

ENTRE A IMAGEM, O IMAGINÁRIO E A SALA DE AULA: A METODOLOGIA ICONOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

BETWEEN THE IMAGE, THE IMAGINARY AND THE CLASSROOM: THE ICONOGRAPHIC METHODOLOGY IN TEACHING HISTORY

José Luiz Xavier Filho¹
Raphael Guazzelli Valerio²

RESUMO: O(a) professor(a) de História sempre pode recorrer a diversas fontes para potencializar suas aulas, como, por exemplo, o uso de imagens/fotografias que estão prontas para ajudá-lo a dinamizar o espaço escolar. Ademais, os acervos iconográficos constituem suportes importantes para desvendar projetos, conflitos e valores que nos permitem entender até os mecanismos de construção da memória coletiva de uma determinada sociedade. Logo, aprender a ler e a interpretar imagens, pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos. Este artigo apresenta referências teóricas importantes e sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula para auxiliar os(as) docentes que lidam com o processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica. Dividimos o texto em duas seções: teoria (uma breve historiografia iconográfica) e ensino de História (práticas pedagógicas exitosas).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Imagem; Foto; Sala de Aula.

ABSTRACT: History teachers can always use a variety of sources to enhance their classes, such as the use of images/photographs that are ready to help them liven up the school environment. Furthermore, iconographic collections are important supports for uncovering projects, conflicts, and values that allow us to understand even the mechanisms of construction of the collective memory of a given society. Therefore, learning to read and interpret images can offer us ways to teach History and better understand the world we live in. This article presents important theoretical references and suggestions for activities that can be carried out in the classroom to help teachers who deal with the teaching-learning process of History in Basic Education. We have divided the text into two sections: theory (a brief iconographic historiography) and teaching History (successful pedagogical practices).

KEYWORDS: Teaching History; Image; Picture; Classroom.

¹ Doutorando em História (UFPE). Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610> E-mail: jlxfilho@hotmail.com

² Doutorado em Educação (Unesp). Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2058-6478> Email: raphael.guazzelli@ufpe.br



10.23925/2176-4174.35.2025e72098

Recebido em: 19/06/25.

Aprovado em: 22/07/25.

Publicado em: 23/07/25.

Introdução

Muito tem se discutido sobre as possibilidades de renovação do ensino de História, seja nas escolas ou universidades (Fonseca, 2017). Estes estudos nos indicam que um dos grandes desafios é como transmitir as mudanças historiográficas, a incorporação e inovação no uso das fontes, a realização de projetos e atividades que levem o ensino básico e das licenciaturas a aplicarem no seu cotidiano os princípios que constituem a construção do conhecimento histórico.

A História é um campo de possibilidades, nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos. Em outras palavras, o conhecimento histórico não está pronto, acabado, não é verdade absoluta, mas construção temporal, parcial, seletiva, incompleta, que possibilita múltiplas leituras e interpretações. Logo, discentes e docentes participam do trabalho de leitura e escrita, investigação e crítica, e são também construtores(as) de conhecimentos.

Dessa forma, a História não é conhecimento congelado, pelo contrário, ganha dinamismo à medida que docentes e discentes repensam os temas e objetos. Logo, ensinar este componente curricular não é uma tarefa fácil. Muito tem se discutido, no decorrer dos últimos anos o ofício do(a) historiador(a), mas falar de História diz respeito também ao seu ensino (Fonseca, 2017). Afinal, como explicar métodos tão diferentes, questões tão complexas e que tomam tempo de gerações de historiadores(as), para alunos e alunas que, muitas vezes, terão aulas de História somente até o Ensino Médio?

A simples repetição de conteúdos acaba por dificultar o entendimento da disciplina, obrigando professores(as) e alunos(as) à reprodução de conteúdos e afastando o ensino de História do processo de elaboração do conhecimento. Dentro do campo escolar, o ensino de História serviu, no caso brasileiro, a projetos de

identidade, fosse da nação, fosse de determinados segmentos sociais (Ferreira; Franco, 2010). Contudo, esse comprometimento moral, que fornece afirmações taxativas sobre o passado baseados numa orientação, acaba por contribuir para a produção de discursos unilaterais comprometidos com os ideais do momento, afastando a multiplicidade de visões que constitui a produção do conhecimento.

Em outras palavras, o ensino escolar ganha na medida em que pode se utilizar da diversidade de interpretações como forma de expor a multiplicidade de enfoques, própria do conhecimento. Nesse sentido, compreender as lógicas da elaboração da escrita da História pode contribuir para a autonomia da História ensinada, tendo por base a sua diversidade.

Por isso, o conhecimento histórico em sala de aula pressupõe dinamismo e diversidade e, sobretudo, a consciência, por parte de professores(as) e alunos(as), de que a História se relaciona-se a construções provisórias, superáveis e relativas (Fonseca, 2017). Tal como acontece com a Medicina, em que o conhecimento é permanentemente reavaliado, novas técnicas e tratamentos são a cada dia descobertos, a História também trabalha com “verdades” que respondem questões de uma determinada época. Como o conhecimento em História não é progressivo, todos os documentos e estudos devem ser entendidos em seu contexto.

Nesse sentido, a História pode contribuir para diversas discussões sem ter obrigatoriamente uma função preestabelecida, seja ela de formar cidadãos, civilizar, valorizar a pátria, como se acreditou por muito tempo.

Ademais, dentro desse contexto, a disciplina tem um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os alunos e alunas a entenderem noções como o tempo, as permanências, as mudanças, o contexto e, a partir disso, serem capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia.

Durante o século XIX, com a afirmação da História como disciplina científica e universitária, que possuía um método específico de estudo de textos, os documentos escritos adquiriram um valor especial, em detrimento das fontes visuais e relatos orais (Knauss, 2008). A partir de então, os(as) historiadores(as) concentram sua atenção no uso desse tipo de fonte para escreverem seus trabalhos, tecendo muitas críticas e subjetividade das fontes orais e relegando a um plano secundário o uso de imagens (Brodbeck, 2012).

Destarte, nos últimos anos, o surgimento de novos objetos e temas tem provocado um aumento considerável na incorporação de diferentes fontes para a pesquisa histórica, com a valorização especial das imagens (Saliba, 2023).

