é extremamente reducionista, pois não exemplifica as diferentes categorias de tempo e tão pouco trata dos diferentes ritmos de duração.

É perceptível a preferência das autoras por uma abordagem de tempo histórico com característica linear, relacionada a uma concepção de história considerada tradicional. Porém, ao mencionar as categorizações de tempo em seus múltiplos aspectos se faz necessária uma complementação que venha acompanhada de exemplos para facilitar o entendimento sobre o tempo histórico por parte dos alunos.

Entretanto, antes da apresentação do “Sumário” encontram-se explicações sobre a “Organização do livro”. Dentre as diferentes sessões apresentadas há duas que destacam-se no que refere-se ao tempo histórico e as fontes históricas. A primeira delas é uma sessão intitulada “Outras histórias” que tem como objetivo desenvolver a noção de “simultaneidade na história”, apresentando personagens, monumentos, acontecimentos ou lugares que são contemporâneos às temáticas desenvolvidas nos diferentes capítulos, mas em “espaços diferentes”. Essa sessão não está presente ao final de todos os capítulos.

No Vol. 1, com quatorze capítulos, essa sessão aparece quatro vezes; no Vol. 2 com dezesseis capítulos existem nove “Outras histórias” e no Vol. 3 com treze capítulos há sete dessas sessões.

Os textos são bem interessantes porque apresentam o mesmo tema em espaços diferentes e propõem atividades relacionadas aos mesmos. Essa sessão poderia ser mais explorada, abordando as diferentes percepções de tempo histórico, indo além da simultaneidade e incluindo os diferentes ritmos de duração.

A segunda sessão “Trabalhando com as fontes” aparece em cada capítulo de toda coleção e apresenta diferentes tipos de fontes relacionadas às temáticas abordadas. Igualmente propõem atividades que problematizam a fonte apresentada estabelecendo relações com os assuntos que foram elencados em cada capítulo. Sobre o uso da fotografia como fonte, apresentada nessa sessão, localizamos apenas uma em toda a coleção. São duas fotografias que se referem ao movimento dos trabalhadores no período do Estado Novo e localiza-se no Vol. 3, Capítulo 6, “A Era Vargas”.

Outros tipos de fontes imagéticas foram utilizados nessa sessão, como charges, desenhos, pinturas, entre outras, porém para essa presente análise, interessa perceber o quanto a fotografia está sendo abordada como fonte nos livros didáticos e, nesse caso, pode ser percebido como quase inexistente se relacionarmos essa única menção com a soma de todos os capítulos da coleção.

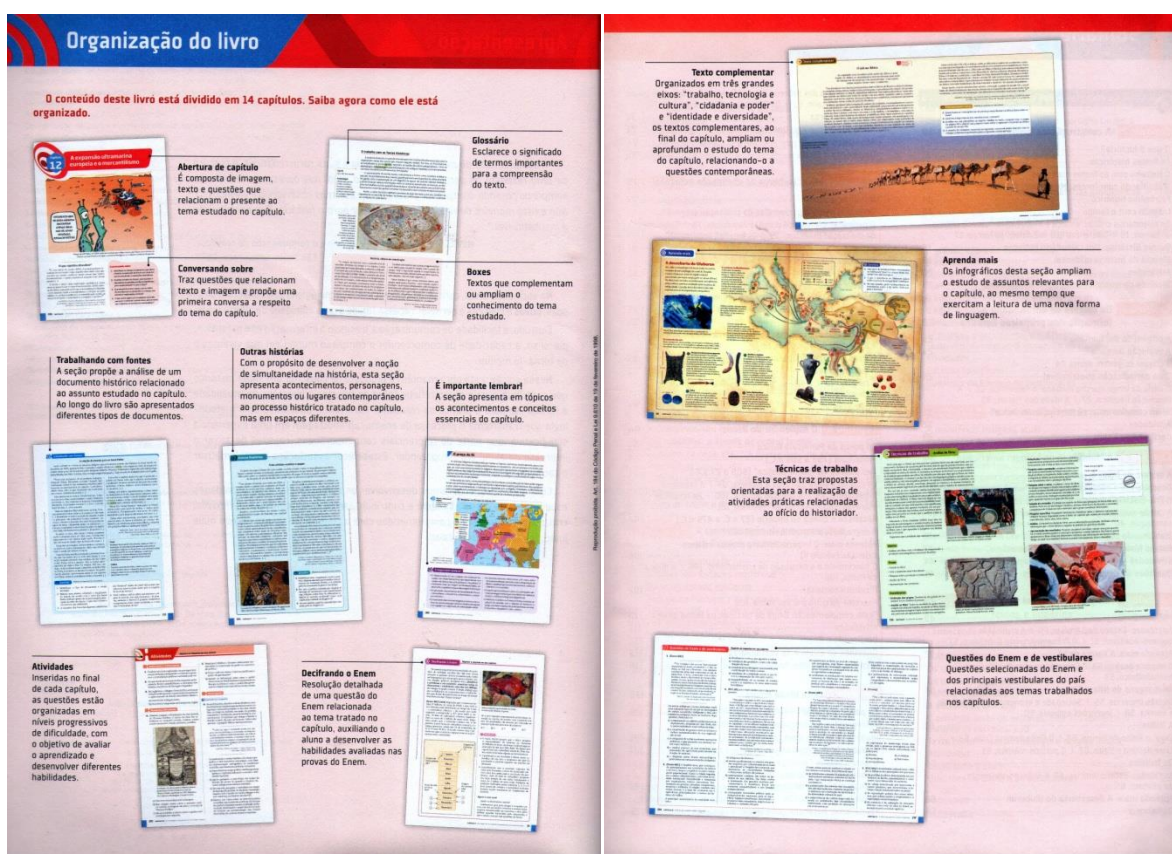


Figura VI – “Organização do Livro” do Vol. 1 da coleção *Das cavernas ao terceiro milênio*.

Um ponto forte dessa coleção e que merece ser destacado está na relação que as autoras propõem a cada início de capítulo entre os conhecimentos prévios dos alunos e as temáticas que serão desenvolvidas, ou a relação entre o passado e o presente problematizada a partir de charges, textos e de atividades individuais ou em grupo. Essa proposta é apresentada na sessão intitulada “Conversando sobre” que aparece na abertura de cada capítulo dos três volumes. Quanto a essa questão, a resenha avaliativa que consta no Guia do Livro Didático do PNLD 2015 observa que

quanto à **proposta pedagógica**, destacam-se as atividades com propostas que incentivam a prática da pesquisa, o trabalho com diferentes tipologias de fontes e o estabelecimento de conexões entre o passado e o tempo presente, especialmente na abertura dos capítulos, de modo a estimular a aproximação com a realidade social do aluno.

Nesse sentido, essa coleção apresenta de forma mais objetiva relações entre o presente e o passado que podem ser mais aprofundadas e melhor aproveitadas por meio da mediação do professor.

Ao analisarmos essas duas coleções pode-se perceber que, de forma geral, a fotografia é mais utilizada como ilustração e não como fonte, pois em ambas, encontramos diferentes imagens fotográficas ilustrando os textos, as mesmas estão devidamente qualificadas, mas não são problematizadas como fonte para a leitura do passado, do tempo e/ou do mundo. Principalmente na segunda coleção, na qual uma única fotografia foi utilizada nesse sentido.

A primeira coleção analisada traz imagens fotográficas que são tratadas como fonte em maior quantidade, mas não é a coleção utilizada pelos alunos da escola onde desenvolvemos a presente pesquisa.

De igual maneira esta primeira coleção apresenta o tempo histórico e suas categorias em conformidade com os pressupostos da Escola dos Annales, porém o mesmo não acontece no desenvolvimento das temáticas nos três volumes. Cabe salientar que a referida descrição sobre o tempo histórico aparece apenas no primeiro volume da coleção, sendo que os alunos que tem acesso a esta, a partir do segundo ou terceiro volume⁴⁰ ficam desprovidos desse entendimento. Ao problematizar questões que abordem os diferentes ritmos de duração ou enfatize as permanências e transformações nos demais volumes, possibilitaria ao professor uma mediação mais eficaz e até mesmo significativa sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Quanto à segunda coleção analisada a apresentação sobre o tempo histórico é fragmentada e muito frágil. Não permite uma percepção clara e tampouco traz atividades ou problematizações que conduzam os alunos ao entendimento do mesmo em seus múltiplos aspectos.

Considerando que o livro didático é uma das principais ferramentas dos professores e o primeiro contato dos alunos com os conhecimentos específicos de cada componente curricular, seria interessante considerar os elementos que dão singularidade e até mesmo justifiquem uma determinada área de conhecimento, como o tempo e suas categorias para a História. Segundo Cavalcanti (2016),

os livros didáticos exercem uma significativa influência no exercício docente no ensino de história, podendo interferir de maneira incisiva na forma como uma imensa quantidade de crianças e jovens irá construir suas leituras interpretativas de si, da sociedade da qual faz parte e das demais.[...] Essa situação é bastante complexa e produz sentidos e significados para a educação de maneira geral, haja vista ser do livro didático que uma grande parcela de professores e professoras elabora seu *modus operandi* de atuação docente. (p. 274)

⁴⁰ Isso se aplica aos alunos que entram na escola a partir do 2º ou 3º ano do Ensino Médio.

Assim, partindo do que Cavalcanti menciona, não pode ser esquecido o papel social que cabe a essa disciplina. À História mais do que ensinar sobre os acontecimentos do passado, cabe mediar a percepção e o entendimento dos alunos sobre a sua própria historicidade. Ou seja, instrumentalizá-los para se percebem como agentes históricos do seu tempo, auxiliando-os na construção de um pensamento histórico e crítico, para que sejam capazes de perceber o mundo em que estão inseridos em seus diferentes aspectos.

Nesse sentido, cabe ao professor no exercício de sua profissão extrair o humano do livro didático e dar sentido e significado à construção desse conhecimento para o seu aluno.

É preciso sensibilizar para ensinar.

3 PROJETO: A FOTOGRAFIA E O TEMPO HISTÓRICO - UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*Por meio da espera, o fotógrafo procura imprimir na imagem o tempo que se ausenta.*⁴¹

A partir da análise das coleções de livros didáticos e da revisão bibliográfica apresentadas nessa pesquisa, percebe-se uma grande fragilidade quanto à utilização do tempo histórico em seus múltiplos aspectos e o uso da fotografia como fonte para construção do conhecimento histórico, sobretudo no que se refere ao ensino médio. Existe uma preocupação em desenvolver metodologias associadas a teorias pedagógicas apropriadas para a apreensão das diferentes noções de tempo, inclusive o histórico, focalizadas no ensino fundamental.

Quanto ao ensino médio, as pesquisas objetivam constatar como o tempo histórico é percebido pelos alunos e como o mesmo é retratado nos livros didáticos, sem que haja intervenções diretas que objetivem a apreensão das diferentes categorias do tempo histórico em atividades escolares. No que se refere à utilização da fotografia como fonte a maioria das pesquisas permanece no campo teórico, apenas uma desenvolveu-se durante a prática docente, possibilitando aos alunos uma compreensão mais significativa sobre os usos dessa fonte imagética para a construção do conhecimento desse componente curricular.

A utilização da fotografia como fonte possibilita diferentes abordagens, tanto no seu contexto de produção, como um objeto que tem em sua materialidade uma historicidade, quanto na apreensão e análise de seu conteúdo iconográfico e iconológico, que igualmente sugere e abarca direta e indiretamente elementos econômicos, sociais e culturais em diferentes tempos como enfatiza Kossoy (2007) em relação à análise da fotografia:

é necessário que se compreenda o papel cultural da fotografia: o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento ambíguo de conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens. Ao mesmo tempo em que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentando os feitos cotidianos do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica. [...] O papel cultural das imagens é decisivo, assim como decisivas são as palavras. As imagens estão diretamente relacionadas ao universo das mentalidades e sua importância cultural e histórica reside nas intenções, usos e finalidades que permeiam sua produção e trajetória (p. 31 e 32).

⁴¹ Lissovsky 2002: p. 142 apud Ramos 2012: p. 17.

