



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

MARCELO RIBEIRO ANAISSE

**FONTES FOTOGRÁFICAS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NO  
ENSINO DE HISTÓRIA:** uma proposta de estudo para estudantes e  
professores

ANANINDEUA – PARÁ

2020

MARCELO RIBEIRO ANAISSE

**FONTES FOTOGRÁFICAS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NO  
ENSINO DE HISTÓRIA:** uma proposta de estudo para estudantes e  
professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida

ANANINDEUA – PARÁ

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

A532f Anaisse, Marcelo Ribeiro  
Fontes fotográficas da Segunda Guerra Mundial no ensino de  
História : uma proposta de estudo para estudantes e professores /  
Marcelo Ribeiro Anaisse. — 2020.  
122 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida  
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de  
História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade  
Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

1. Ensino de História. 2. Produção e difusão de narrativas  
históricas. 3. Fotografia. 4. Segunda Guerra Mundial. I. Título.

CDD 371.102

---

MARCELO RIBEIRO ANAISSE

**FONTES FOTOGRÁFICAS DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NO  
ENSINO DE HISTÓRIA: uma proposta de estudo para estudantes e  
professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida

Data de Aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Banca examinadora:**

---

Profa. Dra. Conceição Maria Rocha de Almeida  
Orientadora – UFPA/PROFHISTÓRIA

---

Profa. Dra. Rosa Cláudia Cerqueira Pereira  
FAB/Escola Tenente Rêgo Barros

---

Prof. Dr. Carlos Leandro da Silva Esteves  
UFPA/PROFHISTÓRIA

---

Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle  
UFPA/PROFHISTÓRIA

---

Profa. Dra. Eliana Ramos Ferreira  
Suplente – UFPA/PROFHISTÓRIA

*Para Roberto (in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Sou grato à minha família, em especial à minha filha Júlia, minha esposa Nazaré, meus irmãos e meus pais.

Agradeço imensamente à professora Conceição Almeida por ter compartilhado comigo sua dedicação, sensatez e inteligência durante todos os momentos de orientação. Minha formação como professor de História terá sua marca para sempre.

Sou muito grato, também, à professora Rosa Cláudia Pereira e aos professores Wesley Kettle e Carlos Leandro Esteves pelas importantes contribuições dadas durante o exame de qualificação.

Agradeço aos professores do ProfHistória, que compartilharam seus conhecimentos de forma generosa durante as aulas do mestrado.

Agradeço à Coordenação e à Secretaria do ProfHistória pelo apoio e orientações.

Sou grato à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter me proporcionado melhores condições de estudo e produção com a concessão da bolsa de estudos.

Agradeço a todos os amigos da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães pelo apoio e incentivo, em especial à diretora Ângela Maria da Silva, à coordenadora Márcia Bragança e aos professores com quem convivo diariamente.

Sou grato a meus amigos da turma de 2018 do ProfHistória, que me proporcionaram momentos especiais durante o curso e que sempre me acolheram com generosidade.

Agradeço à Sophia Vigário pela competente revisão de texto.

Por fim, agradeço aos meus alunos da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães que responderam com dedicação o formulário de pesquisa e a atividade de interpretação, essenciais para a elaboração deste trabalho.

Muito Obrigado!

## RESUMO

Este trabalho pretende refletir teórica e metodologicamente acerca do uso da fotografia no ensino de História, considerando os fundamentos da literacia histórica, a fotografia como fonte histórica e a produção de um livro paradidático eletrônico (e-book) como possibilidade de ferramenta pedagógica para estudantes do Ensino Médio e professores. O ponto de partida deste projeto foi a aplicação de uma pesquisa junto aos alunos das turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães, localizada no município de Belém, no Pará. Os dados obtidos com a pesquisa, na qual os alunos responderam questões sobre suas temáticas de preferência e outras ligadas ao aprendizado em História, proporcionaram rico material utilizado em análises e reflexões acerca do ensino de História. Na pesquisa, houve indicação de interesse sobre a temática Segunda Guerra Mundial. Considerando o interesse manifesto pelos estudantes consultados e o objetivo de aprofundar os estudos teóricos e metodológicos sobre fontes históricas iconográficas, optou-se por desenvolver estudo sobre a fotografia na Segunda Guerra Mundial a fim de refletir sobre as possibilidades, limites e particularidades do documento fotográfico e suas potencialidades para o ensino e aprendizagem em História. Assim como os documentos escritos, as fotografias também são fontes significativas de informações e revelam muito mais que um “retrato” da realidade vivida. Para analisar a riqueza documental da fotografia é importante desenvolver um estudo metodológico desse tipo de fonte e isso deve ser pautado em referenciais teóricos tanto de autores que abordam a fotografia, como os do campo do ensino de História.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Produção e difusão de narrativas históricas. Fotografia. Segunda Guerra Mundial.

## ABSTRACT

This work aims to reflect theoretically and methodologically upon the use of photography in the teaching of History, considering the foundations of historical literacy, photography as a historical source and the production of an electronic paradidactic book (e-book) as a possibility of pedagogical tool for students of the High School and teachers. The starting point of this project was the application of a survey among the students of the High School classes of the State School Dr. Ulysses Guimarães, located in the city of Belém, Pará. The data obtained with the survey, in which the students answered questions about their preferred topics and others related to History learning, provided rich material used in analyzes and reflections about the teaching of History. In the survey, there was an indication of interest on the topic of World War II. Considering the interest shown by the consulted students and the aim of deepening theoretical and methodological studies on historical iconographic sources, the choice was to develop a study on photography in World War II in order to reflect upon the possibilities, limits and particularities of the photographic document and its potential for teaching and learning history. As well as written documents, photographs are also significant sources of information and reveal much more than a “portrait” of experienced reality. In order to analyze the documentary richness of photography, developing a methodological study of this type of source is important, and this should be based on theoretical references both from authors who approach photography and from those in the field of history teaching.

**Keywords:** History teaching. Production and diffusion of historical narratives. Photography. Second World War.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia do “beijo da Times Square” entre George Mendonsa e Greta Friedman .....	63
Figura 2 – Fotografia do “beijo da Times Square” entre George Mendonsa e Greta Friedman .....	65
Figura 3 – Fotografia de soldado do Exército Vermelho erguendo a bandeira soviética no alto do <i>Reichstag</i> em Berlim .....	73
Figura 4 – Fotografia de corpos sendo enterrados no campo de concentração nazista de Bergen-Belsen .....	75
Figura 5 – Fotografia de soldados das tropas dos Aliados desembarcando na praia de Omaha no “Dia D” na Normandia .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de residências de estudantes com automóvel .....	24
Gráfico 2 – Percentual de estudantes com acesso à internet .....	25
Gráfico 3 – Status das residências das famílias dos estudantes.....	25
Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos familiares dos estudantes.....	25
Gráfico 5 – Respostas à pergunta: Você gosta de História?.....	27
Gráfico 6 – Respostas à pergunta: Você acha importante estudar História?.....	31
Gráfico 7 – Respostas à pergunta: Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia?.....	43
Gráfico 8 – Assuntos preferidos pelos estudantes consultados .....	49
Gráfico 9 – Temáticas preferidas pelos estudantes consultados.....	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Justificativas relativas à pergunta: Você acha importante estudar História?.....	36
Quadro 2 – Justificativas relativas à pergunta: Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia? (1ª seção) .....	46
Quadro 3 – Justificativas relativas à pergunta: Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia? (2ª seção) .....	47
Quadro 4 - Temas mais citados relativos à pergunta: Você lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?.....	52
Quadro 5 - Filmes relacionados à Segunda Guerra Mundial citados na pesquisa.....	57
Quadro 6 - Justificativas para a escolha da opção “filmes” como recurso eficiente para a aprendizagem .....	60

## **LISTA DE SIGLAS**

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
Unama	Universidade da Amazônia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 O QUE PENSAM OS ALUNOS: UMA PESQUISA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	21
<b>1.1 Uma reflexão inicial</b> .....	21
<b>1.2 O campo da pesquisa</b> .....	23
<b>1.3 A pesquisa e a análise dos dados</b> .....	26
<b>2 O TESTEMUNHO FOTOGRÁFICO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</b> .....	53
<b>2.1 A História e seu caráter público</b> .....	53
<b>2.2 A imagem fotográfica como fragmento da realidade</b> .....	62
<b>2.3 Narrativas fotográficas sobre a Segunda Guerra Mundial</b> .....	71
<b>3 A FONTE FOTOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM E-BOOK PARADIDÁTICO COMO PROPOSTA DE ESTUDO</b> .....	79
<b>3.1 Pensar historicamente</b> .....	79
<b>3.2 Um e-book paradidático como ferramenta de estudo da fonte fotográfica</b> .....	82
3.2.1 Seção 1: A fotografia .....	88
3.2.2 Seção 2: A fotografia como fonte histórica .....	93
3.2.3 Seção 3: O fotógrafo.....	95
3.2.4 Seção 4: Ampliando seus estudos .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICE A – Links de acesso ao e-book na internet</b> .....	110
<b>APÊNDICE B – Formulários de pesquisa (Mestrado)</b> .....	111
<b>APÊNDICE C – Formulários da atividade de interpretação</b> .....	116
<b>ANEXO – Apresentação de pesquisa (PIBID)</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

Meu interesse pela *imagem* como fonte histórica e como ferramenta de trabalho em sala de aula vem desde o início de minha carreira como professor de História. A imagem como documento histórico sempre me pareceu instigante e incompleta. Na verdade, qual documento é completo? Certamente nenhum! Isso, porém, não diminui a importância das fontes documentais, ao contrário, reforça a necessidade de nos aprofundarmos na análise delas. Nunca é demais ressaltar que a História não é um aglomerado de eventos e ações humanas passíveis de livre interpretação. O ofício de historiador requer critérios teóricos e metodológicos específicos e tem o *documento* como sua principal matéria-prima.

Assim como qualquer fonte documental, as fontes visuais precisam ser indagadas e analisadas metodologicamente. O fato de também serem incompletas exige um olhar atento às peculiaridades da categoria imagética.

A utilização de imagens para comunicar e expressar ideias não é algo novo na história da humanidade – as gravuras rupestres de milhares de anos, as iluminuras medievais que auxiliavam os textos bíblicos e as imagens usadas por missionários na tentativa de catequizar indígenas na América são alguns exemplos clássicos disso. Ao olhar para a atualidade, o que dizer então da profusão de imagens proporcionada pelo advento de novas tecnologias de informação que se desenvolvem em ritmo acelerado desde o século XX até os dias atuais, nos quais vivenciamos a realidade da tecnologia digital?

Além de muito frequentes, as imagens apresentam-se em diversas categorias. O conjunto da iconografia é amplo: arte rupestre, pinturas, gravuras, imagens esculpidas, fotografia, cinema etc. Apesar de, em um primeiro momento, ter sido tentadora a ideia de abordar neste trabalho a imagem em sentido amplo, a prudência metodológica levou-me à necessidade de definir uma categoria imagética; para isso, coloquei-me em busca de um recorte temático. Considerando que um dos objetivos das pesquisas na área de ensino é contribuir para a melhoria da aprendizagem a partir de demandas dos próprios estudantes, aproximando mais o ensino de suas necessidades, foi aplicado um formulário de pesquisa com os alunos das turmas do Ensino Médio nas quais leciono na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães em Belém do Pará. Entre outros objetivos, a pesquisa teve a intenção de definir uma questão necessária para melhor estabelecer qual categoria de imagem seria trabalhada: o assunto de História que eles gostariam de estudar.

A definição do tema era essencial para a escolha da categoria de imagem a ser utilizada neste trabalho, já que, dependendo da temática, um ou outro tipo de fonte visual

seria mais abundante ou apropriada. O resultado da enquete apontou a Segunda Guerra Mundial como tema preferido, o que tornou mais adequada a definição da fotografia como fonte iconográfica a ser abordada neste trabalho (o argumento para tal definição será tratado no capítulo 1).

Tanto a fotografia como os documentos visuais em geral foram tomados por muito tempo como fonte histórica de segunda importância comparada à fonte escrita, fato que, de certa forma, reverbera até hoje<sup>1</sup>. No que diz respeito ao uso de fontes visuais no ensino de História, a professora da Universidade Estadual de Londrina Ana Heloisa Molina (2007, p. 24) destaca que os professores de História reconhecem as potencialidades da imagem como ferramenta pedagógica, porém utilizam-nas como um recurso de transmissão de conteúdos programáticos com a intenção de reter a atenção dos discentes. Molina chama a atenção para o fato de que há predominância da palavra oral e escrita e que não é realizada uma mediação da fonte imagética por parte dos professores, que acabam usando o suporte visual apenas como ilustração de um conhecimento. O professor do Departamento de História da Universidade de São Paulo Júlio Pimentel Pinto e a historiadora e professora da Universidade Federal Fluminense Maria Inez Turazzi (2012, p. 108) corroboram com tal concepção destacando que professores e alunos dispõem de grande volume de imagens, fotográficas ou não, que se encontram incorporadas em nosso cotidiano (inclusive nos livros didáticos), mas que tais imagens parecem ter a mera função de ilustrar explicações verbais e textuais.

A concepção do testemunho visual como uma fonte complementar em relação a outras fontes, contudo, pode ser repensada metodologicamente a partir de um olhar mais ampliado, considerando não apenas *a imagem por si só*, mas todo o contexto que envolve sua produção, recepção, divulgação e a potencial relação com outras fontes. A própria imagem (em nosso caso, a fotografia) tem uma história, que pode tanto contribuir para o debate da metodologia do uso das fontes, como pode representar um ponto de partida para muitas pesquisas. Nesse sentido, o uso da fonte fotográfica é interessante também para o professor e seus objetivos pedagógicos. Usar fotografias no ensino de História também é proporcionar aos alunos o contato com as fontes, dando-lhes a oportunidade de interpretá-las. Inserir os estudantes no

---

<sup>1</sup> A pesquisadora do uso das imagens visuais no ensino de História, Maria Eliza Linhares Borges, no primeiro capítulo de seu livro “História & Fotografia” (2005 p. 15-35), faz uma análise da influência da tradição historiográfica do século XIX considerando-a como um fator que explica a posição secundária que as fontes visuais ocuparam por várias décadas entre as fontes históricas. Boris Kossoy (2014, p. 34), ao se referir especificamente à fotografia, defende a ideia de que não seria exagerado afirmar que sempre existiu certo preconceito em relação à utilização deste tipo de fonte histórica, segundo ele, porque existe uma “herança livresca” que predomina no meio científico e também devido haver uma “resistência” em se analisar uma informação quando ela não segue o padrão tradicional da comunicação escrita.

processo de análise de um documento é interessante porque os estimula para uma ação, para o envolvimento com o processo de construção do conhecimento e não a ser apenas um mero receptor de informações prontas e sem espaço para discussões e análises importantes para o desenvolvimento de uma atitude científica de problematização. As historiadoras Natalia Germano Gejão e Ana Heloisa Molina, ao se referirem ao caso particular da fotografia, reforçam a importância do uso desse recurso no processo de ensino-aprendizagem de História:

A fotografia pode ser um instrumento significativo nas aulas de História, por fornecer aos professores importantes recursos que auxiliam-no [*sic*] em sua tarefa de promover a aprendizagem dos alunos. Devido às cenas recortadas e representadas na imagem congelada que, além de conter informações novas sobre os fatos históricos, que auxiliam na formação de alunos capazes de raciocinar historicamente, criticamente e com sensibilidade sobre a vida social, material e cultural das sociedades, tem também o potencial de despertar o interesse dos alunos, uma predisposição em aprender. (GEJÃO; MOLINA, 2008, p. 1).

Analisar um documento fotográfico em uma aula é um procedimento muito válido, sobretudo considerando a realidade dos tempos atuais em que as imagens, ao tornaram-se cada vez mais onipresentes, demandam atenção especial. Para a professora de História Valesca Giordano Litz (2009, n.p.)<sup>2</sup>:

Vivemos, indiscutivelmente, em uma era de informações associadas às imagens. Saber interpretar corretamente signos visuais tornou-se uma necessidade aos acadêmicos e profissionais do ensino. E por isso mesmo, o estudo associado às imagens se tornou uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores de história para efetuar seu trabalho, tanto em pesquisas como no dia-a-dia em sala de aula.

É de grande importância, portanto, refletir sobre questões ligadas ao uso do documento fotográfico. Uma questão que merece atenção no uso das fotografias no ensino é o fato de que elas não devem ser entendidas como um espelho de algo que aconteceu, como se fossem a prova definitiva daquilo que retratam. Maria Eliza Linhares Borges afirma em sua obra “História & Fotografia” (2005, p. 16) que, apesar de ter observado que há iniciativas no sentido de se utilizar fotografias no ensino, os devidos cuidados com a compreensão da linguagem fotográfica são desconsiderados, fato que contribui para que os alunos entendam que as pessoas viviam exatamente como se apresentavam nas fotografias.

Outra questão importante a ser considerada para o trabalho com o documento fotográfico diz respeito ao momento da produção das imagens. Nesse sentido, cito as palavras de Circe Bittencourt (2011, p. 367):

A desconstrução de uma imagem fotográfica pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto. Existe sempre um sujeito por trás da máquina

---

<sup>2</sup> Optamos por usar a sigla “n.p.” no caso de referências que não possuem paginação.

fotográfica. Existe sempre a manipulação da fotografia por ele, apesar da aparente neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico. A escolha do espaço, das pessoas em determinadas posturas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam a critério do fotógrafo.

No que diz respeito à quantidade abissal de imagens dispostas nos mais diversos meios de propagação de informações e conhecimento, característica inexorável dos tempos atuais, há uma reflexão que, de certo modo, não pode ser desprezada ao se definir a fotografia como fonte histórica a ser utilizada. Sua disponibilidade excessiva pode levar à desvalorização e à banalização deste importante recurso. Segundo Circe Bittencourt (2011, p. 366), “[...] a visualização muito corriqueira das imagens na sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida cotidiana anulam a percepção do observador [...]”, fato que “[...] complica a leitura das imagens”. Ao fazer referência, não exatamente aos dias atuais, mas a alguns anos após a Segunda Guerra Mundial (quando a fotografia já era um recurso muito utilizado), Susan Sontag reflete a respeito da saturação das imagens sobre os campos nazistas alegando que na época das primeiras fotos que retratavam tal realidade “nada havia de banal” nas imagens, percepção que teria mudado com o passar do tempo. Segundo Sontag (2004, p. 31): “O vasto catálogo fotográfico da desgraça e da injustiça em todo o mundo deu a todos certa familiaridade com a atrocidade, levando o horrível a parecer mais comum [...]”.

As considerações supracitadas fortalecem, em nossa concepção, a importância de lançar um olhar metodológico mais apurado sobre a fotografia e a necessidade da valorização desta fonte histórica.

O presente trabalho teve como principais referências teóricas autores que discutem o ensino de História, a fotografia, a fotografia como fonte histórica e o conceito de *capital cultural* – utilizado, neste caso, para melhor avaliar o resultado da pesquisa com os alunos. Sobre o ensino de História, as principais referências foram os artigos “Em direção a um conceito de literacia histórica” (2006), “Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica” (2008) e “Literacia histórica e história transformativa” (2016), do historiador inglês Peter Lee; “Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI” (2009), “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?” (2009) e “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história” (2017), da historiadora Maria Auxiliadora Schmidt; a tese de doutorado da historiadora Ernesta Zamboni “Que História é essa?: uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História” (1991); e as obras “Ensino de história: fundamentos e métodos” (2011) e “O saber histórico na sala de aula” (2008), da historiadora Circe Bittencourt. Sobre fotografia destacam-se as obras “Realidades e ficções na trama

fotográfica” (2002) e “Fotografia & História” (2014), do fotógrafo e historiador da fotografia Boris Kossoy; “História & Fotografia” (2005), da historiadora Maria Eliza Linhares Borges, “Tudo sobre fotografia” (2018), da curadora e professora Juliet Hacking; e “Sobre fotografia” (2004), da filósofa estadunidense Susan Sontag. Nas questões ligadas à fotografia como fonte histórica destacam-se as obras de Boris Kossoy e Maria Eliza Linhares Borges citadas acima e “Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia” (2012), dos historiadores Maria Inez Turazzi e Júlio Pimentel Pinto. Sobre o *capital cultural* (conceito utilizado na análise sociológica da pesquisa com os estudantes), a principal referência foi a obra “Escritos de Educação” (2007), do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro aborda a pesquisa aplicada na escola com os estudantes. A aplicação da pesquisa relativa a este trabalho de mestrado ocorreu no ano de 2018 na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém-PA). Na ocasião, participaram estudantes da 1ª e da 2ª série do Ensino Médio, alunos das turmas nas quais eu lecionava. Foram 151 participantes no total, que responderam a diversas perguntas, por exemplo: se consideram importante estudar História; se acreditam que o aprendizado em História pode contribuir para seu dia a dia; quais assuntos da História preferem; quais recursos consideram mais eficientes para estudar e aprender História etc. Algumas perguntas exigiam justificativas, que foram muito importantes para a reflexão dos dados analisados no primeiro capítulo dessa dissertação.

Além dos dados da pesquisa de 2018, foi utilizada parte das informações referentes a outra pesquisa realizada na escola em 2017. A pesquisa em questão foi planejada e aplicada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que cursavam Licenciatura em História na Universidade da Amazônia (Unama) e estavam sob minha supervisão na escola<sup>3</sup>. Participaram desta pesquisa 225 estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Os dados que foram usados ajudaram a traçar um perfil dos alunos da escola.

---

<sup>3</sup> O PIBID é um programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), instituição ligada ao MEC (Ministério da Educação), que tem como objetivo inserir estudantes dos cursos de licenciatura no ambiente e nas atividades das escolas públicas do Ensino Básico para que obtenham experiência para o magistério e desenvolvam projetos para o aprimoramento de sua formação. Fui supervisor do programa (realizado em parceria com a Universidade da Amazônia) na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães durante quatro anos (2014 a 2017). O programa foi coordenado pela Professora Ma. Stela Pojuci Ferreira de Moraes, pela Professora Ma. Letícia Pereira Barriga e pelo Professor Me. Diego Pereira Santos, respectivamente. Considerando todo o período, um total de doze bolsistas participou do programa. Desenvolvemos diversas atividades com os alunos da escola ou voltadas a eles: visita ao Museu de Arte de Belém (MABE), realização de seminários, produção de material didático, organização de evento sobre os 400 anos de Belém, realização de oficinas voltadas ao ENEM, atividades relativas ao mês da Consciência Negra, aplicação de pesquisa socioantropológica com os alunos da escola, atividades de interpretação de filmes, planejamentos de aulas etc. Os quatro anos de participação no programa foram muito enriquecedores para minha formação e, sem dúvida, muito importantes para os estudantes-bolsistas, que tiveram a oportunidade de conectar teoria e prática.

A análise das respostas e dos dados coletados nas pesquisas teve como referências teóricas principais as reflexões do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre o conceito de *capital cultural* e as discussões epistemológicas de Peter Lee e de Maria Auxiliadora Schmidt acerca das contribuições da *literacia histórica* para o ensino de História.

A análise sociológica de Bourdieu em torno do conceito de capital cultural e suas categorias (capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado) contribuiu para uma compreensão mais consistente do perfil sociocultural dos alunos da Escola Dr. Ulysses Guimarães e de suas famílias.

As reflexões de Lee e Schmidt sobre literacia histórica e ensino de História compreendem os principais argumentos para a proposta de ensino e aprendizagem deste trabalho e possibilitaram importante debate teórico a partir dos dados da pesquisa. A literacia histórica deve ser pensada, em linhas gerais, como um conceito que vem sendo desenvolvido principalmente por Peter Lee e está integrado ao conjunto de reflexões ligado ao campo de estudo da Educação Histórica (SCHMIDT, 2009b, p. 9) – vale ressaltar que não é objetivo deste trabalho discutir o campo da Educação Histórica como um todo e sim refletir questões diretamente ligadas à literacia histórica.

O sentido do termo *literacia* está relacionado à ideia de *letramento*. Para Schmidt (2017, p. 75), está ligado à aquisição de competências necessárias para a formação de uma consciência histórica mais complexa, capaz de superar as formas tradicionais de consciência baseadas, por exemplo, na ideia de linearidade do tempo e na concepção da História como mestra da vida. Em seu texto que busca refletir um conceito de literacia histórica, Lee (2006, p. 131) ressalta duas considerações imprescindíveis para iniciar a discussão: a atenção às ideias dos alunos sobre a disciplina de História e às questões referentes à orientação temporal (relação passado-presente-futuro). Sobre a segunda, Peter Lee destaca que se trata de uma abordagem teórica já iniciada pelo historiador alemão Jörn Rüsen.

As considerações de Lee e Schmidt sobre os conceitos substantivos e os de segunda ordem (estruturais) são relevantes para este trabalho. A defesa de um ensino de História centrado em uma *cognição histórica situada* (SCHMIDT, 2009a, p. 7), ou seja, na busca de um ensino e aprendizagem que considerem essenciais os pressupostos próprios da natureza histórica, foi responsável pelo enfoque dado neste trabalho à fonte histórica (especificamente à fonte fotográfica). A literacia histórica tem como fulcral a necessidade de desenvolver ideias que levem nossos alunos a *pensar historicamente*, e isso só é possível por meio de conceitos próprios da História.

No segundo capítulo, é apresentada breve análise do caráter público da História considerando o fato de que a fotografia (portanto o documento fotográfico) obteve crescente alcance como instrumento de publicização de eventos ao longo do século XX, ganhando cada vez mais espaço em jornais e revistas de grande circulação. Esse foi o contexto da Segunda Guerra Mundial, evento muito fotografado e amplamente divulgado pela imprensa. O testemunho visual da guerra foi influente no modo como os acontecimentos do conflito ficaram marcados na memória de muitas pessoas e na forma como a história da Segunda Guerra foi interpretada.

Outro enfoque do capítulo é sobre a possível influência das obras cinematográficas na opção de muitos alunos pelo tema Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, foram analisadas as respostas e justificativas dadas pelos alunos que na pesquisa afirmaram ser os filmes recurso eficiente para aprender História, bem como o número de obras cinematográficas sobre a Segunda Guerra citadas por eles. O cinema, assim como a fotografia, e considerando suas diferenças, também ajudou a construir o imaginário sobre os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial.

Ainda no segundo capítulo, é analisada uma atividade de interpretação respondida por 99 alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Dr. Ulysses Guimarães em 2019 – a atividade teve como temática a fotografia do “beijo da Times Square”, de autoria de Alfred Eisenstaedt. O objetivo foi compreender a forma como interpretam uma imagem e também analisar o potencial da fotografia como um ícone imagético. No capítulo são esclarecidos alguns detalhes interessantes sobre a fotografia e sobre outra fotografia do mesmo beijo que não teve repercussão e que sugere outras questões não imaginadas por quem conhece somente a mais famosa delas. O segundo capítulo encerra com a análise do trabalho de alguns fotógrafos que estiveram na Segunda Guerra. Essa seção do capítulo visa destacar o papel dos fotógrafos como autores de narrativas fotográficas, bem como analisar a influência de diversos fatores sobre suas obras.

O terceiro capítulo tem como tema o produto educacional produzido em conjunto com esta dissertação. No caso, trata-se de um livro paradidático em formato eletrônico (e-book) que tem como centralidade o estudo de fontes fotográficas relativas à Segunda Guerra Mundial. Nesse capítulo são abordadas questões relativas aos livros paradidáticos e também à organização, estrutura e objetivos de cada parte do produto.

A opção pela categoria *paradidático* está relacionada a alguns fatores. A produção de textos didáticos sempre foi algo estimulante em minha prática docente. Em primeiro lugar,

por ser uma atividade autoral – mesmo sendo elaborados produtos de pequena escala para serem usados em uma aula específica, é uma forma de protagonismo. Em segundo lugar, porque o uso dos livros didáticos e de outros recursos (slides, vídeos, internet etc.) nem sempre permite uma abordagem adequada para tratar algumas temáticas de forma mais específica ou enfatizar algumas questões que julgamos relevantes analisar em nossas aulas.

Além dos motivos ligados à experiência docente, a opção pela produção de um paradidático levou em consideração um aspecto em especial: a escolha de um tipo de material pedagógico que permitisse um volume maior de produção escrita, suficiente para tratar com maior liberdade as fontes fotográficas e possíveis questões relacionadas a elas.

A produção do paradidático “Lentes da História: narrativas fotográficas da Segunda Guerra Mundial” (produto deste trabalho) permitiu conciliar um tema de interesse dos estudantes (manifestado nas respostas da pesquisa) com a prática da escrita de textos de caráter didático que sempre despertou em mim grande entusiasmo.

A princípio, vislumbrava a produção de um site na internet como possível produto educacional, já que desejava oferecer um material pedagógico atrativo para a geração atual de estudantes e de fácil acesso. A partir de reflexões feitas após o exame de qualificação do programa de mestrado, comecei a pensar na possibilidade de juntar o desejo de escrever um paradidático com a importância de oferecer um material digital de fácil acesso e uso. Foi então que decidi pela elaboração de um livro em formato eletrônico (e-book) que, além de ser uma ferramenta digital, seria adequado tendo em vista as considerações referidas acima sobre meu interesse pela produção de um livro paradidático.

Por fim, o objetivo do produto educacional elaborado é disponibilizar a estudantes do Ensino Médio e professores um material de fácil acesso e com linguagem, estrutura e temáticas apropriadas para utilização em estudos, pesquisas, aulas, seminários etc. A intenção é que seja utilizado como material pedagógico e possa colaborar para o aprimoramento do ensino e aprendizagem de História, sendo, portanto, de acesso livre para uso educacional.

O livro possui cinco capítulos divididos em quatro seções cada. Cada capítulo está centrado no estudo de uma fotografia ou de um conjunto específico de fotografias. O e-book paradidático foi elaborado, sobretudo, com base nas concepções da literacia histórica quanto à importância dos conceitos estruturais para o ensino de História, tendo como ênfase a análise de fontes fotográficas.

# **1 O QUE PENSAM OS ALUNOS: UMA PESQUISA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

## **1.1 Uma reflexão inicial**

A ideia de dar voz aos alunos com quem se trabalha, refletindo sobre as aulas, os temas estudados e sobre o conhecimento relacionado à disciplina lecionada, parece-me uma prática muito relevante do ponto de vista do ensino. Digo isso, em primeiro lugar, por serem eles, os estudantes, o foco principal de nossas aulas. Portanto, apesar de sermos instruídos para direcionar o melhor daquilo de que dispomos para a formação e o desenvolvimento intelectual de nossos discentes antes mesmo de conhecê-los, saber de sua realidade e de seus interesses é imprescindível para o processo de ensino-aprendizado. Ao considerarmos suas demandas, as aulas e todo o processo pedagógico tendem a fazer mais sentido para eles, tornando-se mais estimulantes. Em segundo lugar, porque os estudantes, ao serem ouvidos, podem contribuir com o trabalho docente de avaliação dos objetivos de ensino e das ações que desenvolvemos em sala de aula.

Durante o tempo em que fui estudante na Educação Básica recorro de pouquíssimas situações em que os discentes foram consultados sobre o que gostariam de aprender ou de discutir em sala de aula. Os assuntos, metodologias e objetivos de ensino foram quase sempre pensados e definidos sem levar em consideração o que pensavam os discentes, exceto em raras ocasiões quando eram definidos temas para apresentação de seminários. Em todas as escolas em que já lecionei ao longo de mais de dezesseis anos de licenciatura esse costume se manteve, pelo menos esta questão nunca foi discutida nas reuniões pedagógicas e jamais citada pelos colegas com quem trabalhei. Devo confessar que eu também colaborei, em parte, com esse costume. Mas tenho me convencido, mais do que nunca, que é importante avaliar nossas práticas; afirmo isso porque percebo uma crescente dificuldade, minha e de outros professores, em despertar o interesse dos estudantes pelo o que é tratado em sala de aula.

Não há dúvidas de que os professores de História, sobretudo aqueles que dedicam parte de seu tempo à sua formação, têm vivenciado mudanças significativas na História ensinada nas últimas décadas e sendo postos a analisá-las epistemologicamente.

No Brasil, um ensino voltado aos propósitos de um civismo patriótico, de valorização dos “vultos” nacionais e datas cívicas, que visava à formação de cidadãos reprodutores de uma versão pouco crítica da realidade vivida, foi durante muito tempo predominante nas aulas

de História. Em tempos de menos acesso às informações (em comparação à atualidade) os professores eram a principal fonte do conhecimento, o centro do saber. Tais características da História como disciplina escolar foram mudando em vista da realidade política e social do país e por influência da História acadêmica, sobretudo a partir da década de 1970 com influência do materialismo histórico, do qual pulsava uma historiografia voltada às questões econômicas, políticas e sociais relacionadas aos anseios de conquistas sociais de diferentes setores da sociedade e de redemocratização. A História ensinada constituía-se, sobretudo, como formadora de cidadãos mais críticos e politizados. Tanto no primeiro caso como no segundo, os objetivos pareciam claros e suficientes para justificar a importância da História como disciplina escolar em cada contexto. E nos dias de hoje?

Não há como ignorar que a geração atual de estudantes vive outro contexto social, político e cultural, e que isso interfere em suas concepções acerca do que é, ou não, relevante. Ainda que algumas questões que não partam necessariamente dos discentes e que sejam consideradas relevantes por seus professores devam fazer parte das aulas de História, é importante entender que seus interesses e expectativas estão voltados para sua realidade e para seu “tempo” – como no provérbio árabe lembrado por Marc Bloch (2001, p. 60): “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”. Além das diferenças geracionais, há também mudanças no ensino de História influenciadas pela historiografia e pelas universidades, bem colocadas por Carla Pinsky (2009, p. 7):

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão pluralista.

Mas as transformações acadêmicas e temáticas não dão conta, sozinhas, de ampliar significativamente o interesse dos estudantes pelas aulas de História. É claro que outros fatores não podem ser ignorados, afinal nem tudo se resume ao professor e sua disciplina. As condições pedagógicas e estruturais de trabalho, a realidade socioeconômica dos estudantes, a descontinuidade do processo de formação do professor e até mesmo as preferências individuais dos discentes por uma ou outra área contribuem consideravelmente para os resultados obtidos em sala de aula. Não obstante tudo isso, e considerando aquilo que será especificamente discutido aqui, destaco, por exemplo, algumas indagações fundamentais que podem ser feitas aos próprios discentes para se refletir possibilidades de como tornar mais eficientes as aulas de História. São perguntas do tipo: “O que gostariam de estudar?”, “O que

pensam sobre História?”, “Estudar História é importante?”, “Qual a contribuição da História para o dia a dia?”. As reflexões sobre as respostas podem apontar caminhos a serem adotados no processo de ensino e aprendizagem.

