

# HISTÓRIA E FOTOGRAFIA: DO PROTÓTIPO DAGUERREÓTIPO AO PAPEL DE FONTE VISUAL NO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

BÁRBARA MARIA CALDEIRA\*

VANESSA RIBEIRO SIMON CAVALCANTI\*\*

**Resumo:** O texto apresenta a relação entre História e a Fotografia com o objetivo de discutir a importância da imagem, a exemplo da obra do artista e antropólogo Pierre Verger, como documento e fonte histórica representante do século XX e, portanto, facilitador do processo ensino-aprendizagem na construção e identificação dos alunos como sujeitos histórico-culturais. Para tanto, foram realizadas leituras bibliográficas de obras clássicas, como a de Walter Benjamin, a obra do fotógrafo e antropólogo Boris Kossov, e da produção mais recente, como a das historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Ademais, o trabalho traz discussões como o trabalho conjunto entre a fotografia e a história contemporânea, as experiências em sala de aula com a elaboração de sequências didáticas destinadas ao aprender a identificar e diferenciar fontes primárias e secundárias, a natureza e a crítica ao documento histórico como produtor de discursos e propulsor da construção do conhecimento histórico nos diversos espaços de sociabilidade.

**Palavras-chave:** História; Fotografia; Ensino.

---

\* Doutoranda em História pela Universidade de Burgos (UBU) e docente da Devry Brasil/ Faculdades Ruy Barbosa (FRB). E-mail: <barbaracaldeira@yahoo.com.br>.

\*\* Pós-doutora em História pela Universidade de Salamanca (USAL) e docente da Universidade Católica de Salvador (UCSAL). E-mail: <vanessa.cavalcanti@uol.com.br>.

**Abstract:** *The text presents the relation between History and the Photograph with the objective to argue the importance of the image, the example of the workmanship of the artist and anthropologist Pierre Verger; as document and representative historical source of century XX and, therefore, facilitator of the process teach-learning in the construction and identification of the pupils as description-cultural citizens. For in such a way, bibliographical readings of classic, workmanships as of Walter Benjamin, the workmanship of the photographer and anthropologist Boris Kossoy, had been carried through and of the production most recent, as of the historians the Maria Auxiliadora Schmidt and Marlene Cainelli. Moreover, the work brings quarrels as the joint work between the photograph and History Contemporary, the experiences in classroom with the elaboration of didactic sequences destined when learning to identify and to differentiate primary and secondary sources, the nature and critical to the historical document as producing of speeches and the propellant of the construction of the historical knowledge in the diverse spaces of sociability.*

**Key-words:** *History; Photograph; Teach.*

Walter Benjamin, filósofo alemão que marcou a aura intelectual do século XX, afirmou que a “névoa que recobre os primórdios da fotografia é menos espessa que a que obscurece as origens da imprensa.”<sup>1</sup> Essa diferença relativa à densidade que remonta o nascimento da fotografia, segundo o autor, foi caracterizada pelo

---

<sup>1</sup> BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas* – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 91.

iminente objetivo comum aos pesquisadores da área: o de fixar as imagens desejadas que pertenciam à câmera obscura nas primeiras décadas do século XIX.

Após a superação desse desafio enfrentado por Joseph Nicéphore Niepce e Louis Jaques Mandé Daguerre, o Estado assume o papel de interventor diante das tentativas frustradas dos criadores em patentear o invento.

O governo francês, orientado pelo político e cientista François Arago, adquire o processo da daguerreotipia e torna-o público em 1839, decidindo também estendê-lo a “domínio público”, depois de ter remunerado financeiramente seus criadores. A invenção do termo *daguerreótipo*, assim denominado pelo próprio Daguerre, representava o processo de recobrimento de uma placa de cobre por uma fina camada de prata e que, de tão polida, sua superfície se assemelhava a um espelho.

Segundo Boris Kossoy, “a imagem obtida diretamente sobre a lâmina de prata já era o produto final: o positivo. Isto significa que essa imagem era única, não podendo ser multiplicada como no processo negativo/positivo.”<sup>2</sup>

Em uma de suas falas sobre a nova criação que encantou imediatamente a cultura ocidental nas décadas iniciais após seu nascimento, inclusive a figura ilustre e enigmática de Dom Pedro II, primeiro admirador do protótipo daguerreótipo e exímio fotógrafo dos

---

<sup>2</sup> KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê, 2004, p. 16.

trópicos brasileiros, Daguerre nos permite afirmar sua capacidade em perceber o sentido que essa linguagem traria ao mundo moderno:

