



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Felipe Muniz Rocha

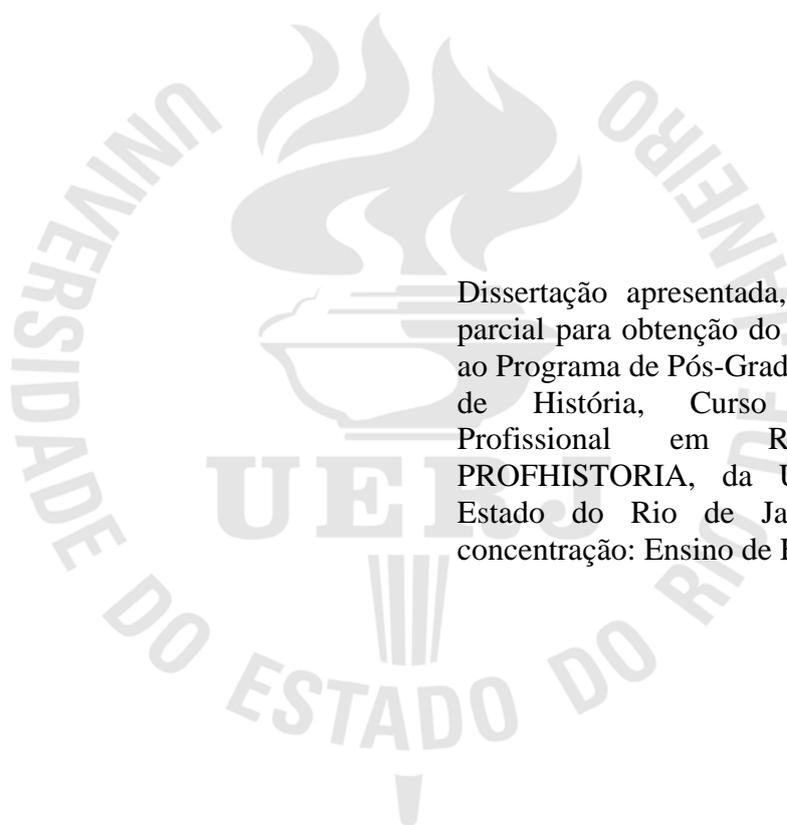
Entre imagens e conceitos: mobilizando ideias históricas de estudantes do ensino médio

São Gonçalo

2021

Felipe Muniz Rocha

Entre imagens e conceitos: mobilizando ideias históricas de estudantes do ensino médio



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

R672 Rocha, Felipe Muniz.
Entre imagens e conceitos: mobilizando ideias históricas de estudantes
do ensino médio / Felipe Muniz Rocha. – 2021.
159f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Imagens – Teses. 3. Conceitos –
Teses. I. Wanderley, Sônia Maria de Almeida Ignatiuk. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Felipe Muniz Rocha

Entre imagens e conceitos: mobilizando ideias históricas de estudantes do ensino médio

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 16 de julho de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Marcelo Fronza
Universidade Federal do Mato Grosso

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Clarice Neris Muniz, grande incentivadora, protetora, militante social e minha melhor amiga. Que Deus a guarde junto de tantas outras Clarices, que saíram do sertão para se por de pé contra as agruras do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me susteve nos momentos de dificuldades.

A minha família que, apesar de diminuir consideravelmente o tamanho e a diversidade, aumentou em carinho e unidade. E, de todos, agradeço ao meu irmão que performa, ao mesmo tempo, como meu pai e filho e que poucos sabem ser ele o futuro Monteiro Lobato negro, para que espie o racismo do primeiro.

Aos meus amigos que foram sempre presentes e que souberam perdoar as minhas ausências e esquecimentos.

Aos colegas do Profhistória UERJ que acreditaram e me incentivaram com cada mensagem, alerta e mensagem carinhosa. Seus trabalhos e suas vidas são exemplos grandiosos de uma pedagogia viva, comprometida e de uma militância educacional que não se furtou ao momento histórico em que vivemos.

A meus alunos queridos de ontem e hoje cujos sonhos são a força impulsionadora por trás desse trabalho e, também, do futuro melhor que ainda teremos.

A Karen Ianino por todo o amor, amizade e apoio de uma década.

A Sabrina Machado por todo o carinho, companheirismo, comprometimento e por todo o amor expressos em cada gesto e atitude.

A todos os professores que me auxiliaram nesta jornada docente desde a Escola Municipalizada Maria das Dores Antunes, passando pelo Colégio Estadual Visconde de Itaboraí e pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Agradeço-os na figura dos orientadores Helenice Rocha e Marcelo Fronza que contribuíram tão decisiva e generosamente com a produção dessa dissertação.

A Sonia Wanderley que orientou, instruiu e só não fez chover. Obrigado por acreditar em mim e renovar minhas forças e esperanças. Não existem palavras que podem expressar o quão importante foram cada uma das mensagens, memes e áudios que serviram de apoio na passagem pelo vale pantanoso dessa pandemia.

O tempo é a imagem móvel da eternidade

Platão

RESUMO

ROCHA, Felipe Muniz. *Entre imagens e conceitos: mobilizando ideias históricas de estudantes do ensino médio*. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A presente pesquisa propõe a análise das formas de construção e interpretação de conceitos históricos pelos alunos do Ensino Médio em duas unidades da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Em recorte mais amplo, este esforço investigativo traduz-se como uma pesquisa de um caso que busca estudar a relação das imagens com a aprendizagem histórica de jovens estudantes, neste caso, pesquisando como diferentes formas de imagem mobilizam ideias históricas desses sujeitos escolares relativas aos conceitos substantivos e, com isso, visa preencher importantes carências na área de pesquisa em Ensino de História. Partindo das perspectivas históricas e do conhecimento histórico prévio do corpo discente e, por meio da proposta de aula-oficina de Isabel Barca somada à adoção da Teoria Fundamentada ou Ground Theory na adoção de métodos qualitativos de pesquisa, análise e na produção de relatórios, objetivamos a construção de um estudo que investigará as possibilidades didáticas da produção de narrativas históricas imagéticas. Além disso, examinaremos nesta investigação suas possíveis implicações na relação dos estudantes do terceiro ano com o conhecimento histórico produzido pela academia, pela escola e por outras instâncias de criação e divulgação deste saber. O que objetivamos, na prática, são as possibilidades de interlocução das imagens com os conceitos históricos ou conceitos substantivos partindo das discussões de Jörn Rüsen, Marcelo Fronza e Luís Fernando Cerri sobre consciência histórica e narrativa histórica, Peter Burke e Ulpiano Meneses sobre imagem e historiografia, das discussões de Reinhart Koselleck e Maria Auxiliadora Schimidt sobre a história dos conceitos. Assim, o objetivo é fomentar a autonomia do aluno através do desenvolvimento uma situação de aprendizagem que promova a educação histórica atuando como uma experiência que fomente a complexificação das ideias históricas e que ofereça interessantes reflexões para os cursos de formação de professores e para os estudiosos do campo da Didática da História.

Palavras-chave: Conceitos Históricos. Imagem. Narrativa Histórica. Aprendizagem de História.

ABSTRACT

ROCHA, Felipe Muniz. Between images and concepts: mobilizing historical ideas from high school students. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This research proposes the analysis of the forms of construction and interpretation of historical concepts by high school students in two units of the Rio de Janeiro State Education Network. In a broader perspective, this investigative effort is translated as a research of a case that seeks to study the relationship of images with the historical learning of young students, in this case, researching how different forms of image mobilize historical ideas of these school subjects related to the concepts nouns and, with this, aims to fill important needs in the field of research in History Teaching. Based on historical perspectives and prior historical knowledge of the student body and, through Isabel Barca's proposed class-workshop added to the adoption of Grounded Theory or Ground Theory in the adoption of qualitative methods of research, analysis and reporting, we aim the construction of a study that will investigate the didactic possibilities of the production of imagetive historical narratives. In addition, in this investigation, we will examine its possible implications in the relationship of third-year students with the historical knowledge produced by the academy, the school and other instances of creation and dissemination of this knowledge. What we aim at, in practice, are the possibilities of interlocution of images with historical concepts or substantive concepts based on discussions by Jörn Rüsen, Marcelo Fronza and Luís Fernando Cerri on historical awareness and historical narrative, Peter Burke and Ulpiano Meneses on image and historiography, from the discussions of Reinhart Koselleck and Maria Auxiliadora Schmidt on the history of concepts. Thus, the objective is to foster student autonomy through the development of a learning situation that promotes historical education, acting as an experience that fosters the complexification of historical ideas and that offers interesting reflections for teacher training courses and for scholars of field of History Didactics.

Keywords: Historical Concepts. Image. Historical Narrative. Learning History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Mapa do município de Itaboraí	17
Imagem 2 –	Colégio Estadual Visconde de Itaboraí	17
Imagem 3 –	Protagonismo estudantil do CEVI - Reportagem da Record em 2019	18
Imagem 4 –	Meme sobre a Crise de 1929	36
Imagem 5 –	Meme sobre a relação servidão e trabalho assalariado	37
Imagem 6 –	Meme de defesa da intervenção militar	39
Imagem 7 –	Meme de defesa da ditadura	39
Imagem 8 –	Exemplo de questões da primeira fase da intervenção	108
Imagem 9 –	Alternativas da segunda pesquisa exploratória	121
Imagem 10 –	Alternativas da segunda pesquisa exploratória	122
Imagem 11 –	Gráfico com percentual das respostas sobre relação de imagem e história (questão 1)	125
Imagem 12 –	Bloco 1. Imagens/alternativas sobre imagem e história	125
Imagem 13 –	Bloco 2. Imagens/alternativas sobre imagem e história	126
Imagem 14 –	Bloco 3. Imagens/alternativas sobre imagem e história	127
Imagem 15 –	Bloco 4. Imagens/alternativas sobre imagem e história	127
Imagem 16 –	Bloco 5. Imagens/alternativas sobre imagem e história	128
Imagem 17 –	Bloco 6. Imagens/alternativas sobre imagem e história	128
Imagem 18 –	Bloco 7. Imagens/alternativas sobre imagem e história	129
Imagem 19 –	Narrativa 1 - produção discente sobre o conceito democracia	138
Imagem 20 –	Narrativa 2 - produção discente sobre o conceito democracia	139
Imagem 21 –	Narrativa 3 - produção discente sobre o conceito democracia	140
Imagem 22 –	Narrativa 4 - produção discente sobre o conceito democracia	141

Imagem 23 –	Narrativa 5 – produção discente sobre o conceito democracia	142
Imagem 24 –	Narrativa 6 – produção discente sobre o conceito democracia	143
Imagem 25 –	Narrativa 7 – produção discente sobre o conceito de ditadura	145
Imagem 26 –	Narrativa 8 - produção discente sobre o conceito de ditadura	146
Imagem 27 –	Narrativa 9 – produção discente sobre o conceito de ditadura	146
Imagem 28 –	Narrativa 10 - produção discente sobre o conceito de ditadura	148
Imagem 29 –	Narrativa 11 – produção discente sobre o conceito de ditadura	149
Imagem 30 –	Narrativa 12 – produção discente sobre o conceito de ditadura	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo entre a Didática da História e a Educação Histórica	50
Tabela 2 - Ideias prévias sobre o conceito de democracia	112
Tabela 3 - Ideias prévias sobre o conceito de ditadura	114
Tabela 4 - Ideias discentes sobre as noções de imagem e passado	118
Tabela 5 - Questionário utilizado na intervenção docente	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EBD Escola Bíblica Dominical

CHATA Concepts of History and Teaching Approaches

UFPR Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	IMAGEM E HISTÓRIA PÚBLICA NA APREDIZAGEM HISÓRICA ...	25
1.1	A produção de sentido para conceitos históricos e sua relação com as narrativas midiáticas	26
1.2	A Narrativa Histórica	28
1.3	História Pública e as narrativas oriundas do ambiente público	33
1.4	Didática e Educação Histórica em Panorama	43
1.4.1	<u>Diferenças entre Didática da História e Educação Histórica</u>	48
1.5	A Aprendizagem Histórica	53
1.6	Os Conceitos Históricos e os processos de aprendizagem	55
2	O ESTADO DA ARTE DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE IMAGEM, ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM	63
2.1	As imagens como objetos de investigação dos historiadores	64
2.1.1	<u>A Imagem Digital e a produção de sentido histórico</u>	71
2.1.2	<u>O uso da imagem no Ensino de História</u>	73
2.2	Letramento Histórico e Literacia Histórica: Uma discussão conceitual	87
3	CONHECENDO AS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS POR MEIO DA IMAGEM: PESQUISA EXPLORATÓRIA	94
3.1	Metodologia de Pesquisa	94
3.2	Os Caminhos e os Instrumentos de Levantamento de Dados	95
3.2.1	<u>A Análise dos dados</u>	97
3.2.2	<u>As Turmas e a Dinâmica de Participação dos Atores Sociais</u>	98
3.2.3	<u>Sobre a Literacia dos Estudantes</u>	99

3.3	A Preparação para a Pesquisa Exploratória	102
3.3.1	<u>A seleção de conceitos para o trabalho</u>	105
3.3.2	<u>Explorando as ideias prévias e exercitando a escrita de conceitos</u>	107
3.3.3	<u>As Ideias Prévias discentes sobre Democracia e Ditadura</u>	110
3.3.4	<u>Ideias prévias sobre Ditadura</u>	113
3.3.5	<u>Pesquisa exploratória sobre ideias de imagem e ensino de História</u>	116
4	A AULA OFICINA	131
4.1	Relações entre pesquisa exploratória e oficina	133
4.2	As produções discentes e a análise da oficina	136
4.3	Narrativas sobre o conceito de democracia	138
4.4	Narrativas discentes sobre o conceito de ditadura	144
4.5	Sobre os impactos da Covid-19 no desenvolvimento da investigação	152
	CONCLUSÃO	154
	REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o reflexo das inquietações docentes que surgiram no mesmo espaço em que frequentei durante parte da formação no Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio. Foi neste ambiente que o filho da costureira e do marceneiro aprendeu a, pouco a pouco, abrir novas janelas para o conhecimento e alargar as fronteiras da própria imaginação.

Trazer essa lembrança a mente provoca reflexões sobre o quanto a escola foi importante para fornecer algumas das ferramentas que foram apropriadas na construção da minha autonomia intelectual. A recordação de quão marcante foi a entrada no espaço escolar está associada a percepção que foi a partir desse evento é que o garoto do bairro rural passou a desafiar as incertezas do mundo e aqui e ali as informações que colhia nos meios nos livros escolares, nas interações sociais e, principalmente pela televisão preto e branco que era movida à bateria, pois até aquela altura da década de 1980, o bairro do pobre garoto não possuía rede de energia elétrica.

A citação dessas memórias e sensações, um tanto quanto nubladas pelo tempo, se conectam aos objetivos e sentidos desta pesquisa uma vez que elas apontam a amplitude dos espaços de intervenção que podem ser aproveitados por um professor, pela escola ou, mais precisamente, pela história escolar. Por isso, abordaremos alguns dos desafios enfrentados por esta instituição e os profissionais que nela atuam, pensando a aprendizagem histórica hoje.

De início, acreditamos que é importante arrazoar as condições objetivas e subjetivas que impactam o aprendizado histórico escolar e que influenciam as atividades docentes na escola básica. As problemáticas e questões que entrecruzam a vivência deste profissional são os principais argumentos que o impelem a repensar suas práticas e indagar suas certezas. Até mesmo para defender uma nova perspectiva, é do seu cotidiano – compartilhado com tantos outros indivíduos – que se produzirá a centelha da transformação.

É essencial que ele tenha um espírito inquieto. Não basta se acostumar e amoldar as formas tradicionais de abordar as narrativas históricas. De sua inquietude, deve tirar o fôlego necessário para pensar novas formas de discutir, indagar e apresentar o passado, inovando seu fazer docente.

Por exemplo, muito se diz que os professores de História falharam em alertar a sociedade sobre os perigos do fascismo e do autoritarismo nos dias de hoje. No entanto, é

fundamental pesquisar as formas de como ecos grotescos do passado foram renovados e de que maneira isso incluía a escola, a sala de aula e, especificamente, a aula de história.

Pensar em trabalhar a História escolar, ou especificamente, conceitos históricos através das imagens não é requentar ideias já aventadas. Ao contrário, as condições objetivas e as constantes mudanças na política e na forma de se comunicar fornecem novos vigores e significados a esses esforços pedagógicos que adquirem novos enfoques, narrativas e sentidos a cada novo tempo.

Tais considerações são importantes, pois a presente proposta de trabalho parte de questões e incômodos concernentes à dinâmica do ensino de história em turmas do ensino básico ou do ensino médio, principalmente nas unidades educacionais da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

A aparente dificuldade enfrentada pelos alunos na compreensão dos conceitos históricos e os desafios de leitura das representações imagéticas presentes nos materiais didáticos formam o cerne da problemática que buscaremos analisar na pesquisa aqui apresentada.

Por isso, ao abordar a relação entre Ensino de História e imagem, o que queremos, na verdade, é produzir um estudo que proponha uma discussão acerca do letramento de estudantes para a compreensão de imagens que são também narrativas históricas, tendo em vista facilitarem a troca de conhecimentos no processo de entendimento de conceitos fundamentais para o aprendizado histórico escolar.

Além disso, queremos pensar algumas práticas de História Pública com o intuito de estimular o estudante a problematizar os usos públicos da imagem como instrumento pedagógico, social e político. Para isso, discutiremos a produção e veiculação de vídeos e filmes com ambientação histórica, a construção de páginas e canais na internet que discutam aspectos do passado, como também, a circulação de imagens/conteúdos digitais que abordem temas sensíveis e que remetam ao passado nacional ou à trajetória do ser humano no tempo.

Concomitantemente, desejamos verificar a viabilidade do uso da produção de narrativas pelos discentes como forma de criar condições para reforçar a sua autonomia e aumentar seu envolvimento nas atividades educativas e propostas de mediação.

Entendemos, contudo, que essas questões estão inseridas em contextos mais amplos e, por isso, é necessária e proveitosa à explanação de alguns dados da realidade educacional do estado do Rio de Janeiro, como também, o levantamento de informações básicas acerca da dinâmica da unidade educacional, Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, que será diretamente envolvida nesta investigação.

No que tange aos dados, apesar do relativo aumento de investimentos na educação nas últimas décadas e na perceptível evolução dos índices educacionais, caminho que passa por um refluxo nos últimos dois anos, percebemos, por exemplo, o crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹ das unidades Ensino Básico do Brasil entre 2013 e 2017².

No mesmo sentido, o Indicador de Fluxo, que mede o índice de reprovação, atingiu a casa de 0,93, ou seja, em cada cem estudantes sete são reprovados. O Nível de Proficiência, índice que mede o aprendizado, apresentou uma queda considerável no número dos alunos que atingiram um nível de aprendizado Insuficiente³.

Apesar disso, em um recorte mais específico, quando observamos a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e, mais precisamente, as turmas do Terceiro Ano do Ensino Médio – que são o foco da presente pesquisa, observamos números pouco animadores na comparação com esses números do IDEB nacional.

A meta esperada para esta rede em 2017 era de 4,1, mas o IDEB observado foi de 3,3, inferior 0,8 pontos de seu objetivo⁴. Mesmo tendo alcançado as projeções estabelecidas em 2007, 2011 e 2013, percebe-se que o progresso é irregular e carece do desenvolvimento de uma política educacional mais assertiva e eficiente por parte do governo estadual e da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/ RJ).

Saindo de um panorama mais geral e fazendo um recorte menor, é imprescindível apresentar importantes aspectos relativos à realidade local da escola, da série escolar e do público-alvo de nossa investigação. Eles são substratos importantes de nossa análise, pois justificam as escolhas, medidas e caminhos nela apresentados e, também, permitem situá-la frente a conjunturas mais amplas e complexas, como em comparações com realidades espaciais e temporais distintas da sua.

É importante afirmar que a pesquisa em questão será desenvolvida nas turmas de terceiro ano de Ensino Regular do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, no 1º distrito do

¹ É importante ressaltar que o IDEB é um índice, criado em 2007 no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que avalia o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (Prova Brasil). Tais dados, mesmo não abrangendo outros importantes conceitos, servem de base para pensarmos aspectos importantes da educação no Brasil.

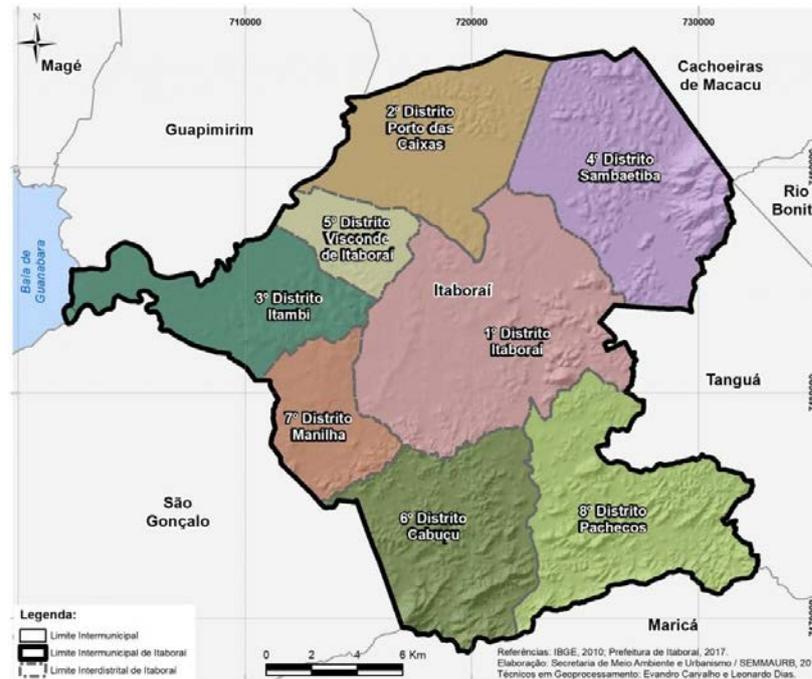
² Em 2017, o IDEB alcançado por essa unidade de ensino foi de 5,5; 0,3 pontos percentuais acima da meta estabelecida para o ano. Para entender contextualmente este crescimento cabe ressaltar que a meta do Brasil para 2013 era de 4,7 e, seis anos antes, em 2007, era de 3,6.

³ Em 2013, este número era de 24% e, em 2017, ele evoluiu positivamente para 13%, ou seja, vemos um aumento nos níveis de aprendizado entendidos como Básico, Proficiente e Avançado.

⁴ Dados encontrados em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1594276> Acesso nov/2019.

município de Itaboraí, uma cidade da região metropolitana que está a cerca de 40 km distante da cidade de Rio de Janeiro.

Imagem 1 - Mapa do município de Itaboraí



Fonte: <https://www.itaborai.rj.gov.br/o-plano-diretor/>

O Colégio Estadual Visconde de Itaboraí (CEVI) é a maior unidade educacional do município de Itaboraí. Ele possui dois prédios (um antigo e outro novo) e, em 2019, contava com 1.756 alunos, que se dividem em 59 turmas, e 142 funcionários. Situa-se na região central da cidade, próximas a bancos, lojas e dos espaços de poder como a Câmara de Vereadores e a Prefeitura.

Imagem 2 - Colégio Estadual Visconde de Itaboraí



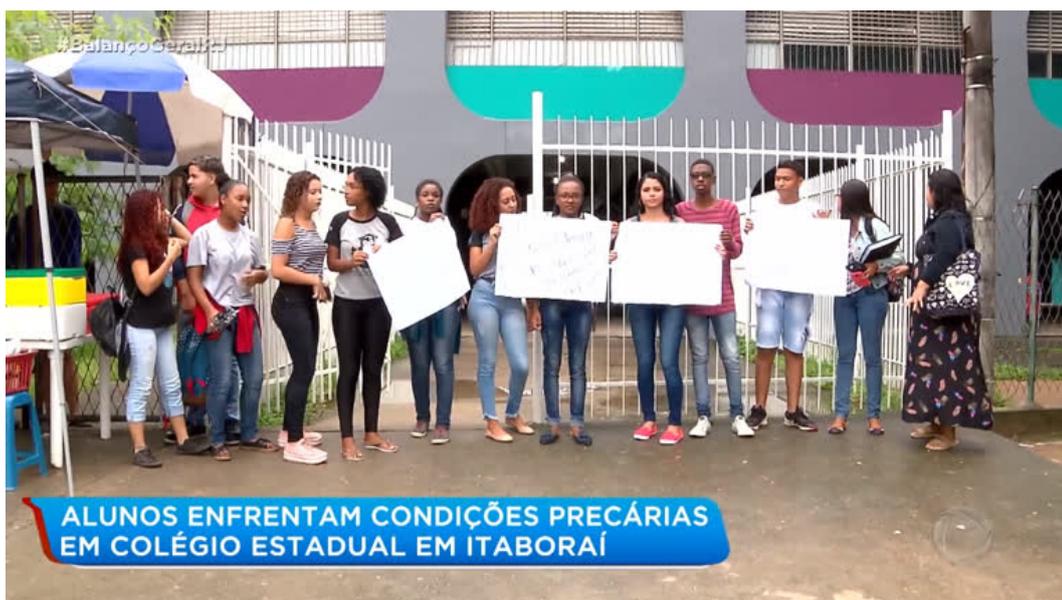
Fonte: <https://www.facebook.com/pg/ceviscondedeitaborai/posts/>

Em 2019, a escola possuía um total de 08 turmas de terceiro ano do Ensino Regular, 01 turma de terceiro ano do Curso Normal e mais 02 turmas concluintes de Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Com uma média de 35 alunos por turma, esta unidade educacional contava com um número estimado de 385 discentes concluintes para o ano letivo de 2019.

É digna de nota a importância política deste colégio na região. O CEVI é identificado localmente como uma escola combativa. Os alunos e professores já protagonizaram inúmeras manifestações, protestos e ações e, comumente, no desfile cívico de comemoração do aniversário da cidade, que ocorre no dia 22 de maio, a unidade escolar costumeiramente fecha o desfile trazendo cartazes e palavras de ordem ironizando os poderes ou repercutindo alguma polêmica atual, fato que já rendeu algum nível de perseguição ou sabotagem vinda do poder local.

O corpo discente do C. E. Visconde de Itaboraí é formado por alunos oriundos de todos os distritos da cidade. Existem estudantes das áreas mais próximas do Centro, como Rio Várzea, Sossego e Ampliação, como também, aqueles que residem em bairros mais distantes como Reta, Engenho Velho e Itambi. Outros residem em bairros como Picos, Pachecos e Visconde onde as áreas verdes e o clima rural ainda dominam a paisagem. Em suma, podemos dizer que no CEVI existe um pequeno resumo das realidades sociais, econômicas e culturais da cidade.

Imagem 3 - Protagonismo estudantil do CEVI - Reportagem da Record em 2019



Fonte: <https://recordtv.r7.com/balanco-geral-rj/videos/rj-colegio-estadual-em-itaborai-sofre-com-problemas-no-quadro-de-funcionarios-e-na-distribuicao-de-uniformes-18022020>

Cabe destacar alguns aspectos do protagonismo estudantil. Nesta unidade educacional, parte do alunado está envolvida com um grêmio estudantil atuante e que curiosamente tem sua formação composta por diretores e colaboradores das mais variadas bandeiras. Existem evangélicos roqueiros, militantes LGBTQI, estudantes que trazem pautas do movimento negro, os liberais, assim como os que se identificam com discursos políticos mais à esquerda. Tais grupos oscilam entre conflitos pontuais e a formação de consenso, principalmente em torno da promoção de grandes projetos.

Após essa breve apresentação do *locus* e dos principais atores sociais deste trabalho, parte importante para pensarmos a dinâmica discente em sala de aula, nos voltaremos agora para as questões e problemáticas percebidas nas aulas de História e que nos levaram a pensar esta pesquisa.

É preciso considerar que as aulas de História para os estudantes do terceiro ano de Ensino Regular são marcadas por uma dinâmica ímpar. Os alunos concluintes enfrentam a pressão para se preparar para as seleções do Ensino Superior, como o ENEM, o vestibular da UERJ e, agora, em crescente número, provas para as Forças Armadas, como para a Escola de Sargento das Armas (EsSa) e a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EspPCEx). Eles também buscam vagas no mercado de trabalho ou nos cursos técnicos (enfermagem, radiologia) para facilitar a obtenção do primeiro emprego.

Quando tratamos especificamente de ensino de História, a expectativa é que este estudante do último ano da Educação Básica, exposto a anos de educação histórica escolar, seja capaz de desenvolver um pensamento historicamente crítico, comparar temporalidades, caracterizar os períodos, de compreender a dinâmica dos processos históricos distintos e, por fim, deve compreender utilizar e abordar os conceitos históricos, elementos fundamentais no processo de educação em História.

O Currículo Mínimo de História da Seeduc/ RJ da terceira série do Ensino Médio aborda, no 1º Bimestre, os conteúdos “Brasil - República Velha: mudanças políticas e sociais” e “Guerras mundiais no século XX”; no 2º Bimestre, “Processos revolucionários do século XX (Rússia e Cuba)” e “Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascismo; ditaduras na América Latina e Estado Novo no Brasil”; no 3º Bimestre “A bipolarização do mundo; Brasil no contexto da Guerra Fria” e “Reorganização geopolítica da África e Ásia” e no último Bimestre “Nova ordem internacional: socialismo de mercado (China), neoliberalismo e Brasil contemporâneo”⁵.

⁵ Currículo Mínimo de História para a Terceira série do Ensino Médio. Disponível em <http://docenteonline.educacao.rj.gov.br/NovoDocente/> Acesso nov/2019.

Ao tratar dos temas arrolados anteriormente, um professor de História precisa necessariamente abordar conceitos históricos, como de monarquia, república, movimentos sociais, revolução, democracia, capitalismo, anarquismo, liberalismo, socialismo, fascismo, populismo e direitos humanos. Bem como dialogar com outras ciências sociais e humanas como a Filosofia, Letras, Geografia, Antropologia, Sociologia e Comunicação Social.

Neste caminho, o objetivo principal desta pesquisa constituiu uma investigação *in loco* sobre novas formas de desenvolver o ensino-aprendizagem desses conceitos históricos, nas turmas de terceiro ano a partir das diversas possibilidades pedagógicas do uso de imagens e narrativas abreviadas nos processos de mediação que tenham os conceitos como um importante caminho para a promoção da Educação Histórica. Para atingir tal objetivo, temos que levar em conta a averiguação das possíveis influências, externas à escola, que produzem algum nível de indução sobre as noções e perspectivas discentes a respeito dos conceitos, como de democracia e ditadura.

Para que possamos alcanças as principais metas definidas nesta pesquisa, precisaremos utilizar ferramenta de exploração e tratamento dos dados que sejam condizentes com a dinâmica do nosso objeto de estudo. É fundamental pensar formas e modelos de conhecer as ideias prévias dos alunos e pensar a melhor maneira de discuti-las e interpretá-las.

Por isso, é importante pontuar que a presente investigação aborda o tema do aprendizado de conceitos históricos a partir do uso didático de imagens no ensino de História nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio. Tal proposta de investigação parte de observações e críticas feitas a partir da prática docente nas turmas de Ensino Médio em dois colégios estaduais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, ao longo dos últimos anos.

No percorrer desta jornada docente, foi observado variados graus de envolvimento e apego do corpo discente nas aulas de História ministradas por mim e por colegas professores nas turmas de Ensino Fundamental e Médio em colégios estaduais, redes particulares e cursos na região metropolitana do Rio de Janeiro, sobretudo das cidades de Itaboraí, São Gonçalo, Niterói, Cachoeiras de Macacu, Tanguá e Rio Bonito.

Nestes municípios, ao travar contato com alunos nas unidades educacionais em que atuo e com ex-alunos em espaços de socialização observei uma recorrência nos diálogos e nos discursos desses indivíduos sobre o seu desempenho nas aulas de História, avaliações, provas externas e, também, sobre questões da política e economia nacional. Foi perceptível em suas falas que muito da relação de proximidade ou distanciamento com a disciplina passava direta ou indiretamente pela compreensão dos conceitos históricos.

Um incômodo surgiu das reflexões sobre esses diálogos e da análise dos resultados das avaliações em sala. Ele responde pela percepção de que uma nova forma de abordar os conceitos históricos se fazia necessária para que o processo de Educação Histórica se efetivasse com mais qualidade e com uma participação mais ativa dos alunos e produtora dos professores. Por isso, a escolha de tratar do tema do aprendizado de conceitos históricos ou conceitos utilizados pela História se deu a partir da observação de carências no aprendizado histórico do corpo discente, de dificuldades na participação em debates concernentes a alguns períodos históricos específicos e na participação insatisfatória destes em avaliações.

Verifica-se que a abordagem dos conceitos tem um alto grau de importância nos processos de educação histórica, pois os alunos precisam entendê-los como facilitadores da compreensão da longa e complexa trajetória do homem no tempo. Sejam nas leituras, discussões, debates, avaliações e outras atividades pedagógicas, das mais lúdicas às mais pragmáticas, os conceitos estarão ali presentes como “chaves” para o entendimento de outras temporalidades, processos e fenômenos históricos contidos nos conteúdos disciplinares e presentes no discurso do professor e nos materiais pedagógicos. Apesar disso, observa-se que muitos alunos enfrentam dificuldades em assimilar dados conteúdos e reclamam, por exemplo, que “não entendem” o que foi o Segundo Reinado no Brasil ou, no mesmo contexto, não compreendem o que fora a Primeira República. A origem de tal afirmação do discente frente a estes conteúdos disciplinares se encontra no fato de que muitos alunos não compreendem plenamente dois conceitos básicos, como o de monarquia e o de república, que são indispensáveis para organizar os variados episódios e eventos históricos que marcam os referidos períodos.

Observa-se que mesmo os alunos que afirmam entender e gostar de História, ao manifestar o seu conhecimento histórico oralmente ou em textos, apresentam concepções muito próprias de conceitos como ditadura, fascismo e socialismo, afastando-se ou distanciando-se bastante das concepções acadêmicas consideradas pela escola ou pela universidade. Tal fato, por si só, não se apresenta como um problema, pois consideramos que o conhecimento histórico que circula com o alunado é importante e válido. Por isso, não objetivamos estabelecer nenhum grau de hierarquização entre os conhecimentos históricos que circulam na escola e os que circulam na universidade. Apenas chamamos atenção para o fato que o professor deve ter plena consciência dessas diferenças para que possa planejar e atuar de forma produtiva e inclusiva.

São inúmeros os conhecimentos trazidos pelos alunos de outras instâncias produtoras de sentidos para o tempo como a família, as mídias (jogos eletrônicos, novelas, filmes, séries e sites de compartilhamento de vídeo), igrejas, entre outros. Elencamos, para citar alguns casos icônicos, as narrativas históricas socializadas a partir de jogos como “Assassin’s Creed Unity”⁶ que retratam eventos como a Revolução Francesa, canais do Youtube como o “Nostalgia”⁷ que parte de uma perspectiva presentista para pensar o passado, canais à cabo como o History Channel⁸ que vende uma história/produto para os assinantes e, também, os discursos sobre o tempo produzidos pela igreja, a partir da sua cosmovisão imbuída de um sentido linear e salvífico, como também, os conhecimentos históricos produzidos pela família que são muito marcados pelo senso comum.

Tais conhecimentos históricos são levados pelos alunos para a sala de aula e devem, como dissemos, ser considerado pelo professor que, no entanto, deve percebê-los e discuti-los respeitando, também, os parâmetros da epistemologia histórica. Esse esforço vai de encontro a um aspecto importante do papel do professor de história que, partindo do processo de ensino aprendizagem da história escolar, deve promover a reflexão discente sobre os conhecimentos e informações históricas que possui e consome dentro e fora dos espaços oficiais de ensino.

O conhecimento histórico produzido na escola possui especificidades que o distancia do conhecimento histórico confeccionado pela mídia ou família, pois ele parte do processo de aprendizagem histórico escolar para atender funções específicas que vão de encontro à necessidade de analisar a trajetória humana no tempo observando as rupturas e permanências, investigando os eventos a partir de múltiplas óticas, reforçando a máxima de que a história não se repete e que os documentos devem ser abordados e perguntados a partir de uma desconfiança crítica. Por outro lado, este conhecimento escolar deve atender as necessidades sociais do aluno e formá-lo como um cidadão crítico, humanizado e cômico dos seus direitos e deveres.

Na prática, quando delineamos os traços principais desse complexo quadro, projetam-se os contornos de um grande problema para o ensino de História, pois se intui que os

⁶ Jogo lançado em 2014 pela empresa francesa Ubisoft e que retrata a Revolução Francesa como pano de fundo para o desenvolvimento da saga representada na história. Este episódio desta famosa franquia de jogos eletrônicos recebeu muitas críticas na França, no ano do seu lançamento, pois representara François Marie Isidore de Robespierre como um líder sanguinário e maléfico.

⁷ Canal criado pelo youtuber Felipe Castanhari e que possui, majoritariamente, vídeos que relembram filmes, série e elementos da cultura pop das décadas passadas. Além disso, também são veiculados no canal alguns vídeos com conteúdos históricos tratando de episódios famosos como a Segunda guerra Mundial e o Regime Militar no Brasil.

⁸ É um canal televisivo por assinatura fundado em 1995 pelo grupo A&E Networks. Este canal estadunidense possui um conteúdo primordialmente histórico e apresenta documentários e dramatizações. Mas, nos últimos anos, tem se voltado mais a reality shows e outros formatos.

professores de História trabalhem em salas onde exista uma verdadeira “Babel de sentidos” nas mediações que tenham os conceitos históricos como foco. Ressalta-se que tal problemática apresente menos dano em situações em que o conteúdo é abordado em debates e contextualizações. No entanto, este problema mostra-se especialmente danoso em processos de avaliação, pois, muitos alunos partirão de noções muito próprias de conceitos históricos para responder provas objetivas, discursivas e, até mesmo, seminários que foram formatados a partir de perspectivas muito fechadas e canônicas de conceitos históricos.

Como resultados mais graves das questões arroladas até aqui, teme-se que o trato docente pouco cuidadoso com os conceitos históricos em aula, a manutenção de abordagens equivocadas e hierarquizadas e a falta de sensibilidade e de abertura para as visões de mundo ou os significados construídos pelos alunos a partir de outras instâncias, que não a escolar, possam resultar em pouco envolvimento discente nas atividades propostas, no desinteresse pela História, em reprovações e na cristalização de uma ideia de História distante do cotidiano e da vida prática.

Outro ponto fundamental na proposta de pesquisa aqui apresentada é a investigação das potencialidades pedagógicas do uso de imagens como ferramentas para o ensino aprendizagem de conceitos históricos.

Em uma análise contextual, observamos que alguns fatores conjunturais presentes em uma sociedade como a nossa, marcada pela grande produção e consumo de informações, desafiam a Escola a criar novas formas de abordar os conteúdos disciplinares e criar condições para que o aluno construa ferramentas de interpretação e leitura que se adaptem aos desafios dos novos paradigmas educacionais.

Por isso, o presente tema evidencia a sua significância quando observamos a existência de uma farta produção e veiculação de imagens em um mundo contemporâneo em que massivos contingentes populacionais vivem em contato constante com imagens publicitárias, jornalísticas, artísticas, que cercam os indivíduos em inúmeras e incontáveis interfaces de contato através de múltiplas telas eletrônicas, revistas, cartazes e livros.

Avaliamos que a necessidade de filtrar e ponderar as informações contidas, pelo menos, em parte de tão grande “enxame” de informações se apresenta como uma necessidade para alunos e professores e uma possibilidade palpável de mediação para as aulas.

Consideramos, por isso, que a investigação aqui proposta possui um alto grau de relevância pedagógica, política e social, pois está intrinsecamente ligada a questões como o aprendizado histórico-escolar, a avaliação em História, a criação de formas de mediação que dialoguem com as novas tecnologias, o protagonismo discente nas aulas de História, a

produção de conhecimento na escola e, principalmente, faz uma importante discussão sobre o letramento para a leitura de imagens que possam ser vistas como ferramentas no aprendizado escolar de história.

1 IMAGEM E HISTÓRIA PÚBLICA NA APREDIZAGEM HISTÓRICA

Neste capítulo pretende-se discutir as possíveis associações existentes entre a aprendizagem histórica e a história pública em uma sociedade contemporânea marcada pela presença da imagem, um dos principais meios de divulgação e reflexão histórica na atualidade.