## 1.2 O campo da pesquisa

Sou professor de História do Ensino Médio, na modalidade tempo integral, da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães, instituição pública localizada na cidade de Belém, no Pará, fundada em 1993. Até o ano de 2018 ainda funcionava em três turnos (manhã, tarde e noite) e oferecia matrículas em turmas do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entretanto, a partir de 2019 passou a ofertar apenas a modalidade Ensino Médio em tempo integral, com exceção de uma turma que estava vinculada ao Projeto Mundiar<sup>4</sup> - a partir deste ano (2020), não houve mais oferta nesta modalidade e a Escola passou a ser exclusivamente voltada para o Ensino Médio em tempo integral<sup>5</sup>.

A escola está localizada em uma movimentada avenida do centro da cidade (Avenida Governador José Malcher), no bairro de Nazaré, sendo procurada por jovens que moram em diversos bairros da cidade. Possui boa estrutura física: as salas são climatizadas, possui pátio de convivência com um pequeno palco para eventos artísticos e culturais, quadra poliesportiva, biblioteca, laboratório de informática, laboratório multifuncional e refeitório. Entretanto, ainda carece de investimento em equipamentos para o laboratório multifuncional e de reformas estruturais de adaptação para as necessidades do tempo integral: criação de área de descanso e ampliação de vestiários, do refeitório e dos banheiros.

Em 2019 a escola abriu matrícula para dezenove turmas, sendo dezoito do Ensino Médio na modalidade de tempo integral e uma do Projeto Mundiar, resultando em um total de mais de setecentos estudantes matriculados. Os alunos das turmas de tempo integral permanecem na escola por um período diário de nove horas e meia, contando com os intervalos para o lanche e almoço. As turmas de tempo integral têm como perfil jovens que

---

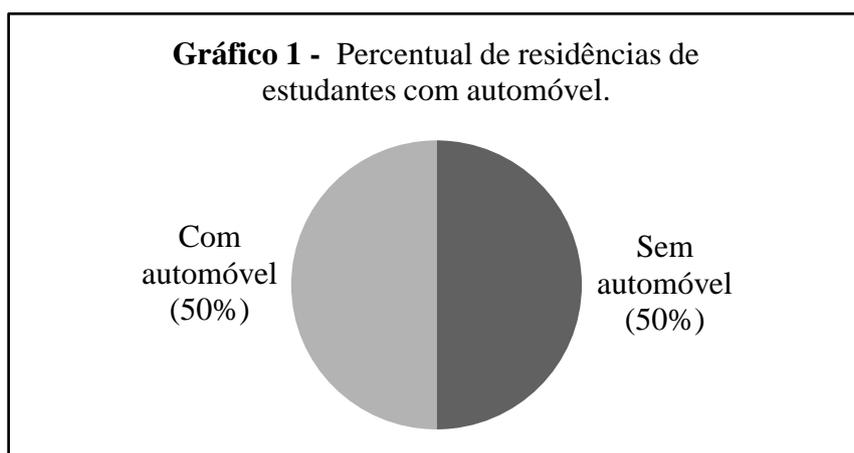
<sup>4</sup> O Projeto Mundiar foi iniciado em 2014 a partir de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e a Fundação Roberto Marinho. O projeto tem como objetivo acelerar os estudos de alunos que estejam em distorção idade/ano escolar. É usada a metodologia “telessala”, na qual cada turma possui um professor que ministra todas as disciplinas usando videoaulas produzidas pela Fundação Roberto Marinho como parte do processo ensino-aprendizagem. (Cf. CARDOSO, Eliane. *Estudantes do Pará recebem formação pelo Projeto Mundiar*. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar>. Acesso em: 03 jun. 2019).

<sup>5</sup> A data de fundação e as informações gerais relativas às matrículas foram confirmadas pela Coordenação pedagógica e por professores veteranos da escola.

possuem, em sua maioria, 15 anos de idade<sup>6</sup> no ano de entrada na 1ª série do Ensino Médio e que, na maior parte dos casos, buscam o ingresso no Ensino Superior.

No 1º semestre de 2017 foi feito um levantamento de informações com 225 alunos que ingressaram nas primeiras turmas de tempo integral da escola; na ocasião, eram turmas da 1ª série do Ensino Médio Integral – a maioria dos discentes que participou desse levantamento de dados fez parte das turmas da 2ª série em 2018 e, em 2019, das turmas da 3ª série da escola. O levantamento foi realizado por alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade da Amazônia (Unama) que atuavam na Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), supervisionados por mim e coordenados pelo Professor Me. Diego Pereira Santos (Unama). Os dados apontaram o interesse dos estudantes por diversos cursos superiores, com destaque para medicina, direito, engenharia e psicologia, e também para o ingresso na carreira militar.

No mesmo levantamento foram apurados alguns dados sobre as condições socioeconômicas dos entrevistados, sendo perguntado: a) se havia automóvel em sua casa; b) quem tinha acesso à internet; c) se a residência na qual a família morava era própria, alugada ou cedida; d) o nível de escolaridade dos familiares com quem moravam (sendo considerado também o de nível escolaridade incompleto)<sup>7</sup>. Os resultados<sup>8</sup> foram os seguintes:

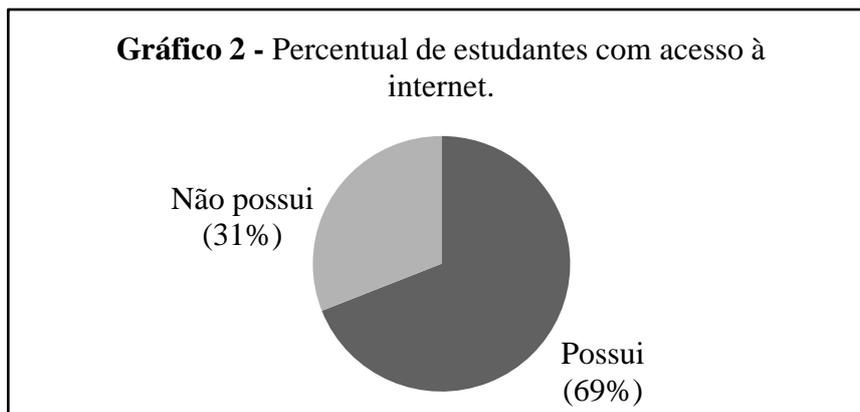


Fonte: PIBID/Unama (2017)

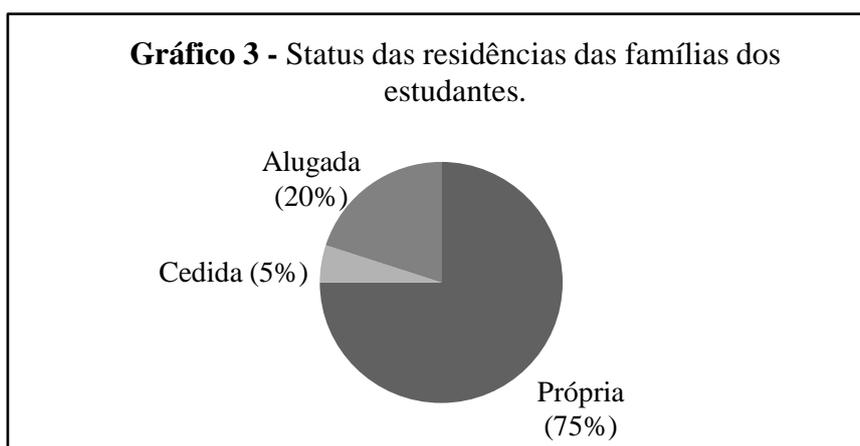
<sup>6</sup> As idades foram informadas pelos alunos na pesquisa realizada em 2018 e na atividade de interpretação realizada em 2019, ambas analisadas nesta dissertação. A maior parte dos estudantes da 1ª série informou a idade de 15 anos em pesquisa realizada no segundo semestre de 2018 e a maioria dos alunos da 2ª série informou as idades de 16 e 17 anos, na mesma pesquisa. A maior parte dos estudantes da 3ª série tinha até 17 anos quando respondeu a atividade de interpretação aplicada em maio de 2019.

<sup>7</sup> A computação dos dados, no caso da escolaridade dos familiares (gráfico 4), levou em conta o total de parentes citados que moravam na mesma residência dos estudantes pesquisados. A pergunta não era direcionada especificamente aos pais, portanto outros parentes foram referidos, totalizando 619 familiares citados.

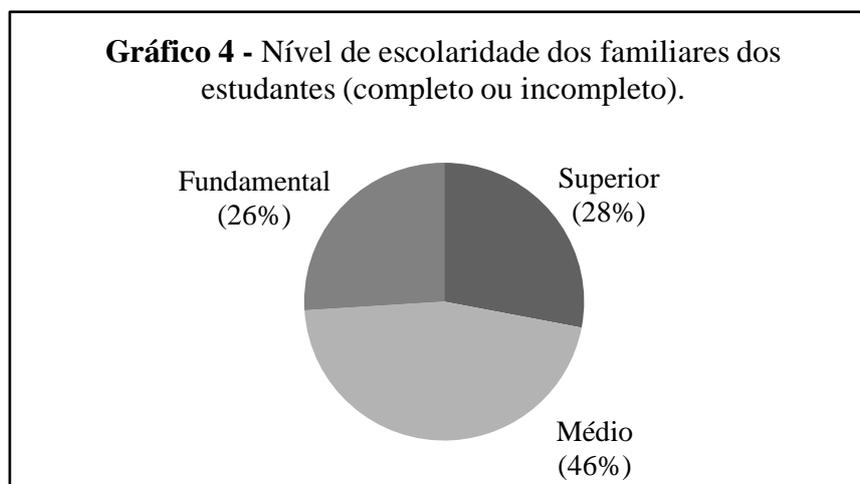
<sup>8</sup> Os valores relativos (percentuais) foram arredondados, sempre considerando o valor percentual inteiro mais próximo. Este critério foi utilizado em todos os casos em que foram usados valores relativos neste trabalho.



Fonte: PIBID/Unama (2017).



Fonte: PIBID/Unama (2017).



Fonte: PIBID/Unama (2017).

Mesmo não sendo realizado com todos os estudantes participantes da pesquisa para o mestrado (abordada a seguir) e apontando algumas diferenças entre os pesquisados, o

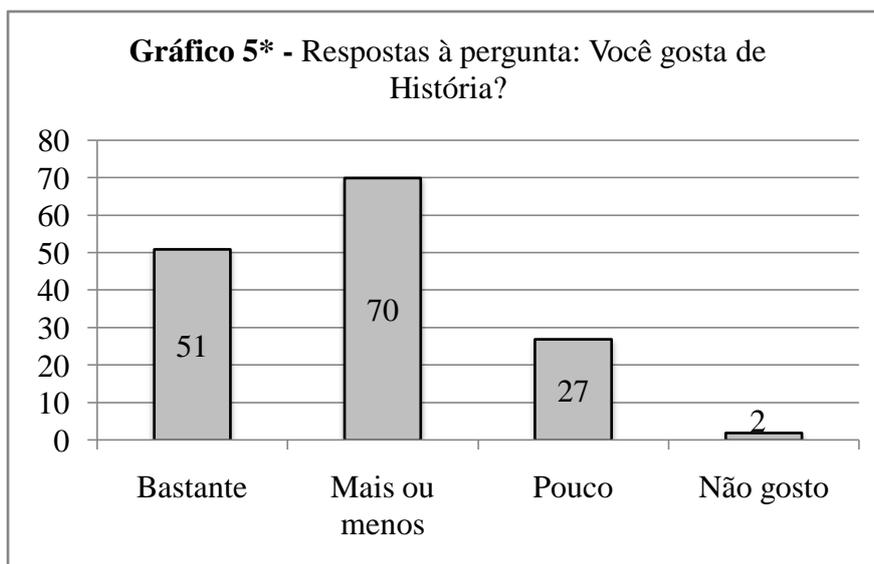
levantamento de dados feito pela equipe do PIBID revelou características gerais que de certo modo ajudam a traçar um perfil do alunado matriculado na escola. Apesar de não ser aprofundado, o levantamento realizado indica resultados que se aproximam de alguns dados da pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). No resultado do Inep (2015), a Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém-PA) recebe classificação semelhante à maioria das escolas públicas estaduais da região metropolitana de Belém, na qual a maior parte dos alunos é classificada nos níveis 3 e 4 de uma escala socioeconômica que vai de 1 a 8. Considerando essa classificação e os resultados do levantamento feito em 2017 na escola, é plausível a conclusão de que os estudantes da Escola Dr. Ulysses Guimarães situam-se socioeconomicamente em condição intermediária entre os estudantes de famílias mais carentes e os de famílias mais abastadas.

### **1.3 A pesquisa e a análise dos dados**

Em 2018 foi realizada a pesquisa relacionada diretamente ao trabalho de mestrado, portanto com alunos de minhas turmas naquele período. Eram quatro turmas (duas da 1ª série e duas da 2ª série, todas do Ensino Médio Integral) com uma média de quarenta matriculados em cada uma. Cento e cinquenta e um estudantes responderam ao formulário aplicado.

Com o objetivo de obter respostas sobre suas concepções em relação à História e a respeito do ensino desta disciplina foram feitas perguntas que permitem estabelecer algumas relações entre si e ajudam a compreender melhor o que pensam os jovens consultados. Tais dados podem contribuir para a pesquisa histórica na área do ensino, já que revelam concepções acerca da História escolar do ponto de vista dos discentes.

Uma das perguntas serviu para perceber a opinião individual sobre a afinidade que tais estudantes têm com a História e que não necessariamente implica na convicção ou não de que estudar esta disciplina é importante para suas vidas. A pergunta foi: “Você gosta de História?”. Havia quatro opções de respostas, apresentadas no gráfico a seguir.



\*Valores absolutos do total de 150 alunos (um estudante não respondeu).

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

O resultado sugere uma percepção positiva em relação ao gosto pela História. Considerando as respostas “bastante” e “mais ou menos” (somadas) em comparação à soma das respostas “pouco” e “não gosto”, podemos considerar que a História tem valor reconhecido para muitos participantes desta pesquisa. Ainda que sejam considerados apenas aqueles que responderam “bastante”, o número também é satisfatório quando comparado à somatória das respostas “pouco” e “não gosto”.

O questionário foi aplicado no mês de outubro de 2018, quando já havia transcorrido boa parte do ano letivo. Vale ressaltar que eram alunos das turmas que eu próprio lecionava e este fato pode ter interferido nas respostas, sobretudo porque o formulário foi aplicado por mim – é possível que quisessem agradar o professor dando respostas mais favoráveis sobre a disciplina em questão. Por outro lado, foi solicitado que respondessem com franqueza porque estavam participando de um trabalho que visava contribuir para o ensino de História e que não havia qualquer relação com avaliação discente para o ano letivo.

Mesmo sem a garantia de que se sentiram à vontade para responder o que realmente pensavam, a maior parte das respostas pareceu fazer sentido diante daquilo que, empiricamente, observei nas turmas durante as aulas. Não obstante as divergências, a maioria dos discentes das turmas pesquisadas apresentava interesse nas aulas e muitos participavam com entusiasmo das atividades e discussões. O fato de eu buscar estabelecer em minhas aulas uma conexão entre os assuntos abordados com questões atuais era, sem dúvida, uma estratégia que motivava os alunos em minhas aulas. Porém havia também outra questão, a interação

durante as aulas e atividades revelava, claramente, o domínio de conhecimentos prévios acerca de alguns assuntos e conceitos que certamente traziam de anos anteriores.

Já trabalhei em outras escolas públicas e posso afirmar que em nenhuma delas encontrei tantos jovens interessados e participativos (ao menos nas turmas em que lecionava). Uma possível conclusão sobre o desempenho favorável dos estudantes destas turmas (salvo algumas exceções) é a de que a Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães apresenta um perfil atrativo – inclusive pelo fato de funcionar em tempo integral – para jovens que vislumbram o acesso ao Ensino Superior e que, na maioria dos casos, chegam ao Ensino Médio dentro (ou muito próximo) da faixa etária prevista, e, sobretudo, porque possuem, em geral (a julgar pelo levantamento realizado pelos bolsistas do PIBID, citado anteriormente), condições socioeconômicas mais favoráveis se comparadas às de jovens de famílias mais carentes que utilizam também o ensino público.

Neste sentido, é pertinente refletir sobre as concepções de Pierre Bourdieu acerca do *capital cultural*. É possível compreender, em parte, o conceito do sociólogo francês a partir da classificação proposta por ele, na qual define três formas de capital cultural:

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2007b, p. 74, grifos do autor).

A dimensão do que Bourdieu trata como *estado incorporado* está situada na ideia de que, antes de qualquer condição, o capital cultural é uma apropriação do *sujeito*, que utiliza seu ser biológico e suas prerrogativas para incorporá-lo. Segundo Bourdieu:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.). (BOURDIEU, 2007b, p. 74-75, grifos do autor).

A transmissão do capital cultural está ligada ao capital cultural acumulado pela família, porém não é transmitido de forma instantânea e sofre a influência do tempo

disponível para a socialização, que está associado, quanto ao seu alcance, à disponibilidade de tempo decorrente das condições econômicas da família, ou seja, o “[...] tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar).” (BOURDIEU, 2007b, p. 76).

A forma de capital cultural *objetivado* está relacionada à transmissão materializada de bens como pinturas, monumentos, escritos etc., porém, o que é transmissível é sua propriedade jurídica e não é, necessariamente, acompanhada da transmissão dos atributos de posse no âmbito cultural, que, no caso, depende dos predicados pessoais de uso e do capital *incorporado*. Em outras palavras, não há, imperiosamente, uma garantia de que a posse material de determinados bens culturais, por meio do capital econômico, implique na posse do capital cultural atrelado a esses bens (BOURDIEU, 2007b, p. 77).

Sobre o capital cultural *institucionalizado*, o sociólogo francês refere-se ao reconhecimento de instituições ligadas à formação escolar reconhecidas oficialmente. É uma prerrogativa garantida juridicamente ligada a agentes que têm a autoridade para certificar, por meio da diplomação, sujeitos que têm acesso a elas. O diploma chancelado pelas instituições através da certificação, em geral, favorece aquele que o detém ao garantir maiores possibilidades de conversão do capital cultural em capital econômico no mercado de trabalho (BOURDIEU, 2007b, p. 78-79).

As discussões de Bourdieu sobre o capital cultural estão presentes em muitas de suas análises sociológicas<sup>9</sup>. Entretanto, a utilização de tal conceito neste trabalho está relacionada mais diretamente à importância de suas teorias no campo da Educação, sobretudo ao considerar a dupla influência na constituição do capital cultural dos estudantes: a família e a escola. Neste sentido, com o intuito de obter uma definição mais específica para este trabalho, o capital cultural, na sua dimensão mais direta com a Educação, pode ser compreendido (sem a pretensão de simplificar seu amplo alcance teórico) como um

[...] produto das aprendizagens sem intenção, tornando possível uma disposição adquirida por meio da aquisição familiar da cultura legítima. Em relação à obtenção junto com a família, isso se dá pelo nível educacional ou pelo trabalho exercido pelos pais em interação com famílias semelhantes, estimulando o pensamento, a construção do senso crítico e o desenvolvimento de habilidades de comunicação que viabilizam a aquisição constante de novos conhecimentos e habilidades, com ênfase na produção simbólica. (LUIZ *et al.*, 2018, p. 65).

O conceito bourdieusiano de capital cultural para pesquisas sobre ensino e aprendizagem é significativo, inclusive pelo fato de que foi engendrado com base na análise

---

<sup>9</sup> A obra “A Distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2007a) apresenta análise de diversas questões relacionadas ao *capital cultural*.

dos mecanismos que geram as diferenças de aproveitamento e rendimento dos estudantes de diferentes grupos sociais (LUIZ *et al.*, 2018, p. 65). Segundo Bourdieu:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2007b, p. 73).

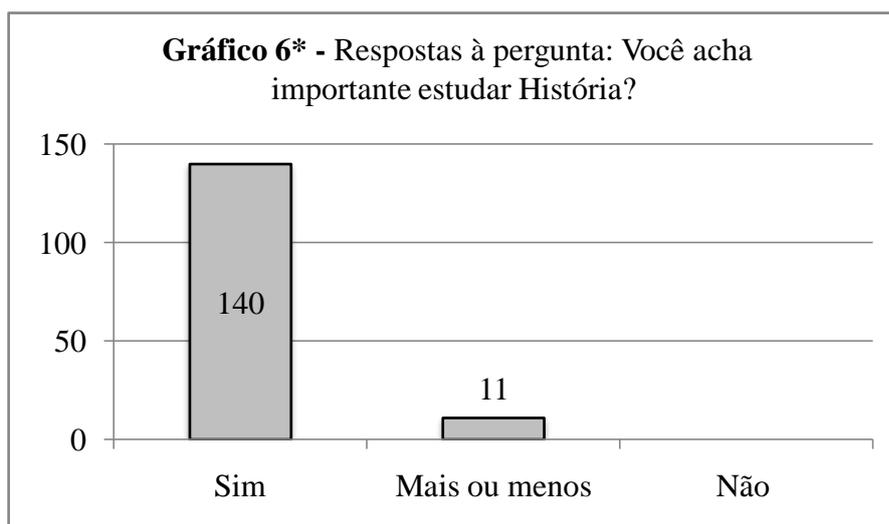
Além do capital cultural, Bourdieu também desenvolveu análise sobre os conceitos de capital econômico e capital social<sup>10</sup> que, apesar de específicos, estão, em determinados contextos, relacionados ao capital cultural de um estudante. Não se pode ignorar o potencial de influência dos recursos financeiros e da posição social da família no seu desempenho escolar, entretanto isso não encerra a questão e nem a determina. O capital cultural de um estudante não está condicionado unicamente à realidade socioeconômica, apesar de muitas vezes relacionado. Ao citar, por exemplo, um estudo com alunos da quinta série, Bourdieu destaca uma conclusão a que chegou um pesquisador sobre o rendimento escolar de algumas crianças: “Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado [...]” (BOURDIEU, 2007b, p.42).

As concepções de Bourdieu acerca da relação entre capital cultural e rendimento escolar são relevantes para compreender a relação entre o perfil dos estudantes da Escola Dr. Ulysses Guimarães e de suas famílias e o desempenho satisfatório de parte dos discentes das turmas nas quais desenvolvo a pesquisa. Além disso, ajudam a entender melhor alguns dados obtidos a partir da pesquisa.

Além da pergunta citada anteriormente (gráfico 5, p. 27), outra pergunta feita foi se consideravam importante estudar História. Três alternativas foram propostas: “sim”, “mais ou menos” e “não”. As respostas foram:

---

<sup>10</sup> “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável* de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis.” (BOURDIEU, 2007b, p. 67, grifos do autor).



\*Valores absolutos do total de 151 alunos (nenhum estudante respondeu “não”).  
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ao analisar as respostas dessa pergunta em comparação às respostas da pergunta anterior (“Você gosta de História?”), constata-se que no grupo dos que declararam gostar pouco de História (gráfico 5, p. 27) a maioria considera importante estudá-la – entre os 27 alunos que responderam gostar pouco de História, somente seis (22%) acreditam ser mais ou menos importante estudar a disciplina, 21 (78%) optaram pelo “sim” e nenhum discente optou pelo “não” ao responder a mesma pergunta (“Você acha importante estudar História?”). Entre esses 27 (que responderam gostar pouco de História), 11 estudantes (41%) destacaram a relação entre passado e presente como algo importante, em geral afirmando que o presente pode ser explicado pelo o que aconteceu no passado. Nas demais justificativas (59%) deste grupo não houve alusão à relação passado-presente. Neste caso, em geral, as respostas destacam a importância de ter informações sobre como eram as pessoas e a vida, mas não fazem referência ao presente.

Os dois únicos alunos que responderam não gostar de História na primeira pergunta consideraram, por outro lado, importante estudá-la, alegando como justificativas o fato de que a História permite que se aprenda sobre os antepassados e sobre o passado. Nas respostas não há referência à relação entre o passado e o presente.

O que seria responsável pela visão daqueles que não estabeleceram uma relação entre passado e presente? Teriam eles frequentado aulas em que não foram estimulados a

desenvolver habilidades para compreender melhor tais relações e, muitas vezes, levados a crer que ter informações sobre fatos do passado seria o mais importante nas aulas de História?

Em seu artigo intitulado “Em direção a um conceito de literacia histórica” (2006), Peter Lee cita uma observação crítica feita por Sam Wineburg<sup>11</sup> sobre queixas comuns do século passado em relação a novos métodos (no texto é usada a expressão métodos “modernos”) de ensino que não proporcionariam aos alunos o conhecimento de fatos simples e óbvios. Lee reforça a crítica alegando que inclusive os métodos “modernos”, de forma estranha, produziram uma geração que adquiriu a confiança de que possuía conhecimentos históricos superiores à geração seguinte, ainda que tais métodos fossem “mal ensinados” (LEE, 2006, p. 132-133).

Ao referir-se ao caso do Reino Unido, Peter Lee defende a necessidade de refletir sobre o que falta para constituir um conceito mais adequado de literacia histórica e destaca: “Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados [...]” (LEE, 2006, p. 133). Tal afirmação, todavia, não representa para Lee a ideia de que a preocupação que tinham alguns professores, historiadores e o público leigo de que os estudantes deveriam conhecer o passado não seja relevante para o ensino de História – não se trata disso. Para ele, não precisa haver um conflito entre essa preocupação e os esforços em desenvolver um significado mais profundo sobre o sentido e a compreensão da disciplina de História (LEE, 2006, p. 133).

Peter Lee elabora ao longo do artigo uma reflexão acerca da necessidade de encontrar respostas mais consistentes sobre qual seria “a forma real de conhecimento” que desejamos que os estudantes adquirissem ao concluir a disciplina História na escola. Sua proposição tem embasamento na construção teórica de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, que pode ser compreendida como um conjunto de operações mentais, relacionadas ao desenvolvimento de um conhecimento histórico fundamentado na conexão entre a história e a vida prática, que permitem orientar o sujeito no tempo.<sup>12</sup> É a partir da reflexão sobre consciência histórica que Peter Lee propõe, como uma exigência da literacia histórica, que os estudantes aprendam mais do que conceitos substantivos (os conteúdos em si, por exemplo: Revolução Francesa, colonialismo, nazismo, Renascimento Cultural etc.) e entendam, por exemplo, que o

---

<sup>11</sup> Sam Wineburg é professor de cursos de pós-graduação da Universidade de Stanford na área de Educação e História. (Cf. <https://ed.stanford.edu/faculty/wineburg>. Acesso em: 02 abr. 2020).

<sup>12</sup> Segundo Rüsen, a consciência histórica é “[...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática”, sendo definida como a reunião das “[...] operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57).

conhecimento histórico pode ser entendido como tal quando são considerados os conceitos de segunda ordem, que são ligados à natureza do próprio saber histórico (ou seja, aqueles que podem ser tratados em qualquer conteúdo estudado, por exemplo: *evidência, fonte, passado, continuidade, mudança* etc.). Segundo Peter Lee, é essencial, também, para a literacia histórica, que os estudantes entendam que as explicações históricas podem ser afetadas pelas crenças e valores dos agentes envolvidos e que são elaboradas a partir de determinados documentos, não podendo ser entendidas como “cópias do passado” (LEE, 2006, p. 134-136).

Em seu artigo “Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI” (2009b), Maria Auxiliadora Schmidt, ao considerar as ideias de Rüsen acerca da orientação temporal para a vida prática como função da consciência histórica e sua conexão com a literacia histórica feita por Lee, conclui que a História e o ensino de História

[...] não podem ser considerados como a aquisição de fatos ou conteúdos que mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos. (SCHMIDT, 2009b, p. 13).

Schmidt destaca, com base em Rüsen, que a orientação para a vida prática parte de carências do presente em relação ao passado e às expectativas de futuro. Ela chama a atenção, entretanto, para a necessidade de distinguir dois tipos de passados: o *prático* (ou morto) e o *histórico*. O passado prático seria fixo, “encapsulado”, e o passado histórico seria aquele resultado da interpretação acerca do passado por meio de narrativas. Em outras palavras, Schmidt assevera que para pensar historicamente é preciso entender que existe uma multiplicidade de histórias e não a História como uma “entidade factual” e isso seria uma prerrogativa necessária para a literacia histórica (SCHMIDT, 2009b, p. 12-15). A multiplicidade de histórias, contudo, não deve ser confundida com relativismo<sup>13</sup>, e isso pode ser refletido na citação de Peter Lee feita pela autora:

Se desejamos afirmar que estamos ensinando História, em vez de outras formas de pensar acerca do passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal. (LEE apud SCHMIDT, 2009b, p. 14).

---

<sup>13</sup> A autora, apesar de salientar a necessidade de cuidados com a relativização, cita de forma positiva a incorporação por Rüsen da crítica pós-moderna ao conhecimento histórico, considerando que tal crítica teria devolvido ao passado sua dignidade, isso porque, segundo a autora, o pensamento histórico moderno, ao estabelecer uma conexão genética do passado em relação ao presente, faz parecer que o pensamento histórico parte da ideia de que o passado se movimenta em direção ao presente (Cf. SCHMIDT, 2009b, p. 12).

Talvez não seja possível afirmar quais motivos são responsáveis pelo fato de alguns alunos não estabelecerem, pelo menos não na pesquisa realizada, relação entre passado e presente. É notória, todavia, a presença massiva de conceitos substantivos (conteúdos) em muitas fontes didáticas e em modelos mais tradicionais de ensino, fator que pode, dependendo da forma como é ensinado, levar o aluno a entender que ter informações factuais sobre o passado, por si só, seria o suficiente ou o mais importante para a aprendizagem histórica.

Independentemente dessa hipótese é fundamental repensar a forma como o passado é acessado no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre questões que podem colaborar para reverter esse quadro. Como contribuição para refletir sobre tal questão, podemos destacar considerações de Peter Lee, também citadas por Maria Auxiliadora Schmidt (2009b, p. 17-18), sobre o que os estudantes precisam para que sejam considerados sujeitos historicamente letrados. Para Lee, eles devem construir:

- Uma "imagem" do passado que lhes permita orientarem-se no tempo (uma compreensão substantiva coerente do passado, ou o que por vezes é designado por conteúdo histórico);
- Um conhecimento acerca de como sabemos, desenvolvendo uma explicação e narrativa histórica do passado (uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível). (LEE, 2008, p. 11).

Peter Lee completa sua citação alegando que os dois níveis de realização (citados acima) estão conectados porque os alunos, quando não possuem um entendimento próprio da natureza da História, cometem falhas ao dar sentido ao passado pois, ainda que tenham conhecimento substantivo considerável (conhecimento sobre conteúdos históricos), as suas perspectivas acerca dos conceitos de evidência e de mudança (conceitos de segunda ordem ou estruturais) podem tornar a História incompreensível ou sem utilidade (LEE, 2008, p. 11).

Voltemos, então, à análise dos dados... Entre os 51 estudantes que responderam gostar bastante de História (gráfico 5, p. 27), nenhum aluno respondeu “não” para a segunda pergunta (“Você acha importante estudar História?”). Somente um aluno acredita ser “mais ou menos” importante estudar História; sua justificativa para a resposta foi a de que é importante saber sobre o passado para entender o futuro e o presente, porém não seria necessário estudar, de acordo com suas palavras, “tanto como estudamos na escola”. No caso deste aluno, chama a atenção o fato de ter declarado gostar bastante de História e por outro lado afirmar que se estuda em demasia a disciplina na escola. Aparentemente contraditórias, suas respostas podem indicar um caso em que o gosto pela História pode não estar relacionado à História ensinada na escola, ou pelo menos a determinados assuntos tratados na escola. Cinquenta alunos, do total de 51, responderam “sim” para a segunda pergunta (gráfico 6, p. 31), ou seja, 98% dos

que gostam bastante de História acreditam ser importante estudá-la, o que demonstra uma relação coerente entre as respostas dadas nas duas questões por este grupo. Neste grupo de 51 estudantes as principais justificativas, ou seja, por que acham importante estudar História, apontam para dois padrões gerais de respostas: 60% estabeleceram claramente uma relação entre o passado e o presente (consideram, de modo geral, que o presente se explica pelo passado) e 40% acreditam que a História representa um conjunto de conhecimentos importantes do ponto de vista cultural ou mesmo importantes para saber como era o passado e como as pessoas viviam (tais justificativas não fizeram referência direta à relação passado-presente percebida nas outras respostas). Entre os estudantes que destacaram a influência direta do passado no presente, 36% deles consideram que é importante estudar História para “não cometer os erros do passado”, tais respostas apontam para a percepção da História como “mestra da vida” – esta concepção sobre a função da História, que tem origem remota na Antiguidade<sup>14</sup>, parece influente também atualmente.

Entre os 70 alunos que responderam gostar “mais ou menos” de História (gráfico 5, p. 27), nenhum optou pela resposta “não” na pergunta “Você acha importante estudar História?”, apenas quatro (6%) optaram pela resposta “mais ou menos” e 66 (94%) responderam “sim”. As principais justificativas para as respostas podem, assim como citado anteriormente, ser diferenciadas, a princípio, em dois padrões: aquelas que estabelecem um vínculo mais direto entre passado e presente, apontando para a ideia de que o passado explica o presente (30% das respostas) e as que destacam a História como importante do ponto de vista do conhecimento sobre o passado das sociedades humanas, sem destacar relações entre as experiências humanas vividas anteriormente com a realidade em que se vive atualmente (70% das respostas).