A fotografia pode ser considerada, partindo das percepções de Kossoy, como um testemunho, uma construção no tempo que resguarda diferentes memórias do esquecimento, fixando-as no tempo. Nessa perspectiva, a fotografia pode ser entendida como um documento/monumento. Conforme Le Goff (1996),

o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (p. 546)

Da mesma forma, as fotografias resultam de um processo que pode ser observado no tempo, estabelecendo relações entre elas e as pessoas e por meio dessa relação adquirem *status* de linguagem, uma linguagem não verbal, semiótica, entre o signo que se torna e a produção de sentido e significado que é capaz de gerar naquele que o interpreta, tornando-se outro signo. Segundo Ramos (2012),

um signo, portanto, representa, está no lugar de um objeto e, por representá-lo, estabelece fendas entre ele – o objeto – e sua representação, o que lhe dá potencial de gerar outro signo, ou seja, o signo gera um interpretante, que é outro signo. O que Pierce⁴² denomina semiose, ou ação do signo, se consolida nessa tríade signo/objeto/interpretante que se movimenta, tanto no sentido de continuar na geração de interpretantes como na de se aproximar do objeto. Assim, o signo gera um interpretante e esse, por sua vez, passa a exercer o papel de signo – outro signo – assim, gera outro interpretante, sucessivamente. No movimento dessa tríade, o homem desempenha o papel de mediador entre um signo e outro e o signo, por sua vez, é um mediador entre o homem e o mundo. (p. 69)

Essa relação entre, signo, objeto e interpretante, geradora de sentido e significado pode ser considerada como um fenômeno e, como tal, percorre um caminho, até chegar à consciência. Nesse sentido, Santaella (1990), por meio da obra de Pierce, destaca três categorias, que são para esse autor, os três modos como os fenômenos aparecem à consciência, a saber: primeiridade, segundidade e terceiridade. Grosso modo, a primeiridade relaciona-se ao presente, como se a percepção dos fenômenos só fosse possível nesse tempo, dissociada do passado e do futuro “é uma consciência imediata tal como é [...] tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente” (id.p. 43); a segundidade trata do espaço cotidiano, a reação da mente ao mundo real e reativo; “existir é sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade” (id. p. 47) e, a terceiridade,

⁴² Charles Sanders Pierce (1836 – 1924) foi lógico, químico e filósofo, nascido nos Estados Unidos. Desenvolveu a semiótica como o estudo dos signos em geral. Segundo Lúcia Santaella, que é pesquisadora das obras de Pierce, esse termo surge na filosofia de John Locke, no século XVII com o mesmo significado. Pierce o retoma e o aprofunda como uma ciência que estuda todas as formas de linguagem e examina os diferentes fenômenos de comunicação como fenômeno de produção de sentido. Conforme observações de Santaella (1990).

é o resultado, a mediação entre duas categorias anteriores é uma “síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo” (id. p. 51).

Desta forma, podemos interpretar a relação do signo como o primeiro, como aquilo que é e está em si mesmo. O objeto como segundo - o outro - que gera a reação e o interpretante; como o terceiro, o intermediário, que vai permitir a geração de outro signo. Essa relação é contínua, “para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos” (id. p. 52). Ramos (2012) destaca que “na primeira (consciência passiva da qualidade) e na segunda (consciência de uma interrupção no campo da consciência, que equivale ao sentido de resistência), não há cognição ou pensamento. Já a terceira ocorre no tempo e equivale ao pensamento” (p. 80). Reiterando as colocações anteriores, esse mesmo pesquisador enfatiza que o processo de “leitura” de uma fotografia, ou o simples contato com a mesma afeta nossa mente e nesse sentido a fotografia se faz signo, alterando nossa consciência.

Esse processo envolve mudanças na consciência, conseqüentemente, mudanças na nossa percepção de tempo. Os níveis de consciência também vinculados às categorias fenomênicas, vão auxiliar na compreensão de como, no processo de “leitura” de uma imagem fotográfica, nos envolvemos de modo significativo com o tempo. (id. p. 83)

Entende-se assim, que todo o processo de aprendizagem para ser significativo precisa passar por esse caminho. Precisa que o professor provoque uma reflexão que parta dos conhecimentos prévios dos alunos - aquilo que está presente, sem que os alunos se apercebam dessa presença - ou ainda, aquilo que faz parte do seu dia-a-dia e que está naturalizado em seu cotidiano, para que então, a partir deles, sejam inseridos novos conhecimentos – diferentes objetos – para que nessa interação mediada e problematizada (entre o que conhece e o novo conhecimento), ocorra uma desacomodação, um estranhamento que vai exigir que o aluno resignifique e se reaproprie do conhecimento, estabelecendo novas conexões e percepções e, dessa forma, transformando-o em um novo signo.

É o que apresenta a teoria da aprendizagem significativa preconizada por Ausubel (1978), na qual é preciso relacionar os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos de forma que possam fazer sentido e assim sejam assimilados. Para esse mesmo teórico a assimilação “é o resultado da interação que ocorre na aprendizagem significativa entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente, é uma assimilação de antigos

e novos significados a qual contribui para a diferenciação dessa estrutura” (*apud* Moreira, 1999: p.23).

Já para Seffner (2013) tornar a aprendizagem de história significativa, dentre outras considerações, é não deixá-la refém do passado, “alguma articulação com o presente, ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis, ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente”. (p.35)

Considerando o avanço tecnológico, sobretudo na propagação do uso do aparelho celular que oferece entre seus atrativos, câmeras fotográficas com alta capacidade de resolução, estando o mesmo conectado à internet e interligado às mais variadas redes sociais, possibilitou, nessa associação de fatores, a disseminação da produção e reprodução de fotografias como jamais foi possível.

A fotografia está impregnada e naturalizada no cotidiano de nossos jovens e alunos, que as consomem e as produzem diariamente, sem se darem conta de que estão criando e interagindo com um documento, uma memória de seu tempo. Esse registro, como em todo ato fotográfico, está permeado por intencionalidades, são propagadores de mensagens que afetam e carregam em si ideologias, sentimentos, denunciam diferentes modos de ser e de viver e, igualmente, estão imprimindo no mundo, que ganha características cada vez mais virtuais, uma imagem de si mesmos, escolhendo o que mostrar e o que ocultar, sem que se apercebam desses fatos.

Diante desse quadro pode-se perceber, considerando as devidas proporções, o que Hartog (2014) anuncia como “presentismo”⁴³. Para esse pesquisador, estamos vivenciando uma crise em relação ao tempo e suas temporalidades, desde o final do século XX. Existe, atualmente, uma urgência no ato de viver no tempo presente desconsiderando as relações entre o passado e o futuro, é “o presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (p.11),

[...] a crise na qual estamos nos debatendo, hesitantes, demanda aprofundar a reflexão. Certamente o presentismo não basta para dar conta dela (e não pretende isso), mas talvez venha ressaltar os riscos e as consequências de um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo. (p.15)

Dentre as inúmeras causas para essa percepção do presente como único horizonte, Hartog elenca que

⁴³ Em sua obra Regimes de Historicidade: presentismo e a experiência do tempo. 2014.

[...] o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornaram-se palavras-chave dos novos administradores. Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é, em sentido próprio, sua razão de ser, faz a mesma coisa. Na corrida cada vez mais acelerada para o *ao vivo*, ela produz, consome, recicla cada vez mais palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história. (p. 148)

Como recurso para resolução dessa problemática Hartog observa que o historiador deve propor um desprendimento do presente, por meio da prática do “olhar distanciado”, capaz de gerar um estranhamento do presente e propõe o “regime de historicidade” como um instrumento capaz de criar esse referido distanciamento,

a hipótese (o presentismo) e o instrumento (regime de historicidade) são solidários, complementam-se mutuamente, o regime de historicidade permite formular a hipótese e a hipótese leva a elaborar a noção. [...] Assim, um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias [...]. (p.11)

Hartog segue em sua explicação esclarecendo que o regime de historicidade deve ser uma construção do próprio historiador de maneira ampla ou restrita, atuando no macro e micro, exemplificando,

pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade. (p.13)

Assim, a partir das diferentes propostas teóricas elencadas, ao utilizarmos a fotografia como fonte e ao mesmo tempo como uma linguagem não verbal, buscou-se mediar uma percepção sobre sua historicidade e as relações temporais que a permeiam.

Entendendo que a fotografia possui diferentes tempos - o tempo *da* fotografia e o tempo *na* fotografia - é possível a partir da desconstrução dos diferentes elementos que a compõem, refletir sobre as relações existentes entre passado/presente e por meio dessa relação identificar as simultaneidades, as permanências e transformações e dar ao tempo presente um novo significado, que extrapole essa percepção presentista dissociada dos acontecimentos do passado.

Dessa maneira, mediar a percepção dos jovens alunos como agentes históricos de seu tempo e que estão produzindo e interagindo com uma fonte que possui uma historicidade que

reflete diferentes relações temporais. Segundo Seffner (2013), um dos componentes necessários para uma situação de aprendizagem que seja significativa no ensino de História

é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. (p. 32)

Para a realização da presente pesquisa, duas turmas de alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul – EETCS interagiram com dois tipos de fotografias por meio de distintas atividades que foram desempenhadas individualmente e em duplas. A primeira fotografia foi selecionada pelos alunos do acervo de suas famílias e a segunda foi elaborada pelos mesmos, buscando igual sentido e elementos da primeira – enquadramento, tipo de lugar, número de pessoas, etc.

3.1. A metodologia

Em posse dessas duas fotografias começou o trabalho de desconstrução das imagens fotográficas e para isso foram utilizados os fundamentos teóricos e os modelos metodológicos apresentados por Kossoy (2007) no qual se articulam da seguinte forma: o sistema de representação visual e o fenômeno fotográfico; a experiência fotográfica: a produção e recepção das imagens e; a trama fotográfica, suas realidades e ficções (p. 45). A desmontagem das imagens fotográficas implica, segundo Kossoy, na ideia de decifração “de suas realidades e, portanto, de seus códigos, se desenvolve através da análise iconográfica e da interpretação iconológica” (p.46).

Para desconstrução das fotografias os alunos responderam as seguintes questões:

Fotografia 1 – Acervo Familiar:

Iconografia – o que a constitui	Iconologia – o que está oculto
Quando foi tirada?	O que acontecia no país e no mundo?
Quem fotografou?	O que o fotógrafo não mostrou?
Que tipo de equipamento utilizou?	Que tipo de tecnologias existia à época?
Quem está na foto?	Como essa pessoa vivia (ocupação, atividades sociais, econômicas, etc.)
Inventário dos elementos que a constitui.	O que eles revelam ou supõem?
Que tipo de atividade descreve?	Essas atividades permanecem? São diferentes? Que tipo de relações pode-se estabelecer com o tempo presente?

Tabela 1 – Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (acervo familiar)

Fotografia 2 – Elaborada pelos alunos:

Iconografia – o que a constitui	Iconologia – o que está oculto
Quando foi tirada?	O que está acontecendo no país e no mundo?
Quem fotografou?	O que você não quis mostrar? Por quê?
Que tipo de equipamento utilizou?	Que tipo de tecnologias existem atualmente?
Quem está na foto?	Como essa pessoa vive (ocupação, atividades sociais, econômicas, etc.)
Inventário dos elementos que a constitui.	O que eles revelam ou supõem?
Que tipo de atividade social descreve?	Como eram essas atividades no passado? Existiam?

Tabela 2 – Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (elaborada pelos alunos)

A partir da análise das fichas os alunos foram desafiados a contrapor as duas fotografias com suas devidas análises e produzir uma única legenda para as duas fotografias em forma de narrativa histórica descrevendo os acontecimentos históricos e apontando os elementos que permanecem e os que se transformaram no decorrer do tempo, bem como aqueles que são simultâneos estabelecendo dessa forma relações diacrônicas e sincrônicas entre os diferentes elementos analisados.

Antes de entrar na desconstrução das fotografias como descrita, os alunos responderam a um questionário no início das atividades, objetivando identificar de forma qualitativa, como eles percebem a fotografia, a construção do conhecimento histórico, como se processa a passagem do tempo nessa construção e quais relações entre a fotografia e a história são capazes de estabelecer. O questionário foi elaborado de forma simples, composto por quatro perguntas, conforme descrição abaixo:

(1) No seu entendimento, o que é História e qual a função do conhecimento histórico?
(2) Existe uma relação entre a História e o tempo? Qual?
(3) Como você percebe a presença do tempo na fotografia e na construção do conhecimento histórico?
(4) Você percebe alguma relação entre a fotografia e a História? Qual?

Tabela 3 – Questionário aplicado aos alunos

Ao final das atividades, os alunos responderam ao mesmo questionário, sem ter acesso às suas respostas anteriores, para que desta forma fosse possível identificar o que permaneceu e o que se modificou em suas percepções e conhecimentos referentes a essas mesmas questões.

4. A APLICAÇÃO DO PROJETO

*O instante é uma conjugação de movimentos com um tempo que o imobiliza.*⁴⁴

A presente pesquisa foi aplicada nas turmas 303 e 304 no turno da tarde, em horário normal de aula na Escola Estadual Técnica Caxias do Sul - EETCS, conforme já fora mencionado, seguindo o cronograma abaixo:

Data	Ação
18/05/17	Aplicação de questionário e orientação para escolha da fotografia nos acervos familiares
25/05/17	Seleção das fotos que serão utilizadas e preenchimento da ficha catalográfica
26/05 -7/06/17	Confecção das fotos da atualidade pelas duplas de alunos e preenchimento da ficha
08/06/17	Confecção de uma única legenda para as duas fotografias a partir da análise das fichas
15/06/17	Aplicação do mesmo questionário e encerramento

Tabela 4 – Cronograma da aplicação do projeto

Os alunos foram convidados a participar do projeto sem serem informados sobre o objetivo final das atividades que seriam desenvolvidas. Primeiramente, responderam ao questionário de forma individual. Alguns apresentaram dificuldade em entender as relações sugeridas, por meio das perguntas, entre a História, o tempo e a fotografia, o que acabou gerando um grande debate entre eles nas duas turmas⁴⁵.