Dessa forma, investigaremos as narrativas históricas imagéticas produzidas no ambiente público, como elas são apropriadas pelos estudantes e influenciam a aprendizagem de história escolar. Ao mesmo tempo, objetivamos investigar como essas narrativas, que estão postas no mundo sem considerar os pressupostos historiográficos, podem adquirir complexidade através do ensino escolar de história.

Antes de entrar nas questões que são o cerne deste capítulo, iniciaremos discutindo alguns aspectos da conjuntura atual que entendemos como pertinente para pensarmos o papel do ensino de história na sociedade contemporânea. Julgamos importante pontuarmos algumas das formas de contato dos jovens com as múltiplas narrativas sobre o passado, esquadrinhando características que nos permitam analisar as relações que possam existir com os conteúdos da disciplina escolar História.

Além disso, consideramos pesquisar algumas das influências da presente conjuntura tecnológica e comunicacional em que a imagem figura com destaque como ferramenta didática em processos de aprendizagem dos quais os jovens, como nossos alunos do ensino médio, participam.

Tais caminhos serão fundamentais para embasar nossa pesquisa sobre a relação das imagens narrativas, produzidas em ambiente público, com a aprendizagem de história pelos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, os sujeitos dessa investigação. Além disso, neste estudo, também temos por objetivo a análise dos possíveis processos de mobilização das ideias históricas relativas aos conceitos substantivos de democracia e ditadura, através da investigação da produção de narrativas históricas feita por esses atores escolares na forma de imagens.

Para materializar estas propostas, revisitaremos a história do Ensino de História na forma de uma concisa explanação de seus importantes marcos, como também, dialogar com alguns dos pensadores que influenciam o campo. Dentre as principais influências, destacamos o diálogo com significativos trabalhos desenvolvidos na Inglaterra e Portugal que se

mostraram opções teórico-metodológicas relevantes para pensar e discutir nosso objeto de estudo.

Para isso, buscaremos traçar uma trajetória de como importantes teóricos da Didática da História alemã e da Educação Histórica inglesa pensaram a aprendizagem histórica a partir de conceitos fundamentais como o de consciência histórica e narrativa histórica, bem com o de literacia histórica. Seguindo nesta retomada, investigaremos como foram introduzidas as pesquisas sobre aprendizagem histórica no Brasil, principalmente, a partir das contribuições de pesquisadores, como, por exemplo, a professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Maria Auxiliadora Schimidt.

A reconstrução do cenário da produção didático-histórica na área do Ensino de História, ao longo das últimas décadas, contribui para embasar as discussões sobre as relações, possibilidades e limites entre a aprendizagem histórica, as teorias da imagem e a História Pública, sem desconsiderar a atual conjuntura política, cultural e comunicacional e a produção e apropriações da narrativa histórica dentro e fora de ambientes escolares.

Por fim, ainda no presente capítulo, construiremos uma análise de como as teorias da imagem, tão importantes para entender os fenômenos midiáticos da atualidade, justificam a necessidade de pensar as diferentes formas que a narrativa histórica assume e os diferentes usos públicos da história nos meios de comunicação em massa.

1.1 A produção de sentido para conceitos históricos e sua relação com as narrativas midiáticas

É importante ratificar que consideramos fundamental o uso didático de imagens como veículos para a aprendizagem de conceitos históricos, pois tal proposta está inserida em um amplo contexto de surgimento de novos meios de comunicação que provocaram mudanças na relação dos indivíduos com o conhecimento, principalmente a partir dos anos de 1970.

A criação do sistema de *home* vídeos, a invenção e popularização da internet, dos computadores e, posteriormente, dos *smarthphones* e dos aplicativos, levou a um aumento substancial da produção e consumo de informações no mundo. Notadamente, muitos desses

dados em circulação são no formato de imagens⁹. Ainda mais, se neste contexto, incluirmos os sites institucionais, os periódicos e os bilhões de pessoas que assistem televisão, nos seus variados formatos, concluiremos que somos atualmente uma sociedade da informação, mas, sobretudo, uma sociedade pictórica.

É preciso considerar ainda que, na atualidade, ao pensarmos na história escolar, trazemos à memória não somente sua dinâmica de ensino marcada pela análise de textos acadêmicos e didáticos, de fontes documentais, a criação de linhas do tempo, mas, também, novas formas de falar do homem e da sua relação com o tempo. Cada vez mais, professores-pesquisadores utilizam a reprodução de filmes, músicas, literatura e, principalmente, das imagens na forma de artes plásticas, fotografias, jogos eletrônicos em sua prática docente.

Dentro desta conjuntura, consideramos que a escola precisa criar situações para que o jovem, que é público-alvo de grande parte destes produtos, eduque o olhar através de um senso de observação e percepção que enxergue nas imagens a sua narrativa, a sua marca sócio-histórica e o seu contexto de produção. Cabe ao professor criar estímulos e condições para que o estudante se sinta confortável e desafiado a falar da história, enquanto ciência e como vivência.

É importante ressaltar, igualmente, a relevância da discussão contida nesta pesquisa diante do atual momento político e educacional. Para além dos assuntos diretamente ligados à escola, às universidades e à educação, percebemos a formação de uma conjuntura extraescolar, que vem influenciando e tencionando perigosamente para flexibilizar, banalizar e fraudar os sentidos de inúmeros conceitos caros à História e, com isso, buscar desacreditá-la como ciência juntamente com professores, pesquisadores e instituições sérias a ela associada.

O conjunto das exposições arroladas até aqui apresentam um complexo quadro escolar que demanda uma intervenção pedagógica e investigativa com vistas à elaboração de novas abordagens para o ensino de conceitos históricos, para o ensino de História e para a educação do olhar.

Acreditamos que esta reflexão tem o potencial de sugerir novas e importantes práticas de educação histórica. Nela, tanto as demandas e saberes dos alunos quanto à experiência e reflexões dos docentes são percebidos como dados preciosos e, em alguma medida, importantes fatores de transformação da realidade da educação histórica escolar. Partindo de uma perspectiva baseada no caso do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, logramos

⁹ “Por ano, 125 bilhões de imagens são compartilhadas na rede”, reportagem de André Machado do periódico “O Globo” de junho de 2013. Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/por-ano-125-bilhoes-de-imagens-sao-compartilhadas-na-rede-8301345> Acesso: nov/2019.

contribuir nas discussões sobre valorização do espaço escolar e na criação uma sociedade mais humana e sensível.

No entanto, sabemos que para alcançar seus objetivos, a presente investigação deve, obrigatória e laboriosamente, retomar as discussões acerca da narrativa no ensino histórico escolar, bem como os trabalhos que pensam a sua relação com os conceitos e também, com a trajetória do uso da imagem.

Ademais, este trabalho se justifica pedagogicamente por buscar a valorização do conhecimento discente, estimulando a produção de suas narrativas históricas e por demonstrar a singularidade e importância da produção do saber histórico escolar. Além de defender a escola como espaço de produção de conhecimento e reflexão sobre a realidade, bem como local importante para o letramento dos alunos para a leitura de imagens e superação das dificuldades do estudante concernentes à expressão escrita e verbal nas aulas de História. Por fim, fornecer dados, subsídios e reflexões que auxiliem na construção de melhores políticas e práticas de formação docente de história.

1.2 A Narrativa Histórica

Narrar é uma prática linguística e cultural que a humanidade cultivava universalmente. Em outra perspectiva, narrar também é uma das ações primordiais do ofício do historiador. Este profissional, ao investigar o passado através das fontes documentais faz uso de narrativas e ao organizar a sua escrita, desenvolver sua linguagem e reportar suas descobertas o historiador narra mais uma vez, ou seja, a História é uma ciência narrativa. Como esta conclusão influencia a dimensão do ensino de história realizado na escola?

Rüsen, no seu livro “Razão Histórica” (2001), no capítulo intitulado “A constituição narrativa do sentido histórico” aborda importantes elementos para entendermos este conceito e verificar sua relação com nossa investigação. Segundo ele, a narrativa é o meio pelo qual a história se manifesta. Ela se apresenta como o “procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e ao mundo” (p. 149). Ao produzir narrativas, os homens pensam, interpretam e comunicam o passado em quaisquer lugares em que julguem necessário retomar parte da sua trajetória no tempo. No citado capítulo, Rüsen utiliza a categoria de constituição de sentido para discutir a maneira como o homem interpreta o tempo e faz o passado tornar-se presente como “história” através da narrativa (p.149). Segundo Rüsen:

A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “história”, como passado tornado presente assume por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente por princípio, a lógica narrativa (RÜSEN, 2001, 149).

Portanto, ato de narrar, segundo o autor, corresponde a um modo próprio de argumentação racional do ofício do historiador que, até o século XIX, possuía a grande relevância na produção da História. Mas, com o processo de estruturação científica que ocorrera no mesmo século, a metodologia assumiu essa posição de protagonismo técnico no fazer histórico. Em nossa perspectiva, em detrimento à narrativa.

As narrativas podem ser históricas ou não. Podemos, dentro da perspectiva de Rüsen, podemos identificar as narrativas não históricas como aquelas que não apresentam reinterpretações do passado e que não possuem o objetivo de interferir no presente e nas perspectivas de futura. No entanto, é importante ressaltar que esse modelo narrativo pode conter e tratar de questões históricas, mas sem extrair dos mesmos importantes questões para a vida hoje.

Diferentemente, a narrativa histórica é, segundo Rüsen (2001, p. 155), o veículo da necessidade humana de se entender e localizar no tempo, a partir da reinterpretação, intencional ou não, de um passado que é reivindicado pelo indivíduo que narra como existente e significativo. Segundo o autor, a narrativa histórica apresenta uma “coesão interna” que a traduz socialmente como “uma representação da evolução temporal vinculada à experiência e como significativa para o autoentendimento e para a orientação dos sujeitos” que narram. Com base neste processo seleção e retomada de aspectos e eventos do passado, a narrativa histórica apresenta “acontecimentos articulados narrativamente” na criação de um sentido lógico e útil na interconexão entre o passado traduzido, o presente vivido e o futuro perspectivado.

No contexto da sala de aula, é através da narrativa histórica que os estudantes secundaristas e professores de história constituem o processo de apropriação do passado que pode ocorrer, entre outras formas, através da leitura de um texto histórico, ao comentar um filme ou discutir uma imagem em ambiente de aula para conduzir reinterpretações sobre os eventos históricos abordados nesses meios ao mesmo tempo em que historicizam a si mesmos, as questões importantes da cultura contemporânea e, também, a ideia do que ainda está por vir.

É interessante discutir essas questões sobre as especificidades e funções sociais as narrativas históricas antes de analisarmos as produções narrativas que expressam as ideias históricas dos estudantes sobre os conceitos de democracia e ditadura.

Outra categoria importante para o desenvolvimento deste estudo e, que se relaciona diretamente com ideia de narrativa história, é o conceito de consciência histórica. Para Rüsen este último conceito pode ser entendido como “a soma 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). Dessa forma, a partir de Rüsen, compreendemos que a consciência histórica é uma ferramenta que permite abordarmos as ideias prévias dos estudantes do CEVI, a partir das suas produções narrativas na forma de imagem, investigando os possíveis sentidos de orientação que elas geram ou manifestam.

É importante pontuar que, para o Rüsen, a narrativa constitui a consciência histórica, portanto, por meio da narrativa a consciência histórica dá-se a conhecer, e tal operação possui três características fundamentais: o fato de a narrativa recorrer à memória no processo de interpretação do passado; representar memórias passadas atreladas a uma experiência de presente que se liga a construção de novas perspectivas de futuro; e, por fim, representar um esforço daqueles que narram a si mesmo e seu mundo, com o intuito de “manter-se seguros e firmes no fluxo do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 66). Em uma perspectiva pedagógica, as narrativas discentes podem ser conhecidas e utilizadas pelo docente como veículos para investigação das suas ideias históricas desses sujeitos e para a verificação da complexidade de sua consciência histórica, como também, pensar estratégias com vistas a construir oportunidades para que esses jovens aproveitem processo de complexificação da racionalidade histórica.

Por isso, ele resume esta condição ao dizer-nos que a narrativa “é o meio de constituição da identidade humana”. (RÜSEN, 2001, p. 66). Neste sentido, podemos assumir que as defesas e as disputas narrativas na sociedade resultam também de uma busca pela manutenção e reprodução de um modelo de vida:

Mediante a narrativa são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida humana. (RÜSEN, 2001, p. 67).

Quanto à orientação, a narrativa torna público os aspectos da consciência histórica que somente podem ser percebidos quando a correlação que cada sujeito faz entre presente e

passado se manifesta através da linguagem. Tal quadro apresenta uma dinâmica importante desta categoria, o fato de ser influenciada ou direcionada pelas condições objetivas e subjetivas da vida daqueles que a produzem. Por isso, as questões sociais, econômicas, intelectuais e filosóficas dos indivíduos estarão presentes na maneira como desenvolvem suas narrativas de passado.

Neste contexto, é importante admitir que essas narrativas não conseguem representar objetiva e factualmente o que ocorreu no passado, mas serão perspectivas mais ou menos racionais sobre esses eventos. O que definirá o seu caráter de maior racionalidade e plausibilidade será a natureza metódica, científica e argumentativa da construção desse período histórico através da linguagem narrativa. Sobre esse processo, cabe à educação histórica escolar fornecer as condições e o ambiente de aprendizagem através de recursos e instrumentos didático-pedagógicos que estimulem o estudante a pensar sobre suas ideias históricas, avaliar as diferentes narrativas históricas e não históricas com que trava contato no cotidiano, analisando criticamente seus ambientes de produção e os sentidos de orientação da vida prática no presente que esta narrativa possa promover, a partir da reinterpretação do passado.

No entanto, é fundamental dizer que todas as narrativas sobre o passado são igualmente relevantes. É importante destacar tal premissa, visto que este estudo se constitui em uma investigação no campo da Educação Histórica, na qual trabalharemos narrativas produzidas por estudantes, e dessa forma, não se pretende classificá-las em um patamar menor que a do professor e/ou da academia. Mas, sim, qualificá-las ao extrair delas informações úteis para analisar a maneira como eles mobilizam seu conhecimento prévio em ambientes e estímulos diferentes.

Para isso, torna-se necessário a construção de perspectivas de análise que consigam abordar algumas das manifestações da consciência histórica dos estudantes e, ao mesmo tempo, investigar-lhes os aspectos sociais, de sentido temporal que existem nas produções narrativas elaboradas durante os processos interativos com os estudantes na aplicação dos questionários, aulas expositivas e no desenvolvimento da oficina, pensando que essas manifestações narrativas não se referem apenas ao passado, mas, são produzidas a partir, como vimos, da realidade presente do aluno e podem/devem ter a capacidade de prospectar futuros possíveis.

Mas, como a imagem pode ser incorporada a toda a discussão que até agora desenvolvemos acerca da narrativa histórica. Vamos destacamos dois exemplos trazidos por Rüsen (2001) para ilustrar que o ato humano de narrar os acontecimentos nem sempre está

voltado apenas para o passado histórico, mas também se atrela às perspectivas de futuro, bem como à manutenção de uma identidade histórica.

Tais modelos de narrativas tem origem na África do Sul. O primeiro, um texto contemporâneo ao Apartheid, foi descrito pelo autor como uma “tentativa de um rei Zulu de defender a cultura de um povo contra a predominância do Ocidente (branca)” (2001, p. 158). O outro, de 1981, é de Johannesburgo e consiste em uma história em quadrinhos que teve origem em um manual de serviço social destinado às favelas que ladeavam a cidade.

Este segundo material, nos interessa sobremaneira, pois difere do primeiro na forma, na linguagem e no modelo comunicacional. Rüsen usa a categoria “imagem-resumo” para se referir à história em quadrinhos, além de utilizar a categoria de “narrativas abreviadas” para ressaltar o caráter mais fragmentado que algumas assumem hoje (2001, p. 158-159).

Este elemento dialoga com um aspecto resumido observado nas narrativas históricas oriundas de outras instâncias de produção de narrativas históricas, que não a escola e a academia. Notadamente, os estudantes interagem e as utilizam como referência nas aulas de história para ampliar e problematizar os conteúdos discutidos pelo docente.

Em muitas situações, essas narrativas abreviadas, na forma de memes, vídeos curtos e esquemas gráficos rivalizam com o conhecimento histórico escolar e, em algumas situações em que os temas socialmente sensíveis são abordados, como na discussão sobre a Ditadura Militar, algumas dessas narrativas são produzidas e colocadas em circulação com o claro intuito de contrapor-se ao saber histórico sistematizado.

Este debate será retomado, no capítulo III, ao instrumentalizar a análise do material produzindo pelos alunos a partir das categorias arroladas por Rüsen, nas quais podemos verificar como imagens narrativas podem servir para que os jovens estudantes possam mobilizar e complexificar suas ideias históricas relacionadas aos conceitos de democracia e ditadura a partir de uma aula-oficina.

Uma vez que definimos a ótica teórica pela qual utilizaremos a noção de narrativa. Entendemos como necessário compreender como a discussão pública da história afeta a produção de narrativas sobre o passado na contemporaneidade.

1.3 História Pública e as narrativas oriundas do ambiente público

A discussão sobre a produção, circulação e consumo públicos de narrativas históricas possui um papel central neste trabalho. Na forma como a definiremos, esta noção servirá como um elo entre as reflexões sobre a aprendizagem histórica e a nossa proposta de usar imagens para entender e discutir as ideias históricas dos estudantes a respeito dos conceitos substantivos de democracia e ditadura durante a aprendizagem escolar de História.

No presente trabalho, ao nos referirmos à História Pública estaremos considerando-a de forma abrangente, como a ação de historiadores, atuando em ambientes não acadêmicos, na divulgação de conhecimento histórico junto a outros setores/sujeitos sociais produtores também de narrativas históricas, mas não historiográficas, como no caso dos primeiros. Como possibilidade de *locus* de intervenção, podemos citar os programas televisivos e radiofônicos; criação de filmes e documentários; e, mais recentemente, desenvolvimento de aplicativos, sítios e canais na internet.

A História Pública é resultado de uma conjuntura complexa e abrangente que exige do profissional de História uma atitude mais referenciada na sua capacidade de intervenção social e política. Em Carvalho (2017) vemos que ainda existem, na atualidade, muitas discussões a perspectiva sobre sua natureza, se é um campo, uma metodologia ou um objeto de estudo da história. Mas, existe acordo sobre a sua origem vinculada à revista *Public History*, da universidade de Santa Bárbara, na Califórnia da década de 1970, nos Estados Unidos.

No Brasil, o aumento das discussões e do interesse de pesquisadores e estudantes é relativamente recente e possui, como um marco temporal, a criação do Curso de Introdução à História Pública, pela USP de onde foi irradiado para outras regiões. A importância desse curso foi fundamental, pois o caminho comum de busca de informações naturalmente levava quem se interessava pelo tempo a buscar informações em publicações no exterior, principalmente em inglês (Almeida e Rovai, 2011).

Outra importante referência para pensar a História Pública no Brasil foi o livro “História Pública no Brasil – sentidos e itinerários” (2016), organizado por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida e Ricardo Santhiago. Neste material observamos que houve um fortalecimento e uma sedimentação das questões tratadas pela História Pública, como a relação com os suportes digitais e, também, o Ensino /aprendizagem de História.

A evidência tomada pela ciência histórica no debate público, principalmente nos anos posteriores à Segunda Guerra, apresentou um contexto marcado por ardorosas disputas narrativas sobre o passado. Um editorial da Revista Estudos Históricos faz uma importante consideração sobre essas disputas na origem da História Pública.

As numerosas contendas sobre a memória coletiva e o dever de memória têm frequentemente colocado a disciplina histórica no centro de debates públicos com amplas repercussões políticas e sociais. “Tais fenômenos refletem-se na vasta produção editorial, audiovisual, museológica, entre outras, que mobiliza saberes históricos, articulando demandas por esse tipo de conhecimentos vindos de diversos setores da sociedade civil e do Estado”. (HEYMANN, Luciana; VANNUCCHI, Marco Aurélio; FONTES, Paulo, 2014, p. 229)

Este debate é essencial para entendermos o papel que a História Pública conquistou hoje, dentro e fora dos ambientes acadêmicos. A produção de narrativas históricas na contemporaneidade está intrinsecamente atrelada a questões que são foco do interesse social como a adoção de políticas públicas para mulheres, negros e povos originários, o reconhecimento social de crimes como a homofobia e o feminicídio, bem como a implementação de políticas de reparação e inclusão por parte do Estado. Por isso mesmo, tais disputas também influenciam o ensino de história. Na atual dinâmica das aulas de história, o professor/pesquisador está diante de um corpo discente que traz consigo referências prévias marcadas por informações que emanam, também, de outras instâncias de saberes que não somente a academia ou a escola.

O ambiente público é uma importante fonte de origem e disseminação de narrativas sobre o passado. Nele, fervilham variadas esferas de elaboração de significados históricos que estão mais próximas do cotidiano dos estudantes e são conhecidas e identificadas por eles nos ambientes que transitam e em meios de comunicação mais populares como o celular, a televisão e o computador.

Os jovens estudantes utilizam as imagens como fontes não escolares para construir parte das suas ideias históricas e para tecer sentidos sobre o passado. Por isso, é importante considerar a relevância dessas narrativas no fazer pedagógico, pois os jovens estão imersos nessas referências quando interagem na aula.

Nos dias atuais, esses estudantes lançam mão de fontes em ambientes que incorporam a internet, os aplicativos, a televisão, os videogames ou *podcasts*. Eles levam para a escola essas ideias históricas referenciados em um filme de época, um comercial televisivo, um meme, uma animação ou em histórias em quadrinho que, notadamente, são imagens.

Avaliamos que essas imagens estão mais próximas dos alunos, pois estão disseminadas pelo ambiente social urbano e sua acessibilidade é, também, influenciada por sua reprodutividade e circulação descomplicada, quando levamos em conta o uso comunitário das linguagens e tecnologias mais acessíveis.

É preciso considerar que essas imagens que apresentam narrativas históricas e que são oriundas do meio social são ferramentas tão ou mais interessantes para o aprendizado dos meus alunos do que os instrumentos tradicionais que eram utilizados na prática docente.

Considerando o contexto sociocultural dos discentes e a manifestação de algumas de suas ideias históricas e preferências, a decisão de trazer imagens do ambiente público para a sala de aula permite a construção de um diálogo pedagógico que considere as perspectivas estéticas que produzem sentido para esses jovens.

Dessa forma, apresentaremos um recorte do ambiente social e midiático que nos auxiliará na identificação dos lugares de origem dessa imagem portador de narrativas históricas e que carregam definições de conceitos e ideias que se mostraram presentes em minha sala de aula. Afinal, quais são essas imagens e de quais instâncias elas se originam?

O primeiro destes âmbitos de produção de significados históricos que podemos destacar são as redes sociais na internet, das quais podemos destacar o Facebook, Instagram e Twitter como os espaços virtuais mais populares e, por isso, mais significativos para esse estudo. Essas redes funcionam como ambiente de compartilhamento de textos, fotos e narrativas imagéticas e se destacam como importantes espaços de discussões de ideias.

As páginas, grupos e perfis que pululam nessas redes são atravessadas por múltiplos interesses e, de certa maneira, seus temas replicam e expressam alguns aspectos do interesse social percebidos como importantes no momento. Dentro deste contexto, pude perceber nas interações pedagógicas durante as aulas que os jovens estudantes participam e se apropriam de grupos que são como uma extensão dos seus interesses culturais, políticos e educacionais.

Algumas das ideias históricas trazidas para a sala de aula tiveram origem em páginas, grupos e canais dessas redes sociais que têm como o foco principal a produção e disseminação de narrativas históricas ou que, de outra forma, repercutem uma foto, filme ou notícia que fazem alusão ao passado histórico. Percebe-se, também, a existência de canais criados por professores ou por instituições privadas que possuem conteúdos voltados para o compartilhamento de suportes pedagógicos para o estudo de história escolar e para a participação no Exame Nacional do Ensino Médio.

Como exemplos destacados podemos citar as páginas do Facebook intituladas *História Digital*, *Historianet* e *História Online* que trazem conteúdos gratuitos como resumos, dicas de

filmes, listas de exercícios e o compartilhamento de notícias e reportagens com conteúdos históricos que foram desenvolvidos ou mediados por professores.

Além das já citadas, percebeu-se a influência de algumas páginas construídas por instituições e influenciadores digitais que usam a história como linguagem. Elas discutem o passado produzindo narrativas que apresentam reflexões sobre questões históricas do interesse público ou de nichos sociais específicos.

A página *História no Paint* está presente nas principais redes sociais e produz e divulga imagens na forma de memes com conteúdo irônico e voltado para o humor. Essas narrativas partem de conteúdo histórico para extrapolar o seu sentido e/ou construir uma faceta fazendo comparações livres ou criando exageros e, por isso, tornou-se popular entre os alunos do CEVI que consomem e socializam as imagens que têm relação com o conteúdo disciplinar ministrado na aula.

Os memes a seguir fornecem um exemplo claro sobre a dinâmica das narrativas produzidas pela página e a maneira como essas imagens são apelativas aos alunos do ensino médio.

Imagem 4 - Meme sobre a Crise de 1929



Fonte: Disponível: <https://www.instagram.com/p/CMaQxgQsp5c/>

Outro exemplo desse jogo de significados encontramos no meme a seguir que aborda o conceito de servidão medieval e busca traçar uma comparação livre com o trabalho a exploração do trabalho assalariado do operariado, pós- Revolução Industrial.

Imagem 5 - Meme sobre a relação servidão e trabalho assalariado

**Quando abolem a servidão
e você finalmente é livre**



**Mas tem que trabalhar 16 horas p/dia em uma fábrica
com péssimas condições para não morrer de fome**



Fonte: Disponível: <https://www.instagram.com/p/CL9IR-VsRW1/>

Existem youtubers, blogueiros que não possuem formação acadêmica em história, mas que elaboram imagens, vídeos e conteúdos digitais que produzem narrativas que reinterpretem eventos e episódios históricos e não históricos através de meios e uma linguagem muitas vezes apelativa.

É importante recortar que a referência ao conteúdo histórico das imagens a pouco arroladas foi feito a partir da utilização de dois personagens de produções populares e difundidas na cultura juvenil, que são encontrados na televisão de sinal aberto, no youtube, em portais de filmes e em ambientes de streaming, em sua totalidade, ou reapropriados em memes. O primeiro desses personagens é conhecido como “Vegeta”, de um anime, animação japonesa, intitulada “Dragon Ball Z”. O segundo é o personagem “Encantado” do longa metragem animado “Shrek”, de 2001, feita pelo estúdio *DreamWorks Animation*.

A partir da interação com os alunos foi notado que imagens como essa encantavam e viravam o foco da atenção dos estudantes, mesmo que por um curto período de tempo. Além disso, notou-se que muitas dessas imagens eram abordadas e avaliadas de formas pouco complexas ou com um menor grau de criticidade.

No entanto, mesmo apresentando essas questões ou problemáticas, a história escolar pode e deve fazer toda diferença qualitativa ao propor formas e trazer orientação através de ações dialogais e didáticas, que é a proposta da presente pesquisa.

Como outro exemplo de imagens significativas na produção de sentido histórico, podemos citar os canais *Nerdologia*, dos *youtubers* Felipe Figueiredo e Atila Iamarino, e o canal Nostalgia, do *youtuber* Felipe Castanhari. Ambos os canais produzem um farto material em vídeos¹⁰ explicativos que discutem e reinterpretam eventos específicos da história do Brasil e do mundo, que são utilizadas pelos estudantes como apoio para a preparação para as provas internas do CEVI e as provas externas, como o ENEM.

Apesar desses exemplos que poderíamos entender como interessantes, existem instâncias de produção de narrativas históricas que contrapõe os interesses pedagógicos e humanistas da história escolar. São exemplos, as páginas e grupos das redes sociais que negam a história e subvertem o passado para atender a agendas políticas e religiosas em evidência nos dias de hoje.

É comum essas narrativas defenderem visões anticiência, elogiosas ao autoritarismo e que relativizam a democracia e os Direitos Humanos. Para citar alguns exemplos de páginas visitadas por alguns alunos estão as do grupo “Brasil Paralelo”, o canal do *youtuber* e ex-policial militar Gabriel Monteiro, o canal *LiloVlog*, a página do Facebook “Militares e Reservista do Exército Brasileiro”, dentre inúmeras outras que, vez por outra, produzem vídeos com avaliações sobre episódios históricos como Guerra Fria, Ditadura, Democracia e mais.

Nestes espaços circulam materiais como trechos de filmes produzidos pelo grupo Brasil paralelo como “1964 – O Brasil entre Armas e Livros”, filme que faz uma abordagem positiva e contrafactual da ditadura militar no Brasil e, também, narrativas visuais menos elaboradas, mas com um maior potencial de circulação como os memes a seguir.

O meme abaixo é um exemplo das imagens narrativas que circulavam entre os alunos. Referenciando o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), ela faz a defesa da intervenção militar no país, partindo de uma avaliação positiva da figura dos militares durante o período ditatorial, e ratificando a ideia da importância desses na constituição de um período no qual predominaria a ordem e a defesa de princípios elevados, ideia comum aos defensores da Ditadura.

¹⁰ O apelo desses canais ao público jovem se deve, em parte, a opção por edições de vídeo dinâmicas e, também, pela existência de uma equipe de especialistas em história e consultores que trazem mais profundidade aos assuntos e, em muitos casos, tecem relações entre as questões discutidas e a abordagem de provas externas, como o ENEM.

Imagem 6 - Meme de defesa da intervenção militar

**VIEMOS AQUI PARA LHES INFORMAR:
ACABOU A FARRA**



**MUITOS BRASILEIROS ESTÃO
SONHANDO COM ESTE DIA.**

Fonte: Disponível: <https://www.facebook.com/Militares-da-reserva-do-Ex%C3%A9rcito-brasileiro-113890480376861/>

Outro exemplo didático das imagens e ideias que circulam nessas redes e que acabam por surgir ou ser apresentada em sala de aula é a imagem a seguir.

Imagem 7 - Meme de defesa da ditadura

Seu professor da esquerda
mentiu pra você,
os únicos q temiam os
militares eram bandidos,
comunistas e guerrilheiros



REGIME MILITAR
ÉPOCA DE OURO DA HISTÓRIA DO BRASIL

Fonte: Disponível: <https://www.facebook.com/Militares-da-reserva-do-Ex%C3%A9rcito-brasileiro-113890480376861/>

Após conhecer algumas das instâncias de produção de significados históricos oriundas do ambiente público cabe pensar formas didáticas de apropriação dessas imagens que carregam narrativas históricas utilizadas como referências pelos jovens. Ao mesmo tempo, é interessante desenvolvermos mecanismos para estimular o exercício crítico a essas narrativas, como também, desenvolver modelos pedagógicos que exercitem a expressão das ideias históricas desses discentes através de múltiplas linguagens.

Neste sentido, o debate da História Pública se faz presente, pois, tais alunos têm suprido parte de sua demanda por orientação temporal em narrativas históricas oriundas de produções audiovisuais, de jogos eletrônicos, junto a produtores de conteúdo digital e através de redes de comunicação. Tal realidade se apresenta como um importante desafio a muitos dos profissionais que enfrentam resistência ao abordarem temas sensíveis para serem discutidos em sala de aula.

No Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, com o crescimento do poder das milícias¹¹ e de parlamentares com discursos conservadores¹², ministrar temas que fazem menção, por exemplo, à Ditadura Civil-Militar, aos movimentos sociais ou aos Direitos Humanos, em alguns contextos comunitários, despertam tensões e, não raro, a fúria de pais, alunos e, inclusive outros docentes, que reivindicam a aceitação de outras leituras sobre o passado.

Por isso, na suma dos comportamentos sociais descritos, o que temos é um claro indício de que a produção de sentido para o passado é um objeto de disputa e as narrativas históricas oriundas de instâncias públicas, que não a escola ou a universidade, tem um papel relevante neste processo, situação que se torna uma realidade inescapável para qualquer discussão sobre a aprendizagem histórica nos dias atuais (TURIN, 2017).

Neste sentido, privilegiaremos o diálogo com autores que discutem práticas de história pública que se relacionem ao uso da imagem e o ensino de história. Para isso, destacaremos algumas aproximações e distanciamentos que nos auxiliam na reflexão sobre o tema e na abordagem de nosso objeto.

Corrêa (2016) vai apresentar alguns temas e autores de destaque nas pesquisas sobre a história pública no Brasil. Este trabalho foi importante, pois nos apresentou o estado-da-arte das pesquisas no país. Destacam-se, neste sentido, estudos que discutem a consolidação da História Pública no Brasil, de Ricardo Santiago; a relação deste campo com a História Oral, de Juliele Rabêlo de Almeida; os meios de comunicação, de Rodrigo Almeida Ferreira e

¹¹ Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-19/milicias-ja-dominam-um-quarto-dos-bairros-do-rio-de-janeiro-com-quase-60-do-territorio-da-cidade.html> Acesso dez/2020.

¹² Disponível em <https://odia.ig.com.br/colunas/informe-do-dia/2021/01/6062352-rio-a-cidade-conservadora.html> Acesso jan/2020

Marinalva Barbosa, assim como a produção de narrativas históricas e as políticas públicas e culturais, de Hebe Mattos e Martha Abreu, somente para citar alguns.

Ao longo deste estudo e principalmente, no trabalho direto com os estudantes, desenvolveremos uma importante discussão sobre as diferentes apropriações e reinvenções das narrativas históricas imagéticas oriundas de ambientes públicos. Em Ana Maria Mauad (2016) encontramos importantes referências para pensar esta questão a partir do seu artigo “O passado em imagens: Artes visuais ‘e história pública’”, em que a autora defende a tese de que toda arte é também história partindo do conceito de “Cultura Visual”¹³. Através deste trabalho, encontramos bases para pensar a história escolar e sua relação de disputa de sentido com as informações históricas apropriadas pelos alunos dentro de seu universo cultural. Para a autora, as imagens são narrativas que estão lastreadas nas questões sociais e culturais de um tempo e, por isso, elas possuem historicidade. Essa perspectiva serviu de norte para pensarmos abordagens junto aos estudantes que concorrerão para o desenvolvimento da crítica histórica na pesquisa exploratória, mas, principalmente, diante a realização da oficina, com a exposição das produções discentes.

Por sua vez, Fernando de Araújo Penna e Renata da Conceição Aquino da Silva (2016) em seu texto “As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história” apresentam a ideia de que os historiadores precisam escrever para diferentes públicos e não somente para os acadêmicos, para isso, devem diversificar sua linguagem e realizar operações distintas para leitores variados. Além disso, ambos discutem a relação da política com o ofício do historiador em uma conjuntura marcada pela ascensão de movimentos e grupos antidemocráticos e contrários ao livre desenvolvimento das ciências.

Outro texto fundamental para discutirmos a História Pública e o Ensino de História é “Narrativas contemporâneas de história e o ensino escolar”, de Sonia Wanderley (2016). Nele, a pesquisadora produz análises sobre as variadas formas que a narrativa histórica pode assumir no mundo contemporâneo e marcado por uma forte presença da mídia. Além disso, defende também que o historiador deve romper as fronteiras da academia em busca da construção de pontes com um público mais amplo. Tal fato auxiliaria os indivíduos que buscam orientação nas narrativas sobre o passado para dar sentido a suas vidas.

Da mesma autora, outra obra relevante é o artigo “Didática da história escolar como História Pública: Aproximação pelo conceito de Empatia Histórica” (2019), no qual parte das

¹³ É interessante destacar que a autora desenvolveu algumas ideias deste artigo inspirada nos trabalhos da artista plástica e fotógrafa Rosângela Rennó e sua icônica exposição “A Última Foto” para pensar as reinvenções da imagem e da história na atualidade, exposição realizada no Centro Cultural da Caixa, na cidade do Rio de Janeiro, em 2007.

ideias de aprendizagem e consciência histórica de Jörn Rüsen, dialogando com a noção de empatia do psicanalista Christian Dunker, para apresentar uma prática de História Pública. De início, ela faz um destaque que trouxemos para corroborar o que já arrolamos sobre a importância social assumida pela História nos últimos tempos. Sobre o tema, Sonia Wanderley assevera didaticamente que:

Uma busca crescente de explicações históricas para eventos político-sociais, em especial no mundo externo à academia. “Mas, não necessariamente, as explicações que reverberam são as produzidas pelos historiadores profissionais ou aquelas construídas a partir do ensino escolar de história.” (WANDERLEY, 2019, p. 02).

Desta forma, ao abordar a evidência assumida publicamente pela História, ela apontou o surgimento do conceito de Cultura Histórica que fora cunhado por historiadores e sociólogos para nomear o fenômeno marcado pelo fortalecimento de outras instâncias de produção do discurso histórico fora de ambiente acadêmico.

Em outro momento do texto, Sonia Wanderley fala sobre como esse conhecimento histórico, externo à academia, acaba por adentrar, também, no ambiente escolar junto com os alunos, seus conhecimentos prévios e suas noções de vida.

O que sublinhamos é a centralidade cada vez maior dessa *multiplicidade de práticas cotidianas* levadas para a sala de aula - muitas vezes colocadas em disputa com a narrativa historiográfica em sua racionalidade científica – no sentido que o aluno dá para história em sua vida. (WANDERLEY, 2019, p. 03).

Cabe ressaltar a relevância que ela dá aos saberes que o estudante traz consigo. Estes não são vistos como empecilho ou um fator impeditivo para a realização dos objetivos presentes na História Escolar. Na verdade, o texto apresenta-os como a matéria-prima do processo de mediação ou intervenção organizado pelo professor junto a seus alunos.

Além do exposto, devemos sublinhar a noção de empatia histórica com a qual docente poderá exercitar uma prática pautada na alteridade. Com isso o profissional poderá criar um ambiente que contribua para que o discente possa mobilizar suas ideias históricas, problematizando o senso comum e complexificando a sua perspectiva de vida e tempo.

Assim, a partir desse debate, buscamos pincelar um quadro que intentou apresentar a evidência e a importância dos temas e reflexões trazidas pela História Pública como prática da Ciência História que investiga os lugares de divulgação e produção do conhecimento histórico na sociedade e as possíveis formas de orientação temporal contidas em suas linguagens.

Antes de prosseguirmos, é importante fazer uma discussão sobre o contexto de crescimento do campo do Ensino de História, após 1945, e apontar algumas das muitas

contribuições da Didática da História e da Educação Histórica para pensarmos a abordagem das ideias prévias dos estudantes e, também, os processos de aprendizagem históricas dentro da escola e nos ambientes públicos.

1.4 Didática e Educação Histórica em Panorama

Verificamos anteriormente que, no mundo contemporâneo, e particularmente nas turmas de terceiro ano do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, a aprendizagem histórica dos jovens está diretamente ligada a História Pública, pois identificamos a influencia de narrativas históricas contidas em imagens que circulam em ambientes públicos físicos e virtuais.

Essa dinâmica nos leva a recorrer e investigar as concepções tácitas desses estudantes sobre o passado como um recurso importante para discutir temas substantivos importantes para esses indivíduos e, também, para a história escolar. Por isso, entendemos que pensar a aprendizagem e o ensino de Histórica hoje está mais distante de impor modelos de como se deve aprender e mais próximo do desenvolvimento de investigações que exploram cultura discente e a maneira como as narrativas produzidas por eles manifestam suas inteligências, preocupações, sentimentos e valores.

Para alcançar este objetivo, precisaremos desenvolver pesquisas bibliográficas e abordar o contexto de desenvolvimento dos estudos no campo do Ensino de História e selecionando pesquisas que se tornaram referências para as investigações que recentemente se dedicam a pensar as maneiras como a sociedade tem se apropriado do passado histórico e disputado os sentidos dos conceitos necessários a sua análise.

Levamos isto em consideração ao pensar a nossa proposta de investigação, pois, partindo dela, recortamos o ambiente midiático produtor de imagens portadoras de narrativas históricas e produtoras de sentido para a vida dos estudantes com o intuito de buscar o entendimento de como o professor-pesquisador pode explorá-las pedagogicamente.

Para alcançar esses objetivos e conduzir a investigação julgamos apropriado o emprego da Didática da História e da Educação Histórica como ferramentas de pesquisa, análise e reflexão sobre nosso objeto de estudo. Além de disso, é oportuno ressaltar que ambas, principalmente a Didática da História, mantém relação com o que hoje se concebe como História Pública por investigar a aprendizagem no ambiente público.