Nossa intenção aqui, mesmo que brevemente, é exatamente discutir a importância do uso de imagens para a investigação histórica e as possibilidades de usos para a construção de novas dinâmicas para o ensino de História dentro da sala de aula. Logo, pinturas, fotografias e esculturas constituem um caminho fundamental para nos ajudar a ler e a compreender a História.

No entanto, apreender o significado dessas fontes implica entender que elas não são neutras. Pois, pintores, fotógrafos e escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente. Assim, as imagens são construídas para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas e ideológicas.

Partindo dessa perspectiva, as imagens podem ser entendidas não como uma reprodução fiel do real, do que aconteceu, mas como uma narrativa que pode moldar e influenciar opiniões em uma dada sociedade. Logo, a aceitação desses pressupostos implica afirmar que as imagens não se constituem apenas em uma mera ilustração.

Sendo assim, defendemos que as aulas de História com a utilização de imagens nos permitiram uma melhor compreensão de como esse tipo de documento se constituiu em um elemento fundamental para aguçar e instigar o imaginário dos(as) discentes. Dentro desse contexto, também, pudemos entender quanto é fundamental desvendar, junto dos alunos e alunas, através de leitura de imagens, a entender o conteúdo teórico e dinamizar a sala de aula através de personagens, eventos e conjunturas históricas.

Ademais, os acervos iconográficos, sejam pinturas, monumentos, fotografias, constituem suportes importantes para desvendar projetos, conflitos e valores que nos permitem entender até os mecanismos de construção da memória coletiva de uma determinada sociedade. Logo, aprender a ler e a interpretar imagens, pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos.

Por fim, este artigo apresenta referências teóricas importantes e sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula para auxiliar os(as) docentes

que lidam com o processo de ensino-aprendizagem de História na Educação Básica. Por isso, dividimos em apenas duas seções: teoria (historiografia iconográfica) e ensino de História (práticas pedagógicas exitosas).

Salientamos que é mister encurtar essa “ponte” entre Academia e Educação Básica. O que é produzido nas salas de aula é reflexo promissor para uma educação de qualidade e desenvolvimento intelectual de futuros(as) acadêmicos(as). Os(as) discentes da Educação Básica precisam saber e sentir que o caminho é curto, a ponte é de fácil acesso e que se pode chegar lá.

1. A nova concepção de documento

1.1 Uma breve análise historiográfica

Iniciamos ressaltando que na visão positivista da História, o documento era visto, sobretudo, como prova do real. Aplicada ao livro escolar, essa forma de ver o documento assumia um caráter teleológico³ (Bittencourt, 2009), pois o documento cumpria uma função bem específica: ressaltar, exemplificar e, sobretudo, dar credibilidade à argumentação desenvolvida pelo autor. Na sala de aula isso se reproduzia: o documento servia para exemplificar, destacar e, principalmente, confirmar a fala do professor durante a exposição.

Com a Escola dos Annales, fundada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, adveio uma nova concepção de documento que nasceu da certeza de que o passado não pode ser recuperado tal como aconteceu e que a sua investigação só pode ser feita com base em problemas colocados pelo presente. Essa nova corrente historiográfica, que se formou a partir da crítica ao positivismo, propôs um número tão grande e significativo de inovações que o historiador Peter Burke se referiu a ela como a “Revolução Francesa da Historiografia” (Beturri; Marques, 2009).

Ademais, a partir da renovação da produção historiográfica proposta pela Escola dos Annales, segundo Flávio Berutti e Adhemar Marques (2009), a noção de fonte histórica ampliou-se tanto que os(as) historiadores(as) passaram a utilizar as palavras “vestígio” e “registro” para denominar, genericamente, tudo aquilo que pudesse revelar importantes informações acerca da atividade humana, tanto no

³ Que relaciona um fato com sua causa final (diz-se de argumento, explicação ou conhecimento).

presente quanto no passado, tais como fotografias, canções, provérbios, mapas, filmes, pinturas, obras arquitetônicas, armas, sepulturas e outros.

Diante disso, os(as) historiadores(as) passaram também a considerar que os vestígios contêm a marca de seu tempo, isto é, foram produzidos em um determinado tempo e por uma dada sociedade, sendo, portanto, produtos culturais carregados de historicidade. Sendo assim, ao se pensar nessa perspectiva, por guardarem vestígios deixado pelo homem ao longo do tempo, também são considerados fontes: fotografias, cartões-postais, charges, caricaturas, pinturas e cartazes (fontes visuais ou fontes iconográficas).

Portanto, as fontes históricas devem ser entendidas como vestígios, formas de expressão que testemunharam – e testemunham – a presença de homens, mulheres, jovens e crianças ao longo do tempo, em diferentes sociedades e culturas.

Destarte, no que diz respeito às amplas possibilidades que se abrem para alunos(as) e professores(as) a partir do estudo de fontes históricas e da própria introdução delas na metodologia da História, o historiador Luiz Fernando Cerri observou:

Usado com mais sofisticação, o documento pode gerar situações-problema capazes de chamar a atenção e suscitar dúvidas, cuja solução buscada a partir de hipóteses levantadas pelo professor mobilizará a curiosidade e a participação do aluno. Extremamente rico este tipo de atividade reproduz, em outra escala, alguns dos passos obrigatórios do historiador. O documento serve também como elemento provocador, que repõe em questão representações e atitudes do senso comum e até mesmo conhecimentos históricos já cristalizados, estimulando debate, a busca de informações, a elaboração de argumentos (Cerri, 2004, p. 68).

Diante disso, como aponta Circe Bittencourt (2009) em suas pesquisas, as gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História. Logo, devemos considerar e incorporar, sem culpa e sem medo, diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica.

De antemão defendemos que, desde os anos iniciais podemos formar na criança uma concepção alargada de evidência/fonte histórica, na medida em que valorizamos aquilo que é acessível a ela e que é parte de seu universo. Dizemos isso porque vivemos em uma sociedade de imagem. Uma grande quantidade de imagens é posta diante dos olhos dos nossos alunos e alunas todos os dias, em uma velocidade crescente, constituindo importante fonte para o conhecimento da História,

o que, certamente, pode ajudar na formação de um(a) leitor(a) atento(a), crítico(a) e autônomo(a): um(a) leitor(a) capaz de receber criticamente os meios de comunicação.