A descoberta que anuncio ao público faz parte do pequeno número de invenções que, por seus princípios e resultados, e pela influência benéfica que exercem sobre as artes, contam-se entre as mais úteis extraordinárias. Consiste na reprodução espontânea das imagens da natureza recebidas na câmara escura, não com suas cores, mas com uma gradação muito fina de tonalidades [...]. Qualquer um, com o auxílio do daguerreótipo, poderá obter uma vista de seu rebanho ou sua casa de campo: as pessoas farão coleções de todos os tipos [...]. Serão feitos até mesmo retratos, embora a instabilidade do modelo presente, é verdade, algumas dificuldades (que precisam ser superadas) para um perfeito sucesso.<sup>3</sup>

A (re)produção da imagem inicia uma nova fase no âmbito artístico e cultural das sociedades ocidentais e a representação de elementos cotidianos e simbólicos da vida pública e privada da época assume características até então exclusivas das artes plásticas. Além disso, a técnica daguerreótípa possibilitou uma maior acessibilidade e uma considerável velocidade na confecção dos “retratos” do dia a dia das pessoas. A fotografia permitiu o nascimento de um novo fetiche entre os sujeitos: o de registrar e preservar memórias individuais e desejos pessoais convertidos em imagens “reais” e fiéis a verdade tão buscada pelos princípios civilizatórios da época e pelo imaginário evolucionista e positivista que definiu a segunda metade do século XIX.

---

<sup>3</sup> SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 346.

A fotografia acompanhou o ritmo acelerado das máquinas, invenções e dos meios de comunicação que se mostravam em crescente transformação, fato que redimensionou a pesquisa documental do século XX. Desde então, as técnicas fotográficas ganharam rápido desenvolvimento, principalmente no contexto industrial de fins do século XIX. No mundo moderno, a atenção da historiografia é voltada para novos objetos de estudo que se caracterizam como fonte documental, a exemplo da literatura de Victor Hugo e de Machado de Assis, da poesia de Bertolt Brecht e de Carlos Drummond de Andrade, do samba de Noel Rosa e da Bossa Nova de Vinicius de Moraes, da pintura de Tarsila do Amaral, para não esquecermos das contribuições do cinema e da produção da *Art Nouveau* como crítica às consequências sociais trazidas pela industrialização.

Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem dos diferentes estratos sociais à informação visual e direta dos hábitos e fatos dos povos distantes. Microaspectos do mundo passaram a ser cada vez mais conhecidos através de sua cópia ou representação. O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua *imagem fotográfica*. O mundo tornou-se, assim, *portátil e ilustrado*. (Grifos nossos).<sup>4</sup>

Essa atmosfera interdisciplinar proposta pela História Nova e discutida teórica e metodologicamente pelo grupo dos Annales, como denomina Ciro Flamarion Cardoso, ganhou maior vigor nas últimas décadas do século XX, principalmente após o deslocamento

---

<sup>4</sup> KOSSOY, op. cit., 2004, p.16.

promovido pelos paradigmas até então norteadores das discussões das Ciências Sociais: as lutas teóricas travadas entre as vertentes francesa e alemã acerca do binômio cultura-civilização.<sup>5</sup>

A diversidade e as questões relativas à alteridade se tornam objetos de estudo da terceira fase dos *Annales*, entre 1968 e 1989, demonstrando reorientação de métodos e seleção de fontes, fato que marca o deslocamento antes citado nas reflexões e debates mais recentes, a rivalidade dos paradigmas iluministas e pós-moderno.

A prática pedagógica e docente não ficou à margem das críticas ao ensino de história como disciplina que se desenvolvia no país desde a década de 1960, sobretudo no tocante a organização curricular e a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Apesar das censuras de historiadores e pesquisadores da área acadêmica no país, as orientações e sugestões relacionadas ao saber e fazer históricos nas escolas oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 continuam servindo como suporte teórico e do conhecimento da rotina de educadores.<sup>6</sup> Dessa forma, os caminhos percorridos pelo ensino de História e o trabalho historiográfico com documentos são marcados, na atualidade, por discussões realizadas

---

<sup>5</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Dominios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

<sup>6</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

no âmbito revisionista de metodologias e opiniões sistematizadas sobre a função social da História, apoiada nas novas tecnologias e no uso de linguagens contemporâneas.

Entretanto, vários problemas, a exemplo da ausência de legendas com a identificação da autoria, tempo e espaço, do significado construído pelos livros didáticos, ou até mesmo a falta de qualificação dos professores ao analisar as imagens que o material didático traz, comprometem o trabalho com fontes visuais no cenário educacional.

Em consequência, encontramos questionamentos que ainda rondam o conceito de documento e a afirmação da fotografia na categoria de fonte histórica. Como trabalhar imagens fotográficas em sala de aula? A fotografia é um suporte didático ou uma fonte visual? Como podemos acreditar nas imagens que a fotografia reproduz? Podemos considerá-la como instrumento da interpretação historiográfica? Quais os caminhos teóricos e metodológicos para introduzirmos a fotografia no dia a dia da disciplina História?