Neste sentido, é relevante retomarmos aspectos da trajetória epistemológica da Didática da História e da Educação Histórica que, a partir das décadas de 1960 e 1970, renovaram os esforços e municiaram aqueles que pesquisam o ensino de história com importantes conceitos como o de consciência histórica, já citado anteriormente.

Podemos definir a Didática da História como um campo de investigação da História que reflete sobre os processos de formação da consciência histórica e investiga a aprendizagem história no ambiente público. Cardoso (2008, p. 165 e 166) amplia essa concepção definindo que a Didática da História “não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola.”.

Outros autores, como Saddi (2014), também pensam a Didática da História e sua relação com a vida cotidiana das pessoas. Segundo o autor, esse campo foi redefinido em um movimento surgido na Alemanha, do contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, em meio ao processo de reconstrução de um país política, territorial e ideologicamente dividido.

As alterações conjunturais neste novo espaço de experiência influenciou uma nova geração de alemães passou a discutir o passado e alguns temas sensíveis a ele relacionados, como o trauma nazista e o papel social da educação. Neste contexto, a história adquiriu uma importância capital no processo de retomada crítica ao passado nacional, de orientação do presente em crise e de perspectivação do futuro.

Ao pensar o ensino de história, Sede (2014) nos aponta que a disciplina, na Alemanha da década de 1960, possuía muita semelhança com a ensinada no final do século XIX, na época pós-unificação promovida por Otto Von Bismark, por ainda possuía um intenso componente de caráter nacionalista, que visava contar a história da construção de uma grande nação.

Além dessa visão tradicional de história, existia uma relação de pouca proximidade entre a história e a didática. Na prática, o historiador era encarado como aquele que produzia o conhecimento histórico-científico e o didático era entendido como a figura responsável por simplificar este saber ou encontrar formas dinâmicas e eficientes de divulgar o conhecimento produzido pela academia para ambientes escolares.

Vemos com isso que a aprendizagem histórica estava vinculada à escola e não aos espaços extra-acadêmicos encontrados em diversos ambientes da sociedade. Em suma, o que se experimentava era a existência de um hiato entre a vida prática cotidiana das pessoas e a história produzida na academia.

É nessa conjuntura de paralelos que a Didática da História alemã aparece. Como disciplina da História, ela buscou diminuir a lacuna entre a produção de conhecimento na academia, escola e sociedade promovendo uma discussão sobre os variados usos da história e suas funcionalidades e intenções.

A Didática da História surge na virada da década de 1960 para 1970, buscando investigar os possíveis vínculos da história produzida com as carências de orientação da sociedade no presente e, também, com os seus interesses. Neste contexto, o conceito de consciência histórica se apresenta como uma ferramenta fundamental para este fim, pois as motivações que levam um indivíduo a aprender história, e se orientar no tempo, estão atrelados a esta ideia.

A consciência histórica, este instrumento linguístico essencial à Didática da História, pode ser resumido como as operações feitas pela humanidade para compreender o presente e projetar o futuro a partir da produção de uma (re) interpretação do passado, ou seja, aprender história.

Essa estrutura de pensamento interfere diretamente na vida em sociedade e na forma como os indivíduos agem no mundo, pois é através dela que o presente ganha orientação e sentido político, social ou econômico. É também por ela que projetamos, do presente, as perspectivas de futuros a ser vivenciadas, o que nos traz um caráter norteador para a consciência histórica.

Em todo caso, ao pensar na história escolar e no aluno do terceiro ano do Ensino Médio, um dos sujeitos dessa pesquisa, a partir deste conceito, podemos entender que quando há uma narrativa sobre o passado, temos gravado neste registro o reflexo de uma determinada consciência histórica deste estudante, ou seja, a forma como ele relaciona as temporalidades – passado, presente e futuro – na organização de suas ideias históricas.

A Didática da História, da forma como a compreende Rüsen (2010), é entendida a partir das diversas formas e funções que o raciocínio e conhecimento histórico podem assumir na vida cotidiana e prática. Partindo desta noção, e pensando nosso objeto de pesquisa e os sujeitos sociais que participam deste estudo, somos levados a pensar meios e mecanismos de investigação que permitam explorar como os jovens estudantes dão forma ao seu raciocínio histórico ao pensar as narrativas sobre democracia e ditadura oriundas do ambiente público.

No entanto, constitui-se em um promover um processo de investigação que não influencie as respostas dos alunos enquanto empreende um esforço para analisar as funções dadas ao passado através das suas produções ou, até, a maneira como eles se entendem como sujeitos históricos.

Essa opção teórico-metodológica pela Didática da História se relaciona com a noção de aprendizagem histórica ampla e sem barreiras, pois concebemos que não existe como um jovem estudante buscar elementos para a sua orientação no tempo apenas nos espaços escolares e nos materiais e ideias por ele fornecidos. A natureza dinâmica, sempre urgente e comunicacional da sociedade contemporânea convida os estudantes a abrir janelas para o conhecimento ao mesmo tempo em que o provoca a pensar sobre questões tão vastas e aleatórias quanto à própria internet.

Ao entendermos que os processos de aprendizagem histórica são influenciados hoje por influências extraescolares reforçamos a necessidade de usar ferramentas da Didática da História para investigarmos o ambiente público e os diferentes usos do passado histórico, as manifestações da consciência histórica, as narrativas e a maneira como ela reinterpreta discursivamente os eventos pretéritos.

Nesta discussão, após essa breve introdução sobre o surgimento do campo da Didática da História e função da mesma neste trabalho, apresentaremos brevemente a maneira como relacionaremos esta com a Educação Histórica Inglesa, disciplina também reorientada no contexto de Pós Segunda Guerra.

O contexto de surgimento da perspectiva de Educação Histórica que utilizaremos neste estudo surgiu de um movimento iniciado na Inglaterra da década de 1960, onde o governo instaurou um processo de reformulação do ensino no qual passou a ser necessária a inscrição prévia nas matérias escolares e, dessa forma, transformou a história e outras ciências em optativas. Como resultado, foi observado um consequente esvaziamento do número de alunos cursando a disciplina história, o que evidenciou um quadro de impopularidade e um forte desinteresse dos estudantes. (LEE, 2005) Como o objetivo de compreender esta realidade, buscando investigar as causas do problema e criar as condições objetivas para combater e contornar os seus efeitos, um grupo de historiadores procuraram reformular os processos educativos em história.

Como resultante, aponta Lee (2005), surgiu um importante estudo, o “Projeto 13-16”, que, a partir da observação de disciplinas escolares que tinham obtido mais sucesso neste processo, como a matemática, concluíram que era preciso investigar as ideias históricas dos alunos para entender quais eram as concepções que possuíam da disciplina.

Um dos primeiros passos neste projeto foi a sondagem do entendimento de quais conjuntos básicos de raciocínios históricos os alunos deveriam ter para compreender a história escolar. Este grupo de pesquisadores concluiu que, para garantir a progressão do pensamento histórico, os estudantes deveriam ser capazes de: saber lidar com as fontes, saber retirar

evidência das fontes, saber elaborar perguntas históricas, elaborar perguntas históricas partindo de fontes e, por fim, estabelecer uma forma de compreensão da subjetividade dos atores históricos. (LEE, 2005)

Essas investigações contribuíram para que a Educação Histórica inglesa criasse uma metodologia de análise marcada por três passos bem definidos. Em primeiro lugar, seriam criados exercícios de cognição. Em seguida, a análise desses exercícios deve servir de base para que o docente examine as manifestações das ideias históricas discentes através de suas produções narrativas. Por último, processa-se a classificação dessas ideias históricas.

O desafio proposto neste exercício investigativo foi abandonar as formulações hierarquizadas e verticalizadas, voltadas à lógica do “como ensinar história”; e buscar estimular o protagonismo estudantil em seu processo de aprendizagem. A partir das ideias históricas manifestadas pelos alunos construir práticas mais democráticas e horizontalizadas, bem como modelos preocupados em promover estímulos para que eles pudessem complexificar seus próprios conhecimentos, raciocínios e argumentos históricos.

Portanto, o estímulo ao raciocínio histórico, calcado nas manifestações narrativas da consciência histórica dos alunos, apresentou-se como uma solução possível para superar a questão da pouca procura pela disciplina história pelos estudantes ingleses.

Este modelo de análise através da tríade exploração/análise/classificação sofreu críticas quanto à lógica de nivelamento e de progressão esquemática do raciocínio, obedecendo a uma racionalidade externa às humanidades e mais próximas de campos de conhecimentos mais ligados às disciplinas exatas.

No entanto, apesar dessas críticas, entendemos a Educação Histórica como uma ferramenta fundamental e adequada ao nosso processo de investigação, pois esta se soma complementarmente à maneira como nos apropriaremos da Didática da História para pensar os processos de aprendizagem. Sucintamente, extrairemos da Educação Histórica e dos exemplos de alguns dos seus pesquisadores, a saber, Peter Lee e Isabel Barca, algumas ferramentas empíricas e metodológicas para investigar e pensar as ideias históricas dos estudantes. Ela funcionará como uma metodologia de investigação e desenvolvimento de trabalho com os conceitos iniciais e prévios do corpo discente formado pelos alunos do terceiro ano do CEVI.

Na prática, a Educação Histórica estabelecerá a preda angular de todo o desenvolvimento investigativo, pois, nos permitirá conhecer um pouco de como os sujeitos históricos de nossa investigação pensam os conceitos de trabalho como democracia e ditadura

que serão abordados partindo do acúmulo reunido pelos alunos ao longo das séries anteriores, mas que dialoga intrinsecamente com o currículo das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Apesar dessa pertinente ressalva, acreditamos que este modelo dará indícios de como esta pesquisa possa se desenvolver, através da sua metodologia de análise, instrumentalizando o conhecimento prévio discente para de forma mais autônoma possível este aluno seja capaz de adensar o seu pensar histórico.

1.4.1 Diferenças entre Didática da História e Educação Histórica

Apesar de surgirem no mesmo contexto da Europa do Pós-Segunda Guerra, podemos estabelecer importantes diferenças entre a Didática da História alemã e a Educação Histórica inglesa. Sustentamos que a busca do entendimento de tais distinções mostra-se como um passo primordial para poder posicionarmos acadêmica e metodicamente o presente trabalho e extrair dele suas especificidades e filiações.

A primeira das discordâncias diz respeito ao lugar da escola em ambas as tradições. Seguindo a percepção de Saddi (2014), a Didática da História era mais abrangente, pois se preocupava com a consciência histórica e suas funções para além do espaço escolar, focando no uso público que o passado podia assumir através da produção de narrativas por inúmeros entes da sociedade.

Paralelamente, a Educação Histórica inglesa apresentou, segundo o mesmo autor (2014) uma tendência inicial de se circunscrever às análises e discussões voltadas ao Ensino de História no espaço escolar, pelo menos até a década de 1980. O foco, como discutido, estava em complexificar os processos cognitivos após procedimento de coleta e compreensão das ideias históricas dos discentes.

A orientação do uso da história é um elemento básico no trabalho dos didáticos da história. Por sua vez, a Educação Histórica inglesa, nas primeiras décadas, pouco ou nada desenvolvia de investigação sobre como os indivíduos orientam a vida no presente interpretando e reinterpretando o passado.

Os historiadores da educação ingleses tinham maior foco em compreender as ideias históricas discentes, enquanto a Didática da História visava compreender o vínculo entre passado, presente e futuro expresso na consciência histórica, inclusive pela necessidade dos

alemães de refletir seu presente e futuro a partir de seu passado recente, marcado pelo Nazismo.

Em consonância com essa concepção, Freitas (2016, p. 249), afirma que, para Saddi, a “guerra exaltou a diferença geracional, abalando as convicções coletivas. Os jovens tinham a necessidade de conhecer e debater a história recente da Alemanha”, que havia vivenciado o trauma produzido pela escalada do Nazismo. Na prática, as duas disciplinas tiveram forte influência dos seus contextos locais de origem.

Ainda podemos destacar a percepção de Saddi (2014), na qual afirma que a Educação Histórica se constitui mais como uma metodologia e pouco se dedicou, em seu início, a pensar como a história é produzida e orientaria a vida das pessoas fora da escola. Assim como não reflete sobre si mesma, o que seria um problema na visão do autor.

A Didática da História, por sua vez, é vista por ele como um campo que investiga a consciência histórica na sociedade podendo se utilizar, também, de várias metodologias, inclusive da Educação histórica.

Contudo, é importante verificar que existem pontos de consonância entre as disciplinas. Elas, a partir da década de 1980, passaram a desenvolver aproximações entre suas investigações. Um exemplo seria os trabalhos de Peter Lee, um importante historiador inglês que influenciado por Rüsen, trouxe o problema da orientação e as categorias de consciência histórica e aprendizado histórico nas suas pesquisas.

Neste debate, vale salientar que a principal consequência do surgimento, tanto da Didática da História quanto da Educação Histórica, foi a percepção de que o ensino e o aprendizado de história eram questões que também deveriam ser preocupação dos historiadores e objeto de pesquisas do campo historiográfico.

Através do surgimento dessas duas disciplinas, os historiadores passaram a assumir maior autonomia intelectual¹⁴ e protagonismo na produção de análises e trabalhos que tivessem a aprendizagem histórica escolar e o ensino de história como temática.

Outro intelectual que baliza esta análise, é o professor Fronza (2014). Para ele, assim como Saddi (2014), o conceito de Consciência Histórica está intrinsecamente ligado à Didática da História. O autor considera que ao trabalharmos com este conceito, de maneira direta ou indireta, fazemos tributo às discussões e argumentações desenvolvidas por esta tradição alemã.

¹⁴ Referimos-nos ao surgimento das referidas disciplinas como uma ampliação e ratificação dos territórios da Ciência Histórica, pois com o aumento do número de historiadores que pesquisam o ensino/aprendizagem e as manifestações da consciência histórica podemos entender que a História deixou de “terceirizar” ou alienar aos pedagogos ou profissionais de outras áreas as questões da aprendizagem histórica escolar.

O historiador (2014) registra que o modelo predominante na Alemanha do século XIX era a referência da história *Magistra Vitae*. Essa concepção se difundiu por várias partes do mundo, como no Brasil, no caso, por exemplo, da sua aplicação no tradicional Colégio Pedro II e no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB).

Fronza (2014) verificava na Alemanha, na primeira metade do século XX, certa dicotomia entre uma Teoria da História focada na pesquisa historiográfica e/ ou produção de conteúdo científico; e uma Didática da História voltada para uma elaboração didática interessada em criar formas de como ensinar esses conhecimentos acadêmicos aos discentes de maneira mais simplificada.

Como consequência, ele nos diz que este processo de separação entre Teoria e Didática da História legou o Ensino de História à área da Educação, conjuntura que permaneceu até a década de 1970. Este quadro se altera, a partir desse período, através de um maior diálogo entre os dois campos historiográficos citados.¹⁵ Neste cenário, o autor afirma que a teoria da consciência histórica surgiu com um forte caráter de disputa em defesa da Didática da História como uma forma específica de pensar a História a partir da Aprendizagem Histórica se evidenciava no cenário acadêmico.

A partir do exposto, criamos um quadro comparativo entre as duas disciplinas, Didática da História e Educação Histórica, para ilustrar as suas diferenças.

Tabela 1 – quadro comparativo entre Didática da História e Educação Histórica

QUADRO COMPARATIVO		
Abordagem	Didática da História	Educação Histórica
Origem	Tradição alemã. Emerge como um possível vetor de resposta à necessidade da sociedade alemã de entender os dramas vividos no século XX.	Tradição inglesa. Surgiu como resposta a uma crise na disciplina história motivada por uma reforma educacional do governo inglês
Início	Década de 1960/1970	Década de 1960/1970

¹⁵ Neste período, a Alemanha vivia uma realidade resultante do final da Segunda Grande Guerra e, por isso, estava dividida em dois territórios, a República Federal da Alemanha (RFA), influenciada pelos Estados Unidos e a República Democrática da Alemanha (RDA), pela União Soviética.

Nestas “duas Alemanhas”, o Ensino de História possuía uma dinâmica diferenciada quando comparamos estes espaços políticos e ideológicos. Fronza (2014) exemplifica tais diferenças ao afirmar que, na RDA a concepção acadêmica de Ensino de História era unificada e o debate com outras vertentes não era estimulado. Diferentemente, o Ensino de História na RFA era fragmentado em múltiplas concepções. Algo que era também comum no Brasil nesta mesma época, destaca o autor.

Objeto de estudo	Pensar o aprendizado de história em todas as instâncias da vida como uma das dimensões e manifestações da consciência histórica	Limita-se, até a década de 1980, em pesar as ideias históricas apenas dentro das relações de ensino/aprendizagem circunscritos ao contexto escolar.
Definição como campo de investigação	Ciência do aprendizado histórico que estuda as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado.	Ciência do ensino histórico que estuda as relações que discentes e docentes instituem com o conhecimento histórico e os seus conceitos e categorias históricas. A preocupação com a orientação histórica passou a ser foco das pesquisas apenas na década de 1990.

No campo da Didática da História, dois importantes historiadores, Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, se destacam. Bergman (1989, p. 29-32) se debruçou nas investigações em busca de compreender quais eram as funções da história.

Ele concebeu três funções básicas: a empírica, a reflexiva e a normativa. A função empírica se relaciona com as preocupações envoltas na busca de trazer a experiência para a reflexão histórica. A função normativa está atrelada a busca do entendimento de como os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem o influenciam ou de como os meios interverem na própria cultura histórica. Por último, a função reflexiva procuraria investigar as possíveis relações entre a didática e a ciência histórica, questionando o que a didática da história tem de ciência ou o que a didática tem para contribuir com a historiografia.

Para Fronza (2014, p. 74) as inter-relações entre essas três dimensões funcionais discutidas por Bergmann “permitiria a formação de uma consciência histórica” e, com isso, um novo modelo de abordagem dos processos de ensino-aprendizagem. Em diálogo com essa avaliação, Urban (2009, p. 17) as ponderações feitas por Bergmann terminam por discutir a Didática da História como uma “uma disciplina preocupada com a normatização do ensino”.

Essas indagações também pautaram as pesquisas de Rüsen (2010), o maior expoente desta nova disciplina histórica. Seus trabalhos funcionaram como um importante elemento de sistematização da Didática da História que se distanciará da instrumentalização pedagógica existente até a década de 1970 e se construirá como uma tendência voltada para investigar mais o “como se aprende história” e menos o “como de ensina história”.

Este autor nos permite observar que trabalhar com Consciência Histórica é inequivocamente refletir a partir e com a *práxis*. Por isso, Rüsen (2010) desenvolverá a noção de motivação histórica, ou seja, a análise das condições objetivas e subjetivas que levam a ação humana de se situar no tempo.

Fronza (2014) também destaca que o processo de Unificação da Alemanha trouxe uma problemática para os estudiosos que se viram diante de uma necessidade de unificar tradições acadêmicas diferentes. No Ensino de História isto também ocorreu. Entre os pesquisadores deste campo aventavam-se as possibilidades do uso do conceito de “identidade nacional”, mas não houve acordo. Dessa maneira, buscou-se, este consenso, no conceito de Consciência Histórica, pois ele mostrou-se mais viável e “aberto”.

O autor destaca outro importante momento como definidor do desenvolvimento das pesquisas sobre Consciência Histórica. Ele cita que, em 1995, foi realizada uma gigantesca pesquisa intitulada “youth and History” que se notabilizou por fazer um levantamento junto a 32 mil estudantes e 1200 professores, para descobrir quais eram as perspectivas ou quais ideias históricas circulavam em escolas de inúmeros países da Europa e, também, de alguns do Oriente Médio.

O principal resultado deste laborioso trabalho de pesquisa indicou que a visão sobre o passado desses atores sociais é muito influenciada pelos valores contemporâneos. Na prática, as questões do presente influenciam dialeticamente as vidas desses jovens.

Essa pesquisa nos apresentou parâmetros de como investigar a consciência histórica desses alunos, que contribuirá metodologicamente para este trabalho. A partir desse material, se notou a existência de três perspectivas importantes de observação para analisar como esses estudantes lidam, aprendem, conhecem e narram o passado histórico.

Podemos resumir tais parâmetros como: a necessidade de investigarmos os traços do conhecimento experiencial dos discentes; a reflexão de seu contexto familiar, ou melhor, qual memória social esse aluno traz. E, por fim, é necessário aventar quais são os estudos históricos em evidencia no momento.

O que pudemos verificar ao abordar o trabalho de Fronza (2014) é que o conceito de Consciência Histórica acaba por resumir uma série de elementos que são fundamentais para discutirmos a aprendizagem e o ensino de história hoje. Esses elementos podem ser resumidos na interpretação, experiência e orientação histórica.

A Experiência histórica diz respeito aos testemunhos e às fontes, ou seja, em como o passado chega até nós. A Interpretação da História remete a como as pessoas dão sentido ao passado. A Orientação histórica, por último, diz respeito a como os indivíduos e grupos

orientam o seu tempo a partir da interpretação. A orientação dá um sentido público e político à interpretação feita do passado.

Por fim, após traçar esse breve panorama, nos dedicaremos à confecção de uma abordagem do conceito de Aprendizagem Histórica e a verificação de como o aprender história se relaciona às práticas de História Pública, bem como a investigação do uso didático de imagens com o fim de mobilizar as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos de democracia e ditadura.

1.5 A Aprendizagem Histórica

Para iniciar essa discussão sobre a aprendizagem precisaremos, de início, definir a partir de qual perspectiva iremos abordá-la. Além disso, é fundamental que possamos indicar alguns importantes autores de referência e, também, apontar de que maneira ela se relaciona com a História Pública e com a imagem em nossa investigação.

Podemos definir Aprendizagem Histórica como a soma das operações cognitivas que resultam em narrativas históricas, ou seja, aquelas que produzem sentido de orientação no tempo com vistas a dar sentido à vivência humana. Para Freitas (2016, p. 252), a aprendizagem “permite ao sujeito, o trato com o saber histórico de forma consciente, possibilita a interpretação e a problematização deste saber, para finalmente utilizá-lo”. Neste sentido, podemos entender a aprendizagem não como um acúmulo de fim em si mesmo, mas como um processo carregado de intencionalidade social, política e cultural.

A Aprendizagem Histórica é o principal ponto de interesse deste trabalho em que buscamos investigar a maneira como alunos mobilizam suas ideias históricas sobre os conceitos substantivos de democracia e ditadura, a partir de imagens. Ela é algo de fundamental importância para a academia, para a escola e para a sociedade humana, pois explica o intrincado processo cognitivo, social e cultural que leva um indivíduo a aprender história e a se relacionar com o passado.

É importante considerar que esta é uma discussão, que deve ser retomada pelos historiadores, pois as condições objetivas e subjetivas de um dado momento histórico influenciam no processo de aprendizagem e Ensino de História. Tal perspectiva nubla qualquer pretensão da presente pesquisa em produzir efeitos que se estendam demais no tempo. O que visamos é auxiliar as discussões científicas na construção de uma rede de

conhecimento que busque promover linguagens, tecnologias e práticas pedagógicas que se permitam mais assertivas, abertas e humanas.

Após esse pequeno esboço, que pretendia aproximar a ideia de Aprendizagem Histórica da discussão do caráter público da história e suas multiplicidades de narrativas, é fundamental ratificar que não existem barreiras físicas ou institucionais para a consecução da aprendizagem histórica, uma vez que esta ocorre dentro e fora dos espaços escolares, como investiga a Didática da História. Ainda, é oportuno destacar a convergência dessas questões com as discussões desenvolvidas pelos historiadores públicos em seus esforços de atuação fora da academia na busca de engajamento ao conhecimento histórico de públicos mais amplos.

Além disso, como resultante dessa discussão sobre o caráter público da história, importa estabelecer que as narrativas que, explicam e comunicam o resultado de um processo de aprendizagem histórica, são diferentes quanto à forma, função e grau de complexidade. Por isso, entendendo todas como produções humanas socialmente relevantes, mas que categóricas e operacionalmente diferem entre si e impactam de maneiras distintas os sujeitos históricos.

Com isto em vista, diferimos as narrativas históricas públicas que os estudantes carregam para a sala de aula, muitas delas “escritas” na forma de imagens, que discutem e reinterpretam o passado sem apresentar o compromisso de refletir historicamente sobre o passado representado, contextualizar os conceitos que, porventura contenham ou aludem. Outra característica percebida em parte dessas narrativas, quando considerada as situações experienciadas nas turmas do lócus de pesquisa, é a clara intenção de comunicar algum valor político ou ideológico sobre o passado, a despeito da reflexão histórico-crítica.

As narrativas histórico-escolares, por sua vez, se caracterizam por reinterpretações do passado que concorrem para orientar os sujeitos históricos no tempo, respondendo às questões do presente e projetando o futuro de maneira perspectivada. Elas apresentam uma abordagem mais contextualizada dos conceitos históricos e se constituem em arranjos e formulações mais complexas que buscam dar conta da complexidade e pluralidade da experiência do ser humano em diferentes períodos do tempo e culturas.

Com vista a aprofundar a discussão sobre a importância das narrativas históricas e, também, discutir a importância do debate público e qualificado sobre a história entendemos que é preciso também trazer uma breve discussão sobre os conceitos históricos e sua relação com o Ensino de História, referendada nas contribuições da Didática da História e da Educação Histórica.

1.6 Os Conceitos Históricos e os processos de aprendizagem

“E disse Deus: Haja luz; e houve luz.”

Gênesis capítulo 1, versículo 3.

Podemos dizer, com alguma liberdade, que a potência da palavra escrita ou falada é algo que sempre intrigou a inúmeros povos e tradições da humanidade. A citação que abre este tópico, um trecho do livro de Gênesis¹⁶, o primeiro livro da Torá judaica e da Bíblia cristã, nos remete a este poder da palavra, que é capaz de dar sentido a uma realidade. Essa natureza criadora me intrigava quando pequeno.

Em outro texto, no Novo Testamento, a mesma instância criadora se sobressai. No evangelho de João¹⁷ é dito que “o verbo se fez carne, e habitou entre nós”. Esta passagem faz referência a Jesus, o verbo, o filho de Deus que divide o mesmo poder criador de dizer, falar e palavrear vontades e criar realidades¹⁸. Eu, ainda menino, ouvia a sua leitura e me perguntava: Como alguém poderia criar algo do nada? Como o pensamento poderia adquirir esse poder criador?

A resposta dessas questões não é, de fato, relevante neste trabalho. O importante são as indagações feitas pelo eu-menino diante de uma narrativa fantástica, que, de alguma maneira, dialogam com as interpelações do professor diante dos desafios na abordagem dos conceitos presentes nas narrativas dos alunos.

Após este breve trecho de caráter introdutório, cuidaremos da elaboração de uma concisa discussão acerca dos conceitos históricos, apresentando alguns debates historiográficos sobre o tema e fazendo recortes fundamentais para a sequência deste trabalho, buscando compreender a relação entre os conceitos substantivos, imagem e narrativa.

Dê início, temos que observar que a palavra “conceito” recebe inúmeras definições na língua portuguesa. Ao buscá-la fora dos átrios historiográficos encontramos inúmeros verbetes que lhe atribuem qualidades específicas. Para citar algumas, podemos observar

¹⁶ Bíblia. Trad. ALMEIDA, João Ferreira de. A Bíblia Sagrada. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993. p. 04.

¹⁷ Bíblia. Trad. ALMEIDA, João Ferreira de. A Bíblia Sagrada. São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira, 1993. p. 1075.

¹⁸ É compreensível admitir que em dada perspectiva a utilização destes textos religiosos em um trabalho científico pareça contraditória. No entanto, ressalvo que tais citações não visam trazer nenhum aspecto proselitista para nossa reflexão. Na prática, um dos aspectos que podemos extrair dessas memórias e dos trechos retirados destes livros religiosos é a livre observação de que a tradição familiar ou cultura judaico-cristã pode fornecer algumas referências e elementos úteis à nossa argumentação.

analogias que o define como a “Compreensão que se tem de uma palavra; definição, noção” ou, em um recorte filosófico, a “Representação mental das características gerais de um objeto”¹⁹.

Em outro dicionário eletrônico “Dicio”, conceito é entendido como a “Percepção que alguém possui sobre algo ou alguém; noção” ou, dentro de uma concepção linguística, uma “Ideia abstrata compreendida nos vocábulos de uma língua, construída para caracterizar as qualidades de uma classe, de seres ou de entidades imateriais”²⁰.

Nesses verbetes, vemos que apesar das sensíveis diferenças entre os significados, a sua essência diz respeito a uma noção de construção de uma ideia de mundo feita por um indivíduo.

A reflexão sobre o caráter polissêmico da categoria “conceito” não é exclusividade dos historiadores. Outros pesquisadores, como o linguista, Fiori (2014), aponta que uma importante contribuição para pensá-los vem do linguista suíço Saussure.

Este pensador, ao estudar os Signos linguísticos, nos traz a ideia de Significado/Significante, os dois elementos constituintes do Signo. Na interpretação de Fiori (2014, p. 56), Saussure indica que Significado pode ser entendido como sinônimo de conceito, ou seja, o significado/conceito “não é a realidade, mas a sua representação”. Ou seja, o conceito pode ser entendido como o resultado da junção de uma ideia e seu suporte, a palavra escrita (significante).

Da mesma forma, o historiador Freitas (2009, p.193), que também parte de Saussure, aponta que os conceitos são vistos como atos de pensamentos ancorados em palavras escritas e faladas que os concretizam ou materializam. Para o autor eles funcionam como “recursos linguísticos das sentenças históricas”.

Após a apresentação da contribuição de Saussure para refletirmos sobre a concepção da ideia de conceito, iremos observá-lo no âmbito da História, enquanto conceitos históricos.

A qualificação ou a nomeação de quais seriam os conceitos históricos e quais conceitos não seriam históricos é complexa e pode ser dividida em duas perspectivas. Freitas (2010), citando o historiador José Besselaar, nos diz que os conceitos históricos devem servir para “localizar” fenômenos, seres e objetos no tempo. De outra forma, são palavras que remetem a uma dada temporalidade e, por isso, permitem um norteamo no tempo.

¹⁹ Verbetes encontrados na versão digital do dicionário Michaelis. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=conceito>. Acesso mar/2020.

²⁰ Verbetes disponíveis em <https://www.dicio.com.br/conceito/> Acesso mar/2020.

Outros historiadores, como Rüsen e Kosseleck, defendem outro ponto de vista em que entendem os conceitos históricos partindo de uma funcionalidade específica que atribuem a eles, a função de relacionar as ideias de passado e futuro para atribuir-lhes um significado com vistas à construção de uma orientação temporal que, por sua vez, visa atender a questões no presente. (FREITAS, 2010)

Os conceitos podem e devem ser criados e utilizados, pelos historiadores, como ferramentas de investigação e interpretação do passado (BURKE, 2002). Essa ideia supera a dicotomia apresentada por Lucien Febvre e Marc Bloch, os fundadores da Escola dos *Annales*, em que Febvre indica para o risco de anacronismo se considerássemos os conceitos como produções do presente para interpretar o passado.

Por sua vez, Bloch (2001) alerta para o problema da limitação que o historiador poderia ter no seu processo de interpretação do passado se considerássemos os conceitos como oriundo das fontes documentais e seus respectivos contexto de produção.

Apesar do exposto, é relevante frisar que independente das discussões sobre a origem dos conceitos, a diretriz mais importante a ser seguida é a necessária historicização dos conceitos a serem abordados no trabalho de investigação para minimizar os possíveis equívocos e generalizações que a falta de atenção a esse preceito pode produzir. (FREITAS, 2010; CARDOSO, 2005; VEYNE e BESSELAAR, 1973).

Quanto à tipologia, alguns historiadores como Rüsen, Koselleck, Marrou e Besselaar organizam didática e funcionalmente grupos específicos de conceitos com vistas a dar-lhes um melhor entendimento.

Quando pensamos na relação dos conceitos históricos com o Ensino de História, logo somos transportados para a necessidade, como professores, de elaborarmos boas estratégias de promoção das condições básicas para que a aprendizagem histórica ocorra sem percalços. Normalmente, os docentes buscam nos conceitos um aliado de primeira hora para que a história escolar alcance seus objetivos ao viabilizar práticas que estimulem o estudante a abordar criticamente diversas temporalidades e consiga transitar criticamente por diferentes narrativas de passado e se orientar no tempo.

Em verdade, o processo de Aprendizagem Histórica vivida pelo aluno nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio apenas se realiza, no processo de apropriação da discussão conceitual. Uma vez que podemos atribuir aos conceitos históricos funções fundamentais para a atuação discente em uma aula de história. Através deles a caracterização e interpretação da realidade histórica, como também, a mobilização e interconexão de saberes tornam-se pedagogicamente viáveis. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

Cabe destacar que alguns conceitos possuem a potencialidade de estimular a reflexão sobre seus próprios sentidos. Nesse respeito, salientamos dois exemplos de conceitos, o meta-históricos (tempo, causa, fonte), que fazem o trânsito entre a atividade do historiador e a ciência de referência; e os conceitos substantivos, que auxiliam na compreensão de instituições oriundas de um período específico no tempo, como a ideia de alforria no Brasil do século XIX, o comércio de escambo no Brasil pré-colonial ou as ideias de poder e governo no Primeiro Império. (LEE, 2005).

Resumidamente, vimos que ao trabalhar com conceitos no Ensino de História necessitamos ter cuidado para não incorrer em generalizações, observar as suas especificidades e evitar o anacronismo, usando a historicização dos conceitos como contramedida.

O professor de história, junto a seus alunos, deve discutir os conceitos observando semelhanças e diferenças, presenças ou ausências dos fenômenos históricos que são temas em manuais didáticos e permeiam os conteúdos disciplinares.

Buscaremos, a seguir, aprofundar a discussão sobre os conceitos históricos abordando as obras e contribuições de dois importantes historiadores, Peter Lee e Jörn Rüsen, que pela natureza dos seus trabalhos discutem concepções e categorias fundamentais para nosso trabalho de intervenção pedagógica e para pensar a lugar do Ensino de História e da história escolar neste contexto.

Jörn Rüsen e Peter Lee nos fornecem um aporte relevante para o desenvolvimento de uma abordagem minuciosa sobre as diferentes funções, dinâmicas, tipificações e características dos conceitos históricos.

Para Rüsen (2007, p. 91), os conceitos históricos são elementos essenciais para o ofício do historiador e eles podem ser entendidos como “recursos linguísticos das sentenças históricas”. Esses recursos são primordiais para promover a orientação da vida prática na atualidade, pois fazem das reflexões historiográficas, narrativas mais verossímeis e compreensíveis.

Para o autor, os conceitos históricos caracterizam-se por fazer referência ao passado e, funcionalmente, apontar para o presente e futuro com vistas a atender demandas por sentido e orientação. Os conceitos são fundamentais na realização do trabalho do historiador e possuem importantes funções interpretativas sem a qual a Ciência Histórica e suas teorias não se organizariam.

Rüsen (2007) também define os conceitos não históricos que participam da linguagem do historiador, mas que não possuem, a priori, uma intrínseca relevância temporal. Tais

conceitos tornar-se-iam históricos ao nomearem ou substantivarem acontecimentos específicos no passado. Alguns exemplos de conceitos não históricos, como democracia e ditadura, tornam-se históricos e adquirem uma função temporal quando os qualificamos, como a democracia, na República Democrática, e ditadura, na Ditadura Civil-Militar Brasileira.

Rüsen indica que o professor esclareça ao estudante que os conceitos são constructos teóricos, criados atendendo uma dada intenção. Nesta análise, o próprio aluno é sujeito ativo desse processo, ao construir ou reinterpretar os conceitos a partir de seu conhecimento experiencial ou buscando atender às carências de orientação temporal para a vida prática.

Esse pressuposto dialogará com este trabalho ao apontar possibilidades dos discentes das turmas do terceiro ano do Ensino Médio pensarem os conceitos substantivos de democracia e ditadura.

O segundo autor apontado, Peter Lee, também construiu importantes contribuições para a discussão dos conceitos no Ensino de História. Em seu texto “Conceitos Substantivos” (2005)²¹, o autor faz relevantes considerações sobre as características e funções desses conceitos históricos.

O pesquisador inglês (2005, p.01) define os conceitos substantivos como aqueles que “lidam com tipos particulares de conteúdos históricos” e, por isso, seriam mais específicos, pois trabalham com que chama de “substância da história”. Em contraponto, aponta os conceitos de “segunda ordem”, como conjunto de conceitos mais abrangente, pois se envolvem com qualquer conteúdo ou história.

Lee alude que os conceitos substantivos são numerosos e ajustáveis, podendo ter sua origem nas mais variadas ciências. Ele informa ainda que devem ser contextualizados historicamente e seus significados podem ser modificados no tempo.

A partir da perspectiva do aluno, Lee (2010) nos diz que a discussão de conceitos em sala de aula muitas vezes resulta no surgimento de “concepções errôneas” e pressuposições particulares por parte dos discentes.

Conceitos substantivos em história envolvem uma complicação não frequentemente encontrada nos conceitos práticos da vida cotidiana: seus significados mudam com o tempo, bem como com o espaço. Um rei do século XVIII não é o mesmo que um rei do século XV ou XXI, e alunos que pensam que eles provavelmente se comportam do mesmo modo, têm os mesmos poderes e papéis, provavelmente ficarão confusos. (LEE, 2010, p. 2)

²¹ Traduzido por Clarice Raimundo do original em inglês *Putting principles into practice: understanding history*.

Como se observa no trecho destacado, os eventos históricos são únicos e não apenas repetições do passado. Cada contexto histórico responderá pela criação de novos conceitos e suas variadas nuances. Para ele, os conceitos substantivos são “cápsulas abertas” em que os estudantes colocarão um pouco de si e da vida que os contorna na observação do passado. Lee (2010, p.04) diz ainda que os “conceitos sociais dos alunos emergem de formas atuais de vida”. Essa condição é, ao mesmo tempo, um indicativo para os pensadores da Educação Histórica e, também, um importante espaço de mediação a ser explorado pelo professor.

Naturalmente, como Lee, entendemos que um mesmo conceito não poder ser aplicado livremente na análise de épocas distintas sem que, com isso, sejam observadas leituras anacrônicas dos eventos, fatos ou fontes.

O autor observa um quadro ainda mais complexo ao ponderar os resultados da pesquisa *Concepts of History and Teaching Approach* (CHATA) nos quais percebe que, mesmo em estudantes contemporâneos, as diferenças de contextos culturais, escolares e sociais em que vivem produzem diferentes sentidos nas formulações de conceitos políticos e econômicos feitas por esses indivíduos.

Tais ponderações são de grande valor para o presente trabalho, pois apontam possíveis caminhos procedimentais para o planejamento da aula-oficina, bem como para a análise das produções discentes.

O autor indica a necessidade do estudo pormenorizado dos contextos históricos como forma de produzir um melhor entendimento dos conceitos. Afinal, “uma consequência de mudanças no sentido/significado dos conceitos em história é que aprender história significa prestar atenção a detalhes e a contextos porque eles, frequentemente, determinam o que pode e não pode ser transferido”. (LEE, 2010, p. 5). Na prática, o conhecimento factual auxilia na aplicação ou explicação de um conceito histórico.

Em nosso caso, ao apresentar uma proposta de sequência didática, voltada para a discussão dos conceitos de democracia e ditadura, ao longo de três períodos da história do Brasil, a saber: Era Vargas, República Populista e Ditadura Militar, os alunos poderão construir uma noção ampla e panorâmica dessas categorias. Ao mesmo tempo, terão a oportunidade de desenvolver uma “estrutura usável” do conhecimento histórico que pode ser expandida e complexificada a cada oportunidade de aplicação em diferentes contextos históricos a serem estudados. Dessa forma, Lee (2010, p. 08) faz a seguinte afirmação:

É a habilidade sobre conceitos como migrações internas e externas, densidade populacional e expectativa de vida para “acumular” informação em formas

significantes que permitem aos alunos lidar com a “longa duração” na história, mais do que ficarem sobrecarregados com uma enorme quantidade de detalhes.

As observações de Lee sobre os conceitos históricos e, mais precisamente, os conceitos históricos substantivos, são fundamentais para o desenvolvimento de uma história escolar. Eles funcionam como ferramentas práticas que permitem analisar os eventos históricos com mais cautela desde que notados os critérios cuidadosos na sua abordagem.

O professor precisa deixar claro para os alunos que existem inúmeras perspectivas dos conceitos, pois eles são construções sociais. Da mesma forma, os fatos históricos não são fidedignas representações do passado, mas uma perspectiva do mesmo, os conceitos históricos obedecem à mesma dinâmica, trazendo dentro de si um ponto de vista ou as ideias de quem o construiu.