Ademais, também podem fazer dos(as) discentes capazes de perceber que a imagem efêmera que a mídia veicula como verdadeira pode ser – e quase sempre é – a imagem preferida, a que se escolheu mostrar. Esse fato não passou despercebido pelos(as) professores(as), que, reconhecendo o potencial pedagógico das imagens, passaram a utilizá-las com frequência no ensino de História.

Posto isso, vale ressaltar que

o uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas. Como se trata de um procedimento relativamente recente e, também, ainda restrito, são necessários, por vezes, esclarecimentos básicos sobre as possibilidades investigativas em torno dessas fontes. [...] A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos, assim como teriam sido ou assim como teriam acontecido. Isso é irreal e pretensioso. A História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciam essa produção. Esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos historiadores, pelos professores de História, por alunos e por observadores em geral, muitos anos depois. [...] Fontes e versões carregam em si temporalidades distintas, porque são construídas e reconstruídas a cada época. Devo insistir que a História é sempre uma construção do presente que as fontes, sejam elas quais forem, também. Elas são sempre forjadas, lidas e exploradas no presente e por meio de filtros do presente. Por isso as fontes são também construídas pelos historiadores, da mesma forma que ocorre quando são escritas as versões da história (Paiva; Anastasia, 2003, p. 19-20).

Dentro desse contexto, o trabalho com imagens pode ajudar no desenvolvimento da competência de ler e escrever a partir do registro visual, bem como estimular as habilidades de observar, descrever, sintetizar, relacionar e contextualizar. Além disso, contribui decisivamente para a “educação do olhar”, para usar uma expressão cunhada por Circe Bittencourt (2009).

De fato, dentro do que expomos até aqui, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria. Para obter as informações a partir dela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas, tais como: por que, por quem, em que contexto foi produzida.

Ressaltamos também que é indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real. Ela congela um instante do real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão do mundo. Dito isto, aqui usaremos a palavra fotografia ao atribuir a função de imagem.

De acordo com Regina Oliveira, Vanusia Almeida e Vitória Fonseca (2012), assim como o documento escrito, a fotografia pode ser um poderoso aliado na formação dos(as) alunos(as), tanto por seu caráter ilustrativo – ela pode ser utilizada para ilustrar um determinado período –, como por trabalhar com elementos visuais bastante próximos ao referencial do(a) aluno(a): a foto é um elemento presente em suas vidas. Como, por exemplo, todos nós temos algum registro fotográfico de diversos períodos de nossas vidas: infância, reuniões de famílias, registros de viagens, passeios, etc.

Ademais, muitas vezes, a fotografia é tida como a retratação de uma imagem fixa da realidade, no entanto, assim como o documento escrito e a iconografia, “a imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja possível realizar sua leitura, buscando ir além da simples imagem retratada” (Oliveira; Almeida; Fonseca, 2012, p. 47). Dessa forma, a fotografia, pela intenção de seu registro, pode ser classificada de diversas formas: ela pode ser jornalística, antropológica, etnográfica, social, arquitetônica, urbana, etc.

Destarte, é importante consideramos que qualquer imagem é passível de manipulação, no entanto, entender as intencionalidades de quem a produziu e o contexto de sua produção é fundamental para conseguirmos compreender a imagem em toda a sua dimensão. Aqui, concordamos com os apontamentos de Miriam Leite (1993, p. 26), para quem “compreender por que e para que algumas imagens foram construídas altera o conteúdo das imagens e amplia a visão desse conteúdo”.

Conforme definiu Boris Kossoy (2002), a fotografia sempre foi utilizada por diferentes correntes ideológicas como instrumentos de disseminação de ideias, formando e, conseqüentemente, manipulando a opinião pública. Principalmente junto às massas, a imagem fotográfica ganhou credibilidade e, utilizada, como retratação do real, foi largamente explorada tanto na propaganda política, como na disseminação de valores, conceitos e padrões sociais.

Sendo assim, na medida em que o senso comum atribui à fotografia o sentido de “retratação do real” (Kossoy, 2002, p. 21), cabe aos(as) professores(as) e

pesquisadores(as), fazerem a mediação entre esse conceito e essas concepções que os(as) alunos(as) possuem sobre as implicações da manipulação da imagem fotográfica. Para analisar-se esse aspecto, é importante compreendermos não só o contexto de produção fotográfica, o cenário, os enquadramentos, etc.

À vista disso, a imagem fotográfica não deve ser tomada como ponto final de uma análise, mas como ponto de partida para o resgate e montagem de uma informação, na medida em que permite que sejam vistos fragmentos de uma determinada sociedade, enquadrados em uma imagem fixa, representando pessoas, objetos, roupas, etc.

De acordo com Selva Guimarães Fonseca (2009), no trabalho com fotografias, a imagem não pode ser tomada como retratação fiel de determinados fatos e/ou acontecimentos. A análise pormenorizada da imagem fotográfica permite o acesso aos elementos implícitos nesse retrato.

Para tanto é imprescindível que se desvende a imagem que vemos enquadrada. A fotografia pode ser tão ambígua como qualquer documento histórico, pois contempla aspectos explícitos e implícitos de uma determinada cena, portanto,

[...] seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais, enfim) que circunscreveu no tempo e no espaço o ato da tomada de registro (Kossoy, 2002, p. 22).

De acordo com a citação, a imagem registrada na fotografia precisa dialogar com outras fontes de pesquisa e ser contextualizada, para que se compreenda a trama na qual ela foi construída, os interesses que a cercam, a ideia que pretende consolidar, a memória que pretende construir. A decifração dessa imagem, por meio do olhar atento, possibilitará que aflore aos olhos do leitor, as relações que se escondem na trama fotográfica.

É essa interpretação que buscamos compartilhar como os(as) leitores(as), professores(as), pesquisadores(as) – e alunos(as) –, permitindo que entendam a imagem fotográfica não simplesmente como testemunho pronto e acabado do passado, mas que compreendam a complexa simbologia que essa imagem carrega.

Esperamos que, ao analisar fotografias, os(as) docentes e discentes percebam a forma como se construiu a imagem e quais as leituras possíveis a partir dela e que

consigam, a partir de alguns elementos, “ler nas entrelinhas da fotografia” (Kossoy, 2002, p. 26).