Quanto ao trabalho com as fotografias, o mesmo foi realizado em duplas. Cada aluno trouxe uma ou mais fotografia de seus acervos familiares e em duplas decidiram com qual realizariam o trabalho. A partir desse momento começou a desconstrução da primeira fotografia e a confecção da segunda, que igualmente foi desconstruída a partir do preenchimento das fichas iconográficas e iconológicas⁴⁶.

⁴⁴ Scavone, 2006, p. 26, apud Ramos 2012: p. 17.

⁴⁵ Os alunos ficaram confusos quanto a relação do tempo com a fotografia e a História, debatendo entre eles sobre que tempo teria na fotografia e que história ela contava. Aqueles que entenderam procuravam explicar aos demais que a fotografia além de guardar um momento tem a sua história e que esta aconteceu em algum tempo.

⁴⁶ Conforme as Tabelas 1 e 2.

Para a confecção da legenda, as duas fotografias foram colocadas lado a lado e apresentadas em projeção para as turmas, a do acervo (passado) e a elaborada por eles (presente), para que assim todos pudessem ver o resultado. Isso acabou gerando mais discussões sobre os temas escolhidos quanto a primeira foto e os enquadramentos e temáticas que privilegiaram na confecção da segunda⁴⁷. Ao mesmo tempo, projetar as fotografias para os alunos permitiu que percebessem com mais clareza as mudanças e permanências dos diferentes aspectos representados nas fotografias.

A finalização do trabalho se deu quando as duas turmas, após terem confeccionado as legendas, responderam ao segundo questionário - sem ter acesso às respostas que deram no preenchimento do primeiro – e na realização de um grande debate para que pudessemos discutir o objetivo e o desfecho de todas as atividades das quais participaram.

Como resultado quantitativo apontamos os seguintes números:

a. na turma 303, com o total de 29 alunos, 19 responderam aos dois questionários e foram construídos 12 conjuntos de fotografias, envolvendo 24 alunos.

b. na turma 304, com um total de 32 alunos, 17 responderam aos questionários e foram construídos 11 conjuntos de fotografias envolvendo 22 alunos.

Observando os números é possível perceber que nem todos os alunos participaram de forma efetiva do projeto e isso se deu por diferentes motivos. O principal deles foi a ausência de alguns alunos nos dias em que as atividades foram desenvolvidas, sendo que alguns responderam apenas um dos questionários ou apresentaram apenas uma das fotografias, ficando o conjunto das atividades incompletas⁴⁸.

4.1. Análise dos questionários

O principal objetivo na aplicação dos questionários foi poder identificar se houve ou não a percepção ou entendimento do tempo histórico, assim como sua função e importância na construção do conhecimento histórico.

⁴⁷ Durante a projeção dos conjuntos fotográficos todos os alunos opinaram sobre que tipo de legenda/narrativa poderia ser construída a partir da oposição entre as duas fotografias. Os que observavam questionaram a dupla que havia elaborado o conjunto, sobre o porquê de terem escolhido aquele tema, o que queriam representar e sobre as escolhas que fizeram na construção da segunda fotografia. A intenção dessa projeção, além de socializar o trabalho dos colegas, foi possibilitar que os alunos percebessem as diferentes maneiras de se interpretar um mesmo conjunto fotográfico.

⁴⁸ Para apresentação dos resultados desse projeto foram analisadas apenas as produções dos alunos que participaram de todas as atividades propostas, sendo considerado como *conjunto completo* das atividades.

Partindo dessa meta as perguntas conduziram os alunos a pensar na relação entre os conceitos de História, Tempo e Fotografia. Nesse sentido, os alunos responderam as mesmas questões antes de iniciarmos os trabalhos e como atividade última, para que desta forma seja possível contrapor as respostas do antes e do depois e inferir os resultados.

Para realizarmos uma avaliação qualitativa privilegiamos como metodologia a análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de Laurence Bardin (2009), que segundo a autora é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (p.42)

E, continua,

Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, reflexões à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessa mensagem). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. (p. 42)

Nesse sentido, ao tabular as respostas fornecidas pelos alunos, não foi possível considerar ou tomar por objeto apenas as palavras mais recorrentes em suas respostas. Para uma análise mais próxima ao que realmente se objetivou apreender, foram analisadas todas as respostas e tabuladas em “frases” de acordo com o número de repetições. O porquê dessa escolha fica mais explícito quando verificamos as tabelas abaixo.

Os resultados foram classificados e analisados por turma e tabelados de acordo com as perguntas, assim, temos os seguintes dados:

- ✓ **Turma 303 – 19 questionários respondidos**
- ✓ **Turma 304 – 17 questionários respondidos**

Pergunta 1: No seu entendimento, o que é História e qual a função do conhecimento histórico?

Como pode ser facilmente observado a pergunta acima implica em dois tipos de resposta e para uma análise mais consistente separamos os resultados em dois sentidos, primeiro a resposta dada ao questionamento *o que é História* e segundo, *qual a função do conhecimento histórico*.

TURMA 303			
O que é História? 1º questionário Estudo...	Nº de repetições	O que é História? 2º questionário Estudo...	Nº de repetições
do passado	17	do passado	09
dos acontecimentos importantes	01	do tempo	04
Das recordações de outros tempos	01	dos acontecimentos no tempo	03
--	--	do homem através do tempo	02
--	--	de tudo	01

Tabela 5 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 1ª parte – Turma 303

TURMA 303			
Para que serve? 1º questionário Entender...	Nº de repetições	Para que serve? 2º questionário Entender...	Nº de repetições
o presente	07	o presente	06
os acontecimentos passados	06	o futuro	03
o mundo e seus porquês	01	o passado das coisas	03
os erros do passado	05	as mudanças das coisas no tempo	03
--	--	as ações humanas e suas consequências no tempo	02
---	--	Para não esquecer o que nos antecede	02

Tabela 6 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 2ª parte – Turma 303

Ao verificarmos as primeiras respostas da turma 303, ou seja, aquelas que mais se repetem, acreditaríamos que não ocorreu nenhuma modificação na percepção dos alunos quanto ao que é História e para o quê esse conhecimento serve, pois temos resultados iguais nos dois questionários, o de antes e de depois da aplicação das atividades com as fotografias. A grande maioria dos alunos entende que a História é o estudo do passado e esse conhecimento serve para entendermos o presente.

Porém, é possível identificar que essa afirmativa se dilui diante de outras respostas no segundo questionário, sendo o “estudo do passado” substituído pela noção de tempo histórico, que pode ser identificado nas afirmativas “estudo do tempo”, “estudo dos acontecimentos no tempo” e o estudo do “homem através do tempo”, somando essas respostas obtemos o número nove, que se equipara ao número de alunos que responderam que a história é o “estudo do passado”.

Quanto à segunda parte dessa pergunta, é possível inferir a presença da noção de tempo histórico nas afirmativas de que o conhecimento histórico serve para “entender as mudanças das coisas no tempo”, ou “as ações humanas e suas consequências no tempo” totalizando cinco pontos, um a menos que a resposta sobre o “presente”.

TURMA 304			
O que é História? 1º questionário Estudo...	Nº de repetições	O que é História? 2º questionário Estudo...	Nº de repetições
do passado	11	do passado	09
dos acontecimentos importantes	03	do tempo	05
Registro da passagem do tempo	02	dos acontecimentos no tempo	03
da memória dos acontecimentos	01	---	--

Tabela 7 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 1ª parte – Turma 304

TURMA 304			
Para que serve? 1º questionário Entender...	Nº de repetições	Para que serve? 2º questionário Entender...	Nº de repetições
o presente	10	quem somos	05
os acontecimentos passados	03	o passado das coisas	04
Para evoluir no futuro	02	o presente	03
os erros do passado	02	as mudanças das coisas no tempo	03
--	--	as ações humanas e suas consequências no tempo	02

Tabela 8 – Resposta 1ª pergunta do questionário, 2ª parte – Turma 304

Observando as respostas da turma 304 para a primeira parte dessa questão, o antes e o depois permanecem iguais, mas como no caso da turma 303 pode-se perceber pequenas mudanças e a presença do elemento tempo no segundo questionário. Respostas como História é o “estudo do tempo” e dos “acontecimentos no tempo” aparecem em número muito próximo à primeira frase que é o “estudo do passado”, totalizando cinco para seis repetições. Já a segunda parte dessa pergunta aparece de forma diferente, para a turma 304 a História é o estudo do passado e esse conhecimento serve para entender quem somos. Igualmente “as mudanças das coisas no tempo” e as “ações humanas e suas consequências no tempo” nos remetem à noção de tempo histórico. Somando essas duas respostas temos o mesmo número de repetições da primeira que é para entender “quem somos”.

Pergunta 2: Existe uma relação entre a história e o tempo? Qual?

Todos os alunos, sem exceção, responderam que sim, que há uma relação entre a História e o tempo. No quadro abaixo temos então a continuação da pergunta: qual?

TURMA 303			
Relação história/tempo 1º questionário	Nº de repetições	Relação história/tempo 2º questionário	Nº de repetições
A História é o tempo passado	07	Um existe no outro	07
Se complementam	04	A História só existe no tempo	05
A História se divide no tempo – períodos	03	História é o tempo passado	04
História é o passar do tempo	03	É no tempo que a história acontece	03
O tempo faz a História existir	01	--	--
História é as mudanças e transformações do tempo.	01	--	--

Tabela 9 – Resposta 2ª pergunta do questionário – Turma 303

Na tabulação dessas respostas, o tempo aparece retratado de diferentes formas, e é interessante destacar que a história dividida de forma linear e cronológica só aparece em três respostas do primeiro questionário, em que os alunos deixam claro que a “História se divide no tempo em períodos”. No segundo questionário essa divisão desaparece e a fusão entre a história

e o tempo torna-se mais proeminente e, a percepção de que a “História é o tempo passado” diminui sensivelmente de um questionário para o outro, possibilitando a inferência de que o tempo já não é somente o que passou, e que ambos, História e Tempo, possuem uma relação de complementariedade.

TURMA 304			
Relação história/tempo 1º questionário	Nº de repetições	Relação história/tempo 2º questionário	Nº de repetições
A História é o tempo que passa	06	História é o relato do tempo	05
História é registro do que acontece no tempo	05	A História mudanças no tempo	04
A história é as mudanças nos tempos	03	História é o tempo que passa	04
História e o tempo se complementam	02	É no tempo que a história acontece	03
O tempo faz a História existir	01	O tempo é história	01

Tabela 10 – Resposta 2ª pergunta do questionário – Turma 304

As respostas da turma 304 a essa pergunta são bem interessantes, aqui eles não falam no tempo passado, mas no tempo que passa e um não é sinônimo do outro. O tempo que passa pode ser múltiplo, enquanto o tempo passado, na interpretação dos alunos, está engessado em seu próprio significado, representando o que passou e está longe de suas realidades. Não aparece nenhuma menção à demarcação do tempo pela História.

Pergunta 3: Como você percebe a presença do tempo na fotografia e na construção do conhecimento histórico?

Como na primeira pergunta, responder essa questão gera dois tipos de respostas, pois os alunos interpretaram essa questão relacionando primeiramente a fotografia com o tempo e depois a fotografia com o conhecimento histórico e o tempo, ou a utilização desta para a construção desse conhecimento, conforme pode-se observar nas tabelas que seguem:

TURMA 303			
Relação tempo/fotografia 1º questionário	Nº de repetições	Relação tempo/fotografia 2º questionário	Nº de repetições
Fotografia mostra o passado	08	Fotografia mostra as mudanças do antes e do agora	13
Fotografia preserva o momento	07	Fotografia é a eternização do tempo	05
Fotografia é um momento parado no tempo	03	Fotografia como um recorte de tempo	01
Percebe-se na fotografia a passagem do tempo	01	---	--

Tabela 11 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 1ª parte - Turma 303

Na turma 303 as primeiras respostas mudam sensivelmente. A “fotografia mostra o passado” para a “Fotografia mostra as mudanças do antes e do agora” evidencia que a fotografia deixou de ser vista como um registro ou representação de alguma coisa que parou no tempo, representando um passado estanque⁴⁹ e passou a ter movimento, deslocando-se no tempo do antes e do agora. De igual maneira deixa de apenas “preservar o momento” e passa a “eternizar o tempo”.

TURMA 303			
Relação tempo/fotografia/história 1º questionário É possível...	Nº de repetições	Relação tempo/fotografia/história 2º questionário É possível...	Nº de repetições
perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	12	perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	05
Mudanças das coisas no tempo	07	perceber a mudança e evolução dos costumes no decorrer do tempo	05
---	--	perceber o avanço das tecnologias fotográficas no decorrer do tempo	05
---	--	perceber as coisas que mudam e que continuam com o passar do tempo	04

Tabela 12 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 2ª parte - Turma 303

⁴⁹ Na percepção dos alunos.