Essas ideias sobre os conceitos encontram na sala de aula um espaço rico e plural o bastante para que o professor carregue pesquisas exploratórias e promova atividades didáticas que podem ser usadas como ferramentas de promoção da autorreflexão dos estudantes sobre suas ideias prévias e a maneira como cada um deles se apropria de alguns conceitos de maneira particular, como construções autônomas.

Em Lee (2001)²² encontramos uma afirmação que orna com o que expusemos no parágrafo anterior. No trecho em questão o autor nos afirma que “o passado é inescapável; ele é construído em nossas formas de pensar sobre nós mesmos”. Essa oportuna asseveração funciona como um convite ao professor e a história escolar de assumirem papéis mais críticos e ativo no fornecimento de ferramentas conceituais para mediar a relação desses alunos com a multiplicidade de narrativas de passado existentes.

A história escolar deve se configurar como um convite sempre aberto para um conhecimento em “beta permanente²³”. Ela deve ser a carta de apresentação para um mistério ainda desconhecido, mas que é desvelado aos poucos, conforme se utiliza de dispositivos e leituras que trarão respostas válidas para a orientação da sua vida e o entendimento de outra temporalidade.

A discussão conceitual na historiografia é um tema complexo e profundo e seus horizontes estão muito além dos parcos limites dessa dissertação. Mesmo em um recorte menor, no Ensino de História, o trato com os conceitos se apresenta como abrangente e

²² A autora faz referência ao texto “Progressão da compreensão dos alunos em História”, de 2001.

²³ Termo significa estar em constante renovação e mudança em busca de aperfeiçoamento. “Um produto de alta tecnologia ainda em teste está na chamada fase beta. Daí surgiu a expressão “beta permanente”: o produto continua em teste mesmo depois de entrar no mercado, vivendo em constante renovação, como se o definitivo fosse o provisório, sempre aberto às mais diferentes colaborações e revisões.”. Disponível em <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/o-mundo-beta-permanente>. Acesso mar/2020.

demanda extremo zelo dos investigadores que buscam em tais ferramentas a tecnologia necessária para o desenvolvimento de sua escrita.

No entanto, buscamos registrar algumas de nossas bases para o desenvolvimento da discussão teórica e estudo que faremos mais adiante, no Capítulo III, no qual apresentaremos a análise da aula-oficina.

2 O ESTADO DA ARTE DAS INVESTIGAÇÕES SOBRE IMAGEM, ENSINO DE HISTÓRIA E APRENDIZAGEM

Ao reavaliar as práticas pedagógicas em minha trajetória docente, de quase duas décadas, logo percebi que muitos dos trabalhos desenvolvidos como professor de história estavam marcados por diferentes fórmulas e formas de emprego da imagem.

Deste modo, verifiquei que no cumprimento das questões do ofício no atendimento das demandas dos estudantes foram desenvolvidas práticas como: a contextualização das imagens dos manuais didáticos, o desenho de charges explicativas no quadro branco, a exibição de filmes seguida de debate, a produção de esquemas gráficos (mapas mentais) em arquivos digitais e, também, a elaboração de pequenos filmes em *Stop Motion*²⁴ com o auxílio de celular.

No entanto, apesar do desenvolvimento de tais atividades, um incômodo crescia à medida que surgiam reflexões sobre o uso no curso desses procedimentos pedagógicos. Além disso, evidenciava-se a ausência de um maior embasamento teórico que pudesse nortear as ações e, ao mesmo tempo, tornar o processo de ensino-aprendizagem de história mais relevante naquela realidade social e educacional.

Essa pesquisa, e as reflexões a ela relacionadas, surgem como resposta aos questionamentos citados anteriormente. Ao mesmo tempo, esta investigação pretende assumir um papel acadêmico e social ao somar esforços aos estudos com diferentes perspectivas sobre a História Pública, aprendizagem de história e imagem.

O presente capítulo visa apresentar uma síntese dos trabalhos que tem como foco as narrativas imagéticas e o ensino de história. Neste sentido, a proposição de um inventário de investigações contribui para a construção de diálogo entre esses textos e a estudo que desenvolvemos.

Compreendemos que um dos objetivos das pesquisas em Ensino de História é a estruturação de estratégias que consolidem socialmente a importância do saber constituído no espaço escolar, sem deixar de lado o protagonismo estudantil neste contexto como atores sociais e sujeitos do seu processo de aprendizagem.

²⁴ O *Stop Motion* é uma técnica do cinema de animação marcada pela utilização de sucessões de quadros estáticos com fotos de objetos e fantoches para produzir a sensação de movimento em uma sequência narrativa. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7163> . Acesso Mai/2020.

A este respeito, ratifica-se a defesa da necessidade de valorizarmos o conhecimento prévio deste aluno, e, partindo das suas perspectivas de mundo, investigarmos as características e a complexidade do conhecimento histórico escolar.

Ademais, é importante asseverar que o aprendizado escolar de história, quando considera as dimensões cognitiva, estética e política da produção do conhecimento histórico, é significativo, ou seja, produz sentido para a vida cotidiana do aprendiz.

Ao mesmo tempo, existem questões neste espaço que, como em outras dimensões sociais, são focos de disputas de sentido, da naturalização de reducionismos e da manutenção persistente de perspectivas históricas pouco complexas que se apresentam como desafios para o aprendizado discente e para o fazer docente. Afinal, nesse espaço de ações coexistem, dialogam e, muitas vezes, concorrem vários saberes, como o saber acadêmico, o saber escolar e saberes oriundos do senso comum. Essa realidade é perceptível, por exemplo, no debate de temas sensíveis como “Direitos Humanos”, “Ditadura” e “Democracia”.

Parto da premissa de que as imagens também podem ser narrativas históricas e, como tal, refletem a subjetividade do autor na produção de significado para o passado. Dessa forma, todo o conhecimento e as narrativas do e sobre ele são construídas a partir de uma perspectiva ou postulado. Por isso, invariavelmente, todas as fontes de conhecimento desse passado serão marcadas substancialmente por essa função de legar à posteridade uma dada perspectiva social, cultural e política.

Neste viés, ao declararmos que as múltiplas tipologias das imagens são elaboradas com uma intencionalidade, tal qual os documentos textuais, acabamos por justificar o seu questionamento, pois não representam o passado como ele aconteceu de fato. Dessa forma, o professor precisa trabalhar aspectos do seu ofício como docente e pesquisador, junto aos alunos, com vistas a oportunizar situações em que a problematização das imagens poderá assumir o lugar de uma ferramenta de ensino e aprendizagem interessante e que sirva para reforçar a autonomia do estudante na construção do seu conhecimento.

2.1 As imagens como objetos de investigação dos historiadores

As imagens têm despertado interesses na historiografia. O crescimento do número de trabalhos acadêmicos acompanha a multiplicação das tipologias e funções dos documentos imagéticos que são criados a partir de técnicas variadas, conforme sua origem histórica e

cultural, e assumem diferentes suportes e múltiplas telas. A partir da segunda metade do século XX, muitos historiadores passaram a perceber as possibilidades interpretativas do emprego de fontes imagéticas como fontes em suas investigações.

As imagens, em seu sentido mais diversificado, têm se tornado fonte de inúmeras pesquisas historiográficas, sobretudo para especialistas da área de História Cultural, Social e do Cotidiano, não se restringindo ao campo dos historiadores da Arte. A influência da *Escola dos Annales* foi fundamental para esse novo estatuto das imagens e outros documentos, o que ampliou os objetos de estudo da história. (SILVA, 2010, p. 178)

Ainda segundo autora, as contribuições dos *Annales* foram fundamentais para a ampliação das formas e modelos de pesquisa. Suas análises impactaram na produção histórica ao propor uma ampliação no número de fontes e das diferentes maneiras de tratá-las. Ao indicar o estudo de sujeitos históricos ausentes até aquele momento, permitiu o aproveitamento dos diferentes vestígios que esses grupos deixaram como fontes para construir a escrita histórica sobre indivíduos, eventos e situações invisibilizadas nos registros oficiais ou silenciados na história.

Com este movimento historiográfico, houve uma ampliação na quantidade de objetos de estudo que a Ciência Histórica lançava mão para desenvolver sua escrita, métodos e estatutos, uma vez que nos ajudou a pensar, como fonte, a produção humana de forma mais ampla. A partir dessas concepções, temos um leque muito maior de elementos que podem ser utilizados como documentos e, dentre elas, temos a imagem.

É importante notar que este alargamento da noção de fonte também foi seguido pela expansão das temáticas estudadas pela história, como percebemos nas pesquisas da História Cultural e Social.

Ao mesmo tempo, em diálogo com o Ensino de História, esta ampliação dos horizontes de investigação instigou o desenvolvimento de algumas importantes reflexões sobre os recortes temporais e espaciais que faremos neste estudo.

Tais escolhas mostraram-se desafiadoras, pois abordar novos objetos de estudo demandariam importantes cuidados como: a escolha dos conceitos e das categorias de trabalho, a aproximação com outros campos do conhecimento e o levantamento de propostas que possam auxiliar no desenvolvimento de discussões sobre uma formação profissional que pudesse conversar com aspectos da cultura manifestada pelos estudantes e o contexto de surgimento de novas tecnologias.

Mas, antes dos Analles, é fundamental entendermos que tal contexto surgiu da exacerbação da experiência da cultura de massa, iniciada no século XIX com a 2ª Revolução

Industrial e a necessidade de governos de maximizarem as formas de contato de suas mensagens, interessados na manutenção da ordem pública ou de empresas privadas devotadas a escoar a produção convencendo o público consumidor a comprar. A transformação no modelo de produção, resultou mudanças na forma como os artistas criavam a sua arte e registravam a passagem do tempo. Segundo Souza e Silva,

A mecanização decorrente da era industrial modificou o sistema de expressão do homem, a fotografia em específico significou um divisor dos meios dos processos de produção da imagem. O advento da fotografia trouxe novo sentido a produção de imagem, e um novo modo de ver a arte, o qual estruturou os estilos do fim do século XIX e início do século XX, e ainda impulsionou o interesse dos artistas para as novas tecnologias da imagem que surgiram posteriormente (SOUZA e SILVA, 2015, p.5355)

Em nosso estudo, ao refletirmos a história escolar, somos levados a crer que na atualidade, sobretudo nos grandes centros, um novo espaço de experiência formou-se com demandas que precisam ser pensadas e percebidas pelo professor/pesquisador. Desse modo, para analisar o objetivo desse trabalho que é relacionar imagem, narrativa histórica e a aprendizagem de conceitos históricos, dois autores são fundamentais, Martine Joly (1996) e Peter Burke (2004).

Martine Joly (1996) nos fornece indícios para perceber a dinâmica da imagem na historiografia e os desafios impostos pela análise das narrativas imagéticas, que serão apropriados por este estudo para discutir o ensino de história escolar. O seu livro “Introdução à Análise da Imagem” (1996) é fundamental para pensarmos a importância desempenhada pela imagem na história e, também, os desafios e condições para uma abordagem mais segura e analítica dos seus códigos para o desenvolvimento da escrita acadêmica.

A autora resume a presença da imagem como um importante fator de desenvolvimento das primeiras civilizações humanas e como um elemento fundamental para o progresso da comunicação. Neste caminho declara:

No começo havia a imagem. Para onde quer que nos voltemos, há imagem. “Por toda parte no mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna”. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”. (JOLY, 1996, p. 17-18)

Ao indicar a imagem como uma linguagem precursora da escrita, Martine Joly (1996) já a aponta como um interessante vestígio a ser analisado com vistas a obtermos importantes informações sobre o passado humano. Depreende-se que, em seu ofício, o historiador poderá

extrair evidências e narrativas que podem trazer à tona a voz de personagens históricos, assim como de facetas e eventos ainda pouco conhecidos.

Entendemos que para desenvolver uma investigação com esse modelo de fontes pictóricas é preciso munir-se das ferramentas conceituais para contextualizar o ambiente de produção da imagem; conhecer o autor, e, quando possível, analisar a técnica de produção; como também, a paleta de cores utilizadas.

Por sua vez, Peter Burke (2004), em “Testemunha Ocular da História”, estabelece importantes bases para pensarmos os cuidados fundamentais na utilização das imagens como fontes documentais no trabalho de pesquisa. Este estudo transforma-se em uma das principais referências para os historiadores que pretendem desenvolver investigações que pensam a relação entre historiografia e imagem.

Neste livro, o autor britânico e professor da Universidade de *Cambridge*, aborda as possibilidades e perigos do uso da imagem como evidência na investigação historiográfica e averigua as relações possíveis entre diferentes tipos de imagens e formas assumidas pelo fazer histórico. O autor também analisa as vantagens e desvantagens na utilização de fontes iconográficas para observar outras temporalidades apontando, inclusive, alguns importantes riscos para o trabalho com essas “testemunhas mudas do passado”. (BURKE, 2004, p. 18)

Além de destacar as características das fontes imagéticas, Burke (2004) destina alguns importantes capítulos para tratar da diversidade imagética, para refletir sobre a fotografia e o realismo, para discutir a imagem no sagrado, a relação de imagem e poder, como também, a relação dos estereótipos e a representação do outro. Recortes que encerram em si universos investigativos muito mais amplos.

Conhecido por ressaltar a relevância dos aspectos socioculturais nas suas investigações, Burke (2004) defenderá em seu livro uma forma mais profícua de interpretação das imagens. Ele aponta a necessidade de levar em consideração o contexto de produção, as realidades socioculturais, as tensões e disputas discursivas.

Ao ressaltar a importância da leitura das imagens como fontes históricas, igualando seu *status* ao do documento escrito, o autor reforça o caráter significativo do rigor científico no trabalho historiográfico. Pois, ao criticar as fontes, sejam textuais ou imagéticas, o profissional da história consegue extrair evidências fundamentais de um passado desconhecido ou a ser reinterpretado.

No mesmo livro, no capítulo “A invisibilidade do Visual”, o autor critica a cultura acadêmica de manutenção da subalternidade da imagem na investigação histórica, ao apontar que:

Quando utilizam imagens, os historiadores tendem a tratá-las como meras ilustrações, reproduzindo-as nos livros sem comentários. Nos casos em que as imagens são discutidas no texto, essa evidência frequentemente utilizada para ilustrar conclusões a que o autor já havia chegado por outros meios, em vez de oferecer novas respostas ou suscitar novas questões. (BURKE, 2004, p.121)

Peter Burke (2004) nos auxilia a pensar o trabalho historiográfico com fontes imagéticas no campo do Ensino de História, na medida em que nos estimula a pensar em como esse *corpus* teórico poderá ser utilizado no desenvolvimento de práticas e ferramentas didáticas que promovam processos de aprendizagem histórica mais significativos e contextualizados, quando observamos em algumas das realidades de vida dos estudantes.

O historiador nos auxilia a interpretar as produções de imagens dos alunos quando analisa diferentes manifestações imagéticas, como o trabalho do pintor John Trumbull, sobre os acontecimentos ligados a Independência dos Estados Unidos e as pinturas de Gerard Ter Broch, sobre a Conferência de Paz de Münster. Em ambos, Burke (2004) nos aponta como essas pinturas funcionavam como testemunhas desses eventos e que transmitiam a visão política, ideológica e social daqueles que as produziram e as encomendaram como uma espécie de monumento aos vitoriosos.

Burke nos lembra também que as narrativas imagéticas são mais facilmente lidas por aqueles que pertencem à mesma comunidade produtora de sentido. Algumas vezes essas questões não são consideradas pelos docentes que trabalham com imagens diferenciadas produzidas em outros séculos e com informações e convenções que nossos jovens desconhecem. Assim é mais fácil a “leitura” pelos contemporâneos à produção da obra do que os extemporâneos. O leitor que pertence a um diferente contexto histórico e cultural enfrentaria dificuldade de identificar importantes “convenções narrativas” como as formas de leitura, inscrições, modos de representação, produção de estereótipos e o posicionamento ou escala dos elementos representados. A leitura dessas narrativas visuais obedece a critérios impostos pelo contexto cultural daquele que observa (2004, p.214).

Outro aspecto que pode ser explorado no estabelecimento de um método de interpretação de imagens históricas em sala de aula é encontrado quando Burke chama atenção para uma realidade particular em relação às narrativas visuais presentes em tapeçarias (como a de Bayeux). Ele nos lembra de que objetos como esta tapeçaria pode ter inspirado indivíduos a produzirem registros escritos sobre um evento histórico não testemunhado por eles. Tais intérpretes simplesmente leram as imagens da tapeçaria e, a partir disto, construíram ou retificaram narrativas sobre o evento que ela retrata como se a peça apresentasse exatamente o evento narrado e não uma representação deste.

Ainda com foco na reflexão sobre a análise da produção imagética discente, enquanto objeto de investigação deste trabalho, Barthes (1984), em seu ensaio “A Câmara Clara” estabelece o esboço de uma teoria sobre as potências e as possibilidades da imagem fotográfica. O autor, através de um olhar semiótico, nos apresenta dois importantes conceitos, *Studium e Punctum*, que podem ser entendidos como ponto de partida para abordar e acessar ruídos da retórica presente na imagem, em suas variadas formas e suportes ou, no caso de seu ensaio, a fotografia.

Os dois conceitos fundamentais criados pelo sociólogo e semiólogo francês são ferramentas práticas para a análise, mas, ao mesmo tempo, são princípios importantes e pedagógicos que podem ser usados como base para a construção de um método de investigação da historiografia e do ensino de história.

O conceito de *Studium* é entendido com uma leitura mais objetiva e lógica do que é observado na imagem. Por sua vez, *Punctum* é o detalhe da fotografia manifestado pelo elemento que nos punge, nos toca e nos afeta de forma particular e íntima. Esse conceito está mais relacionado com a reação provocada por um detalhe do que uma leitura mais completa²⁵.

Da mesma forma, o historiador Ulpiano Meneses, em seu artigo “A fotografia como documento – Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico” (2002) buscará decupar a imagem em três dimensões operatórias que servem de ferramentas para inquirirmos, na história da imagem, os sentidos que uma dada imagem pode assumir: o visual, o visível e a visão.

Segundo Meneses (2002), o visual responde pelo sistema de comunicação e os ambientes de produção, circulação e consumo das imagens. O visível, por sua vez, tem relação com os códigos e sistemas de controle e poder do que deve ou não ser visto, bem como com as regras coercitivas que dirigem explícita e implicitamente o olhar. A visão é a dimensão que trata da modalidade do olhar ou, de outra maneira, das técnicas, instrumentos e protocolos de observação existentes em uma época.

Para, além disso, neste texto, Meneses (2002) reforça a necessidade de que as investigações históricas se utilizem de imagens como elementos de observação do passado devem obrigatoriamente se ater a trajetória e a história de uma imagem/indício para melhor

²⁵ Concepção de *Studium* defendido pelo fotógrafo Ronaldo Entler (2006) em seu texto “Para reler a Câmara Clara”. O autor reforça o entendimento de que os conceitos de Barthes funcionam para apontar estágios diferenciados de envolvimento emocional com a fotografia, em que *Studium* aludiria a um contato mais distanciado e com menor grau de emoção e, por isso, mais lógica e *Punctum* faria referência a um contato mais emotivo e afetivo provocado por um detalhe na fotografia que inadvertidamente toca o observador.

utilizá-la como fonte. O contexto de produção, circulação e consumo, neste caso, são tão importantes quanto à análise do que fora representado.

Percebemos que tanto Burke (2004), quanto Barthes (1984) e Meneses (2002), produzindo em décadas diferentes e se utilizando de ferramentais próprios, aludem a aspectos e dinâmicas úteis da imagem para a investigação de outras temporalidades.

Na prática, esses pensadores, principalmente Burke e Meneses, historiadores de ofício, criaram importantes marcos ou pontos de partida para a reflexão de um método investigativo da história, que pode ser apropriado para se pensar o ensino de história, tanto na criação de oficinas/situações de aprendizagem quanto na análise da consciência histórica dos estudantes manifestadas em suas produções narrativas. Elas são elevadas ao mesmo *status* que os textos escritos e demais tipos fontes documentais.

No entanto, os mesmos autores fazem importantes alertas quanto ao risco de fazer uma história visual apenas utilizando fontes pictóricas e a fragilidade de se fazer uma crítica descuidada do documento imagético que possui gabaritos próprios e especificidades em sua linguagem.

Outro aspecto importante reside no fato de que os três autores são inspirados pelas mudanças conjunturais, industriais e tecnológicas oriundas do pós-Segunda Guerra que podem ser resumidos no que, Peter Burke chamará de “Virada Pictórica” (2004, p. 15). Este fenômeno, segundo ele, está relacionado com o aumento da presença da imagem na sociedade causada pela popularização da televisão e, nas décadas seguintes, da impressão colorida, do videocassete, videogame, computadores e internet.

A partir do exposto, podemos observar que as imagens, assim como os documentos escritos, são testemunhas do passado. Como testemunhas devem ser utilizadas, seja pelo historiador ou pelo professor, levando-se em consideração uma série de cuidados. Uma vez que, por exemplo, um professor propõe a análise de uma reprodução de um quadro de Delacroix, em uma dada aula, ele, na verdade, investiga com seus alunos uma narrativa ou discurso sobre o período na forma de imagem. Temos, neste instante, um paralelismo ao fato histórico, uma época já passada que modificou ou impactou a realidade de alguma maneira. Ao usar uma pintura ou fotografia para analisar uma sociedade, um momento ou conjuntura no passado, investigamos a representação do que já foi ou das ideias que existiram na época de sua produção.

Reforça-se a ideia de que as imagens são dados de tempo, cultura e poder que refletem a maneira de ver de cada período ou são usadas para refletir um discurso carregado de sentidos e significados extemporâneos, mas de difícil tradução.

Em consonância com essa perspectiva, o historiador da arte alemão Abraham Warburg, citado por Peter Burke (2004), criador do famoso “Atlas Mnemosine”, defende a lógica da sobrevivência da forma. Para ele, as ideias e os modelos de representação não se perdem com o passar do tempo, mas se transformam. A imagem, portanto, é uma sobrevivência de formas antigas que reaparecem na atualidade.

Conclui-se que as imagens são fontes importantes, mas que exigem preparação de quem pretende inquiri-las. Ricas em possibilidades, elas contêm uma gama de experiências não verbais que dificilmente são traduzíveis. Mas, a fronteira do que pode ser feito e investigado através das imagens é muito vasta. Vastas também são as aplicações que os campos da história podem fazer delas. Refiro-me, sobretudo à História Pública, quanto à divulgação da produção acadêmica, e a Educação Histórica, no desenvolvimento de abordagens analíticas e na criação de propostas pedagógicas.

2.1.1 A Imagem Digital e a produção de sentido histórico

Ao discutirmos a presença da imagem na contemporaneidade somos levados a pensar as especificidades e funções que esta pode assumir em sociedade e, particularmente, na escola. Por isso, consideramos pertinente desenvolver um debate sobre os impactos que os diferentes formatos de imagem podem trazer para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, como também, para a análise das narrativas discentes.

Isto posto, ao pensarmos no público-alvo deste estudo e considerar alguns aspectos da sua cultura tecnológica, a saber, o uso de *smatphones*, a utilização de internet e o consumo de aplicativos percebemos a necessidade de pensar a imagem digital e discutir suas possíveis influências como produtora de sentido para os jovens de hoje.

Para dar mais volume a essa questão dentro deste estudo abordaremos o tema pensando as possíveis definições desta categoria e imagem, suas características e, principalmente, o lugar dessa discussão nesta pesquisa, uma vez que parte das narrativas visuais consumidas pelos alunos possuem formatos com terminações “.JPG”, “.PNG” e “.GIF”²⁶.

²⁶ Essas siglas fazem referência aos formatos mais populares de imagens digitais. O *Joint Pictures Expert Group* (JPG), o *Graphics Interchange Format* (GIF) e o *Portable Network Graphics* (PNG) possuem especificações técnicas diferentes.

Inicialmente, podemos definir a imagem digital como a representação digital de uma imagem bidimensional feita com a utilização de códigos binários. Elas podem ser obtidas através de *scanners*, câmeras digitais, programas de software e sensores remotos e satélites²⁷, como também, podem ser armazenadas em dispositivos de memória e ambientes de rede. Também podem ser modificadas, transmitidas e impressas.

Souza e Silva (2015) discutem a imagem digital como ferramentas da Educação. Segundo elas as imagens digitais são produzidas, veiculadas e transmitidas com uma rapidez que dificulta a compreensão mais profunda das narrativas e representações nelas presentes. Para as autoras, elas impregnam e são mediadoras das relações sociais e demandam tempo e perspicácia para serem interpretadas.

Considerando o exposto, percebemos que a imagem digital atua na formação de sentido estético dos jovens estudantes ao facilitar a circulação de bens culturais, fotografias, moda e linguagens artísticas estabelecidas. Quando os estudantes divulgam imagens, retratam a maneira como se vestem, seus rostos, cortes de cabelo, suas experiências de consumo de produtos e serviços artísticos acabam passando por um processo dialético de construção de valores do belo.

A imagem digital também se relaciona a construção do sentido de tempo, pois a sua natureza moldável permite que o seu consumo se adeque às demandas de uma sociedade capitalista marcada pela produtividade e eficiência. Chama a atenção, neste sentido, uma cultura nascente, percebida primeiramente entre os jovens, caracterizada pela aceleração de vídeos em páginas como o *Youtube* e a *Netflix*²⁸ com o intuito de dinamizar o estudo.

Outra instância de influência da imagem digital é o Ensino de História. O farto consumo de imagens que a sociedade e, em especial os jovens, fazem deste tipo de imagem permitiu que as informações veiculadas por outras instâncias de produção de saberes históricos, que não a escola e a academia, fossem divulgadas com mais facilidade através de esquemas gráficos, canais de vídeos e plataformas de *streaming*²⁹ e, principalmente pelas redes sociais.

Não raro, os alunos acabam trazendo para a sala de aula ideias históricas calcadas em perspectivas de passado veiculado por canais e blogs com foco em conteúdos históricos ou, do

²⁷ Disponível em http://www.dpi.inpe.br/~carlos/Academicos/Cursos/Pdi/pdi_teorias.html Acesso em out/2020.

²⁸ Disponível em <https://exame.com/tecnologia/videos-a-moda-agora-e-acelerar/> Acesso em dez/2020.

²⁹ Refere-se à tecnologia de comércio de conteúdo audiovisual através de transferência de dados usando a internet. Disponível em <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2019/07/05/streaming-e-conteudo-impulsionam-educacao-digital.html> Acesso em dez/2020.

mesmo modo, influenciadas pela replicação de imagens contendo recortes da manifestação de figuras públicas sobre fatos e eventos da história do Brasil ou mundial.

Apesar desse conjunto de situações relativas à imagem digital, não defendemos sua negação. Na realidade, este estudo trabalha a perspectiva que a produção, circulação e consumo de imagens digitais pelos alunos é uma situação que pode ser explorada pelo professor. Este poderá desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura dos discentes e auxilie na elaboração de situações de aprendizagem que: colaborem para o aprimoramento do olhar crítico sobre a realidade; divulguem a imagem digital como uma ferramenta para a mediação das práticas da história escolar; contribuam para o desenvolvimento da autonomia do aluno e, também, “permitam a construção de um saber consolidado na interatividade e interação com seus pares” (SOUZA e SILVA, 2015, p. 5362).

A presente pesquisa utilizará imagens digitais na fase exploratória como veículos de discutir diferentes perspectivas discentes sobre os conceitos de democracia e ditadura. Para além da coleta de dados, esse modelo de imagem foi articulado pelos estudantes na produção das narrativas históricas abreviadas que estes exibiram durante a oficina.

2.1.2 O uso da imagem no Ensino de História

Assim como os qualquer outro documento histórico, o uso didático da imagem precisa ser pensado didaticamente, a partir de uma problematização prévia, enquanto uma produção que representa uma visão de mundo, individual e, ao mesmo tempo coletiva. As produções pictóricas acompanham os homens desde sua origem. Mesmo antes da escrita, sociedades ágrafas as usavam para registrar sua História, tornando-se, assim, vestígios interessantes para aprender sobre o evento que retrata, mas, também sobre seu(s) produtor (es) e a época em que foram feitas.

No entanto, apesar de promissora, a relação do ensino de história com imagens apresenta desafios. Podemos destacar a carência na formação de professores para o trabalho com imagens, a exclusão digital que muitos professores e alunos podem sofrer e a existência de carências estruturais nas unidades de ensino, sobretudo as públicas. A realidade das escolas estaduais do Rio de Janeiro são exemplos destes desafios, principalmente quando pesamos

naquelas localizadas em áreas com menor atuação do Poder Público, em que a exclusão digital³⁰, em especial, o acesso à internet banda larga³¹ é uma questão.

Da mesma forma, a falta de incentivos à formação docente em novas tecnologias³² cria um quadro de insegurança em que parcelas desses profissionais sentem-se desmotivados em acompanhar, com a mesma velocidade, as mudanças constantes em seus formatos e linguagens.

Apesar disso, a despeito dos problemas conjunturais e estruturais que os profissionais da educação enfrentam, sobretudo nas unidades educacionais da rede estadual de ensino, existem experiências e caminhos promissores que são revelados por professores-pesquisadores que buscam superar as limitações impostas pela ausência e de políticas públicas educacionais adequadas e suficientes.

A seguir, analisaremos alguns trabalhos acadêmicos, sobretudo, artigos e dissertações de pesquisadores que abordam as narrativas imagéticas e sua relação com o ensino aprendizagem em história. Destacaremos, dentre eles, dissertações desenvolvidas por pesquisadores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História que desenvolvem análises críticas sobre suas práticas docentes ao mesmo tempo em que contribuem significativamente para o aprofundamento metodológico e teórico para as pesquisas deste campo de estudos. Por fim, destacaremos desses textos alguns aspectos que consideramos para o desenvolvimento das ações que podem ser pontes para objetivos pretendidos com este estudo.

Para analisar a relação que os estudantes, os sujeitos da nossa investigação, possuem com as narrativas imagéticas oriundas do ambiente público é preciso pensar o papel educacional e social que a imagem possuiu ao longo do tempo e, também, agora na contemporaneidade. Cabe perguntar, de fato as imagens são um recurso interessante para a reflexão histórica escolar?

Um dos trabalhos que nos ajudam a buscar essa resposta é o da historiadora Edlene Silva que afirma, em artigo que discutia o emprego da imagem ao longo do tempo, que as imagens possuíam e ainda possuem uma “função educativa primordial nas sociedades” (2010, p. 175). Pensando a sociedade feudal, a autora informa as imagens eram “compreendidas

³⁰ A pandemia de Covid -19 impôs restrições ao ensino presencial e acabou por revelar escala do problema de exclusão digital que atinge estudantes e professores. Disponível em https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf Acesso em ago/2020.

³¹ Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/falta-de-estrutura-de-formacao-impede-tecnologia-nas-escolas-23510040> Acesso em jul/2020.

³² Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2018/05/09/quais-os-desafios-dos-professores-para-incorporar-as-novas-tecnologias-no-ensino/> Acesso em ago/2020.

como um texto” e também como “um discurso”. Essa ponderação dialoga com a proposta desta pesquisa, na qual, usaremos as produções narrativas dos alunos como objeto de estudo. Afinal,

o verbal e o visual contribuirão para o processo de ensino-aprendizagem em História, mas também informam valores, crenças, ideologias que interferem na forma como os alunos passam a perceber a si mesmos e representar os indivíduos ou grupos sociais em uma dada sociedade, inclusive, na qual estão inseridos. (SILVA, 2010, p. 175)

Um aspecto interessante deste trabalho para os objetivos propostos nesta dissertação foi a abordagem da importância da utilização de fontes de origens variadas no trabalho do professor. “Para ela, esses profissionais são impelidos a um terreno no qual as tradicionais fontes escritas e orais – construções produzidas a partir de certa racionalidade discursiva – mostram-se insuficientes para nos dizer o que se passa.” (SILVA, 2010, p. 187). Ao incluir o professor de história nesta fala, a pesquisadora apresenta a Escola e a História Escolar como duas instâncias que seriam positivamente impactadas pela valorização das fontes imagéticas nos processos pedagógicos e como “meios” para a criação de narrativas que refletissem os objetivos da aprendizagem histórica escolar.

O ensino de história deve recorrer ao uso de pinturas, fotografias, desenhos, imagens digitais, filmes, dentre outras imagens, vistos como documentos de época que retratam um dado período, nos quais podem ser encontrados padrões, traços da mentalidade, modelos de comportamento, falas e silenciamentos deixados por quem os produziu. Através da mediação docente, esses artefatos culturais podem ser historicizados. Aprende-se a compreender a intencionalidade do autor ao retratar um momento. Pode-se ver a afiliação política do artista e sua posição diante de outras questões de seu tempo, como também, a maneira como fora produzida aquela narrativa sobre o passado.

Somos, por isso, levados a concordar com Silva, quando nos diz que “o trabalho com imagens em sala de aula pode ainda se constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado, servindo para o questionamento das verdades imagéticas e, portanto, para a sua desnaturalização.” (SILVA, 2010, p. 177). Neste sentido, Thiago Coelho acrescenta a ideia de que as imagens “além de ilustrar, ajudam a compreender o conteúdo” (COELHO, 2012, p. 189). O autor considera, em uma perspectiva mais ampliada, que a utilização didática eficiente das imagens pode fazer delas o “próprio conteúdo” historicamente trabalhado em sala. Elas, portanto, podem ser o meio de discutir um conteúdo histórico substantivo ou o foco principal de uma aula.

Coelho ratifica ainda o importante papel que a imagem pode assumir no desenvolvimento de situações para que o estudante desenvolva formas de aprendizagem histórica. Ele nos lembra de que as fontes visuais “possuem muito do seu tempo e do tempo que querem retratar. Essas gravuras [o autor refere-se genericamente às imagens] abrem um leque de possibilidades para o conhecimento do passado” (COELHO, 2012, p. 198). Da mesma forma, afirma, quando as imagens são elaboradas pelos próprios alunos, podem apontar os entendimentos que possuem sobre um conteúdo disciplinar. Se bem analisadas, elas poderiam revelar aspectos das ideias históricas dos discentes sobre o próprio passado, até mesmo, a respeito da maneira como se percebem no tempo.

Silmara Guedes e Maria Fátima Nicodem (2017) apresentam caminhos para estimular esse protagonismo estudantil na construção de seu conhecimento histórico a partir do uso de imagens como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem. As autoras pesquisaram a sua importância nas aulas de história, a partir da experiência de exibição do filme “Invictus”³³ e da aplicação de um questionário. Ao usarem o filme (imagens em movimento) em sua prática docente perceberam um maior envolvimento dos estudantes na atividade.

As autoras ressaltam que a eficiência e funcionalidades de trabalhos como este estão intrinsecamente relacionadas à maneira sistemática, cuidadosa e crítica como as fontes imagéticas são trabalhadas pelo docente. Nesse sentido, ressaltam a importância de uma lógica metodológica e procedimental de uso da imagem no ensino de história, uma vez que destacam a necessidade do docente “saber de que maneira esse recurso será utilizado e como fazer esse conhecimento científico se transformar em conhecimento escolar”. (p.10).

As duas historiadoras apontam o entusiasmo dos discentes frente ao aprendizado a partir de uma linguagem mais dinâmica para lidar criticamente com um aspecto comum, que era pouco notado, o discurso, ou, neste caso, a narrativa histórica presente nas imagens utilizadas como recurso, pois as autoras afirmam que “saber interpretar corretamente signos visuais é uma necessidade no ensino de História, sabendo relacioná-lo com os conteúdos trabalhados a partir da orientação do professor, levando-os assim, a compreender melhor os fatos históricos”. (GUEDES e NICODEM, 2017, p. 9).

Já Benvenuti e Guerra (2015) nos indicam outra possibilidade de uso da imagem em sala de aula, através de seu estudo sobre a relação entre a fotografia e o ensino de história. Para as autoras, a fotografia se apresenta como uma ferramenta que possibilita a

³³ É um filme de drama de, 2009, que trata da conquista da Copa do Mundo de Rugby de 1995 pela Seleção Sul-Africana de Rugby em um relato biográfico sobre a atuação do então político do presidente Nelson Mandela em um esforço para unificar um país dividido pelas consequências do regime do Apartheid. Disponível em http://www.cca.eca.usp.br/educocinema_invictus Acesso em set/2020.

“reconstrução da História” (p. 13) ao permitir uma leitura e interpretação históricas dos elementos constitutivos da narrativa imagética. Neste sentido, as escolhas do fotógrafo sobre o que devem ou não aparecer no instante congelado no tempo, as cores, tratamentos e perspectivas empregadas tornam-se ricos elementos de análise.

Observamos que, se considerarmos a cultura de exposição nas redes sociais e a maneira como constantemente muitos dos estudantes registram a sua vida através das fotografias, as possibilidades tornam-se instigantes. Principalmente, no que diz respeito à questão da utilização de *smatphones* em ambiente escolar, que é visto como um problema importante em muitas escolas e, através das contribuições de Benvenuti e Guerra (2015), vemos que tais equipamentos podem se converter em promissores instrumentos na aprendizagem histórica escolar.

As pesquisadoras partiram de uma experiência de estágio desenvolvida com estudantes em processo de formação no magistério. Uma oficina que teve duração de 40 h, em que foram discutidas as possibilidades pedagógicas da fotografia como fonte e ferramenta na história escolar. Ou seja, no trabalho de demonstrar a relevância da fotografia na reconstituição das relações entre memória e história, Benvenuti e Guerra indicaram caminhos possíveis para utilizar esses artefatos como ferramenta metodológica versátil no apuramento das práticas para se chegar a uma literacia histórica. Segundo elas, “a fotografia como uma possível estratégia para reconstrução da História e da memória nela embutida, abre diferentes vertentes para o ensino e a aprendizagem” (p. 14).

A utilização das fontes visuais em sala de aula e as questões relacionadas à sua leitura por parte dos estudantes foi tema também discutido por Ana Heloisa Molina, no artigo “Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa” (2006). A autora observa que, até aquele momento, muitos professores não exploravam algumas das potencialidades pedagógicas da imagem, pois a utilizavam como veículo de transmissão de conhecimento fechado e hierarquicamente inferior ao texto escrito. O que negligenciava sua capacidade de servir como instrumento para auxiliar ao estudante na construção do saber histórico.

Essa observação, que funciona como alerta e estímulo, serve de norte para pensarmos a organização da pesquisa exploratória e para a organização da produção narrativa e das interações durante a realização da oficina. Inegavelmente, percebe-se, a partir do trabalho de Molina (2006) que não poderemos colocar muitas amarras nas possibilidades discente de exploração das potencialidades narrativas da imagem. A abertura para a expressividade livre e para a utilização de diferentes recursos narrativos poderá implicar em mais ganhos para

conhecermos as ideias prévias desses discentes, como também, os sentido e preocupações que os impelirão na hora de criarem os seus produtos.

As questões destacadas na seleção de artigos apresentados até aqui contribuem para esta dissertação quando apontam como a imagem de todos os tipos pode auxiliar o processo de ensino-aprendizagem escolar de história ao transportar sentidos para o tempo e para as ações humanas que podem ser interpretadas a partir da ação docente. Os artigos também demonstram que a imagem pode ser veículo por meio do qual os alunos comunicam suas ideias históricas e formulam ou exprimem o conhecimento prévio que possuem acerca de conceitos históricos substantivos, como o de democracia e ditadura com os quais trabalharemos. Tais potencialidades em conjunto, por outro lado, salientam parte da complexidade do uso pedagógico da imagem, bem como alguns dos desafios que a relação entre aprendizagem e a utilização de narrativas visuais em sala de aula impõe ao professor em seu ofício e ao estudante que queremos protagonista de seu próprio aprendizado.

Sobre a constituição desse protagonismo, queremos dialogar com a professora Circe Bittencourt (1997) que, no artigo “Livro didático entre textos e imagens”, analisa a representação dos povos originários americanos nos livros didáticos. Sua análise busca desconstruir a maneira alegórica como essas imagens tradicionalmente são tratadas por produtores e consumidores dos manuais didáticos e propõe formas para que o aluno construa o conhecimento de maneira ativa e crítica. Ao examinar tais representações Bittencourt propõe um método de trabalho caracterizado pela construção de relações críticas entre as narrativas textuais e imagéticas, para que o estudante possa “concretizar” conceitos e ideias abstratas (p. 74-81).