Vale ressaltar que, o aspecto citado aqui é de relevância se pensarmos na natureza polissêmica da fotografia, imagem que permite múltiplas leituras a partir do olhar de quem a observa. Ao analisarmos uma imagem, partimos de um repertório que já possuímos baseados em nossa condição socioeconômica e nossos filtros culturais ideológicos e políticos, em outras palavras: o imaginário.

1.2 Entre o imaginário, imagens e a ciência histórica

Iniciamos essa seção concordando com Carlos André Cavalcanti e Ana Paula Cavalcanti (2015, p. 15) quando nos dizem que “o imaginário é universal”. Posto isso, partimos de um pressuposto de definição em que todos(as) têm acesso: o dicionário. Segundo Houaiss (2001), Imaginário é a faculdade de representar objetos pelo pensamento: ter uma imaginação viva, de inventar, criar e conceber. A imaginação permite ao ser humano conceber um mundo imaginário, uma imaginação produtora, que pode enriquecer o nosso espírito e que permite a existência da liberdade do espírito.

Parafraseando Danielle Perin Rocha Pitta (2017), o ser humano está exercendo uma faculdade que se nasce com ela, que lhe é própria, que é a de conferir sentidos e significados através da imaginação, ao mundo ou universo.

Em outras palavras, da História à Filosofia tem-se uma vertente historicizada de concepção do Imaginário, que tanto entende como capacidade criadora do homem e da mulher como atividade socialmente construída. Todavia, desde os primórdios da humanidade, em toda comunidade ou grupo de pessoas existe um imaginário coletivo, ou seja, um conjunto de símbolos, costumes ou lembranças que tem significado específico para ela e comum a todas as pessoas que fazem parte dela.

Portanto, é um poder criador desenvolvido por homens e mulheres no decorrer da história, e também deve apresentar-se em cada um(a) como processo subjetivo que antecede os seus atos de criação, quer sejam no plano do real ou do simbólico (Wunenburger, 2007). Neste sentido, a imagem fotográfica possibilita a articulação de elementos em diferentes épocas e contextos, sendo um campo fértil para o desenvolvimento educativo.

Destarte, para encerrarmos esta seção, não poderíamos finalizar de outra forma a não ser falando sobre a popularização da fotografia como registro do real, que foi disseminada a partir dos registros de guerra, ainda no século XIX (Oliveira; Almeida; Fonseca, 2012).

A fotografia foi responsável por introduzir no cotidiano das pessoas imagens que consolidariam na sociedade a crueldade do conflito, impossibilitando o seu questionamento, ou seja, “a imagem fotográfica ganhou status de ‘real’ por meio de sua representação persuasiva e convincente, mas passou também a ser vista como instrumento de denúncia, elemento bastante utilizado pela imprensa” (Oliveira; Almeida; Fonseca, 2012, p. 50).

Como, por exemplo, não temos como negar o realismo de imagens como as registradas por Robert Capa⁴, do exato momento em que um combatente antifranquista é atingido por um tiro, em 1936, durante a Guerra Civil Espanhola. Foto que se tornou uma das imagens mais famosas do referido conflito.

Dentro desse contexto, esse caráter persuasivo e convincente da imagem fotográfica foi bastante explorado na propaganda política. Ao mesmo tempo em que a imagem fotográfica foi utilizada para exaltar os feitos políticos do Estado, ela tornou-se um aparato importante para propagação de ideais políticos e para a construção da imagem pública de governantes.

Posto isso, a pesquisadora Circe Bittencourt (2009) fez uma análise dentro do contexto do cenário político-histórico. Como exemplo dessas análises, podemos citar a relação de Hitler, Mussolini ou mesmo Getúlio Vargas com a fotografia, mas a imagem fotográfica serviu como instrumento para a censura política, tanto escondendo imagens contrárias à realidade que se desejava mostrar, evidenciando o jogo ambíguo que a cerca, como retirando de fotografias pessoas consideradas indesejáveis a esses mesmos regimes, como, por exemplo, a remoção de Trotsky de fotografias da antiga União Soviética, ou mesmo a imagem símbolo da Revolução de 1930, que mostra os líderes revolucionários reunidos no Trem da Vitória e da qual foi excluído o presidente do Partido Democrático de São Paulo, Francisco Morato (Pinto; Turazzi, 2012).

⁴ Um dos mais célebres fotógrafos de guerra, Capa cobriu os mais importantes conflitos da primeira metade do século XX: a Guerra Civil Espanhola, a Segunda Guerra Sino-Japonesa, a Segunda Guerra Mundial na Europa (em Londres, na Itália, a Batalha da Normandia na Praia de Omaha, e a liberação de Paris), no Norte da África, a Guerra árabe-israelense de 1948 e a Primeira Guerra da Indochina.

Destarte, acreditamos também que é oportuno destacar o papel que o cartão postal teve na difusão da fotografia para as massas, principalmente na passagem do século XIX para o XX. De acordo com Boris Kossoy (2002), tanto como meio de correspondência quanto de expressão, e depois como alvo de coleções, o cartão postal foi um instrumento de difusão de um imaginário construído a partir de imagens visuais fragmentadas.

Ainda segundo o pesquisador, os postais permitiram o “conhecimento visual do mundo (Kossoy, 2002, p. 27), por meio das vistas panorâmicas e paisagens de diferentes lugares. Comumente encontramos diversas imagens de cartões postais incorporadas à iconografia nacional. Boris Kossoy fez uma analogia interessante e que enriquece nossa discussão, aqui neste texto, como prova da ambiguidade do poder da fotografia.

Para o pesquisador, as imagens feitas de São Paulo é um bom exemplo desse movimento de ambiguidade fotográfico. Os diversos cartões postais da cidade, produzidos na passagem do século XIX para o XX, mostram as inúmeras transformações físicas e culturais que a cidade de São Paulo sofreu. No entanto, as imagens da sociedade que ali vemos não ressaltam outros aspectos da vida da sociedade paulistana, a não ser a construção de edifícios, de monumentos e de avenidas etc. Estão excluídos dessas imagens, por exemplo, habitações populares e os vendedores de rua, considerados temas menores e não representativos da cidade que se desejava divulgar.

Diante disso, o primeiro elemento a ser considerado ao analisarmos uma fotografia é o contexto de sua produção: qual a relação possível de ser estabelecida entre o tempo e o espaço que a imagem traz? Segundo Boris Kossoy (2001), esse aspecto pode ser denominado como “microaspecto de contexto”.