O objetivo desse texto é propor uma discussão acerca da relação entre História e Fotografia e, ao mesmo tempo, mostrar as possibilidades do “fazer histórico” em sala de aula a partir do trabalho interpretativo dos contextos sociais e dos sujeitos trazidos pela imagem que a fotografia brinda à memória e à formação de identidades, como tentativa de responder ou chegar mais próximo das dificuldades enfrentadas por alunos e professores no âmbito escolar.

Não obstante, as imagens que revelam os sujeitos históricos podem ser apreendidas a partir da perspectiva de que, para o historiador, “os sinais de vida latente, congelados numa fotografia são índices do mundo do passado que se busca compreender e podem se transformar em testemunho e representação de uma realidade a ser reconstruída.”<sup>7</sup>

Ainda buscando respaldo teórico na leitura imagética de outros autores, pode-se mencionar a análise feita por Jean-Paul Curnier, que indica que as fotografias poderiam ser compreendidas como um “modo de parar o tempo”, sujeitando as memórias a um vestígio real de uma experiência singular, mas que poderia servir de chave para qualquer aula, pois o referencial era parte de uma memória coletiva. A documentação visual direciona uma determinada memória virtual, uma lembrança inventada, porque “sustenta em nós aquela impressão esquisita de familiaridade com o desconhecido. Por isso, cada fotografia, uma vez que compõe parte de nossa memória, é também, como parte, uma lembrança pessoal.”<sup>8</sup>

### ***A imagem fotográfica: “obra humana” ou expressão de Humanidade?***

Assim como os demais elementos histórico-culturais que integram a produção do conhecimento, a fotografia se constitui hoje

---

<sup>7</sup> ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Prefácio. In: LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família*. São Paulo: EDUSP, 1993, p. 11.

<sup>8</sup> CURNIER, Jean-Paul. *Memória de ruínas*. Imagens. Campinas: UNICAMP, n. 3, dez. 1994, p. 104-105. Para a análise de fotografias, ver também DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus, 1994.

como “obra humana” produzida em diversos contextos sociais e que objetivam variavelmente representar ou retratar imagens e memórias individuais ao longo do processo de diálogo entre presente e passado.

Assumindo um caráter documental, a fotografia traz em seu corpo o significado “do termo latino *documentum*, que deriva do verbo *docere*, ao permitir o ensinar no sentido de transmitir e de comunicar informações já consolidadas.”<sup>9</sup>

A fotografia, ao possibilitar múltiplas simbologias à arte da conversação, adquire um caráter que redimensiona o ofício do historiador, o papel de professor e de pesquisador. Ao contrário da historiografia estruturalista ou pós-estruturalista que defende uma história concentrada no texto e dependente do discurso, os estudos contemporâneos ganharam outro fôlego durante o século anterior, ao estabelecer relações entre textos e contextos.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997, p. 84.

<sup>10</sup> A construção social procurada pela teoria pós-estruturalista está centrada na linguagem, ou seja, uma discussão produzida pela interação e resultante, pois, dos pressupostos linguísticos, discursivos e textuais. Nesse caso, a análise da fonte visual estaria preocupada com a “fala” da imagem, ou melhor, as formas da prática e das ações dos elementos textuais. Apesar de se propor uma interpretação mais abrangente do processo social, esses pressupostos teóricos minimizam e radicalizam os “Estudos Culturais” e os elementos da análise social clássica que consideram não somente a estrutura social, mas, sobretudo, a importância de aspectos como as mentalidades, dos formatos da sensibilidade e das configurações dos sentidos e significados dos indícios culturais. Michel Foucault discute a teoria pós-estruturalista acerca da “fala” da sexualidade contemporânea em *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

Por outro lado, nas palavras dos historiadores Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, o que se propõe na interpretação e validade de novas linguagens apontadas pelos estudos de Michel Foucault e Hayden White trata-se de

[...] buscar os nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo de discursos. Em uma palavra, o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social.<sup>11</sup>

Nessa perspectiva, considerando o equilíbrio entre os dois pensamentos teóricos aqui apresentados, a fotografia como documento amplia sua função e utilização ao se eleger a categoria de fonte histórica e, dessa forma, ser caracterizada como registro de imagens que oferecem “indícios de modos de fazer, de viver e pensar dos homens [...]”.<sup>12</sup>

Não somente as análises dos fatos históricos durante o período inicial do século XX sofreram transformações metodológicas, mas também as explicações históricas a partir de imagens e de outros objetos. Tanto a fotografia como os conhecimentos passam a serem questionados por meio de problemas, de situações que permitam a

---

<sup>11</sup> CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). História e análise de textos. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 378.