Dois questões podem ser destacadas ao comparar os dados entre dois grupos diferentes: o grupo formado por 51 alunos que afirmaram gostar bastante de História e o grupo composto de 70 alunos que responderam gostar “mais ou menos” de História. A primeira é a de que ambos os grupos apresentam elevado percentual de estudantes que

---

<sup>14</sup> “Para Heródoto e Tucídides, a História era um repositório de exemplos que deveriam ser preservados, e o trabalho do historiador era expô-los, atestados, sempre que possível, por testemunhos diretos. A ideia era de que ela seria, antes de tudo, um relato útil para os homens, uma vez que tinham natureza imutável, é bem sintetizada por Cícero (106-43 a.C.), numa conhecida sentença: *historia magistra vitae est* (em português, “A História é a mestra da vida”). A noção de que o passado deveria servir de exemplo para o futuro foi a base para as narrativas históricas da Antiguidade até o fim do século XVIII. Tinham, portanto, a utilidade de serem instrutivas, exemplares.” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 18). “Segundo o pensador alemão Koselleck (1923-2006), o papel da História *magistra vitae* se fez sentir ao longo de cerca de dois mil anos, sempre conservando o papel de uma escola na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros. Assim, a função do historiador era tornar perenes os exemplos que poderiam se perder no tempo.” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 18).

consideram importante estudar História (98% e 94%, respectivamente). A segunda questão é referente às ideias que têm sobre a relação entre passado e presente expressas nas justificativas para as respostas dadas na pergunta “Você acha importante estudar História?”. Neste caso, há uma diferença percentual importante: entre os que responderam gostar bastante de História, 60% indicaram em suas justificativas reconhecer uma relação entre passado e presente (ou futuro); entre os que disseram gostar “mais ou menos” de estudar História este percentual foi de apenas 30%. Essa diferença sugere que aqueles que disseram gostar mais de História conseguem, na maioria dos casos, compreender que a História pode contribuir para o entendimento da realidade e talvez estejam, pelo menos em parte, mais próximos potencialmente do que propõe Peter Lee:

O passado não está morto, e, certamente, não se foi. Embora as pessoas muitas vezes falem como se tivessem sido submetidas a alguma forma de *parelthontectomy* –, ou seja, um presente separado do que veio antes –, a fronteira fixada entre o passado e o presente é ilusória: muito do nosso pensamento sobre o presente e o futuro, inconscientemente, se refere ao passado. (LEE, 2016, p. 129, grifo do autor).<sup>15</sup>

No quadro abaixo estão reproduzidas algumas justificativas das respostas dadas pelos alunos consultados para a pergunta “Você acha importante estudar História?”. Apesar de serem reproduzidas apenas algumas das justificativas, as respostas selecionadas são representativas do contexto geral.

**Quadro 1**<sup>16</sup> - Justificativas relativas à pergunta: Você acha importante estudar História?

Alunos(as)	Justificativas
Adônis	“Contribui para a formação do senso crítico na sociedade, auxiliando a formação dos cidadãos para que não cometam erros nas esferas políticas, sociais etc.”
Afonso	“É importante estudar o passado para não cometer os mesmos erros do presente.”
Donatela	“Para todo aluno (cidadão) ter uma boa opinião e conhecimento.”

<sup>15</sup> Peter Lee faz duas observações referentes à citação em notas de rodapé: 1) ele explica que a expressão *parelthontectomy* é um neologismo usado por ele para a ideia de uma “operação de cortar o passado”; 2) para ele, o passado não deve ser entendido como algo que “[...] pode ou poderia dar uma direção simples [...]”, porém ele ressalta que “[...] nós construímos o mundo como sendo no tempo e as limítrofes e fronteiriças noções temporais, como orientação, tradição e sentidos políticos manifestam isso.” (LEE, 2016, p. 129).

<sup>16</sup> Desvios ortográficos e de concordância presentes nas justificativas foram ajustados para tornar a leitura mais fluente. Por questões legais os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos. A primeira coluna do quadro está organizada em ordem alfabética dos pseudônimos. Todos estes procedimentos se repetirão ao longo deste trabalho.

Dora	“Pois o indivíduo precisa conhecer desde o surgimento da humanidade até os dias atuais.”
Frederico	“Estudar a origem do meu país, saber que isso aconteceu por causa disso, daquilo, acho legal, vários fatos interessantes ao meu gosto.”
Gonzalo	“Para conhecer mais sobre o nosso passado.”
Heitor	“A história é muito importante para nós. Assim a gente compreende a criação de nossas leis, direitos, etnias, política e etc.”
Ícaro	“Essa matéria ensina e explica a nossa verdadeira história de origem, e fatos dos nossos descendentes [sic] primitivos.”
Índira	“Porque nunca é demais aprimorar os conhecimentos.”
Janaína	“Considero importante estudar história porque é a reflexão sobre a cultura de um povo, é o enriquecimento de um posicionamento argumentativo e o despertar de novas ideias.”
Joaquim	“Para sabermos dos nossos antepassados e de onde nós viemos.”
Leonel	“É estudando História que aprendo que algumas coisas em minha vida acontecem por algo histórico.”
Madalena	“Porque assim pode se entender os fatos do passado que levaram a sociedade ser o que é hoje.”
Oscar	“Pois além de sabermos as nossas origens podemos aprender com os erros de nossos antepassados.”
Patrick	“O passado torna o futuro previsível.”
Rodolfo	“Porque em momentos como o de hoje (política) é importante ter conhecimento para fazer uma boa escolha.”
Solange	“Porque, querendo ou não ela está presente no nosso dia a dia, por exemplo quando pegamos ônibus, não é uma coisa da atualidade.”
Valdir	“A partir dela que compreendemos o mundo, eu acho que uma das primeiras disciplinas a se descobrir foi a História.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

As respostas de Leonel (“É estudando História que aprendo que algumas coisas em minha vida acontecem por algo histórico.”), Madalena (“Porque assim pode se entender os fatos do passado que levaram a sociedade ser o que é hoje.”), Patrick (“O passado torna o futuro previsível.”) e Solange (“Porque querendo ou não ela está presente no nosso dia a dia,

por exemplo quando pegamos ônibus, não é uma coisa da atualidade.”) são exemplos de manifestações que refletem o que Peter Lee observa como condição necessária para definir um modo de pensar historicamente. Para o autor, “conhecer algo da história” implica, entre outras questões, desenvolver uma imagem do passado que permita orientar-se no tempo, afastando-se da ideia de que o presente é algo separado do passado, ou seja, evitando o “*apartheid* temporal”. Neste sentido, para Lee, o passado deve ser visto “[...] como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro.” (LEE, 2016, p. 120-121).

Reforço a expressão “possibilidades”, usada por Peter Lee ao remeter-se a um futuro que possa ser conectado ao passado, para fazer uma ponderação sobre a resposta dada por Patrick (“O passado torna o futuro previsível.”). Apesar de estabelecer relação temporal, o que é para Lee um ingrediente importante do “pensar historicamente”, a resposta do aluno remete à ideia de que o futuro (ou o presente) seria determinado, inevitavelmente, pelo passado. Luis Fernando Cerri (2011, p. 60) nos faz lembrar que pensar historicamente também implica compreender que a história significa a sucessão do inesperado e do inusitado e não apenas da determinação e da continuidade e que o historiador, apesar de poder vislumbrar tendências, é obrigado a trabalhar com larga margem de incerteza.

As justificativas de Adônis (“Contribui para a formação do senso crítico na sociedade, auxiliando a formação dos cidadãos para que não cometam erros nas esferas políticas, sociais etc.”), Donatela (“Para todo aluno (cidadão) ter uma boa opinião e conhecimento.”), Heitor (“A história é muito importante para nós. Assim a gente compreende a criação de nossas leis, direitos, etnias, política etc.”) e Rodolfo (“Porque em momentos como o de hoje (política) é importante ter conhecimento para fazer uma boa escolha.”) têm em comum a ideia de que estudar História tem uma função prática de orientação para questões que exigem conhecimentos necessários à compreensão da política e da vida em sociedade. As respostas dos alunos remetem à observação de Circe Bittencourt:

A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do ‘cidadão crítico’ [...] (BITTENCOURT, 2011, p. 121, grifo da autora).

A citação de Bittencourt está relacionada à ideia de que um dos objetivos do ensino de História é a formação de identidades. Entretanto, a autora destaca que a constituição de identidades como um propósito do ensino de História não se limita mais à formação de uma “identidade nacional” – como prevalecia no Brasil quando uma das principais funções do ensino era o uso do passado para legitimar a formação do Estado-nação –, sendo agora

associada também à formação da cidadania (BITTENCOURT, 2011, p. 121). Bittencourt ressalta, também, que é preciso levar em conta que a formação política ligada ao ensino de História está articulada à finalidade de uma “formação intelectual” que ocorre com o compromisso do desenvolvimento de um “pensamento crítico”, que está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de “[...] *estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado.” (BITTENCOURT, 2011, p. 122, grifos da autora). Ainda, segundo Bittencourt (2008, p. 19):

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática.

Considerando as observações de Circe Bittencourt, as justificativas dadas por Adônis, Donatela, Heitor e Rodolfo sobre a importância de estudar História podem ser relacionadas a determinados objetivos encontrados em algumas propostas curriculares: aqueles voltados à ideia da formação de cidadãos capazes de analisar criticamente a realidade em que vivem. É possível concluir, portanto, que os estudantes em questão entendem que o conhecimento histórico pode ser utilizado para orientá-los para questões da vida prática – no caso, as que envolvem a necessidade revelada por eles de uma conscientização sobre a realidade política e social e para a atuação como cidadãos.

Por outro lado, o esforço epistemológico de Peter Lee em propor um conceito de literacia histórica que permita elucidar discussões acerca da educação histórica sugere, segundo Maria Auxiliadora Schmidt, que é necessário ir além da ideia de que a História seria responsável por formar cidadãos bons e críticos e pensar sobre a construção de um conceito de literacia histórica baseada em uma “cognição histórica situada”, ou seja, em preceitos da própria ciência da História (SCHMIDT, 2009b, p. 12-13). No artigo “Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?” (SCHMIDT, 2009a), a autora destaca a importância de se priorizar uma perspectiva de cognição situada na ciência de referência, ou seja, na epistemologia própria da ciência da História em contraponto à influência de teorias

pedagógicas da Didática<sup>17</sup> e da teoria construtivista<sup>18</sup> em propostas curriculares para a História.

Desse modo, a formação de “cidadãos críticos” pode ser compreendida não como uma proposta específica do ensino de História, mas como uma possibilidade diante de uma formação histórica escolar baseada em critérios próprios da ciência histórica que levem os estudantes a pensar historicamente. Schmidt (2009b, p. 14) destaca critérios definidos por Peter Lee no artigo escrito pelo autor em 2008 (“Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica”), que servem de referência. Segundo Peter Lee:

- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve produzir os melhores argumentos possíveis *relativamente às suas questões e pressuposições*, apelando à *validade* da história e à *verdade* das afirmações de factos singulares.
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve aceitar que pode ser obrigado a contar histórias diferentes daquelas que prefere contar (e chegar mesmo ao ponto de questionar as suas próprias pressuposições).
- Qualquer um que afirme pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* o passado para servir [a] fins do presente. (LEE, 2008, p. 13, grifos do autor).

As respostas de Afonso (“É importante estudar o passado para não cometer os mesmos erros do presente.”) e Oscar (“Pois além de sabermos as nossas origens podemos aprender com os erros de nossos antepassados.”) são representativas da ideia de que a História teria uma função exemplar, ou seja, ofereceria exemplos de eventos vividos e de como os antepassados agiram. A partir do estudo acerca destas experiências humanas seria possível, então, avaliar o “sucesso” ou o “insucesso” dos nossos antepassados. Neste caso, a concepção da História é a de “mestra da vida” (como citado anteriormente em nota de rodapé). Uma questão a se refletir, ao considerar esta concepção, é a de que a História passa a ser entendida a partir de uma lógica temporal cíclica na qual os acontecimentos do passado voltam a ocorrer de tempos em tempos, sendo, portanto, suficiente lançar mão de respostas baseadas em experiências anteriores para resolver questões do presente, ou mesmo a partir de uma visão linear de tempo em que o que vem depois segue um caminho de “progresso” ou “evolução” ao “corrigir os erros do passado”. Ora, apesar de haver muitas referências a orientar o

<sup>17</sup> É importante ressaltar que a Didática enquanto disciplina ou campo de pesquisa da área da Educação difere do campo “didática da História”. A didática da História, de tradição alemã, é centrada na teoria da História (e não na pedagogia), portanto, em questões próprias da História usadas por autores alemães para refletir a respeito do ensino (CARDOSO, 2019, p. 82).

<sup>18</sup> “O construtivismo, que tem como principal referência Jean Piaget [1896-1980], designa hoje um conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados. No campo educacional, a teoria construtivista foi muitas vezes transformada em métodos pedagógicos, a partir da escolha de partes ou conceitos da teoria a serem tomados para aplicação em determinados aspectos da aprendizagem escolar.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 18).

presente, os contextos vividos estão vinculados a outras realidades, além, é claro, a modos de pensar relacionados às contingências temporais próprias. Além do mais, o que se sabe sobre o passado não pode ser considerado definitivo a ponto de servir como referência irrefutável de que determinadas experiências foram, ou não, exitosas. Ao analisar a relação entre consciência histórica e literacia histórica, considerando a primeira como finalidade da segunda, Maria Auxiliadora Schmidt destaca:

A literacia histórica tem como finalidade a aprendizagem para a formação da consciência histórica mais complexa. Isto significa que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como as visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompem com qualquer possibilidade de rever o passado. (SCHMIDT, 2017, p. 75).

As justificativas de Dora (“Pois o indivíduo precisa conhecer desde o surgimento da humanidade até os dias atuais.”), Frederico (“Estudar a origem do meu país, saber que isso aconteceu por causa disso, daquilo, acho legal, vários fatos interessantes ao meu gosto”), Gonzalo (“Para conhecer mais sobre o nosso passado.”), Ícaro (“Essa matéria ensina e explica a nossa verdadeira história de origem, e fatos dos nossos descendentes [*sic*] primitivos.”), Indira (“Porque nunca é demais aprimorar os conhecimentos.”), Janaína (“Considero importante estudar história porque é a reflexão sobre a cultura de um povo, é o enriquecimento de um posicionamento argumentativo e o despertar de novas ideias.”), Joaquim (“Para sabermos dos nossos antepassados e de onde nós viemos.”) e Valdir (“A partir dela que compreendemos o mundo, eu acho que uma das primeiras disciplinas a se descobrir foi a história.”) podem ser entendidas, de forma mais geral, como representativas da ideia de que a História (como uma disciplina escolar ou conhecimento específico) é “sinônimo” de erudição e, por isso, permite o conhecimento sobre a humanidade, o país, a origem dos antepassados, a cultura de povos, a “compreensão do mundo” etc. São categorias muito abrangentes e fazem parecer que a História, além de capaz de explicar quase tudo, possui a prerrogativa de ser um saber imaculado sobre o passado. Tal visão sugere a ideia de que existe um conhecimento absoluto sobre o passado e pode representar uma tendência a considerar válidas quaisquer narrativas que se apresentem como “históricas”. Na verdade, também não parece ser uma tarefa simples avaliar diferentes versões ou narrativas a ponto de classificá-las como válidas ou não, ainda mais diante da multiplicidade de publicações e da presença cada vez maior da História nos mais diversos espaços públicos de divulgação do conhecimento e de informações. Portanto, resta-nos, professores de História, um grande

desafio à frente. A reflexão de Isabel Barca sobre como os futuros professores de História desenvolvem as suas competências de literacia histórica podem contribuir no sentido de pensar sobre esta questão também sobre o ensino na educação básica. Não se trata de simplesmente “copiar” o conhecimento histórico acadêmico para crianças e jovens, mas de considerar que as prerrogativas da ciência histórica fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que a formação de professores tem reflexo direto no modo como encaminhamos e projetamos nossas aulas na educação básica.

Em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes. A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspectivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações [...]. Apesar da diversidade de produções historiográficas, a História é uma forma de conhecimento sistemático com um determinado conjunto de critérios próprios. Será útil insistir que o reconhecimento de uma multiplicidade de narrativas não significa uma aceitação indiscriminada de todas elas. Existem critérios específicos para justificar as versões históricas contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, econômico, religioso). Mas tais critérios podem e devem ser usados também para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas “concorrentes”. (BARCA, 2006, p. 95-96).

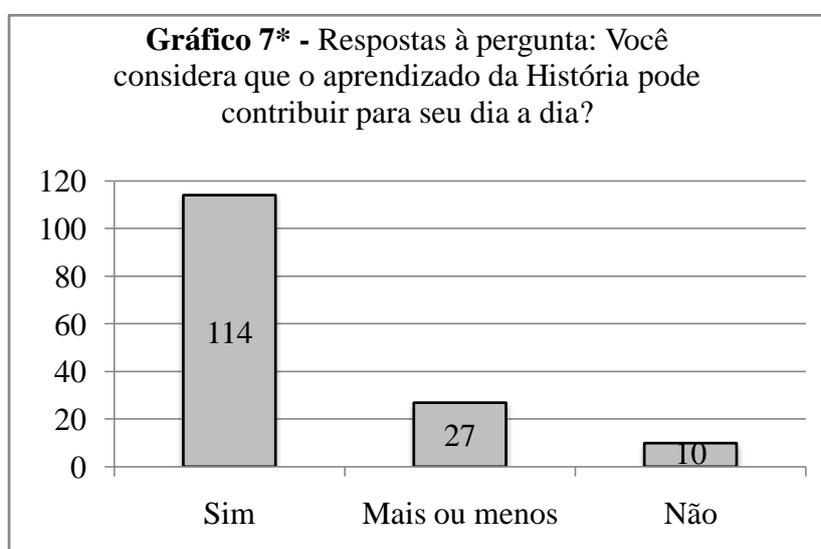
Além das justificativas mais recorrentes (exemplos citados no quadro 1, p. 36-37) algumas respostas se destacam por diferenciarem-se da maioria, sendo interessantes para uma análise à parte. O estudante Thales foi o único pesquisado, entre os 151 alunos, que citou que estudar História na escola é importante “porque pode cair no ENEM” – sua justificativa pragmática parece reforçar a resposta da primeira pergunta na qual declarou gostar pouco de História. O aluno Moacir destacou que estudar História permite “entender melhor o pensamento e o comportamento humano, e possivelmente saber sobre o que uma pessoa fará”, concluindo com a seguinte frase: “porém não é certo o que acharemos”. É uma justificativa peculiar porque ao mesmo tempo em que apresenta uma resposta generalizante sobre o que seria uma das prerrogativas de se estudar História (ser possível prever o comportamento das pessoas a partir de exemplos do passado) afirma, também, que não é algo garantido, sugerindo a ideia de que compreende, pelo menos em parte, o caráter da imprevisibilidade do futuro e da constante transformação dos costumes, valores, formas de compreender a realidade etc.

Mesmo as expressões “passado” e “presente” tendo sido citadas em várias justificativas na segunda pergunta, o uso da palavra “tempo” foi citada apenas por uma

estudante. O mais interessante é que a expressão foi usada da seguinte forma: “Acho importante porque a história é uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo”. Além de “tempo”, a aluna Cleide usa a expressão “ciência” ao se referir à História (também utilizada somente por ela). Apesar da expressão “Ciências Humanas” ser usada com certa frequência pelos professores na escola, tanto nos simulados como nas referências que se faz ao ENEM, é incomum ouvir dos alunos esta expressão quando não se fala das Ciências da Natureza. Além disso, a resposta de Cleide chamou atenção pelo seu conjunto, fazendo lembrar da clássica definição de Marc Bloch (2001, p. 55): “Ciência dos homens’, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo”.

O aluno Breno, assim como outros, destacou a importância do conhecimento que se adquire ao estudar História, porém foi o único que fez relação entre conhecimento histórico e a arte: “Pelo fato de você olhar pinturas, estátuas ou ouvir histórias e saber do que se trata”. Ele identifica tanto a conexão da História com outra área de estudo, como reconhece a erudição que o conhecimento histórico proporciona.

A pergunta “Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia?”, feita no mesmo formulário de pesquisa, resultou em respostas que coincidiram ou tiveram muitas semelhanças em relação às justificativas dadas à questão sobre a importância de se estudar História. Apesar disso, algumas delas são relevantes para reflexão. Antes de tratarmos sobre as justificativas das respostas é importante destacar que a pergunta iniciou com três opções a serem assinaladas: “sim”, “mais ou menos” e “não”. O resultado foi:



\*Valores absolutos do total de 151 alunos.  
Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Comparando-o à pergunta “Você acha importante estudar História?” (gráfico 6, p. 31), o número de respostas “sim” foi menor, além disso, 10 alunos optaram pelo “não” (ninguém optou pela resposta “não” na questão sobre a importância de estudar História). Estas diferenças indicam que deve ser mais difícil para alguns estudantes estabelecer relações entre o que se estuda nas aulas de História e sua vida cotidiana. Isto pode estar relacionado a alguns fatores, como: a concepção equivocada de que a História se refere apenas ao passado e por isso não teria relação com o presente vivido; a falta de ênfase por parte de seus professores nas possíveis conexões entre o que se estuda nas aulas de História e sua relação com a vida prática; na não percepção de possíveis relações entre fenômenos sociais da atualidade e determinados processos históricos; ou mesmo a ideia de que a História trataria apenas de temáticas “macro”, com destaque aos grandes acontecimentos e vultos históricos, o que implicaria na ideia de que a História estaria distante da realidade cotidiana das pessoas “comuns”.

Sobre as justificativas dadas às respostas, como falamos acima, observa-se um significativo número de respostas que coincidem com justificativas dadas à questão sobre a importância de estudar História. A ideia de História como “mestra da vida” teve destaque também nesta nova questão. Muitos acreditam que uma das funções da História em seu cotidiano é a de aprender com os “erros do passado” evitando repeti-los no presente. Outro padrão de resposta que se repetiu em relação às justificativas da outra questão foi o da concepção do aprendizado da História como essencial para o conhecimento sobre o passado, sendo importante para a formação em geral.

Entre os 10 estudantes que responderam “não”, ou seja, não consideram que o aprendizado da História contribui para o dia a dia, sete não justificaram a resposta. As únicas três justificativas dadas neste grupo foram: “Acho [que] a história é no passado e não influencia muita coisa no presente ou futuro” (Vincenzo); “Para mim não influencia tanto a história” (Douglas) e “Não, não contribui em nada” (Magali). A ausência de justificativas neste grupo (70%) demonstra não ser fácil explicar por que a História não contribui para o dia a dia, segundo esses alunos.

Entre aqueles que responderam “mais ou menos” ou “sim”, destacamos algumas justificativas que se diferenciaram um pouco daquelas mais respondidas na questão sobre a importância de estudar História. A aluna Ieda entende que estudar História contribui para seu dia a dia porque se aprende a conviver com a diversidade: “Porque a História nos ensina a conviver mais e mais com as pessoas através de crenças diferentes”. Verena destacou em

poucas palavras o conhecimento sobre a sociedade e a democracia: “Porque nos tornamos sabedores da nossa sociedade e sobre democracia”. Adônis relacionou o efetivo exercício da cidadania como contribuição do conhecimento histórico para o cotidiano vivido: “Porque podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor, podemos analisar cenários políticos, sociais, econômicos com mais clareza, e exercer a cidadania efetivamente”.

Como abordado anteriormente na análise das justificativas da questão “Você acha importante estudar História?”, é importante que a formação de “cidadãos críticos”, como uma possibilidade do ensino de História, esteja acompanhada, necessariamente, do desenvolvimento de critérios de aprendizagem com enfoque nos conceitos de segunda ordem e em outros critérios (referidos anteriormente) acerca da literacia histórica, garantindo que os fundamentos ligados à natureza da ciência histórica não sejam ofuscados pelos objetivos de outros campos do conhecimento. Considerando essa premissa, o respeito à diversidade, o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania são questões importantes a serem tratadas nas aulas de História. No documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio (vol. 3)”, publicado em 2006 pelo Ministério da Educação, encontra-se um trecho que destaca tais questões:

Atualmente, o conjunto de preocupações que norteia o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola leva ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis ao exercício pleno da cidadania, tais como: atenção ao conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável pela construção da História; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando-se qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para problemas detectados na comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentira social; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, seja dos indivíduos, dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. É de se ressaltar o papel central da História em alicerçar a prática da cidadania, especialmente ao colocar em evidência a diversidade das culturas que integram a história dos povos. (BRASIL, 2006, p.79).

Um grupo de justificativas foi definido pelo conjunto de respostas dos estudantes que entendem o aprendizado em História como importante para o dia a dia porque possibilita o conhecimento acerca daquilo que se observa materialmente no cotidiano, seja um monumento ou outros elementos presentes nas ruas, e também sobre situações vivenciadas quando se conhece outro lugar ou culturas diferentes das suas. Tais respostas indicam o reconhecimento da importância de se estudar História para a compreensão da realidade material e cultural do lugar onde vivem e de outros espaços. Entretanto, tal reconhecimento parece estar mais ligado à concepção de uma “História oficial”, materializada em monumentos de memória

reconhecidos tradicionalmente como “históricos”, bem como na ideia de que o conhecimento histórico tem como fundamento identificar símbolos e tradições nacionais (ver a seguir no quadro 2).

**Quadro 2** – Justificativas relativas à pergunta: Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia? (1ª seção)

Alunos(as)	Justificativas
Agenor	“Porque muitas das vezes eu vejo coisas antigas na rua como estátuas, monumentos e com a história eu sei.”
Eliana	“Talvez, porque é necessário aprendermos lugares históricos e as culturas dos países vizinhos.”
Evandro	“Sim, pois posso ‘vivenciar algo que tem uma determinada tradição’ e assim vou saber do que se trata.”
Gláuber	“Ao ver algo que nos lembra o passado (monumento, estátua etc.) saberei o que significa.”
Homero	“Porque haverá momentos que a história não será importante, e outros momentos será importante quando estivermos num lugar histórico ou um país.”
Indira	“Pois quando vemos algo na rua que é antigo, lembramos de sua história e de como surgiu.”
Natanael	“Como estudamos tudo, quando vamos a um lugar que é histórico eu irei saber.”
Natasha	“Porque às vezes vemos estruturas, lugares e culturas que podemos identificar por saber, ou conhecer a História.”
Valdir	“Dessa disciplina que aprendemos a história do lugar onde moramos e até mesmo conhecemos a história de nossos países vizinhos.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Outras justificativas para as respostas da questão “Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia?” são as que entendem que ao se estudar História se adquire mais conhecimento sobre política e também melhor preparo para participar de debates e compreender como as sociedades se organizam (ver a seguir no quadro 3).

**Quadro 3** – Justificativas relativas à pergunta: Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para seu dia a dia? (2ª seção)

Alunos(as)	Justificativas
Agnes	“Principalmente neste tempo em que estamos vivendo de política. Por falta de conhecimento, por não saberem significados de palavras acabam falando besteira.”
Areta	“É importante na política.”
Donatela	“Conhecimentos gerais, adquirir bons argumentos.”
Gláucia	“Conhecimentos da história podem ajudar [a] compreender melhor os fenômenos da política.”
Iara	“Com relação ao dia a dia, na política que se tornou uma discussão diária.”
Micaela	“Porque têm alguns assuntos, como política, que a História ajuda muito no debate, conversa.”
Morgana	“Com o conhecimento que é passado podemos [ter] o nosso entendimento como na política ou saber a forma que tratavam os negros e etc.”
Nívea	“Sim, algumas discussões em relação à política, como ocorreram as revoluções e por que, e a diferença entre ideias.”
Oscar	“Para a nossa formação e criação da nossa identidade desde política até [...] religião.”
Sacha	“Quando está em um debate, ou conversando com alguém sobre história.”
Vanessa	“Sim, pois a história está presente em nosso dia a dia, e ao estudá-la passamos a compreender ainda mais como o mundo e a sociedade se organizam.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Estudar sobre as relações de poder e as diferentes experiências políticas e suas transformações ao longo do tempo é ponto importante para a construção da cidadania e para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões próprias e de interpretar com autonomia crítica a realidade que os cerca. No Ensino Médio estas questões ganham maior profundidade nas aulas de História, bem como nas aulas das demais disciplinas da área de Ciências Humanas. Neste sentido, as justificativas citadas no quadro 3 demonstram que os estudantes em questão reconhecem a contribuição das aulas de História para a compreensão da realidade e da vida prática.

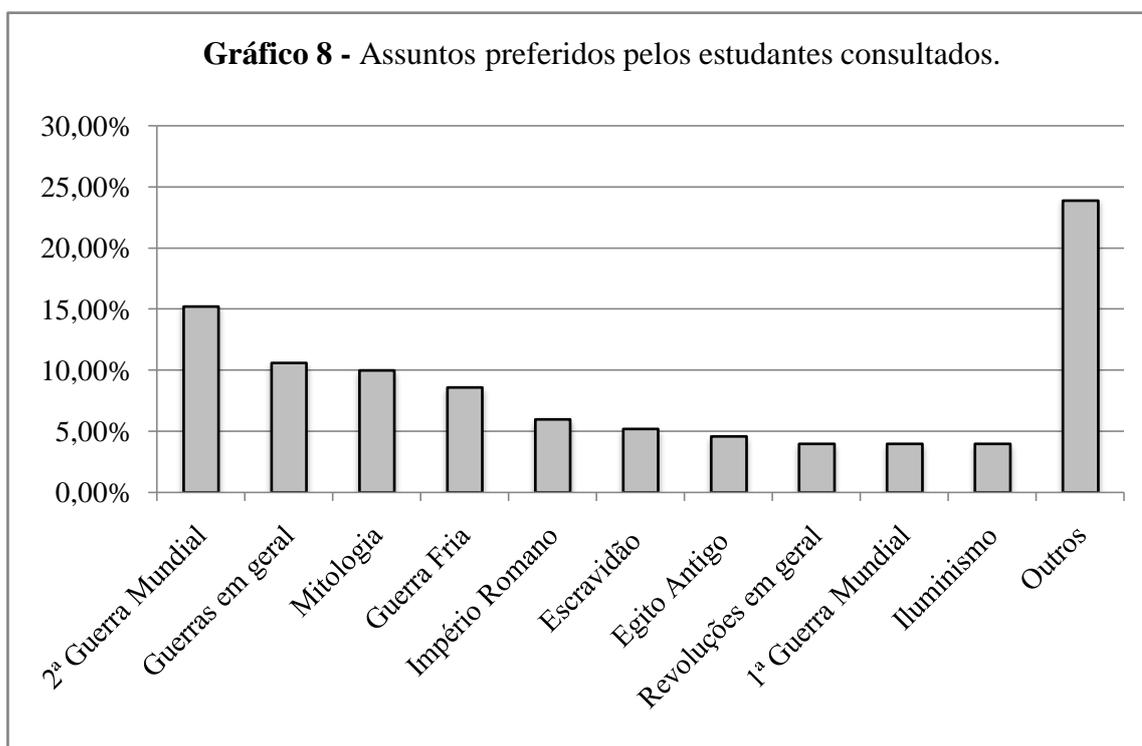
Por outro lado, é importante analisar o uso das novas mídias pela geração atual de estudantes. Apesar de não serem necessariamente do interesse de alguns alunos, as questões que envolvem temas da política ganharam visibilidade com o surgimento de redes sociais virtuais de amplo alcance entre muitos jovens, como o *Facebook* e o *Whatsapp*, fazendo com que se deparem recorrentemente com notícias e informações que envolvem política. É interessante observar, por exemplo, a ênfase que a aluna Agnes dá à questão: “Principalmente neste tempo em que estamos vivendo de política. Por falta de conhecimento, por não saberem significados de palavras acabam falando besteira”. Ao usar a expressão “vivendo *de* política”, a Agnes sugere a quase onipresença do tema no cotidiano. A resposta de Iara reforça esta impressão: “Com relação ao dia a dia, na política que se tornou uma discussão diária”. Outros alunos destacaram a preocupação em adquirir conhecimentos para que desenvolvam condições de argumentar e de participar de debates, reforçando a concepção de que o conhecimento histórico pode proporcionar saberes aplicáveis na vida prática e cotidiana.

Além das justificativas citadas anteriormente, algumas se destacam. A estudante Viviana considera que estudar História contribui para o dia a dia porque possibilita “sabermos de onde vêm alguns termos que usamos”. Tal afirmação é interessante por fazer referência a um conhecimento que, a princípio, estaria mais relacionado às disciplinas da área de Códigos e Linguagens, mas que, sem dúvida, é também importante nas aulas de História, sobretudo quando se trata da análise do significado que algumas expressões adquiriram ao longo do tempo.

Ao justificar suas respostas, duas alunas demonstraram entender que suas próprias vidas têm uma história e que, sendo assim, a História não se restringe à vida das autoridades públicas, à constituição das nações, aos grandes acontecimentos ou a temas que dizem respeito a determinados grupos sociais. Telma e Penélope responderam, respectivamente: “Porque desde que nasci, até aqui, acho minha vida uma história” e “Sim, pois, desde o momento do nosso nascimento já é uma história”. Enxergar-se como sujeito histórico não é algo recorrente entre os estudantes, e isto pode ser evidenciado pelo fato de apenas duas respostas do total de 151 terem apontado para esta questão.

Dentre várias perguntas, duas foram complementares e direcionadas às preferências temáticas. A primeira foi sobre qual assunto da História os alunos mais gostavam. O tema mais citado, por maioria simples, foi a Segunda Guerra Mundial. A pergunta era aberta, ou

seja, não havia alternativas prévias de resposta; este fato fez com que muitas outras temáticas tenham sido citadas<sup>19</sup>.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Um dado que chamou atenção nas respostas foram as referências às guerras em geral<sup>20</sup>, segunda maior citação. Ou seja, não há dúvidas de que a temática guerra desperta grande interesse, pelo menos no caso destes estudantes.