Em outras palavras, são elementos como tempo e espaço que permitirão que se faça o questionamento da fotografia como mensagem direta – aquela que transmite exatamente o que quer dizer – e mensagem indireta, aquela que apresenta elementos implícitos que constituem o seu cenário principal.

Estamos diante, conforme afirma Maria Inez Turazzi (2005), das “realidades” da fotografia. De um lado, temos a realidade da representação, o momento em que a imagem foi elaborada; de outro, temos a realidade objetiva, que exprime o contexto

de sua produção. Essas realidades, necessariamente, não são complementares; elas podem, inclusive, entrar em contradição quando comparadas.

Dessa forma, o que apresentaremos na próxima seção são as perspectivas que podem estar contidas na imagem fotográfica que podem se apresentar como um desafio, uma nova possibilidade de fazer os alunos e alunas não somente olhar a imagem e tratá-la como demonstração do real, mas também questioná-la e possibilitar que façam outras leituras de uma sociedade ali representada.

2. Aulas de História e o uso de imagens

2.1 Sobre o uso de fotografias

Vivemos em um tempo em que se busca reduzir o acontecimento à sua imagem, em vez de explicá-lo e contextualizá-lo historicamente, isto é, em uma época em que querem nos fazer crer que ver é sinônimo de conhecer (Saliba, 2023). No entanto, é preciso que se repita à exaustão: “eu vi” não significa “eu conheço”. Como exemplo, ver no noticiário televisivo um episódio do conflito no Oriente Médio não significa conhecer aquele conflito, seus motivos, seu contexto, o teatro das operações, etc.

Sobre isso, Elias Saliba diz que

[...] os historiadores se deparam com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. [...] Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a “pegar no ar”, já que a mensagem da mídia é efêmera [...] (Saliba, 2023, p. 122).

Dentro desse contexto, também apontamos um equívoco recorrente quando o assunto é imagem é a afirmação de que a imagem fala por si mesma. Compactuamos com Miriam Leite (1993, p. 12) nos diz que

é ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes [...] em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. Por outro lado, são difíceis de se deixarem traduzir num código diverso como o da linguagem verbal.

Dentro desse contexto e com base nas reflexões de alguns estudiosos e na nossa experiência didática, e cientes que essa tarefa não é das mais fáceis, o que

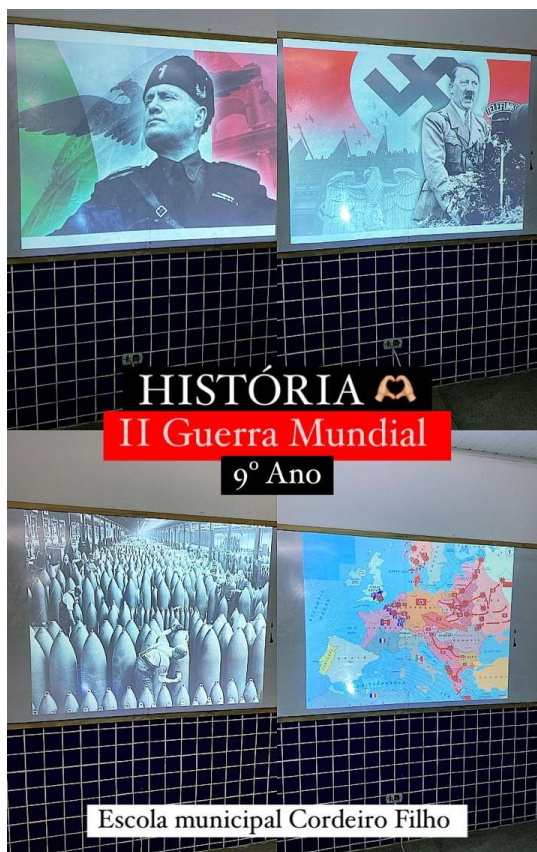
está proposto nas próximas linhas nasceu de práticas exitosas nas aulas de História para as turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental do Anos Finais.

O ponto de partida é a revisão dos danos causados pela Primeira Guerra Mundial, terminada em 1918, para chegar especificamente ao estudo da Segunda Guerra Mundial, iniciada em 1939. Para esta etapa, pedimos que os(as) alunos(as) pesquisassem imagens/fotografias e trouxessem impressas. A ideia era montar uma linha cronológica utilizando materiais didáticos como: cartolina, cola e tesoura.

Em sua maioria, as imagens da Alemanha pós-guerra estavam espalhadas por toda a sala de aula. A destruição da Alemanha agravou-se com as disposições estabelecidas no Tratado de Versalhes que castigaram os alemães em demasia. A crise de 1929 e a Grande Depressão favoreceram o fim do liberalismo e abriram espaço para regimes totalitários.

Esses assuntos possibilitam que os(as) alunos(as) refletissem sobre os rastros e os traumas que as guerras deixam e conscientizem a respeito da violência do racismo e da perseguição aos judeus.

Figura 01. Slides da aula sobre Segunda Guerra Mundial através de fotografias.



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Partindo da metáfora de que os olhos são a “janela da alma” e o “espelho do mundo”, a filósofa Marilene Chauí apresenta-nos uma compreensão filosófica e abrangente sobre os sentidos do olhar e a experiência do conhecimento pela visão, tanto aquela que se origina em nosso próprio interior e, através do olhar, expomos ao mundo exterior, como aquela que, nascendo lá fora, nos é dada pelo “grande teatro do mundo” (Chauí, 2010).

Dentro do nosso contexto da sala de aula, essa reflexão é pertinente, tendo em vista que a fotografia, o cinema, a televisão e agora também os computadores e a internet vieram reforçar, muito tempo depois, a longa tradição existente na cultura ocidental de privilegiar a visão sobre os demais sentidos. Continuamos dizendo quem “uma imagem vale mais do que mil palavras”, e há quem argumente que essa soberania da visão, ou do que é visível, estaria hoje deixando em segundo plano o mundo verbal e, em particular, a palavra escrita.

Decidimos utilizar uma “explosão” de imagens, ou como alguns/algumas alunos(as) disseram durante o decorrer da aula, “o prof. está bombardeando a gente de imagens de guerra”, justamente por serem discentes midiáticos(as) que usam constantemente os recursos fotográficos de aparelhos celulares nas mais diversas redes sociais, como, por exemplo, “Instagram” e “TikTok”.