Este método apresenta-se como um modelo de trabalho interessante para adaptarmos e aplicarmos em dois momentos distintos do processo de intervenção, mais precisamente na análise das narrativas textuais produzidas pelos discentes na pesquisa exploratória e, também, das narrativas na forma de imagens, durante a oficina. A comparação dessas duas manifestações da consciência história desses indivíduos pode servir como estímulo a autorreflexão e para a assimilação das potencialidades narrativas de cada uma.

Indo ao encontro do trabalho de Bittencourt (1997), quase duas décadas depois, Roseane Maria de Amorim e Cintia Gomes da Silva, no artigo “O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas” (2016), investigam as distorções feitas pela mídia sobre as imagens dos povos originários do Nordeste e a sua utilização no ensino escolar de história. Elas desenvolveram uma oficina pautada na

ressignificação dessa imagem social a partir da leitura mediada de representações desses povos em sala de aula pelo professor de história.

Este trabalho, a partir da observação dos resultados e da dinâmica da oficina proposta, nos fornece indícios de formas de abordar o conhecimento prévio dos alunos, entender as maneiras como eles mobilizam o conhecimento histórico e, ao mesmo tempo, nos proporciona uma das possibilidades de trabalhar a razão histórica junto ao corpo discente. Essa observação nos auxilia na pesquisa e na elaboração da oficina que iremos propor, na medida em que nos aponta caminhos para a investigação da consciência histórica dos estudantes a partir das suas narrativas visuais que irão produzir.

Ainda sobre essa questão, Marcelo Fronza, em “O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio” (2007), estuda a maneira como os jovens estudantes partem da cultura escolar e se utilizam do produto cultural quadrinhos (HQ), com temática histórica, para desenvolver novas narrativas e a aprendizagem histórica. Para tal, o autor utilizou um quadrinho francês, “Asterix”³⁴, mais precisamente, “Asterix e Cleópatra”, para refletir a forma como são representados nos livros didáticos, se como fontes históricas ou como ilustrações.

Fronza (2007) busca entender a maneira como os alunos mobilizam ideias históricas a partir da leitura de histórias em quadrinhos, utilizando importantes conceitos de segunda ordem como o de narrativa histórica, os de significância e de inferência históricas. Ao cabo, este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma importante metodologia que se utiliza das histórias em quadrinho como ferramentas do fazer didático histórico.

É interessante perceber o quanto a dissertação de Marcelo de Fronza, com seus 13 anos de idade, dialoga com as características assumidas pela cultura juvenil ainda presente em 2020. Refiro-me especificamente a um fenômeno marcante dos últimos dez anos em que narrativas clássicas dos quadrinhos foram transformadas em filmes de sucesso de público que impactaram a indústria cinematográfica e a própria cultura de massa.

Fronza, em sua tese, “A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos” (2012) nos fornece elementos para

³⁴ É uma história em quadrinho francesa criada em 1959 pelos desenhistas e argumentistas René Goscinny e deAlbert Uderzo. Com uma temática voltada para o humor, esta banda desenhada, termo francês para histórias em quadrinho, promove um revisionismo das relações históricas entre gauleses e romanos.

pensar a construção dos conceitos históricos pelos estudantes, a partir dos seus conhecimentos prévios, ao pesquisar a relação entre a verdade histórica e as chamadas HQs³⁵.

Nesta investigação, o conceito de intersubjetividade é fundamental para o autor desenvolver análises sobre o potencial narrativo das histórias em quadrinhos e para a criação de mecanismos de aprendizagem que privilegiem formas humanistas de produção do saber. Este conceito é fundamental para entendermos os processos de aprendizado que resultam da soma das operações mentais que são fruto dos processos interativos entre dois sujeitos, ou duas consciências individuais ou, mesmo, entre uma pessoa e coisa e também, da pessoa e si mesma.

Pensar o processo de intervenção que desenvolveremos, a partir da perspectiva oferecida por este conceito, nos impele a entender que os jovens estudantes articulam e selecionam os aspectos das narrativas que julgam interessantes e necessários para responder as questões que mais os tocam e que, neste processo, este sujeito histórico produz sua própria identidade. Por isso, somos levados a considerar os processos interativos como elementos que podem potencializar o ambiente de aprendizagem nas atividades coletivas de coleta de dados, de produção, apresentação e discussão das narrativas históricas abreviadas na forma de imagens.

Por sua vez, Douglas Mota Xavier de Lima (2017) ao tratar da inserção das HQs no ambiente escolar, a partir da política implementada pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), problematiza o uso da linguagem dos quadrinhos no ensino de História e aventa algumas das possibilidades pedagógicas desses produtos culturais. Para o autor:

Os estudos da área do ensino têm explorado a importância da inserção de variadas linguagens nas salas de aula, e as HQs constituem linguagem singular através da qual fatos, épocas e ideias são vividos por personagens, dando escala textual e imagética a tais elementos. (LIMA, 2017, p. 168)

A discussão, como esta, sobre a presença das HQs nos espaços formais de aprendizagem contém em si universos muito mais amplos e que precisam ser ainda descortinados a partir da pesquisa empírica, como dos exemplos trazidos aqui nesta dissertação. A potencialidade narrativa dos quadrinhos se apresenta como um espaço cheio de possibilidades para a atuação pedagógica de professores-pesquisadores interessados em problematizar as variadas formas como imagem, quadros, texto escrito, cores, balões e

³⁵ Essa é uma sigla utilizada para História em Quadrinho. A mesma também pode ser conhecida como Banda Desenhada, História em Quadrinhos e assumir outros nomes como Manga (desenhos dramáticos), no Japão, e Mahua, na Coreia do Sul.

formato gráfico podem ser apropriadas pelos discentes na construção de narrativas. Sobre isso, Lima (2017) acrescenta ainda a necessidade de ampliação do uso de linguagens plurais no ensino de história.

Tais ideias reforçam um dos objetivos do presente trabalho, qual seja, o uso da produção discente na forma de narrativas visuais abreviadas que, em *stricto sensu*, são também uma forma de linguagem que esses jovens aprendizes podem fazer uso perceber e se sensibilizar acerca das perspectivas dos colegas sobre as noções de democracia e ditadura e, com isso, perceber a pluralidade de visões que existem acerca do passado.

Na atualidade, a imagem tem se tornado um dos principais recursos de comunicação. Segundo Sundar Pichai³⁶, CEO³⁷ da *Google*, a base de usuários dessa plataforma de busca de dados na internet assiste cerca de 1 bilhão de horas de vídeos através do Youtube e os cerca de 500 milhões de usuários do *Google* Fotos postam diariamente 1,2 bilhões de fotografias digitais. Tais dados ficam ativos no sistema e podem ser consumidos a partir do buscador da empresa e também através do sistema operacional móvel, o *Android*, que contavam à época com 02 bilhões de dispositivos ativos.

A partir dessas referências, observamos um modelo de sociedade que produz uma quantidade considerável de dados imagéticos sobre si. Com isso, cada vez mais se faz necessário à produção de conhecimento sobre e a partir desses elementos feitas pela Escola e pela Academia. Em suma, a formação de alunos e professores neste mundo de imagens não pode ser feita sem considerar os impactos destas sobre o cotidiano, a cultura, o conhecimento e sobre a história.

Podemos dizer que esta produção da imagem é feita em escala industrial, pois tal modelo surgiu no contexto da expansão do mercado capitalista. Este cenário foi estudado pelos pensadores da Escola de Frankfurt, a partir da primeira metade do século XX. Neste movimento, pesquisadores como Theodor Adorno e Max Horkheimer analisaram a maneira como as imagens eram produzidas e consumidas em meio a uma sociedade de consumo.

Em suas análises das representações imagéticas, esses autores notaram a existência de um processo de transformação na relação da sociedade com a arte que desencadeava uma espécie de perda de um *status* artístico que se associava ao processo de massificação das representações e reproduções das obras. Segundo eles, o capitalismo e a indústria de massa se

³⁶ Dados disponíveis em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/08/indiano-nomeado-ceo-do-google-vira-orgulho-para-vale-do-silicio-da-india.html> Acesso: jul/2019.

³⁷ Essa é uma sigla utilizada para designar o cargo de Diretor geral ou presidente de uma empresa. Ela tem origem no termo em inglês *Chief Executive Officer*. Disponível em <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/lideranca/ceo-cfo-cio-cmo-voce-sabe-o-significado/> Acesso em: jul/2019.

beneficiariam de um processo que culminaria na supressão da “aura” das obras de arte e na perda de autonomia dos indivíduos.

Para os estudiosos da Escola de Frankfurt, a grande produção de representações imagéticas atenderia a uma função ideológica da sociedade de consumo. Por isso, tais imagens trariam consigo uma mensagem cultural com vistas a dissolver o espírito crítico do indivíduo e fortalecer a ideologia capitalista.

Distante desta concepção, a arte no mundo contemporâneo parece dialogar com a sua reprodução. Na verdade, podemos analisar que muitos artistas se beneficiam deste mundo globalizado e multiconectado em variadas redes de trocas comerciais, culturais e linguísticas. Nele, grandes transnacionais e importantes conglomerados midiáticos usam e são usados por produtores de conteúdo para as redes (youtubers, blogueiros) e artistas (fotógrafos, ilustradores, cineastas, escritores). E neste contexto, cada vez mais, professores /pesquisadores de história buscam angariar atenção para divulgar suas pesquisas e ampliar seus leitores, como vimos no capítulo anterior.

É importante frisar que neste cenário a reprodução é indissociável da produção artística. Na verdade, essa dinâmica reflete uma realidade, na qual a criação de uma narrativa em uma fotografia, ilustração, mapa mental ou vídeo está intimamente atrelada à replicação e divulgação para o maior número possível de pessoas. Somos levados a crer que em algumas décadas será pouco possível recontar o passado sem recorrermos aos vestígios visuais que abundam, por exemplo, nos ambientes virtuais, nas artes murais (pichações e grafites) e nas vestimentas dos estudantes de hoje.

Ratificamos tal visão expondo que as imagens contam, quase simultaneamente, o cotidiano de muitos jovens ocidentais, e nesses grupos, encontramos parte dos estudantes analisados nesta pesquisa. Os memes funcionam como crônicas diárias e instantâneas dos temas sociais que mais chamaram atenção num dado contexto. Os vídeos curtos de aplicativos como *Vine* e *Tik Tok* apresentam pequenas narrativas fílmicas da cultura de massa remetendo aos valores simbólicos e materiais em destaque no momento. Neles, parece figurar a mesma lógica de encolhimento da mensagem ou, do que podemos chamar de contração da narrativa, que vemos no *Twitter*, com seus 144 caracteres.

Como imaginar os desafios de analisar os impactos das *Fake News* na atualidade sem a proficiência de métodos de crítica e leitura de imagens? Como pensar nos desafios surgidos com a escalada do uso de *Deep Fakes*³⁸ no atual cenário político de crescimento de discursos

³⁸ Este termo designa os vídeos ou a técnica de criação de vídeos desenvolvidos com a utilização de inteligência artificial com a característica de simularem realisticamente a imagem e a voz de alguém em um vídeo gravado.

autoritários no Brasil? Nesta conjuntura, é preciso entender o papel central que a Escola possui neste debate. No caso não só a Escola, mas também as Instituições de Ensino Superior, no processo de formação inicial e continuada de professores.

Cecatto (2013), por exemplo, apresenta uma investigação sobre as formas e metodologias da utilização de imagens por docentes das disciplinas de Ensino no curso de graduação em História, na Universidade Federal do Ceará. Tal pesquisa foi desenvolvida em 2012 e, apesar de sua pequena escala impedir maiores generalizações de seus resultados, mostrou-se reveladora dos desafios enfrentados por aqueles professores e pesquisadores que entendem as fontes visuais como um importante instrumento de aperfeiçoamento do conhecimento histórico, tanto na sua dimensão acadêmica quanto na sua dimensão escolar.

Ao abordar os processos de formação docente na referida instituição federal, Cecatto observou que os graduandos tiveram pouco contato com imagens nas aulas, nos materiais de apoio e em situações de aprendizagem na sua formação. Em contraponto, verificou-se que o texto escrito foi utilizado na maioria das interações pelos professores universitários das disciplinas de ensino. Estes, por sua vez, também não tiveram em sua formação uma instrumentalização adequada que os preparassem para um trabalho mais sofisticado com imagens como fontes, principalmente quando pensamos o campo do Ensino de História. Tal condição, evidenciada neste trabalho, nos apresenta um quadro de pouca valorização das fontes visuais nas pesquisas desenvolvidas nos espaços oficiais de formação histórica, fato que segue na contramão da crescente relevância social por este conhecimento.

Essa percepção é compartilhada por Fernanda Leal (2012) ao investigar os processos de acesso do estudante às instituições de ensino superior. A pesquisadora discutiu a relação entre a imagem, o conhecimento teórico e o vestibular em um artigo intitulado “Análise de imagens e consciência histórica: uma perspectiva a partir das reflexões da educação histórica”. A autora parte das contribuições da Educação Histórica para pensar as ideias históricas dos estudantes que prestaram o vestibular 2011 para a Universidade Federal de Goiás. Para esta análise, observa a maneira como os vestibulandos respondiam às questões que exigiam a leitura de imagem.

A historiadora percebeu que muitas das imagens não eram conhecidas pela maioria dos candidatos, ao mesmo tempo, e em consequência desse fato, eles tiveram dificuldades de relacioná-las aos conteúdos históricos. Além disso, corroboraram, majoritariamente, com a ideia de que a imagem era um reflexo fidedigno da realidade, que representava a verdade

histórica. Leal conclui que para atender as exigências da prova do vestibular em questão era preciso, antes, modificar a relação entre arte e história. Ao mesmo tempo em que seria necessário pensar o uso da imagem nas aulas de história de modo a construir e disseminar métodos e práticas mais eficazes de abordagem das fontes iconográficas, dos seus contextos de produção e das múltiplas narrativas que elas possuem.

É interessante perceber que Leal desenvolve um diálogo com Cecatto ao pensar a compreensão da imagem com o processo educacional. Enquanto a primeira pensa a partir dos concluintes da Educação Básica, a segunda parte dos postulantes ao Ensino Superior. Ambas atestam a lacuna nesta competência de interpretação imagética.

Por isso, é fundamental dotar os educadores de mecanismos necessários para que estes tenham proficiência na leitura de narrativas imagéticas, no desenvolvimento de pesquisas que se apoiem em fontes visuais e na proposição de métodos de ensino-aprendizagem que utilizem as imagens como meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e para a construção autônoma do conhecimento pelos alunos.

As pesquisas apresentadas neste tópico nos auxiliarão na análise das produções dos alunos em nossa proposta de pesquisa. Uma vez que eles serão estimulados a produzir narrativas históricas, na forma de imagens, com o intuito de retratar aspectos das suas ideias históricas sobre os conceitos de democracia e ditadura, precisaremos buscar mecanismos eficientes e adequados para não incorrerem em erros quanto aos resultados desta investigação.

Nesse sentido, percebemos como importante inventariar investigações de docentes do ensino básico que discutem o potencial da imagem como fonte documental e, também, como um elemento dinamizador da aprendizagem e do ensino de história. O levantamento dessas pesquisas fornecem ferramentas para o desenvolvimento argumentativo do presente trabalho e para a formulação da crítica documental da análise das produções discentes que desenvolveremos no último capítulo desta dissertação.

O atual programa de mestrado profissional em Ensino de História, o ProfHistória, se tornou um espaço privilegiado para este levantamento. Dentre as inúmeras pesquisas, destacamos as que mais dialogam com este trabalho a partir de buscas realizadas na plataforma EduCapes e na página oficial do programa de mestrado onde foram selecionados os trabalhos que se aproximavam temática e metodologicamente deste estudo, ao discutirem a relação entre imagem e o processo de ensino-aprendizagem a partir das ricas práticas docentes desses pesquisadores.

Dentre os trabalhos mais significativos para este estudo podemos destacar a pesquisa desenvolvida pela historiadora Nice Rejane da Silva Oliveira (2018), que discute a experiência de problematização dos filmes em rodas de conversa como prática didática na dissertação intitulada “Cinema e Ensino De História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – Ma”, na qual observa a ausência de uma análise crítica da fonte imagética, no caso, a imagem fílmica.

O entendimento de que os estudantes podem ser os protagonistas na elaboração e divulgação do conhecimento foi desenvolvido pelo historiador Jonas Tadeu Amaral Pinto, da Universidade Federal de São Paulo. Em sua dissertação “A Hipótese-Cinema: Escola, Produção Audiovisual e Ensino De História” (2019) o autor trabalha a imagem de um ponto de vista similar ao da historiadora citada (2018), pensando-a como imagem em movimento através da relação cinema, escola e ensino de história.

Ele parte da ideia de alteridade para desenvolver a produção audiovisual através da elaboração, pelos discentes, de aparelhos de criação e captura de imagem que auxiliaram na formação de noções próprias dos conceitos de narrativa, tempo e história.

É interessante analisar que ambos os trabalhos dialogam na reflexão sobre a imagem/cinema e o tema do protagonismo estudantil em diferentes níveis. Por um lado, Nice Oliveira (2018) trabalha a autonomia discente através do debate coletivo da narrativa imagética, por outro, Jonas Pinto (2019) acrescentou a esse processo, a preparação, com seus alunos, de uma produção fílmica, que permitiu que construíssem bases para a apropriação de linguagem/tecnologia.

Esses estudos e seus resultados são significativos para pensarmos a realização de oficinas de produção de narrativas a partir do trabalho coletivo discente, como vemos em Oliveira (2018). Paralelamente, a produção de narrativas e conceitos próprios discutidas em Pinto (2019) se relacionam com a lógica de valorização das ideias históricas dos estudantes do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí sobre os conceitos de democracia e ditadura, que será objeto de estudo desta pesquisa.

A dissertação de Izabella Gomes Lopes Bertoni (2018), da Universidade Federal do Paraná, trata do uso de imagens artísticas como documentos para a promoção do ensino de história. A pesquisadora aborda o período da Ditadura Civil Militar para discutir a sociedade e analisar a arte, mais precisamente a “Arte de Guerrilha” como uma instância transformadora. Para tal, a historiadora propôs que os alunos produzissem imagens acerca de alguma questão da atualidade. Ela conclui que a utilização de imagens em propostas diferenciadas criou um ambiente de aprendizagem profícuo.

Nesta investigação desenvolvida no Paraná, percebemos o desenvolvimento de um tema semelhante ao que traremos em nosso estudo, assim como a utilização de imagens como veículos para promover uma prática da história escolar. Assemelhados a esta proposta de ação pedagógica, desenvolveremos meios para discutir os conceitos de democracia e ditadura a partir das narrativas discentes e verificando como esses atores históricos pensam o passado, e, também, como ele se reflete nas questões recortadas do presente e, de alguma forma, se desenvolvem perspectivas de futuro.

Neste sentido, é importante defender a investigação das ideias históricas dos alunos e as possíveis mobilizações como forma de desenvolvermos práticas de literacia histórica condizentes com as formas históricas de entender a realidade que mais se aproxima da cultura dos jovens aprendizes.

Por sua vez, Sarita Souza dos Santos (2020), da Universidade do Estado de Mato Grosso, desenvolvendo um estudo intitulado “As Tiras de Calvin & Hobbes: Possibilidades para o Ensino de História na Educação Básica” investiga as possibilidades pedagógicas das referidas tiras como material didático formativo em história.

Santos (2020) utiliza Foucault para analisar as relações que podem ser estabelecidas entre a realidade ficcional dos personagens da tira e a maneira como os jovens participantes da pesquisa se apropriam e debatem os temas presentes nas obras analisadas, a partir de ideias e conceitos discutidos Jörn Rüsen e Fernando Cerri, como a noção de consciência histórica. Em sua conclusão, a professora destaca o papel do professor como provocador e pesquisador do uso de imagens/quadrinhos como alternativa facilitadora da aprendizagem.

Da mesma forma, a historiadora Stephany de Oliveira Galvão, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, desenvolveu um estudo sobre a validade da imagem como fonte documental na dissertação “Webtirinhas e ensino de História: reflexões em torno de uma experiência de ensino aprendizagem”, em 2019. A autora usa um *blog* como espaço de discussão das webtiras³⁹ sobre a Guerra Fria objetivando a desconstrução, produção e troca de saberes entre docente e discente em uma era digital marcada pela produção e circulação de imagens.

O trabalho com narrativas imagéticas é um dos principais pilares de nossa investigação. Ao analisar os trabalhos de Galvão (2019) e Santos (2020), vemos a preocupação pedagógica de escolher materiais que dialogam com aspectos da cultura dos jovens, ao mesmo tempo em que desenvolvem diferentes níveis e formas da análise das

³⁹ O termo refere-se ao formato midiático de tiras de quadrinhos desenvolvidas especificamente para ambientes digitais.

narrativas. Ambos trazem elementos que são inspiradores, principalmente quando observamos os contornos assumidos por cada “produto” nas suas respectivas investigações.

A marca mais significativa que nos interessa no trabalho com as Webtiras é a criação de um ambiente virtual para debater o conceito de Guerra Fria, ação similar à discussão que desenvolvemos na pesquisa exploratória com o levantamento de ideias históricas a partir da utilização de questionários e imagens digitais.

Nesse caminhar, a afiliação às ideias de Rüsen sobre consciência histórica desenvolvida por Sarita Santos (2020) nos estimulam a pensar o conhecimento histórico prévio dos estudantes e nas manifestações da sua consciência histórica como principal força motriz do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem humano, instigante e democrático.

Apontaremos, no próximo tópico, de modo sucinto, as semelhanças e diferenças entre dois importantes conceitos, o conceito de Letramento e Literacia Históricas. Tal discussão nos ajudará a pensar o desenvolvimento de uma oficina e, também, buscar o entendimento da maneira como os alunos expressam suas ideias históricas e a forma como a aquisição e sofisticação de uma nova linguagem pelo estudante, a saber, a leitura e produção de narrativas visuais abreviadas, podem ser estimuladas e mediadas pelo professor.

2.2 Letramentos Histórico e Literacia Histórica: Uma discussão conceitual

Após conhecermos alguns trabalhos que discutem a imagem e sua relação com o Ensino de História, buscaremos aproximar duas categorias fundamentais em nossa investigação, a de Letramento Histórico e a de Literacia Histórica.

Esses conceitos são importantes para pensarmos a nossa análise das narrativas dos estudantes e as formas como expressam sua leitura de mundo. Dessa forma, vislumbramos investigar a maneira como eles interpretam e produzem o saber histórico que julgam necessário para dar sentido à realidade que os cerca e, de mesmo modo, a sua História.

A Escola assume um papel de destaque neste processo, ao ser um lugar privilegiado de aprendizagem, no qual o estudante terá contato com o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, inclusive a partir do diálogo com novas linguagens e tecnologias.

Neste cenário, no caso da história escolar, a ideia de letramento histórico aparece como central nesta pesquisa, uma vez que fornecerá chaves de análise para pensar o objeto

deste trabalho e, principalmente, o papel autônomo dos estudantes nos processos de aprendizagem histórica.

O termo letramento surge na década de 1980, quando alguns países europeus criaram políticas públicas de alfabetização. É importante ressaltar, ante de prosseguirmos na discussão anterior, que o processo de letramento é complexo e plural. Ele se difere do processo de alfabetização, pois ocorre dentro e fora da escola e antes e depois dos anos de escolarização, por isso, precisamos entender o letramento como um fenômeno de difícil definição, também, dado a algumas controvérsias acadêmicas. A partir desse debate, pensadores, em países como Alemanha, Portugal, Inglaterra, Espanha e França, manifestaram preocupações relativas à promoção de formas e meios para ampliar a inserção dessas populações alfabetizadas em outros níveis e espaços da cultura escrita. (SILVA, 2011)

Para esta investigação, corroboramos com os pressupostos de Vóvio e Kleiman (2013), que compreendem letramento como o uso da escrita é assumido e representado através do conjunto de práticas sociais a ela relacionadas. Segundo as autoras, o processo de letrar adquire significados abrangentes dentro de uma sociedade, ou mesmo, segundo nosso recorte, dentro de uma ciência ou disciplina, no caso a História, pois o letramento abrange o que um sujeito letrado faz com a escrita ou a partir dela.

Complementarmente, Soares (2002) acrescenta que o letramento é uma condição cognitiva obtida pelos indivíduos que passam pelo processo de letrar/assimilação de símbolos e códigos linguísticos dentro de um gênero linguístico específico, dessa forma, passa a atender demandas sociais inerentes a esta capacidade de lê-los e escrevê-los.

No próprio campo da Linguística, o conceito de letramento está em construção. Para Tfouni (1988), letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, ou seja, as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada. (SILVA, 2011, p. 121)

A partir desse processo, o indivíduo passa a construir ou reforçar laços sociais, travar contato com o conhecimento produzido e circulante em seu meio e, principalmente, exercer a cidadania (SILVA, 2011; SOARES, 2005).

Essa realidade tem se intensificado na atualidade. Pois, como aborda Silvia Colello (2003), o atual processo de letramento sofreu importante influência da globalização e revolução nas comunicações, quando pensamos o Ocidente, a partir da segunda metade do século XX. Em um contexto nacional, a pesquisadora destaca ainda a Redemocratização, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a ampliação de alfabetização como elementos definidores dos contornos deste fenômeno.

Além desses fatores, é preciso atentar para as constantes transformações sociais e políticas, como as que o Brasil viveu nos últimos nove anos com a culminância de crises, a emergência de novos grupos políticos e a adoção de projetos de país contrários às políticas públicas de inclusão social que parecem trazer novas perspectivas e problemas⁴⁰ para pensamos os processos de letramento.

Em suma, observamos que letramento, esse conjunto complexo de processos de inserção em uma cultura escrita, é um conceito em construção que surge no campo da linguística e que foi apropriado por outras ciências, como o Ensino de História. Ele está intrinsecamente relacionado a uma conjuntura de surgimento de políticas de promoção da alfabetização e inclusão social organizada por governos e instituições de ensino e pesquisa nos países do Ocidente, nas últimas quatro décadas.

No Ensino de História, letramento está relacionado com as preocupações e investigações ligadas a formulação de mecanismos de democratização da competência leitora em história nos seus inúmeros gêneros e subgêneros da escrita, denominados textos históricos, e do fazer histórico, nos seus vários níveis de especialização e espaços de formação que esta ciência possui. (SILVA, 2011)

Neste sentido, Antônio Silva (2011, p. 115) avalia o papel do docente como um dos principais profissionais com a função de “alavancar a aprendizagem da leitura” e propiciar o letramento em diferentes gêneros textuais partindo das especificidades das suas disciplinas. Em decorrência, a história escolar passou a assumir um papel relevante na promoção da compreensão da leitura e do letramento em história que auxiliariam neste contexto mais amplo de esforço do desenvolvimento da proficiência dos alunos em diferentes gêneros e da linguagem culta.

Tal realidade demandará o desenvolvimento de diferentes habilidades e proficiências na construção da competência leitora, uma vez que as diversas tipologias de fontes históricas, sendo imagéticas, textuais, sonoras, acabam exigindo distintas maneiras lê-las e abordá-las. Afinal,

Existe uma diversidade de textos contínuos e descontínuos que compõem a escrita da história escolar e estes devem ser utilizados como recurso no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de História. Produzida por inúmeros atores sociais e autores e com usos sociais diversos, a escrita da História está presente nos mais variados contextos sociais e culturais, materializada em artigos científicos, textos

⁴⁰ Precisamos considerar os impactos dos últimos acontecimentos políticos na discussão sobre letramento, uma vez que parte desses fenômenos recentes estão ligados com aspectos diretamente vinculados à cultura escrita como, por exemplo, os impactos da disseminação das chamadas *fake news* através de aplicativos de mensagens nas eleições de 2018.

jornalísticos, fontes documentais primárias, literatura, mapas, tabelas, gráficos, charges, caricaturas, sons, vídeos, imagens, filmes, peças teatrais, cerimônias oficiais, enfim, em uma infinidade de eventos do presente e do passado, onde o leitor proficiente em História é desafiado a interagir e decifrá-las historicamente de forma consistente e coerente. (MOTA, 1975 *Apud* SILVA, 2011, p. 119-120)

Essa observação é relevante para entendermos os aspectos do funcionamento do letramento e da literacia histórica. Afinal, constantemente, em sala de aula, os professores são desafiados a pensar os processos de mobilização dos saberes que os estudantes fazem para ler, por exemplo, diferentes textos imagéticos como fotografias, pinturas, gráficos ou vídeos, bem como as manifestações da consciência histórica em suas várias formas narrativas.

Além disso, no contexto brasileiro, importa considerar a dinâmica e pluralidade de estímulos provocadas pelo professor e, também, as condições objetivas e estruturais existentes nos ambientes pensados para as situações de aprendizagem. Em Helenice Rocha (2020), verificamos que o letramento histórico é um processo plural e que não possui contornos enrijecidos, mas que é o resultado diferentes práticas de ensino-aprendizagem que são atravessadas pelo conhecimento experiencial dos estudantes e pelos processos de sensibilização que são direta e indiretamente fruto das ações docentes. Sobre isso, a autora assevera que o letramento histórico “... poderá ser mais ou menos estruturado de acordo com as dimensões que forem mobilizadas em seu desenvolvimento”⁴¹.

Tais considerações da autora nos levam a pensar as circunstâncias de ensino e aprendizagem que podem ser efetivamente estimuladas a partir de nossa proposta inicial de intervenção, mas também, nos leva a observar, na dinâmica do processo, apontamento sobre o interesse discente e a maneira como o tema abordado importa para suas realidades.

As especificidades na presente pesquisa, a começar pela abordagem das narrativas imagéticas, como possíveis portadoras de narrativas históricas, mas certamente como produções discentes que apresentam importantes pontos de reflexão sobre a perspectiva histórica dos alunos e, também, manifestos indícios das concepções tácitas desses estudantes que permitirão ao docente reelaborar práticas, propostas de aprendizagem e de letramento histórico de maneira dialogal.

Neste sentido, ao abordamos o conceito de letramento histórico, estamos nos referindo à capacidade de leitura e interpretação desenvolvidas pelos sujeitos sociais e que os permitem desenvolver interações comunicacionais em um dado gênero textual ou linguagem histórica. (LEE, 2006).

⁴¹ Citação encontrada no recente artigo “Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história”. ROCHA, 2020, p. 287.

Comparativamente, podemos dizer que ao falarmos de literacia histórica nos referimos a um processo mais completo do que a mera obtenção de competência linguística, mas sim, tratamos do processo consciente de aprendizagem histórica que mobiliza os processos de letramento em diferentes gêneros de escrita e comunicação histórica que capacita os sujeitos históricos a se orientar no tempo. A literacia histórica torna o conhecimento do passado seja possível através sofisticação/complexificação dos modelos históricos de compreensão da jornada do ser humano no tempo.

Na construção de relações entre os conceitos arrolados, é interessante observar que existirão aproximações e distanciamentos entre os significados e usos dos mesmos⁴². Em primeira instância, essa diferença é didática, pois, de alguma maneira, alude às distintas concepções entre pensadores dos diversos campos científicos que construíram noções particulares sobre eles, a partir das realidades temporais, socioeconômicas e educacionais múltiplas. Em segunda instância, a literacia histórica mostra-se como um processo de raciocínio próprio da história que permite que os indivíduos que passaram pelo letramento histórico passem a ver o mundo e as relações humanas a partir de experiências passadas da humanidade, em um só movimento, pensadas no presente e refletidas no futuro.

Ainda sobre literacia histórica, buscaremos nas relevantes contribuições dos historiadores Peter Lee (2006) e Isabel Barca (2006) bases para pensá-la no presente processo de investigação desse estudo.

Para Peter Lee, partindo da experiência do Reino Unido, apresentada no artigo “Em direção a um conceito de Literacia Histórica”, ainda não existe um consenso sobre o “conceito adequado de Literacia Histórica” (2006, p. 133) Entretanto, o autor salienta que este precisa ser claro e operacional, para auxiliar aos alunos o entendimento acerca das ideias, perguntas e o vocabulário comum aos gêneros históricos.

Sendo assim, é necessário estimular a construção de aparatos de compreensão, que o autor chama de uma “Estrutura Histórica Utilizável”, que desafie os alunos a romper o senso comum sobre a investigação do passado, bem como sirva de orientação para que os estudantes formulem significados históricos a partir das próprias experiências no tempo e seu saber tácito e experiencial. (LEE, 2006, p.146) A elaboração de tal instrumento, mesmo que útil aos objetivos da Educação Histórica, demanda a superação de importantes desafios, uma vez que:

⁴² É interessante destacar que o termo letramento tem origem na palavra inglesa *Literacy* e que, em Portugal, a tradução deste termo assumiu outra forma, o de Literacia. Por isso, ao abordarmos o conceito de Literacia, sabemos que este possuirá particularidades ao ser empregado em diferentes países como Brasil, Portugal e Inglaterra, para citar alguns exemplos. (LEE, 2006).

apenas começamos a pensar claramente sobre a forma real de conhecimento que queremos que eles adquiram quando concluem a disciplina de história na escola. O público e os historiadores profissionais não estão errados em se preocupar com o que os estudantes sabem, embora eles possam não compreender bem a natureza do problema. (LEE, 2006, p. 134)

Parece-nos que, à medida que professores/ pesquisadores consigam superar, pelo menos em parte, alguns aspectos desse problema a construção de uma forma adequada do conceito de literacia histórica propiciaria significativos avanços no processo de aprendizagem.

Acreditamos que caminhamos nesta direção ao iniciarmos uma discussão sobre os conceitos substantivos de democracia e ditadura em momentos históricos marcantes da história do Brasil no século XX, a partir do presente contexto do país, no qual observamos o crescimento de grupos e movimentos ligados a espectros mais radicais de uma direita.

Para tal, partiremos do conceito de literacia histórica pensar as ações e meios objetivos que podem ser desenvolvidos no processo de intervenção para abordar historicamente as narrativas imagéticas produzidas pelos estudantes na forma de imagens, discutir criticamente a maneira como elas se apropriam dos conceitos históricos substantivos de democracia e ditadura e comparar com as narrativas produzidas em ambientes públicos de produção de discursos históricos.

Assim, assumimos que através desses esforços, é possível preencher certas lacunas nas discussões acerca da aprendizagem histórica, a partir da criação de investigações que objetivem estabelecer condições para que aluno se oriente no tempo, desenvolva suas ideias históricas e utilize estas como ferramentas para o desenvolvimento de outros níveis e formas de letramento. Uma vez que, para Lee, a “literacia histórica teria como principal função operacional instrumentalizar o aluno no transcurso do aprendizado histórico, fomentando sua consciência e sua capacidade de lidar com o tempo e os processos históricos de forma crítica” (2006, p. 136).

As análises apresentadas por Lee (2006) permitiram uma importante aproximação entre Teoria e Didática da História, na medida em que apontam para a valorização da *práxis* como forma de construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que reforçam a função social da história.

O autor inglês afirma que a literacia histórica aparelha o estudante a superar as concepções baseadas no senso comum e, com isso, daria estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica e sua função prática ao se referir ao processo de orientação no tempo e superação das noções substantivas da história calcada no senso comum ou em narrativas politicamente comprometidas, por exemplo. (LEE, 2006, p. 135)

Lee percebe o conceito de literacia histórica em trânsito, como algo em construção ou, de outra forma, uma ferramenta que ainda não assumiu a forma adequada, uma vez que o autor entende que “é mais fácil enxergar o que está faltando”. O autor busca na ideia ruseniana de consciência histórica e sua relação com o “mundo cotidiano” para encontrar elementos que possam desenvolver e sofisticar boas práticas de literacia histórica.

Em todo caso, como aponta Patrícia Bastos de Azevedo (2014), importantes considerações devem ser feitas em relação ao emprego deste conceito em nossos processos investigativos. Um ponto destacado é sobre o cuidado com a aplicabilidade deste conceito em situações e ambientes culturais e socioeconômicos diferentes do de sua origem, uma vez que as análises de Lee foram feitas partindo de países em que os sistemas educacionais e as políticas públicas de inclusão foram desenvolvidas por governos que executavam projetos afiliados ao modelo de Estado de Bem-Estar Social. Azevedo (2014) ressalta o problema da concepção “abstrata” e única do processo de alfabetização discutido por Lee, na qual não leva em conta as especificidades do fenômeno nos diferentes espaços e culturas.

Ainda dialogando com os trabalhos de Peter Lee, na Inglaterra, e Jörn Rüsen, na Alemanha, a historiadora portuguesa, Isabel Barca amplia o conceito de literacia histórica ao apostar que ele corresponderia ao “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” que está associado à função de desenvolver a consciência histórica. (2006, p. 93)

Segundo a autora, a “orientação temporal de cada um de nós exige identificações múltiplas a várias escalas”, principalmente quando pensamos a relação entre o local e o global em um mundo onde o estudante se conecta a diversificadas redes de sociabilização. (BARCA, 2006, p. 95)

Para ela, o desenvolvimento de “competências avançadas para saber ‘ler’ o mundo que nos rodeia e também perspectivar de alguma forma o futuro, à luz de experiências humanas no passado” se apresenta como uma habilidade de extrema valia. (BARCA, 2006, p. 95) Nesta linha, Azevedo complementa que literacia histórica se relacionaria de modo direto “com leitura do mundo da vida e sua relação constitutiva com o conhecimento construído pelo sujeito”. (2014, p.1)

Essa forma de pensar a literacia histórica se mostra fundamental para desenvolvermos este trabalho, pois quando nos propomos a pensar a dinâmica da leitura de imagens, somos impelidos a considerar as condições sociais objetivas vividas pelo estudante, principalmente o aluno das turmas do último ano do Ensino Médio, público alvo deste estudo.

3 CONHECENDO AS IDEIAS HISTÓRICAS DOS ALUNOS POR MEIO DA IMAGEM: PESQUISA EXPLORATÓRIA

Neste último capítulo apresentaremos um relato de experiência da aplicação de uma aula oficina que buscou desenvolver um diálogo com a cultura dos jovens e as ideias históricas dos estudantes do ensino médio para investigar as potencialidades pedagógicas das imagens, como narrativa histórica, e novas práticas de história pública.

O estudo aqui abordado foi desenvolvido com os alunos das turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí ao longo do ano de 2019. Através dele, socializaremos os principais aspectos da experiência de aplicação deste projeto de pesquisa e, também, desenvolveremos uma análise qualitativa dos dados que permita relacionar esta práxis pedagógica à base teórica discutida nos capítulos anteriores.

A parte final deste capítulo destina-se à avaliação das informações, dados e resultados atingidos e, também, são produzidos apontamentos sobre os possíveis desdobramentos deste trabalho de pesquisa.

3.1 Metodologia de Pesquisa

O desenvolvimento deste estudo leva em consideração a pesquisa com alunos em sala de aula através de uma metodologia qualitativa que considera o contexto social e histórico em que esses jovens estudantes estão inseridos, como também, as diferenças culturais entre eles e as especificidades encontradas nos conceitos por eles definidos em suas produções narrativas.

Neste âmbito, foram utilizadas metodologias qualitativas defendidas pela Educação Histórica por entender que estes procedimentos são um importante referencial metodológico a ser utilizado na coleta de dados e na abordagem do público-alvo aqui descritas.

De maneira equivalente, destacamos que outro referencial fundamental no processo de investigação deste trabalho, a Teoria Fundamentada, ou *Grounded Theory*. Ela é uma metodologia também utilizada pela Educação Histórica e que possui como característica a coleta de dados de uma dada realidade empírica com vistas à produção posterior de uma teoria que explique o fenômeno estudado.

Esta perspectiva teórica apresenta atributos procedimentais que se distanciam do modelo de pesquisa tradicionalmente calcado na testagem de hipóteses previamente desenvolvidas. Segundo Moura (2017, p. 26) a Teoria Fundamentada “utiliza de forma constante o método comparativo e a coleta de dados iniciais tendo como objetivo conhecer a variedade de perspectivas do fenômeno”. Deste modo, baseia-se na construção e estruturação de conceitos para a tessitura de uma teoria oriunda da análise e sistematização de dados produzidos a partir de investigações prévias do objeto de estudo em seu contexto.

3.2 Os Caminhos e os Instrumentos de Levantamento de Dados

O processo de intervenção deste estudo foi dividido em duas partes. Na primeira, foi elaborada e aplicada uma pesquisa exploratória, de caráter exploratório, com o intuito de recolher dados importantes para o desenvolvimento das etapas posteriores do estudo. Na segunda, foi aplicada a aula oficina com a elaboração, apresentação e discussão das narrativas pelos discentes.