<sup>12</sup> BRASIL, op. cit, 1997, p. 84.

confrontação de informações e idéias à medida que se considera o documento como parte histórica que “é sempre portador de um discurso que, assim considerando, não pode ser visto como algo transparente.”<sup>13</sup>

A função social do historiador determina novos horizontes, ganha espaços e uma atmosfera temporal contínua de atuação, sentido e significado da historicidade na vida cotidiana dos sujeitos.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.<sup>14</sup>

A observação reflete uma preocupação constante das discussões historiográficas atuais. A preservação da memória histórica se constitui como um dos principais objetivos e trabalho árduo de professores de História e pesquisadores.

O presente contínuo não pode e não deve ser ignorado pelos sujeitos, porém, a História Temática que se propõe nos atuais projetos curriculares, não pode ser apresentada em “migalhas” aos alunos.<sup>15</sup> A história imediata precisa ser entendida como uma tentativa da historiografia de estabelecer constantemente as continuidades e

---

<sup>13</sup> CARDOSO; VAINFAS, op. cit., 1997, p. 337.

<sup>14</sup> HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 13.

<sup>15</sup> LE GOFF, Jacques (Org.) *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991.

as rupturas nas relações temporais e espaciais. Portanto, a construção da memória social pelo ensino de História está intimamente ligada às representações e à aprendizagem de identidades e produção da cidadania no processo ensino-aprendizagem da educação formal e informal.<sup>16</sup>

Há que se considerar, neste sentido, os problemas enfrentados no tempo presente por alunos, professores, amigos e familiares que integram o cotidiano dos sujeitos históricos que participam ou sofrem influências das transformações sociais, econômicas e políticas.

Na tentativa de aprender a conhecer e se compreender melhor, o resgate de conteúdos históricos nas dimensões das mentalidades, do pensamento político e das idéias, os historiadores se debruçam sobre a análise da forma textual. No caso da fotografia seria uma “crítica centrada no objeto” que “leva em conta os fatores visuais, as formas prescindindo dos conteúdos ou dos temas apresentados na imagem.”<sup>17</sup> Contudo, o diálogo proposto pelo trabalho

---

<sup>16</sup> SCHMIDT; CAINELLI, op. cit., 2004.

<sup>17</sup> BONFIM, Luís Américo Silva. *O Signo Votivo Católico no Nordeste Oriental do Brasil: mapeamento e atualidade*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007, p. 24.

interdisciplinar entre História, Antropologia e Sociologia ultrapassa a crítica formal das imagens e apostam em uma análise que ora transita pela “crítica semiológica”<sup>18</sup>, ora passeia pela “crítica das motivações”<sup>19</sup>.

No primeiro caso, o conhecimento referente ao documento é relacionado à preocupação com os modelos de representação e significado como processo de “expressão e de conteúdo”. Seria então um modelo de interpretação do mundo, da construção de “visões de mundo” e da articulação de signos que caracterizam a narrativa histórica. Como materialização

[...] da experiência vivida, doce lembrança do passado, memórias de uma trajetória de vida, flagrantes sensacionais, ou ainda, mensagens codificadas em signo (podem nos levar a pensar) que tudo isso, ou

---

<sup>18</sup> Entendemos por crítica semiológica aquela que com a ciência se baseia na premissa da linguística estrutural, com o objetivo de sistematizar conceitos e métodos favoráveis à abordagem da significação no âmbito da vida social, na medida em que tal significação se define pelo processo de construção dos signos, de assimilação de um significante a um significado. Encontramos tais ideias e críticas respectivas nos trabalhos de Roland Barthes acerca da função social da semiologia que assume o que o autor define como “paradoxo fotográfico”: “a fotografia insere um paradoxo que pode ser constatado a partir da existência de duas mensagens: (a) uma sem código – a analogia fotográfica; (b) a outra com código – a arte ou o tratamento, a escrita ou a retórica da foto”. BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 12.

<sup>19</sup> Entendemos por “crítica das motivações” o processo pelo qual realiza-se a análise externa do trabalho iconográfico, a exemplo da função crônica (narrativa informal estruturada pela linguagem do cotidiano) e natureza sógnica (essencialmente comunicativa, pressupondo, portanto, um receptor, ademais de investigar o que a arte representa, como ela se relaciona com o conhecimento e as mudanças sociais, uma análise que compreenda o artista, a obra, seu contexto social e seus sujeitos e participantes, uma vez que são interdependentes, por exemplo). Hans Jausss é de um dos autores de referência para tais considerações, haja vista seus estudos sobre a teoria da recepção por meio de ideia de “contrato de leitura”. Ver JAUSS, Hans. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

nada disso, a fotografia pode ser. [...] Trabalhar com material fotográfico surpreende, pois do papel em branco surge à imagem revelada por humanos, líquidos de composição certa. Uma espécie de processo alquímico de criação que, com a massificação, vai ganhando outros significados, além dos acima relacionados.<sup>20</sup>

Tal processo de alquimia, fetichista e complexo ao mesmo tempo, nos leva a entender que em uma situação de ensino-aprendizagem é essencial o professor saber escolher o momento ideal para o trabalho com imagens. Para tanto, as orientações didáticas deveriam ser orientadas pelo tema abordado no projeto pedagógico, levando em consideração os objetivos e a problematização selecionada de acordo com o diagnóstico inicial da turma: faixa etária, maturidade emocional e intelectual, além do conhecimento prévio que os alunos trazem.