Hoje, a presença abundante das mídias digitais em nosso cotidiano já é referida por alguns como “fotoloucura” ou “explosão de imagens”, indicando um movimento de mudanças quantitativas, e não necessariamente qualitativas, na nossa sociedade. Mas é certo que, na extensa cultura fotográfica estabelecida há quase dois séculos, as transformações estão em ritmo acelerado e as especulações sobre o futuro da fotografia são muitas.

As aulas de História oferecem grande oportunidade para a reflexão sobre essas transformações. Mas qualquer participação neste debate, tão importante em nossa vida cotidiana quanto na prática pedagógica, deve levar em conta, necessariamente, a compreensão dos meios através dos quais chegamos ao conhecimento, questionando as suas certezas.

Compactuamos com o historiador Ulpiano Bezerra de Menezes quando nos diz que, ao estudar a dimensão visual da sociedade e devemos incluir “o lugar da visualidade entre os demais sentidos” (Menezes, 2005, p. 56). O que exploramos com

os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais foi justamente a dimensão visual da história e seu estudo através do diálogo com as imagens fotográficas dentro do panorama da Segunda Guerra Mundial.

Á vista disso, Michel de Certeau lembra-nos que cada época se pensa historicamente com os instrumentos que lhe são próprios (Certeau, 2001). Se assim for, o aparecimento da fotografia no século XIX também pode ser compreendido como a invenção de um tipo de documento que atendia plenamente ao interesse crescente da sociedade industrial pelo factual e pelo cronológico.

Dessa forma, o encadeamento dos acontecimentos vividos pelo homem podia então ser fixado para a posteridade através da sucessão de documentos visuais realistas e convincentes. Essa concepção marcou profundamente o tratamento da fotografia como testemunho histórico e, por conseguinte, sua importância para uma “visão da história” positivista e factual.

Em nossa sociedade, fotografias antigas ou novas nunca deixaram de ser vistas como verdades inquestionáveis. Devido à aparente exatidão e fidelidade dessas imagens, elas ainda são encaradas por muitos de forma ingênua, como se fossem tão somente reproduções mecânicas do mundo visível. Mas, depois do advento das imagens digitais, as representações visuais estão deixando de ser consideradas dessa forma.

Na imprensa, no livro didático de História ao qual usamos ou até mesmo dentro da sala de aula durante nossas aulas, sem falar nas publicidades, uma foto já não oferece tantas certezas, já não goza de tanta credibilidade. No entanto, ainda costumamos a compreender que a fotografia, como qualquer outra narrativa, é também uma construção, esteja ela em que suporte estiver, como, por exemplo, uma folha de papel, um pedaço de tecido, uma tela de computador, etc.

2.2 Potencializando o ensino de História através do uso de imagens: um relato de experiência

Os retratos fotográficos que usamos na composição dos slides utilizados durante as aulas sobre a Segunda Guerra Mundial, tornou-se um dos meios mais sugestivos para a construção e a veiculação da imagem pública de uma pessoa, graças à forma de acionar ou forjar a credibilidade oferecida por essas imagens como visão da História, seus personagens e seus acontecimentos.

Citamos aqui, também como exemplo, Adolph Hitler, como sabemos, foi bastante fotografado e nesses retratos não descuidava dos elementos expressivos que compunham sua imagem de “redentor da Alemanha” – o gesto emblemático, a expansão do olhar, o rigor do penteado, o uniforme militar, as condecorações recebidas, entre outras insígnias.

Ademais, mais adiante, veremos que a fotografia, com seus múltiplos usos e funções, sempre foi objeto de diferentes formas de intervenção humana, mas atualmente, com as novas tecnologias do mundo digital, a manipulação desse tipo de imagem é ainda mais fácil de ser realizada, embora mais difícil de ser percebida.

No ensino de História, a simples escolha das fotografias que melhor exprimem o que queremos mostrar ou ensinar/estudar já constitui, por si só, uma forma de representar esse (re)conhecimento por meio da imagem. Compreendendo tal processo, vemos nas fotografias do passado e do presente não apenas o que elas fixaram no tempo e no espaço, com base em certo olhar, mas também tudo aquilo que posteriormente se procurou enxergar nessas imagens.

O mundo ligado à fotografia, desde o seu nascimento muito próximo dos meios de produção e multiplicação de imagens impressas, foi impregnado pela visão de ser a imagem obtida com a câmera fotográfica mera “impressão” da natureza, personagens, cenários ou acontecimentos sobre um suporte físico. Por essa razão, ainda que festejada como uma das grandes invenções da humanidade, a fotografia foi classificada no passado como “arte útil” (Pinto; Turazzi, 2012), ou seja, uma invenção “a serviço” das outras artes, ciências e letras.

Dito isso, ela ainda é vista, mesmo nos dias atuais, apenas como “ilustração”, isto é, simples ornamento para o texto escrito. É claro que as imagens fotográficas também têm a função de elucidar ideias por meio de figuras, mas o(a) professor(a) precisa estar atento à complexidade dessa representação para extrair de sua leitura o maior número de possibilidades.

Dentro dessa perspectiva, professores(as) e alunos(as) dispõem, atualmente, de um grande volume de imagens (fotográficas ou não), reproduzidas dos mais variados acervos documentais, no Brasil e no exterior. A imprensa, os documentários da tevê, a internet e os livros didáticos demonstram que essas reproduções, presentes em toda parte, já se incorporaram ao nosso cotidiano. Mas a função de tais imagens

ainda pare ser, muitas vezes, apenas de ilustrar as explicações verbais e textuais dos veículos de informação.

Defendemos, no entanto, as imagens visuais também podem – e devem – ser consideradas como representações singulares de tempos e espaços que serão melhor compreendidos por meio da leitura e da interpretação de suas mensagens. No ensino de História, os(as) alunos(as) frequentemente são apresentados(as) a imagens do passado que devem ser observadas com atenção, sendo-lhes indicado por que e para que fazê-lo, mas raramente como isso deve ser feito. A percepção da existência de determinadas informações em suportes visuais não representa, por si só, o pleno desenvolvimento da competência leitora, cada vez mais necessária à compreensão e fruição do universo imagético contemporâneo.