Esse processo de investigação foi dividido em três passos que objetivavam investigar as ideias históricas dos alunos e, ao mesmo tempo, viabilizar a testagem, a avaliação e aprimoramento dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos a serem realizados. Podemos discorrer sobre esses passos da seguinte maneira:

- 1º Passo: foi desenvolvida uma abordagem inicial do projeto, dos temas e conteúdos relativos à pesquisa. Neste momento, através de aulas expositivas dialogadas, os alunos foram sensibilizados da importância dos conceitos históricos para a história escolar.

- 2º Passo: levantamento de informações sobre as ideias prévias dos alunos a partir de um instrumento de coleta de dados que utilize questões abertas relacionadas a um conjunto de conceitos históricos retirados dos textos e conteúdos abordados no último bimestre do segundo ano e primeiro bimestre do terceiro ano do Ensino Médio.

- 3º Passo: elaboração de uma exploração investigativa com a aplicação de um questionário digital, com questões abertas e fechadas, com vistas ao recolhimento de dados sobre as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos de democracia, de ditadura e sobre a relação entre imagem e história escolar.

A aplicação da oficina junto às cinco turmas participantes pôde aproveitar da experiência e das informações obtidas no primeiro momento da intervenção. Ela consistiu na

apresentação das produções discentes na forma de imagens, como narrativas históricas abreviadas, que apresentavam suas ideias dos conceitos históricos substantivos de democracia e ditadura.

A elaboração desta segunda parte da intervenção obedeceu às seguintes etapas de desenvolvimento:

1º passo: a proposição, em que fora apresentada a proposta pormenorizada da oficina;

2º passo: intervenção docente;

3º Passo: apresentação das produções discentes;

4º Passo: análise do processo e fechamento;

O desenvolvimento dos principais passos dessa última atividade ocorreu ao longo de oito aulas, de 50 minutos cada, durante o terceiro bimestre. No cômputo final, todo o processo das ações junto aos estudantes teve início no mês abril e terminaram no início do mês de outubro de 2019.

Podemos, também, avaliar que o desenvolvimento dos métodos exploratórios de investigação possibilitou a análise das formas como os estudantes construíram uma narrativa e expressavam ideias históricas, o que cimentou a composição das próximas etapas da pesquisa.

Além disso, a análise dessas primeiras produções narrativas dos alunos permitiu o destaque de dois conceitos, identificados como aqueles de maior interesse dos jovens estudantes, para serem trabalhados no passo dois e na oficina.

O desenvolvimento do segundo passo permitiu um aprofundamento das análises das ideias históricas dos alunos sobre os conceitos substantivos escolhidos e permitiu, também, conhecer as concepções prévias dos alunos sobre a relação entre imagem e o ensino-aprendizagem de história escolar.

A oficina foi desenvolvida a partir dos dados obtidos nas fases preliminares deste trabalho, através da pesquisa exploratória, e do exame das produções narrativas desenvolvidas pelos estudantes.

Em cada turma participante, os estudantes estavam divididos em grupos que foram levados a produzir narrativas históricas abreviadas, sob a forma de imagens que representariam as ideias dos conceitos de democracia e ditadura que possuíam naquele momento. Essas criações narrativas deveriam ser apresentadas para os demais alunos da turma que, por sua vez, possuíam liberdade para fazer perguntas e observações.

É significativo informar que optamos por dar plena liberdade aos grupos para escolherem a técnica e os meios para a elaboração e apresentação das suas produções narrativas. A opção visou à exploração da multiplicidade de técnicas e habilidades narrativas

e linguísticas manifestadas pelos alunos ao longo do ano letivo. Afinal, de quantas ideias diferentes poderiam se manifestar através de imagens em fotografias, desenhos, pinturas e vídeos? Quais as possibilidades de leitura e interpretação poderiam ser exploradas a partir dessas produções?

A resposta a essas questões poderia fornecer dados interessantes para este estudo, uma vez que o principal objetivo presente nesta pesquisa é a compreensão de como os jovens estudantes do ensino médio desenvolvem e mobilizam as ideias dos conceitos históricos por meio da investigação do uso didático das imagens nas aulas de história.

3.2.1 A Análise dos dados

O desenvolvimento da análise dos dados partiu das hipóteses calcadas nos trabalhos de Rüsen (2007), Barca (2007) e Lee (2005). A pesquisa exploratória adotada no início do trabalho foi organizada em torno de perguntas abertas e fechadas que levaram em consideração um quadro analítico sistematizado em torno das seguintes categorias:

- Marcadores históricos: temas e acontecimentos históricos;
- Manifestações das dimensões políticas, econômicas e sociais dos marcos históricos relacionados;
- Conceitos históricos substantivos: democracia e ditadura;
- Narrativa histórica: complexas e pouco complexas.

Em nosso estudo, ao pensarmos e analisarmos a produção discente, partimos da perspectiva que as narrativas históricas são um dos meios utilizados pelos alunos para dar sentido ao passado (GEVAERD, 2011). Neste sentido, a definição dos fatores que nos permitem perceber que a complexidade de uma narrativa histórica está relacionada a alguns importantes elementos, como o fato de essas narrativas serem produto de um exercício prático de organização do tempo histórico através da elaboração de exercício e esquemas explicativos abreviados. Um segundo elemento é a presença e manifestação de ideias sobre o passado que refletem multiplicidades de visões sobre como esta temporalidade foi vivenciada por diferentes atores sociais. Além disso, elas apresentam aspectos objetivos e subjetivos relacionados à mentalidade de grupos que viveram no passado, revelado na narrativa, e,

também, concretizam um meio para a simultânea do passado histórico e as ideias históricas dos jovens estudantes, produzindo, com isso uma orientação para a vida prática no presente.

Por outro lado, as narrativas pouco complexas não desenvolvem as mesmas oportunidades de aprendizagem histórica escolar, pois apresentam perspectivas pouco plurais sobre o passado e desconsideram as contribuições de diferentes atores sociais, como também, da força dos aspectos abstratos e concretos por trás de suas motivações. Outro aspecto a ser considerado nessas narrativas é a presença de ideias pouco críticas e marcadas pela presença de noções preconceituosas, reducionistas e imbuídas de um desprezo pelos Direitos Humanos e pelo Estado de direito.

As noções utilizadas nas análises das produções narrativas apresentadas na oficina foram estabelecidas da seguinte forma:

- Conceito de Aprendizagem Histórica;
- Conceito de Literacia Histórica;
- Ideia de Narrativa Histórica abreviada - Objetividade básica e sofisticada;
- Conceito de consciência histórica;

Partindo das classes arroladas anteriormente, foram construídos balizadores conceituais que garantiram as bases para analisarmos os processos de mobilização das ideias históricas dos estudantes, como também, estabelecer alterações qualitativas na movimentação dessas concepções históricas indo das menos complexas às mais complexas, pautados na maneira como elaboraram e discutiram coletivamente suas imagens, como narrativas históricas abreviadas.

3.2.2 As turmas e a dinâmica de participação dos atores sociais

A presente pesquisa desenvolveu estudos que envolveram alunos de cinco turmas da terceira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, localizada na cidade de Itaboraí e que possui um número expressivo de estudantes e profissionais da educação.

O número de estudantes participantes oscilou entre as fases de aplicação das atividades ao longo de três bimestres letivos do ano de 2019. No primeiro bimestre, durante a pesquisa exploratória, tivemos a participação de 182 estudantes. Na segunda aplicação desse mecanismo de levantamento das ideias discentes, no segundo bimestre, tivemos o

envolvimento de 107 alunos. A oficina, no início do terceiro bimestre, finalizou o processo da atividade com a atuação de 79 alunos na apresentação de suas produções narrativas.

Destacam-se alguns fatores que interferiram na variação do número de alunos participantes em cada fase da pesquisa. A saber, a flutuação do número de estudantes matriculados motivada por transferência de escola ou mudança de turno ao longo do ano letivo, a existência concomitante de projetos escolares que culminaram no mesmo bimestre e a ocorrência de falta discente motivada por problemas crônicos no serviço com transporte público local, como a falta e atraso de ônibus, principalmente nos bairros com menor infraestrutura.

3.2.3 Sobre a Literacia dos Estudantes

Para prosseguirmos em nossos objetivos precisaremos pensar em algumas importantes questões e responder perguntas inquietantes. Como sondar a relação que os estudantes têm com a leitura de imagens? Como este estudante mobiliza essa linguagem em seu cotidiano? Como tal capacidade é socialmente exigida nos seus espaços de convivência? Como os alunos utilizam as narrativas visuais para promover sua orientação no tempo?

As respostas e essas questões, em parte, foram observadas através do desenvolvimento de oficinas, atividades e projetos que apresentavam a imagem como ferramenta central para as ações de ensino e nas situações de aprendizagem. Além disso, nos dois últimos anos, com a entrada no programa de Mestrado Profissional no Ensino de História, foram desenvolvidas ações sistematizadas para a investigação dessa dinâmica.

No ambiente escolar, quando procuramos entender que tipo de contato didático os alunos desenvolvem com as imagens, observamos que na maioria dos casos esses estudantes interagem com reproduções de pinturas, fotografias e microfilmes contidos nos manuais didáticos e, também, com as imagens em movimento que foram apresentadas através da exibição didática de longas (ficcionais ou não) e curtas-metragens com “caráter histórico” nos espaços das chamadas “salas de vídeo” ou nos disputados “auditórios”.

Além disso, podemos arrolar as produções feitas pelos alunos através de cartazes, colagens e *banners* que são fixados em murais e corredores além de toda a comunicação de caráter pedagógico produzida por professores para a culminância de projetos e palestras e,

também, pelas equipes pedagógica e diretiva visando à comunicação institucional e a organização da comemoração de eventos pátrios e ligados à memória nacional.

É importante perceber, a partir da interação com os alunos, que aparentemente existe um processo de hierarquização das imagens no espaço escolar. Observa-se que para os alunos as imagens são qualitativamente separadas entre aquelas que possuem uma maior e outras que apresentam um menor “quociente histórico”.

Em um recorte simples, as imagens com maior “quociente histórico” são aquelas contidas em manuais didáticos, livros paradidáticos ou em arquivos digitais e filmes apresentados e mediados pelo professor. Por sua vez, as imagens relacionadas ao cotidiano escolar e que não foram utilizadas como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem pelo professor em uma aula ou projeto eram encaradas como menos históricas e com pouco “valor” para o conhecimento do passado.

Verifica-se que as imagens contidas nos álbuns de fotografias familiares, a profusão de imagens postadas nas redes sociais e as imagens publicitárias competindo em quase toda superfície dos centros urbanos, essas imagens do dia a dia, não foram entendidas pelos estudantes como narrativas válidas que poderiam ser utilizadas como fontes para o conhecimento e discussão do passado.

A análise deste posicionamento, apresentado nas aulas e discussões sobre o tema, indica que estes estudantes podem não se perceberem como agentes de transformação dos processos históricos e, ao mesmo tempo, não concebem a História como algo relevante ou que se relacione com suas vidas. Ela, portanto, apenas está presente nos espaços oficiais de discussão do passado como a escola ou a universidade.

Em outro aspecto, tal perspectiva pode denunciar que os alunos que participaram dessas atividades tendem a não se perceber como sujeitos que participam da tessitura dos processos históricos.

Um importante aspecto nessas interações está no fato de os alunos encararem a intervenção do professor de história como um atestado de legitimidade do caráter histórico das reproduções iconográficas e filmes utilizados como instrumento pedagógico. Percebe-se, neste contexto, que a figura de autoridade que emana do professor contrasta com a dos estudantes, mesmo que este possa, por exemplo, reivindicar e utilizar uma fotografia de família como um meio para conhecer a sua própria história e também para buscar uma “âncora” para a orientação temporal em um mundo com constantes mudanças. Nesse aspecto, tanto docente quanto discente dividem este “poder de Midas” que justifica imagens como

ferramentas e fontes úteis à História e aos que a utilizam para construir pontes entre passado, presente e futuro.

É importante reforçar que estes estudantes entram em contato com imagens cotidianamente, para não dizer que estão sempre em contato com alguma fonte ou interface em que os expõe a alguma forma de comunicação que utiliza algum tipo de figura, vídeo ou ilustração. Esta, é claro, é uma realidade vivida pela maioria dos estudantes envolvidos diretamente na investigação deste trabalho, feito na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Sabemos, contudo, que esta não é uma realidade que pode ser transportada para uma escala nacional, pois, quando consideramos fatores como a realidade socioeconômica ou a mancha urbana, percebemos que muitos estudantes vivem em famílias pobres ou que subsistem em condições precárias e, por isso, não possuem condições financeiras para a compra de smartphones ou computadores, pois lhe faltam víveres.

Da mesma forma, outros educandos vivem e estudam em áreas rurais, sem cobertura da rede elétrica e com pouco ou nenhum comércio de rua. Suas escolas muitas vezes não possuem sala de vídeo, projetores e, em algumas situações específicas, mal sustentam uma antiga televisão analógica para a exibição de filmes.

Na prática, a realidade brasileira é plural, pois quando consideramos a escala continental do país e as agruras e desigualdades presentes em nossa realidade social percebemos que alguns alunos estão imersos em uma cultura da informação que os expõe a inúmeras interfaces de contato com imagens. Por isso, tais indivíduos são impelidos a aprender novas linguagens e tecnologias e, com isso, são exigidos a passar por processos de letramento para ler e interpretar constantemente essas narrativas iconográficas.

Observou-se que a parcela majoritária dos estudantes que participaram das oficinas e atividades do projeto, e que residiam na região metropolitana do Rio, pertenciam a famílias que pouco frequentavam espaços de memória, museus ou centros culturais e, por isso, tinham menos acesso à apreciação de pinturas, afrescos, esculturas, exposições de fotografias, filmes de arquivo ou fora do circuito.

Interessante perceber que muitos desses arquivos e obras imagéticas foram utilizados em manuais didáticos através de reproduções que ilustravam conteúdos específicos. Podemos citar o exemplo icônico do Museu Nacional de Belas Artes e sua exposição permanente de arte brasileira que contém trabalhos clássicos dos irmãos Meirelles, Rodolfo Bernardelli e outros importantes artistas cujas obras remetem a momentos icônicos da história do país, como a Independência, a coroação de D. Pedro II e a Guerra do Paraguai.

No entanto, sabemos que esses alunos mobilizam seu conhecimento através da leitura, divulgação e produção de imagens através das redes eletrônicas de socialização e também nos espaços de convivência fora da internet. Ao registrar e selecionar alguns aspectos das suas vidas, ideias e temores através de fotos, vídeos, gifs e pelo compartilhamento de notícias e memes eles, muitas vezes, utilizam as imagens como formas narrativas para criticar ou endossar políticas públicas, apresentar afiliação a diferentes e projetos de país em discussão ou para discutir diferentes perspectivas de passado ou dos conteúdos disciplinares da história escolar.

Cabe aqui o questionamento se esses alunos, de fato, conseguem decodificar imagens. Em uma resposta direta, podemos dizer que os estudantes têm a capacidade de reconhecer, ler, interpretar e reinterpretar as imagens. Eles o fazem cotidianamente atendendo às necessidades prementes das suas vidas. Por isso, ao utilizarem um celular ou computador pessoal, ao utilizarem um aplicativo, jogo eletrônico ou ao entrarem nas redes eletrônicas, invariavelmente precisarão decodificar códigos imagéticos.

Apesar disso, o desafio a que nos propomos é garantir as condições para que os alunos desenvolvam a sua literacia histórica para articular a decodificação das narrativas imagéticas e que isso sirva para criar situações de aprendizagem que culminem no desenvolvimento crítico e autônomo de ideias históricas e conceitos substantivos mais sofisticados.

Consideramos que os jovens estudantes do Ensino Médio possuem diferentes habilidades, capacidades ou níveis de literacia histórica que os permitem manipular e interpretar variados gêneros textuais históricos em maior ou menor grau, dependendo do indivíduo, grupo e seu histórico de desenvolvimento com a educação formal e com demais fatores como pertencimento a um grupo étnico, cultural ou social específico.

3.3 A Preparação para a Pesquisa Exploratória

Vimos que o processo de intervenção desta pesquisa foi dividido em duas partes, uma exploratória e outra marcada pela culminância da oficina, com a apresentação das produções narrativas discentes.

A pesquisa exploratória possibilitou o levantamento de importantes dados e a observação de padrões e dinâmicas de pensamento e comportamento dos alunos que nos permitiram desenvolver uma abordagem mais didática e assertiva das ideias históricas dos

jovens. Ao mesmo tempo, esses dados oportunizaram a superação de ideias preconcebidas sobre como os alunos pensavam a si mesmos, a história escolar e sua relação com a sociedade.

Durante o primeiro bimestre letivo de 2019, no momento anterior à aplicação dos questionários da pesquisa exploratória, desenvolvemos uma ação de caráter introdutório que teve início com uma revisão dos conteúdos disciplinares relativos ao último bimestre do segundo ano, a série anterior da maioria dos alunos das turmas participantes.

O objetivo desta primeira atividade foi o de oferecer um ambiente de aula mais confortável para aquele corpo de estudantes que retornara das férias escolares pouco tempo antes. Além disso, com esta ação, intentávamos contribuir para a construção de um ambiente de discussão mais dinâmico e fértil para o trabalho pedagógico e para a abordagem dos conteúdos disciplinares relativos ao primeiro bimestre.

Esta retomada de conteúdos foi elaborada na forma de duas aulas expositivas em que apresentamos aspectos significativos da proposta de trabalho que seria desenvolvido ao longo do processo de intervenção. Esta ação oportunizou apresentar a ideia de conceito histórico e, por isso, tornou-se a principal questão planejada e desenvolvida junto aos estudantes neste começo, pois pudemos abordar alguns aspectos da importância dos conceitos para a leitura do texto histórico e para a compreensão do passado.

Um segundo movimento decorrente dessas primeiras aulas expositivas foi a proposição de outra atividade caracterizada pela leitura dirigida de dois textos, seguida de um debate sobre quais eram os conceitos mais destacados nos mesmos. O objetivo desta atividade complementar era analisar brevemente a maneira como os estudantes selecionavam e operavam os conceitos históricos dentro dos textos oferecidos no trabalho.

Os alunos foram organizados em grupos para facilitar o processo de debate dos textos. Eles formaram grupos de cinco a oito indivíduos, respeitando o número de alunos presentes no momento da aula e a melhor organização espacial da sala, que oscilava de tamanho de uma turma para a outra.

Os textos de trabalho “Imperialismo e Neocolonialismo” e “Crise do Segundo Reinado e o Movimento Abolicionista”, aprofundavam dois temas discutidos na revisão de conteúdos e foram retirados de dois ambientes de produção de narrativas históricas que são referências para os alunos, o site “Toda Matéria” e o “Pro Enem”⁴³, respectivamente. Em seguida, após a

⁴³ Textos disponíveis no endereço eletrônico <https://www.todamateria.com.br/imperialismo-e-colonialismo/#:~:text=O%20imperialismo%20se%20caracteriza%2C%20especialmente,destruir%20muitas%20s>

distribuição dos impressos e da socialização do material para os celulares dos estudantes utilizando o sistema *Bluetooth*⁴⁴, estes foram estimulados a identificar durante a leitura alguns conceitos que eles consideravam importantes para o entendimento e interpretação dos textos e do passado histórico neles abordados.

Ao término da busca, os grupos apresentaram a relevância de conceitos como “colonialismo”, “neocolonialismo”, “aboliconismo”, “monarquia”, “república”, dentre outros por eles selecionados, para a compreensão das questões centrais abordadas no material. Um breve debate foi formado e podemos observar um maior engajamento dos alunos nesta atividade que se propunha com um caráter mais livre, expressivo.

Outra questão recorrente foi a repetição de palavras/conceitos que estavam destacados nos títulos do material oferecido para leitura. Os alunos pareceram julgar mais importantes os conceitos que apareceram também nos subtítulos e parágrafos introdutórios. Outro dado interessante é o fato de que parte dos alunos preferiu ler o texto impresso e não o texto digital. Isso, de alguma maneira, dialoga com a preferência posterior pela apresentação das produções narrativas, na oficina, por meio de cartazes e imagens impressas e não através de suportes digitais. Esse dado apresentou um dado interessante sobre a cultura e a condição social desses jovens alunos do CEVI. Muitos dos alunos possuíam smartphone, mas sem acesso à internet e, mesmo a maioria dos que dispunham do aparelho e acesso à rede, preferiram ler os textos, e, uma folha de tamanho A4, do que em uma tela diminuta do celular.

Ao cabo, após a análise da atividade desenvolvida, julgamos a ação como muito proveitosa ao estudo, pois, através dela, oportunizamos o desenvolvimento de uma exposição didática mais prolongada acerca da importância dos conceitos para aprendizagem e para o ensino de história.

Nesta ação inicial os estudantes foram provocados a encarar os conceitos selecionados como chaves para a interpretação de um passado histórico relacionado aos conteúdos substantivos ligados à política imperialista, no século XIX, e à crise do Segundo Reinado, no Brasil. Mas, esses estudantes manifestaram um interesse maior em discutir algumas questões da atualidade. Por isso, transitavam rapidamente do passado histórico em questão, como que buscando subsídios para abordar questões como a diferença de riquezas entre o Brasil e os países da Europa, em alguns casos, e a discriminação e o preconceito nos dias atuais.

ociedades%20que%20dominaram e <https://www.proenem.com.br/enem/historia/crise-do-segundo-reinado-e-o-movimento-abolicionista/>.

⁴⁴ É um protocolo de compartilhamento remoto de arquivos digitais em pequenas distâncias. Esse sistema possibilita uma dinâmica de socialização de textos, imagens e demais dados de um celular para outro. Disponível em <https://www.tecmundo.com.br/bluetooth/161-o-que-e-bluetooth-.htm> Acesso set/2020.

Mas, ficou patente a maneira indiscriminada como eles misturavam e confundiam questões específicas desses diferentes contextos históricos e espaciais, pois comparavam o neocolonialismo com análises muito próprias sobre o mercado de bens de consumo e questões do câmbio no século XXI. Nas discussões relativas ao Movimento abolicionista, os estudantes associaram a resistência à escravidão com algumas perspectivas da atuação do movimento negro hoje, partindo de análises pouco complexas e reduzidas.

Por isso, resumimos que esses alunos, em um recorte geral, pouco relacionaram os conceitos selecionados aos seus contextos específicos. Além disso, um problema identificado foi a ratificação de ideias maniqueístas e preconceituosas, por parte de alguns alunos, sobre temas históricos sensíveis, como a questão do passado escravista brasileiro e a resistência aos efeitos da escravidão.

3.3.1 A seleção de conceitos para o trabalho

Após essas aulas introdutórias, começamos a desenvolver as principais ações do processo de intervenção. A aplicação da pesquisa exploratória teve como objetivo identificar alguns dos conceitos que os estudantes consideravam mais importantes para a aprendizagem do passado histórico e, também, investigar as ideias prévias que esses jovens possuíam sobre alguns deles. Outro objetivo associado é a observação se os alunos conseguem identificar em sua busca os conceitos que são de fato históricos, uma vez que discutimos esse conteúdo nas primeiras aulas, dando contornos básicos que os auxiliariam nessa busca.

É importante lembrar que o planejamento desta pesquisa contou com a participação dos alunos de cinco turmas de terceiro ano. A definição desse número de turmas deveu-se à minha regência nessas turmas, o que tornou o processo de elaboração das etapas de intervenção mais viável e prático. Outro fator que pesou na escolha total do quantitativo foi o objetivo de conseguirmos diferentes ideias, perspectivas e definições para constituir um conjunto de dados mais abrangente e diverso.

Os estudantes dessas turmas tiveram o período de uma semana e liberdade para buscar as fontes de onde retirariam essas noções uma vez já ter sido discutido o que é um conceito histórico. Por isso, eles puderam utilizar como referência os materiais didáticos recebidos da escola, como os manuais didáticos, os livros da biblioteca, da sessão de história, os textos

lidos nas aulas até aquele momento ou quaisquer ambientes de produção e divulgação de narrativas históricas que usassem como referência de orientação.

Após o período de busca, os estudantes apresentaram em sala as suas respostas no primeiro tempo de aula. Constatamos que a participação média foi de mais da metade dos alunos e pudemos notamos diferentes graus de envolvimento em cada uma das turmas. Além disso, os estudantes relataram, quando perguntados sobre os desafios da sua investigação, que desenvolveram listas em seus cadernos com as “palavras” que consideravam importantes, intrigantes ou mais difíceis de compreender nas fontes ou textos que usaram como referência e fonte.

Após uma semana, eles apresentaram as listas e, na primeira aula, foi feita uma leitura rápida do conteúdo para que pudéssemos escolher, em sequência, alguns deles para serem trabalhados nas atividades. A eleição foi feita em cada turma por meio de uma votação simples e doze conceitos foram selecionados. O critério estabelecido para a escolha dos conceitos foi indicar aqueles que mais se repetiram nas listas trazidas para a sala de aula. Esses foram escrito no quadro branco e cada aluno pode votar em seis que considerava mais importantes. Ao cabo das manifestações dos alunos foi criada uma lista final com os mais votados. Desses, selecionamos os dois mais destacados para figurarem nas principais etapas do processo de intervenção.

Com o fim do processo de apuração e observando os votos computados no quadro pudemos criar a relação final que ficou constituída da seguinte forma, respeitando a ordem alfabética: constituição, democracia, ditadura, hegemonia, imperialismo, monarquia, movimentos sociais, populismo, república, revolução, tempo e sufrágio universal.

A seleção dos principais conceitos de trabalho na oficina também resultou desta mesma ação. Pois, apesar de pequenas diferenças entre as turmas participantes, os mais votados foram democracia e ditadura⁴⁵.

Em uma análise das ideias discentes, apresentadas e discutidas durante esta atividade, pudemos perceber que as questões e polêmicas da conjuntura política nacional daquele ano funcionaram como importantes fatores de influência na seleção dos conceitos.

Pensamos que a sala de aula refletiu aspectos das discussões que estavam em evidência na mídia e nas redes sociais que ainda estavam marcadas pelas disputas de

⁴⁵ Inicialmente, com o objetivo de compor um terceiro conceito de trabalho foi cogitado a inserção do conceito de populismo na oficina, uma vez que ele dialogava com os conteúdos abordados na virada do primeiro para o segundo bimestre, onde discutimos a Era Vargas e a chamada República Populista, quando levamos em consideração o Currículo Mínimo. No entanto, tal ação foi descontinuada por percebermos que o desenvolvimento de todo o trabalho com esse conceito extra poderia prejudicar a dinâmica de trabalho ao desdobrar a atenção dos alunos para mais um tema.

narrativas em torno da eleição e do início do mandato do governo eleito em 2018, um assunto que constantemente retornava a pauta em sala de aula e entrecruzava diferentes temas e processos nela desenvolvidos.

Pedagogicamente, é importante observar, também, que durante o desenvolvimento da atividade em questão foi observado um engajamento mais evidente e dinâmico dos estudantes que mostraram-se mais muito mais envolvidos nas discussões em grupo do que quando os observamos nas aulas de caráter mais expositivo.

Esta atividade foi desenvolvida nos dias 10, 11, 17 e 18/04/2019 e contou, como dissemos, com a participação dos alunos das cinco turmas em que foram aplicadas as oficinas. Além disso, é interessante registrar que cada uma dessas turmas contava com um número médio de 40 alunos.

Ressalva-se, por fim, que durante os processos interativos em sala percebemos que havia similaridade no conteúdo de algumas listas. Ao serem indagados sobre essa recorrência, alguns estudantes assumiram que havia ocorrido a socialização de alguns dos materiais de referência o que resultou, por consequência, em listas parecidas ou idênticas.

3.3.2 Explorando as ideias prévias e exercitando a escrita de conceitos

Após as etapas realizadas com a aula expositiva, a pesquisa discente individual e da seleção dos conceitos, propusemos uma nova ação neste estudo, ainda obedecendo a um caráter introdutório. Nesta nova etapa aplicamos outro exercício para analisar as formas como os estudantes coletivamente produzem significados e expõem suas ideias históricas.

Esta atividade, executada em duas aulas, atenderia a três importantes necessidades identificadas nesta fase da pesquisa. A primeira é o estímulo à produção narrativa de significados históricos por parte dos alunos, usando conceitos que foram foco do seu interesse. A segunda foi a experimentação da dinâmica básica a ser trabalhada na parte principal do processo de intervenção, a saber, a produção de imagens como narrativas históricas. E, a última a construção de uma transição para uma pesquisa exploratória mais organizada e voltada para o levantamento de um importante conjunto de dados deste trabalho.

Desse modo, da mesma forma que na fase anterior, oferecemos uma lista impressa com os dez conceitos eleitos pelos discentes que foram divididos em grupos de cinco a oito pessoas que deveriam produzir significados para os conceitos arrolados segundo suas

concepções, ideias históricas e trocas. Além disso, com o objetivo de preservar os dados da influência externa a sala de aula, vedamos a consulta dos significados das palavras em livros, na internet ou em outro meio analógico ou eletrônico.

Trago, a seguir, a reprodução de uma das listas utilizadas na tarefa, observando o anonimato dos estudantes que a desenvolveram.

Imagem 8 – Exemplo de questões da primeira fase da intervenção

Questões

1. Crie a sua definição para os conceitos históricos apresentados abaixo.

a) Conjuntura Histórica
União de fatos históricos

b) Constituição
Conjunto de leis impostas em uma sociedade.

c) Hegemonia
Poder concentrado em um determinado órgão, local ou pessoa.

d) Imperialismo
Disputa por mercados.

e) Monarquia
Uma forma de governo baseada na hierarquia da família real.

f) Movimentos Sociais
Grupo de pessoas que se unem com intuito de lutar ou resistir a algo.

g) República
Uma forma de governo baseada na imposição de um partido político na sociedade.

h) Revolução
É a busca por mudanças, para melhorar o convívio na sociedade.

i) Tempo
É o período que divide os fatos históricos.

j) Voto universal / sufrágio universal
É o voto da sociedade, mas ainda com restrições.

Após a produção escrita dos significados, ainda na primeira aula, cada grupo⁴⁶ foi estimulado a ler rapidamente alguns dos significados produzidos para cada conceito e, com isso, ofertamos uma experiência pedagógica comparativa em que os estudantes puderam perceber, entre outras coisas, as diferentes interpretações, assim como, as similaridades.

⁴⁶ A formação de grupos nas turmas participantes seguiu uma prática costumeira que obedece a dinâmica espacial das salas de aula em questão. Ela foi desenvolvida através da divisão do número de alunos presentes por cinco. Em cada turma o número de participantes oscilou entre cinco e oito estudantes.

Ao término da atividade, em uma breve intervenção feita pelo docente com o intuito de ratificar algumas ideias sobre a relação entre a história escolar, a aprendizagem histórica e os conceitos históricos. Destacou-se nesta oportunidade o caráter específico que cada conceito pode assumir em um contexto histórico, social e cultural. Além disso, através da experiência prática em sala, abordamos a questão da crítica da fonte e os efeitos da reprodução das visões de mundo do ator social, produtor de uma narrativa histórica, sobre sua criação.

É importante fazer duas pontuações sobre este primeiro momento da intervenção e suas implicações na metodologia empregada neste estudo. A primeira questão a ser destacada é que as ações introdutórias tiveram uma função de apresentação e experimentação do caráter geral a ser realizado nos próximos passos do trabalho. O segundo ponto é a importância decisiva que as experiências desta fase tiveram sobre as dúvidas que tínhamos entre o caráter individual ou coletivo que as produções da oficina deveriam ter.

Além disso, compreende-se que as experiências dessa abertura do estudo evidenciaram ricos aspectos sobre a dinâmica de organização e socialização dos jovens estudantes do terceiro ano do Colégio Estadual Visconde de Itaboraí que auxiliaram na definição dos contornos desta pesquisa. Podemos destacar as seguintes:

- A escolha de conceitos a serem trabalhados na oficina partiu da escolha dos alunos participantes das cinco turmas em que foram desenvolvidas as atividades.
- As ideias prévias dos estudantes foram abordadas de maneira a fundamentar as ações subsequentes a serem desenvolvidas neste trabalho.
- Desenvolvemos um trabalho de levantamento das ideias dos discentes sobre a relação da aprendizagem histórica escolar com os conceitos históricos.

Este trabalho com os alunos mostrou-se interessante e com um grande potencial a ser explorado em outros momentos do estudo. As respostas objetivas e subjetivas que eles forneceram mostraram-se como um material de estudo rico e revelador das possibilidades a serem ainda exploradas.

Além disso, percebemos que o desenvolvimento de atividades que explorem o protagonismo discente, neste caso específico, serviu para despertar o interesse e o engajamento desses atores sociais nas ações propostas na pesquisa, pelo menos até aquele momento.

Em resumo, podemos assumir que neste trabalho as maiores e melhores chances de um bom desenvolvimento investigativo estão intrinsecamente atreladas a uma lógica que podemos sintetizar na frase menos de nós e mais deles, ou seja, uma parte substancial deste

trabalho deve ter significado e responder as questões que incomodam ou que são caras aos estudantes do CEVI.

A interação com as ideias manifestadas pelos jovens nos sensibilizou de forma a considerar duas importantes ideias sobre a organização da pesquisa. Uma dessas é a constatação que o trabalho em grupo mostrou-se mais promissor que a atividade individual. A outra é que os estudantes devem escolher autonomamente a melhor maneira de produzir as narrativas imagéticas, pois, ao respeitar a escolha que fazem dos materiais e técnicas de produção narrativa estaremos, também, levantando dados sobre suas ideias históricas.

A intervenção docente, nesta fase, limitou-se a apresentação de algumas ideias básicas, como a de conceito histórico, e buscou gerar experiências que pudessem provocar a exploração das noções apropriadas pelos jovens aprendizes ao longo dos anos letivos anteriores e que permitiram somar elementos preciosos para as outras etapas do estudo.

Em sequência, após esse esforço em que principiamos as ações, apresentaremos as principais etapas deste estudo e seus resultados. Nas próximas linhas, trataremos da pesquisa exploratória, desenvolvida em dois passos, e, também, das implicações que os seus resultados trouxeram para a realização da oficina, principal parte dessa intervenção que será apresentada e analisada em seguida.

3.3.3 As Ideias Prévias discentes sobre Democracia e Ditadura

Após as ações introdutórias desenvolvemos um processo de exploração das ideias históricas dos estudantes com o objetivo de levantar dados a partir do seu conhecimento prévio que nos permitam entender melhor a maneira como esses jovens são influenciados e mobilizam as narrativas histórias produzidas no ambiente público. Além disso, teríamos a oportunidade de observar como esse processo afeta a sua aprendizagem histórica escolar.

Com posse desses dados, conseguiremos abordar o nosso objeto de estudo com mais propriedade e, também, teremos subsídios para pensar formas de intervenção que explorem as potencialidades da imagem narrativa nos processos de ensino/aprendizagem de conceitos históricos e que, também, discuta o impacto pedagógico que o saber histórico produzido fora do espaço escolar tem sobre a aula de história e aqueles que dela participam.

Para isso, a pesquisa foi guiada por meio de questionários digitais utilizando como ferramenta a plataforma de formulários do Google. Ele contém perguntas que inquiriam sobre

as ideias prévias discentes referentes aos conceitos de democracia e ditadura. Sua organização se deu da mesma forma que na atividade anterior, em que os alunos responderiam individualmente duas questões que o impeliam a discorrer sobre suas ideias acerca dos dois conceitos.

Para atingir maior eficácia, esse processo de intervenção⁴⁷ foi desenvolvido em dois passos. No primeiro, investigamos as ideias discentes sobre os conceitos de democracia e ditadura. No segundo passo, a investigação explorou as concepções prévias dos alunos sobre a relação entre imagem e aprendizagem histórica escolar.

Ressalva-se que, ao desenvolver as questões não nos preocupamos em elaborar perguntas específicas com vistas a registrar fontes públicas de geração de informações históricas que podem ter influenciado os alunos em sua produção, pois as mesmas já foram abordadas em etapas anteriores do processo de intervenção.

Sendo assim, a análise que se seguiu apontou um número considerável de respostas repetidas. Tal fato permite supor que a maioria dos alunos socializaram informações nas suas respostas, essa dinâmica que não invalidou a pesquisa, mas ajudou a reforçar um traço da cultura e das relações de solidariedade dos estudantes pesquisados que já fora percebido ao longo dos anos letivos passados. Essa questão suscitou preocupações quanto à possibilidade de reprodução dessa mesma dinâmica na realização da oficina e dos impactos que isso poderia gerar no resultado final da intervenção.

Contudo, as respostas mostraram-se proveitosas para o trabalho de levantamento das ideias históricas discentes, pois a presença de definições dos conceitos de democracia e ditadura seguiu um caráter mais autoral e autônomo.

Ressalva-se que o critério de apresentação dessas ideias dos estudantes, nas tabelas logo a seguir, respeita a ordem em que foram respondidas pelos alunos. Por isso, a utilização desse modelo de organização das respostas não visa apresentar inicialmente qualquer forma hierarquização ou padrão de complexidade. Dito isto, começaremos recortando algumas aproximações e semelhanças entre elas.

Começamos a análise observando que para três alunos a democracia é “... um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente diretamente ou através de representantes eleitos na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder

⁴⁷ É interessante observar que esta ação apresentou uma menor participação dos alunos, mas mostrou-se um processo mais ágil e dinâmico. Ao compararmos com a primeira parte da pesquisa exploratória, com a coleta de dados *in loco*, observou-se que a utilização da internet traria mais dinamismo e rapidez para o desenvolvimento da atividade nesta fase inicial de preparação para a oficina, pois as respostas poderiam ser sistematizadas com mais facilidade.

do governo através do sufrágio universal”. Outros cinco alunos entendem que “democracia é o regime político em que a soberania é exercida pelo povo”. Uma nova definição que foi utilizada por muitos alunos é a ideia que a democracia representa “Governo em que o povo exerce a soberania ou também o sistema político em que os cidadãos elegem os seus dirigentes por meio de eleições periódicas”. Por fim, uma ideia adicional apresentada por seis alunos afirma que “Democracia é um sistema em que as pessoas de um país podem participar da vida política do mesmo, através de eleições, plebiscito, referendos. Democracia é o poder do povo”.

Tais respostas repetitivas foram seguidas de outras que mantinham a mesma lógica. Mas, algumas ideias de democracia mostraram-se mais interessante para os objetivos da atividade, uma vez que demonstravam ser mais autorais e expressavam mais características associadas aos conceitos. A tabela abaixo apresenta algumas dessas definições.

Tabela 2 – Ideias prévias sobre o conceito de democracia

Aluno	Definições de Democracia
Aluno a	“A democracia é a forma de todos podem fazer suas escolhas sem ser obrigatório.”
Aluno b	“O povo que elegem os candidatos”
Aluno c	“A democracia é governada pelo povo, o cidadão participa das decisões”.
Aluno d	“Democracia é o estilo de governo onde o povo está no poder”.
Aluno e	“Democracia é um sistema de votação na qual as pessoas que vivem em certo lugar, votam e elegem um governo para trabalhar em favor da nação ou lugar em que residem”.
Aluno f	“é um governo onde, em teoria, o povo tem a liberdade de expressar e o direito de eleger um representante para governar um país”.
Aluno g	“A democracia é um meio de governo onde o povo escolhe o seu representante para comandar o seu estado ou país”.
Aluno h	“Democracia é quando a maioria decide no momento de alguma escolha. Mas existem várias formas de democracia! também posso dizer que uma dessas várias formas é a liberdade de expressão.”

De início, verifica-se que as respostas apresentam uma ideia positiva de democracia. Elas são consonantes em destacar aspectos como o poder popular, a liberdade de escolha e expressão, como também, e a eleição de representantes imbuídos de cuidar do bem comum. Assim, definições como a feita pelo “Aluno c” em que afirma que uma democracia “... é governada pelo povo” e que uma das suas características fundamentais é que “... o cidadão...”, que compõe a sociedade, toma sua parte nas deliberações e juízos ligados ao bem comum.

Mesmo que a totalidade das ideias de democracia não fuja aos aspectos a pouco arrolados, percebemos e destacamos que alguns indivíduos apresentaram opiniões levemente mais críticas e que pode não ser efetiva ou que podem existir inúmeras formas de democracia. A ideia presente na definição do “Aluno f” afirma hipoteticamente um governo democrático possui liberdade e eleições livres. Por sua vez, o “Aluno h” assume que a liberdade de expressão é umas das formas que a democracia pode assumir uma vez que “... existem várias formas de democracia...”, o que permite entender que este aluno entende que existam configurações de democracia em que essa liberdade esteja ausente.