Ao trabalhar com documentos, os alunos poderão perceber que “ele(s) não fala(m) por si mesmo(s), isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construindo uma relação presente-passado.” Por isso, as orientações didáticas se aproximam mais dos alunos ao serem precedidas por algumas perguntas: para que estudar, por que estudar e como estudar. Ao apresentar um documento, o professor pode eleger quais os aspectos atendem melhor à proposta de trabalho do planejamento: contexto da imagem, identificação de ideias centrais, objetivos do autor, quais os temas abordados, identificação dos autores e legendas, etc. Destarte, “é preciso

---

<sup>20</sup> CARDOSO; VAINFAS, op. cit., 1997, p. 405.

considerar, ainda, o fato de que as primeiras impressões de quem lê um texto ou observa uma gravura estão impregnadas de idéias, valores e informações difundidas no senso comum.”<sup>21</sup>

Não podemos esquecer que o conhecimento trazido pelos alunos gira em torno de algumas questões importantes: primeiro, as opiniões e definições que o aluno “já sabe” pode estar mais próximo de “construções pessoais” e, as ideias acerca de determinado acontecimento ou conceito terminam por se relacionar a elementos individuais, significado e sentido particulares.

Ainda que os aspectos citados anteriormente compoñham o perfil da maioria da turma, há a predominância da “significação individual”. No caso da História como disciplina temos que lembrar que a mudança de concepções é um passo muito difícil a ser alcançado pelos alunos graças à abstração dos conceitos e interpretações, além da natural relutância dos indivíduos em “alterar” respostas já construídas anteriormente em outro contexto.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> BRASIL, op. cit, 1997, p. 86.

<sup>22</sup> CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Na segunda situação, o processo analítico envolve um modelo de crítica voltado para a sociologia, “onde ver é solicitar a outrem a produção de um discurso [...]. A imagem pode revelar uma luta de classes, reflexo especular de infra-estruturas, homologia de relações sociais, em que se passa a imagem, é o que se passa na coletividade.”<sup>23</sup>

Dentro desse conjunto, outra questão merece a atenção do docente na preparação do plano de aula: as interpretações que a palavra documento provocam entre os alunos. Ela pode se reportar a duas idéias: uma identidade voltada para uma concepção ligada ao “suporte informativo”, muito utilizada no cotidiano da maioria dos educadores e que, segundo a definição de Schmidt e Cainelli, se configura no “material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais.” O outro significado corresponde à própria definição de “fonte histórica”, ou seja, “fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser exploradas pelo historiador.”<sup>24</sup>

Em ambos os casos, o professor necessita ter um conhecimento mais aprofundado e estar seguro acerca das informações sobre o documento, sua tipologia e outras características. Ademais, os conhecimentos já construídos sobre o mesmo também são importantes para a discussão de informações.

---

<sup>23</sup> BONFIM, op. cit., 2007, p. 33.

<sup>24</sup> SCHMIDT; CAINELLI, op. cit., 2004, p. 90.

Caso contrário, seu planejamento não trará objetivos coerentes e claros à proposta, além de provocar equívocos ao que está sendo solicitado entre os alunos. Ao diferenciar o documento histórico entre material didático (entendido neste contexto como qualquer e todo elemento/objeto que possa ser usado para facilitar a aprendizagem do aluno) e fonte (entendida aqui como documento que pode assumir a condição textual, oral, material, arqueológica, iconográfica que representam testemunhos diretos ou indiretos de épocas e contextos diferentes), o educador media a transformação da informação em conhecimento e auxilia a construção do saber e fazer histórico ao mostrar aos alunos novas possibilidades da arte de historiar.

A imagem é de fato um consolo para o olho. Mesmo o mais pavoroso deixa de infundir pânico à medida que se adequa a uma imagem. [...] Por isso a domesticação do olhar sempre foi anunciada entre homens, no horizonte da linguagem. Olhares têm que ser discutidos.<sup>25</sup>

De fato, ao estudar a distribuição dos papéis entre mulheres, crianças e homens, bem como as imagens e representações que esses sujeitos históricos trazem às sociedades, é possível trabalhar uma temática específica e associá-la, por exemplo, ao corpo fotográfico do álbum “Infância”, produzido a partir da década de 1930 pelo fotógrafo e antropólogo Pierre Verger.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> KAMPER, Dietmar. A estrutura temporal das imagens. In: GALENO, Alex, CASTRO, Gustavo; SILVA, Josimey Costa da (Orgs.). *Complexidade à flor da pele*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 60.