Sabemos, socialmente discutindo, que o indivíduo que não domina os processos de leitura e escrita de sua própria língua é considerado “analfabeto”, sendo essa uma das formas de exclusão social mais antigas e perversas. No entanto, costumamos esquecer que, a exemplo da linguagem textual, a comunicação figurada também exige do indivíduo o domínio de determinadas competências, necessárias à expressão e à leitura dos códigos visuais que integram tanto o mundo à nossa volta, como também aquele mais distante, que nos chega pelos jornais, pela televisão ou internet.

Como já mencionamos, imagens também são textos cuja especificidades está no fato de serem constituídas por elementos visuais como forma, cor, traço, enquadramento, *layout*, ângulo, perspectiva, etc. Podem ser estáticas (como fotografia, ilustração, pintura) ou em movimento (como filme, videoclipe, entre outros); e podem, ainda, aparecer associadas a textos verbais, constituindo o que chamamos de textos “verbovisuais” (aqueles que conjugam imagem e palavra – falada ou escrita).

Assim, ao se trabalhar imagens em sala de aula, é preciso considerar conteúdo e forma, pois é da relação entre esses elementos que os significados são gerados e que devem ser considerados quando da leitura de textos dessa natureza. No ensino de História, as imagens têm se tornado recursos interessantes e fidelizando a atenção do(a) aluno(a) durante as aulas, usados com frequência cada vez maior. Mas esse requer uma série de cuidados, aos quais aqui expomos de acordo com o que foi vivenciado dentro da nossa prática:

1. Imagens não devem ser tratadas como uma mera ilustração, adornando páginas. Elas são textos e, portanto, portadoras de conteúdos e significados.

2. Imagens são documentos, registros de uma época, de uma sociedade; são, portanto, representações e não podem ser considerados de modo absoluto, mas como um recorte do real e um modo específico de representá-lo. A fotografia, por exemplo, é frequentemente tomada como registro objetivo e preciso do real, mas há que se considerar que, mesmo tendo caráter documental (por apreender a realidade), contém elementos subjetivos, os quais se revelam em vários detalhes, que vão desde a escolha do que é retratado até o ângulo e a perspectiva escolhidos para tal registro. Essas escolhas podem resultar em uma imagem, e sua consequente interpretação, muito diferentes dependendo da perspectiva e do ângulo com que o elemento representado for captado, pois o(a) fotógrafo(a) imprime na imagem certo ponto de vista que deve ser considerado leitura. Uma atividade bem interessante é incentivar os(as) alunos(as) a comparar fotos que acompanham notícias de jornal ou revista, a fim de observarem que, dependendo do modo como a imagem é construída, uma mesma cena pode produzir efeitos de sentidos muito distintos, os quais estão relacionados com o objetivo comunicacional, a ideologia e a intencionalidade do fotógrafo ou do veículo de comunicação;
3. É importante que os(as) alunos(as) aprendam a reconhecer uma gravura, uma pintura (rupestre, em tela, mural, entre outras), uma charge, uma caricatura. Nelas são utilizadas técnicas distintas de que o produtor da imagem-texto faz uso com o propósito de representar e significar algo. Os(as) alunos(as) devem ser estimulados(as) a apurar o olhar, percebendo os detalhes da imagem e as estratégias de que o artista se valeu ao produzi-la, relacionando tudo isso ao contexto de produção (quando, onde e por que foi produzida).

Retornando ao que foi proposto em sala de aula, durante a aula de História sobre a Segunda Guerra Mundial, ficou perceptível as indagações dos(as) discentes diante as fotografias que foram expostas e variavam de acordo com as especificidades de cada imagem. Mas é possível elaborar um roteiro com um conjunto de questões que podem orientar essa exploração. Aqui, compartilhamos o roteiro que foi proposto como atividade de análise de fotografia com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. As questões são apenas uma referência para o trabalho que foi adequando a realidade do espaço escolar em que foi aplicado. Segue:

- Primeiros Passos:

- Onde foi realizada a fotografia?
- Quando?
- Por quem?
- Trata-se de um fotógrafo profissional ou amador?
- Qual teria sido o seu objetivo ao realizá-lo? O que essa fotografia representa?
- Por que o fotógrafo teria escolhido essa cena e/ou personagem?
- Quem está ali retratado?
- Há outros elementos a serem identificados?
- Que aspectos interessantes a foto contém?

- Decifrando a imagem:

- Qual é o ponto de vista do fotógrafo diante da cena/personagem (frontal, lateral, elevado, etc.)?
- Que elementos se destacam nos diferentes planos da imagem (primeiro, segundo e terceiro)?
- Que podemos ver quando realizamos “recortes” imaginários na fotografia?
- Considerando a fotografia como um todo, o que atrai o nosso olhar e a nossa atenção?
- Quando observamos a imagem, para onde se desloca o nosso olhar (da direita para a esquerda, de baixo para cima, etc.)?
- Há ali contrastes, comparações, metáforas ou outros recursos de linguagem?

- Investigando a História:

- Quais elementos evidenciam a época em que foi tirada a fotografia (vestuário, arquitetura, hábitos, etc.)?
- Quais aspectos da imagem podem ser comparados com os dos dias atuais?
- Como a fotografia chegou aos nossos dias?
- Ela pertence a uma coleção particular ou tornou-se conhecida publicamente?
- Qual é a sua forma de circulação e divulgação na sociedade?
- Como ela tem sido conservada para a posteridade?
- Qual é a importância dessa fotografia para o estudo de História?

Pode-se organizar uma atividade de leitura de imagens basicamente obedecendo a simples passos: obter informações sobre o(a) autor(a), estudar a imagem em seus aspectos composicionais e contextuais, compartilhar as impressões gerais promovendo a troca de ideias:

1. Obter informações sobre o(a) autor(a): os(as) alunos(as) deve ser orientados(as) a ler a legenda e procurar o nome do(a) autor(a) da imagem. As informações sobre o(a) autor(a) podem revelar características históricas importantes, como se vê, por exemplo, nas imagens que representam momento da História (Geral ou Brasil). Exemplo: desde a chegada de navegadores portugueses, vários artistas e cientistas europeus viajaram para cá a fim de descrever as belezas do país, assim, grande parte do acervo iconográfico referente ao Brasil colonial é uma visão europeia da fauna, da flora e dos povos indígenas, considerados nativos; além disso, esses artistas seguiam o estilo artístico de cada época, como o Neoclassicismo, o Romantismo, o Barroco e o Impressionismo. Com essas informações, há possibilidades de se trabalhar a interdisciplinaridade relacionando movimentos artísticos e História;
2. Formar impressão geral: depois de observar atentamente a imagem por cerca de um minuto, os(as) alunos(as) devem ser questionados(as) a respeito do que imediatamente se vê na imagem, anotando essa resposta no caderno, atentando para o que ela representa, como foi feita, em que momento e quem a produziu. A identificação desses elementos, constantes da própria imagem ou das informações da legenda, fornecem subsídios para o próximo passo;