Quanto à segunda parte da pergunta, ainda que a primeira resposta, a que quantitativamente teve mais adesão, seja a mesma é possível por meio da relação tempo, fotografia e História perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia, nota-se no segundo questionário um olhar diferenciado quando às possibilidades dessa relação.

Nesse sentido, os alunos passaram a olhar para os elementos que constituem a fotografia como passíveis de historicização com relação ao tempo. Desde os costumes, que são os elementos sociais representados na imagem, até a própria historicidade da tecnologia fotográfica, ou seja, os dois tempos que podem ser apreendidos pela imagem fotográfica: o tempo na fotografia e o tempo da fotografia. Essas respostas possuem cada uma os mesmos números de repetições que a primeira e, desta forma, suas somas a ultrapassam.

A última resposta que tem apenas uma repetição a menos que as demais, “perceber as coisas que mudam e continuam com o passar do tempo” é diferente de “perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia”, pois aquela permite uma análise mais múltipla sem uma definição temporal.

TURMA 304			
Relação tempo/fotografia 1º questionário	Nº de repetições	Relação tempo/fotografia 2º questionário	Nº de repetições
Fotografia mostra o passado	06	Fotografia mostra as mudanças no tempo	08
Fotografia preserva o momento	05	Fotografia marca um determinado tempo	06
Fotografia relembra o passado	02	Fotografia eterniza o tempo	03
Fotografia mostra o tempo	02	---	--
Fotografia salva memórias	02	---	--

Tabela 13 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 1ª parte - Turma 304

Nesta turma, as respostas foram um pouco diferentes. Em um primeiro momento, como se evidencia nas respostas quanto ao primeiro questionário, a fotografia estava vinculada ao tempo passado, já no segundo a fotografia passa a revelar as mudanças que ocorrem no tempo. Também é importante observar que a relação entre a fotografia e o tempo está representada a partir da ideia do tempo estanque, “preserva o momento”, “relembra o passado”, “mostra o tempo”, “salva memórias”, enquanto que no segundo essa relação oscila entre o movimento e demarcação de um único tempo.

TURMA 304			
Relação tempo/fotografia/história 1º questionário É possível...	Nº de repetições	Relação tempo/fotografia/história 2º questionário É possível...	Nº de repetições
perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	09	perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	06
perceber o avanço das tecnologias fotográficas no decorrer do tempo	05	perceber a mudança e evolução dos costumes no decorrer do tempo	06
Fotografia é a história de um momento	03	Fotografia é um registro histórico do tempo	05

Tabela 14 – Resposta 3ª pergunta do questionário – 2ª parte - Turma 304

A segunda resposta desta turma também foi diferente, em primeiro lugar mantém-se as mesmas questões levantadas pela turma 303, em que é possível perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia.

Esses alunos igualmente percebem a possibilidade de historicizar os elementos representados na fotografia, o diferencial é que isso já está evidenciado no primeiro questionário quando afirmam que é possível “perceber o avanço das tecnologias fotográficas no decorrer do tempo”, curiosamente esse item não aparece no segundo questionário como resposta possível, somente as questões culturais com suas mudanças e evoluções ocorridas no tempo estão contempladas.

Outro fato que diferencia essa turma da anterior é o entendimento da fotografia como “um registro histórico do tempo”, ou seja, eles percebem que a fotografia pode ser e/ou representar uma fonte para produção do conhecimento histórico e que esta acontece no tempo.

Pergunta 4: Você percebe alguma relação entre a fotografia e a História? Qual?

Essa foi a última pergunta feita e, apesar de ser repetitiva, teve o intuito de fazer com que os alunos olhassem para a relação entre fotografia e história sem a menção ao tempo. Nas duas turmas todos os alunos disseram que essa relação entre a fotografia e a História existe.

Abaixo indicamos as repostas para a segunda parte dessa pergunta: Qual?

TURMA 303			
Relação fotografia/história 1º questionário	Nº de repetições	Relação fotografia/história 2º questionário	Nº de repetições
Fotografia guarda elementos do passado histórico	08	Fotografia pode ser interpretada historicamente	08
Fotografia é um registro histórico	08	Fotografia é um registro histórico	07
Fotografia pode ser interpretada historicamente	03	Fotografia é uma representação do passado	04

Tabela 15 – Resposta 4ª pergunta do questionário – Turma 303

Apesar do conceito de tempo não estar sendo evocado na pergunta, essa turma apresenta no primeiro questionário a percepção de que a fotografia guarda elementos do passado histórico. Quando comparamos com as respostas do segundo questionário essa percepção se reduz pela metade. Já, na segunda resposta mais repetida do primeiro questionário, a fotografia é interpretada como um registro histórico sem menção ao tempo ou temporalidades, diminuindo apenas um ponto no segundo questionário, ou seja, quem percebia essa relação desse jeito continuou percebendo-a da mesma forma.

A resposta que aparece em primeiro lugar no segundo questionário, é a mesma que aparece na pergunta anterior da turma 304, a “fotografia pode ser interpretada historicamente”, isso igualmente nos permite inferir que conseguiram perceber a fotografia como um documento, uma fonte que pode ser historicizada.

TURMA 304			
Relação fotografia/história 1º questionário	Nº de repetições	Relação fotografia/história 2º questionário	Nº de repetições
Fotografia guarda um momento	06	Fotografia preserva momentos históricos	05
Fotografia registra a história	06	Fotografia mostra e oculta acontecimentos históricos	04
Fotografia é uma ferramenta para a história	03	Fotografia é uma representação do passado	04
Fotografia registra a história em diferentes tempos	02	Fotografia relata um momento histórico	04

Tabela 16 – Resposta 4ª pergunta do questionário - Turma 304

Essa turma apresentou algumas respostas diferenciadas em relação à turma 303. Em todas as respostas do primeiro questionário a fotografia está posta como um registro, uma guardiã ou uma ferramenta para a história, ou seja, ela é um repositório de acontecimentos históricos.

Quanto ao segundo questionário, as respostas trazem - além das características descritas no primeiro - movimento para a fotografia, por aquilo que ela “mostra” dos acontecimentos históricos e também por aquilo que ela não mostra, o que oculta desses mesmos acontecimentos.

A fotografia também aparece como uma representação do passado e não como um registro, entendendo um registro como a verdade do que foi e a representação como poderia ter sido esse passado.

Analisando os resultados dos questionários percebe-se uma sensível diferença no que os alunos entendiam ou percebiam sobre a relação da História com o tempo. Pode-se verificar que os alunos desconstróem a ideia de um tempo fixo e/ou linear nas respostas que deram às primeiras perguntas (analisando o antes e o depois) em que o tempo fixado no passado passa a ser substituído por uma noção de movimento e de complementariedade com a História e a construção deste conhecimento histórico, ainda que não saibam explicitar que tempo é esse.

Quanto a relação da fotografia com a História e o tempo, também percebem-se alterações. Os alunos, em um primeiro momento, afirmam que a fotografia é um registro do passado e depois da realização do trabalho com as mesmas, passam a percebê-la como uma representação desse mesmo passado e como tal, passível de ser problematizada e analisada. A fotografia passa a ser uma fonte histórica, em que tanto é possível historicizar sua materialidade, ou seja, a tecnologia empregada no decorrer do tempo para sua confecção, quanto os elementos que estão retratados na fotografia, como os diversos aspectos culturais ou sociais dos diferentes grupos e épocas.

4.2. Análise das fichas Iconológicas e Iconográficas

Os alunos responderam as fichas de análise iconográfica e iconológica conforme descrito nas tabelas 1 e 2. Para melhor avaliarmos os resultados, foram tabuladas somente as questões que geraram respostas mais objetivas e permitiram esse tipo de análise⁵⁰. Cabe salientar que a desconstrução da imagem, como fora proposto nesse projeto, se mostrou muito

⁵⁰ As demais questões possuem um caráter mais subjetivo, assim essas respostas serão analisadas e expressa quando da contextualização de seus conjuntos fotográficos no próximo capítulo dessa dissertação.

útil e didática, possibilitando que os alunos percebessem os diferentes tipos de elementos e representações que estão contidas na imagem fotográfica, estando elas amostra ou não.

Fichas da turma 303 – Fotos dos acervos familiares
12 conjuntos fotográficos

Iconografia		Iconologia	
Quando foi tirada⁵¹?	Qtd.	O que acontecia no país e/ou mundo	Qtd.
Entre 1870 e 1890	1	Rebelião no Haiti, criação do Partido Republicano, Fim da Guerra do Paraguai e abolição da escravidão	1
Década de 1920	1	Movimento Feminista, Jazz popularizou nos EUA, “ano dos loucos”, muitas festas e bebidas.	1
Década de 1960	1	Ditadura brasileira e Guerra Fria mundial	1

Tabela 17 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 1ª parte - Turma 303

Iconografia		Iconologia	
Quando foi tirada?	Qtd.	O que acontecia no país e /ou mundo	Qtd.
1970	1	Ditadura brasileira e Guerra Fria mundial	1
1980	1	Surgimento do computador para casa, telefone celular	1
2001	2	Atentado ao World Trade Center EUA	2
2003	1	Desenvolvimento das tecnologias de comunicação	1
2004	3	Grande terremoto que gerou o tsunami que atingiu os países do sudoeste da Ásia	3
2006	1	Reeleição do Lula – YouTube revolucionou a TV	1

Tabela 18 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 2ª parte - Turma 303

⁵¹ Nem todos conseguiram datas precisas referente às fotografias do acervo familiar. A maioria dos alunos observa a década em que a fotografia foi tirada, conforme informações dos parentes.

Iconografia			
Quem fotografou?	Qtd.	Que tipo de equipamento utilizou?	Qtd.
Parente	9	Câmera antiga (1860 a 1960) – 1920, 1960)	3
Fotógrafo profissional	1	Câmera com rolo (1970, 1980, 2001, 2003, 2004)	7
Amigo	1	Máquina profissional da época (2004)	1
Não sabe	1	Câmera digital (2006)	1

Tabela 19 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 3ª parte - Turma 303

Podemos verificar que a grande maioria das fotografias “antigas” já se inserem dentro do século XXI: das 12 fotografias escolhidas, 7 estão situadas a partir dos anos 2000. Isso se deve ao fato das famílias não guardarem fotografias antigas⁵² por não terem o hábito à época, ou por ser um processo caro, ou ainda por se tratar apenas de fotografias comemorativas, casamentos, batizados, etc. e que normalmente ficam sob a guarda dos avós que não quiseram emprestar as fotografias para os netos executarem esse trabalho. A alternativa desses alunos foi recorrer às suas próprias infâncias e buscar as memórias desses momentos nos acervos fotográficos de seus pais.

Fichas da turma 304 – Fotos dos acervos familiares

11 conjuntos fotográficos

Iconografia		Iconologia	
Quando foi tirada?	Qtd.	O que acontecia no país e /ou mundo	Qtd.
Década de 1900	1	Desenvolvimento da aviação e do automóvel	1
1952	1	A primeira bomba de hidrogênio foi detonada	1
1957	1	Início da construção de Brasília	1
1960	1	Guerra do Vietnã – Construção de Brasília	1
1974	1	Ditadura brasileira – Presidente Médici	1
1989	1	Queda do Muro de Berlim – Eleição de Fernando Collor de Melo – eleições diretas	1
2000	2	George Bush é eleito presidente dos EUA	2
2003	2	Lula assume a Presidência do Brasil,	2
2008	1	Eleição de Barack Obama	1

Tabela 20 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 1ª parte - Turma 304

⁵² Essa afirmativa e seus porquês seguem os relatos dos próprios alunos desta turma.

Iconografia			
Quem fotografou?	Qtd.	Que tipo de equipamento utilizou?	Qtd.
Parente	7	Máquina Lambe Lambe (na Itália década 1900)	1
Fotógrafo profissional	2	Câmera com rolo (1952, 1957, 1960, 1974, 2000, 2003)	8
Amigo	1	Máquina profissional da época (1989)	1
Não sabe	1	Câmera digital (2008)	1

Tabela 21 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 1 – 2ª parte - Turma 304

Ao contrário da turma 303, a 304 apresentou fotografias de acervos mais antigos, somente 5 das 11 fotografias estão inseridas no século atual. Os alunos não relataram nenhum problema em conseguir as fotografias mais antigas com seus familiares como na turma anterior.

Fichas da turma 303 e 304 – Fotos elaboradas pelos alunos

Quanto às fotografias que foram elaboradas pelos alunos, todas seguiram um mesmo padrão, conforme abaixo.