A manifestação dessas ideias indica uma expectativa positiva para a manifestação das ideias históricas dos alunos na forma de imagens, na culminância da oficina. A partir dessa experiência, decididos sobre a melhor forma de organização da oficina para permitir que os participantes pudessem extrair o máximo de proveito pedagógico nas apresentações e interações que logo se seguiriam.

3.3.4 Ideias prévias sobre Ditadura

A outra parte dessa pesquisa exploratória voltou-se para as ideias prévias acerca do conceito de ditadura. As respostas produzidas nesta ação também se mostraram interessantes para o trabalho de intervenção e apresentaram padrões convidativos a serem explorados em um debate incentivado com a intervenção docente. O questionário digital que utilizamos aqui como ferramenta de pesquisa continha uma segunda questão que convidava os estudantes a expressar suas definições ou características para o conceito.

Ao serem perguntados “qual é a sua ideia de ditadura?” os participantes responderam de uma maneira similar à primeira questão sobre democracia, com uma maioria de respostas repetidas. Apesar disso, as respostas com um caráter mais autoral e críticas foram mais comuns nesta parte. Importa observar que fomos frustrados na expectativa da ocorrência de

respostas que apresentassem ideias elogiosas e/ou positivas em relação ao conceito de ditadura ou que, de alguma forma, associasse a ditadura como um elemento político que traria ordem ao caos político e social.

Uma ideia típica presente nas definições de ditadura desenvolvidas pelos estudantes destacava o seu caráter autoritário e pouco participativo de poder, como também, a manifestação de um modelo individualista e tirânico de organização da sociedade. Uma das ideias recorrentes, que dialoga com a primeira, dizia que “Ditadura é um dos regimes não democráticos ou antidemocráticos, ou seja, governos regidos por uma pessoa ou entidade política onde não há participação popular, ou em que essa participação ocorre de maneira muito restrita”. Outra explicação recorrente repetida algumas vezes no questionário informava que ditadura responde por um “... regime de governo onde o poder está concentrado nas mãos de um indivíduo ou grupo. Uma ditadura se caracteriza por ter censura, falta de eleições transparentes, de liberdade partidária e um intenso controle do Estado na vida dos cidadãos”.

Desconsiderando que as presentes definições foram retiradas, respectivamente, de sites como o *Wikipédia* e *Todamateria.com*, poderíamos considerar os motivos que levaram os alunos a fazer a escolha destas definições e não de outra. Ou, da mesma forma, poderíamos destacar o grau de confiabilidade que alguns sites apresentam entre os alunos, mas isto fugiria a nossa proposta de investigação neste trabalho.

Neste contexto, consideramos mais produtivo apresentar as definições de ditadura que, segundo nossa avaliação, traziam mais evidências sobre as ideias históricas que esses estudantes possuíam sobre um conceito que estava em pleno destaque na mídia e que era foco de atenção dentro e fora da sala de aula.

A criação de uma tabela com as ideias que mais se destacaram, como a seguir, nos permitiu observar algumas características interessantes manifestadas nas ideias expressas pelos alunos.

Tabela 3 – Ideias prévias sobre o conceito de ditadura

Aluno	Ideias de Ditadura
Aluno 1	“Ditadura é uma forma de poder forçado por uma pessoa”.
Aluno 2	“É uma forma de autoridade”
Aluno 3	“Ditadura é o período onde o governante de um país impõe um regime autoritário, e os poderes estão em suas mãos”.

Aluno 4	“É um regime autoritário que preza por interesses individuais”.
Aluno 5	“... é um governo autoritário dirigido por militares e não tem eleição para eleger quem irá dirigir”.
Aluno 6	“Ditadura é um governo que impõe coisas, um governo autoritário, e acaba com a liberdade de expressão”.
Aluno 7	“Ditadura é um governo autoritário exercido por uma pessoa ou um grupo de pessoa. É um regime onde o poder militar é quem controla”.
Aluno 8	“Ditadura é uma forma de governo que reprime as ações da população ou é muita restrita a participação”.

Identificamos que alguns dos alunos atribuíram um caráter coercitivo e personalista às ideias de ditadura e manifestação do poder neste tipo de governo. Ao serem perguntados sobre as definições que produziram, o "Aluno 4" e o Aluno 1 assumiram que as associaram à figura de King Jon-un, governante da Coreia do Norte. O nome de Nicolás Maduro ou “o presidente da Venezuela” também surgiu nas discussões acerca deste conceito.

O "aluno 3" afirmou que a ditadura “... é o período onde o governante de um país impõe um regime autoritário...”. Ao ser perguntado sobre esse detalhe, afirmou “... as ditaduras não duram para sempre...” e que o “... povo sempre luta contra elas...”. Questionado novamente se setores da população podem apoiar o surgimento de ditaduras, o mesmo aluno ponderou que “... o povo só apoia ditadura quando ele é enganado”. Em uma nova definição, apresentada na resposta de outro aluno, dizia que a ditadura “... é um governo autoritário dirigido por militares e não tem eleição para escolher quem irá dirigir o país”. Percebe-se, com essa resposta, o padrão de destaque dado a faceta autocrática desse tipo de regime.

Verifica-se, também, nas narrativas discentes a expressão de uma ideia de “povo” que, diante do conceito de ditadura que o referencia, parece representar uma idealização próxima das concepções de nobreza, dignidade e, até, de bondade. Comparativamente, em outras discussões e interações ao longo do ano, tais aspectos não se apresentaram e, na verdade, se distanciavam das noções de povo expressa pelos discentes. Admite-se que, neste caso, o conceito de ditadura mobilizou, em algum grau, o sentido de povo discutido neste passo da intervenção.

Analisando as narrativas até este momento, vemos que os estudantes também relacionam “militares”, “ditadura” e a ausência de eleições e da normalidade democrática.

Nesta associação percebe-se que existe um reforço de perspectiva negativa da participação dos militares na política e nos processos decisórios.

Outra característica percebida nos comentários feitos por esses discentes a partir de suas respostas foi o apontamento da aproximação entre militares/ditadura e a polícia militar, ou da guarda municipal, nos contextos atuais. Em algumas falas essa ligação foi percebida como se essas instituições dividissem uma “essência” em comum, a saber, ações irruptivas e a coerção.

Ao analisar essas questões ponderamos se a própria escolha desses dois conceitos específicos pode ter influenciado na maneira como os alunos expressaram as suas ideias. Perguntamos-nos se respostas com padrões diferenciados surgiriam se os conceitos de “ditadura e liberdade” ou os de “democracia e revolução” fossem os escolhidos para figurarem na oficina. A resposta a esses questionamentos parece ser positiva, o que nos leva a reforçar o cuidado durante a elaboração da oficina para impedir possíveis influências indesejadas sobre a produção discente.

Além disso, essas ponderações exemplificam e reforçam a importância e influência do contexto histórico e social nos resultados das produções narrativas, feitas nos moldes desta intervenção. As questões presentes no meio de vida dos jovens influenciaram na maneira como as ideias históricas foram apresentadas e associadas ganhando novos sentidos e interferindo na maneira como os estudantes se veem no mundo ou, como no caso, como eles passar a reavaliar alguns aspectos importantes das suas vidas como a liberdade e a segurança.

3.3.5 Pesquisa exploratória sobre ideias de imagem e ensino de História

A exploração de ideias discentes sobre a relação entre imagem, ditadura e ensino/aprendizagem de história foi outro aspecto abordado na pesquisa. O desenvolvimento desta nova investigação de caráter exploratório se relaciona com os objetivos das investigações anteriores, na medida em que partimos das perspectivas dos alunos para o desenvolvimento das ações de intervenção.

Esse levantamento de dados mostrou-se uma medida riquíssima para o desenvolvimento de uma oficina que dialogasse com a visão de mundo e a cultura do nosso público-alvo. Também, nos deu subsídios para a investigação e percepção da literacia dos estudantes sobre a relação da imagem com o ensino de história, a partir das ideias históricas

apresentadas por eles na pesquisa exploratória, discutida anteriormente no início deste capítulo.

Para isso, elaboramos uma questão de resposta aberta e sete questões objetivas com o propósito de colher informações e necessárias para apresentar teorias e formular métodos para o prosseguimento da atividade. Para isso, os estudantes das cinco turmas foram perguntados se “podemos conhecer o passado através das imagens?” Em uma das turmas, a maioria dos 22 alunos presentes que responderam essa questão informaram que “sim”. Essa resposta⁴⁸ apresenta o padrão observado nas outras turmas, pois os estudantes participantes que enviaram a resposta em tempo hábil entenderam majoritariamente que a imagem possui um papel na investigação do passado.

As respostas apresentaram explicações interessantes sobre como os estudantes encaram a relação da imagem com o passado e a história escolar. Alguns padrões percebidos nas produções discentes foram fundamentais para desenvolvermos tópicos a serem abordados no processo de intervenção e propostas de abordagem após a aplicação das questões exploratórias. Decorre daí esclarecimentos sobre o caráter simbólico e representativo assumido pelas narrativas imagéticas produzidas pelos estudantes e a ênfase dada ao tema da violência urbana, que os alunos costumeiramente relacionavam com os temas dessa investigação.

As questões objetivas foram organizadas para terem respostas mais intuitivas e, a partir de um mesmo enunciado, possuíam alternativas que apresentavam grupos de imagens como possibilidades diferentes de respostas. Nessas questões eles respondiam à pergunta “Na sua opinião, qual das imagens abaixo possui maior relação com o estudo de história?” Eles deveriam marcar uma entre duas ou entre três alternativas indicadas.

Iniciaremos apresentando um quadro com algumas das respostas externadas à questão discursiva em uma das turmas. O quadro apresenta as respostas acerca da relação entre imagem e passado que consideramos mais relevantes.

⁴⁸ Observa-se que essa investigação apresentou a mesma dinâmica que as anteriores quanto às repetições e a reprodução de respostas encontradas na internet.

Tabela 4 – Ideias discentes sobre as noções de imagem e passado

As imagens nos ajudam a conhecer o passado?	
Resposta 1	“Sim, porque são fatos ocorridos de verdade ”.
Resposta 2	“Sim. As imagens podem nos ensinar e nos fazer lembrar do passado ”.
Resposta 3	“Sim. Através dela lembramos do nosso passado com riqueza de detalhes, e de pessoas ”.
Resposta 4	“Sim. Podemos encontrar informações nas fotos que não são encontrados em documentos ”.
Resposta 5	“Sim, porque são fatos reais ocorridos ”.
Resposta 6	“ Claro, com as imagens nós temos provas oculares daquilo que já aconteceu, mas só não podem ser tiradas de contexto ”.
Resposta 7	“Podemos, pois o que aconteceu na antigamente até os dias de hoje nos traz uma imagem de como cada processo até os dias atuais aconteceu ”.
Resposta 8	“sim pois o historiador busca conhecer o passado e interpretá-lo de várias formas ”.
Resposta 9	<i>“Sim e não. Sim porque existem muitas imagens que ilustram o passado como ele realmente era. E não porque também existem muitas formas de manipular as imagens”.</i>
Resposta 10	<i>“talvez, pois o uma imagem do passado e uma parte de uma história que aconteceu ou algo que fui inventado para parecer que aconteceu”.</i>
Resposta 11	<i>“Depende, através de uma imagem a gente pode descobrir muita coisa do passado mais e claro se realmente ela foi tirada no passado, pois agora com os computadores e super fácil fazer uma montagem e falar que aquilo aconteceu realmente”.</i>

As ideias apresentadas nas respostas selecionadas permitiram a percepção de padrões de pensamento que apresentam interessantes aspectos críticos, mas que ainda apresentam

pouca complexidade histórica. De uma maneira geral podemos analisar que as respostas compreendem as imagens como fontes que registram o passado de maneira fidedigna. Para a maioria dos alunos elas apresentam narrativas verdadeiras sobre o período ou situação histórica retratada, pois, registram “... o fato histórico ocorrido” como “provas oculares” dos acontecimentos.

Essas respostas foram fundamentais para auxiliar a continuidade da investigação. Elas demonstraram a necessidade da proposição de atividades visando dar maior complexidade às narrativas ao longo do processo de intervenção, ou seja, ampliar a competência narrativa dos alunos.

Quando associamos as ideias que apontam as imagens como meios insuspeitos para o conhecimento do passado e as associamos com os padrões de narrativas históricas oriundas dos ambientes públicos, que, por vezes são pouco críticas, evidenciamos um problema e, ao mesmo tempo, um chamado à intervenção docente, como forma de elaborar oportunidades para que estes alunos desenvolvam seu aprendizado histórico com autonomia e sentido crítico.

Observando o quadro anterior, destacamos as respostas 9, 10 e 11 que apresentaram ideias mais complexas acerca da relação entre produção da imagem e veracidade histórica. Elas fugiram ao padrão percebido na maioria de argumentações desenvolvidas pelos jovens estudantes, pois dialogaram com a desconfiança da fonte de informação sobre o passado, a intencionalidade dos produtores e divulgadores de narrativa histórica e, também, de problemas como, atualmente, a possibilidade de manipulação de imagens e informações através dos computadores.

Nota-se que as respostas com maior grau de complexidade histórica apresentaram ou aludiam a habilidades pouco ou nada manifestadas nas anteriores. A sensibilização de perceber que as narrativas históricas são construções e que devem ser lidas levando-se em consideração o contexto de produção são padrões mais complexos de pensamento que desejamos observar em maior número na oficina.

Nas questões seguintes deste mesmo questionário desenvolvemos perguntas para explorar ideias discentes que dizem respeito à relação entre os conceitos de ditadura e democracia com as ideias de imagem e passado: Nesta parte, A primeira questão desta exploração questionava “Quais imagens se relacionam à sua noção de democracia?” e “Quais imagens têm relação com a sua ideia de ditadura?”.

O objetivo principal desta parte da exploração é ver como os alunos relacionavam todas as questões abordadas anteriormente. Assim, conseguimos observar se os primeiros

resultados seriam endossados pelos dados produzidos nesta última etapa ou se existiria alguma flutuação de ideias mais acentuada ou uma descontinuidade.

Sobre a questão que associa imagem à democracia, os estudantes participantes puderam escolher entre seis alternativas que continham imagens digitais remetendo a aspectos de políticas públicas e ações governamentais, a saber, um desfile militar, a celebração do um de maio durante a Era Vargas, uma prisão efetuada pela polícia civil, uma sessão no Congresso Nacional, a publicidade acerca da política de cotas e a imagem da bancada de um telejornal famoso na década de 1960.

O critério utilizado para a seleção dessas imagens foi buscá-las em algumas das fontes públicas de produção das narrativas históricas utilizadas pelos estudantes no ano letivo de 2019 e anterior que ficaram registradas em trabalhos ou que foram citadas ou referidas em sala de aula. Por isso, os principais fundamentos para a escolha dessas imagens foram o da significância, o da proximidade cultural e o da usabilidade, pois elas devem ser elementos que os alunos consideraram de fácil leitura, emprego ou manipulação em algum momento.

Dessa forma, construímos uma enquete significativa, na medida em que estava próxima ao universo cultural dos estudantes foi formulada a partir da problematização de aspectos e temas importantes na contemporaneidade, constituindo-se assim em um desafio cognitivo instigante.

Abaixo reproduzimos a enquete respondida pelos alunos e uma breve análise de suas respostas. Em seguida, apontamos quais resultados foram mais significativos e como eles auxiliaram no desenvolvimento da aula-oficina, a parte principal deste processo de intervenção.

Seguem as imagens utilizadas como alternativas nesta parte da segunda pesquisa exploratória.

Imagem 9 – Alternativas da segunda pesquisa exploratória



Ao contabilizar as respostas, foi interessante observar que 65,4% dos alunos participantes escolheram a imagem da sessão do Congresso Nacional (alternativa quatro), como a que melhor representava sua ideia de democracia. Em segundo lugar ficou a imagem do desfile cívico no período Vargas e, por último, as imagens que representavam militares e policiais efetuando uma prisão.

Observa-se que a imagem mais votada representou a afirmação da ideia política de democracia, associada ao processo eleitoral, à escolha de representantes parlamentares e ao funcionamento do Poder Legislativo. Pouca importância foi dada à visão de democracia social; democracia como uma forma de diminuição das desigualdades com, por exemplo, o acesso de grupos subalternizados a direitos, como vagas em universidades públicas e outras políticas públicas de inclusão, como a adoção do sistema de cotas, que foi apenas a terceira opção na escolha dos alunos.

Por outro lado, o entendimento de que a ideia de democracia para esses jovens se distancia da figura e representação de agentes e símbolos militares nos permite inferir que a memória histórica da Ditadura Militar e a avaliação negativa da participação e protagonismo das forças militares na construção e manutenção dos governos autoritários desse período produzem significado entre os referidos alunos.

Esses dados reforçam o padrão de resposta típico deste primeiro momento, com a pesquisa exploratória. Eles reforçaram, sem grandes surpresas, muitas das respostas e comentários que os alunos apresentavam nas interações das aulas de história em períodos, conteúdos e momentos alheios ao desenvolvimento e aplicação da aula-oficina.

Observadas as respostas da primeira questão da enquete realizada, veremos a seguir as imagens utilizadas como alternativas na segunda questão das pesquisas.

Imagem 10 – Alternativas da segunda pesquisa exploratória



A segunda questão objetiva questionou os alunos sobre a noção de ditadura que eles traziam consigo. Seguindo o modelo anterior, os participantes marcaram uma resposta entre seis alternativas que eram compostas apenas por imagens: (1) registro de uma manifestação feminista, (2) registro de uma cena de violência policial contra um cidadão negro dos Estados Unidos, (3) fotografia da reunião de fundação do Partido dos Trabalhadores, (4) registro fotográfico jornalista Vladimir Herzog enforcado, (5) foto de construção da Ponte Presidente Costa e Silva (Rio-Niterói) e, por fim, (6) foto de um agente da Delegacia de Roubos e Furtos de Automóveis (DRFA) ostentando um bastão com a inscrição “Direitos Humanos”.

A alternativa que obteve a maior escolha foi a de número 6. Ela foi marcada por 65,7 % dos alunos, um percentual muito próximo da opção vitoriosa na questão anterior.

Quando observamos as outras respostas, vemos que em segundo lugar ficou a alternativa dois, sobre violência policial, seguida do assassinato de Vladimir Herzog. A

reunião de fundação do PT ficou em quarto e a construção da Ponte e o registro do movimento feminista empataram na última posição como que menos representariam o conceito de ditadura; para os alunos.

O resultado desta questão assemelhou-se ao padrão observado na resposta anterior em que as forças de segurança do Estado acabam por representar, no universo de experiência e subjetividade dos alunos, a ideia de repressão injustificada e autoritarismo que se aproxima daquilo que os eles entenderiam como um governo despótico.

Tal observação ficou mais evidente no momento de discussão dos resultados da pesquisa. Ao serem estimulados a justificarem as próprias escolhas e comentarem o desfecho desta parte do exercício, os alunos envolvidos produziram explicações em que relacionavam situações de violência física e simbólica vividas por eles, ou por pessoas de seus círculos sociais próximos.

Em quatro das seis turmas houve associação verbal entre a ideia de ditadura a práticas de domínio territorial e a violência adotada pelo tráfico e, notadamente, pela milícia, grupo mais citado nessa aproximação de ideias e que ampliou suas áreas de domínio na cidade de Itaboraí, em parceria com o conseqüente crescimento do número de vítimas de extorsão, torturas e assassinatos.

Observa-se que nos comentários sobre a pesquisa e seus resultados os alunos envolvidos projetaram aspectos da sua experiência particular de vida nas justificativas sobre as imagens que melhor representavam os conceitos.

Por fim, a pesquisa exploratória levantou outros dados significativos para o desenvolvimento da atividade final com a oficina: a relação entre imagem e o ensino-aprendizagem da história escolar.

Nesta última etapa exploratória os estudantes deveriam marcar uma entre duas ou três alternativas que traziam imagens retiradas do ambiente público e que retratavam produções feitas para o público juvenil, como games e desenhos animados famosos, memes, fotos históricas comumente usadas em livros didáticos e fotos representativas do cotidiano.

Essa parte da pesquisa apresentou alguns dados interessantes sobre a maneira como os alunos pensam a relação entre imagem e história. O perfil mais comum encontrado nas repostas foi o da valorização dos padrões de “imagem histórica” similares às utilizadas em livros didáticos, sites oficiais e bancos de imagem, como os acervos da Biblioteca Nacional ou do Arquivo Nacional. Verificou-se que as alternativas que apresentavam imagens que retratavam eventos do cotidiano ou produtos voltados para o público juvenil não foram vistos para a maioria como artefatos que estivessem ou pudessem estar relacionado ao estudo ou ao

aprendizado histórico. No entanto, o percentual de alunos que as entenderam como relevantes para o entendimento do passado foi mais expressivo do que imaginávamos, chegando, no caso de algumas turmas, a representar 46% das escolhas.

Através destes dados buscamos entender se os estudantes enxergavam a história por trás de acontecimentos/objetos presentes no cotidiano de todos nós ou se o caráter histórico só era legitimado em narrativas imagéticas criadas/manufaturadas explicitamente para produzirem sentido histórico, como por exemplo, as efemérides, eventos oficiais, personalidades, dentre outras.

A conclusão a que chegamos é que não houve um rompimento substancial e sim uma continuidade dos padrões culturais do que os alunos consideram como imagens históricas, mesmo com a popularização da imagem digital e com a produção, circulação e consumo de outros gêneros de narrativas imagéticas, ou mesmo, com a digitalização e publicação de acervos domésticos estimuladas pelas redes sociais.

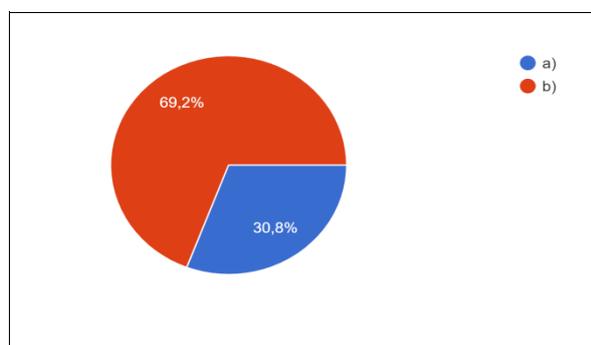
Aparentemente, os estudantes parecem operar um processo de hierarquização quanto ao “potencial histórico” ou, de outra forma, ao que podemos chamar de um “quociente histórico”, nas imagens entendidas por eles como pouco úteis, úteis ou muito úteis para a compreensão do passado. Inicialmente, nos estudantes do terceiro ano do CEVI, percebemos uma tendência clara de valorização, como úteis ou muito úteis, das narrativas imagéticas normalmente utilizadas pelo professor nas aulas de história presentes em livros, filmes, materiais digitais, que passaram por algum tipo de seleção, como também, naquelas produzidas por instâncias públicas entendidas como mais sérias e que proporcionariam processos de aprendizagem que deixavam este jovem mais confortável diante das avaliações internas e externas ou com um maior grau de autonomia diante dos textos e explicações de conteúdos disciplinares.

No entanto, é preciso admitir que este padrão de hierarquização que apresentamos não é inflexível, pois, percebeu-se que ele responde e se relaciona aos estímulos que os alunos entendem como instigantes ou interessantes aos seus objetivos. Um exemplo disso ocorreu quando utilizamos arquivos particulares (fotografias) e imagens do cotidiano para desenvolver uma atividade que discutia os movimentos sociais na Primeira República e utilizava como elemento comparativo as memórias e registros sobre as manifestações de 2013. Naquele exercício, narrativas fotográficas que pareciam pouco úteis para o estudo e entendimento do passado, quando problematizadas pela intervenção do professor, mostraram-se úteis e interessantes para o exercício de reflexão histórica. O que dá a conhecer a importância do

conhecimento docente no desenvolvimento de ideias históricas mais complexas dos alunos e na ampliação do universo de informações utilizáveis como dados de aprendizado.

Tratando objetivamente dos resultados, verificamos que em uma das turmas, na primeira questão, 18 estudantes (69,2%) optaram por marcar a imagem que figura um astronauta na lua em detrimento a imagem de uma festa de aniversário, marcada por oito dos alunos (30,8%), o que se constituiu em uma minoria mais expressiva do que esperávamos.

Imagem 11 – Gráfico com percentual das respostas sobre relação de imagem e história (questão 1)



As duas imagens em questão foram selecionadas como ferramentas para investigar se os jovens reproduziriam em suas respostas o que socialmente marcado como histórico, a imagem do astronauta, ou se haveria algum tipo de mobilização/diferença causada por algum fator como, por exemplo, a circulação ampliadas de imagens de cunho privado com o advento das redes sociais ou, de outra forma, a valorização dessas imagens como fator de percepção da passagem do tempo e suas transformações.

Imagem 12 - Bloco 1. Imagens/alternativas sobre imagem e história



Com o objetivo de criar outra base de dados para servir de comparação, no ano letivo de 2020, reparamos este exercício em outras turmas de terceiro ano e, nesta oportunidade, decidiu-se por inserir a opção “nenhuma das alternativas” para que os estudantes tivessem maior liberdade de escolha e pudessem melhor exprimir suas ideias, se não identificassem as imagens/alternativas como narrativas que consideram históricas.

No segundo bloco de opções, a alternativa mais marcada foi a imagem de Ayrton Senna com a bandeira do Brasil no carro da *McLaren*, no Grande Prêmio do Brasil de 1993, e não uma “cena” clássica do jogo *God of War*. A escolha dessas imagens se justificam, pois representam momento importantes na trajetória de dois personagens que foram referenciado como “heróis” por alunos da unidade escolar em anos anteriores. Os momentos figurados por ambos foram definidos como importantes e históricos em atividade cotidiana desenvolvida em outras turmas.

Imagem 13 - Bloco 2. Imagens/alternativas sobre imagem e história



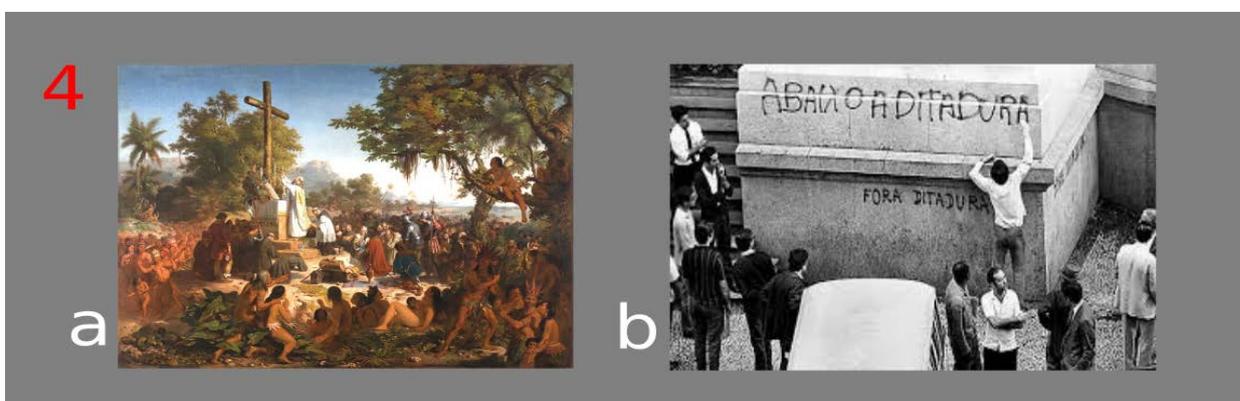
No terceiro bloco de opções, os estudantes escolheram uma imagem que trazia como elemento uma mão marcando um voto em uma urna eletrônica e deixaram de lado a foto de crianças brincando de bola na rua e um famoso meme figurado pela atriz Renata Sorrah. A escolha das imagens se justifica, pois desejávamos investigar se os estudantes consideravam os acontecimentos ou produtos cotidianos historicamente importantes ou se escolheriam a narrativa visual que poderia ser entendida como mais importante e, por isso, historicamente significativa.

Imagem 14 - Bloco 3. Imagens/alternativas sobre imagem e história



O resultado observado no quarto bloco de opções foi muito interessante, pois os estudantes selecionaram uma fotografia de jovens protestando contra a ditadura em vez de uma reprodução do quadro *A Primeira Missa* (1861), de Vitor Meirelles. Das cinco turmas, três apresentaram percentuais de escolha acima de 60% para essa opção. Em uma das turmas 65,4% dos alunos marcaram a alternativa que apresentava a reprodução fotografia com expressivos, em outra turma foram 66,7% e, na última, tivemos 83,3% que optaram pela narrativa imagética contemporânea como uma ferramenta mais significativa para o estudo do passado.

Imagem 15 - Bloco 4. Imagens/alternativas sobre imagem e história



O quinto bloco apresentava uma imagem com os principais personagens de *Naruto*, uma animação japonesa muito famosa e comentada entre os adolescentes, e uma fotografia de trabalhadores reparando o asfalto em uma via. Nesta alternativa, a imagem que retrata os operários foi a mais marcada.

Imagem 16 - Bloco 5. Imagens/alternativas sobre imagem e história



O penúltimo bloco, composto por três alternativas, os estudantes marcaram majoritariamente a imagem de um culto evangélico, ficando empatadas com o mesmo percentual de escolha, a imagem retratando um baile funk e outra com uma cerimônia de uma religião de matriz africana. A escolha das imagens cotidianas se justifica, pois buscamos investigar se as narrativas visuais que se aproximam mais do cotidiano ou das convicções dos jovens seriam as consideradas as historicamente mais relevantes.

Imagem 17 - Bloco 6. Imagens/alternativas sobre imagem e história



O Bloco 7 Finaliza esta parte da pesquisa. Nele, os estudantes optaram por marcar majoritariamente a alternativa que trazia a imagem de pessoas aproveitando um dia de praia e, em segundo e terceiro plano, ficaram alternativas cujas imagens continham outros dois memes famosos. Vemos que, em uma primeira leitura, os estudantes consideraram as narrativas imagéticas mais “sérias” como aquelas com mais a oferecer quando a questão é a discussão o o conhecimento do passado. Em um segundo momento, podemos analisar que as questões

mais recentes ou ligadas ao cotidiano se distanciam da ideia de passado que a história deve discutir.⁴⁹

Imagem 18 - Bloco 7. Imagens/alternativas sobre imagem e história



É interessante observar que, neste momento da pesquisa, um dos padrões de resposta observados sugere que, como esperado, a maioria dos estudantes participantes relacionaram imagem e ensino de história escolar seguindo os modelos de narrativas visuais mais aproximados das tradicionais representações presentes em materiais que circulam no cotidiano escolar em impressos, livros didáticos e paradidáticos, ou em ambientes virtuais, páginas oficiais e em ambientes públicos com temática histórica. Suas escolhas permitiram perceber quais os padrões de narrativas imagéticas consideravam relevantes e significativos e, ao mesmo tempo, pudemos investigar se as narrativas oriundas de ambientes extraescolares possuíam alguma relevância na produção de sentido para o passado histórico ou, mesmo, o seu próprio passado.

Os percentuais apresentados sugerem que as narrativas imagéticas que não são tradicionalmente utilizadas nos materiais didáticos podem ser utilizadas pelos alunos para mobilizar o seu saber na busca do entendimento do passado. Um exemplo interessante para isso é a utilização de memes para discutir aspectos e temas históricos ou mesmo a identificação dessas narrativas como demarcadoras de uma dada época ou experiência no tempo, mesmo que num passado recente.

A partir dos resultados dessa enquete preliminar percebe-se o que podemos identificar como a busca de um “lugar de segurança”. As imagens que fugiam perfil retratado acima

⁴⁹ Essas análises são fruto de uma investigação breve e feitas em um universo muito pequeno, por tanto, carecem de aprofundamento. Apesar disso, esses poucos dados sugerem um espaço investigativo a ser trabalhado.

foram percebidas como “menos históricas” ou “irrelevantes aos processos de ensino-aprendizagem de história” e foram escolhidas por um número muito menor dos discentes.

A constatação desse padrão de resposta gerou uma expectativa sobre as características da produção discente na oficina, pois, as narrativas criadas pelos alunos poderiam replicar modelos tradicionais de imagens como representações dos conceitos de democracia e ditadura. Dessa forma, as apresentações seriam marcadas mais pela ratificação do senso comum e menos pela construção de narrativas mais críticas e autônomas.

Por fim, verificamos que o conjunto de dados obtidos através da utilização de questões de investigação, nas duas fases da pesquisa exploratória, permitiram conhecer algumas manifestações da consciência histórica dos estudantes através das suas ideias prévias a respeito de importantes aspectos desse estudo, a saber, a relação entre os conceitos de ditadura e democracia, a imagem e a história escolar e, por fim, a importância das narrativas históricas com origem no ambiente público.

Este momento inicial serviu, também, como um treinamento ou ensaio geral para o desenvolvimento mais democrático e assertivo da oficina e, também, garantiram uma importante base de dados para garantir uma análise mais segura dos possíveis processos de mobilização que poderíamos verificar ao fim deste trabalho.

4 A AULA OFICINA

Terminada a fase da investigação exploratória, começamos a organizar a apresentação da oficina em cada uma das turmas participantes. Será importante definir previamente alguns aspectos importantes para a abordagem desse passo do processo de intervenção. Dentre eles, destacamos, em primeiro lugar, a apresentação do objetivo da oficina, em segundo lugar, a definição do que entendemos por oficina e, por fim, a indicação da base teórico-metodológica na qual nos baseamos para desenvolver os processos e investigações desse momento do estudo.

A partir da pesquisa exploratória pudemos selecionar importantes elementos que balizaram e criaram fundamentos para a realização da aula oficina. Dentre eles, destacamos questões organizacionais como a opção pela produção e apresentação das narrativas em grupos de cinco a oito alunos, a decisão de realizações das culminâncias separadas nas diferentes turmas e não em um grande evento único e, também, a garantia da abertura criativa para a produção de imagens usando as técnicas que os alunos considerassem mais oportunas para a realização das produções.

Outro aspecto selecionado da experiência adquirida na fase de exploração investigativa consiste na constatação de que os estudantes mobilizam as narrativas históricas escolares e aquelas com origem no ambiente público de maneira a atender as necessidades que julgam essenciais em um momento. Diante dessa dinâmica, optamos por criar um espaço para que o professor faça pequenas provocações e os alunos possam fazer observações ou perguntas, de preferência após a apresentação da produção e um grupo. Com isso, oportunizaremos situações para conhecer os fatores que cada um dos grupos julgaram importantes no processo de mobilização e movimentação dos conceitos de trabalho deste estudo.

Verificou-se ainda que os estudantes apresentaram ideias sobre as noções de democracia e ditadura a partir de perspectivas, em parte, pouco complexas e que refletiam aspectos do senso comum. Para garantir um ambiente propício à produção/construção/elaboração de narrativas mais complexas pelos estudantes, optamos por iniciar com um processo de intervenção docente, na forma de uma aula expositiva dialogada, que retomasse e aprofundasse alguns pontos discutidos sobre os conceitos históricos e que abordasse aspectos importantes sobre as relações entre a história escolar, as narrativas imagéticas e o passado.

Antes de prosseguirmos é fundamental que possamos apresentar as perspectivas sob as quais fundamentamos a processo de intervenção deste estudo. Enfim, qual oficina realizaremos? Em quem nos baseamos? Aproveitaremos para abordar a maneira como adaptamos a oficina no sentido de Barca para a nossa realidade e, também, como esta oficina nos auxiliou na avaliação de como esses jovens aprendizes experienciaram as ideias de democracia e ditadura.

O modelo de Aula Oficina de Isabel Barca (2004, p. 134) foi o que mais se aproximou de nossa proposta de pesquisa, pois ao submeter essa forma de trabalho pedagógico, em detrimento aos modelos de “aula – conferência” e “aula-colóquio”, nas quais o docente ocupa uma posição de maior evidência e protagonismo, a autora privilegia uma aprendizagem na qual o aluno é o agente ativo de todo o processo.

No modelo de aula oficina adotado e, em parte, adaptado, podemos destacar o processo inicial de recolhimento de informações acerca das ideias tácitas dos estudantes, a análise e classificação dessas ideias prévias iniciais, o estabelecimento de categorias de progressão de aprendizagem, a realização de um novo recolhimento de dados sobre as ideias históricas discentes e, por fim, a aplicação de outro instrumento de avaliação, similar ao primeiro, ou no nosso caso, às primeiras situações nas quais os alunos foram levados a produzir narrativas e exporem ideias tácitas sobre os conceitos substantivos de democracia, ditadura e sobre a relação de imagem e história. (BARCA 2012, p. 47)

Os principais objetivos da aula oficina são: (I) a criação das condições objetivas e subjetivas para o que estudante experimente o desenvolvimento paulatino de suas ideias históricas, partindo do trabalho com os conceitos de democracia e ditadura a partir da análise das narrativas oriundas dos ambientes escolar e público. (II) o desenvolvimento da competência histórica dos aprendizes, por meio da interpretação das fontes históricas, sobretudo as visuais; o reconhecimento das especificidades da jornada da humanidade nos diferentes âmbitos temporais e espaciais e, também, o exercício de produção, reflexão sobre o consumo e análise da circulação de narrativas históricas imagéticas e não imagéticas nos ambientes que frequenta. (BARCA, 2004, p. 133 e 134).

O que ambicionamos com essa oficina é construir um ambiente de articulação dos conceitos históricos mobilizados pelos estudantes a partir de narrativas imagéticas produzidas por eles mesmos. Ao término desse processo, esperamos que estes alunos tenham se apropriado de importantes ferramentas para que possam, autônoma e dialeticamente, como agentes do seu conhecimento, criar compreensões do passado problematizando o presente e perspectivando o futuro (Barca, 2004, p.134).

Quanto à esquematização da apresentação das produções discentes, optamos por fazê-las separadas por turmas, pois a experiência adquirida na fase introdutória apontou uma maior viabilidade desta forma de organização. Sobre este ponto, ainda na fase de pesquisa, os estudantes manifestaram a ideia de que a organização de apresentações das produções por turma seria mais interessante e garantiria um melhor ambiente para o debate e para a troca de ideias, uma vez que os grupos possuíam laços de proximidade e interações há mais tempo.

No entanto, observa-se que outro aspecto chamou a atenção nesta escolha. Acreditamos que os alunos se sentiram constrangidos em apresentar e explicar suas produções para um público mais ampliado. Mesmo assim, foi proposto que as produções narrativas fossem divulgadas após as apresentações para que pudessem desenvolver um ambiente de reflexão sobre os temas/conceitos, importantes à disciplina escolar História, e também como ferramentas de reflexão na luta pela cidadania.

Com isso, a proposta de apresentação foi organizada da seguinte forma: Em primeiro lugar, o grupo seus membros (a), em segundo lugar, eles apresentam as produções (b) e, por fim, ao cabo da apresentação, temos a abertura para perguntas (c) dos expectadores. Se considerar necessário ou oportuno, o docente deverá fazer observações provocações em qualquer momento.

Analisamos, contudo, que com a estrutura que foi construída ao longo do estudo faz pouco sentido dizer que desenvolvemos *stricto sensu* uma aula oficina, pois ao atentarmos para a distribuição das principais ações de intervenção no tempo concluiremos que, na verdade, tivemos “aulas-oficina”, no plural. O que construímos junto com os alunos e influenciados pelas imposições do ambiente se aproxima mais de um constructo que mescla a estrutura segmentada de uma sequência didática marcada pelas referidas características do modelo criado por Isabel Barca.

4.1 Relações entre pesquisa exploratória e oficina

A principal diferença entre a investigação de caráter exploratório e a oficina desenvolvida é o fato que a primeira teve o intuito de levantar dados úteis para a melhor elaboração da segunda. Uma segunda diferenciação encontra-se no caráter mais experimental das ações desenvolvidas ao longo das investigações iniciais que, por isso, permitiram a experimentação de algumas dinâmicas que inicialmente procurávamos inserir na experiência

de produção das narrativas discentes, como, por exemplo, a proposta de apresentações individuais das narrativas, o que se mostrou inviável, levando-se em consideração os números de alunos e turmas participantes, como também, a decisão por criar culminâncias descentralizadas em múltiplos eventos em vez de fazermos um grande evento único.

Ao longo do primeiro e do segundo bimestre do ano de 2019, os alunos das turmas participantes receberam informações sobre os conceitos que iriam ser trabalhado na oficina em momentos específicos, uma vez que planejamos a integração da proposta às discussões e temas que obrigatoriamente deveriam ser desenvolvidos, em atendimento ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro, nas turmas de terceiro ano, em que podemos destacar o conteúdo programático “Brasil - República Velha: mudanças políticas e sociais”, por meio do qual aproveitamos para uma discussão sobre cidadania, participação política, disputas de poder e a atuação de movimentos sociais no Brasil da Primeira República para abordar e discutir noções de democracia.