3. Estudar a imagem: essa etapa consiste na apreensão da imagem de forma mais minuciosa. Após a observação geral, questões podem ser levantadas a fim de direcionar o olhar dos(as) alunos(as) para os detalhes. Na etapa anterior os(as) alunos(as) já identificaram o que é representado; agora vão identificar como essa representação foi feita, por meio da observação de elementos constitutivos da imagem como cor, forma, textura, iluminação, enquadramento, perspectiva, ângulo, plano, técnica (materiais empregados), etc. Relacionados a esses elementos intrínsecos, estão os elementos contextuais, como momento da produção (data), autoria (estilo do autor) marcada nos elementos constitutivos, intencionalidade (do autor ou autora, do veículo de divulgação), a fim de verificar seus possíveis efeitos de sentido. O mais importante, nesta etapa, é estabelecer questionamentos para identificar o maior número de ideias contidas na imagem e suas significações;
4. Organizar ideias; postos os questionamentos, deve-se, primeiramente, organizar as respostas dos(as) alunos(as), as quais têm como base o conhecimento prévio e as impressões e estudo que fizeram da imagem. Depois, parte-se para a utilização de outras fontes, como livros, jornais e internet, para ajudá-los a responder às questões e confirmar ou não as ideias levantadas inicialmente. O intuito dessa atividade é mostrar que os sujeitos e os objetos da História não são apenas os cientistas, os soldados ou os governantes, mas toda a sociedade, bem como a bagagem cultural trazida pelos indivíduos que a constituem.

Vale ressaltar que o uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo historiador vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas. Como se trata de um procedimento relativamente recente e, também, ainda restrito, são necessários, por vezes, esclarecimentos básicos sobre as possibilidades investigativas em torno dessas fontes. Compactuamos com Eduardo Paiva e Carla Anastasia (2003) quando afirma que é importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou a ver. Para o(a) docente em sala de aula com discentes ou pesquisador(a) da imagem, é necessário ir além da dimensão mais visível dela ou mais explícita dela.

3. Considerações finais

Dentro desse contexto, o uso da imagem, da iconografia e das representações gráficas pelo(a) historiador(a)/professor(a) vem propiciando a apresentação de trabalhos renovadores e, também, instigando novas reflexões metodológicas.

A imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos, assim como teriam sido ou assim como teriam acontecido.

Isso é irreal e muito pretensioso. A História e os diversos registros históricos são sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção.

Sendo assim, esses registros também são vistos e compreendidos de maneiras diferentes pelos(as) historiadores(as), pelos(as) professores(as) de História, por alunos(as) e por observadores(as) em geral, muitos anos depois. Isso significa que as fontes nunca são completas, nem as versões historiográficas são definitivas. São ao contrário, sempre lidas diversamente em cada época, por cada observador, de acordo com os valores, as preocupações, os conflitos, os medos, os projetos e os gostos.

A importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada há mais de um século por editores(as) e autores(as) de livros escolares de História, citando como exemplo. Dentro da nossa experiência em sala de aula, “ver cenas históricas”, concretiza a noção abstrata do tempo histórico. Com isso, defendemos que a leitura de uma fotografia é, portanto, um exercício de apreensão e interpretação de cada um dos elementos desse tipo de imagem: o ponto de vista adotado, a composição e o enquadramento escolhidos, os destaques e os detalhes focalizados, os planos da foto, as cores, as luzes e os volumes ali presentes, os eixos horizontais e verticais, as técnicas empregadas, os materiais utilizados, as medidas e o formato da imagem, em seus diferentes suportes, etc.

Mas é, sobretudo, o resultado do diálogo que se estabelece entre essas referências empíricas e a imaginação capaz de decifrá-las e interpretá-las. Ademais, o advento de novas tecnologias da informação e a introdução de computadores e outros recursos audiovisuais nas escolas ampliaram consideravelmente a presença das imagens visuais no processo de ensino e aprendizagem de História, trazendo novos desafios à prática pedagógica relacionada à disciplina.

Como foi exposto, a prática pedagógica foi exitosa com os(as) alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. Os(as) discentes estão atentos a outras questões relacionadas ao acesso às imagens e à interatividade do conhecimento no mundo digital, o que tonou o processo mais eficiente e dinâmico. Como resultado, as atividades propostas foram resolvidas e executadas com muito primor. A utilização de fotografias no estudo da História deve, portanto, levar em conta algumas questões que traduzem perguntas e respostas-chaves para a construção de uma narrativa sobre o passado a partir da leitura e interpretação de documentos visuais.

Por fim, selecionar informações, tomar notas, fazer resumos, preparar sumários e organizar bibliografias são atividades que também fazem parte da rotina de uma pesquisa escolar. Ao lado desses procedimentos, a observação, a interpretação e a análise de imagens fotográficas, assim como de outros documentos textuais e visuais, integram a metodologia de ensino voltada para um aprendizado dinâmico, consciente e criativo.

Referências bibliográficas

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história**: metodologia de ensino de história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAVALCANTI, Carlos André; CAVALCANTI, Ana Paula. **O que é o Imaginário? Olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand**. João Pessoa: UFPB, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: CRV, 2017.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: História, arte e imagem. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 151-168, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7964>. Acesso em: 27 jan, 2025.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 2002.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê, 2001.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Rumo a uma “história visual”. In.: MARTINS, José de Souza et al. **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2005.

PAIVA, Eduardo Frana; ANASTASIA, Carla Maria Junho. **Histórias, imagens e textos**. Belo Horizonte: Dimensão, 2003.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de História**: diálogos com a literatura e a fotografia. São Paulo: Moderna, 2012.

TURAZZI, Maria Inez. A fotografia e o Ensino de História. In.: **Informes e documentos**. São Paulo: Editora Moderna, 2005. Disponível em:

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In.: BITTENCOURT, Circe Maria (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2023.