

REPENSANDO O FAZER HISTÓRICO: A FOTOGRAFIA E O SEU PAPEL DIDÁTICO NA SALA DE AULA

Bárbara Maria Santos Caldeira¹

Resumo: O texto apresenta a relação entre a 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.

Palavras-chave: história, fotografia, ensino.

Abstract: The text presents the relation between History and the Photograph with the objective to argue the importance of the image, for 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.

Key-words: history, photograph, teach.

O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis é uma das chaves de nosso tempo. [...] É o meio também de julgar o passado com olhos novos e pedir-lhe esclarecimentos condizentes com nossas preocupações presentes, refazendo uma vez mais a história à nossa medida, como é o direito e dever de cada geração.

Pierre Francastel

Considerações iniciais

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”. Essa diferença relativa à densidade que remonta ao nascimento da

¹ Doutoranda em História pela Universidade de Burgos – Espanha. Coordenadora de Projetos, Programas e Conselhos - Secretaria Municipal de Assistência Social de Alagoinhas - BA. Integrante do NPEJI – Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Juventude, Identidade, Cidadania e Cultura. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea/ Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Licenciada em História pelas Faculdades Jorge Amado. E-mail: barbaracaldeira@yahoo.com.br

fotografia, segundo o autor, foi caracterizada pelo iminente objetivo comum aos pesquisadores da área: o de fixar as imagens desejadas que pertencessem à câmara obscura nas primeiras décadas do século XIX (BENJAMIN, 1994, p. 91).

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-la ao *domínio público*, depois de ter remunerado financeiramente seus criadores. A invenção do termo *daguerre-ótipo*, 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” (KOSSOY, 2004, p.16).

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 D. Pedro II, primeiro admirador do protótipo daguerreótipo e exímio fotógrafo dos 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 graduação 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 feitas até mesmo retratos, embora a instabilidade do modelo apresente, é verdade, algumas dificuldades (que precisam ser superadas) para um perfeito sucesso (SCHWARCZ, 1998, p. 346).

A (re) produção da imagem inicia uma nova fase no âmbi-

to 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 à verdade tão buscada pelos princípios civilizatórios da época e pelo imaginário evolucionista e positivista que definiu a segunda metade do século XIX. A fotografia acompanhou o ritmo acelerado das máquinas, invenções e dos meios de comunicação que se mostravam em crescente transformação, fato que irá redimensionar 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 conseqüências sociais trazidas pela industrialização.

A prática pedagógica e docente não ficaria à margem das críticas ao ensino de história como disciplina que se desenvolvia no país desde a década de 60, sobretudo, no tocante à 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 histórico nas escolas oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 continuam servindo como suporte teórico e do conhecimento da rotina de educadores (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Dessa forma, os caminhos percorridos pelo ensino de História e o trabalho historiográfico com documentos são marcados na atualidade, por discussões realizadas 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, complicadores que rondam uma “educação histórica renovada que promova o desenvolvimento do raciocínio histórico” (SIMAN, 2005, p. 355).

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.

A imagem fotográfica: “obra humana” da produção cultural moderna

Assim como os demais elementos histórico-culturais que integram a produção do conhecimento, a fotografia se constitui hoje 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” (PCNs, 1997, p.84).

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 ganham outro fôlego durante o século anterior, ao estabelecer relações entre textos e contextos.²

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 (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p.377).

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.

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 a partir de problemas, de situações que permitam a con-

² A construção social procurada pela teoria pós-estruturalista está centrada na linguagem, ou seja, uma discussão produzida pela interação e resultante, pois, dos pressupostos lingüísticos, 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 e sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

frontação 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. Afinal de contas, “sabemos que os materiais didáticos são expressões de representações e em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los” (ZAMBONI, 1998).

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 (HOBSBAWM, 1995, p.13).

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 proposta nos atuais projetos curriculares não pode ser apresentada em “migalhas” aos alunos (LE GOFF, 1991). A história imediata precisa ser entendida como uma tentativa da historiografia de estabelecer constantemente as continuidades e as rupturas nas relações temporais e espaciais.

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 (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Os problemas enfrentados no tempo presente por alunos, professores, amigos e familiares integram o cotidiano dos sujeitos históricos que participam ou sofrem influências das transformações sociais, econômicas e políticas (NADAI, 2000).

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” (BONFIM, 2004, p. 01).

O diálogo proposto pelo trabalho interdisciplinar entre História, Antropologia e Sociologia, ultrapassa a crítica formal das imagens e apostam em uma análise que ora transita pela “crítica semiológica”, ora passeia pela “crítica das motivações”.