Turma 303 e 304

Iconografia		Iconologia	
Quando foi tirada?	Qtd.	O que acontecia no país e /ou mundo	Qtd.
2017 – T. 303 e 304	23	1 ano do mandato de Michel Temer, após o golpe contra a presidenta Dilma.	23

Tabela 22 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 2 – 1ª parte - Turma 303 e 304

Iconografia			
Quem fotografou?	Qtd.	Que tipo de equipamento utilizou?	Qtd.
Os próprios alunos	23	Câmera fotográfica dos telefones celulares	23

Tabela 23 – Análise parcial das fichas Iconográficas e Iconológicas 2 – 2ª parte - Turma 303 e 304

As respostas das questões mais subjetivas, que foram objeto de questionamento nas fichas de análise iconográfica e iconológica das fotografias, compõem a contextualização dos

conjuntos fotográficos que estão expostos no próximo capítulo e dispostos igualmente por turma.

Para preencherem as referidas fichas os alunos tiveram que pesquisar sobre os eventos e fatos históricos que não estavam retratados na imagem fotográfica. Estes envolveram, além das questões referentes à produção material das fotografias, a investigação de acontecimentos em escala mundial e nacional, assim como o universo cultural, econômico e social no qual as pessoas retratadas estavam inseridas. Desta maneira, foram conduzidos à percepção de elementos que extrapolam a imagem fotográfica, mas na qual ela está intrinsecamente inserida.

Desconstruir as fotografias e dar a elas um novo sentido, a partir da criação de uma legenda narrativa que privilegiasse o tempo histórico em seus múltiplos aspectos foi o desafio final proposto aos alunos.

5. CONJUNTOS FOTOGRÁFICOS, LEGENDAS E CONTEXTUALIZAÇÕES

As fotografias podem ficar guardadas em álbuns, caixas, arquivos, baús, depositários de momentos embebidos por uma força secreta, a certeza de que um dia alguém terá a necessidade de encontra-las, de fazer-lhes uma visita. Nesse dia elas se renovarão [...].⁵³

As imagens, legendas e contextualizações que serão apresentadas nesse capítulo finalizaram o trabalho com as fotografias. As legendas foram construídas em duplas, depois da projeção dos conjuntos fotográficos para que todos os alunos pudessem opinar e conhecer o trabalho desenvolvido pelos colegas.

Os alunos foram desafiados a produzirem narrativas históricas que privilegiassem as noções de tempo histórico nos seus aspectos de mudança, permanência e simultaneidade, incluindo neste último as noções de diacronia e sincronia.

Nesse sentido, foram utilizadas as fichas de análise iconográfica e iconológica, anteriormente preenchidas, para que fossem observados os elementos constitutivos das duas fotografias como auxiliares na produção de suas legendas.

Somando as produções das duas turmas, foram construídos 23 conjuntos fotográficos, que envolveram diretamente 46 alunos⁵⁴. Destes, 12 foram elaborados pela turma 303 e 11 pela turma 304.

⁵³ Barros (2004) p. 37 *apud* Ramos 2012: p. 23.

⁵⁴ O nome dos alunos foi suprimido em virtude de alguns ainda serem menores de idade.

5.1 Conjuntos fotográficos da Turma 303

O tempo que passa: uma mudança drástica



Conjunto fotográfico 1 – O tempo que passa: uma mudança drástica

Legenda: ***Levava a vida sem preocupações, brincar e se divertir eram as grandes preocupações. Hoje isso mudou, assim como meu corpo, rosto e cabelo.***

Neste conjunto o próprio aluno está representado, na primeira em 2004 e na segunda 2017. A sua maior preocupação foi demonstrar como o amadurecimento, ou a passagem da fase infantil para a adolescente e, desta para adulta, muda as características físicas e suas relações sociais de forma geral. Destacando as preocupações que hoje tomam o seu tempo e que saudosamente não existiam em sua infância.

O nosso futuro



Conjunto fotográfico 2 – O nosso futuro

Legenda: As novas gerações são sempre a representação do futuro. Com o passar do tempo houve grandes mudanças no sistema de criação dos jovens, hoje somos mais independentes nas escolhas e no modo de agir. É graças a isso que ocorrem as mudanças no mundo.

A primeira fotografia data de 1960, na cidade de Lages, em Santa Catarina, na casa da madrinha da mãe de um dos alunos. Eles acharam interessante como dispuseram as crianças da família em “escadinha” conforme a altura de cada um e quiseram recriar a mesma situação. Enfatizaram o discurso de que os jovens, as novas gerações, são sempre a representação do futuro – um eterno devir - e procuraram demonstrar como essas relações estão diferentes na atualidade, considerando que os jovens possuem maior liberdade de expressão, de escolhas e que vivem as relações de forma diferente da geração de seus pais.

A segunda foto foi retirada na área interna da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, EETCS.

Geração para geração



Conjunto fotográfico 3 – Geração para geração

Legenda: ***Praias mais cheias, areia mais claras, os bons momentos eram em família e não se preocupavam com bens materiais, hoje as praias estão sujas e escuras, momentos em família não são muito valorizados, mas se preocupam muito com os bens materiais.***

As imagens retratam dois irmãos na mesma praia, a primeira no ano de 2006 e a segunda em 2017. Mais uma vez os alunos retratam as mudanças vivenciadas pela passagem da adolescência, ou pré-adolescência à fase adulta, em que as questões materiais e financeiras começam a se fazer presente em seus cotidianos.

Amizade High-tech



Conjunto fotográfico 4 – Amizade High-tech

Legenda: As mudanças nas relações e nas práticas sociais e econômicas em torno da amizade, tais como as brincadeiras. Os brinquedos se tornaram muito mais tecnológicos perante os anos que se passaram. Ainda assim, o sentimento de afeto e a amizade continuam como uma das melhores situações da vida para se desfrutar.

A primeira fotografia retrata um dos alunos com sua prima em 2003. Na segunda são amigos, vizinhos do aluno e que passam normalmente “brincando” com o celular. Enfatizam a mudança nas brincadeiras que se tornaram mais tecnológicas e, de certa forma, virtuais, mudando a forma, mas não a essência dessas relações.

A União



Conjunto fotográfico 5 – A união

Legenda: Assim como essas refeições, o amor se partilha. Reuniões familiares, mesmo que com caráter alimentício são uma ótima forma de reconhecer e sermos carinhosos com os parentes. Seja em churrasco de batismo ou em um almoço de domingo. A confraternização e o ato de sentarmos a mesa com as primeiras pessoas de nossas vidas, um ato pré-histórico intrínseco ao ser humano, nos proporciona um relaxamento social. Atualmente não há mais grandes famílias nas cidades. A reunião da instituição família está desaparecendo, tanto por inúmeros divórcios quanto por termos uma vida cheia, sem tempo para sentar-se e dizer bom dia.

Nessas duas fotografias, a primeira datada em 1970, trata da comemoração do batizado do pai do aluno, um churrasco elaborado em “fogo de chão” típico do Rio Grande do Sul em uma área desmatada para um futuro plantio. O menino que foi batizado não está retratado na imagem, mas aparece na segunda, em um almoço familiar corriqueiro.

O amor da família

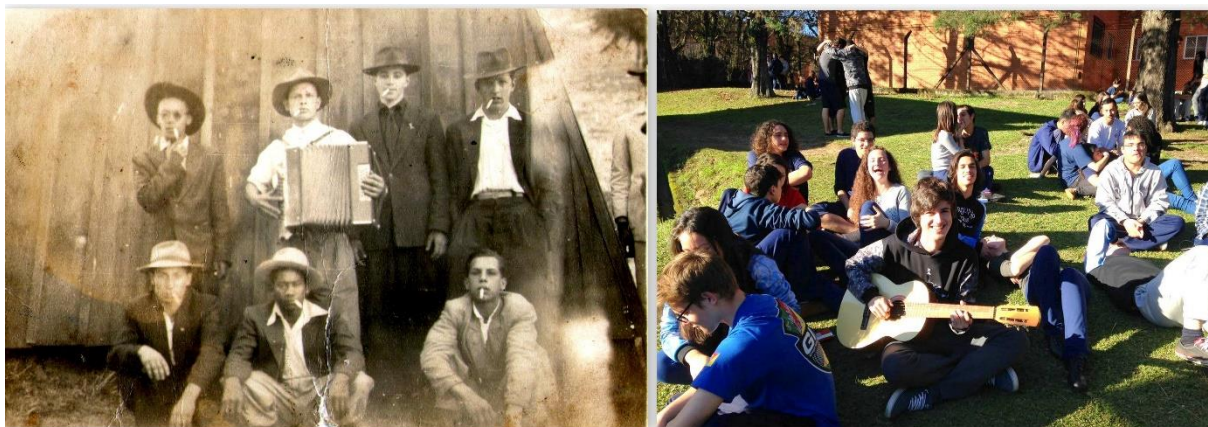


Conjunto fotográfico 6 – O amor da família

Legenda: ***O amor da família. O amor vence o tempo e o espaço. Entretanto, atualmente a falta de tempo, a correria e o estresse acabam diminuindo o convívio em família e o número de entes queridos. Animais e filhos faziam parte de muitas famílias. Nos dias atuais, às vezes, é necessário escolher apenas um, pela escassez do tempo, mas sempre com o amor vencendo.***

Esse conjunto fotográfico mostra famílias diferentes e a primeira data de 2001. A preocupação dos alunos foi demonstrar o mesmo contexto espacial, com a diminuição do tempo para o lazer e do número de membros que atualmente compõem as famílias.

Os diferentes intervalos



Conjunto fotográfico 7 – Os diferentes intervalos.

Legenda: Momentos de lazer são muito importantes para uma boa saúde mental, desde os tempos antigos a música se faz presente na roda de amigos e é responsável por inúmeros sentimentos. A maior mudança que aconteceu com o passar dos anos foi na estrutura e composição das músicas, mas o efeito que ela causa nas pessoas ainda é o mesmo.

Nessas imagens a primeira data de 1920 e foi feita por um amigo do avô da aluna, que era o único que tinha máquina fotográfica na época. Estão retratados, além do avô, dois amigos, provavelmente sócios, e quatro empregados de uma olaria. Estavam em horário de intervalo do trabalho e tinham o costume de tocar instrumentos musicais nesses momentos. Resolveram se “arrumar” para tirar uma fotografia, nem todos fumavam, mas resolveram brincar e sair na foto cada um com um cigarro na boca. Já a segunda foi feita em horário de intervalo das aulas, evidencia uma prática desses alunos, que é tocar violão, cantar e ficar sentados ao ar livre nesse momento.

O tempo através do tempo



Conjunto fotográfico 8 – O tempo através do tempo

Legenda: A vida é feita de fases e em cada uma aprendemos uma série de coisas e vivenciamos tantas coisas que às vezes pensamos que a vida não tem sentido, mas logo percebemos que a beleza da vida está nas pequenas coisas.

Por meio da imagem os alunos retratam, novamente, as diferentes fases de crescimento pelas quais estão passando e todas as mudanças que estão relacionadas a esses momentos, inclusive a mudança de perspectiva em relação à vida, seus porquês e finalidades. As duas retratam o mesmo aluno e a primeira é do ano de 2001.

A mudança



Conjunto fotográfico 9 – A mudança

Legenda: ***Durante a infância não há preocupação ou pelo menos não deveria. A simplicidade era o alicerce que nos fazia felizes. Rumo a fase adulta descobrimos que há preocupação demais e estas acabam ofuscando a simplicidade que era o pilar de nosso bem-estar.***

Neste conjunto temos a relação entre primos e as mudanças que o crescimento trouxe para essa relação. A primeira foto foi tirada em 2004 na casa do aluno.

Geração X e Z



Conjunto fotográfico 10 – Geração X e Z

Legenda: Nota-se que há diferença entre o modo de vida das duas gerações (X e Z). Para compreender ambas é necessário entender que elas representam e estão em ambientes escolares. O ensino mudou e modernizou muito, há novas ferramentas e materiais didáticos, a internet está a disposição em qualquer momento e a geração Z é conectada às mídias sociais e a informação. Enquanto na geração X havia menor recursos e opções de pesquisa, o material escolar era 100% físico, livros, cadernos, lousa e giz, em nossa época contamos com computadores internet nos celulares. Há também mais liberdade para as mulheres se vestirem como quiserem, podendo utilizar roupas curtas que anteriormente eram proibidas. Houve mudanças significativas que marcaram a nossa geração, assim como na X, cada qual a sua maneira.

Nestas duas fotografias, a primeira tirada em 1980, temos duas irmãs em uma reunião familiar. Essas duas mulheres são as mães das duas meninas da segunda foto. A intenção era mostrar na imagem as semelhanças entre as mães e as filhas e na legenda as diferenças entre as duas gerações.

Caminhando o mundo

Conjunto fotográfico 11 – O mundo

Legenda: *Um passo à frente para perder o juízo. O mundo lá fora já foi mais bonito.*

Neste conjunto, a primeira fotografia retrata o que os alunos chamaram de “um profeta conhecido da família que caminhava o mundo”. Foi feita entre 1870 e 1890, e a fotógrafa foi a tataravó⁵⁵ de um dos alunos. Relatam que esse senhor parava nas casas das famílias que o acolhiam e o alimentavam por um ou dois dias e que depois ele seguia seu caminho. Já na segunda fotografia está a avó de um dos alunos “viajando” pelo mundo de forma virtual, acessando tudo que precisa de seu pequeno telefone celular.