É interessante o fato de que a Segunda Guerra não foi estudada nessas turmas no ano de 2018 (ano da aplicação do formulário). É claro que não se pode esquecer o fato de ser um assunto tradicionalmente ensinado no 9º ano do Ensino Fundamental e, por isso, provavelmente já estudado por eles. Além do mais, não se pode desprezar a possível influência da grande quantidade de obras cinematográficas<sup>21</sup> sobre a Segunda Guerra

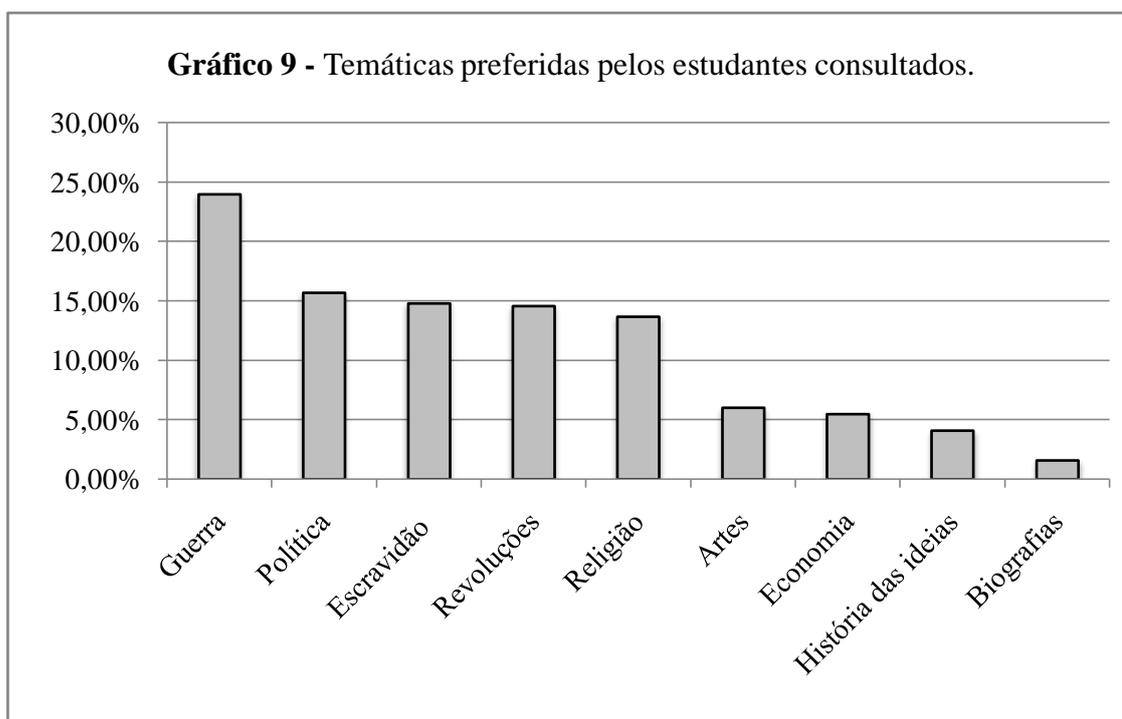
<sup>19</sup> Alguns estudantes responderam mais de uma temática (gráfico 8). Os percentuais foram calculados com base na quantidade de estudantes que citaram cada tema em relação ao total de participantes. Com o intuito de dar ênfase aos assuntos mais citados, optamos por incluir em uma só categoria (“Outros”) todos os assuntos citados que tiveram menos de 4% do total cada. Um total de mais de trinta assuntos citados estão incluídos nesta categoria.

<sup>20</sup> Optamos por denominar “Guerras em geral” o conjunto das seguintes respostas e similares: “guerras”, “guerras mundiais” e “grandes guerras”.

<sup>21</sup> Mais adiante, no capítulo 2, trataremos de uma questão do formulário de pesquisa que trata sobre filmes considerados “históricos” e, conseqüentemente, das respostas que citam filmes sobre a Segunda Guerra Mundial.

Mundial, que podem ter despertado o interesse de alguns estudantes pelo tema, independentemente de ter sido estudado na escola.

A segunda pergunta feita no questionário para tentar compreender as predileções temáticas dos estudantes consultados era para que eles escolhessem temas de preferência caso o professor perguntasse quais eles gostariam de estudar nas aulas. Desta vez foram dadas opções, mas não exatamente tópicos específicos (fatos ou períodos históricos), e sim temas gerais que eles gostariam de estudar em uma aula de História. As alternativas foram nove, com a opção de escolher até três: religião, política, escravidão, economia, revoluções, história das ideias<sup>22</sup>, guerra, biografias e artes. Esta pergunta foi inserida no final do questionário para que fosse lida após a questão que perguntava o assunto de maior preferência (questão relativa ao gráfico 8, p. 49) e assim não influenciasse na resposta que deveria ser, naquela pergunta, espontânea (sem alternativas). O resultado foi o seguinte:



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Mais uma vez, o interesse pelas guerras revelou-se, fortalecendo a escolha pela Segunda Guerra definida na pergunta anterior.

<sup>22</sup> Aos alunos foi esclarecido que “história das ideias” foi o termo usado no formulário para designar correntes do pensamento filosófico e científico influentes em determinado período e sociedade.

Definida a temática pelos discentes, o próximo passo foi fechar questão sobre qual categoria iconográfica seria trabalhada. Não restaram dúvidas de que a fonte fotográfica deveria ser a escolhida. Primeiro, por ter sido a Segunda Guerra um evento histórico muito fotografado, algo facilmente constatado pelas diversas publicações bibliográficas disponíveis e pela grande disponibilidade de fotografias deste período publicadas na internet. Segundo, porque a fotografia passou a ocupar papel de destaque no século XX como importante ferramenta de comunicação e, conseqüentemente, por influenciar a maneira de interpretar alguns fatos – de acordo com Maria Eliza Linhares Borges, na época da Primeira Guerra a fotografia era um dos mais importantes meios de propagação de notícias e de influência sobre a interpretação dos acontecimentos. A autora destaca também que ao longo do século XX o desenvolvimento das técnicas fotográficas mudou o padrão editorial dos jornais e as fotografias tornaram-se cada vez mais importantes na imprensa escrita (BORGES, 2005, p. 70).

Considerando, ainda, que o ensino de História deve desenvolver nos estudantes uma compreensão crítica de seu tempo, a definição da fotografia como objeto deste trabalho representa uma oportunidade de aproximação entre a fonte histórica e a realidade, afinal o documento fotográfico está cada vez mais disponível na atualidade e a leitura e interpretação de informações visuais são desafios frequentes.

Além das perguntas relativas às preferências temáticas, os alunos responderam a seguinte pergunta: “Você lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?”<sup>23</sup> (é importante destacar que esta pergunta não estava vinculada à questão que definiu o tema Segunda Guerra Mundial. Portanto não havia, necessariamente, a obrigação de o estudante citar alguma imagem relativa ao assunto de sua preferência). O objetivo desta pergunta era constatar se tais iconografias despertaram neles algum interesse e avaliar se as imagens lembradas têm alguma relação com as temáticas escolhidas por eles. O resultado obtido entre os 151 pesquisados foi: 84 alunos responderam “sim” e 67 afirmaram que “não”. Foi perguntado, em sequência, para os que responderam “sim”, quais eram os temas relativos às imagens das quais eles lembravam. Os temas mais citados foram (em ordem decrescente do número de citações):

---

<sup>23</sup> Não foi especificado qual tipo de livro, podendo ser didático, paradidático ou qualquer outro relativo à História.

**Quadro 4** - Temas mais citados relativos à pergunta: Você lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?<sup>24</sup>

Temas das imagens	N.º de citações
Egito Antigo	12
Roma Antiga	7
Monalisa	6
Revolução Francesa	6
Arte rupestre	5
Grécia Antiga	5
Guerras	5
Nazismo	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Entre os oito assuntos mais citados, seis tinham sido abordados por mim nas turmas dos discentes que responderam à pesquisa, portanto é provável que as citações tenham sido influenciadas pela memória mais recente dos entrevistados. Isso pode ser um indicativo de que as iconografias presentes nos livros de História, que foram acessados há mais tempo, não foram apreendidas em sentido mais aprofundado, ou seja, não foram compreendidas pelos leitores como fontes históricas relevantes ou não foram abordadas de tal forma pelos autores dos livros. Por outro lado, as respostas podem indicar, também, que algumas imagens presentes no livro didático utilizado pelos alunos, ao longo do ano letivo em questão (2018), foram significativas no processo de aprendizagem histórica.

A Segunda Guerra Mundial, temática definida a partir da pesquisa, foi citada apenas três vezes nas respostas. Isso sugere que, mesmo quando se trata de um assunto de grande interesse, não há, necessariamente, uma relação importante entre o aprendizado e o uso eficiente de determinadas fontes históricas. Este fato, somado à relevância dos documentos como recurso da ciência histórica, reforça a importância de aprimorar o uso das fontes históricas no ensino. O fato de ter sido o assunto mais citado pelos estudantes e ao mesmo tempo haver pouquíssimas referências imagéticas lembradas pelos mesmos alunos é um indicativo de que a fonte fotográfica foi um recurso ignorado ou subutilizado nas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial em que estes alunos estiveram presentes no Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> Diversos outros temas foram citados, todos com menos de cinco citações.

## **2 O TESTEMUNHO FOTOGRÁFICO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

### **2.1 A História e seu caráter público**

A sala de aula é um espaço onde os debates públicos que reivindicam a História também entram em pauta. Os estudantes trazem para a escola aquilo que leram ou ouviram sobre temas relacionados a acontecimentos históricos ou discussões acerca de fatos passados. Trazem estas questões para o professor, que está ali, frente a frente com inúmeros questionamentos, colocado à prova o tempo todo pelas perguntas de seus alunos, que buscam respostas definitivas e que nem sempre estão dispostos a refletir mais criteriosamente sobre os limites das fontes – esperam uma solução para suas dúvidas, como se estivessem diante de uma equação matemática. Claro que isso não é regra geral, sempre encontramos discentes com certa afinidade com a possibilidade da dúvida reflexiva. Mas, afinal, somos os professores, e vistos por muitos discentes como aqueles que detêm todas as respostas sobre os temas que trabalhamos. O professor nem sempre sabe tudo, mas aponta muitos caminhos e, em geral, tem compromisso científico. Por isso é fundamental, inclusive para ensinar que a História, mesmo não sendo exata, possui metodologias e que as fontes têm muitas “vozes”.

Mas a sala de aula é o espaço laboral do professor e mesmo com seus limites e contradições é o território de costume e, apesar de a escola ser também um lugar de mudanças, de inovações metodológicas e das incertezas diante das constantes revisões sobre o que se deve ensinar e aprender, nela o docente já fincou pilares. O desafio maior está fora da escola, nos debates presentes nos mais diversos espaços de divulgação de informações e de conhecimento, especialmente nas mídias digitais.

Não se trata de acreditar que a História acadêmica, científica, seja capaz de garantir a reconstrução perfeita do passado (ainda que alguns historiadores tenham acreditado em algo próximo a isso, como os metódicos do século XIX); o problema é que agora o professor de História divide seu público com diversas outras vozes que utilizam múltiplos espaços midiáticos em que a História é discutida, muitas vezes com abordagens generalizantes e com pouca responsabilidade científica. Talvez por isso o historiador seja um dos profissionais mais questionados e pressionados a explicar tudo, a dar uma resposta definitiva sobre quase todas as especulações, podendo também, ao contrário, sofrer com a indiferença que muitas vezes pesa sobre este ofício em razão do uso abusivo do passado por interesses mais diversos.

Os espaços de comunicação crescem em progressão geométrica desde o século XX, que assistiu à difusão do rádio, do cinema e da televisão, alcançando, no século XXI, níveis impressionantes com as mídias digitais. Infinitas informações pululam na internet e, muitas vezes, reivindicam algum conhecimento histórico. Qualquer referência a um acontecimento pretérito pode se transformar em pouco tempo em uma grande polêmica. Não somente pela discussão em torno da veracidade dos fatos, mas também pela forma como são usados para compreender o presente. Jornalistas, blogueiros, *youtubers*, políticos, economistas, são muitos os que opinam diariamente sobre quase tudo e, no desejo de legitimar suas ideias, buscam uma “comprovação” na História, uma espécie de selo de autenticidade para o que dizem. O problema está na qualidade deste “selo”, afinal, sua busca, neste caso, está vinculada a uma intenção por parte de um interlocutor, que não tem, necessariamente, a preocupação com o compromisso científico, podendo torná-lo minimamente questionável. Por isso, ainda que o historiador não tenha o “monopólio intelectual do passado” (e nem do futuro)<sup>25</sup>, seu preparo científico o faz importante nos mais diversos meios em que a História ganha caráter público. Na introdução da obra “História pública no Brasil: sentidos e itinerários” (2016), organizada por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago, há interessante alusão a essa ideia:

Se há alguns anos espantávamo-nos com a proliferação de produtos culturais históricos – filmes, minisséries, e principalmente livros e revistas de circulação geral, outrora considerados como “divulgação histórica” –, hoje estamos diante de uma nova situação, correlacionada à anterior, marcada pela ubiquidade da História e do historiador. Se, para Platão, os filósofos e homens de ciência teriam a responsabilidade de empregar sua sapiência na administração da *polis*, aqui os historiadores são conclamados recorrentemente a opinar sobre os caminhos da política – para que apontem, com base em sua *expertise*, os caminhos mais promissores a percorrer. A História firma-se como autoridade, bússola e guia – e também como baliza, já que também se escolhe as trilhas do presente observando-se de que maneira elas serão lidas no futuro (*se e como* vão “passar para a História”). (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016, p. 11-12, grifos dos autores).

Apesar de a publicização da História ter se tornado mais frequente por meio dos recursos de comunicação ligados às tecnologias mais atuais, trata-se de um processo que vem acompanhando o desenvolver dos meios de divulgação da informação há mais tempo,

---

<sup>25</sup> A propósito do futuro como possibilidade de alcance do ofício de historiador, Peter Lee faz interessante reflexão: “A História diz respeito ao estudo do passado e não do futuro. Mas algum conhecimento sobre o passado nos dá um alcance (mesmo que ligeiro) sobre o futuro. Esse alcance não é fortalecido pela tentativa de fazer da história uma fonte pseudocientífica de predições: ela somente tem alguma coisa distinta a oferecer quando nos reportamos a ela. Não está sendo defendido aqui que historiadores e aqueles que estudaram história serão melhores copistas do futuro do que os não historiadores, porque muitas coisas, além do conhecimento histórico, entram nessa questão. O que está sendo colocado é que um homem com um conhecimento da história estará melhor situado não mais do que um homem carente desse conhecimento, mas do que ele próprio estaria se não tivesse esse conhecimento.” (LEE, 2011, p. 37).

especialmente os de comunicação de massa. Os jornais desempenham este papel há muito tempo, mas conseguiram ampliar seu poder de comunicação com o uso mais frequente de imagens em suas páginas.<sup>26</sup> A fotografia, em especial, representou, entre as imagens presentes em jornais e revistas ilustradas, um ingrediente precioso de comunicação, sobretudo com a expansão da tecnologia fotográfica – desde o final do século XIX, a fotografia já era uma possibilidade técnica a ser usada pela imprensa, mas foram os anos de 1920 que viram o crescimento do fotojornalismo.<sup>27</sup>

Segundo Jorge Pedro Sousa, o fotojornalismo moderno (termo referente ao contexto de determinadas inovações técnicas na fotografia e em sua aplicação na mídia impressa no início do século XX) tem origem na Alemanha. O desenvolvimento tecnológico no campo da fotografia e a influência cultural e artística na imprensa alemã, entre os anos vinte e trinta, fizeram da Alemanha o país com o maior número de revistas ilustradas, que alcançaram milhões de leitores. O modelo alemão teria, então, influenciado o surgimento de revistas ilustradas na França, Reino Unido, Estados Unidos e Portugal, entre elas: *Vu*, *Regards*, *Picture Post*, *Life* e *Vida Mundial* (SOUSA, 2002, p.17).

O uso da fotografia como recurso nas mídias impressas, não mais como simples ilustrações, mas como parte importante das narrativas de comunicação, foi ganhando corpo ao longo dos anos do Entreguerras. Os eventos da Segunda Guerra ocorreram em um contexto tecnológico e mercadológico favorável ao trabalho de fotógrafos engajados, que puderam usar sua expertise para registrar um dos mais marcantes acontecimentos da história do século XX.

A Segunda Guerra Mundial estourou no ano do centenário da fotografia. As volumosas câmeras-caixão apoiadas em tripé de meados do século XIX, com suas chapas pesadas de vidro, tinham dado lugar a modelos portáteis mais fáceis de carregar. Os fotógrafos de guerra já não estavam confinados a temas como linhas de fortificação, grupos de soldados posando atrás das linhas ou o campo polvilhado de corpos após uma batalha. Além disso, o grande número de revistas fotográficas ilustradas proporcionava um mercado constante para a imagística do conflito. (HACKING, 2018, p. 312).

---

<sup>26</sup> “Uma verdadeira revolução na cultura moderna foi provocada pelo surgimento de jornais e revistas que tinham a ilustração o seu principal emblema. Ainda no século XIX a ampla difusão das imagens impressas (a princípio gravuras e, mais tarde, fotografias estampadas em livros e periódicos) promoveu uma dilatação de experiência visual e, conseqüentemente, a expansão da memória individual e coletiva em suportes visuais.” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 108).

<sup>27</sup> “A técnica de impressão de fotografias juntamente com tipos, chamada de técnica de meio-tom, estava à disposição da imprensa desde a década de 1880, porém, foi apenas no início dos anos de 1920 que o fotojornalismo ganhou força com os jornais e revistas ilustradas. Sua ascensão foi concomitante ao surgimento, após a Primeira Guerra Mundial, das câmeras menores – mais portáteis, que usaram filmes em rolo – mais ágeis.” (ZERWES, 2011, p. 2).

Os acontecimentos da Segunda Guerra podiam ser narrados, com o uso de fotografias, não muito depois do momento real em que ocorriam.<sup>28</sup> Para a época, isso representava uma oportunidade que servia bem aos interesses políticos de propaganda de diversas nações envolvidas no conflito. Divulgar resultados favoráveis para aliados e demonstrar força ao inimigo eram estratégias propagandísticas que poderiam ser, se não decisivas, muito influentes nos rumos do conflito. Por essa razão, muitos governos lançaram mão desse recurso e investiram em departamentos de propaganda e na contratação de fotógrafos, chegando até mesmo a convocar fotojornalistas para servir na guerra (HACKING, 2018, p. 312-313).

É evidente, portanto, o papel desempenhado pela fotografia jornalística no processo de publicização da Segunda Guerra Mundial. Uma história contada em “alta temperatura”, ou seja, no contexto dos próprios acontecimentos. Tal processo foi o anúncio de novos tempos na história da comunicação em massa, que passou a oferecer ao público em geral, com maior frequência, acesso direto a determinadas fontes históricas, antes mais restritas ao “mundo” acadêmico.

As discussões acerca da “História Pública” datam, somente, de três décadas após a Segunda Guerra<sup>29</sup>, o que não anula a possibilidade de reflexão sobre o crescente processo de publicização que permitiu a outros profissionais (que não fossem historiadores de ofício) e ao público em geral o “poder” de interpretar historicamente as fontes disponibilizadas por uma imprensa mais célere.

Imagens filmadas e fotografadas são usadas como recursos em muitas mídias. Se a princípio as imagens da Segunda Guerra eram resultado do trabalho de profissionais contratados pela imprensa escrita, garantindo-lhes poder sobre a narrativa dos acontecimentos, as décadas seguintes à guerra vivenciaram a proliferação do uso das fontes visuais em outros espaços, chegando aos dias atuais a um nível avassalador do uso de tais recursos. Um exemplo é a grande quantidade de documentários que retratam a Segunda Guerra e o nazismo.

Outro exemplo é o cinema. Não há como não associar a influência dos registros visuais da guerra na montagem das cenas criadas pela indústria cinematográfica – sem

---

<sup>28</sup> Um episódio emblemático na Segunda Guerra, que representa bem a preocupação em divulgar rapidamente as imagens do conflito, foi a destruição de registros fotográficos do dia do desembarque dos Aliados na Normandia. A maior parte das fotos feitas pelo fotógrafo Robert Capa, que foram encaminhadas à revista *Life*, foi danificada por um procedimento precipitado durante a revelação (Cf. ANG, 2015, p. 198).

<sup>29</sup> O conceito de História Pública nasceu na Inglaterra nos anos 1970 e se expandiu, com enfoques diferentes, para outros países (Cf. LIDDINGTON, 2011, p. 31-52).

esquecer, evidentemente, a influência da literatura e dos documentos escritos como referências para o cineasta. Foi no contexto do período Entreguerras, no século XX, que a “sétima arte” se tornou um fenômeno de massa, refletindo, além de outros fatores, o avanço tecnológico do período. Apesar da queda produtiva dos estúdios hollywoodianos após a Segunda Guerra, os filmes continuaram muito influentes por meio da televisão, como citou Eric Hobsbawm<sup>30</sup> ao estabelecer, por exemplo, comparação com o teatro:

O filme, que deu muito mais espaço para o talento criador após o colapso do sistema de estúdio ou produção fabril de Hollywood, quando sua plateia de massa se refugiou em seus lares para ver televisão e depois vídeo, tomou o lugar ocupado tanto pelo romance quanto pelo teatro. Para cada amante da cultura que podia citar duas peças de cinco dramaturgos, mesmo vivos, cinquenta podiam relacionar todos os principais filmes de dez ou mais diretores de cinema. (HOBSBAWM, 1995, p. 495).

No caso específico deste trabalho, a predileção dos alunos pelo estudo da Segunda Guerra Mundial pode ser associada, entre outros fatores, à força do alcance dos filmes. No formulário de pesquisa foi perguntado se já tinham assistido a algum filme histórico<sup>31</sup> e, caso sim, foi pedido que dissessem qual ou quais. O tema com o maior número de filmes citados foi a Segunda Guerra, dezessete no total (apresentados a seguir em ordem alfabética).

**Quadro 5 - Filmes relacionados à Segunda Guerra Mundial citados na pesquisa.**

Até o Último Homem	Pearl Harbor
Bastardos Inglórios	Pianista, O
Corações de Ferro	Queda – as Últimas Horas de Hitler, A
Diário de Anne Frank, O	Resgate do Soldado Ryan, O
Dunkirk	Roma: Cidade Aberta
Grande Ditador, O	Stalingrad
Lista de Schindler, A	Uma Mulher Contra Hitler
Menina que Roubava Livros, A	Vida é Bela, A
Menino do Pijama Listrado, O	

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

<sup>30</sup> Apesar de Hobsbawm não se referir especificamente ao Brasil, deve-se considerar que a produção cinematográfica hollywoodiana teve, e tem, influência no Brasil, ocupando, visivelmente, grande parte do espaço televisivo destinado a filmes, ainda que a popularização da televisão tenha ocorrido mais tardiamente aqui.

<sup>31</sup> Durante a aplicação do formulário não foi levantada discussão sobre o que seria considerado um “filme histórico”, a intenção era que respondessem livremente a partir de suas concepções.

A pergunta não foi condicionada à escolha do tema, porém entre os 40 estudantes que escolheram como assuntos preferidos a Segunda Guerra Mundial, as guerras em geral e/ou a Primeira Guerra Mundial (gráfico 8, p. 49), 16 citaram nomes de filmes relacionados à Segunda Guerra e dois disseram ter assistido filmes sobre o assunto mas não lembravam dos títulos. Ocorreram, também, citações de filmes sobre a Segunda Guerra entre alguns alunos que escolheram outros assuntos de preferência.

É importante destacar que é possível que tenham assistido a alguns deles em aulas de História no Ensino Fundamental, mas não se pode esquecer do amplo alcance da exibição de filmes na televisão, nas salas de cinema e também do acesso cada vez maior a essas obras através da internet, ainda que não para todos. Esta realidade faz com que muitas obras cinematográficas não sejam tão restritas a grupos muito privilegiados economicamente. Considerando o número de filmes citados, o perfil socioeconômico dos alunos<sup>32</sup> e o cinema como um recurso cultural acessível a muitos estudantes da escola (e mesmo que muitos bens culturais, sobretudo aqueles de acesso econômico mais restrito, não estejam ao alcance de todos os discentes da Escola Dr. Ulysses Guimarães), é oportuno refletir sobre a contribuição de Bourdieu no que diz respeito à relação entre o acesso a bens culturais e o rendimento escolar:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom [...]. Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social. (BOURDIEU, 2007b, p. 45).

A influência dos filmes como parte do arcabouço cultural de alguns alunos está atrelada a um conjunto de heranças sociais e culturais que está, sem dúvida, ligado ao contexto sociocultural em que vive o estudante, tanto nos momentos em família como nas horas em que passam no ambiente escolar. Segundo Jean Henrique Costa<sup>33</sup>, para Bourdieu

[...] os julgamentos estéticos não são simplesmente reflexos de vontades individuais (primado da ação), nem tampouco substancialmente macro-determinações de

---

<sup>32</sup> O levantamento citado no capítulo 1, o qual apontou dados relativos à realidade socioeconômica de um grupo de estudantes da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães que ingressou na modalidade Ensino Médio Integral em 2017, demonstrou que, apesar de não serem abastadas, as famílias dos alunos pesquisados apresentam um perfil que sugere uma condição socioeconômica, em média, intermediária entre famílias com elevado poder econômico e famílias de baixo poder aquisitivo.

<sup>33</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERJ).

arranjos coercitivos (primado da estrutura). Resultam, pois, de toda herança cultural e social do indivíduo, segundo seus níveis de capital cultural, obtidos por meio da família e da instituição escolar, que, relacionalmente, definem atitudes em relação à cultura [...] (COSTA, 2013, p. 13).

Outro aspecto relevante é a citação de muitos filmes que apresentam versões favoráveis aos Aliados, muitas vezes atribuindo feições heróicas a personagens que supostamente representariam o “lado bom” na guerra – este fato pode estar relacionado, em grande parte, à força da indústria cultural estadunidense no Brasil. Neste caso, não se pode ignorar a relação entre consumo e capital cultural, dentro de um processo de internacionalização de padrões simbólicos ligados ao mercado. Em artigo sobre o consumo e o campo cinematográfico, baseado no instrumental teórico de Bourdieu, Ana Paula Nunes<sup>34</sup> faz a seguinte observação:

Na era da internacionalização em que vivemos, para alguém ser “reconhecido socialmente” (distinção), é preciso estar conectado aos signos sociais de significação mundial (consumo cultural), um verdadeiro mercado de bens simbólicos. Ser um cidadão “incluído” está virando sinônimo de ser consumidor e a moeda de câmbio é o capital cultural. (NUNES, 2010, n.p.).

Esta realidade pode afetar significativamente a forma como o espectador constrói sua interpretação histórica, constituindo-se em elemento de análise para professores-pesquisadores que pretendem trabalhar o cinema como fonte histórica.

Em outra pergunta, presente ainda na pesquisa realizada com os alunos de minhas turmas, eles foram indagados sobre quais recursos seriam mais eficientes para estudar ou aprender História. Apesar de a questão não tratar dos recursos mais utilizados, e sim dos considerados mais eficazes, as justificativas dadas por quem optou pelos filmes servem de reflexão, tanto para compreender a possível influência dos filmes na escolha do tema Segunda Guerra, como pelos aspectos que fortalecem os recursos audiovisuais como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir para o aprendizado nas aulas de História. Leia as justificativas no quadro a seguir<sup>35</sup>:

---

<sup>34</sup> Professora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

<sup>35</sup> Algumas respostas apenas reforçaram os termos presentes na pergunta, portanto não alcançaram o objetivo que era o de justificar a opção pelos filmes entre os recursos mais eficientes (estas não foram citadas no quadro 6). Outras justificativas não foram citadas no quadro 6 pelo fato de serem muito semelhantes a outras já citadas, evitando assim a repetição de ideias.

**Quadro 6** - Justificativas para a escolha da opção “filmes” como recurso eficiente para a aprendizagem.<sup>36</sup>

Alunos(as)	Justificativas
Abelardo	“[...] porque resume a história.”
Breno	“[...] pela forma rápida de entendimento, se sentir naquele cenário.”
Ferdinando	“Bom, filmes são ótimos pois vemos algo similar de casos históricos e acabamos tendo um entendimento melhor e uma aula interessante.”
Flávio	“Para ser mais dinâmica a aula.”
Geise	“Porque todos gostam de filme entretenimento, então juntamos o essencial ao agradável, o que torna o aprendizado mais fácil.”
Gláucia	“Em filmes eles fazem com que a história fique mais interessante.”
Heitor	“[...] vendo filmes, a pessoa aprende de uma forma mais legal e descontraída.”
Martina	“Filmes tentam repassar com a arte da representação o que se ocorreu [...]”
Pietro	“[...] em filmes você tem exemplos mais claros.”
Priscila	“Porque é muito cansativo apenas imaginar e escrever do quadro sobre o assunto. A visualização cai melhor pra aprender.”
Samara	“[...] pelo fato de ver como aconteceu.”
Sandra	“[...] os filmes nos ajudam a ver como eram aqueles períodos.”
Vanessa	“[...] os filmes te prendem a atenção e te envolvem com a história contada.”
Verena	“Porque pelos filmes e documentários se torna mais fácil por ver como era, e por ser mais visto.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Não há dúvidas que, considerando as respostas acima, os filmes atraem pela narrativa dinâmica das imagens, associada aos enredos abordados. Despertam interesse, também, por tentarem, por meio da recriação de cenários, “transportar” o espectador ao passado (sobretudo os filmes que retratam períodos e eventos que não possuem registros de filmagens reais ou possuem poucos). Essa característica das obras cinematográficas – a recriação ficcional do passado – pode ser, em parte, um fator que explica o interesse por temas históricos retratados com frequência pelo cinema, como o caso da Segunda Guerra Mundial.

<sup>36</sup> Nas respostas presentes no quadro foram retiradas as partes em que há referências às justificativas de outros recursos escolhidos, já que a temática do quadro é relativa aos filmes.

No artigo “História do Tempo Presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória” (2014), os professores-pesquisadores Sydenham Lourenço Neto e Vinícius da Silva Ramos relataram a realização de uma pesquisa com cem estudantes do 7º e do 8º ano da Escola Municipal Paulo Freire em Magé (RJ), em que a temática era a Segunda Guerra Mundial (NETO; RAMOS, 2014). Foi perguntado a eles quais eram as fontes das informações que tinham sobre o tema. Trinta por cento dos entrevistados disseram que seus conhecimentos vinham dos professores, 20% responderam que foi através do cinema e da TV, 10% por meio de conversas com familiares e amigos, 10% citaram a internet, 5% não citaram as fontes e 25% citaram todas as fontes anteriores.

A escolha do tema Segunda Guerra pelos pesquisadores teve relação com o fato de ser um assunto adequado para tratar sobre História Pública (algumas respostas citadas acima, dadas pelos alunos consultados por eles, confirmam isso). Os autores da pesquisa analisaram o alcance da temática e essa reflexão contribui apontando hipóteses que podem ajudar a entender, por exemplo, o interesse demonstrado pelos discentes da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães pelo tema Segunda Guerra:

Além dos testemunhos daqueles que viveram os eventos estudados, a História chega através do cinema, da televisão, dos livros de ficção e até dos jornais. Dentre os eventos históricos do século XX, aquele que provavelmente sofre a maior exposição pública até hoje é a Segunda Guerra Mundial. (NETO; RAMOS, 2014, p.20).

O tema Segunda Guerra, além de ser relativamente próximo em termos cronológicos, também desperta atenção pelos traumas causados à humanidade e pelos crimes cometidos em excesso. Isto, apesar de muito relevante, talvez não explique por completo o alcance público deste acontecimento histórico. O fato de ter ocorrido em um contexto de expansão tecnológica dos meios de comunicação e dos recursos de captação de imagens é um fator importante. Neste sentido, vale refletir sobre a citação de Thaís Nívia de Lima e Fonseca<sup>37</sup> que faz uma referência ao historiador Marc Ferro:

Há muitos anos, Marc Ferro indicou uma possível definição para a relação entre ensino de História, imagens e mídias. Pensando naquele momento nas mídias e no ensino da disciplina, ele lembrou que elas estão relacionadas às tecnologias disponíveis para a produção da História (e eu acrescentaria, de seu ensino) e associou as mídias às formas de apreensão e aquisição de conhecimentos, para além da escola e da universidade. Assim, imprensa escrita, televisão e cinema seriam as principais formas de divulgação e apreensão de conhecimentos fora do universo escolar. (FONSECA, 2016, p. 185).

---

<sup>37</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Fotojornalismo, cinema e mídias digitais proporcionam, desde o século passado até os dias atuais, uma ampliação da publicização das fontes históricas. Isso expandiu o acesso público às informações utilizadas como parte da matéria-prima do historiador, tornando o conhecimento sobre o passado e o presente mais acessível e passível de debate por múltiplas vozes. No caso do ensino de História, o grande volume de fontes visuais relativas ao século XX implica, por um lado, na ampliação dos recursos que podem embasar o processo de aprendizagem e enriquecer as aulas. Por outro, no desafio de pesquisa e atualização constante de alunos e professores sobre os debates que envolvem as complexas questões do uso de tais recursos. Além disso, o desafio toma proporções maiores em meio à proliferação de novas ferramentas tecnológicas que impõem a necessidade de preparo metodológico para utilização cada vez maior das fontes visuais. Este trabalho tem o propósito de contribuir para esse processo, entendendo que estudantes e professores de hoje vivenciam um intenso processo de publicização da História e deparam-se com uma avalanche de informações sobre os mais variados temas que são, muitas vezes, temas das aulas de História.

## 2.2 A imagem fotográfica como fragmento da realidade

Em fevereiro de 2019, a morte do protagonista de um dos beijos mais famosos da história teve repercussão na imprensa nacional e internacional<sup>38</sup>. Para muitas pessoas talvez seja necessário apenas uma breve descrição da cena para que a imagem venha à mente. O marinheiro estadunidense George Mendonsa estava na Times Square (Nova Iorque) celebrando a rendição do Japão na Segunda Guerra Mundial em 14 de agosto de 1945 quando deu um beijo “cinematográfico” em uma moça vestida com um uniforme branco (ela era assistente de dentista). A cena foi imortalizada pelas lentes do fotógrafo Alfred Eisenstaedt<sup>39</sup> e publicada na revista *Life*<sup>40</sup> tornando-se um ícone romântico e uma referência imagética do fim

---

<sup>38</sup> Cf. George Mendonsa, US WW2 'kissing sailor', dies aged 95. *BBC News*. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-47287116>. Acesso em: 20 mar. 2019. Morre marinheiro da foto do beijo do fim da Segunda Guerra Mundial. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/morre-marinheiro-da-foto-do-beijo-do-fim-da-segunda-guerra-mundial-23461974>. Acesso em: 14 abr. 2019. MCLAUGHLIN, Elliott C.; JOHNSTON, Chuck. Man identified as kissing sailor in WWII Times Square photo dies at 95. *CNN US*. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2019/02/18/us/sailor-kiss-vj-day-photo-george-mendonsa-dies/index.html>. Acesso em: 14 abr. 2019. Morre aos 95 anos marinheiro da célebre foto do beijo em Nova York. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/02/morre-aos-95-anos-marinheiro-da-icone-foto-do-beijo-em-nova-york.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

<sup>39</sup> Alfred Eisenstaedt (1898–1995) nasceu na Prússia e emigrou para os Estados Unidos em 1935, tornando-se um dos principais fotógrafos da revista *Life* (ANG, 2015, p. 238).