<sup>26</sup> VERGER, Pierre. *O olhar viajante de Pierre Fatumbi Verger*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2002.

À primeira vista, os alunos terão impressões iniciais ligadas ao senso comum e, por isso, uma percepção limitada ao personagem central do objeto, as crianças. Porém, depois de orientados por métodos de observação e crítica, os discentes tendem a identificar outros personagens presentes na imagem,

[...] suas ações, vestimentas, calçados e adornos, [...] o cenário, o tipo e o estilo de edificações ao fundo, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes.<sup>27</sup>

O jogo de luzes e a técnica de contrastes entre as cores preto e branco, tons cinzentos e sombra e claridade que Verger utiliza em suas obras permite não somente uma interpretação do texto (criança), mas, sobretudo, do contexto que caminha entre a singularidade da imagem e a diversidade de uma linguagem plural. As formas geométricas que caracterizam linhas, dimensões e movimentos traduzem as técnicas, material e conhecimento cultural que foi impregnado na produção da foto.

Mais do que a observação da técnica ou da crítica denominada “externa” pelos historiadores da arte, os alunos podem também aprender a identificar a que fato ou acontecimento histórico se refere à imagem (se for o caso), a escolha do tema e dos personagens relacionadas ao objetivo do fotógrafo, a destacar os países considerados subdesenvolvidos ou em fase de desenvolvimento, de acordo com a classificação geopolítica atual, que contextualizam a origem

---

<sup>27</sup> BRASIL, op. cit., 1997, p. 87.

das crianças (Brasil, Camboja, Benin, entre outros).<sup>28</sup> É perceptível o objetivo do autor de mostrar ao mundo a diversidade sócio-cultural entre as crianças africanas, asiáticas e latino-americanas que aparecem nas imagens, como também entre as crianças de outras sociedades.

As primeiras sempre aparecem em um cenário ou em contato com algo ou alguém que evidencie o contraste intenso entre as cores negra e branca. As demais, figuram entre tons diferentes e variáveis de branco e cinza. Além disso, em algumas imagens o artista brinca com a técnica da sombra, causando confusão sobre o que é real (clareza) ou sugestivo (escondido).

Localizando essas informações no processo educativo é possível aprender a compreender e associar o cotidiano das crianças e personagens secundários, a exemplo das figuras sugestivas maternas e paternas, ao dia a dia dos próprios alunos ou ao conhecimento prévio a partir de noticiários, textos ou matérias de jornais com a mesma temática que eles já tiveram contato. Mesmo porque, se, ao contrário dos séculos anteriores, os historiadores enfrentavam problemas referentes à seleção, à oferta e à organização documental, principalmente as fontes escritas, o século XX assume outra condição no trabalho de historiar. De maneira paradoxal, “o período

---

<sup>28</sup> Argan discute sobre as diferenças da macro e da micro-estrutura em sua obra ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

contemporâneo, sobretudo o século XX, tem sido abundante na produção de informação sobre si mesmo: proliferam as estatísticas, o material jornalístico e editorial, os documentos audiovisuais.”<sup>29</sup>

Nesse sentido, o “breve século XX”, como se refere Hobsbawm, pode ser vislumbrado, em uma interpretação subjetiva, por alguns aspectos das imagens: a problemática da fragmentação e fragilidade de identidades, a queda do eurocentrismo, o fim do modelo civilizatório francês e a idéia crescente entre historiadores, sociólogos e cientistas políticos de voltar à atenção das Humanidades para os sujeitos até então negligenciados e marginalizados pela sociedade e historiografia: crianças, mulheres, trabalhadores e negros.<sup>30</sup>

A vida social representada pela infância dos personagens provoca interrogações, e a própria escolha do artista nos faz pensar sobre o que seu trabalho nos diz ou significa para a sociedade contemporânea, e se podemos estabelecer relações econômicas e políticas entre presente e passado.

### ***A construção do conhecimento histórico: desafio possível por meio de imagens e representações***

O desafio encantador do educador da área de Humanas é possibilitar ao aluno se perceber como sujeito histórico, estabelecer ideias

---

<sup>29</sup> NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 166.

<sup>30</sup> HOBSBAWM, op. cit., 1995.

articuladoras entre passado e presentes, criar uma máquina do tempo ao avesso durante as aulas. Dentro desse contexto, a imagem se torna uma aliada na aproximação dos alunos com ideias e conceitos abstratos.