⁵⁵ Na parte posterior da primeira imagem estava escrito o nome da tataravó do aluno como fotografa. Um fato raro considerando-se a época em que foi elaborada e a ausência de registros de mulheres que atuavam profissionalmente nesta área.

A lembrança congelada



Conjunto fotográfico 12 – A lembrança congelada

Legenda: *Num instante tudo muda, resta apenas a lembrança congelada.*

Nessas imagens as alunas buscaram retratar uma realidade que as incomoda. A primeira fotografia, elaborada em 2003, mostra a avó de uma das alunas com suas netas e netos, rodeada por eles. Na segunda fotografia, a senhora retratada vive sozinha e não recebe a visita de familiares ou de seus netos. Essa fotografia foi feita por uma das alunas que a visita regularmente, ainda que não seja sua parente. Procuram evidenciar que o tratamento dado aos idosos muda conforme as famílias e as histórias pessoais de cada um. Para uns a família é a base de tudo e para outros é apenas lembrança “congelada” em imagens fotográficas.

5.2. Conjuntos fotográficos da Turma 304

A família é a base da sociedade

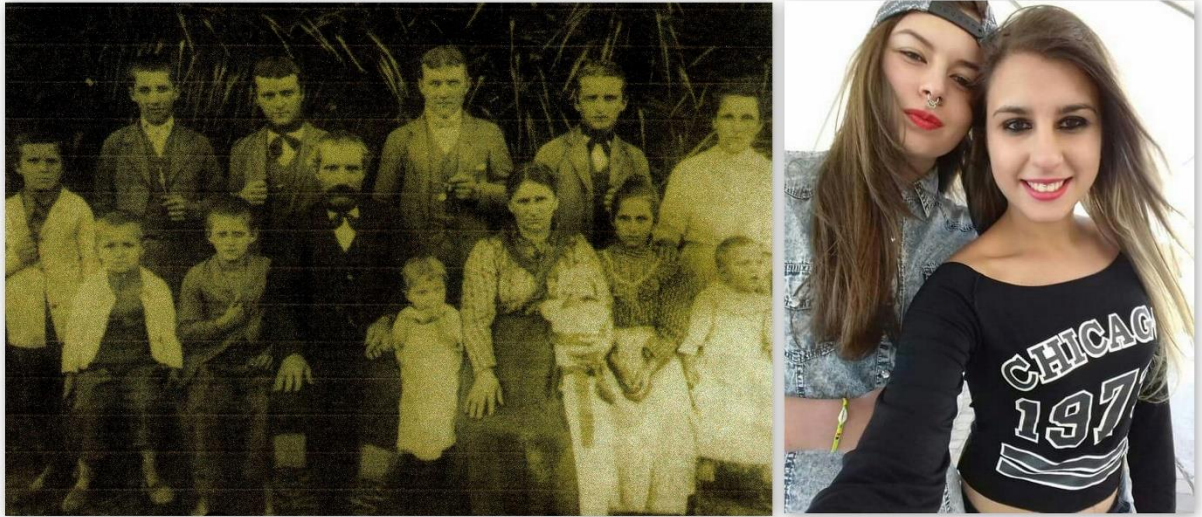


Conjunto fotográfico 13 – A família é a base da sociedade

Legenda: *Com o decorrer do tempo, a família passou por diversas mudanças. Essas fotos sintetizam essas transformações, como a diminuição do número de filhos, o distanciamento do patriarcalismo, e que a família hoje tem mais liberdade para cultivar momentos de lazer em outros ambientes, como a primeira que foi tirada em uma residência e a segunda que foi em um shopping center.*

Neste conjunto, a primeira fotografia foi elaborada por um fotógrafo profissional e mostra uma mulher (avó de um dos alunos) e seus dez filhos reunidos para comemoração do dia das mães, em 1960. Dá ênfase às mudanças na estrutura das famílias, no número de filhos e no que é considerado como momento de lazer.

A família mudou



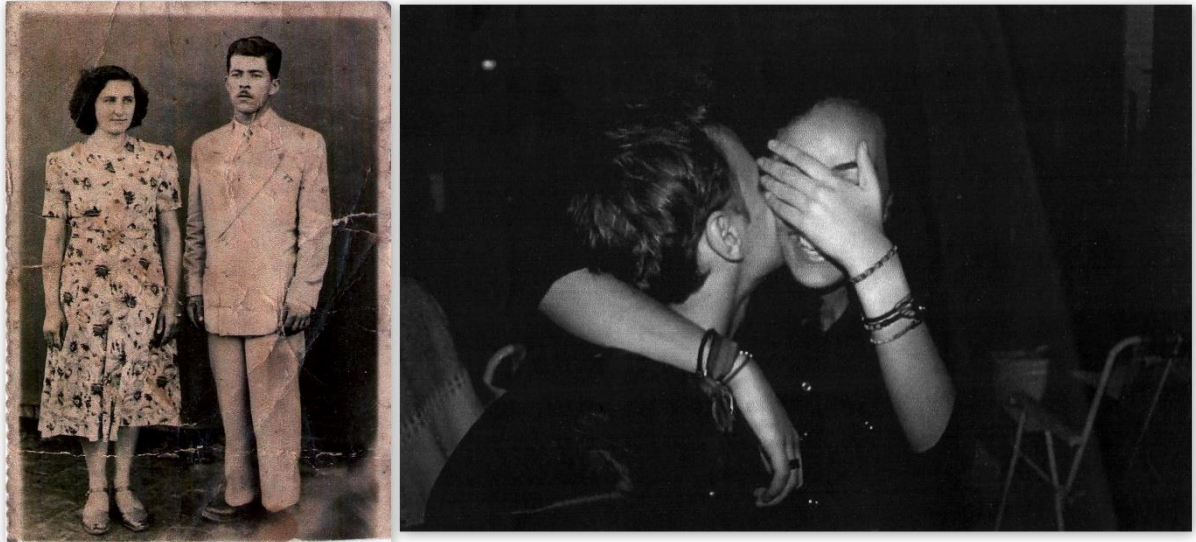
Conjunto fotográfico 14 – A família mudou

Legenda: *Pode-se observar nas imagens acima que conforme o tempo foi passando, entre 1900 até 2017, tivemos um grande avanço no pensar e no agir das pessoas. Hoje em dia as pessoas se respeitam mais, como podemos ver o conceito “família” mudou, hoje em dia pode ser composta por duas mulheres como na segunda foto, dois homens ou outras formas de ser família.*

Essas fotografias revelam as mudanças no conceito de família, trazendo como exemplo as relações homoafetivas. A primeira foto foi tirada em 1900, na Itália, por um fotógrafo lambe lambe⁵⁶. Retrata os tataravôs de uma das alunas antes da vinda para o Brasil. Na segunda foto temos uma das alunas acompanhada de sua namorada.

⁵⁶ Os fotógrafos lambe lambe eram fotógrafos anônimos, populares e intuitivos, que desenvolviam suas atividades profissionais em praças e jardins públicos. Extraído do site Lambe Lambe Digital, disponível em: <https://lambelambedigital.wordpress.com/historia-dos-lambe-lambe/>.

As mudanças

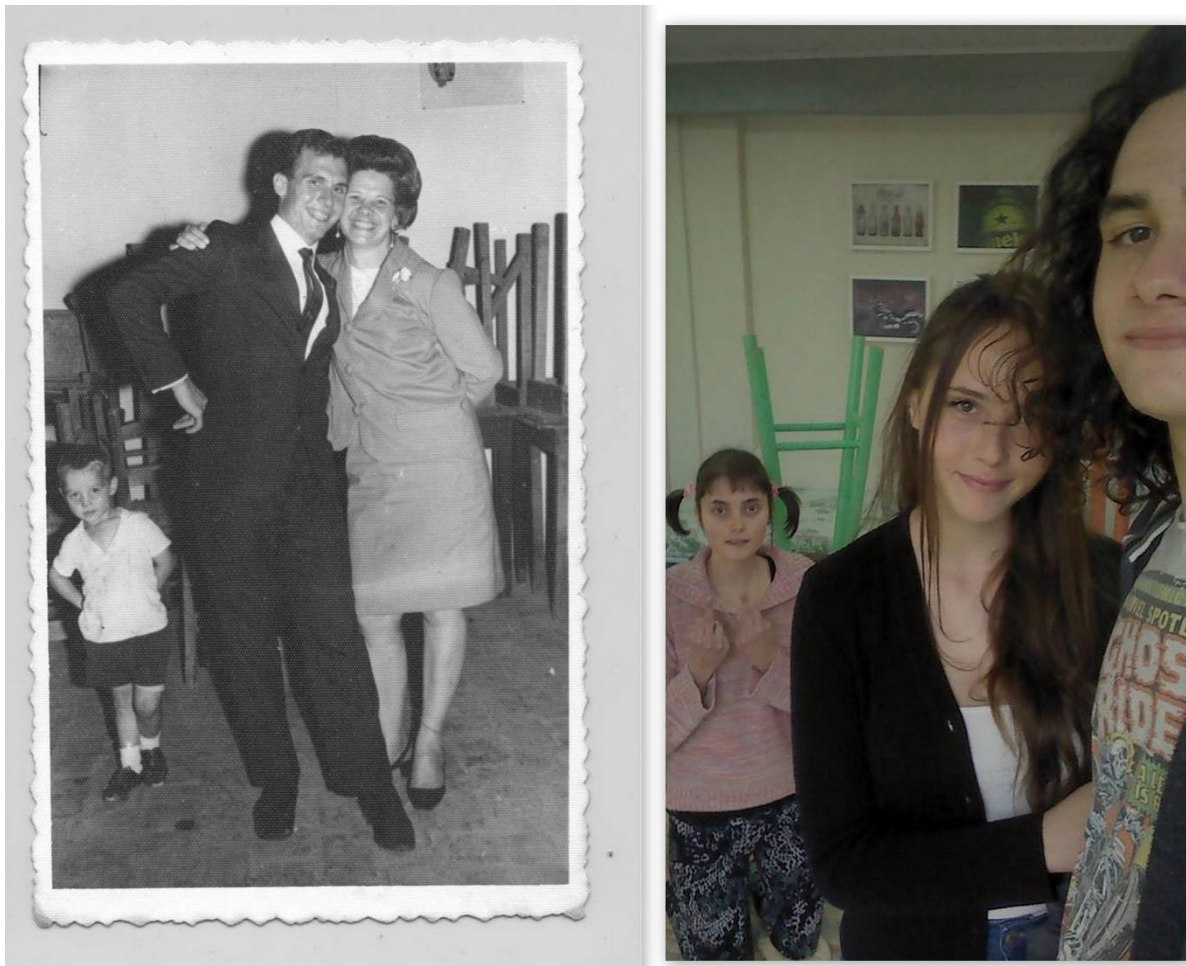


Conjunto fotográfico 15 – As mudanças

Legenda: *O conservadorismo dá lugar a evolução das manifestações de afeto, que se moldam através das gerações e do tempo.*

Neste conjunto fotográfico, a primeira foto foi elaborada em 1952, em Santa Catarina, e mostra um casal, os avós de uma das alunas, em uma pose clássica para a época, em que os casais eram retratados lado a lado sem se tocarem. Já na segunda fotografia os alunos procuram demonstrar o quanto isso mudou, e que as relações de troca e afeto também podem ser representadas imagetivamente.

Criança feliz



Conjunto fotográfico 16 – Criança feliz

Legenda: *As fotos apresentam as mutações decorrentes na família e em sua relação com o neto. Apresentando a relação da criança com seus familiares como ponto principal.*

Nessas imagens podemos ver na primeira, que foi elaborada em 1974, os avós de um dos alunos e seu pai, a criança - meio sem jeito, sem saber se fica para fotografia ou não. Na segunda temos uma representação da criança feita pela irmã mais velha da aluna e que retrata as mudanças no conceito de infância e de criança. Enfatizando que na infância de seu pai as crianças não podiam participar das reuniões de adultos e que hoje em dia as crianças possuem direitos e recebem mais cuidados que antigamente.

O meu pai é o branco



Conjunto fotográfico 17 – Meu pai é o branco

Legenda: Antigamente as pessoas eram mais preconceituosas com esse tipo de assunto, sempre se preocupavam com a cor e etnias, talvez por causa do passado deles, porém, hoje em dia as pessoas não pensam tão preconceituosamente como antes.

O conjunto fotográfico mostra na primeira fotografia o batizado de um dos alunos, em 2000, com seus pais e seu padrinho. A segunda retrata o aluno com seus pais e seu gatinho de estimação. O objetivo do aluno foi mostrar os preconceitos existentes nas famílias que se formam entre negros e brancos e que, na percepção dele, esse preconceito vem diminuindo com o passar do tempo.