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.

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 conduzidas 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 na relação presente-passado” (PCNs, 1997, p.86).

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 idéias centrais, objetivos do autor, quais os temas abordados, identificação dos autores e legendas, etc.

Assim, “é preciso 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” (PCNs, 1997, p. 86).

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 idéias acerca de determinado acontecimento ou conceito terminam por se relacionar a elementos individuais, significado e sentido particulares.

Ainda que os aspectos citados acima componham 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 (CARRETERO, 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 (BONFIM, 2004, p.03).

Dentro desse conjunto, outra questão merece a atenção do docente na preparação do plano de aula: as interpretações que a palavra documento provoca entre os alunos. Ela pode se reportar a duas idéias: uma identidade voltada para uma concepção ligada ao “suporte informativo”, 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 serem exploradas pelo historiador” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p.90).

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.

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 e fonte, 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 (KAMPER, 2003, p. 60).

Tomemos como exemplo, a obra do fotógrafo e antropólogo Pierre Verger: 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 30 do século passado (VERGER, 2002).

Em uma turma do Ensino Fundamental, 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 alunos 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 (PCNs, 1997, p.87).

Os professores podem considerar a idéia de levantar as representações – imagens e idéias que habitam o senso comum dos alunos acerca de determinado fato histórico, contexto social ou de grupos sociais. Nos situando em um plano de aula, seria interessante antes de iniciar a abordagem sobre o conceito de fonte e documento histórico, uma discussão sobre o conhecimento que a turma traz referente ao tema e personagens da aula: qual a imagem dos alunos sobre as crianças asiáticas ou africanas? Como seria o modo de vida dos meninos e meninas em uma cultura oriental (família, trabalho, brincadeiras)? Com o intuito de registrar o momento inicial, os professores podem solicitar aos alunos que desenhem e dêem um título ou frase ao retrato que fizeram.

Ao iniciar a descrição das fotografias, caberá ao professor oferecer informações sobre aspectos relevantes para a crítica da documentação, à medida que os alunos participam e os registros são feitos no quadro-negro. O jogo de luzes e a técnica de contrastes entre as cores pretas e brancas, tons cinzentos, 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.

Ao aliarmos a história de vida do fotógrafo e os princípios que dirigiam seu estilo profissional, os alunos se voltam para o mundo em que vivem e acompanham diariamente através do noticiário da televisão, das notícias dos jornais e das rádios, as constantes mudanças e elementos que permanecem nas suas vidas privadas e públicas. Assim como Verger, os meios de comunicação nos informam e transmitem imagens, ideologias e maneiras de refletir sobre algum acontecimento ou sobre as pessoas.

O plano de aula precisa, portanto, dedicar um momento destinado a informar dados relevantes da biografia do autor para que a turma busque estabelecer ligações entre o documento que é apresentado e as observações já registradas sobre a imagem apresentada; o ideal é que esse tipo de intervenção esteja localizado logo após a etapa do levantamento do conhecimento prévio dos alunos e da amostra das fotografias.

Ao seguir o roteiro de aula, 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 as classificações geopolíticas atuais, que contextualizem a origem das crianças (Brasil, Cambodja, Benin, entre outros).

É perceptível o objetivo do autor em 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. Destacamos a importância de se deixar clara

a informação de que o fotógrafo traz consigo uma série de significados (imagens e palavras) e significantes (representações), ou seja, há uma ordem simbólica presente na produção da imagem, que se inicia desde a organização do equipamento (marca da máquina, tipo de filme, asa) até a escolha dos locais, situações e personagens que serão referências para interpretações diversas e que dialogará com inúmeras identidades.

Para as fotografias do álbum *Infância*, percebemos que 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). Essa característica do trabalho de Verger sugere a intenção de dar à imagem, uma visão intimista do que está sendo representado, onde ao professor é ofertado o momento de trabalhar com o contraste sócio-cultural das crianças retratadas e da própria vida particular do autor.

Localizando essas informações no processo educativo é possível aprender a compreender e associar o cotidiano das crianças e personagens secundários, a exemplo da 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. O trabalho com dossiê onde reúna as memórias de família é um forte recurso didático que tem como finalidade a aprendizagem de conceitos como diferença, diversidade, memória e cultura entre as infâncias nele representadas. Do mesmo modo, o documento visual assume no cotidiano das seqüências didáticas novas possibilidades de trabalhar conteúdos procedimentais históricos ao resgatar a memória através da história de vidas, historia temática do bairro ou até mesmo da escola.