A viagem permitida, que implica uma inversão da cronologia até o momento mantida em alguns currículos, vem sendo amplamente divulgada por historiadores que desde os anos 1960 e 1970 do século anterior, e encontra na História Social, Mental, Política ou na História do Tempo Presente, grandes trabalhos de pesquisa histórica objetivando esclarecer que “o papel da História para a construção de uma consciência social e política de feições críticas não é, necessariamente, o resultado do sectarismo e da partidarização do estudo do passado.”<sup>31</sup>

Elza Nadai também contribui para esse debate ao chamar a atenção para a importância que as discussões acerca do currículo e do aprendizado vêm ganhando nas questões educacionais voltadas para reflexões sobre identidade e memória, objetos constantes na formação da cidadania e da construção de agentes sociais, que, por sua vez, figuram constantemente na produção visual de fotógrafos, artistas plásticos ou pintores.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> NAPOLITANO, op. cit., 2004, p. 169.

<sup>32</sup> NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000. Ver, também, NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, n. 25-26, p. 143-162, 1993.

A memória e os testemunhos vivos lembrados por Marcos Napolitano se tornam não apenas peças do ofício do historiador e do professor, como também um árduo trabalho de diferenciar conceitos epistemológicos e metodológicos como identidade, memória ou a própria história. Espera-se do aluno do século XXI que ele consiga alcançar o caráter epistemológico presente na proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou, em outros termos, que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que os levem a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Dentro dessa perspectiva, desenvolver algumas habilidades se torna fundamental para os objetivos de uma sequência: ao se deparar com alguma situação-problema e apresentada em determinada linguagem, que comumente é a escrita, por exemplo, saber articulá-la com outra linguagem, no caso da fotografia a visual; ou então, simplesmente “reconhecer os códigos da linguagem artística e suas relações com o contexto histórico.”<sup>33</sup>

O documento visual assume no cotidiano das sequências didáticas novas possibilidades de trabalhar conteúdos procedimentais históricos: a produção de um dossiê biográfico ou da família de cada aluno, o resgate da memória por meio da história de vidas, história temática do bairro ou até mesmo da escola. Deste modo, explicita-se que a prática das sequências como parte do processo de ensino-aprendizagem, traz ideias de como situar atividades escolares em

---

<sup>33</sup> BRASIL, op. cit., 1997, p. 13.

relação às outras. Nos processos que constituem uma realidade global, totalmente evidente quando se pensa em uma sequência de ensino-aprendizagem, é essencial a definição de qual tipo de relação irá se estabelecer entre professor-aluno e entre os próprios alunos.

Para o educador Antoni Zabala, essas relações são indispensáveis na configuração do clima da convivência. O autor deixa claro que o objetivo do trabalho não é avaliar determinados métodos, nem propor conclusões, mas pôr instrumentos que permitam introduzir nas diferentes formas de intervenção àquelas atividades que possibilitem um melhor desenvolvimento dos professores em sala de aula. Enfim, identificar as fases de uma sequência didática deve servir para compreender o valor educacional que possuem e as razões que as justificam, ou mesmo a necessidade de iniciar mudanças que as melhorem. “De qualquer forma, segundo quais sejam nossos objetivos, nosso conhecimento dos processos subjacentes à aprendizagem e o contexto educativo em que se realizam nos daremos conta de que são incompletos.”<sup>34</sup>

No caso da fotografia, como já citado, a sequência destinada a trabalhar com documentos visuais pode ser precedida por uma aula planejada exclusivamente para a exposição e apresentação das fontes primárias e secundárias, sua identificação e diferenças, sua natureza (documentos oficiais, que exprimam opinião, de caráter religioso, paisagens ou objetos, etc.).

---

<sup>34</sup> ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 59.

Entender e distinguir a produção histórica e historiográfica ao longo dos tempos, reforçando a ação de desconstruir a reprodução dos discursos ainda realizados por alguns livros didáticos nos quais a imagem do documento visual aparece como mera ilustração, ou um elemento da informação complementar do material didático, se torna indispensável à didática de professores de História.

Atualmente, os jornais, as revistas e a produção visual, principalmente a iconográfica, são fortes aliados de qualquer planejamento didático: não seria interessante para os alunos comparar e identificar semelhanças, encontrar explicações ao trabalhar com documentos da época passada e a produção visual do local em que vivem? Cada vez mais os testemunhos vivos auxiliam a investigação histórica e a reflexão crítica daqueles que estão ávidos por conhecer.

O nascimento e a proliferação de revistas na área de História, em 2003, demonstram a ampliação dos interesses na profissão, bem como daqueles que querem conhecer o passado, a história do seu país e de outros povos, elementos que assegurem uma conscientização das coisas presentes, da história imediata sentida nos rumos de uma eleição, nos problemas do trabalho escravo, ainda presente nas relações de trabalho, ou na organização de movimentos sociais que gritam por melhores condições de vida e não de sobrevivência.<sup>35</sup> Isso nos leva a pensar sobre as formas e os caminhos que o

---

<sup>35</sup> SCHMIDT; CAINELLI, op. cit., 2004.

professor-historiador e pesquisador necessitam escolher para facilitar a mediação e o encontro das diversas formas de conhecimento à realidade dos alunos.