As perdas



Conjunto fotográfico 18 – As perdas

Legenda: A situação retratada nas fotos é que na primeira ocorreram dois falecimentos, os dois rapazes nas extremidades e o posterior distanciamento dessa família que se apresenta apenas com três membros na foto mais atual. O tempo pode ser cruel, mas também ajuda.

Como pode ser observado, a primeira fotografia traz em si a data em que foi feita. O intuito do aluno foi mostrar que na adversidade dos acontecimentos as famílias podem se afastar, e que com o passar do tempo são capazes de superar as dificuldades. Como mostra a segunda fotografia, a família está menor, mas tem momentos de felicidade. Foi uma maneira do aluno homenagear seus parentes falecidos.

As permanências



Conjunto fotográfico 19 – As permanências

Legenda: ***Embora os anos tenham passado, podemos perceber que os encontros de família continuam, apesar de muitas coisas terem mudado.***

Este conjunto fotográfico retrata a permanência dos encontros e festividades em família, a primeira fotografia foi elaborada em 2003, e retrata o pai de um aluno se divertindo com os parentes e, na segunda fotografia, a sua família reunida para assistir ao futebol.

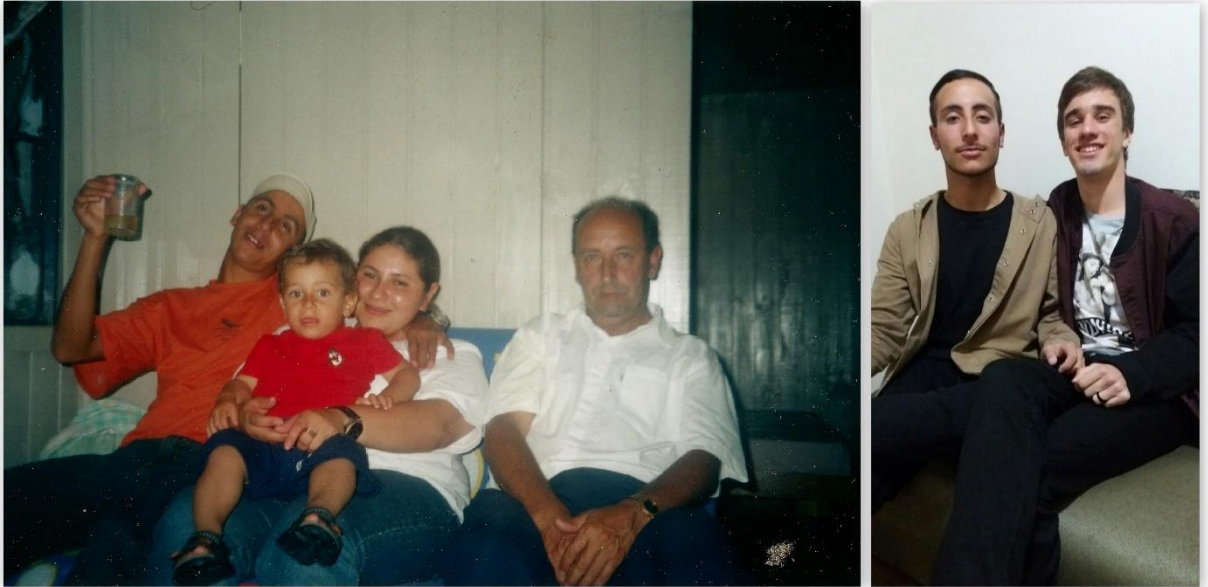
Família que muda



Conjunto fotográfico 20 – Família que muda

Legenda: ***Família com seus conceitos e formas tão engessadas que vem sendo modificadas ao longo do tempo rompendo com uma série de padrões.***

Neste conjunto fotográfico cada imagem representa a família de um dos alunos. Eles objetivaram mostrar a mesma configuração, família reunida, alegria, divertimento, mas, na legenda, retratar o quanto os conceitos e valores dessas famílias tem mudado com o tempo. A primeira fotografia data de 2003.

Novas famílias

Conjunto fotográfico 21 – Novas famílias

Legenda: As famílias e as relações se modificam com o tempo, de casais novos e heterossexuais temos casais homoafetivos, uma nova maneira de ser família.

Na primeira fotografia temos uma jovem família, parentes de um dos alunos, com seu filho e o avô, uma representação considerada tradicional. Na segunda temos um casal homoafetivo demonstrando as mudanças no conceito do que é ou pode vir a ser uma família.

Companheirismo



Conjunto fotográfico 22 – Companheirismo

Legenda: *Como há tantas diferenças entre famílias, não é o sangue que distingue o companheirismo ou mesmo a união entre as pessoas.*

Por meio dessas fotografias as alunas buscaram demonstrar que os laços familiares ultrapassam as questões consanguíneas e que muitas vezes encontramos nas amizades a nossa família. Isso nem sempre foi possível e faz parte das transformações no tempo sobre o conceito e entendimento do que é uma família. A primeira fotografia data de 1989.

Amor maternal



Conjunto fotográfico 23 – Amor maternal

Legenda: *Por mais que o tempo passe e os filhos cresçam, se modifiquem enquanto pessoas e tenham suas próprias famílias, o amor de mãe é sempre igual. Para elas os filhos serão sempre seus bebês.*

Nessas fotografias vemos a mesma mãe com seu filho, um bebê (2000) e depois um adolescente, ele mudou, cresceu, está se transformando com o passar do tempo, mas o amor de sua mãe e o olhar que ela tem para com ele será sempre o mesmo. Segundo o aluno, nessas imagens está retratada o que muda e o que permanece no tempo nas relações familiares mais íntimas.

Analisando as legendas dos conjuntos fotográficos pode-se aferir que a grande maioria contemplou as mudanças e permanências dos acontecimentos e situações que foram narrados, ou seja, o tempo histórico está contemplado.

Para além do “antes era assim e agora é desse jeito”, da relação linear entre passado e presente, eles foram capazes de dizer “isso continua assim, mas esses e aqueles fatores mudaram”, ou ao mesmo tempo que uma determinada situação acontece, como por exemplo, as reuniões familiares que continuam acontecendo de forma muito parecida como fora em tempos passados, mas os seus valores, sentimentos relacionais e a percepção do que é ou não ser uma família está em constante modificação, e que esses valores atuais e em modificação, não substituem simplesmente os antigos, mas que continuam coexistindo no interior de uma mesma família.

Desta forma, pode-se perceber que o trabalho com a fotografia como uma fonte, um meio para abordarmos de forma significativa o tempo histórico, mostrou-se frutífera, com resultados que ultrapassaram o esperado, se entendermos que este foi apenas um primeiro esforço e que nem todos os aspectos que envolvem o tempo histórico foram contemplados na aplicação dessa pesquisa, como, por exemplo, as categorias que envolvem a curta, média e longa duração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando eu tiver saído para fora do teu círculo, não serei nem terás sido - quer dizer: o tempo desaparecerá e eu desaparecerei.*⁵⁷

A presente pesquisa teve como objetivo propiciar à alunos do 3º ano do ensino médio, uma aprendizagem que fosse significativa sobre o tempo histórico e suas múltiplas categorias, utilizando como mediação fontes imagéticas.

Partimos da análise de duas coleções de Livros Didáticos, a mais distribuída no país, conforme o Guia do Livro Didático do PNLD de 2015 e, a utilizada pelos alunos da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul – EETCS, onde desenvolvemos a presente pesquisa. Nessa verificação foi possível apontar algumas fragilidades, tanto na apresentação conceitual do tempo histórico e suas múltiplas categorias, quanto na utilização da fotografia como fonte.

A primeira coleção analisada trata de maneira mais complexa a apresentação do tempo histórico, além de abordar outras maneiras de se perceber a relação do humano com o tempo, mas assim como na segunda coleção, não propicia no desenvolvimento dos conteúdos e atividades, uma problematização sobre o tempo em seus múltiplos aspectos. Em ambas coleções prevalece a relação de linearidade entre o passado e o presente, deixando de lado questões como a simultaneidade ou os diferentes ritmos de duração.

Quanto a utilização das fontes imagéticas, as duas coleções apresentam a fotografia mais como uma ilustração que corrobora, dá veracidade aos assuntos abordados, do que problematizada como uma fonte histórica, produzida pelo homem no tempo e que carrega em si uma intencionalidade que precisa ser conhecida e/ou questionada.

Tendo em vista o panorama apresentado e para que fosse possível concretizarmos nosso objetivo, trabalhamos com a fotografia em sala de aula por meio de diferentes perspectivas: como fonte histórica - um documento/monumento; e como uma linguagem não verbal - por ser capaz de gerar sentido e significado em quem a observa.

Utilizamos para tanto, dois tipos de fotografias com o intuito de contemplar o tempo histórico em seus múltiplos aspectos: a primeira do acervo familiar dos alunos (passado) e a segunda elaborada por eles (presente) privilegiando os mesmos elementos da primeira, tanto quanto foi possível.

⁵⁷ Gilberto Gil, em comentário sobre a letra da sua música: Tempo Rei.

Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/gilberto-gil-e-as-percepcoes-do-tempo>. Acesso em 24/10/2017.

A metodologia empregada foi a desconstrução dessas fontes imagéticas por meio da análise das fichas iconográficas (o que constitui a fotografia) e iconológicas (o que está oculto), seguindo os pressupostos de Kossoy (2007).

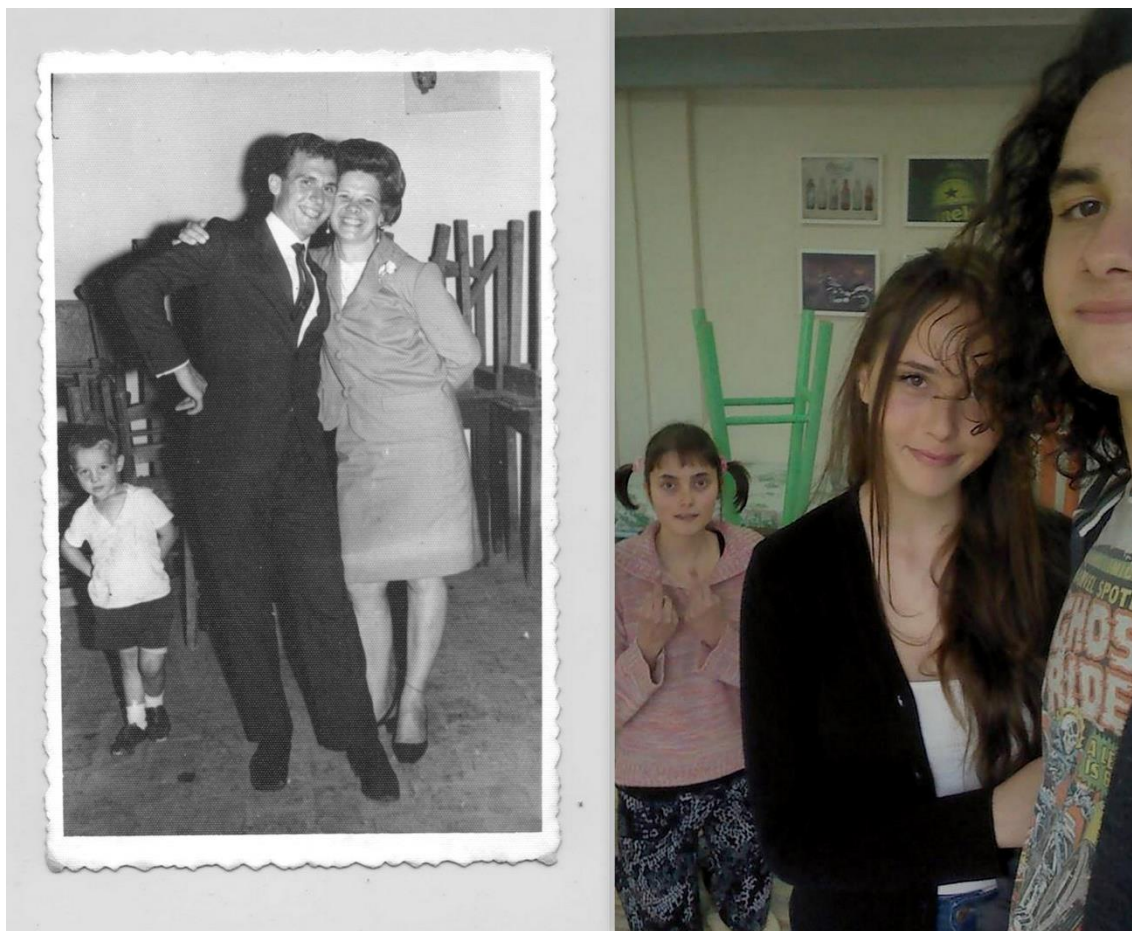
Analisar as fotografias em dois sentidos – fonte e linguagem – e desconstruí-las conforme a metodologia aplicada, está em consonância com o que aponta Meneses (2003),

as imagens não têm sentido em si, imanescentes. Elas contam apenas — já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas — com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. Daí não se poder limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma imagem ou de seus sentidos originais, subordinados às motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se apreende na fala, em situação. Daí também a importância de retrair a biografia, a carreira, a trajetória das imagens. (p.28)

Neste sentido, os alunos foram desafiados a investigar e analisar as fotografias tanto nos elementos constituintes de sua materialidade (identificando suas trajetórias, tipos de equipamentos, etc.), quanto os elementos que extrapolam a imagem, mas que igualmente encontram-se inserido no contexto daquele momento de forma oculta (seus aspectos mais subjetivos como, por exemplo, o cotidiano das pessoas retratadas).