Além disso, o momento da associação e comparações é ideal para que o professor desconstrua o mito de que a fotografia traduz a realidade, como um espelho que reflete, de forma unívoca e verdadeira, expressões e dimensões da sociedade em sua volta.

No contexto da sala de aula, professores desenvolvem assim, a perspectiva epistemológica presente na construção do conhecimento histórico, a conquista de problematizar representações sociais até

então abraçadas como ícones da verdade absoluta da história político-econômica tradicional, destronando a linguagem dicotômica e preconceituosa do mundo ocidental.

Para os alunos do Ensino Médio, o mesmo conjunto iconográfico ganhou outra função no planejamento didático: o “breve século XX” como se refere Hobsbawm (1995), 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.

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 culturais, econômicas e políticas entre presente e passado. Ao responder essas questões, o professor estará contribuindo para que o ensino de história ofereça caminhos para a formação do aluno como cidadão, com habilidades e competências que o levem a compreender a história de seu país e do mundo, como herança das múltiplas memórias que foram produzidas a partir da diversidade das ações humanas e de sua capacidade de interação.

Caminhando pela análise do material didático-pedagógico, nos deparamos com as representações iconográficas trazidas pelos livros didáticos, imagens que em sua maioria, carregam estereótipos e valores que muitas vezes deixam dúvidas sobre sua função: elas formam ou somente informam?

O tradicional embate entre o discurso político pedagógico e historiográfico enfrentado pelos professores necessita ainda enfrentar a tarefa complexa de trabalhar com restrições em sala de aula. Para a maioria das escolas da rede pública, o livro didático continua sendo o instrumento centralizador do processo de ensino-aprendizagem. Dentro desse contexto, vale considerar que os autores dos livros didáticos já seguem diretrizes estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pela Lei 10.639.³

³ Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais já apresentarem sensibilidade às

Para fugir da condição de refém do livro didático, o professor tem a opção de torná-lo aliado de seu planejamento: ao invés de trabalhar com a história política tradicional, que perdura nas coleções, os alunos podem aprender a desconstruir imagens e questionar preconceitos no texto e contexto do objeto iconográfico, percorrendo os trilhos aqui descritos com as representações trazidas pelo livro, o que implica por sua vez que haja uma análise prévia dos livros adotados pelas escolas, não apenas no momento da escolha do material ou da jornada pedagógica, mas ao longo do ano letivo, haja vista os inúmeros problemas pertinentes ao discurso defendidos pela escrita e pela iconografia.

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.

Dentro dessa perspectiva, desenvolver algumas habilidades se torna fundamental para os objetivos de um planejamento didático: ao se defrontar 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” (PCNs, 1997, p.13).

Considerações finais

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

questões decisivas para a construção do conhecimento histórico baseado na compreensão da diversidade das culturas e sociedades, com argumentos favoráveis ao combate à história positivista centralizada no princípio eurocêntrico, não trazem de forma concreta métodos e orientações didáticas relacionadas ao ensino da História da África e dos Afrodescendentes através dos temas transversais. Somente a partir da criação da Lei 10.639 pode-se dizer que há um movimento mais intenso e produção acadêmica mais acirrada no que concerne à pesquisa e discussão historiográfico-pedagógica acerca do material didático e da prática de ensino.

te 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” (PCNs, 1997, p.48).

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.

E a preservação da memória social implica a formação do cidadão contemporâneo, função essa delegada aos professores de História, que tem como função mediar a construção do conhecimento histórico, a comunicação entre as representações sociais e o mundo imagético que invade o cotidiano dos alunos, em um movimento veloz e constante da globalização de informações e da reafirmação de identidades.

Por fim, recorro 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 a 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 a luz dessas centelhas que as primeiras fotografias, tão belas e inabordáveis, se destacam na escuridão que envolve os dias em que viveram nossos avôs (BENJAMIN, 1994, p.107).

Espera-se, assim, que o aluno-cidadão seja um fotógrafo de suas memórias, de seu cotidiano, construindo significados e significantes de sua história, ao realizar leituras e interpretações de textos e contextos, de símbolos e signos da cultura que pertence e produz.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: _____. *Domínios da história*. São Paulo: Campus, 1997.
- CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.
- HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KAMPER, Dietmar. A estrutura temporal das imagens. In: GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey Costa da. (Orgs.) *Complexidade à flor da pele*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê, 2004.
- 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.
- 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, Lília Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- VERGER, Pierre. *O olhar viajante de Pierre Fatumbi Verger*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2002.
- ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

Artigo recebido em agosto 2007 e aceito para publicação em novembro 2007.