Compartilhando das ideias dos historiadores e educadores aqui referenciados, chega-se ao consenso de que a afirmação de Zabala, de que a busca pelo conhecimento é interminável, nos leva a pensar que o processo de ensino-aprendizagem navega pelos mesmos rumos, independente do foco em análise, seja ele o planejamento didático, o projeto pedagógico ou simplesmente as sequências de conteúdos.

A única certeza a ser feita é que na relação com o saber, professores e alunos procuram novas formas de ver e enxergar, parceiros na tentativa de desenvolver a educação como uma produção de si mesmo e do outro, havendo aí uma ajuda mútua. Sendo assim, o encontro com o conhecimento, é mais do que seguir e compreender as etapas metodológicas de um projeto de pesquisa ou projetos didáticos com suas problemáticas, teorias ou objetivos: ele se traduz na relação entre saberes acadêmicos e saberes da prática cotidiana.

Vimos que a pobreza e o registro de gestos simples fotografados por Verger possibilitam uma reflexão sobre a história particular de sua infância e, talvez, reflita o desejo individual de apresentar ao mundo uma nova realidade e perspectiva da produção humana, diferentemente da vida burguesa, da condição de marginalizado ou dos estereótipos criados ao longo da história sobre homens, mulheres e crianças, personagens que sempre figuraram no trabalho das representações do imaginário visual e da realidade social de qualquer grupo cultural e político.

A fotografia articula conteúdos e temas transversais para o ensino de História que favorecem o aprender a conhecer e entender “as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico.”<sup>36</sup>

Nesse sentido, o trabalho com documentos históricos se apresenta como um método didático que media a dialética da prática pedagógica, da problematização e do crescimento dos alunos como sujeitos históricos e responsáveis pela preservação da memória social.

Por fim, recorremos mais uma vez a Walter Benjamin que, em 1931, já se mostrava inquieto e propunha novas formas de enxergar e sentir a contribuição que a fotografia traz à luz dos debates e das trocas que a tese e a antítese historicista possibilitam ao historiador.

Já se disse que “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar”. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia? Tais são as questões pelas quais a distância de noventa anos, que separa os homens de hoje do daguerreótipo, se descarrega de suas tensões históricas. É à luz dessas centelhas que as primeiras fotografias, tão belas e inabordáveis, se destacam na escuridão que envolve os dias em que viveram nossos avós.<sup>37</sup>

Há que se considerar que a imagem fotográfica entendida e configurada como documento traz revelações e elementos da vida material e das práticas subjetivas do cotidiano em diferentes temporalidades e espaços que a melhor descrição verbal detalhada não

---

<sup>36</sup> BRASIL, op. cit., 1997, p. 48.

<sup>37</sup> BENJAMIN, op. cit., 1994, p. 107.

proporcionaria. Em oportuno, o resgate das palavras do francês Cartier-Bresson de que fotografar “é colocar na mesma mira a cabeça, o olho e o coração”, nos faz entender a relevância do binômio História-Fotografia para a compreensão do debate acerca das funções sociais, semiológicas e políticas de tal relação, haja vista a contribuição didático-pedagógica que tais textos imagéticos possibilitam ao reestruturarem os quadros e paradoxos das representações sociais e da construção de identidades em uma sociedade cada vez mais defensora do multiculturalismo e da ideia do leitor-fotógrafo metaforicamente vislumbrada por Benjamin.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> CARDOSO; VAINFAS, op.cit., 1997, p. 411.

## Referências Bibliográficas

ARGAN, Giulio. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Prefácio. In: LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de família*. São Paulo: EDUSP, 1993.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONFIM, Luís Américo Silva. *O Signo Votivo Católico no Nordeste Oriental do Brasil: mapeamento e atualidade*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). História e análise de textos. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. História e paradigmas rivais. In: \_\_\_\_\_; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CURNIER, Jean-Paul. *Memória de ruínas. Imagens*. Campinas: UNICAMP, n. 3, dez. 1994.

- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papirus, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAUSS, Hans. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- KAMPER, Dietmar. A estrutura temporal das imagens. In: GALENO, Alex, CASTRO, Gustavo; SILVA, Josimey Costa da (Orgs.). *Complexidade à flor da pele*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê, 2004.
- LE GOFF, Jacques (Org.) *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- NADAI, Elza. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, n. 25-26, p. 143-162, 1993.
- NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

### **Fontes**

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

VERGER, Pierre. *O olhar viajante de Pierre Fatumbi Verger*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2002.

**Recebido em 5 de setembro de 2011; aprovado em 15 de dezembro de 2011.**