Ao abordarmos a fotografia desta forma, foi possível trabalharmos com os diferentes tempos existentes em uma mesma imagem, o que se mostrou muito frutífero para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico.

É importante registrar que os alunos lidam muito bem com a produção da imagem fotográfica e que a tratam como uma representação do momento, pois fazem isso o tempo todo - fornecendo e consumindo - por meio das diversas redes sociais em que transitam virtualmente. Brincam com suas produções, escolhendo o que registrar e como fazê-lo, fato que fica evidente nas fotografias elaboradas por eles, como por exemplo, as fotografias do conjunto fotográfico 16, no qual a criança da segunda foto é uma adolescente representando o papel da infância empoderada.



Conjunto fotográfico 16 – Criança feliz

Essa familiaridade com a produção fotográfica suscitou algumas discussões em sala de aula sobre a legitimidade das inúmeras produções fotográficas utilizadas nos livros didáticos como forma de corroborar e/ou dar veracidade a certos contextos e acontecimentos históricos. Ou seja, foi possível a problematização dessas fotografias, analisando-as como fonte histórica e não como portadoras de uma verdade, proporcionando, desta forma, uma nova maneira de “ver” a imagem, como aponta Mauad (2015):

[...] as imagens servem para ver e conhecer. No âmbito da produção do conhecimento histórico, dentro do espaço escolar, essas duas ações devem ser correlacionadas. [...] essa alfabetização visual é também um importante aprendizado na conquista da consciência crítica. Identificar os procedimentos técnicos, estéticos e ideológicos que fundamentam a produção histórica das imagens, reconhecer os circuitos e sujeitos que operam dispositivos de produção visual, relacionar as diferentes formas visuais com as demais modalidades de representação cultural são procedimentos que indicam um caminho para se ultrapassar a superfície visível da imagem e ir além do alcance do simples olhar. (p.86)

Ao analisarmos o conjunto desta pesquisa, é possível perceber o engajamento dos alunos, uma vez que as atividades propostas estiveram relacionadas com o seu cotidiano e acabaram por gerar outros sentidos e/ou significados, pois foram instigados a olhar para algo tão familiar com certo estranhamento e distanciamento.

Todo esse processo, conforme descrito acima, está em acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa de Seffner (2013), que parte da realidade do aluno e do uso das novas tecnologias, assim como de Ausubel (1978), em que a aprendizagem só pode ser significativa quando há uma interação entre o novo e o antigo conhecimento, gerando novos significados.

Após o preenchimento das fichas - iconográficas e iconológicas - e em posse das duas fotografias, os alunos confeccionaram as legendas de seus conjuntos fotográficos em forma de narrativa histórica, elencando as mudanças e transformações ocorridas com o passar do tempo em contraponto com o que permanece, assim como as simultaneidades existentes. Ao analisarmos essas legendas é possível perceber que os alunos, em sua grande maioria, conseguiram elencar elementos importantes das diferentes categorias do tempo histórico.

Como parte inicial e final na execução da presente pesquisa, destaca-se o questionário que foi respondido pelos alunos nos dois momentos citados. É possível aferir, a partir da análise desses resultados, uma mudança considerável na percepção da relação História/Tempo por meio da utilização das imagens fotográficas.

O tempo, anteriormente percebido pelos alunos apenas como o passado - de forma estanque e distante - passou a ter maior liberdade, destacando-se deste “passado” e adquirindo movimento - tornando-se o “tempo que passa”.

Em suma, todos os dados apontam para a potência do uso da fotografia como uma fonte capaz de gerar sentido e significado quando tratamos em sala de aula sobre o tempo histórico. As legendas confeccionadas pelos alunos, nos diferentes conjuntos fotográficos, apontam para uma história temática (família, amor, juventude, solidão, etc.) e a possibilidade de se trabalhar com a imagem também nesse sentido, utilizando a fotografia na mediação didática no ensino de História.

É importante salientar que essa pesquisa representa apenas mais um esforço na utilização desta fonte imagética no ensino de História, para abordagens que privilegiem o tempo histórico e suas categorias. Não é uma pesquisa fechada ou acabada e, tanto os seus resultados, como a metodologia empregada podem servir de base para o desenvolvimento de novas pesquisas.

De forma alguma, foi nossa intenção dar por finalizada essa discussão, muito pelo contrário, objetivamos fomentar as discussões sobre esses três pontos, aprendizagem significativa, o uso das fontes imagéticas e o tempo histórico no ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: Saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: **Fóruns contemporâneos de Ensino de História** - online. 2004. 5º Encontro Perspectivas do Ensino de História. Disponível em:

<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/212> - Último acesso em 22/06/2016.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida. et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto xokleng/laklãnõ**. Furb- Universidade Regional de Blumenau - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado em Educação. Blumenau, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

_____. **Teoria da História. A Escola dos Annales e a Nova História**. Vol. 5. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

_____. **O Campo da História**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2010.

BOULOUS JUNIOR, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. Vol.1, 2 e 3. 1ª Edição. São Paulo: FTD, 2013.

BRAICK, Patrícia R.; MOTA, Myriam B. **História das cavernas ao terceiro milênio**. Vol. 1, 2 e 3. 3ª Edição. São Paulo: Ed. Moderna, 2013.

BENTO, Laercio. **A representação do tempo histórico de alunos do ensino médio: um olhar**. 2001, 125 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2001.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. MACHADO, Ironita A. P. DIEHL, Astor A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. 1ª ed. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: **Coleção Explorando o Ensino**. História. Ensino Fundamental. V. 21, p. 17 - 24, 2010.

_____. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.134-147, Jul/Dez 2008.

CAVALCANTI, Erinaldo. Desafios e possibilidades de usos do livro didático no ensino de História. In: **Revista História Hoje**, vol. 5, nº 9, p. 262-284 – 2016.

CECATTO, Adriano. O ensino da utilização de imagens pelos professores de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013. Natal, RN. **Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História** – Conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Último acesso: 23/04/2016.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Jogos do tempo e processos de identificação hegemonizados nos textos curriculares de História. In: **Revista História Hoje** V.4, nº 8, p. 32 – 56. 2015.

GEJÃO, Natalia Germano. MOLINA, Ana Heloísa. Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. In. Seminário de pesquisa em ciências humanas, 7, 2008. **Anais do 7º Seminário de pesquisa em ciências humanas**. Londrina: Eduel, 2008.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História** – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História da Educação**, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000300081&script=sci_abstract&tlng=pt. Último acesso: 06/12/2017

MENESES, Upiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação**. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007. p. 137-147.

KOEHLER, Ana Lucia. **O ensino de História e a fotografia como representação: uma experiência através de fontes de arquivos locais**. In. Portal dia a dia. Secretaria de Estado da Educação. PDE. Paraná, 2008.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**. O efêmero e o Perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015 - História: ensino médio**. Brasília, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Brasília/D.F.: MEC – Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília/D.F.: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. **O conceito do tempo histórico na formação inicial do professor de História**. 2002, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação CED/UFSC, SC, 2002.

OLIVEIRA, Jean Philip. **A temporalidade histórica nos capítulos iniciais dos livros didáticos (PNLD 2011)**. 2015, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, Programa de Pós Graduação em Educação, MG, 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Os tempos que a História tem...** In: **Coleção Explorando o Ensino**. História. Ensino Fundamental. V. 21, p. 35 - 58, 2010.

RAMOS, Matheus Mazini. **A fotografia e o tempo**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 9ª edição. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1990.

SCALDAFERRI, Dima Célia Mallard. **Concepções de tempo e ensino de história**. História & Ensino, Londrina, v.14, p. 53 – 70 ago. 2008.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcelo Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013, p. 25 a 46.

_____. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz. PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013, p. 47 a 62.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na história e no ensino de História. In: **Revista Aedos** nº 11. Vol. 4 – Setembro, 2012, p. 470 a 489.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de História. Um balanço historiográfico.** 2006, 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós Graduação em Educação, Campinas, 2006.

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Formação inicial de professores de História e a tomada de consciência das relações espaço-temporais.** 2010, 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, RS, 2010.

_____. **Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais.** 2003, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação RS, 2003.

APÊNDICE

A fotografia como fonte: uma proposta metodológica de atividade em sala de aula

Como produto para essa pesquisa pensou-se em várias opções, desde a construção de um catálogo contendo os conjuntos fotográficos produzidos pelos alunos, com suas legendas e contextualizações até a possibilidade de fazermos uma exposição das mesmas.

Analisando as opções, percebemos que a importância real desta proposta não está apenas nos resultados obtidos, mas na metodologia utilizada que pode ser replicada, ampliada e melhorada, afim de envolver a multiplicidade do tempo histórico para além dos elementos que foram contemplados ou alcançados nesta pesquisa. Desta forma, concluímos que o produto a ser apresentado é a metodologia que foi utilizada.

Para desenvolver esta atividade em sala de aula, siga os passos indicados na tabela que segue:

	Ação
1º passo	Aplicação de questionário e orientação para escolha da fotografia nos acervos familiares.
2º passo	Seleção das fotos do acervo familiar e o preenchimento da ficha catalográfica, em seus aspectos iconológicos e iconográficos.
3º passo	Confecção da 2ª foto pelos alunos e o preenchimento da 2ª ficha catalográfica, em seus aspectos iconológicos e iconográficos.
4º passo	Projeção dos conjuntos fotográficos para fomentar discussões sobre a confecção das legendas e para socialização dos demais conjuntos elaborados pelos colegas.
5º passo	Confecção de uma única legenda para as duas fotografias a partir da análise das duas fichas catalográficas.
6º passo	Aplicação do mesmo questionário e encerramento.

Tabela 24 – Passo a passo da metodologia aplicada

Com a aplicação do questionário no início das atividades, antes de começarmos a interação com as fotografias, foi possível investigar o entendimento que os alunos possuíam sobre o tempo histórico e seus múltiplos aspectos, bem como as relações entre o tempo, História e a fotografia.

Após a finalização do trabalho com as fotografias, que culminou na confecção das legendas para os conjuntos fotográficos, aplicamos o mesmo questionário sem que os alunos tivessem acesso às suas primeiras respostas.

Em posse do resultado dos dois questionários e de maneira qualitativa, por meio da utilização da análise de conteúdo, identificamos o que mudou e o que permaneceu na percepção e entendimento dos alunos sobre o tempo histórico em seus múltiplos aspectos.

Assim, a aplicação do questionário, apresentado novamente abaixo, foi importante para verificação e análise dos resultados desta pesquisa.

(1) No seu entendimento, o que é História e qual a função do conhecimento histórico?
(2) Existe uma relação entre a História e o tempo? Qual?
(3) Como você percebe a presença do tempo na fotografia e na construção do conhecimento histórico?
(4) Você percebe alguma relação entre a fotografia e a História? Qual?

Tabela 25 – Questionário aplicado - reapresentação

A análise, preenchimento e pesquisa, oriundos da confecção das fichas catalográficas em seus aspectos iconográficos e iconológicos, foram fundamentais para que os alunos percebessem o universo oculto que permeia e está inserido na imagem fotográfica. Permitindo, desta forma, que os alunos as problematizem, tratando-as como uma fonte histórica sem que soubessem o que de fato estavam fazendo. Conforme as seguintes tabelas:

Iconografia – o que a constitui	Iconologia – o que está oculto
Quando foi tirada?	O que acontecia no país e no mundo?
Quem fotografou?	O que o fotógrafo não mostrou?
Que tipo de equipamento utilizou?	Que tipo de tecnologias existia à época?
Quem está na foto?	Como essa pessoa vivia (ocupação, atividades sociais, econômicas, etc.)
Inventário dos elementos que a constitui.	O que eles revelam ou supõem?
Que tipo de atividade descreve?	Essas atividades permanecem? São diferentes? Que tipo de relações pode-se estabelecer com o tempo presente?

Tabela 26 - Ficha de análise Iconológica e Iconográfica - reapresentação

A ficha iconográfica da segunda fotografia segue os mesmos moldes da primeira, conforme tabela nº 2. Ao contrapor as respostas obtidas no preenchimento das duas fichas os alunos foram capazes de criar legendas, em forma de narrativas, que contemplaram em alguns aspectos a multiplicidade do tempo histórico.

Esta proposta metodológica não pretende dar conta de todos os aspectos que envolvem e estão inseridos na multiplicidade do tempo histórico. Tão pouco está acabada ou fechada. Muito pelo contrário, ela serve de base para futuras ações criativas para qualificar o ensino de História.