<sup>40</sup> Segundo Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi a revista *Life* foi lançada em 1936, nos Estados Unidos, em Nova Iorque, e teria sido “[...] a primeira revista a enfatizar a imagem fotográfica como o tema propriamente dito de suas matérias e não apenas como ilustração para o texto jornalístico.” (PINTO; TURAZZI, 2012, p. 122).

da Segunda Guerra. Algumas informações omitidas pela revista, relativas aos personagens e ao contexto da fotografia, foram, entretanto, elucidadas muito posteriormente.<sup>41</sup>

O fotógrafo flagrou o que para muitos pode ter parecido o reencontro de um casal separado pela guerra, ou pelo menos o beijo de um casal apaixonado comemorando a esperança de uma nova vida que se anunciava com o fim de um dos eventos mais traumáticos da história, ou outra situação qualquer, mas dificilmente se imaginaria algumas surpresas relacionadas aos seus personagens. Em razão da fotografia publicada ter revelado uma cena esteticamente romântica, alguns leitores da revista talvez não imaginassem que o beijo teria partido de um rompante do marinheiro ao ver uma moça totalmente desconhecida (Greta Friedman) passando perto dele, e mais ainda, que George estava com sua namorada, Rita Petry, que observava tudo e que se tornaria mais tarde sua esposa.

**Figura 1** - Fotografia do beijo entre George Mendonsa e Greta Friedman publicada na revista *Life* na edição de 27 de agosto de 1945, Nova Iorque (EUA).



Crédito: Alfred Eisenstaedt (*The Life Picture Collection* © Meredith Corporation).  
Fonte: *Life*.

<sup>41</sup> Algumas informações sobre o contexto da fotografia e sobre os personagens envolvidos foram publicadas em um artigo da revista “*Naval History Magazine*” (Cf. GALDORISI, George; VERRIA, Lawrence. The Story Behind the Famous Kiss. *Naval History Magazine* [on line]. July 2012, Volume 26, Number 4. Disponível em: <https://www.usni.org/magazines/naval-history-magazine/2012/july/story-behind-famous-kiss>. Acesso em: 14 abr. 2019) no qual é reproduzido um trecho do livro “*The Kissing Sailor: the mystery behind the photo that ended World War II*” (GALDORISI, George; VERRIA, Lawrence. *The Kissing Sailor: the mystery behind the photo that ended World War II*. Annapolis, MD: Naval Institute Press, 2012), escrito pelos autores George Galdorisi e Lawrence Verria que tem como tema central a história dos “bastidores” da famosa fotografia do beijo da Times Square. A obra de Galdorisi e Verria representa, até o momento, a pesquisa mais aprofundada sobre o tema. A versão dos autores acerca da identidade dos personagens da foto é replicada por boa parte da grande imprensa e não foi, até então, contraposta sistematicamente por outras pesquisas.

Na página da revista *Life*, de 27 de agosto de 1945, em que a foto (figura 1, p. 63) foi publicada, não havia informação de que a moça beijada era desconhecida do marinheiro e que foi beijada à força. Na revista, a legenda abaixo da foto dizia: “*No meio da Times Square, em Nova Iorque, uma garota vestida de branco agarra sua bolsa e sua saia, enquanto um marinheiro desinibido firmou seus lábios nos dela*” (tradução nossa)<sup>42</sup>. Por outro lado, na página anterior, na qual foram publicadas fotos de outras cenas de beijos pelo país, havia um pequeno texto<sup>43</sup> referindo beijos entre desconhecidos. Apesar desta informação sugerir que o beijo da página seguinte também poderia estar relacionado ao texto da página anterior da revista, não era algo que se pudesse afirmar. De qualquer forma, independentemente da interpretação dos leitores da revista, a foto do beijo foi amplamente reproduzida ao longo do tempo e muitas pessoas devem ter sido influenciadas apenas por sua imagem, sem ter acesso a maiores detalhes relacionados a ela.

Outro detalhe relacionado ao contexto em que a imagem foi capturada é o fato de que Eisenstaedt não obteve apenas um enquadramento. Ele fez uma rápida sequência de quatro fotos do famoso beijo, mas a que ficou “imortalizada” foi a imagem publicada na revista, que se propagou como símbolo de alegria, esperança e paixão. Noutra cena capturada pelo mesmo fotógrafo<sup>44</sup> (não publicada na edição de 27 de agosto de 1945, provavelmente desinteressante para os propósitos editoriais), Greta Friedman, a moça beijada, parece incomodada com o marinheiro, interpondo seu braço esquerdo entre os dois (ver figura 2 na próxima página).

<sup>42</sup> Legenda original: “*In the middle of New York's Times Square a white-clad girl clutches her purse and skirt as an uninhibited sailor plants his lips squarely on hers.*” (LIFE MAGAZINE. EUA. 27 ago. 1945. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=true). Acesso em: 29 maio 2019).

<sup>43</sup> “*When peace news was confirmed, Americans, full of the same high spirits they had displayed abroad, put on a spirited display of public kissing at home. News photographers had long trained servicemen to assume ardent poses for the camera but there was little posing in last week's coast-to-coast frenzy of kissing. From city to city and block to block the purpose was the same but the techniques varied. They ran the oscillatory gamut from mob-assault upon a single man or woman, to indiscriminate chain kissing. Some servicemen just made it a practice to buss everyone in skirts that happened along, regardless of age, looks, or inclination*”. Tradução: “Quando as notícias de paz foram confirmadas, os americanos, com o mesmo ânimo que haviam exibido no exterior, fizeram uma exibição animada de beijos públicos. Os fotojornalistas já vinham treinando militares há tempos para assumir poses ardentes para a câmera, mas havia poucas poses no frenesi de beijos de uma ponta a outra na semana passada. De cidade a cidade e de quarteirão a quarteirão, o propósito era o mesmo, mas as técnicas variavam. Eles foram desde o ataque da multidão a um único homem ou mulher até o beijo em cadeia de forma indiscriminada. Alguns tornaram um hábito a prática de beijar qualquer pessoa de saias que aparecesse, independentemente de idade, aparência ou inclinação” (tradução nossa). Revista *Life*, 27 de agosto de 1945. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=true). Acesso em: 29 maio 2019.

<sup>44</sup> É importante ressaltar que outro fotógrafo também retratou a cena, o tenente da marinha dos Estados Unidos Victor Jorgensen, porém com outro enquadramento (Cf. GALDORISI, George; VERRIA, Lawrence. The Story Behind the Famous Kiss. *Naval History Magazine* [on line]. July 2012, Volume 26, Number 4. Disponível em: <https://www.usni.org/magazines/naval-history-magazine/2012/july/story-behind-famous-kiss>. Acesso em: 14 abr. 2019).

**Figura 2** – Fotografia do beijo entre George Mendonsa e Greta Friedman pertencente à sequência feita pelo fotógrafo Eisenstaedt. Esta fotografia não foi publicada na revista *Life* na edição de 27 de agosto de 1945, Nova Iorque (EUA).



Crédito: Alfred Eisenstaedt (*The Life Picture Collection/Getty Images*).

Fonte: *Getty Images*.

Para ter uma noção das possíveis interpretações sobre a fotografia do beijo, apliquei uma atividade com os alunos da 3ª série do Ensino Médio de minhas turmas de 2019, levando em consideração, é claro, o fato de o contexto ser diferente daquele vivido durante a Segunda Guerra e de outras décadas após, e também de não haver envolvimento direto dos discentes consultados com o sentimento nacionalista estadunidense, muito menos laços afetivos com pessoas envolvidas no conflito. A atividade de interpretação da fotografia foi respondida por 99 alunos das três turmas da 3ª série em que lecionava. Nela, apresentei a imagem da foto (figura 1, p. 63) que foi publicada na revista *Life*, mas sem a legenda original. Junto à foto escrevi a seguinte legenda: “Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão”.

Foram realizadas quatro perguntas. A primeira foi se já tinham visto a fotografia alguma vez: 63 responderam “sim” e 36 “não”. O resultado reforça o caráter emblemático da imagem que perpassou décadas, mantendo até os dias atuais sua influência imagética. É preciso considerar, entretanto, que a cena da foto também chegou até o público por outros meios que não somente o da foto em si. Estátuas, pôsteres, pinturas e até eventos em que pessoas encenaram o famoso beijo já foram feitos reproduzindo a cena retratada.

A segunda pergunta era sobre quem seriam as pessoas que estão se beijando. Do total, 43 acreditam tratar-se de um casal de namorados (ou casados) apaixonados ou se reencontrando após o retorno do marinheiro em razão do fim da guerra; 38 responderam que se tratava de um marinheiro (alguns citaram “soldado”) e de uma enfermeira, sem fazer qualquer referência ao fato de terem, ou não, algum relacionamento prévio; quatro afirmaram simplesmente que eram cidadãos estadunidenses; somente dois discentes afirmaram que os dois não se conheciam; três estudantes disseram que não sabiam responder. Os demais se referiram a manifestantes, judeus, sobreviventes da guerra, militares, entre outros. O resultado predominante indica, pelo menos nesta amostragem, que a fotografia do beijo chama atenção pelo romantismo estético da cena e sugere que a maioria dos alunos não tem muitas informações sobre a história dos “bastidores” da foto.

A terceira questão indagou sobre a razão pela qual estavam se beijando. A maioria, 61 alunos, fez referência à comemoração em razão da guerra ter terminado ou pelo fato de os Estados Unidos terem saído vitoriosos (neste caso a legenda apresentada na atividade de interpretação pode ter sido determinante para a resposta); 23 afirmaram que o beijo foi uma expressão de felicidade pelo reencontro após longo tempo separados pela guerra; 11 alunos destacaram como motivo do beijo tanto a alegria pela vitória quanto a saudade em decorrência da “separação”; um aluno respondeu “para registrar um momento”; somente um respondeu “porque estão felizes”; um estudante respondeu “porque estão juntos e têm o direito de se beijarem” e apenas um respondeu que não sabia.

Aqueles que associaram a cena ao fato de os Estados Unidos terem o *status* de vitoriosos na Segunda Guerra podem ter sido motivados, além de outros fatores, pela influência do cinema estadunidense no Brasil<sup>45</sup>, sobretudo em razão dos canais abertos de televisão. Se por um lado o cinema pode exercer a função de contribuir para a propagação do conhecimento histórico, por outro, pode limitá-lo em função da influência de filmes norte-americanos no Brasil:

A penetração massiva das obras cinematográficas mostra sua magnitude quando percebemos, que mesmo em uma comunidade que não possui cinemas e onde a televisão por assinatura é uma realidade para poucos e ainda muito recente, o cinema é fundamental para a formação intelectual de boa parte dos jovens. O grande problema da visão de conflito pautada no cinema, é que o aluno acaba por formar uma ideia sobre a guerra através da perspectiva estadunidense. (NETO; RAMOS, 2014, p. 25).

---

<sup>45</sup> Esta influência pode ser observada, por exemplo, nas respostas dos alunos sobre quais filmes considerados históricos já assistiram. Entre os filmes citados que têm relação com a Segunda Guerra Mundial (quadro 5, p. 57), mais da metade foi produzida ou dirigida por estadunidenses.

Por fim, a quarta pergunta foi sobre o que achavam que estava acontecendo no local onde estava o casal: 57 acreditam que era uma celebração pelo fim da guerra (o que condiz com a realidade); 15 deram destaque à alegria das pessoas por terem sido vitoriosas na guerra (este grupo de resposta deu ênfase ao orgulho patriótico das pessoas e não à sensação de paz ou ao retorno de entes queridos); 12 acreditam que era uma comemoração pelo reencontro dos soldados com seus familiares; oito alunos citaram apenas que era uma comemoração, sem detalhes; três referiram-se ao retorno de soldados; dois citaram uma manifestação; um aluno apenas citou “pessoas felizes” e outro respondeu que eram pessoas saindo de um confinamento provocado pela guerra.

A maior parte das respostas parece corresponder favoravelmente aos prováveis objetivos editoriais da revista estadunidense na época – em termos de alcance comercial seria favorável reproduzir uma imagem que representasse a partir de uma estética romântica a celebração do término da guerra em clima de vitória. Além disso, as respostas da atividade de interpretação também refletem a consolidação do registro fotográfico do “beijo da Times Square” como um ícone imagético do amor romântico.

Apesar de o caso do beijo não se tratar de uma encenação, ele representa um bom exemplo que demonstra o quanto a fotografia pode se revelar uma fonte de informação complexa. O aparente estatuto de “prova visual” da fonte fotográfica, que em um primeiro momento é fortalecido pela imagem de uma cena que de fato ocorreu (ainda que não seja exatamente o que parece)<sup>46</sup>, muitas vezes é suficiente para se estabelecer como a “verdade” sobre um acontecimento, constituindo-se em um problema, como bem destaca Circe Bittencourt:

Um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real*. (BITTENCOURT, 2011, p. 366, grifo da autora).

Em outros casos, a intenção dos sujeitos envolvidos na produção e divulgação de uma foto de querer criar deliberadamente uma narrativa específica, muitas vezes facilitada pelo apelo visual que a imagem exerce sobre um espectador incauto, pode fazer da fotografia uma

---

<sup>46</sup> Segundo Susan Sontag: “Uma foto equivale a uma prova incontestável de que determinada coisa aconteceu. A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem. Quaisquer que sejam as limitações (por amorismo) ou as pretensões (por talento artístico) do fotógrafo individual, uma foto – qualquer foto – parece ter uma relação mais inocente, e portanto mais acurada, com a realidade visível do que outros objetos miméticos.” (SONTAG, 2004, p. 16).

fonte imprecisa se tomada isoladamente. Ao referir-se às imagens como um todo, obviamente incluindo a fotografia, Eduardo França Paiva destaca que a iconografia é uma fonte histórica rica, que representa um determinado contexto e possui escolhas feitas por quem as concebeu, devendo, por isso, ser “explorada com muito cuidado”. Para Paiva, a imagem é um “simulacro da realidade” e traz apenas parte da história, “representações” e “dimensões ocultas”, mas não a realidade histórica em sua totalidade, ela seria, em suas palavras, “[...] uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades [...]” (PAIVA, 2004, p. 17-19).

Esse é um aspecto muito relevante para este trabalho. Não que seja a principal questão a analisar sobre este tipo de fonte documental, mas é algo imprescindível, sobretudo pelo fato desta pesquisa ser realizada com uma geração de jovens alvejada diariamente por várias imagens fotográficas – muitas vezes sem contextualização adequada. E a questão não se limita ao acesso à internet e às redes sociais, basta andar diariamente pela cidade, caminhar pelo centro comercial, pelos shopping centers, feiras e mercados, observar as ruas durante o deslocamento de ônibus ou de carro particular, assistir à TV, ler uma revista ou mesmo folhear um livro didático. As fotografias estão cada vez mais presentes por todos os lados transmitindo informações e influenciando ideias, e quase sempre há uma intenção “por trás” delas, um objetivo e um público a alcançar e convencer. Nesse sentido, cito Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco:

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. Para entendê-las, é sempre necessário compreender o contexto: por quem e por que foram produzidas. Partindo dessa perspectiva, as imagens podem ser entendidas não como a reprodução fiel do real, do que aconteceu, mas como narrativa que pode moldar ou influenciar opiniões em uma dada sociedade. A aceitação desse pressuposto implica afirmar que as imagens não se constituem apenas em uma mera ilustração. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 150).

É importante refletir que não se trata apenas de uma busca pelo que não foi “revelado”; não é simplesmente isso que interessa do ponto de vista histórico e da aprendizagem histórica: é também relevante discutir os motivos de prováveis ausências, ou seja, não se trata somente de identificá-las. Neste caso, a fonte fotográfica, assim como qualquer documento histórico, demanda o cruzamento com outros documentos, daí a importância da análise de outras fontes documentais que, confrontadas e relacionadas à fonte visual, permitirão outras “leituras”. Maria Eliza Linhares Borges ressalta que o historiador, ao usar o documento fotográfico e estando ciente das questões específicas da linguagem fotográfica e de seus limites, deve realizar o cruzamento da fonte visual com os documentos

textuais e orais para que possa responder as questões consideradas próprias da História (BORGES, 2005, p. 85). Boris Kossoy igualmente ressalta a relevância disso, inclusive destacando a importância de confrontar a fonte fotográfica também com outras fontes visuais:

O exame das fontes fotográficas jamais atingirá sua finalidade se não for continuamente alimentado de informações iconográficas (necessárias aos estudos comparativos) e das informações escritas de diferentes naturezas contidas nos arquivos oficiais e particulares, periódicos de época, na literatura, nas crônicas, na história e nas ciências vizinhas. De outra forma, jamais traremos elementos sólidos de apoio e as pistas necessárias para a correta identificação dos assuntos representados. É um engano pensar-se que o estudo da imagem enquanto processo de conhecimento poderá abdicar do signo escrito. (KOSSOY, 2014, p. 84).

Essa questão pode ser refletida como um contraponto à ideia de que “uma imagem fala por si só”. Tal como os historiadores metódicos oitocentistas superestimavam o poder das fontes escritas, a fotografia não deve ser tomada como “o simples revelar de um fato”. Em outras palavras, o conhecimento não pode ser reduzido à imagem. Seja por comodidade ou descuido, o espectador pode ser seduzido pelo “visual” e simplificar o conhecimento histórico. Circe Bittencourt, ao refletir sobre Elias T. Saliba<sup>47</sup>, lembra que o autor chama atenção para uma questão histórica inusitada, que seria a transformação do acontecimento em imagem de maneira a reduzir o conhecimento ao ato de *ver*, e não mais ao de *compreender*. De acordo com a autora, essa realidade implica na preocupação dos historiadores em realizar uma abordagem crítica das imagens, observando os aspectos da fusão entre a recepção e a produção dessas fontes (BITTENCOURT, 2011, p. 363).

Boris Kossoy considera que a fotografia representou uma “revolução”, constituindo-se um “novo documento” que mudou a forma de compreensão do mundo – em suas palavras: “um novo método de aprendizado do real”. Isso, em grande parte, estaria relacionado à multiplicação da imagem fotográfica promovida pelo desenvolvimento da indústria gráfica<sup>48</sup>, pelo seu uso cada vez mais frequente pela imprensa, e também porque a fotografia teria possibilitado um conhecimento mais amplo de outras realidades. Ao mesmo tempo em que destaca a importância documental da imagem fotográfica, o autor alerta para o risco de manipulação que pode afetar a compreensão dos que a aceitam como “expressão da verdade” e, ao usar a expressão “natureza testemunhal” ao se referir à essência da fotografia, Kossoy

<sup>47</sup> A obra em questão consta nas referências de Circe Bittencourt (2011): SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antonio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com o cinema*. São Paulo: FDE, 1993. 1. v.

<sup>48</sup> Segundo Pereira (2006, p. 34): “A fotografia, a partir da ampliação da indústria gráfica que permitiu a multiplicação de imagens visuais, marcou uma nova maneira de formular o conhecimento do mundo, só que agora de um mundo em detalhe, todo fragmentado no aspecto visual”.

resolveu substituí-la por outra mais apropriada: “sua condição técnica de registro do aparente e das aparências” (KOSSOY, 2014, p. 30-31).

A associação entre a fotografia e a realidade é discutida por Ivan Gaskell<sup>49</sup> que, ao destacar a excessiva importância dada outrora ao papel do repórter fotográfico, faz uma crítica a quem ele denomina “apologistas do fotojornalismo” que, em sua opinião, são responsáveis pela ideia de que um evento revelado pelo trabalho de um fotógrafo torna-se um conhecimento essencial sobre tal acontecimento. Contrário a esta ideia, Gaskell faz um alerta para o fato de que o conhecimento sobre o passado sofre cada vez mais a influência de “[...] imagens parcialmente fortuitas e instantâneas.” (GASKELL, 2011, p. 272).

Outra questão importante a refletir acerca da análise da fotografia como documento é que diferentes interpretações podem recair sobre os registros fotográficos quando são analisados em contextos diferentes. Uma imagem pode representar algo em determinado momento e provocar interpretações divergentes em outro. A diversidade de concepções sobre um mesmo documento histórico não decorre unicamente das possíveis diferenças subjetivas entre indivíduos coevos, nem somente pelas supostas disparidades culturais existentes entre eles, mas também pode ocorrer no caso de sujeitos que viveram cronologicamente afastados. Assim sendo, a fonte fotográfica é passível de “transformação” ao passar do tempo – ainda que “congelada”, a imagem pode ser compreendida de diferentes formas. Nas palavras de Eduardo França Paiva:

Os contextos diferenciados dão, portanto, significados e juízos diversos às imagens. O distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes entendimentos, uma vez que [...] as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado. Isto é, ler uma imagem sempre pressupõe partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que, muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores. (PAIVA, 2004, p. 31).

Como exemplo, podemos refletir sobre as fotografias que retratam o trabalho infantil em um ambiente fabril. Considerando as transformações ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças culturais relacionadas à concepção sobre infância, pertinentes ao século XX, uma fotografia feita no final do século XIX retratando uma criança de 10 anos trabalhando em uma fábrica provavelmente causaria mais reações críticas ao ser analisada nos dias atuais do que na época do registro.

As análises e reflexões abordadas acima são exemplos que demonstram a riqueza que as fontes fotográficas podem proporcionar para o estudo, a pesquisa e a aprendizagem em

---

<sup>49</sup> Professor de História Cultural e curador de arte (Cf. PROFESSOR IVAN GASKELL. Disponível em: <https://scholar.harvard.edu/ivangaskell/home>. Acesso em: 29 abr. 2020).

História. Muitas vezes, o que parece ser uma “simples” imagem – que poderia (mas não deve) servir como mera ilustração – pode ser abordada de maneira mais aprofundada em sala de aula. Além da análise daquilo que está aparente e das inúmeras interpretações possíveis de estabelecer a partir da imagem fotográfica, professores e discentes podem, ainda, atuar a partir de uma perspectiva mais ampla, em busca também do que está oculto<sup>50</sup>.

Instigar a pesquisa e a curiosidade é um caminho fértil para a aprendizagem de nossos alunos. O e-book paradidático, produto educacional elaborado no âmbito deste trabalho de mestrado (abordado no capítulo 3 desta dissertação), busca motivar professores e estudantes a compreender o documento fotográfico como uma importante e fértil fonte para a análise histórica ao utilizar fotografias como o ponto de partida para a produção de seus capítulos. Além disso, pretende estimular o estudo por meio de sugestões de pesquisas em fontes variadas, relacionadas às fotografias e aos temas retratados.

### **2.3 Narrativas fotográficas sobre a Segunda Guerra Mundial**

O historiador define seus objetos de pesquisa em busca de respostas para suas perguntas. Ao defini-los faz recortes específicos motivados por questões ligadas a muitos fatores: pertinência científica, demandas sociais, engajamento político e implicações de ordem subjetiva.<sup>51</sup> Mesmo monitorado pela autocritica que o mantém alerta em busca da imparcialidade, ou melhor, de tentar aproximar-se dela, o historiador não escapa à necessidade da escolha. Assim como é afetado por suas idiossincrasias ao definir o objeto histórico, o mesmo pode ocorrer na seleção das fontes. Ao refletir sobre a sala de aula, essa lógica é extensiva aos professores, que também definem um caminho, elaboram uma narrativa e selecionam, a partir de inúmeras questões, seus objetos, suas fontes e suas referências teóricas. Não obstante as ingerências das instituições de ensino a que estão ligados, suas aulas têm suas “digitais”.

Intencionalmente, ou não, os fotógrafos também criam suas narrativas históricas. A partir de suas digitais impressas no botão do obturador de suas câmeras, escolhem a cena, definem um exato momento, o ângulo, o enquadramento – isso sem falar dos cenários que podem ser montados e produzidos a partir de critérios pessoais ou de seus contratantes.

---

<sup>50</sup> Segundo Boris Kossoy, o que está oculto na imagem fotográfica constitui a “realidade interior” (1ª realidade). A busca pelo significado interior faz parte da chamada “interpretação iconológica”, diferenciando-se da “análise iconográfica”, que se refere à compreensão do que é aparente (2ª realidade) (KOSSOY, 2014, p. 137).

<sup>51</sup> Antonie Prost faz uma interessante análise a respeito das questões que movem o historiador e suas escolhas em sua obra “Doze lições sobre a história” (PROST, 2012, p. 75-93).

Apesar da imagem e do tema revelados quimicamente parecerem ter “vida própria”, a influência do fotógrafo está lá, conduzindo sua obra, como destaca Boris Kossoy:

Apesar de o próprio tema “desenhar-se a si mesmo” [...] mantendo elevado grau de semelhança na sua *autorepresentação*, o artista não se viu dispensado de reger o ato; de comandar o processo de criação com o objetivo que tinha em mira: obter uma representação visual de um trecho, um fragmento do real. Toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto do real, em determinado lugar e época. (KOSSOY, 2014, p. 39-40, grifo do autor).

Vale ressaltar, entretanto, que a narrativa impressa pelo fotógrafo terá maior influência direta sobre a interpretação histórica quando não houver o crivo do historiador, o profissional que adotará critérios de análise da fonte e que analisará o contexto de sua produção e o cruzamento de informações com outros documentos. Esses, inclusive, não são procedimentos exclusivos dos historiadores de ofício, podendo ser adotados por outros profissionais mais criteriosos de outros campos, como alguns jornalistas, cientistas políticos, antropólogos, cientistas sociais, entre outros. A questão é que as chances que os fotógrafos têm de alcançar mais adeptos para suas narrativas, independente de ter ou não essa intenção, é maior quando sua obra chega diretamente ao público ou, mesmo que intermediado por intérpretes e analistas, quando fala mais “alto” pela persuasão de sua estética visual ou por despertar sentimentos e emoções específicas em quem se sente vinculado à temática abordada. Imaginemos o impacto do “beijo da Times Square” sobre um público ávido por dias melhores e ansioso pelo fim dos conflitos armados, e principalmente sobre aqueles que desejavam ver seus amores, amigos e parentes de volta dos *fronts* de batalha: apesar de não ser possível afirmar com certeza, é provável que isso tenha influenciado a escolha do fotógrafo Alfred Eisenstaedt e dos editores da revista *Life*.

Sem dúvida que a narrativa fotográfica e a “versão” do fotógrafo exercerão mais impacto em quem vive a “história quente”, em quem experimenta a temperatura do momento. Ao passar do tempo, a possibilidade de novas concepções, tanto sobre a fonte, como relativas ao contexto a que ela se refere, pode suscitar outras ideias e interpretações acerca do documento e de seu conteúdo. Um caso representativo dessa possibilidade pode ser o das fotografias públicas de Hitler. É provável que a visão que muitos alemães tinham das imagens dos discursos de Hitler quando os nazistas ainda eram celebrados como restauradores da autoestima alemã fosse diferente da forma como passaram a interpretá-las após a Segunda Guerra. As fotos que apresentavam multidões ordenadas e compenetradas, de olhos e ouvidos voltados ao *Führer*, talvez antes não representassem, para grande parte dos alemães, produtos

de uma eficiente máquina de propaganda que desejava tornar o nazismo uma força incontornável. No calor da euforia nazista predominava a expectativa de dias melhores, de um novo horizonte após anos de crise. Isso é o que certamente saltava aos olhos de seus apoiadores, não as estratégias de um líder inconsequente capaz de colocar em risco a vida de tantos alemães em razão de seus objetivos. Muitos alemães sobreviventes da guerra, a princípio entusiastas do discurso nazista, provavelmente passaram a ver o que antes seus olhos não alcançavam nas fotografias do *Führer*.

A Segunda Guerra foi um evento muito traumático que despertou sentimentos mais diversos em quem vivenciou aquela realidade histórica. Os fotógrafos que trabalharam no contexto da guerra registraram em suas obras tanto as cenas em si, como suas ideias, seus sentimentos, angústias, suas predileções – a Segunda Guerra foi um palco fértil para isso.

O fotógrafo Yevgeny Khaldei<sup>52</sup> foi autor de uma imagem fotográfica emblemática: soldados do Exército Vermelho erguendo a bandeira soviética no alto do *Reichstag* (antigo prédio do parlamento alemão) na cidade de Berlim em maio de 1945 (figura 3). Era uma cena que, ao mesmo tempo em que representava um fato inquestionável historicamente (o avanço soviético sobre Berlim em 1945), não existiria sem a intervenção direta do próprio fotógrafo, que preparou a cena e fez alterações na fotografia, acrescentando fumaça para sugerir que ainda havia bombardeios no momento registrado.

**Figura 3** – Fotografia de soldado do Exército Vermelho erguendo a bandeira soviética no alto do *Reichstag* em Berlim (Alemanha) em maio de 1945.



Crédito: Yevgeny Khaldei (Museu de Arte Multimídia, Moscou/*Moscow House of Photography*).

Fonte: Museu de Arte Multimídia de Moscou.

<sup>52</sup> Yevgeny Khaldei (1917-1997) foi um fotógrafo ucraniano e esteve a serviço da agência soviética TASS durante a Segunda Guerra Mundial (Cf. YEVGENY KHALDEI LEGACY PHOTOGRAPHS. *Inside Archive*. Disponível em: <http://yevgenykhaldai.com/about.html>. Acesso em: 20 maio 2020).

É bem verossímil a possibilidade de um soldado hastear sua bandeira em um local simbólico para o exército inimigo, e talvez isto tenha sido um estímulo para a criação do fotógrafo, mas, segundo trecho extraído do livro “Tudo sobre fotografia” (2018), editado por Juliet Hacking<sup>53</sup>, há também um envolvimento que vai além do desejo do reconhecimento pessoal:

Khaldei não quis apenas criar uma foto icônica para sua própria glória. Como um comunista fiel à sua terra natal, percebeu o valor propagandístico de tal imagem dramática para elevar o moral de seu povo, ilustrando a vitória esmagadora da União Soviética sobre os nazistas e se vingando em nome dos mais de 30 milhões de pessoas que morreram na Frente Oriental. O comandante nazista havia se rendido poucas horas antes de Khaldei reconstituir o movimento vitorioso, subindo no prédio com sua Leica<sup>54</sup> e alguns colegas que convenceu a irem junto. Gastou um rolo de filme, tirando 36 fotografias, que foram editadas para parecer mais dramáticas e agradar os censores soviéticos. (HACKING, 2018, p. 319).

A fotografia de Khaldei, no *Reichstag*, é um bom exemplo de fonte histórica que possibilita a discussão e a análise de questões inerentes ao aprendizado de História. Ou seja, além de poder constituir-se ponto de partida para o estudo da Segunda Guerra e respectivas questões políticas e militares no que diz respeito às nações envolvidas, também pode servir para levantar questões acerca da dimensão pessoal do fotógrafo como sujeito histórico envolvido diretamente no contexto por ele divulgado e, portanto, produtor de uma narrativa que pode estar marcada por questões ideológicas. Em outras palavras: proporcionar aos alunos a oportunidade de discutir a própria fonte documental e quem a produziu, indo além de seu caráter informativo aparente. No caso da fotografia, esta possibilidade é bem destacada por Boris Kossoy:

As possibilidades de o fotógrafo interferir na imagem – e portanto na configuração própria do assunto no contexto da realidade – existem desde a invenção da fotografia. Dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência dos seus retratados, alterando o realismo físico da natureza das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, elaborando a composição ou incursionando na própria linguagem do meio, o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma: técnica, estética ou ideologicamente. (KOSSOY, 2014, p. 122).

Fotografar cenas de guerra impõe ao fotógrafo um conflito entre o profissional técnico e o homem em sua dimensão humanitária. A relação do homem que aperta o botão da câmera

---

<sup>53</sup> Juliet Hacking foi professora nas Universidades de Derby e Reading e no *Courtauld Institute*. Foi curadora da *National Portrait Gallery*, em Londres. Escreveu o livro “*Princes of Victorian Bohemia: photos by David Wilkie Wynfield*” (Prestel, 2000). Foi chefe do Departamento de Fotografias da casa de leilões *Sotheby's* em Londres. Ingressou no *Sotheby's Institute of Art* (Londres) em 2006, onde foi diretora do Programa de Mestrado em Fotografia. Em 2016 tornou-se membro do corpo docente do Mestrado em Arte Contemporânea da mesma instituição (Cf. SOTHEBY'S INSTITUTE OF ART. Disponível em: <https://www.sothebysinstitute.com/why-sothebys/our-faculty-and-guest-speakers/juliet-hacking/>. Acesso em: 03 out. 2020).

<sup>54</sup> Marca alemã fabricante de câmera fotográfica.

com a realidade que o cerca dificilmente o isenta de envolvimento, do medo e do trauma. Ele tem que se deparar com a morte e a violência e ainda tentar manter o foco (em sentido literal e figurado), registrar o trágico, o desumano. Tem como missão não somente “cumprir com seu trabalho”, mas também revelar ao mundo, por meio de imagens, algo contraditório no convívio humano: a destruição da humanidade pelas mãos do próprio homem.

O fotógrafo correspondente de guerra contratado pela revista *Life*, George Rodger<sup>55</sup>, conheceu o campo de concentração nazista de Bergen-Belsen na Alemanha em abril de 1945 e deparou-se com o mal-estar que seu ofício lhe impôs: fotografar centenas de cadáveres sem esquecer-se da dimensão técnica de suas fotos (a figura 4 representa uma delas). Erika Zerwes<sup>56</sup> destaca que

[...] é frequentemente citado um depoimento de Rodger, em que ele conta sua angústia ao se descobrir buscando, após algum tempo já fotografando Belsen, enquadramentos da paisagem repleta de vítimas a partir de um ponto de vista estético. (ZERWES, 2016, p. 19).

**Figura 4** – Fotografia de corpos sendo enterrados no campo de concentração nazista de Bergen-Belsen (Alemanha) em abril de 1945.



Crédito: George Rodger (*Life Photo Collection*).  
Fonte: *Google Arts & Culture*.

<sup>55</sup> George Rodger (1908–1995) nasceu na Inglaterra e foi um dos fundadores da agência de fotografias *Magnum*. (Cf. MAGNUM PHOTOS. *George Rodger*. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/photographer/george-rodger/>. Acesso em: 23 jun. 2020).

<sup>56</sup> Erika Cazzonatto Zerwes é doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Imagina-se que a publicação dos registros fotográficos de Bergen-Belsen provocou reações impactantes em seus observadores, estabelecendo-se como comprovação visual dos horrores ocorridos nos campos de concentração. O impacto provocado por registros visuais inéditos na história da humanidade – originais ao menos pelo número significativo de vítimas de guerra expostas em uma mesma cena – foi descrito pela filósofa Susan Sontag que relatou sua experiência de ter visto tais imagens pela primeira vez. No relato, a autora analisa o caráter impactante de sua experiência visual:

Fotos chocam na proporção em que mostram algo novo. Infelizmente, o custo disso não para de subir – em parte, por conta da mera proliferação dessas imagens de horror. O primeiro contato de uma pessoa com o inventário fotográfico do horror supremo é uma espécie de revelação, a revelação prototipicamente moderna: uma epifania negativa. Para mim, foram as fotos de Bergen-Belsen e de Dachau com que topei por acaso numa livraria de Santa Monica em julho de 1945. Nada que tinha visto – em fotos ou na vida real – me ferira de forma tão contundente, tão profunda, tão instantânea. De fato, parece-me plausível dividir minha vida em duas partes, antes de ver aquelas fotos (eu tinha doze anos) e depois, embora isso tenha ocorrido muitos anos antes de eu compreender plenamente do que elas tratavam. (SONTAG, 2004, p. 30).

Em outras situações, alguns fotógrafos registraram cenas de batalhas, colocando em risco suas vidas. O envolvimento direto com a realidade dos combates exigiu deles, além de muita coragem, habilidade técnica. Não dava tempo para muitas escolhas, o inesperado era aquilo que de fato deveria ser fotografado. As experiências vivenciadas pelo fotógrafo húngaro Robert Capa representam bem esta realidade. Capa era um fotógrafo obstinado: saltou de paraquedas na ilha da Sicília em 1943 na companhia de paraquedistas estadunidenses e na Alemanha em 1945 junto com as tropas estadunidenses que avançaram sobre território nazista (HACKING, 2018, p. 317).

Robert Capa tornou-se famoso antes mesmo da Segunda Guerra, durante a Guerra Civil Espanhola, quando, em 1936, fotografou um soldado (oponente do exército de Franco) no exato momento em que foi atingido pelo exército inimigo. O contexto que envolve o fotógrafo e a fotografia tem ingredientes peculiares, desde contestações sobre a autenticidade da foto (BURKE, 2017, p. 39) até questões políticas. Robert Capa era politicamente contrário às pretensões de Francisco Franco, além de ser de origem judaica, o que o tornava ainda mais identificado com a luta contra o general alinhado ao fascismo europeu – com a ascensão do regime nazista, Capa fugiu da Alemanha modificando seu nome de batismo: Endro Ernő Friedmann (SOUZA, 2014, p. 96-99).

Ele esteve presente também na praia de Omaha (Normandia, França) no desembarque das tropas dos Aliados em seis de junho de 1944 (o “Dia D”). Em meio ao tumulto e o risco

de ser ferido, Capa fez registros que entraram para a história do fotojornalismo de guerra – suas fotos ficaram desfocadas e tremidas imprimindo com realismo o fato ocorrido (a figura 5 representa uma delas). Suas imagens ajudaram a criar uma narrativa de heroísmo, de vitória e de otimismo para os Aliados naquele momento decisivo da Segunda Guerra, tornando-se ícones imagéticos que serviram de referência histórica de um dos mais conhecidos episódios da guerra. A frase “A verdade é a melhor imagem, a melhor propaganda”<sup>57</sup>, atribuída a Robert Capa, reflete, além da concepção que o fotógrafo tinha acerca de seu trabalho naquele momento, a ideia de que seus registros teriam impacto propagandístico favorável àqueles que ele representava.

**Figura 5** – Fotografia de soldados das tropas dos Aliados desembarcando na praia de Omaha no “Dia D” na Normandia (França) em junho de 1944.



Crédito: Robert Capa (*Magnum Photos*).  
Fonte: *Magnum Photos*.

---

<sup>57</sup> Citada no livro “Fotografia: o guia visual definitivo do século XIX à era digital” de Tom Ang (ANG, 2015, p. 198). Tom Ang é um fotógrafo com publicações em mais de trinta livros. Foi professor de pós-graduação em fotografia na *University of Westminster* (Londres). Foi editor da revista *Camera* e editor associado da revista *Photography* e editor de imagens na revista do jornal *Sunday Correspondent*. Ang foi também apresentador da série de televisão *A Digital Picture of Britain* da BBC (Cf. TOM ANG. Disponível em: <https://tomang.com>. Acesso em 12 jun. 2019).

Henri Cartier-Bresson, fotógrafo francês, representou outro exemplo de envolvimento intenso entre a fotografia e a cena retratada. Cartier-Bresson trabalhou junto ao exército francês na resistência contra o avanço nazista. Mesmo após três anos preso em um campo de prisioneiros, conseguiu escapar e continuar sua missão (ZERWES, 2016, p. 9). O fotógrafo francês registrou momentos inéditos da história da Segunda Guerra e, ao mesmo tempo, foi um personagem direto dela. Além de fotografar, também produziu filmagens que registraram cenas dos campos de concentração já na fase de libertação dos prisioneiros, porém, vinculou seu trabalho a uma causa e à necessidade de uma divulgação mais célere ao priorizar a fotografia em vez dos documentários filmados, que demorariam mais tempo para chegar ao público. Segundo Erika Zerwes (2011, p. 13):

O comprometimento com o social e o ato fotográfico baseado no instante são, portanto, dois lados de uma mesma moeda: a necessidade de narrar, de codificar visualmente e comunicar eventos de um mundo que passava por transformações. São um modo de fazer fotográfico que fala tanto ao comprometimento do fotógrafo em relação a seus objetos quanto às opções formais que ele tem para retratá-los. Uma vez que é necessário que o fotógrafo esteja afinado com seu tempo, Cartier-Bresson optou pela câmera fotográfica, que seria o instrumento mais apropriado para registrar uma época cuja temporalidade era acelerada e que se pautou pela catástrofe.

Todas as questões que envolvem o contexto da produção das fontes históricas são importantes para o conhecimento e aprendizado históricos. No caso dos fotógrafos, as diversas implicações relacionadas à produção de seus trabalhos e às suas atuações no contexto da Segunda Guerra Mundial constituem ingredientes importantes que expandem o alcance de suas fotografias para além da imagem. As imagens capturadas por eles não são apenas ilustrações da guerra, e sim parte de uma engrenagem que ajudou a construir narrativas e concepções constituintes de sua historicização. A cena congelada pelo fotógrafo, o tema retratado e todo o contexto que envolve seu registro, sua autoria e sua divulgação pública são elementos que permitem diversas possibilidades a serem exploradas e podem ajudar nossos alunos a entenderem que há uma complexidade na compreensão histórica do passado e do presente.

## **3 A FONTE FOTOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM E-BOOK PARADIDÁTICO COMO PROPOSTA DE ESTUDO**

### **3.1 Pensar historicamente**

Meus muitos anos como aluno e como professor não me permitem imaginar a cena de um aluno interessado (salvo em raras exceções) em saber detalhes daquela fonte fotográfica presente em seu livro didático de História, nos slides apresentados por seu professor ou mesmo na internet. Não consigo imaginar um número significativo de alunos indagando-se sobre quem são as pessoas retratadas em uma determinada fotografia, a menos que sejam sujeitos que parecem ser figuras públicas muito conhecidas, havendo, então, um desejo de confirmarem quem acreditam ser. Tão difícil ainda é pensar em um aluno com uma atitude de inquietação provocada pelo desejo de compreender o contexto que envolveu um determinado registro fotográfico, o momento escolhido para o “clique”, as razões de determinados enquadramentos e não outros, a intenção do contratante do trabalho fotográfico e do próprio fotógrafo e a forma como a imagem foi propagada publicamente – vale ressaltar que não se trata de uma falha dos estudantes, até porque também é necessário que haja uma orientação no sentido de despertar seu olhar para a importância de informações que vão além da imagem em si.

O que visualizo, aí sim, são alunos interessados em saber o que está sendo retratado, o evento histórico relacionado à fotografia – no caso da Segunda Guerra ou de outros conflitos, “vejo” alunos atentos aos bombardeios, máquinas e armas de guerra, cidades destruídas, tropas em ação etc., e quase sempre “confirmando” visualmente o que estão lendo no texto escrito ou aquilo que seus professores estão narrando. O que importa parece ser sempre o fato, a informação, a sequência linear dos acontecimentos, como se “saber História” fosse, em primeiro lugar, identificar ou lembrar a sequência dos acontecimentos relativos àquele conteúdo estudado. Neste molde, um estudante dito conhecedor da Segunda Guerra Mundial (por exemplo) seria aquele que saberia os nomes e os locais das batalhas, quem eram os principais líderes políticos e militares dos países envolvidos, quais alianças militares foram realizadas, qual exército avançou determinado território, quem “venceu” a guerra, qual nação teria sofrido mais prejuízos, quantos soldados morreram e quais as consequências geopolíticas da guerra.

A centralidade, portanto, estaria no conceito substantivo (o que normalmente denominamos conteúdo), no exemplo acima a Segunda Guerra Mundial. O olhar voltado para o conceito substantivo, que o considera como central, não é necessariamente somente do aluno. Ao contrário, é resultado de uma tradição escolar e das formas de ensinar História pouco discutidas epistemologicamente no campo da ciência histórica. Conhecer enciclopedicamente as etapas sucessivas dos fatos históricos referentes a um determinado conteúdo, os personagens “principais” envolvidos e detalhes encontrados facilmente nas mais diversas fontes de informação disponíveis atualmente é de fato prioritário para o saber histórico? Representa uma cognição suficientemente compatível com a ideia de “pensar historicamente”? Este trabalho, ao defender a centralidade do ensino de História em conceitos de segunda ordem (ou estruturais) e estando em sintonia com os teóricos do ensino de História que discutem a literacia histórica, considera que *não*.

Como citado anteriormente (capítulo 1), os conceitos de segunda ordem ou estruturais são aqueles ligados à natureza da própria História como ciência, por exemplo: *fonte, tempo, transformação, evidência, continuidade, passado, narrativa, relato* etc. Conceitos que estão presentes nas mais diversas análises do campo da História e que são transversais a qualquer conteúdo substantivo. É importante destacar, no entanto, que não se trata de uma proposta que rejeita os conceitos substantivos, pois os conceitos de segunda ordem, ainda que centrais para a análise histórica, estão vinculados aos conteúdos.

O conhecimento histórico é sustentado por uma série de conceitos que são inerentes a ele. Esses conceitos são divididos em dois níveis: os substantivos e os de segunda ordem. Em nossa concepção, uma aprendizagem histórica significativa implica [...] na realização de apontamentos coerentes sobre o passado de modo a possibilitar ao educando uma orientação para sua vida prática. Neste sentido, essa concepção de aprendizagem demanda que sejam compreendidos ambos os níveis conceituais. Assim, todos os conceitos substantivos, que podem ser traduzidos como sendo os conteúdos históricos estudados nas escolas, envolvem em sua estrutura os conceitos de segunda ordem, que são noções que viabilizam a compreensão do conhecimento histórico.

Desta maneira, compreendemos que os conceitos de segunda ordem são inerentes aos conceitos substantivos, de modo que, para chegarmos aos segundos, necessitamos compreender – ainda que não conscientemente – os primeiros [...] (SILVA, 2018, p. 164).

Sabe-se que o conceito de segunda ordem, objeto deste trabalho, é a *fonte histórica*, especialmente uma categoria específica do universo das fontes imagéticas: a *fonte fotográfica*. No capítulo dois, discutimos questões relativas aos limites e possibilidades da fotografia como fonte histórica, suas características e sua influência como recurso de comunicação visual. No primeiro capítulo desta dissertação, descrevemos e analisamos a pesquisa realizada

com os alunos da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães com quem trabalhamos. A pesquisa permitiu compreender melhor o que pensam sobre História, bem como definir a temática que é abordada por meio de fontes fotográficas neste trabalho.

A análise das respostas e opiniões dos estudantes a partir da pesquisa realizada indica que muitos deles entendem o conhecimento histórico como algo definitivo, como um conhecimento pronto que apresenta um passado estático com o potencial de funcionar como um “farol” para as decisões do presente. Ora, isso faz crer que muitos deles não foram oportunizados no sentido de fazer um mergulho mais aprofundado nas fontes históricas, que não foram instigados a analisá-las e refletir sobre elas. É importante que isso seja feito para fazê-los entender que a interpretação histórica do passado não é uma questão meramente subjetiva, que varia ao sabor de preferências pessoais. Fazê-los, também, compreender que o estudo das fontes é um procedimento fulcral para o letramento em História e que este estudo precisa seguir critérios metodológicos que considerem a razoabilidade das evidências.

Este trabalho tem a oportunidade de propor uma forma de estudar História que dialoga com concepções da literacia histórica, com foco na abordagem da fotografia como fonte histórica (um conceito de segunda ordem), considerando-a o ponto de partida para uma série de temas a serem discutidos e refletidos, além de essencial para a análise histórica. O que pretendemos é ajudar a pensar em um modo de ensinar e aprender História que, em vez de priorizar o domínio e acúmulo dos conhecimentos de fatos e informações, esteja centrado na ideia de que os estudantes precisam aprender a pensar historicamente, a entender que o conhecimento histórico possui uma natureza específica. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt:

O conceito de literacia histórica entende que a finalidade do ensino de História é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico, ressaltando que não se trata de transformar todas as pessoas em historiadores, mas de ensinar a pensar historicamente. (SCHMIDT, 2017, p. 75).

Princípios teóricos da literacia histórica e de alguns autores que discutem o uso da fotografia como documento histórico embasaram esta dissertação e o livro paradidático que compõe o trabalho de conclusão do curso de mestrado. O livro paradidático em formato eletrônico foi elaborado com o intuito de contribuir com professores e estudantes para que se sintam estimulados a ensinar e aprender História por meio do uso da fonte fotográfica. Algumas reflexões sobre obras paradidáticas, bem como a estrutura, organização e objetivos dos capítulos e seções do e-book (produto educacional) são tratados a seguir.

### 3.2 Um e-book paradidático como ferramenta de estudo da fonte fotográfica

Quando se pensa em um livro paradidático, muitas possibilidades vêm em mente. Em geral, quase todos os livros utilizados nas escolas que tratam de temáticas específicas e aprofundam-se um pouco mais do que os livros didáticos em um determinado assunto costumam ser denominados *paradidáticos*. Além daqueles direcionados a uma disciplina escolar, têm também os livros que podem ser usados por professores de diversas disciplinas em conjunto. É o caso das obras que abordam temas interdisciplinares que servem a mais de um componente curricular – um livro sobre meio ambiente, por exemplo, pode ser utilizado por professores de Geografia, Biologia e Química. Há também as obras literárias de diversos gêneros, muito utilizados em Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira etc.

A expressão *paradidático* remete à ideia de um material didático que é complementar ou auxiliar – a denominação passou a ser usada no final da década de 1970 por interesses comerciais do mercado editorial (ZAMBONI, 1991, p. 11). Portanto, a aplicação do termo advém da necessidade de diferenciá-lo da categoria *livro didático* – os livros didáticos, propriamente ditos, têm como característica apresentar um número mais extenso de conteúdos, geralmente sendo usados durante várias ocasiões ao longo do ano letivo, às vezes até durante todo o ano. Em função disso, os livros didáticos não costumam aprofundar muito um determinado tema.

Uma forma de descrever a categoria *paradidático* está presente na citação de Kazumi Munakata<sup>58</sup>:

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*. (MUNAKATA, 1997, p. 103, grifo do autor).

Considerando a acepção de Munakata, o livro paradidático é um instrumento que pode ser direcionado tanto ao professor como ao aluno e utilizado para consultas, pesquisas e atividades em geral. Ainda segundo o autor, há uma carência deste tipo de material didático, o que faz dele relevante. É verdade que muitos livros paradidáticos tratando dos mais diversos temas foram produzidos e continuam sendo, porém a proposta do e-book paradidático

---

<sup>58</sup> A obra de Kazumi Munakata citada neste trabalho foi desenvolvida na década de 1990, porém ainda se mostra aplicável aos paradidáticos atuais.

produzido no âmbito deste trabalho de mestrado é oferecer um material de fácil acesso a professores e alunos que tem como essência a abordagem de uma temática não muito comum: o uso de documentos fotográficos como objeto central da análise histórica.

A historiadora Ernesta Zamboni fez uma análise de algumas coleções de livros paradidáticos de História publicados a partir da década de 1980 e chegou à conclusão de que, apesar de constituírem material com inovações de abordagens e de linguagem que se diferenciavam do padrão dos livros didáticos, as obras analisadas não apresentavam mudanças significativas:

[...] apesar da ênfase com que é veiculada a relação entre paradidático e inovação pedagógica, ela não se concretizava em termos reais. Isto porque o simples emprego de uma técnica discursiva (seja história em quadrinhos, documentos ou narrativa ficcional) considerada a priori como inovadora, seja no sentido de não usual, seja no sentido de facilitadora de percepção, não define a mudança da produção cultural, no caso, o livro paradidático, como objeto inovador [...].

Assim, é impossível pensar historicamente ou seja, empregando os conceitos próprios da produção historiográfica, sem que tenhamos desenvolvido nossa capacidade de pensar a trama histórica em suas múltiplas concretudes, durações, composições e relações entre os diversos agentes sociais.

[...]

Portanto, o emprego da forma isolada, por mais inovadora que seja, impossibilita o alcance de inovações que apontem para a transformação, que somente serão alcançadas com mudanças substanciais nas abordagens do conteúdo proposto. E isto, como acreditamos ter explicitado, não ocorreu, pois, no final a história veiculada continuou sendo aquela exaltadora de heróis [...] (ZAMBONI, 1991, 200).

O uso de documentos em uma obra voltada para o ensino de História não deve, considerando a análise de Zamboni, estar desvinculado de uma questão fundamental: a maneira como o documento é abordado. Ou seja, não é suficiente apenas a utilização dos documentos, é preciso que eles sirvam como referência para uma análise histórica crítica, considerando aspectos de sua complexidade como fonte histórica e a possibilidade de diferentes narrativas sobre eles. Ao propor a fonte fotográfica como centralidade no e-book paradidático, nossa intenção é propor uma forma diferente de produção didática, que discuta a fonte em si, sem que ela seja utilizada apenas como um recurso de “enriquecimento” discursivo de narrativas históricas.

Considerando um dos objetivos do paradidático produzido no âmbito deste trabalho, que é o de ser utilizado como recurso pedagógico em sala de aula, é relevante a citação de Ana Isabel Sousa Dias (2012, p. 38):

A utilização de fotografias na sala de aula é um desafio acrescido para os professores, tendo em conta, o tratamento metodológico que o acervo iconográfico exige, para não se limitar a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como

recurso para seduzir os alunos acostumados com a profusão de imagens do mundo audiovisual.

Ana Beatriz Accorsi Thomson<sup>59</sup>, em sua dissertação “Os paradidáticos no ensino de História: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em Londrina” chegou a uma conclusão sobre o uso desse tipo de material didático em sua pesquisa. Ainda que a autora dê ênfase a um tipo específico de livro paradidático – as obras literárias que podem ser trabalhadas pelos professores de História –, sua conclusão reforça a importância de fomentar no ensino de História o trabalho com foco nos conceitos de segunda ordem, proposta deste trabalho de mestrado:

Percebemos que os professores, em sua maioria, reconhecem positivamente o papel de importância desses livros e suas possíveis contribuições ao ensino de história. A ideia de que os paradidáticos possibilitam um afluência da ludicidade nas aulas e o acesso a diferentes contextos históricos foi amplamente citada pelos entrevistados. No entanto, a concepção de utilizar esses materiais didáticos como fonte histórica, de forma metodologicamente coerente com os pressupostos da disciplina histórica, ainda foi pouco lembrada. Isso nos preocupa em relação ao pouco aprofundamento teórico e metodológico que tem sido empreendido nas aulas de História. Segundo as ideias da Educação Histórica, os alunos devem aprender mais do que conceitos substantivos. Deve-se trabalhar com eles também os aportes que caracterizam a ciência histórica, dentre eles a perspectiva do que é uma fonte histórica e de como analisá-la. (THOMSON, 2016, p. 98).

O livro paradidático produzido no âmbito deste trabalho de mestrado caracteriza-se por alguns diferenciais que podem ser relevantes para a pesquisa e para o ensino de História. A obra tem como centralidade a abordagem de fotografias como ponto de partida para a análise do contexto referente a elas e também para a abordagem de temáticas que partem dessa fonte histórica – característica que dialoga com a proposição de Ana Beatriz Accorsi Thomson citada acima. Além disso, outro diferencial é o fato do paradidático ter sido elaborado em consonância com os fundamentos teóricos e metodológicos analisados nesta pesquisa de mestrado e com a pesquisa realizada com meus alunos do Ensino Médio.

No que se refere à questão mercadológica, Ernesta Zamboni faz uma consideração relevante. Ao referir-se às décadas de 1970 a 1990, nas quais parte do mercado editorial investiu na produção de paradidáticos no Brasil, destacou que esse tipo de material, além de ter servido a professores e estudantes como ferramenta de apoio para novas abordagens de determinadas temáticas (1991, p. 2), tornou-se um produto editorial valioso para os interesses comerciais das grandes editoras:

---

<sup>59</sup> Ana Beatriz Accorsi Thomson é mestra em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Tais publicações encontraram espaço nas editoras para o seu crescimento, pois a venda de livros didáticos se faz maciçamente nos primeiros quatro meses do ano, quando tem início o ano letivo; nos demais meses, as editoras ficam praticamente ociosas, trabalham em ritmo lento. Com o objetivo de aproveitar essa ociosidade, começaram a investir na produção de paradidáticos e novas séries de publicações surgiram, apresentando títulos variados. (ZAMBONI, 1991, p. 12).

Ao analisarmos catálogos de diversas editoras no Brasil atualmente, constata-se que a oferta de livros paradidáticos é ampla no mercado de material didático<sup>60</sup>. Há um grande número de obras disponíveis, sobretudo as denominadas “literatura infantil ou juvenil”. Esse é um dado relevante, pois permite inferir que os livros paradidáticos continuam sendo de significativa importância mercadológica para as editoras. Essa reflexão é feita para destacar duas características da obra paradidática relacionada a este trabalho de mestrado: ela não tem objetivo comercial, sendo produzida para ser usada livremente para fins educacionais, tanto por professores como por estudantes, tratando-se, portanto, de um diferencial que foi estimulante no processo de produção; além do fato de ser uma obra que não se enquadra na categoria “literatura infantil ou juvenil”, guardando semelhanças (apesar de diferenças) com obras paradidáticas muito comuns na década de 1990 que apresentavam estudos mais aprofundados sobre temáticas específicas.

O e-book paradidático produzido é denominado “Lentes da História: narrativas fotográficas da Segunda Guerra Mundial”. Trata-se de um produto educacional destinado a estudantes do Ensino Médio e professores e tem como característica o estudo e a análise de fotografias que são as referências principais dos capítulos que compõem o livro – a opção pela fonte fotográfica partiu de meu interesse pelo uso de fontes visuais, referido na introdução deste trabalho. A temática Segunda Guerra foi definida (como citado anteriormente neste trabalho) a partir de uma pesquisa que considerou a preferência temática predominante entre os estudantes participantes. Essa é uma característica que diferencia o e-book paradidático produzido no âmbito deste trabalho da maioria das obras disponíveis. Apesar de, algumas vezes, os paradidáticos serem editados com foco nas demandas de professores – o que também difere de nosso caso –, demandas próprias do mercado também interferem nesse aspecto, como destaca Zamboni (1991, p. 29):

---

<sup>60</sup> Cf. Catálogo das editoras Abacatte, Compor e Lê. Disponível em: <http://www.le.com.br/site/editorale/uploads/catalogo.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020. Catálogo da editora Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura/>. Acesso em: 17 set. 2020. Catálogo da editora Saraiva. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/editora/saraiva/>. Acesso em: 17 set. 2020. Catálogo da editora Atual. Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/nossos-livros/editora/atual/>. Acesso em: 17 set. 2020.

A utilização dos paradidáticos em sala de aula está diretamente relacionada às solicitações dos professores; não raras vezes tais livros são introduzidos artificialmente nas escolas, através de necessidades criadas pelos próprios divulgadores dos livros didáticos.

As características do livro paradidático permitem um estudo mais consistente de um assunto específico e, conseqüentemente, o uso de muitas possibilidades de abordagem. A opção pela produção de um livro paradidático como produto educacional deste trabalho de mestrado partiu da busca por uma ferramenta pedagógica que fosse apropriada para tratar de uma temática específica – no caso, fontes fotográficas da Segunda Guerra Mundial – e que oferecesse, ao mesmo tempo, espaço suficiente para a abordagem de diversos aspectos relacionados a cada fotografia ou conjunto de fotografias relativas à temática.

O formato eletrônico foi pensado em função do objetivo de facilitar o acesso ao material e também por tornar mais prático o caminho a outras fontes e informações por meio de links da internet que podem ser acionados durante a leitura. O formato e-book pode ser publicado na internet, podendo ser acessado por meio de um link. Além disso, os interessados podem compartilhar o livro por e-mail e aplicativos de mensagens usando o celular ou o computador.

Cada capítulo do livro tem como temática central uma fonte fotográfica específica ou um conjunto específico de fontes fotográficas relacionadas a um tema, das quais irradiam algumas questões relevantes para o conhecimento histórico. Uma questão importante tratada no e-book, por exemplo, foi a preocupação em destacar o contexto em que os registros fotográficos foram realizados, não apenas os vinculando a determinados temas ou períodos, mas destacando os autores dos registros e sua relação com os eventos retratados.

Outra questão relevante que emerge do documento fotográfico e que se destaca em determinadas partes do paradidático é a análise do documento em si, dos detalhes iconográficos constituintes do registro: o foco e o enquadramento definidos pelo olhar do fotógrafo; os detalhes referentes aos objetos presentes nas imagens; os retoques de uma fotografia e informações sobre os personagens retratados.

A abordagem da fotografia no que diz respeito às suas prerrogativas como fonte histórica é um elemento metodológico essencial do livro produzido. Sua relevância como documento, suas possibilidades e limites são analisadas com o apoio de textos complementares que fazem refletir sobre tais questões.

O e-book, produto educacional deste trabalho, não tem como proposta apresentar modelos de sequências didáticas, nem apresentar orientações e procedimentos didáticos

sugeridos, já que ele não é destinado exclusivamente a professores. O direcionamento é mais amplo no que concerne ao público-alvo. O material foi produzido para que seja útil para estudantes do Ensino Médio e para professores, portanto foi elaborado com linguagem, conteúdo e estrutura apropriados para tal. O objetivo foi buscar um equilíbrio para alcançar os dois públicos. Aos professores, deseja-se que ele sirva como inspiração para a produção de novos materiais didáticos e para pensar novas possibilidades para o ensino e, sobretudo, para ser usado diretamente em suas aulas e como ponto de partida para possíveis atividades de pesquisa a serem propostas aos seus alunos. Aos estudantes, espera-se que ele tenha a função de despertar um olhar instigante para o conhecimento histórico, mostrando-lhes que a História não é uma revelação definitiva do passado, que aprender História não é simplesmente acumular informações sobre o passado, mas refletir a respeito da relação presente-passado-presente e que a leitura das fontes históricas, matéria-prima dos historiadores, é um procedimento importante para entender a construção do saber histórico.

O livro foi dividido em cinco capítulos. Os capítulos possuem os seguintes títulos, respectivamente: “A bandeira em Iwo Jima: a fotografia que ajudou a financiar a Guerra do Pacífico”; “O Ataque ao *Reichstag*: uma fotografia retocada para glorificar a conquista sobre Berlim”; “Os registros de George Rodger em Bergen-Belsen: as fotografias que revelaram os horrores de um campo de concentração nazista”; “*La Tondue* de Chartres: o registro fotográfico de uma condenação pública”; “Os arquivos preservados de Mauthausen: documentos fotográficos no Tribunal de Nuremberg”.

Cada capítulo tem em sua página de abertura uma fotografia que é o objeto principal do estudo ou, no caso do terceiro e do quinto capítulo, uma das fotografias de um conjunto de registros fotográficos que compõem a temática central do capítulo. Os capítulos não se resumem unicamente na abordagem e na análise iconográfica das fotografias em si, mas também em temáticas relacionadas à fotografia e ao contexto histórico do registro fotográfico.

Para a escolha das fotografias usadas no paradidático foram considerados alguns critérios. Primeiro, por necessidade de delimitação temática, foram escolhidas fotografias ligadas à atuação de sujeitos e instituições pertencentes aos países Aliados ou a contextos vivenciados por pessoas que tiveram relação com esses países, como no caso do fotógrafo húngaro Robert Capa e do fotógrafo espanhol Francesc Boix. No caso, a delimitação pensada levou em conta o fato de que a análise do simbolismo fotográfico utilizado pelos governos da Alemanha nazista e da Itália fascista representaria uma ampliação temática significativa. Outro critério considerado foi a escolha de cinco fotógrafos de nacionalidades diferentes,

sendo uma forma de ampliar a representatividade entre aqueles que atuaram na guerra. Por fim, considerou-se que seria relevante proporcionar aos leitores, estudantes e professores, a reflexão sobre as possibilidades do uso da fonte fotográfica no ensino e aprendizagem como ponto de partida para diversas temáticas, sendo, portanto, levantadas questões sobre o caráter propagandístico e midiático do uso de imagens fotográficas, a edição de imagens e suas intencionalidades, a influência da fotografia na revelação pública de crimes de guerra e a fonte fotográfica como catalisadora de discussões e reflexões sobre questões humanitárias.

Cada capítulo possui quatro seções, que são: 1- A fotografia; 2- A fotografia como fonte histórica; 3- O fotógrafo; 4- Ampliando seus estudos. Cada seção tem características e objetivos próprios, tratados a seguir.

### **3.2.1 Seção 1: A fotografia**

A seção inicia logo após a página de abertura do capítulo. Nela, é explicado o contexto em que a fotografia presente na página inicial do capítulo foi realizada, é feita a identificação do autor do registro (no caso específico do capítulo 5, do fotógrafo envolvido na preservação da fotografia) e é detalhada a relação da imagem com os eventos históricos com os quais elas estão relacionadas.

Em três dos cinco capítulos, os leitores são convidados a retornar à página de abertura e fazer uma leitura da imagem, buscando encontrar informações e indícios relacionados ao contexto exposto no parágrafo anterior ao comando. A ideia é que o leitor seja motivado a fazer uma leitura mais atenta da imagem, observando detalhes e elementos constituintes da cena retratada antes de ler as informações mais completas apresentadas no seguimento da leitura da seção. A sugestão para que retorne e observe novamente a imagem pode levar o leitor a entender que uma imagem é capaz de revelar muito mais quando não é vista “de passagem”, como uma simples ilustração de texto.

No caso dos dois primeiros capítulos, que trazem as fotografias da bandeira em Iwo Jima e a do ataque ao *Reichstag* (de autoria dos fotógrafos Joe Rosenthal<sup>61</sup> e Yevgeny Khaldei<sup>62</sup>, respectivamente), as cenas apresentadas nas fotos sugerem dinamismo e ação em cenários de batalha e isso, talvez, seja a característica mais evidente ao espectador. É provável

---

<sup>61</sup> Joe Rosenthal (1911–2006) foi um fotógrafo estadunidense que esteve presente na ilha japonesa de Iwo Jima em 1945, durante a Segunda Guerra Mundial. (Cf. INTERNATIONAL PHOTOGRAPHY HALL OF FAME AND MUSEUM. *Joe Rosenthal*. Disponível em: <https://iphf.org/inductees/joe-rosenthal/>. Acesso em: 18 mar. 2020).

<sup>62</sup> O fotógrafo ucraniano Yevgeny Khaldei foi citado no capítulo 2 desta dissertação.

que entre alguns leitores essa questão tenha maior influência, já que o conhecimento prévio desses leitores pode ser muito marcado por narrativas que enfatizam o aspecto bélico da Segunda Guerra, como as narrativas cinematográficas e enciclopédicas. Não que isso seja, necessariamente, um problema em si, mas há muito mais do que bombas, tiros e avanços de tropas em uma guerra, e mesmo uma imagem com essas características pode representar algo a mais na investigação histórica. Este é um ponto muito importante da proposta desses dois capítulos.

É importante ressaltar, entretanto, que também não se trata de “exigir” que os leitores cheguem a muitas conclusões somente a partir do visual. Afinal, segundo Boris Kossoy, é preciso buscar informações que extrapolam a fotografia para que haja uma compreensão mais abrangente da realidade dos personagens e cenários retratados:

As informações do signo escrito devem ser continuamente utilizadas na compreensão da cena através de imagens que registram aspectos selecionados do real. Há de recuperar pacientemente particularidades daquele momento histórico retratado, pois uma imagem histórica não se basta em si mesma.

[...]

Em conexão com as mais diversas fontes que informam sobre o passado, têm-se maiores elementos para compreender a atitude dos personagens estáticos e mudos e dos cenários parados no tempo, assim como possíveis pistas que esclareçam quanto à atuação do próprio fotógrafo que registrou seus temas segundo uma determinada intenção. (KOSSOY, 2014, p. 131).

Em seguida, portanto, após a sugestão para analisar a fotografia, o texto da seção apresenta informações relativas ao registro fotográfico e à cena retratada pelo fotógrafo. Nos dois primeiros capítulos, que tratam, respectivamente, sobre a bandeira em Iwo Jima e sobre o ataque ao *Reichstag*, a ênfase recai sobre o caráter propagandístico das fotografias. O primeiro destaca o uso da fotografia pelo governo estadunidense para promover uma imagem heroica dos soldados de seu país e o segundo serve para valorizar os feitos do exército soviético, fortalecendo a imagem vitoriosa de sua nação sobre a Alemanha nazista. Ainda na primeira seção dos dois primeiros capítulos, alguns detalhes iconográficos da composição fotográfica são destacados, ressaltando o simbolismo das imagens.

Os dois primeiros capítulos do produto educacional têm como característica a análise das fotografias em seus aspectos que apontam o uso das imagens para fins de afirmação de poderes instituídos – a utilização dessas fotografias em livros e outras fontes sem a devida discussão e análise acaba reproduzindo essa intenção. Ernesta Zamboni<sup>63</sup> resalta uma característica encontrada por ela em obras didáticas:

---

<sup>63</sup> Ernesta Zamboni é historiadora e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Os autores dos manuais didáticos colocam em seus livros fatos históricos que são sendo transmitidos de geração a geração, perpetuando, desta forma, uma dada memória que tem muito a ver com o poder e com os vencedores. Assim, a obra didática acaba por difundir e reproduzir o poder. (ZAMBONI, 1991, p. 39).

No primeiro capítulo, no final da seção 1, é apresentado ao leitor um texto sobre outras fontes históricas: as moedas, as cédulas de dinheiro e os selos postais. Nesse texto é feita uma referência ao uso destes pequenos objetos pelos poderes estabelecidos para enaltecer governantes e seus feitos. O exemplo dado é o do selo postal que reproduziu a cena da fotografia da bandeira em Iwo Jima e que entrou em circulação ainda em 1945, ano final da Segunda Guerra. O objetivo é que o leitor reflita sobre o uso político de símbolos de ampla circulação pública. No fim, é feita uma proposta de pesquisa sobre as imagens usadas em moedas e cédulas de dinheiro antigas e atuais e suas prováveis finalidades. Ao realizar a pesquisa, o leitor, no caso mais específico do leitor-aluno, perceberá que a prática da disseminação da imagem pública de governantes em moedas e cédulas remonta a períodos remotos e mantém-se até a atualidade. O leitor-professor poderá sugerir essa pesquisa a seus alunos ou mesmo fazer uma pesquisa pessoal.

No segundo capítulo há um texto complementar tratando sobre a edição de imagens de fotografias analógicas e digitais. A intenção é estabelecer uma relação temporal no que diz respeito às mudanças tecnológicas – os leitores mais jovens nasceram na era digital e provavelmente alguns não tiveram acesso a uma câmera analógica. Em seguida é feita a orientação para uma busca na internet na qual os leitores irão pesquisar sobre o modo como são reveladas as fotos analógicas e sobre exemplos de fotografias que foram editadas com finalidade artística ou alteradas com o objetivo de manipular informações. No fim, o leitor é convidado a refletir sobre os possíveis benefícios e prejuízos que podem ocorrer em função da prática de edição de imagens. O texto complementar e a atividade de pesquisa colocam em questão conceitos estruturais de natureza histórica: tempo, transformação e permanência. As diferenças tecnológicas indicam processos de mudança comparando passado e presente, o que fica evidente quando é feita referência ao analógico e ao digital. De outro modo, a constatação de que a prática de edição de imagens também acontecia no “mundo analógico” realça o caráter da permanência, sobretudo se forem constatadas motivações semelhantes em períodos distintos. Por fim, vale destacar que refletir sobre questões éticas que envolvem a manipulação de imagens é uma forma de lidar com questões da vida prática, afinal as imagens estão cada vez mais presentes no cotidiano e nos mais diversos recursos de comunicação e informação, influenciando o modo como a realidade é interpretada.

O terceiro capítulo tem como fotografia de abertura uma das imagens registradas pelo fotógrafo britânico George Rodger<sup>64</sup> quando entrou no campo de concentração nazista de Bergen-Belsen após a libertação dos prisioneiros em 1945. O capítulo tem como objetivo tratar sobre alguns registros feitos pelo fotógrafo naquele momento e não somente da primeira imagem apresentada no livro. A primeira seção apresenta uma contextualização sobre a realidade encontrada no campo de Belsen e sobre os personagens retratados pelo fotógrafo, estabelecendo um diálogo entre texto escrito e as imagens. No fim da seção há um texto para reflexão acerca do pensamento da filósofa alemã Hannah Arendt sobre a ideia de “banalidade do mal”<sup>65</sup> associada ao caso do oficial nazista Adolf Eichmann. O objetivo é provocar no leitor a reflexão filosófica sobre os limites e contradições do comportamento humano em situações extremas e, também, talvez de forma indireta, ajudar o leitor a entender que a História é uma forma ampla de conhecimento, que investiga os mais diversos aspectos da realidade do homem, como, por exemplo, questões relativas à forma de pensar e de se comportar dos indivíduos no contexto em que viveram.

“*La Tondue de Chartres*” é a fotografia central do quarto capítulo. Ela retrata uma cena captada pelo fotógrafo húngaro Robert Capa<sup>66</sup> na cidade francesa de Chartres, na qual uma passeata acompanha uma mulher de cabeça raspada (*tondue* significa raspada em francês). O enquadramento da imagem permite analisar alguns elementos interessantes descritos na primeira seção do capítulo. Logo após uma breve descrição contextual de tempo e espaço o leitor é orientado a voltar à página de abertura e analisar algumas características da imagem: o foco central definido pelo fotógrafo, os elementos que configuram expressividade e a expressão no rosto das pessoas. O texto que segue após a orientação trata do contexto que envolve aquela cena. São expostas ao leitor algumas informações importantes para a compreensão da imagem e destacados alguns detalhes da fotografia.

Ao fim da seção, um texto complementar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos é utilizado para subsidiar uma reflexão sobre a situação vivida pela mulher retratada na fotografia de Capa e para que o leitor aprofunde seus conhecimentos por meio de uma pesquisa no documento da Declaração. Além de trazer à tona questões de ordem humanitária,

---

<sup>64</sup> O fotógrafo George Rodger foi citado no capítulo 2 desta dissertação.

<sup>65</sup> A ideia de “banalidade do mal” foi usada por Hannah Arendt ao analisar a forma como o oficial nazista Adolf Eichmann, julgado por crimes de guerra, agia ao receber ordens de seus superiores em relação ao destino dos judeus nos campos de concentração e de extermínio. Diferentemente do que muitos esperavam ouvir, Arendt, ao analisar Eichmann durante seu julgamento, concluiu que o oficial não era um nazista sádico e antisemita, mas que seguia as determinações sem refletir, acreditando ser mais importante cumprir as ordens de seus superiores. Entretanto, para ela, isso não o isentava da responsabilidade diante da violência sofrida pelos judeus (DINIZ, 1995, p. 99-102).

<sup>66</sup> Robert Capa foi citado no capítulo 2 desta dissertação.

a intenção é que se estabeleça uma conexão entre a realidade atual e os direitos discutidos em consequência da experiência traumática da Segunda Guerra Mundial. Ao referir-se às discussões acerca da literacia histórica e da consciência histórica, Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 75) destaca que um dos objetivos propostos pela literacia histórica é estabelecer uma relação entre presente e passado fundamentada em narrativas que sirvam para a orientação para a vida presente, considerando princípios como a liberdade, a democracia e os direitos humanos.

O quinto capítulo tem como fotografia de abertura a imagem de um prisioneiro do campo de concentração nazista de Mauthausen morto sobre a cerca eletrificada, sendo uma das imagens salvas dos arquivos do campo. O capítulo não está centrado na análise desta imagem propriamente e sim no conjunto do qual ela faz parte.

Na primeira seção do capítulo é explicitado o contexto no qual os arquivos foram preservados, sobre a realidade vivida pelos personagens retratados nas fotos e a respeito da atuação do principal responsável pela preservação de parte do arquivo de negativos do campo: o prisioneiro e fotógrafo espanhol Francesc Boix<sup>67</sup>. Com o objetivo de destacar a importância da utilização da fotografia como documento denunciativo e o seu uso pela imprensa, foi inserida na seção imagem de duas páginas da revista francesa *Regards* que fazem parte da matéria que ajudou a divulgar os crimes cometidos no campo de Mauthausen e algumas imagens salvas por Boix.

Em todos os capítulos, na seção 1, é sugerido ao leitor que retorne à página inicial e reflita sobre a epígrafe citada no final dela, relacionando-a com o que foi lido na seção.

Espera-se, com as abordagens feitas na seção 1, que os leitores compreendam o potencial da fotografia como fonte para muitas possibilidades temáticas e como valioso recurso de análise histórica, considerando que os registros fotográficos não se encerram no que está aparente, podendo decorrer de sua análise uma série de questões e desdobramentos a serem refletidos.

---

<sup>67</sup> Francesc Boix (1920–1951) nasceu em Barcelona e lutou na Guerra Civil Espanhola ao lado dos republicanos. Após refugiar-se na França, foi capturado pelos nazistas e enviado ao campo de concentração de Mauthausen na Áustria em 1941 (Cf. INSTITUTO CERVANTES. *Francesc Boix*. Biografia. Disponível em: [https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/boix\\_francisco.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/boix_francisco.htm). Acesso em: 02 jul. 2020).

### 3.2.2 Seção 2: A fotografia como fonte histórica

Nesta seção, o leitor encontrará algumas questões sobre a fotografia quanto a sua função documental. Ao leitor são apresentadas reflexões fundamentais para que compreenda as peculiaridades da fonte fotográfica e as características comuns que tem em relação a qualquer outro tipo de fonte histórica.

No primeiro capítulo, é feita uma reflexão sobre a realidade apresentada pela fonte fotográfica, devendo o leitor entender que se trata de uma realidade fragmentada, ou seja, que o documento fotográfico apresenta *traços* da realidade, e não a sua totalidade. Para contribuir com o tema é apresentada uma citação de Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi retirada do livro “Ensino de história: diálogos com a literatura e fotografia” (2012), na qual os autores refletem sobre a importância da análise crítica das fontes.

No segundo capítulo é levantada uma questão importante sobre a fonte fotográfica: a sua relevância como fonte histórica. Nesse sentido, destaca-se o valor da fotografia como tal, sendo de grande importância duas considerações: não a reduzir ao papel de simples ilustração de texto e tratá-la da mesma maneira que se trata as fontes escritas quanto aos critérios de análise do documento. Como reflexão, é apresentada ao leitor uma citação de Boris Kossoy, de sua obra “Realidades e ficções na trama fotográfica” (2002), na qual o autor faz pensar sobre o processo cultural de criação do fotógrafo, suas motivações e intencionalidades, fatores que interferem no produto final e em sua influência como documento.

No fim da seção, ainda no segundo capítulo, o leitor é convidado a pensar sobre sua história fotográfica e o quanto sua memória pode sofrer influência de seus registros fotográficos pessoais, considerando aquilo que foi ou não registrado e os contextos em que foram feitos esses registros. É sugerido que revise seus arquivos fotográficos e reflita sobre tal questão.

No terceiro capítulo, que trata dos registros de George Rodger no campo de Bergen-Belsen, fala-se sobre a influência da fotografia como um instrumento de leitura de mundo ao longo do tempo e da relação entre essa ferramenta de comunicação e a imprensa no século XX. Destaca-se o desenvolvimento tecnológico na produção de câmeras fotográficas e a importância do documento fotográfico na veiculação de notícias em jornais e revistas ilustradas. Em seguida, é citado um trecho de Boris Kossoy, da obra “Realidades e ficções na trama fotográfica” (2002), que traz relevante reflexão sobre a influência do processo editorial sobre o documento fotográfico.

A seção encerra com uma proposta de pesquisa em revistas ilustradas da primeira metade do século XX e a comparação com publicações atuais. O leitor é orientado a analisar os elementos constituintes das revistas (fotografias, legendas, manchetes, anúncios comerciais etc.) para utilizá-los na comparação entre as publicações. Dois links são sugeridos para dar o acesso a duas edições de revistas publicadas na primeira metade do século XX. Comparar publicações de revistas de períodos distintos é uma forma de trabalhar conceitos estruturais como: evidência, mudança, permanência, passado, presente etc. É possível observar, por exemplo: a presença de muitos documentos visuais que evidenciam costumes de uma determinada época; as mudanças na estrutura e na organização das edições ocorridas em razão da realidade tecnológica de cada período; a permanência do uso de imagens como um recurso preservado nas edições, ainda que com características diferentes; temas que deixaram de ser abordados e outros que continuam em destaque etc.

O quarto capítulo traz, na seção 2, uma relação entre a fotografia “*La Tondue de Chartres*” de Robert Capa e o potencial do uso de uma fotografia como documento. É citado o caso dos pesquisadores Gérard Leray e Philippe Frétagne<sup>68</sup>, que utilizaram a fotografia como ponto de partida para uma pesquisa em arquivos judiciais e em depoimentos de testemunhas que “mergulhou” na busca de respostas para entender as relações estabelecidas entre alguns moradores da cidade francesa de Chartres diante das complexas formas de interação entre eles e os oficiais alemães durante a ocupação da França. Nesse sentido, vale observar a citação de Boris Kossoy:

A reconstituição através da fotografia não se esgota na competente análise iconográfica. Esta é apenas a tarefa primeira do historiador que se utiliza das fontes plásticas. A reconstituição de um tema determinado do passado, através da fotografia ou de um conjunto de fotografias, requer uma sucessão de construções imaginárias. O contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daquelas personagens que vemos representadas, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim do modelo referente – sua *realidade interior* – é, todavia, invisível ao sistema óptico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo *scanner*. Apenas imaginada. (KOSSOY, 2002, p.133, grifo do autor).

Outra questão referida nesta seção é sobre o uso da fonte fotográfica como inspiração para o estudo de outras temáticas que estejam relacionadas aos temas retratados nas imagens. Esse é o caso do texto complementar apresentado no final da seção. Nele, fala-se sobre a

<sup>68</sup> Gérard Leray e Philippe Frétagne são autores da obra “*La tondue: 1944-1947*” publicado pela editora *Vendémiaire* em 2018 (não disponível em português), resultado de pesquisa realizada a partir da fotografia “*La tondue de Chartres*” de Robert Capa (Cf. LA TONDUE DE CHARTRES – *Avis de Recherche*. Disponível em: <https://tonduechartres.wordpress.com/>. Acesso em: 05 jul. 2020).

França de Vichy e o contexto da França durante a ocupação alemã, temas conectados com a cena registrada por Capa e que, assim como outros, podem partir do estudo inicial da fonte fotográfica.

No quinto capítulo discorre-se sobre a fotografia como documento utilizado em processos judiciais – no caso, sobre os julgamentos do Tribunal de Nuremberg – e a importância do cruzamento do registro fotográfico com outras fontes. A relevância do entrelaçamento das fontes diz respeito tanto aos fins de apuração judicial como aos historiadores. Na seção, há uma citação do artigo “Arquivos e documentos reveladores de crimes contra a humanidade”, de Marcelo Thadeu Quintanilha Martins<sup>69</sup>, fazendo referências aos documentos utilizados em Nuremberg.

No fim da seção foi inserido um texto que trata sobre o neonazismo, estabelecendo relação entre presente e passado no que diz respeito às ideias relacionadas ao nazismo. Em seguida, é citado o artigo 20 da Lei Federal nº 7.716, que prevê punição para quem utilizar a suástica para fazer apologia ao nazismo. O objetivo da escolha desse texto é que o leitor reflita sobre o tema na atualidade. Por fim, é sugerida uma pesquisa sobre pessoas e instituições que contribuem ou contribuíram para o combate ao racismo e à xenofobia.

### **3.2.3 Seção 3: O fotógrafo**

Como já citado, é importante definir métodos de “crítica das fontes” para as imagens tal como ocorre com outras fontes (BURKE, 2017, p. 12). Certamente é o caso das fotografias. Sendo assim, é imprescindível um olhar para o autor: o fotógrafo. Não há como analisar criticamente uma fonte histórica sem que seja conhecida sua autoria ou o contexto de sua origem.

Esta seção foi pensada a partir dessa premissa. O papel do fotógrafo é decisivo na produção da imagem e, conseqüentemente, nos destinos de sua recepção pública. A interpretação de mundo a partir das imagens fotográficas, ainda que sujeita à subjetividade do espectador, parte, invariavelmente, de uma obra concebida de uma forma ou de outra por um fotógrafo. Para Boris Kossoy:

A produção da obra fotográfica diz respeito ao conjunto dos mecanismos internos do *processo de construção da representação*, concebido conforme uma certa intenção, construído e materializado cultural, estética/ideológica e tecnicamente, de acordo com a visão particular de mundo do fotógrafo. (KOSSOY, 2002, p. 42, grifo do autor).

---

<sup>69</sup> Diretor Técnico do Centro de Acervo Permanente do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, reforçando a citação de Boris Kossoy, é importante destacar a consideração de Ana Isabel Sousa Dias sobre a influência do fotógrafo na produção da imagem:

Dramatizando ou valorizando esteticamente os cenários, deformando a aparência dos seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, elaborando a composição, o fotógrafo sempre manipulou os seus temas de alguma forma: técnica, estética ou ideologicamente. (DIAS, 2012, p. 22).

Tais questões justificam a importância de uma seção específica sobre os autores das imagens fotográficas. A seção é organizada conforme explicado a seguir.

Em todos os capítulos é apresentado um breve resumo da biografia do fotógrafo autor da fotografia apresentada na página de abertura (no caso do quinto capítulo, do responsável pela preservação da fotografia, o fotógrafo Francesc Boix). Além disso, são feitas referências sobre seus trabalhos e a respeito de alguns detalhes relativos ao contexto da produção das fotografias abordadas nos capítulos. Há também, em alguns casos, algumas informações relevantes a respeito dos fotógrafos nas seções anteriores. Em virtude de um eventual interesse do leitor em conhecer um pouco mais sobre os fotógrafos e suas obras, são sugeridos (na seção 4) links de pesquisa na internet que dão acesso a mais informações.

No primeiro capítulo, após o resumo sobre a biografia do fotógrafo Joe Rosenthal, há um texto alusivo ao Monumento de Iwo Jima e a relação da obra à imagem registrada pelo fotógrafo. Em seguida, há uma sugestão de pesquisa para o leitor. Nela, ele é orientado a pesquisar sobre monumentos existentes na cidade onde mora, fazendo registros sobre o local onde foram erguidos e a data de criação. Por fim, é solicitado que tentem encontrar respostas que expliquem quais objetivos estão relacionados à sua produção.

No segundo capítulo, ao fim da seção, é destacada uma das obras mais conhecidas do fotógrafo Yevgeny Khaldei, abordada anteriormente nesta dissertação: a fotografia do hasteamento da bandeira soviética no prédio de *Reichstag* em Berlim, registrada em maio de 1945. Ao leitor é proposta uma pesquisa para compreender detalhes sobre a produção da fotografia e para estabelecer uma relação entre a obra de Khaldei e a fotografia de Joe Rosenthal da bandeira em Iwo Jima (tema do primeiro capítulo do e-book), produzida meses antes da foto de Khaldei.

No terceiro capítulo, no fim da seção, foi feita uma alusão ao trabalho do fotógrafo George Rodger na África durante a Segunda Guerra e à importância de sua obra como registro

da participação de soldados africanos no conflito. Logo depois, há um texto que trata sobre a Segunda Guerra no continente e a respeito da luta pela independência dos países africanos após a guerra. No fim do texto é sugerida pesquisa sobre a História da independência desses países no século XX, sendo disponibilizado, como sugestão, um link que dá livre acesso à obra “História geral da África, VIII: África desde 1935” (MAZRUI; WONDJI, 2010), publicada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na seção 3 dos capítulos do e-book paradidático busca-se dar ênfase ao trabalho dos fotógrafos e à relação que eles têm com suas obras. O objetivo dessa seção é, além de valorizar o papel dos fotógrafos como autores e de contextualizar obra e autor, conscientizar os leitores da importância da autoria na análise histórica das fontes e na interpretação dos contextos registrados pelos fotógrafos.

#### **3.2.4 Seção 4: Ampliando seus estudos**

A última seção tem como objetivo estimular a expansão dos estudos relativos a alguns temas propostos nos capítulos. Para isso, são sugeridos filmes, documentários, entrevistas, visitas virtuais em museus, livros e links de acesso à internet.

No primeiro capítulo são sugeridos os livros “O mito do herói nacional” (1988), do autor Paulo Miceli<sup>70</sup>, e “A conquista da honra” (2006), de James Bradley<sup>71</sup> e Ron Powers<sup>72</sup>. O primeiro título tem a intenção de despertar o olhar crítico do leitor para as questões referentes à forma como alguns eventos e personalidades da história do Brasil tiveram sua memória glorificada e quais motivações políticas estão por trás disso – no caso, há uma conexão com o que é abordado no capítulo sobre os esforços para que os soldados envolvidos no registro de Rosenthal ganhassem fama de heróis nacionais. O segundo livro permite ao leitor um conhecimento mais específico sobre o conflito na ilha de Iwo Jima no Japão e um mergulho mais fundo nos bastidores da história dos soldados que estiveram ligados ao episódio do hasteamento da bandeira na ilha. A obra também destaca os eventos ocorridos após o retorno dos “soldados-heróis” aos Estados Unidos para participarem das campanhas de arrecadação de recursos para a Guerra do Pacífico.

---

<sup>70</sup> Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

<sup>71</sup> Escritor e filho de um dos soldados envolvidos no contexto da fotografia de Joe Rosenthal da bandeira em Iwo Jima.

<sup>72</sup> Escritor e jornalista vencedor do Prêmio *Pulitzer*.

No mesmo capítulo é indicado o filme “Cartas de Iwo Jima”, do diretor estadunidense Clint Eastwood<sup>73</sup>. A indicação tem como intenção conscientizar o leitor de que outras narrativas sobre os mesmos eventos devem ser consideradas. O filme é baseado em cartas escritas por soldados japoneses durante o conflito em Iwo Jima, mostrando ao espectador narrativas que partem da visão dos japoneses sobre a guerra. No fim da seção são sugeridos links para conhecer mais sobre o fotógrafo Joe Rosenthal e sua obra.

No capítulo dois é sugerido o filme “Stalingrad”, do diretor alemão Joseph Vilsmaier. A indicação da obra busca a abordagem de uma temática ligada ao contexto da fotografia de Yevgeny Khaldei. A foto do avanço sobre o *Reichstag* tem como pano de fundo os conflitos entre alemães e soviéticos. O próprio avanço soviético sobre Berlim está relacionado às ações militares vitoriosas do Exército Vermelho sobre os nazistas. A Batalha de Stalingrado (1942-1943) colocou os soviéticos em vantagem sobre os alemães e representou o enfraquecimento do poderio bélico dos nazistas. O filme também é relevante para que o espectador “visualize”, ainda que seja uma representação, os cenários hostis da batalha.

No mesmo capítulo, indica-se, através de um link da internet, um breve documentário que reúne filmagens reais do conflito entre tropas alemãs e soviéticas durante a tomada de Berlim em 1945, realizado pela produtora *British Pathé*. No fim do capítulo são sugeridos links que dão acesso a informações sobre o fotógrafo Yevgeny Khaldei e sua obra.

O capítulo terceiro, sobre as fotografias do campo de Bergen-Belsen realizadas por George Rodger, tem como ampliação de estudos o encaminhamento para visitas virtuais no Museu do Holocausto de Curitiba e no campo de concentração e extermínio de Auschwitz. O leitor terá acesso à preservação da memória de eventos, pessoas e espaços ligados ao contexto do Holocausto, tema diretamente relacionado ao capítulo. Em seguida, é indicado o filme “Hannah Arendt – ideias que chocaram o mundo” da diretora alemã Margarethe Von Trotta. Ao leitor deseja-se que, por meio da obra, aprofunde a reflexão acerca da ideia de “banalidade do mal” associada por Arendt ao comportamento do oficial nazista Adolf Eichmann.

Ainda no terceiro capítulo é sugerido o acesso à entrevista do brasileiro de origem judaica Andor Stern concedida à BBC News Brasil na qual ele testemunha seu sofrimento como prisioneiro no campo de Auschwitz. O objetivo, além de conhecer a realidade do

---

<sup>73</sup> Clint Eastwood também dirigiu o filme “A conquista da honra” (baseado no livro de mesmo nome), entretanto a obra não foi sugerida porque não é recomendada para menores de 16 anos. Como o produto educacional (e-book) é direcionado a estudantes do Ensino Médio (além de professores) e a média de idade dos alunos na primeira série desse segmento é de aproximadamente 14 a 15 anos (em casos em que não ocorreram retenções em séries anteriores), não foram sugeridas obras cinematográficas para maiores de 16 anos.

campo, é despertar a atenção ao testemunho oral como fonte histórica. No fim do capítulo, são indicados links para aprofundar na vida e obra do fotógrafo George Rodger.

No quarto capítulo são apresentados links que dão acesso a filmagens curtas de cenas reais de mulheres francesas sendo punidas publicamente por serem acusadas de colaboracionismo durante a ocupação alemã na França, temática ligada à fotografia “*La Tondue de Chartres*” de Robert Capa. É indicado, também, um breve documentário da produtora *British Pathé* com cenas da retomada de Paris em 1944. As cenas reais “inserem” o espectador nas ruas de uma cidade dividida entre a euforia em razão da derrocada alemã e a tensão dos tiroteios contra tropas remanescentes.

No mesmo capítulo é sugerido o filme “*Le silence de la mer*” (“O silêncio do mar”), do diretor francês Pierre Boutron. A indicação tem como intenção levar o espectador a refletir sobre a complexidade das relações humanas em condições mais extremas. O filme retrata a história de uma jovem francesa que se vê dividida entre a admiração e o rancor em relação a um oficial alemão que morou em sua casa durante a ocupação da França. O caso da personagem do filme, mesmo diferente em alguns aspectos, pode ser relacionado às histórias de algumas mulheres francesas, como o caso de Simone Touseau (a mulher raspada, retratada na foto de Robert Capa). No fim, o leitor recebe indicações de links para conhecer mais sobre a vida e obra do fotógrafo George Rodger.

No quinto capítulo, o leitor é convidado a fazer uma visita virtual ao Memorial de Mauthausen (localizado no próprio campo), por meio de um link da internet, para conhecer os cenários em que viveram os prisioneiros retratados nas imagens salvas pelo fotógrafo Francesc Boix. Depois, é sugerido um link da internet com uma entrevista dada pela esposa do músico espanhol Antonio Terres, prisioneiro do campo de Mauthausen. Nela, a esposa de Terres fala sobre sua vida ao lado do marido após a guerra. Tanto a visita ao memorial como a entrevista constituem acesso a fontes históricas relacionadas ao tema do capítulo. Na mesma seção é indicado o filme “Negação” do diretor inglês Mick Jackson, baseado na história real de um processo judicial envolvendo dois historiadores que divergem sobre o Holocausto. Por fim, o leitor recebe a indicação de links para conhecer melhor a história de Francesc Boix e sua obra como fotógrafo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho foi de grande importância para minha formação como professor de História. Em primeiro lugar, destaco que passei a compreender melhor o quanto é relevante para o ensino realizar pesquisas com nossos alunos. A relevância não se limita ao fato de sabermos o que preferem estudar, vai muito além. Conhecer a realidade social e cultural dos estudantes permite compreender melhor suas influências, suas ideias e um pouco sobre a consciência histórica que desenvolveram. Essas são questões que proporcionam informações a serem consideradas no planejamento de nossas aulas e em nossas decisões acerca do que é mais significativo priorizar. Aquilo que pensam sobre História, o que aprenderam ao longo de sua trajetória escolar, suas concepções sobre o passado e a respeito do significado da aprendizagem histórica em suas vidas, enfim, essas e outras questões que podem ser pensadas na elaboração de pesquisas escolares podem nos aproximar da realidade dos alunos e ajudar a encaminhar nossos esforços em direção às suas demandas, tanto as que explicitam diretamente, como aquelas que por ventura podemos abstrair de suas respostas. O diálogo estabelecido a partir dos dados da pesquisa com algumas ideias e conceitos de Pierre Bourdieu foram de grande valia para meu amadurecimento profissional. Certamente existem outros frutos positivos da elaboração dessas pesquisas, os quais ainda desejo apreender ao longo de minha trajetória como professor, pois pretendo, sem dúvida, manter a prática de pesquisa com minhas futuras turmas e desenvolver, possivelmente, a construção de outros produtos contributivos ao ensino de História.

A escolha da fotografia como fonte histórica também proporcionou um resultado positivo. Ainda que sempre demonstrasse apreço pelas fontes visuais, passei a entender melhor as peculiaridades desta categoria iconográfica. Compreender os elementos próprios do universo fotográfico é fundamental na relação do ensino de História com a realidade cotidiana do mundo digital e com os recursos visuais cada vez mais disponíveis para nossos alunos. O estudo teórico sobre a fotografia foi imprescindível para a produção do e-book paradidático, tanto para propor a estudantes e professores o debate sobre os limites e o alcance da fonte fotográfica, como para ressaltar a necessidade imperiosa do uso de documentos históricos e da crítica das fontes no ensino e aprendizagem em História. Para isso, foram importantes as contribuições teóricas de Boris Kossoy, Maria Eliza Linhares Borges, Júlio Pimentel Pinto, Maria Inez Turazzi, Natália Germano Gejão, Ana Heloisa Molina e Circe Bittencourt.

Ainda sobre fotografia, destaco aqui uma observação: o tratamento dispensado à fotografia em algumas fontes (livros em geral e didáticos, revistas, sites etc.) reforça a ideia, por vezes citada neste trabalho, de que a fonte fotográfica é frequentemente tratada como uma ferramenta de ilustração, sem a devida contextualização e aprofundamento de seu potencial como documento. Deparei-me, ao longo da produção, com diversas fontes que não apresentam as devidas informações sobre as imagens fotográficas utilizadas em suas publicações. Muitas vezes não é dado o crédito da fonte (os livros geralmente apresentam esta informação) ou mesmo dos fotógrafos autores dos registros. É fato que em algumas ocasiões não é possível identificar a autoria, mas refiro-me aos casos de publicações que utilizam fotografias de fácil identificação de autoria e ainda assim não a informam. Essas ausências acarretam prejuízo a quem deseja explorar as muitas possibilidades de análise que as fotografias permitem.

O diálogo com as reflexões epistemológicas de Peter Lee acerca da literacia histórica, amplificado por Maria Auxiliadora Schmidt, consolidou-se como a base teórica e metodológica para a proposta de ensino de História deste trabalho. Além de permitir diálogo com os dados obtidos nas respostas dadas pelos alunos na pesquisa aplicada, constituiu-se como esteio para a definição da linha metodológica adotada na elaboração do produto educacional (e-book).

As discussões sobre a literacia histórica e suas contribuições para o ensino de História representam um manancial de ideias para professores que desejam ampliar seus horizontes no que diz respeito aos objetivos de suas aulas. Uma das propostas mais relevantes para o ensino de História, a considerar os autores que discutem a literacia histórica, é superar os modelos tradicionais de ensino, reprodutores de uma História factual, linear e de narrativas prontas e “definitivas”. Certamente há professores que não utilizam tais modelos ou não desejam continuar reproduzindo-os, mas para isso é de suma importância inserir-se nas discussões epistemológicas a fim de elucidar novos caminhos. Não há dúvidas de que a literacia histórica pode contribuir para isso.

Utilizar as reflexões teóricas e metodológicas na elaboração de um produto educacional foi uma experiência importantíssima. O processo de produção do livro paradidático, mesmo imperfeito, teve para mim um resultado muito estimulante, não somente porque servirá como uma ferramenta pedagógica, mas porque permitiu a concretização material de parte do conjunto teórico estudado. Intensificar esforços na relação teoria e prática é um caminho essencial para o ensino de História e isso não se resume a produzir materiais

pedagógicos. A forma como são utilizados nas aulas e os critérios que definem a maneira como se ensina História precisam também de suporte teórico e reflexão epistemológica.

Deseja-se que o produto educacional seja útil para estudantes e professores – o que de modo algum exclui o público em geral, pois oportuniza ampliação de reflexões sobre as obras fotográficas. A linguagem, a organização e a estrutura metodológica do e-book paradidático foram pensadas para que ele seja utilizado em estudos, aulas, pesquisas, seminários e em qualquer circunstância em que se pretenda uma experiência de ensino e aprendizagem em História que coloque em evidência conceitos estruturais de natureza histórica. A fonte histórica (especificamente a fonte fotográfica) foi definida como central para a construção do produto educacional. Entretanto, há muitas possibilidades e caminhos a serem percorridos na produção acadêmica voltada para o ensino de História. Espera-se que este trabalho (texto da dissertação e o produto educacional) sirva, também, quem sabe, como contribuição para outros trabalhos acadêmicos e para inspirar outras produções voltadas ao ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ANG, Tom. *Fotografia: o guia visual definitivo do século XIX à era digital*. São Paulo: Publifolha, 2015.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 22, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. *História & Fotografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.
- BRADLEY, James; POWERS, Ron. *A conquista da honra*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (vol. 3)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 09 maio 2019.
- BRASIL. Controladoria Geral da União. Portal da Transparência. Servidora Ana Paula Nunes de Abreu. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/9203641>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ). *Plataforma lattes*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 28 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). NOTA TÉCNICA. *Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação*

*Básica (INSE)*. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf). Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Indicadores Educacionais*. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAPA, Robert. [Sem título]. 6 jun. 1944. 1 fotografia. Disponível em:

<https://www.magnumphotos.com/newsroom/conflict/robert-cap-a-d-day-omaha-beach/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CARDOSO, Eliane. *Estudantes do Pará recebem formação pelo Projeto Mundiar*. Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Disponível em:

<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar>. Acesso em: 03 jun. 2019.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

COSTA, Jean Henrique. Reflexões sobre a indústria cultural a partir de Pierre Bourdieu: a importância dos conceitos de Habitus e Capital Cultural. *Revista Espaço Acadêmico*, 12, n. 140, p. 12-21, jan. 2013. Disponível em:

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/18411>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DIAS, Ana Isabel Sousa. *A Fotografia no Ensino da História*. 2012, 214p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia). Universidade do Porto, Porto, 2012.

Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/66532>. Acesso em: 28 out. 2020.

DINIZ, Nádia Souki. *A banalidade do mal em Hannah Arendt*. 1995, 160p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VCSA-BENTA2>. Acesso em: 22 jun. 2020.

EISENSTAEDT, Alfred. [Sem título]. 14 ago. 1945. 1 fotografia. Disponível em:

<https://www.life.com/photographer/alfred-eisenstaedt/>. Acesso em: 29 maio 2019.

EISENSTAEDT, Alfred. [Sem título]. 14 ago. 1945. 1 fotografia. Disponível em:

<https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/as-pedestrians-watch-an-american-sailor-passionately-foto-jornal%C3%ADstica/146638236?adppopup=true>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GALDORISI, George; VERRIA, Lawrence. The Story Behind the Famous Kiss. *Naval History Magazine* [on line]. July 2012, Volume 26, Number 4. Disponível em: <https://www.usni.org/magazines/naval-history-magazine/2012/july/story-behind-famous-kiss>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GEJÃO, Natália Germano; MOLINA, Ana Heloisa. Fotografia e ensino de História: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. *Anais eletrônicos [...]* Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/NataliaGGejao.pdf>. Acesso em: 18 maio 2019.

GEORGE Mendonsa, US WW2 'kissing sailor', dies aged 95. *BBC News*. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-47287116>. Acesso em: 20 mar. 2019.

HACKING, Juliet (org.). *Tudo sobre fotografia*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO CERVANTES. *Francesc Boix*. Biografía. Disponível em: [https://www.cervantes.es/bibliotecas\\_documentacion\\_espanol/creadores/boix\\_francisco.htm](https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/boix_francisco.htm). Acesso em: 02 jul. 2020.

INTERNATIONAL PHOTOGRAPHY HALL OF FAME AND MUSEUM. *Joe Rosenthal*. Disponível em: <https://iphf.org/inductees/joe-rosenthal/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

KHALDEI, Yevgeny. [Sem título]. Maio 1945. 1 fotografia. Disponível em: [https://russiainphoto.ru/search/photo/years-1840-1999/?paginate\\_page=71&page=72&index=3&page\\_size=10&author\\_ids=171&tag\\_tree\\_ids=13322](https://russiainphoto.ru/search/photo/years-1840-1999/?paginate_page=71&page=72&index=3&page_size=10&author_ids=171&tag_tree_ids=13322). Acesso em: 28 abr. 2020.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

LA TONDUE DE CHARTRES – *Avis de Recherche*. Disponível em: <https://tonduechartres.wordpress.com/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (org.). *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África*. Braga: Uminho, 2008.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/28511>. Acesso em: 26 mar. 2020.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25834/17271>. Acesso em: 05 jun. 2019.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública?. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LIFE MAGAZINE. EUA. 27 ago. 1945. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=e0gEAAAAMBAJ&pg=PA21&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=true). Acesso em: 29 maio 2019.

LITZ, Valesca Giordano. O uso da imagem no ensino de história. In: PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. Curitiba: SEED/PR, 2009. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2008\\_ufpr\\_hist\\_md\\_valesca\\_giordano\\_litz.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_hist_md_valesca_giordano_litz.pdf). Acesso em 04 jun. 2019.

LUIZ, Gilberto Venâncio et al. Capital cultural e consumo de bens culturais em famílias nucleares. *Revista Economia e Gestão*, Belo Horizonte, v. 18, n. 51, Set./Dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/13861>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MAGNUM PHOTOS. *George Rodger*. Disponível em: <https://www.magnumphotos.com/photographer/george-rodger/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: ALVES, Nilda; CIAVATTA, Maria (org.). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe (org.). *História Geral da África, VIII - África desde 1935*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190256>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MCLAUGHLIN, Elliott C.; JOHNSTON, Chuck. Man identified as kissing sailor in WWII Times Square photo dies at 95. *CNN US*. Disponível em:  
<https://edition.cnn.com/2019/02/18/us/sailor-kiss-vj-day-photo-george-mendonsa-dies/index.html>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Editora Contexto, 1988.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. *Revista Domínios da Imagem*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 15-29, nov. 2007. Disponível em:  
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MORRE aos 95 anos marinheiro da célebre foto do beijo em Nova York. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/02/morre-aos-95-anos-marinheiro-da-iconeca-foto-do-beijo-em-nova-york.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2020.

MORRE marinheiro da foto do beijo do fim da Segunda Guerra Mundial. *O Globo*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/morre-marinheiro-da-foto-do-beijo-do-fim-da-segunda-guerra-mundial-23461974>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. 1997, 218 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/29439603\\_Produzindo\\_livros\\_didaticos\\_e\\_paradidaticos/link/58f0a6ca0f7e9b6f82dca955/download](https://www.researchgate.net/publication/29439603_Produzindo_livros_didaticos_e_paradidaticos/link/58f0a6ca0f7e9b6f82dca955/download). Acesso em 11 set. 2020.

NETO, Sydenham; RAMOS, Vinícius. História do Tempo Presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. *Revista Aedos*, n°15, v.6, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/50931/32258>. Acesso em 15 jan. 2019.

NUNES, Ana Paula. Consumo e agenciamento no campo cinematográfico. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2010, Salvador. *Anais eletrônicos...Bahia: Facom-UFBA*, 2010. Disponível em:  
[http://www.cult.ufba.br/wordpress/?page\\_id=988](http://www.cult.ufba.br/wordpress/?page_id=988). Acesso em: 26 fev. 2020.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Rosa Cláudia Cerqueira. *Paisagens urbanas: Fotografia e Modernidade na cidade de Belém (1846-1908)*. 2006, 190p. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em:  
<http://www.ppgdstu.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertacoes/2006/ROSA%20CLAUDIA.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009.

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

PROFESSOR IVAN GASKELL. Disponível em:  
<https://scholar.harvard.edu/ivangaskell/home>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PROST, Antonie; VICENT, Gérard (orgs.). *História da vida privada, 5: da Primeira Guerra a nossos dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RODGER, George. [Sem título]. Abr. 1945. 1 fotografia. Disponível em:  
<https://artsandculture.google.com/asset/-/GAF-8iaDBe1AUA>. Acesso em: 14 maio 2019.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v.4, n. 1, maio 2010, p. 18-33. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognition histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009a, Fortaleza. *Anais eletrônicos...* Fortaleza: ANPUH, 2009a. Disponível em:  
<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/30-snh25>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 09-22, ago. 2009b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424/10102>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. Afinal, o que são conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem? Perspectivas da Educação Histórica. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José (org.). *Aprendizagens Históricas: ensino de história*. União da Vitória / Rio de Janeiro: LAPHIS / Edições especiais Sobre Ontens, 2018. E-book. ISBN: 978-85-65996-54-9. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/36491102/Aprendizagens\\_Hist%C3%B3ricas\\_Ensino\\_de\\_Hist%C3%B3ria](https://www.academia.edu/36491102/Aprendizagens_Hist%C3%B3ricas_Ensino_de_Hist%C3%B3ria). Acesso em: 11 maio 2020.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOTHEBY'S INSTITUTE OF ART. Disponível em: <https://www.sothebysinstitute.com/why-sothebys/our-faculty-and-guest-speakers/juliet-hacking/>. Acesso em: 03 out. 2020.

SOUSA, Jorge Pedro. Fotojornalismo: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto, 2002. *Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação (BOCC)*. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/sousa-jorge-pedro-fotojornalismo.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

SOUZA, Vinicius Guedes Pereira de. Criando ícones: a construção de imagem das guerras pelas fotos. *Revista Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 10, n. 16, p. 85-109, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/16145/14618>. Acesso em: 11 abr. 2019.

STANFORD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. Faculty. *Sam Wineburg*. Disponível em: <https://ed.stanford.edu/faculty/wineburg>. Acesso em: 02 abr. 2020.

THOMSON. Ana Beatriz Accorsi. *Os paradidáticos no ensino de história: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de História da educação básica em londrina*. 2016, 121p. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000210554>. Acesso em: 18 set. 2020.

TOM ANG. Disponível em: <https://tomang.com>. Acesso em: 12 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS. Thais Nivia de Lima e Fonseca. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/pessoas/164267>. Acesso em: 20 jul. 2020.

YEVGENY KHALDEI LEGACY PHOTOGRAPHS. *Inside Archive*. Disponível em: <http://yevgenykhaldai.com/about.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZAMBONI, Ernesta. *Que História é essa?: uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História*. 1991, 212p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251903?mode=full>. Acesso em: 29 jul. 2020.

ZERWES, Erika. O humano e o desumano: cultura visual, cultura política e as imagens feitas por George Rodger e Henri Cartier-Bresson nos campos de concentração nazistas. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 17, p. 08 - 26. jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180308172016006/5667>. Acesso em: 22 maio 2019.

ZERWES, Erika. Trincheiras da imagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais eletrônicos [...] São Paulo: ANPUH-SP, 2011*. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1296676179\\_ARQUIVO\\_trincheirasdaimagem-anpuh2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1296676179_ARQUIVO_trincheirasdaimagem-anpuh2011.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

**APÊNDICE A** – Links de acesso ao e-book na internet

O e-book “Lentes da História: narrativas fotográficas da Segunda Guerra Mundial”, produto educacional deste trabalho de mestrado, pode ser usado e compartilhado livremente para fins educacionais. O download do e-book e o acesso a ele estão disponíveis na internet nos links abaixo:

<https://cordovilebooks.wixsite.com/ebooks/lentes-da-historia-ebook>

<https://lveh.webnode.com/repositorio-digital/>

## APÊNDICE B – Formulários de pesquisa (Mestrado)

Amostra com cinco formulários de pesquisa respondidos por alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém – PA) em 2018. Cento e cinquenta e um estudantes responderam a esta pesquisa, que foi realizada no âmbito deste trabalho de mestrado.

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA PROGRAMA DE Mestrado PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA	<p><b>06. Quais dos recursos abaixo você considera mais eficientes para estudar ou aprender História?</b></p> <p>ATENÇÃO! Para responder use a seguinte numeração:</p> <p>(1) Para o melhor recurso.            (2) Para o 2º melhor recurso.            (3) Para o 3º melhor.            (4) Para o 4º melhor.            (5) Para o 5º melhor.</p> <p>(5) Livros em geral                      (3) Livro didático            (2) Filmes                                      (4) Sites da internet            (1) Vídeos e documentários.</p> <p>Por quê? (Explicação relativa aos dois mais eficientes).</p> <p><u>Em vídeos e em documentários é mais acessível, resumida e no tema mais fácil de entender, os filmes te prendem a atenção e te envolve com a história contada.</u></p>
<p><b>01. Você gosta de História?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Bastante      <input type="checkbox"/> Mais ou menos  <input type="checkbox"/> Pouco      <input type="checkbox"/> Não gosto</p>	<p><b>07. Você já assistiu a algum filme histórico?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Qual ou quais? <u>A lista de Schindler.</u></p>
<p><b>02. Você acha importante estudar História?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Mais ou menos      <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Por quê? <u>Quem não conhece o passado é alguém sem futuro.</u></p>	<p><b>08. Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para o seu dia-a-dia?</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim      <input type="checkbox"/> Mais ou menos      <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Por quê? <u>Sim, pois a história está presente em nosso dia a dia, e ao estudá-la passamos a compreender ainda mais como o mundo e a sociedade se organiza.</u></p>
<p><b>03. Qual período da História você considera mais interessante?</b></p> <p><u>Guerra fria</u></p>	<p><b>09. Caso o professor perguntasse qual(is) tema(s) você gostaria de estudar em uma aula de História, qual(is) desses você escolheria? (Assinale até três opções)</b></p> <p><input type="checkbox"/> Religião      <input type="checkbox"/> Economia      <input checked="" type="checkbox"/> Guerra  <input checked="" type="checkbox"/> Política      <input checked="" type="checkbox"/> Revoluções      <input type="checkbox"/> Biografias  <input checked="" type="checkbox"/> Escravidão      <input type="checkbox"/> História das ideias      <input type="checkbox"/> Artes</p>
<p><b>04. Qual assunto da História você mais gosta?</b></p> <p><u>Era Vargas</u></p>	<p>Por que você prefere esses temas?</p> <p><u>Porque são temas que nos fazem refletir sobre situações do cotidiano, além de fazer entender como se formou a forma de pensar, a maneira de viver de cada país e principalmente ensinar erros já cometidos.</u></p>
<p><b>05. Você se lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Sim      <input checked="" type="checkbox"/> Não</p> <p>Sobre qual(is) tema(s): _____</p>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO  
DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

FORMULÁRIO DE PESQUISA

Obs.: Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16 anos

Série: 2 ano Data: 9, 10, 2018

01. Você gosta de História?

- Bastante  Mais ou menos  
 Pouco  Não gosto

02. Você acha importante estudar História?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? Contribui para a formação do senso crítico na sociedade, auxiliando a formação das cidadãs para que não cometam erros nas eleições políticas, sociais, etc.

03. Qual período da História você considera mais interessante?

Idade Contemporânea

04. Qual assunto da História você mais gosta?

2º guerra Mundial

05. Você se lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?

- Sim  Não

Sobre qual(is) tema(s): Charges sobre anistia, nazismo, varguismo, atualidades, Fotos de guerras, como a da Kim Ruck.

06. Quais dos recursos abaixo você considera mais eficientes para estudar ou aprender História?

ATENÇÃO! Para responder use a seguinte numeração:

- (1) Para o melhor recurso.  
(2) Para o 2º melhor recurso.  
(3) Para o 3º melhor.  
(4) Para o 4º melhor.  
(5) Para o 5º melhor.

- (3) Livros em geral (4) Livro didático  
(4) Filmes (5) Sites da internet  
(2) Vídeos e documentários.

Por quê? (Explicação relativa aos dois mais eficientes)  
Um livro didático tem as informações bem esquematizadas e os vídeos e documentários solidificam o que foi adquirido no livro.

07. Você já assistiu a algum filme histórico?

- Sim  Não

Qual ou quais? O Menino da Pipoca Distorcida; Dama de Ferro; Bastardos Inglares; O Resgate do Soldado Ryan

08. Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para o seu dia-a-dia?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? Porque podemos compreender melhor o mundo ao nosso redor, podemos analisar tendências políticas, sociais, econômicas com mais clareza, e exercer a cidadania efetivamente.

09. Caso o professor perguntasse qual(is) tema(s) você gostaria de estudar em uma aula de História, qual(is) desses você escolheria? (Assinale até três opções)

- Religião  Economia  Guerra  
 Política  Revoluções  Biografias  
 Escravidão  História das ideias  Artes

Por que você prefere esses temas?

Guerras, Revoluções e Política refletem muito o contraste entre diferentes partes da sociedade, conflitos de interesse, estratégias políticas. E podemos aprender com isso, bastante.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO  
DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

Obs.: Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 15 anos

Série: 1º ano Data: 28/09/2018

01. Você gosta de História?

- Bastante  Mais ou menos  
 Pouco  Não gosto

02. Você acha importante estudar História?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? A partir dela que compreendem o mundo, eu acho <sup>que</sup> uma das primeiras disciplinas a se desenvolver a ser a história.

03. Qual período da História você considera mais interessante?

A primeira guerra mundial 1º.

04. Qual assunto da História você mais gosta?

Fala sobre ~~o~~ civilização egípcia

05. Você se lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?

- Sim  Não

Sobre qual(is) tema(s): Sim, da memória e etc...

06. Quais dos recursos abaixo você considera mais eficientes para estudar ou aprender História?

ATENÇÃO! Para responder use a seguinte numeração:

- (1) Para o melhor recurso.  
(2) Para o 2º melhor recurso.  
(3) Para o 3º melhor  
(4) Para o 4º melhor.  
(5) Para o 5º melhor.

- (2) Livros em geral (1) Livro didático  
(5) Filmes (3) Sites da internet  
(4) Vídeos e documentários.

Por quê? (Explicação relativa aos dois mais eficientes).

5 filmes: Por que ~~os~~ através de-  
les que temos uma noção  
do acontecê<sup>mento</sup>. 1º. Livro didático: é  
muito bom também leremos um  
livro.

07. Você já assistiu a algum filme histórico?

- Sim  Não

Qual ou quais? O Pionista, O menino do  
pijama listrado, A vida é Bela, A ma-  
mãe que resuscitava livros.

08. Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para o seu dia-a-dia?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? Dessa disciplina que aprendemos a história de ~~o~~ lugar ~~o~~  
onde moramos e até mesmo  
conhece a história de nossos  
países vizinhos.

09. Caso o professor perguntasse qual(is) tema(s) você gostaria de estudar em uma aula de História, qual(is) desses você escolheria? (Assinale até três opções)

- Religião  Economia  Guerra  
 Política  Revoluções  Biografias  
 Escravidão  História das ideias  Artes

Por que você prefere esses temas?

Escravidão eu acho <sup>que</sup> os negros e  
os índios eles que fundaram o  
Brasil através do trabalho e  
da luta.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO  
DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaise (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

**Obs.:** Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16 anos

Série: 2º ano Data: 09/10/2018

01. Você gosta de História?

- Bastante     Mais ou menos  
 Pouco     Não gosto

02. Você acha importante estudar História?

- Sim     Mais ou menos     Não

Por quê? Considero importante estudar história porque é a reflexão sobre a cultura de um povo, é o encontro cimento de um posicionamento segundo talvez e o despertar de novas ideias.

03. Qual período da História você considera mais interessante?

Idade moderna

04. Qual assunto da História você mais gosta?

Numismática

05. Você se lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?

- Sim     Não

Sobre qual(is) tema(s): A chegada da família real no Brasil, Nicolau Maquiavel - O Príncipe e Levistas - Thomas Hobbes

06. Quais dos recursos abaixo você considera mais eficientes para estudar ou aprender História?

ATENÇÃO! Para responder use a seguinte numeração:

- (1) Para o melhor recurso.  
(2) Para o 2º melhor recurso.  
(3) Para o 3º melhor  
(4) Para o 4º melhor.  
(5) Para o 5º melhor.

- (1) Livros em geral    (2) Livro didático  
(5) Filmes    (3) Sites da internet  
(4) Vídeos e documentários.

Por quê? (Explicação relativa aos dois mais eficientes).

Eu considero mais eficiente pelos livros porque não há a falta de qualquer material pessoal diante da informática, sem vinculação por meio nenhuma virtúdia.

07. Você já assistiu a algum filme histórico?

- Sim     Não

Qual ou quais? Democracia em Fato e Branco, Alexandre e 300

08. Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para o seu dia-a-dia?

- Sim     Mais ou menos     Não

Por quê? Claramente, porque é necessário nos momentos históricos que se refletem sobre uma realidade ou se há uma condição que nos é imposta.

09. Caso o professor perguntasse qual(is) tema(s) você gostaria de estudar em uma aula de História, qual(is) desses você escolheria? (Assinale até três opções)

- Religião     Economia     Guerra  
 Política     Revoluções     Biografias  
 Escravidão     História das ideias     Artes

Por que você prefere esses temas?

Prefiro-os porque eles possuem o maior abstração da formação de um ponto de vista, além de refletirem o posicionamento de sentimentos diante da educação equivocadas sobre a Política, Economia e Religião.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO  
DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

**FORMULÁRIO DE PESQUISA**

**Obs.:** Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 36

Série: 2º Ano Data: 09/30/2018

01. Você gosta de História?

- Bastante  Mais ou menos  
 Pouco  Não gosto

02. Você acha importante estudar História?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? Para melhor entendimento da evolução do ser humano ao longo do tempo e para não repetir os mesmos erros do passado

03. Qual período da História você considera mais interessante?

Segunda Guerra mundial

04. Qual assunto da História você mais gosta?

Guerra e a luta por igualdade

05. Você se lembra de alguma imagem (pintura, fotografia ou escultura) de algum livro de História?

- Sim  Não

Sobre qual(is) tema(s): \_\_\_\_\_

06. Quais dos recursos abaixo você considera mais eficientes para estudar ou aprender História?

ATENÇÃO! Para responder use a seguinte numeração:

- (1) Para o melhor recurso.  
(2) Para o 2º melhor recurso.  
(3) Para o 3º melhor.  
(4) Para o 4º melhor.  
(5) Para o 5º melhor.

- (5) Livros em geral (4) Livro didático  
(3) Filmes (2) Sites da internet  
(2) Vídeos e documentários.

Por quê? (Explicação relativa aos dois mais eficientes).  
Por que todos gostam de filme e entretenimento então juntamos o essencial ao agradável e que torna o aprendizado mais fácil.

07. Você já assistiu a algum filme histórico?

- Sim  Não

Qual ou quais? O menino do Pisama listrado, A lista de Schindler, A vida é bela, 300

08. Você considera que o aprendizado da História pode contribuir para o seu dia-a-dia?

- Sim  Mais ou menos  Não

Por quê? Para não repetir os erros dos nossos ancestrais e continuar evoluindo de forma boa

09. Caso o professor perguntasse qual(is) tema(s) você gostaria de estudar em uma aula de História, qual(is) desses você escolheria? (Assinale até três opções)

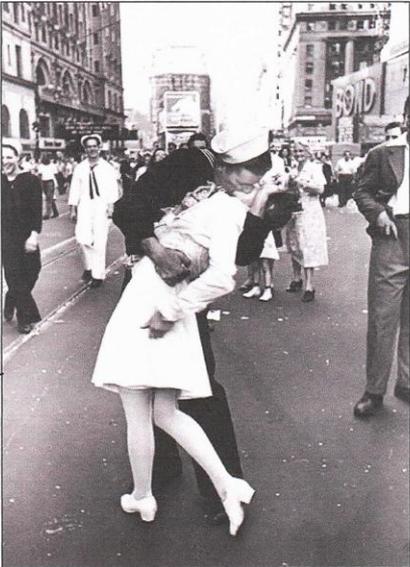
- Religião  Economia  Guerra  
 Política  Revoluções  Biografias  
 Escravidão  História das ideias  Artes

Por que você prefere esses temas?

Sobre Guerra e Escravidão para saber em que ponto nossos ~~ancestrais~~ ancestrais chegaram e as biografias para aumentar o conhecimento das pessoas que fizeram boas coisas

## APÊNDICE C – Formulários da atividade de interpretação

Amostra com cinco formulários da atividade de interpretação aplicada a alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém – PA) em 2019. A atividade foi descrita no segundo capítulo desta dissertação (no item 2.2 A imagem fotográfica como fragmento da realidade) respondida por noventa e nove estudantes.

  <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA</p> <p><u>Pesquisador:</u> Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).</p> <p><b>ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO</b></p> <p><i>Obs.: Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.</i></p> <p>Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém/PA)</p> <p>Nome do(a) aluno(a): _____</p> <p>3ª Série (Ensino Médio)/Turma: <u>302(303)</u> Idade: <u>17</u> Data: <u>14 / 05 / 2019</u></p> <p>OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA E A LEGENDA E RESPONDA:</p> <p>1- Você já tinha visto esta fotografia alguma vez?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim    <input type="checkbox"/> Não</p> <p>2- Em sua opinião, quem são as pessoas que estão se beijando?</p> <p><u>São pessoas que se reencontraram após a guerra</u></p> <p>3- Em sua opinião, por que eles estão se beijando?</p> <p><u>Para matar a saudade e também porque se amam e para comemorar o fim da guerra e a vitória do Estados Unidos</u></p> <p>4- O que você acha que está acontecendo no local onde foi tirada a fotografia?</p> <p><u>Uma passeata para comemorar o fim da guerra</u></p>	
 <p><i>Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão.</i></p> <p><i>VJ Day in Times Square, Alfred Eisenstaedt, 1945. &lt;a href="https://www.mfah.org/art/detail/5336"&gt;https://www.mfah.org/art/detail/5336&lt;/a&gt;. Acesso em: 21 abr. 2019.</i></p>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH  
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

#### ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Obs.: Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém/PA)

Nome do(a) aluno(a):



3ª Série (Ensino Médio)/Turma: 302

Idade: 18

Data: 17/05/2019

OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA E A LEGENDA E RESPONDA:

1- Você já tinha visto esta fotografia alguma vez?

Sim

Não

2- Em sua opinião, quem são as pessoas que estão se beijando?

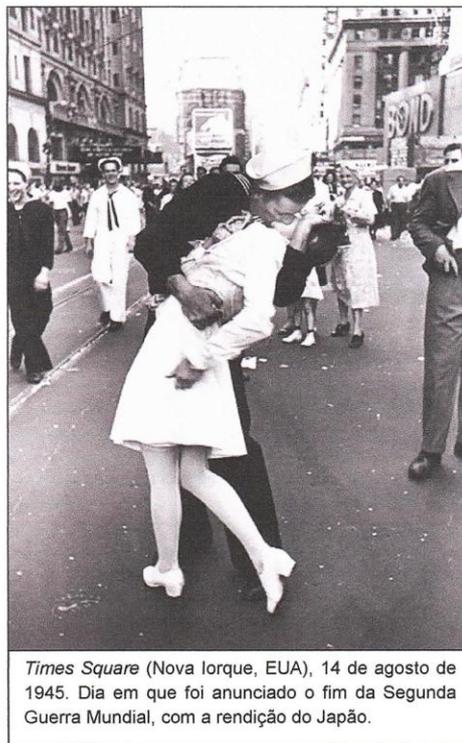
Um casal que trabalhou na guerra  
no qual o homem é um soldado  
naval, e a mulher uma enfermeira.

3- Em sua opinião, por que eles estão se beijando?

Porque além da guerra ter acaba-  
do, eles também estavam comemor  
ando a vida um do outro, pois  
uma vez na guerra (trabalhando)  
não sabiam há uma tensão pois  
um dos dois poderiam morrer.

4- O que você acha que está acontecendo no local onde foi tirada a fotografia?

As pessoas que enfrentaram a  
guerra diretamente e indireta-  
mente estão comemorando o final  
dela. O final daquela tensão,  
daquela tensão que finalmente  
havia acabado.



Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão.

VJ Day in Times Square, Alfred Eisenstaedt, 1945.  
<<https://www.mfah.org/art/detail/5336>>. Acesso em:  
21 abr. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH  
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

### ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

**Obs.:** Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém/PA)

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

3ª Série (Ensino Médio)/Turma: 302

Idade: 17

Data: 17 / 05 / 2019

OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA E A LEGENDA E RESPONDA:

1- Você já tinha visto esta fotografia alguma vez?



Sim



Não

2- Em sua opinião, quem são as pessoas que estão se beijando?

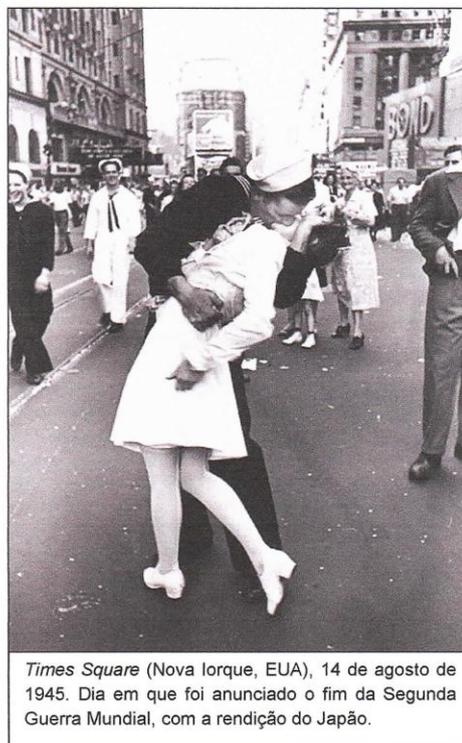
É um soldado e mulher

3- Em sua opinião, por que eles estão se beijando?

Marinheiros estão acabando de chegar da guerra e não via a sua amada a muito tempo

4- O que você acha que está acontecendo no local onde foi tirada a fotografia?

Famílias estão se encontrando muito felizes e todos estão comemorando o fim da guerra



Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão.

VJ Day in Times Square, Alfred Eisenstaedt, 1945.  
<<https://www.mfah.org/art/detail/5336>>. Acesso em: 21 abr. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH  
PROFHISTÓRIA - Mestrado Profissional em Ensino de História

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

### ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

Obs.: Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém/PA)

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

3ª Série (Ensino Médio)/Turma: 302 Idade: 17 Data: 17/05/2019

OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA E A LEGENDA E RESPONDA:

1- Você já tinha visto esta fotografia alguma vez?

Sim  Não

2- Em sua opinião, quem são as pessoas que estão se beijando?

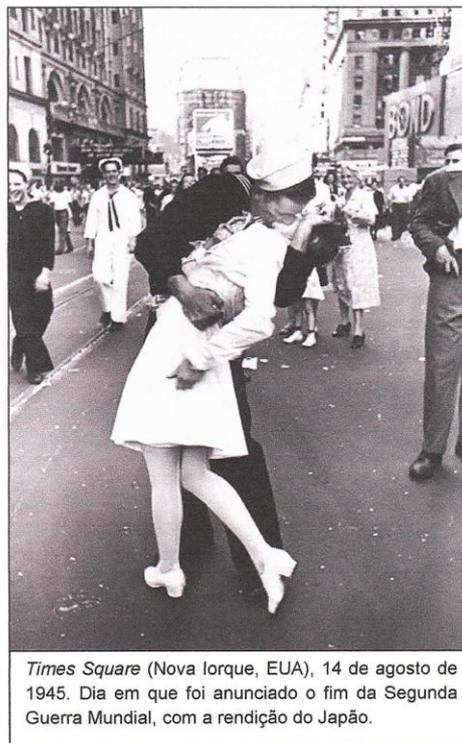
Uma maninheira e uma enfermeira, que foram afastadas por causa da Segunda Guerra Mundial.

3- Em sua opinião, por que eles estão se beijando?

Porque eles são um casal e acabaram sendo separados, por causa da Segunda Guerra Mundial e essa imagem mostra o reencontro deles, depois que a Guerra acabou.

4- O que você acha que está acontecendo no local onde foi tirada a fotografia?

Está acontecendo uma comemoração, muitos pessoas estão nos ruas felizes comemorando o fim da Guerra e reencontrando seus amigos e familiares.



Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão.

VJ Day in Times Square, Alfred Eisenstaedt, 1945.  
<<https://www.mfah.org/art/detail/5336>>. Acesso em: 21 abr. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH  
PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Pesquisador: Marcelo Ribeiro Anaisse (Aluno do curso de mestrado em Ensino de História).

#### ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO

**Obs.:** Seu nome não será utilizado em dissertações, teses ou qualquer trabalho científico em razão desta pesquisa (caso necessário, serão usadas somente as iniciais do seu nome). Suas respostas contribuirão para o aprimoramento de métodos e recursos de aprendizagem em História.

Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém/PA)

Nome do(a) aluno(a):

3ª Série (Ensino Médio)/Turma: 302 Idade: 17 Data: 17/5/2019

OBSERVE ATENTAMENTE A FOTOGRAFIA E A LEGENDA E RESPONDA:

1- Você já tinha visto esta fotografia alguma vez?

Sim  Não

2- Em sua opinião, quem são as pessoas que estão se beijando?

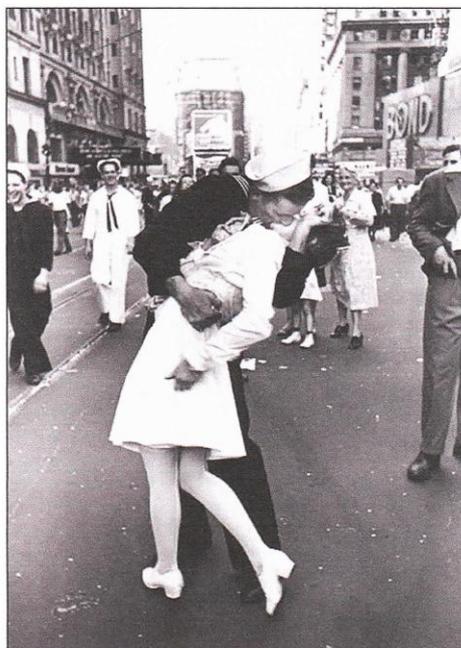
Norte americanos após o  
término da guerra.

3- Em sua opinião, por que eles estão se beijando?

Com a vitória dos Estados  
Unidos na segunda guerra  
os americanos estão comemor  
ando o fim da guerra  
com suas esposas.

4- O que você acha que está acontecendo no local onde foi tirada a fotografia?

Os marinheiros estão volt  
ando da guerra e  
matando a saudade  
com suas mulheres, já  
que de expectativa deles  
voltarem era baixa.

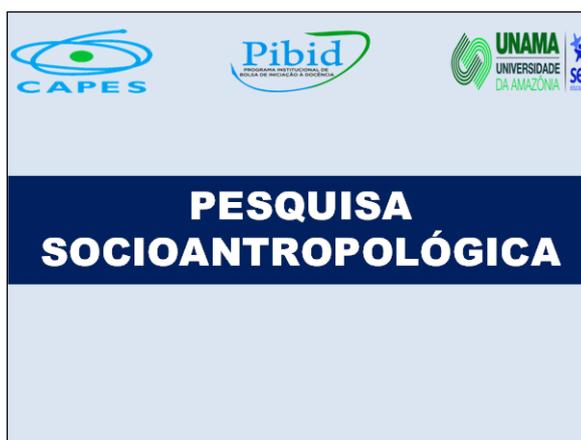


Times Square (Nova Iorque, EUA), 14 de agosto de 1945. Dia em que foi anunciado o fim da Segunda Guerra Mundial, com a rendição do Japão.

VJ Day in Times Square, Alfred Eisenstaedt, 1945.  
<<https://www.mfah.org/art/detail/5336>>. Acesso em:  
21 abr. 2019.

## ANEXO – Apresentação de pesquisa (PIBID)

Alguns slides usados na apresentação da pesquisa realizada em 2017 pelos bolsistas do PIBID de História da Universidade da Amazônia. A apresentação ocorreu durante o IV Seminário PIBID-Unama, realizado em novembro de 2017. A pesquisa foi realizada com 225 alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães (Belém – PA). Alguns dados da pesquisa foram citados no primeiro capítulo desta dissertação, no item 1.2 (O campo de pesquisa).



<b>PROCEDIMENTO</b>	
▪ Pesquisa realizada no 1º semestre de 2017 pelos bolsistas do PIBID de História da Unama;	
▪ Público: todas as turmas do 1º ano do Ensino Médio Integral da Escola Estadual Dr. Ulysses Guimarães;	
▪ Total de entrevistados: 225 alunos.	

<b>PRINCIPAIS PROFISSÕES ALMEJADAS PELOS ALUNOS</b>			
<b>FEMININO</b>		<b>MASCULINO</b>	
MEDICINA	26%	MEDICINA	18%
DIREITO	17%	ENGENHARIA	16%
PSICOLOGIA	10%	MILITAR	15%
VETERINÁRIA	7%	LICENCIATURA	7%
ENGENHARIA	4%	DIREITO	7%
BIOLOGIA	4%	ARTISTA	6%
EDUCAÇÃO FÍSICA	4%	ATLETA	4%
ODONTOLOGIA	3%	EDUCAÇÃO FÍSICA	4%
BIOMEDICINA	2%	ENFERMAGEM	2%
LICENCIATURA	2%	VETERINÁRIA	2%
INDECISAS	9%	ODONTOLOGIA	2%
OUTRAS	12%	INDECISOS	13%
		OUTRAS	4%