Durante o segundo bimestre, a abordagem do macrotema “Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascismo; ditaduras na América Latina e Estado Novo no Brasil” foi aproveitada para construirmos debates sobre aspectos do autoritarismo e abordar, de forma pouco incisiva, diferentes perspectivas sobre a noção de ditadura.

Esses espaços de discussão e leitura foram aproveitados como fatores de sensibilização, aprofundamento e fixação dos conceitos de democracia e ditadura como fenômenos e ideias relacionadas temporal e espacialmente ao contexto contemporâneo, sobretudo no Brasil do século XX, e em especial entre a Primeira República e a Ditadura Civil Militar, abarcando com isso as chamadas Era Vargas e República Nova (1946-1964).

Outro destaque que podemos fazer sobre os processos de intervenção foi a realização de uma aula especial sobre o tema movimento estudantil e ditadura, em que discutimos a utilização de arquivos públicos, em especial as narrativas fotográficas, como meio investigação e problematização do passado através de coleções de documentos do Arquivo Nacional.

Nesta atividade apresentamos um brevíssimo resumo da história do movimento estudantil no Brasil e buscamos discutir a noção de protagonismo discentes na atualidade, partindo do conhecimento prévio do aluno sobre a participação políticas e histórica dos jovens na história do Brasil e, em seguida, se utilizando de narrativas históricas imagéticas (fotografias) e documentos textuais oficiais textuais como fontes para debater as diferentes perspectivas sobre o movimento estudantil e sua atuação política, principalmente no ano de 1968.

No primeiro momento da aula foi aplicado um questionário para colher as ideias prévias dos alunos sobre as noções de movimentos sociais, movimento estudantil e ditadura. Em seguida, um debate foi organizado em cima das ideias e definições carreadas pelos alunos. Segue as questões que utilizamos.

Tabela 5 - Quadro 3. Questionário utilizado na intervenção docente

	Perguntas
I	Você sabe o que é um movimento social?
II	Você conhece o nome de três movimentos sociais da atualidade? Cite-os, se lembrar.
III	O quê você pensa sobre a atuação do movimento estudantil hoje e no passado?
IV	Você faz ou já fez parte de alguma atividade relacionada ao movimento estudantil? Qual ou Quais?
V	Quais são as três principais características de uma ditadura em sua opinião?

Em um momento posterior, terminado o debate, os discentes participaram de uma sessão expositiva breve sobre narrativas e memórias oficiais sobre o movimento estudantil brasileiro, através de uma exposição pedagógica de slides com documentos (fotos e textos) oriundos dos acervos do Arquivo Nacional.

Essa parte foi composta de uma apresentação de um pequeno resumo do tema seguida da identificação dos atores sociais representados nas narrativas visuais e, também, de suas pautas. Por fim, realizamos um processo de problematização das questões comparando as narrativas do Estado, dos movimentos estudantis e da mídia jornalística sobre as manifestações de 1968.

Ao fim, propomos uma atividade de produção que finalizaria o processo. Nela, os estudantes foram convidados a recriar ou produzir novas narrativas sobre registros fotográficos dos movimentos estudantis e sociais da atualidades.

Essa ação, que se constitui como uma das intervenções da história escolar, foi proposta como um elemento para oportunizar um momento pedagógico em que o estudante pudesse reavaliar as suas ideias e dos demais sujeitos históricos da sala de aula e, através de relações intersubjetivas, dar complexidade às suas ideias, se apropriando das ferramentas cognitivas e noções ali consubstanciadas.

Este trabalho fora desenvolvido, através de um processo pedagógico intercruzado, como uma experiência prática das discussões desenvolvidas na turma de “História e Educação em Direitos Humanos”, uma disciplina optativa do ProfHistória que fora cursada na Universidade Federal Fluminense, sob os cuidados da professora Samantha Quadrat.

4.2 As produções discentes e a análise da oficina

A realização da oficina deu-se da maneira esperada e sem a ocorrência de grandes problemas. A questão que mais se destacou foi a ausência de alguns alunos que motivados por uma questão médica ou por motivos de outra ordem acabaram não indo à escola naquele dia. Nas turmas cujas aulas de história eram as duas primeiras do turno da manhã, alguns alunos acabaram chegando atrasados nas apresentações dos seus grupos, mas tal fato não prejudicou o desempenho dos mesmos, pois ainda chegaram a tempo de contribuir com o debate sobre as produções⁵⁰.

Ponderamos que, de forma geral, a expectativa para as intervenções e diálogos foi atendida com diferentes níveis de envolvimento dos grupos e indivíduos. Algumas explicações eram sucintas e tímidas, mas outras se mostraram mais assertivas, longas e complexas.

Ressalta-se o apoio e contribuições das equipes diretiva e pedagógica dos colégios em que a oficina foi realizada com as seis turmas de terceiro ano. Esses profissionais garantiram as condições materiais, pedagógicas e administrativas necessárias para que pudessemos realizar esse trabalho.

Consideramos que os alunos envolvidos participaram de uma importante experiência pedagógica. Agentes sociais, desenvolvimento da autonomia crítica, produtores de conhecimento.

Contudo, somos comedidos em recortar abrangência e profundidade de uma intervenção pontual e que se deu em alguns encontros. Mas, percebemos que todo o processo envolvido na preparação e na culminância da oficina foi relevante para os estudantes que logo, em poucos meses, terminariam de cursar o Ensino Médio.

⁵⁰ Ao todo 23 grupos, em cinco turmas, exibiram suas produções narrativas na forma de imagem e justificaram suas interpretações sobre os conceitos de democracia e ditadura.

Acredito que o desenvolvimento e aplicação de aulas-oficina nas referidas turmas tenha desenvolvido uma forma prática e viável de promoção de processos de aprendizagem que se utilizam da imagem como ferramenta para o Ensino de História.

Iniciando, agora, a análise mais específica das produções, podemos apontar que na primeira turma observou-se nas produções a adoção de padrões narrativos mais elaborados que também puderam ser notados nos debates através de uma sustentação oral mais interessante e coesa, quando levamos em consideração os objetivos da oficina. No entanto, algumas dessas ideias observadas mostraram-se como modelos de resposta mais complexos que os padrões adotados durante a pesquisa exploratória para descrever os mesmos conceitos.

Na segunda turma, as produções, comentários e respostas apresentaram padrões similares de respostas, mas que foram igualmente interessantes ao conter mais observações críticas e boas análises conjunturais.

As narrativas produzidas pelos alunos foram majoritariamente feitas em cartazes desenhados ou elaborados através de colagens. Apenas um grupo optou por utilizar a fotografia usando os membros do grupo como modelos para a apresentação narrativa.

O número de intervenções com um caráter mais crítico ou questionador cresceu em comparação com aquele primeiro momento de desenvolvimento da pesquisa e, por isso, apontaremos algumas das produções mais significativas e que manifestam esse aumento da proporção de narrativas mais complexas observadas nesta fase da intervenção pedagógica oportunizada por esta pesquisa.

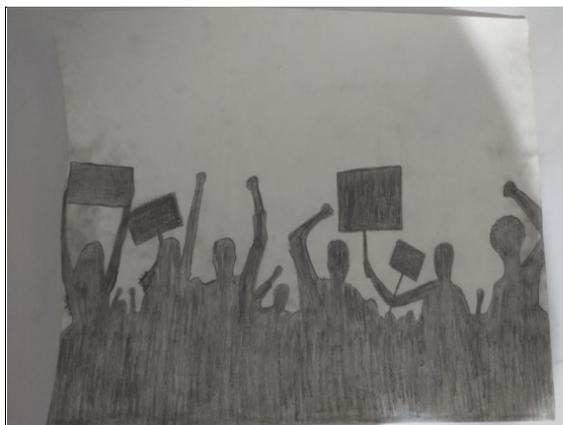
Ressalva-se que estamos considerando o conjunto de alunos que compõe as cinco turmas como um único universo de análise, pois, não foram identificadas diferenças substanciais entre os grupos que justifiquem uma separação na análise dos dados e resultados.

Portanto, iniciaremos a abordagem e a análise pelas narrativas históricas produzidas sobre o conceito de democracia nos limites aqui propostos. Em seguida, apresentaremos algumas das produções sobre o conceito de ditadura, buscando estabelecer uma comparação das ideias e concepções discentes registradas nas atividades da pesquisa exploratória, na fase exploratória, e neste último momento para então considerar se ocorreram mobilizações ou não de ideias mais complexas acerca do sentido histórico dos conceitos analisados.

4.3 Narrativas sobre o conceito de democracia

Uma das produções narrativas características sobre a ideia de democracia foi feita por um grupo que escolheu o desenho como forma de expressão. Os alunos desenharam, a lápis, a silhueta de um grupo de manifestantes em um cartaz. Quando perguntados sobre como a narrativa produzida apresentava a ideia de democracia, disseram que “manifestação é o povo na rua” e informaram que consideravam que esta característica é um traço fundamental de um Estado democrático.

Imagem 19 - Narrativa 1 - produção discente sobre o conceito democracia



Na mesma turma, outro grupo seguiu a mesma técnica produziu uma narrativa imagética em um cartaz pintado a guache. O cartaz apresentava a silhueta de manifestantes que interagiam com a figura destacada e centralizada de um líder político ou representante.

Nota-se nesta narrativa uma lógica mais verticalizada de democracia, pois foi inserida a figura de um líder que fala acima da massa popular e que parece tomar uma atitude mais impositiva ou incisiva. O dedo em riste que o personagem apresenta está no centro da imagem e é repetido por três dos manifestantes.

Imagem 20 - Narrativa 2 -produção discente sobre o conceito
democracia



No cartaz, em um texto auxiliar e explicativo, o grupo afirma que “escolhemos essa imagem, pois expressa exatamente o que é democracia, que é um regime político em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente”. Continuaram a exposição falando sobre a importância das manifestações na construção da democracia e citaram as manifestações contra os cortes nas verbas federais de educação contra o governo Bolsonaro, ocorrido em maio de 2019.

Após mais esta apresentação um dos alunos expectadores manifestou a ideia de que a imagem, de alguma forma, o incomodava, pois acreditava que “o político estava mandando nas pessoas” e afirmou que não parecia algo verdadeiramente democrático. Aproveitando a intervenção do aluno e a exposição do grupo, questionei como a imagem de um indivíduo destacado acima da multidão espessava a ideia de igualdade.

Após uma breve discussão entre seus membros, um representante do grupo respondeu que a democracia “é assim mesmo” e que “ninguém é obrigado a se candidatar ou a ir fazer protesto”. Eles justificaram o destaque apontando para alguns manifestantes que conseguiram ficar em destaque na mídia. Neste momento um dos membros do grupo procurou exemplificar falando de uma jovem ativista ambiental que se notabilizou por sua militância e pela pouca idade, mas que não lembrava o nome.

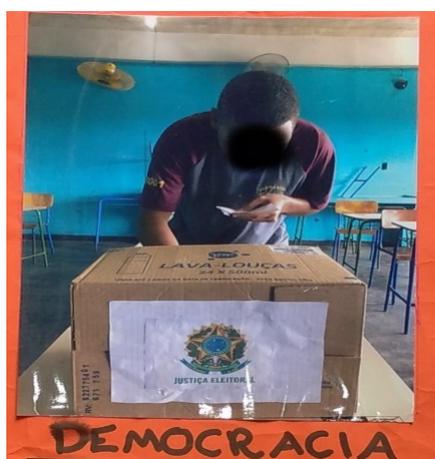
O aluno fazia referência a Greta Thunberg, adolescente que figurou em reportagens e sobre a qual muito se discutiu nas redes sociais durante o período da culminância da oficina. Ao ser informado do nome da ativista o aluno concordou dizendo “é essa mesmo” e uma das alunas que não apresentava o trabalho citou o nome de Malala, fazendo referência direta a Malala Yousafzai, militante pelo direito da educação e pelos direitos das mulheres.

A imagem desenhada esteve presente na grande maioria dos trabalhos. Avaliamos que levados pela praticidade, os grupos, em maior número, escolheram recorrer à produção de

narrativas com desenhos e colagens. No entanto, em um dos trabalhos os alunos preferiram produzir as narrativas sobre democracia e ditadura usando a fotografia dos próprios membros do grupo para apresentar suas ideias.

A representação de democracia feita por eles trazia uma simulação de um processo de votação em uma urna eletrônica sugerida atrás de uma caixa de papelão que ostentava o brasão da República do Brasil.

Imagem 21 - Narrativa 3 - produção discente sobre o conceito democracia



É interessante perceber a reiteração de alguns elementos quando observamos a produção narrativa os alunos. A ideia de democracia foi relacionada ao processo eleitoral, ao ato do voto, as manifestações populares, as figuras de mãos abertas, cerradas em punho ou apresentando o dedo indicador em riste. Este grupo reproduziu nas suas produções narrativas fotográficas algumas ideias recorrentes em outros trabalhos.

Essas repetições ou padrões aludem à existência de uma cultura democrática comum entre os estudantes ou, em um âmbito estético, à presença de padrões figurativos mínimos divididos e compartilhados pelos alunos, seja através de interações sociais mais orgânicas ou através do uso das mesmas ferramentas de buscas na internet.

Durante a realização da oficina observamos que as narrativas e ideias mais representativas sobre o conceito de democracia apontavam-na como um bem ou uma conquista importante para a sociedade e que deve ser mantida para benefício coletivo. Notadamente, não se verificou qualquer produção que se alinhasse a uma ideia de oposição aos preceitos democráticos ou de negação das instituições que a mantêm e que são vistas socialmente como seus símbolos.

A produção narrativa típica sobre democracia permitiu observar que as ideias históricas dos alunos sobre o conceito são marcadas por uma perspectiva otimista e por ideias que, em uma primeira observação, parecem desconsiderar a existência de contradições neste modelo. Mas, ao serem questionados pelos colegas ou pelo professor, esses alunos apresentam ideias mais complexas e profundas acerca de suas produções narrativas.

Podemos concluir que o trabalho de discussão e apresentação das ideias históricas dos alunos nesta oficina mostrou maior complexidade quando comunicadas a partir de processos interativos, ou melhor, o subjetivo se apresentava mais complexo a partir do intersubjetivo. Figurativamente, podemos dizer que tal qual uma especiaria que exala o melhor do seu aroma quando friccionada ou abrasada, as narrativas produzidas pelos discentes somente revelam mais sobre as intrincadas e complexas ideias históricas dos alunos quando comunicadas, perguntadas e comparadas.

Podemos eleger alguns trabalhos como produções narrativas típicas em meio a inúmeras produções. Um exemplo é o trabalho a seguir que, repetindo aspectos narrativos presentes em outras produções, apresenta elementos como a reiteração do desenho de mãos, que os alunos associaram a representação da participação política, e a figura de um megafone, que representou como uma a propagação da voz da população.

Todas essas leituras, e outras possíveis, que podemos fazer à primeira vista, foram inteiramente resinificadas quando os alunos que produziram falaram sobre suas narrativas e a motivação na seleção dos componentes figurativos e técnicas usadas no desenho em suas comunicações. É como se os alunos se apropriassem, outra vez de suas produções, quando as apresentavam ou defendiam publicamente.

Imagem 22 - Narrativa 4 - produção discente sobre o conceito democracia



Igualmente, a associação da luta de grupos excluídos e subalternizados foi o tema do grupo que produziu a narrativa abaixo. A maneira como o grupo apresentou sua narrativa, também utilizando de cartazes, dialogou com muitas das lutas sociais travadas nos corredores e espaços do colégio.

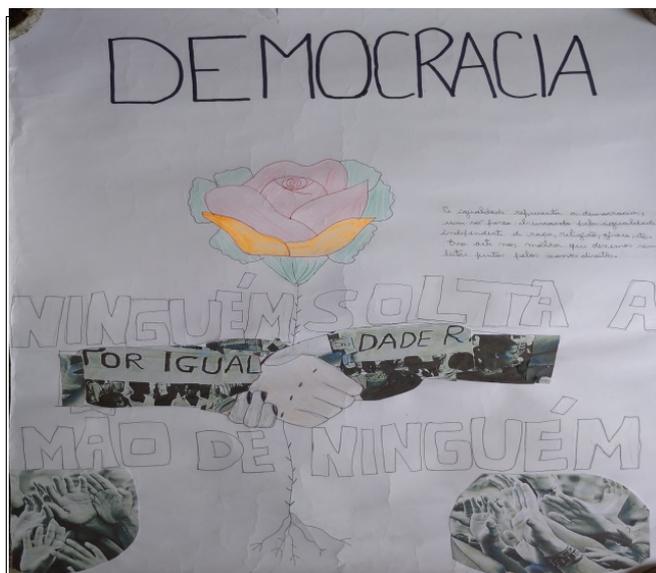
A inscrição que ladeia as imagens no cartaz destaca a luta do povo e a presença da representação dos “trabalhadores” e do público “LGBT”. Eles comentaram que a democracia atual se encaixa um pouco neste amalgama de narrativas, pois, segundo esses jovens a democracia está associada a busca para a criação de uma condição coletiva em que diversos grupos podem participar e se beneficiar. Seria essa a manifestação das vontades e necessidades desses jovens?

Imagem 23 - Narrativa 5 – produção discente sobre o conceito democracia



É interessante perceber que essas imagens narrativas, tão múltiplas, produzidas com colagens mostraram-se mais interessantes e moldáveis que os desenhos únicos ou fotografias. A apresentação dos trabalhos que a utilizavam promoveram intervenções um número maior de perguntas dos outros alunos. Creditamos tal fato observado às boas e carismáticas apresentações dos alunos que a desenvolveram e a existência de vários itens figurativos que provocaram múltiplas interpretações.

Imagem 24 - Narrativa 6 – produção discente sobre o conceito democracia



Na apresentação deste trabalho em destaque, o grupo associou a isonomia social, econômica, racial e de gênero ao conceito de democracia. Em fala, esses estudantes disseram que a “... igualdade representa a democracia. Um só povo buscando pela igualdade independente da raça, religião, gênero, etc.”. Também, segundo os membros do grupo, a imagem produzida por eles reflete outra característica que eles atribuem à democracia, o fato desta ser sempre fruto da ação das pessoas que “lutam pelos seus direitos” e não algo garantido apenas por leis e instituições.

Através de produções narrativas como a última, observou-se sensíveis diferenças no padrão de narrativas e respostas às intervenções durante e após a aplicação da oficina. Quando comparamos os modelos e referenciais narrativos presentes nas etapas da pesquisa exploratória percebemos, notadamente, um aumento da presença de ideias históricas mais complexas e marcadas por uma maior criticidade, principalmente quando consideramos a narrativa produzida pelos alunos na forma de imagem somada a apresentação e explicação do trabalho, como também, as respostas dadas nos processos interativos com o público-alvo que participava desse processo de intervenção.

Sobre essas narrativas, chama a atenção um perfil de ideias discentes em que a noção de democracia está mais próxima da concepção liberal de democracia como participação política e nos processos eleitorais. Essas ideias se distanciam, em parte, da noção de democracia ligada às questões da sua vida cotidiana como o direito de acesso a um serviço de transporte público mais eficiente, a existência de hospitais dignos e com leitos no município

ou, mesmo, o direito de admirar a chuva sem medo de inundação. Tal observação não se caracteriza como uma crítica às produções discentes, mas é reveladora das condições sociais objetivas da vida desses indivíduos que parece dar contornos ideias, e quase etéreos, a algo que prece cada vez menos concreto.

A aplicação da oficina pôde criar um ambiente pedagógico rico e interessante para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem sensivelmente mais autônomo e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento de práticas de história pública na medida em que os estudantes produziram e divulgaram narrativas sobre a história que dialogavam com suas vidas, com o contexto local, com parte da cultura que possuem e, também, com as tecnologias que julgaram pertinentes e interessantes para o momento.

Tais perspectivas sobre o modo como os estudantes desenvolveram narrativas históricas sobre o conceito de democracia também se mostraram presentes na forma como desenvolveram narrativas sobre a ideia de ditadura.

4.4 Narrativas discentes sobre o conceito de ditadura

Sobre este conceito, de um modo geral, verificamos que os alunos produziram narrativas críticas ao autoritarismo e, também, em não conformidade com ideias elogiosas ao fechamento do governo ou a quaisquer perspectivas políticas mais próximas de ideias autoritárias.

Esse fato mostrou-se curioso, pois, ao longo do ano letivo de 2019, os alunos que apresentaram falas de cunho revisionista e enaltecidas do período da ditadura Civil e Militar no Brasil optaram por não fazerem manifestação do mesmo gênero em suas produções narrativas.

Avaliamos que tal situação possa ser explicada por uma ideia de autopreservação de evitar polêmicas e uma avaliação negativa feita pelo professor de história, defensor do Estado de Direito e dos Direitos Humanos, ou, em uma perspectiva otimista, podemos assumir que tais alunos podem ter se sensibilizado para perspectivas mais humanistas durante o processo de pesquisa e desenvolvimento das narrativas. Mas, acreditamos que a realidade encontra um lugar entre essas duas avaliações.

O aspecto que mais se destacou nas narrativas sobre este conceito foi a condenação e a denúncia das práticas de tortura, da violência e do assassinato. Ficou evidente o destaque que

os alunos deram a este aspecto, que não é exclusivo das ditaduras, mas que existe no senso comum que estes alunos construíram sobre os regimes autoritários. De um modo geral, em muitas produções o conceito de ditadura fora mobilizado pelos estudantes de forma que se aproximasse mais das ideias de tortura e punições físicas do que da crise e fragmentação das instituições e leis.

Na apresentação da narrativa abaixo, os alunos escolheram falar dos traumas físicos e psicológicos que o terrorismo de Estado promoveu no Brasil. Eles claramente associaram o conceito ao período de exceção existente entre 1964 e 1985. O “sangue” pintado na bandeira parecia escorrer lentamente indicando um a existência de processo gradual de avanço da violência.

A esse destaque, cabe a análise de que não foram feitas menções diretas a outros episódios de autoritarismo ou ausência de democracia como a centralização política e perseguição aos opositores no Estado Novo, a questão social na Primeira República ou mesmo a existência do voto censitário ou da escravidão durante o Brasil Império. Os estudantes mantiveram a sua análise ao período estudado nos conteúdos disciplinares do terceiro ano.

Imagem 25 - Narrativa 7 – produção discente sobre o conceito de ditadura



Em consonância, o trabalho seguinte é mais direto na referência à Ditadura Militar no Brasil ao apresentar o ano de “1964” como a identificação do militar sem rosto. A evidenciação da tortura é diretamente entendida nesta narrativa por causa da apresentação da técnica de tortura conhecida como “pau de arara”. No entanto, no lugar da barra de ferro atravessada entre os punhos, tínhamos o braço do militar como o elemento de suplício.

Imagem 26 - Narrativa 8 - produção discente sobre o conceito de ditadura



A mesma lógica foi utilizada na narrativa a seguir. Este grupo, que optou por produzir imagens na forma de fotografias, destacou a tortura como forma de traduzir a sua visão sobre o conceito de ditadura. É interessante perceber a mesma ideia de um governo injustificavelmente violento é reforçado aqui. Quis os elementos da vida desses alunos que justificam esse recorte sobre o passado? Será a influência de instâncias públicas de produção de narrativas históricas ou apenas é a reiteração de alguns aspectos aprendidos e reiterados pela história escolar?

Imagem 27 - Narrativa 9 – produção discente sobre o conceito de ditadura



Após as apresentações de ambos os trabalhos, que destacavam a tortura como algo pertencente à ditadura, fiz um questionamento se a prática da tortura terminou juntamente

com o regime militar. A resposta a este questionamento foi rápida. Prontamente, os estudantes dos grupos assumiram que a tortura permanece até os dias atuais em áreas dominadas pelo tráfico e por milicianos. Neste momento, alguns dos alunos que assistiam as apresentações pediram a palavra para relatar casos de tortura que ocorreram em seus bairros e com pessoas do seu círculo social.

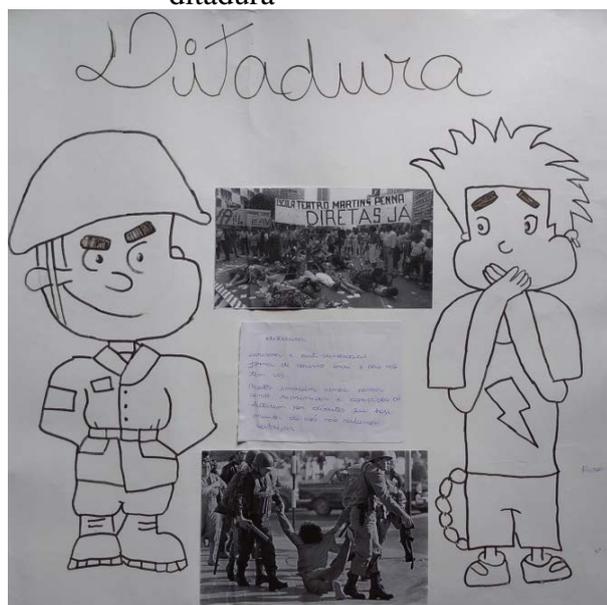
Observa-se que alguns dos alunos presentes residem em áreas da cidade de Itaboraí, como Porto das Caixas e Visconde de Itaboraí, onde foram encontrados cemitérios clandestinos criados por milícias. O clima de desconforto ficou perceptível na sala de aula em que alguns dos alunos carregam em seus celulares vídeos, fotos e narrativas de torturas e justificações que ocorrem nos bairros em que residem.

O trabalho seguinte também apresenta correlações entre o conceito de ditadura e aspectos da vida dos alunos. Na produção os alunos misturaram recortes e desenhos fazendo uma aproximação entre as ideias de repressão e censura no passado e presente. A narrativa produzida por este grupo apresenta o desenho de um militar fardado que olha de maneira maliciosa para um jovem assustado tapando a própria boca, como que sofrendo uma censura.

Ao serem perguntados se o “jovem contemporâneo” figurado na narrativa representava alguém do grupo, os mesmos responderam que a figura em questão não fora inspirada em alguém do grupo, mas sim nas histórias de muitos amigos e colegas que passaram por situações de repressão.

Outro estudante do grupo relatou que sofreu uma forma de violência repressiva, que associava a ideia de Ditadura, ao “dar um rolê” com os colegas que praticavam manobras de *skate* na praça da cidade, durante a noite, e serem interrompido bruscamente por policiais que questionaram o fato dos jovens fazerem manobras nas escadarias da Igreja São João Batista, na Praça de Marechal Floriano Peixoto, em Itaboraí.

Imagem 28 - Narrativa 10 - produção discente sobre o conceito de ditadura



Atentamos, também, para outros dois elementos que compõe a narrativa produzida pelo grupo e que chamam atenção pela “sinergia” construída entre desenhos e colagens. Existem reproduções de fotografias sobre o movimento das Diretas Já, no Brasil, e da repressão promovida por militares armados na Argentina, na década de 1980⁵¹, entre o militar e o jovem.

Tal posicionamento dos elementos constitutivos da narrativa, em nossa análise, constrói um diálogo orgânico com as duas pequenas frases escritas entre as colagens. Nelas, o grupo nos diz que a ditadura é uma “opressora e antidemocrática forma de governo onde o povo não tem voz”. Ao lerem isso na apresentação, logo observei a sua relação com a imagem do jovem *esqueitista* que se calava diante da ameaça e da opressão.

A segunda frase completa o raciocínio da frase anterior avaliando que, como sociedade, “... vemos pessoas sendo reprimidas e agredidas por lutarem por direitos que, hoje, muitos e nós não sabemos valorizar”. Ao observar o padrão dessa narrativa, e das interações e avaliações feitas pelos alunos, pudemos examinar que através da oficina pudemos exercitar a autonomia discente e por isso ela mostrou-se pedagogicamente estimulante, uma vez que transitávamos pelo conhecimento prévio dos alunos, a discussão histórico-conceitual e a discussão sobre a importância pública da história. A partir dessas ideias históricas discentes

⁵¹ A fotografia em questão foi tirada pelo fotógrafo e editor fotográfico argentino Daniel Garcia, em de 30 março de 1982. Ele atuara na agência Diários y Noticias (DyN) durante a vigência da ditadura argentina e retratou importantes movimentos sociais e de luta pelos Direitos Humanos como o das Mães da Praça de Maio. Esta informação foi encontrada no site do projeto *Archivo em Uso* disponível em: <http://www.archivosenuso.org/ddhh-archivo/daniel-garcia>.

apresentadas, discutidas e reimaginadas, como complexas narrativas sobre o passado e, também, sobre significativos aspectos da vida cotidiana daqueles discentes, pudemos construir um rico ambiente de aprendizado.

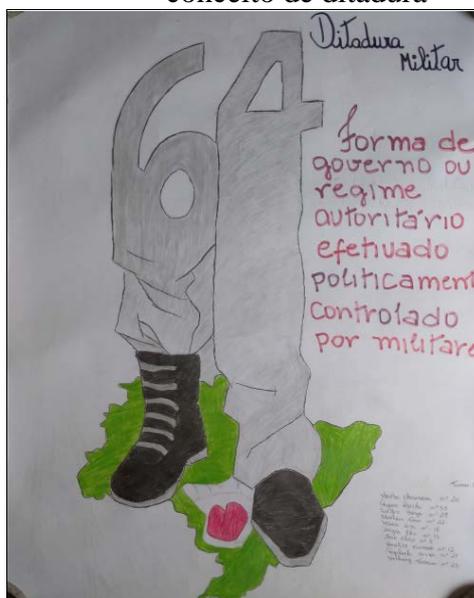
Os exemplos a seguir ratificam o que observamos nas produções narrativas anteriores. Neles, pudemos perceber a mesma dinâmica marcada pela construção de ideias mais complexas e de questionamentos sensivelmente mais críticos que foram percebidos durante a aplicação da oficina.

A perspectiva do conceito de ditadura apresentada na narrativa a seguir foi sofisticada e marcada por um importante poder de síntese que abreviou um importante aspecto substantivo dos conteúdos relacionados à temática da ditadura no Brasil, pós Vargas.

Em sua apresentação os alunos deste grupo destacaram a diferença entre as “duas pernas”, representativas da Ditadura, que pisava um mapa do Brasil “antropomorfizado” com uma boca que gritava de dor. Ao serem questionados sobre os significados dos elementos narrativos destacados o grupo informou que cada perna representava um grupo político que atuou para impor ditadura em 1964. A perna com o coturno representava os militares e a perna com calça e sapatos sociais fazia referência ao empresariado que apoiou a implantação do regime autoritário.

Verifica-se que a aplicação da estratégia pedagógica utilizando imagens como narrativas históricas permitiu aos alunos concentrarem atenção em aspectos que consideravam mais importantes para apresentar sua ideia do conceito histórico em questão.

Imagem 29 - Narrativa 11 – produção discente sobre o conceito de ditadura



Perguntei sobre o texto que a imagem trazia. Indaguei sobre o papel que militares e empresários teriam em uma ditadura e pedi que comentassem. Os alunos me informaram que “como diz o texto” feito por eles, os militares controlavam politicamente o país, mas recebiam apoio econômico dos empresários interessados em vantagens.

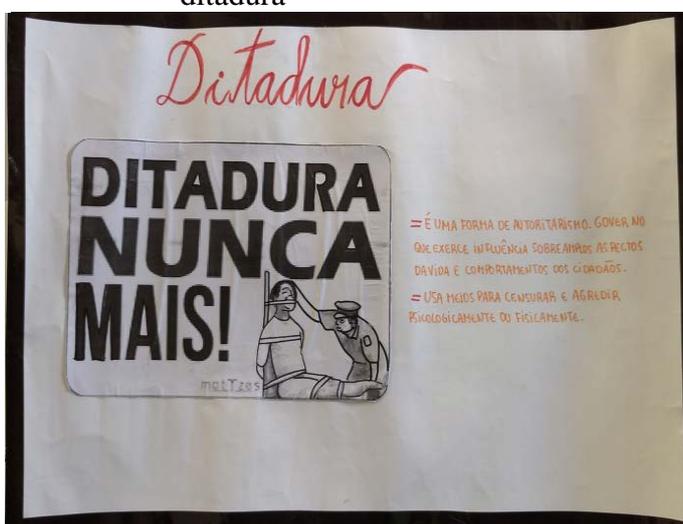
Um dos alunos do grupo, cujo pai tinha atuado em uma empresa de refrigeração que atuou na construção do Complexo Petroquímico - COMPERJ, em Itaboraí, fez uma importante avaliação sobre a relação do empresariado com processos políticos de exceção. Ele informou que pouco tempo antes da eleição de 2014 os “patrões” afinaram um discurso que “se Dilma vencer” o país passaria por dificuldades. Na observação do aluno havia um complô entre o empresariado “quebrar o governo do PT”.

Tal afirmação deixou a turma em polvorosa, pois alguns alunos que assistiam questionaram a avaliação do amigo dizendo que ele tinha fugido do tema da oficina e pediram pela minha intervenção. A discussão do conceito claramente despertava questões que extrapolavam os temas diretamente tratadores na oficina.

Perguntei ao aluno que fez o relato qual relação ele estabelecia entre o conceito de ditadura e o que ele havia relatado. O mesmo associou o impeachment de 2016 a um golpe de Estado. Tal resposta não surpreendeu os alunos da turma, pois este aluno tem um histórico de atuação no movimento estudantil local. Foi interessante analisar como o estudante associou a sua atuação política ao conceito de ditadura e a maneira como ele e o grupo desenvolveram e apresentaram suas ideias históricas.

O trabalho a seguir, ratifica a ideia generalizada nos trabalhos anteriores de que a ideia de ditadura foi apresentada a partir de uma perspectiva negativa e crítica pelos alunos.

Imagem 30 - Narrativa 12 – produção discente sobre o conceito de ditadura



Foi importante perceber que as ideias históricas que os alunos manifestaram a respeito do conceito de ditadura apontaram majoritariamente para a negação da violência, da coerção, da censura e das práticas e políticas distantes dos Direitos Humanos. Esses recortes mais próximos de uma ação coercitiva que vem “de cima para baixo” foram costumeiramente utilizados nas produções e citados nos debates.

Nesses casos, na leitura que fizemos das ideias discentes apresentadas nas produções e nos debates, entendemos que os alunos apenas ressignificaram a ideia de ditadura, a partir de imagens e fatos do cotidiano, mas repensaram aspectos do próprio cotidiano à medida que aprofundamos as discussões. De alguma forma, esses sujeitos sociais revisitaram alguns fatos e imagens de suas vidas à medida que destrinchavam os conceitos.

A discussão sobre as ideias históricas dos alunos acerca do conceito de ditadura mostrou-se como um importante veículo de reflexão sobre a realidade muitas vezes atroz em que muitos desses estudantes vivem hoje. A decisão de usar a imagem como catalisador na aproximação do ensino de história ao cotidiano do aluno e, também, na abertura de espaço para que o estudante traga sua experiência, suas perspectivas e seus conhecimentos mostrou-se como uma estratégia pedagógica significativa e eficiente.

Sabemos, contudo, que existem ressalvas e considerações acerca de um resultado coeso em turmas tão heterogêneas, mas cabe também observar que o espaço de experiência proporcionado pela oficina pode fomentar importantes reflexões sobre as ideias que os alunos traziam previamente. Objetivamente, entendemos que os alunos trazem consigo, e ainda intactas, ideias históricas pouco complexas e que pouco delas foram mobilizadas com o advento da atividade pedagógica.

Da mesma forma, é bem certo que mesmo as ideias históricas a respeito dos conceitos de trabalho podem ter passado por novos processos de mobilização assim que os alunos terminaram a oficina, mas acreditamos que contribuímos um pouco para fortalecer sua autonomia intelectual ofertando um ambiente de aprendizagem histórica preñado de possibilidades.

Sabemos, com certeza, que nesta experiência os alunos produziram e se apropriaram de imagens como narrativas históricas sobre um passado que não viveram e, também, como uma ferramenta importante para pensar e repensar as questões importantes das suas vidas que de alguma forma relacionaram às questões contidas na oficina.

4.5 Sobre os impactos da Covid-19 no desenvolvimento da investigação

A realização da presente pesquisa em meio a pandemia mostrou-se um grande desafio. Questões objetivas e subjetivas influenciaram o andamento e dinâmica do trabalho, pois, a partir de março de 2020, a adoção de necessárias medidas de combate à disseminação do vírus, feita pelas autoridades sanitárias, como o distanciamento social e a consecutiva adoção do ensino remoto pelas unidades escolares, exigiram uma reorganização dos passos da investigação ainda em desenvolvimento, como também, impactaram as perspectivas de ampliação das situações de exploração das ideias prévias discentes.

Até o anúncio de reconhecimento da nova doença como uma pandemia de efeito global, feito pelo diretor da Organização Mundial da Saúde⁵², a perspectiva de trabalho, no desenvolvimento da dissertação, incluía a organização e realização de uma nova oficina, o levantamento de mais dados para análise comparativa e a adequação das questões apontadas pela orientação. Mas, essas ações tiveram que ser postergadas das incertezas.

Sobre os impactos e as conformações adotadas, podemos destacar primeiramente que o emprego do distanciamento físico, decorrente da necessidade de isolamento social, alterou profundamente a dinâmica de contato com as turmas assumidas no ano letivo de 2020, que inicialmente participariam da organização de uma nova oficina, feita nos moldes anteriores, com atividades e debates desenvolvidos em grupo.

Um segundo impacto percebido, foi o surgimento e a ampliação do clima de incerteza e apreensão que impossibilitou, por alguns meses, um planejamento mais efetivo de algumas ações, uma vez que professores e estudantes assumiram uma posição de contínuo compasso de espera baseados nas notícias e informes oficiais que pululavam a todo instante, o que dificultava a planificação dos passos seguintes, pois horizonte de expectativa estava sempre em transformação.

Outro importante fator de influência foi a dificuldade de comunicação com os alunos que não possuíam condições de acesso livre e qualificado à internet rápida, ou mesmo a aparelhos e aplicativos que garantissem esse contato. Essa condição social desdobrou-se em questões mais profundas, e que merecem futuras investigações para serem plenamente entendidas, pois docentes e equipes pedagógicas vivenciaram o “desaparecimento” de

⁵² Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

numerosos alunos das listas de chamada e, durante meses, pouco se soube sobre o seu paradeiro e em que condições estavam.

Com o tempo, principalmente entre os meses finais de 2020 e no primeiro semestre do ano letivo de 2021, verificou-se através dos esforços da escola, seguindo diretrizes para a busca ativa dos estudantes, que dos alunos do terceiro ano estavam distantes da unidade escolar, pois tiveram que se dedicar à procura de serviços temporários e, muitas vezes precários, para auxiliar na garantia de alimentação, compra de remédios e pagamento das contas mensais em seus lares. Por isso, pouco conseguiam tempo e animo para ir à escola pegar apostila ou entrar nas salas virtuais e ler as centenas de texto e fazer dezenas de avaliações, quando possuíam condições objetivas para esse acesso.

Mesmo diante de todo o quadro, e com um contato direto muito reduzido com os estudantes, conseguimos elaborar e enviar alguns questionários eletrônicos que foram compartilhados com esses discentes para abordar as ideias prévias que estes possuíam sobre a relação de imagem e história e, também, sobre os conceitos de ditadura e democracia para viabilizar possíveis comparações com os dados das pesquisas realizadas no ano letivo de 2019, durante o processo de realização da oficina.

Em uma perspectiva mais subjetiva, a longa pandemia também produziu impactos psicológicos que foram percebidos ao longo do momento de análise dos dados e escrita da dissertação, e que ainda fazem se sentir. A escrita solitária do pesquisador em seu escritório foi acompanhada do inevitável medo e da sensação de morte que tomava de assalto a mente a cada vez que eram veiculados novos dados da pandemia ou quando chegava a informação de um novo infectado na família, como também, do falecimento de mais uma colega de trabalho, enquanto revisava os capítulos escritos ou buscava uma palavra substituta no dicionário de sinônimos.

Em suma, escrever, analisar a produção discente, rever, pensar ou comunicar foram atos colocados em perspectiva e, em alguns momentos de maior aflição, tornaram-se desafios descomunais que somente foram superados à conta-gotas, com a atenção e cuidado da orientadora e com a sensibilidade da universidade que permitiram que com um passo após o outro esse registro se concluísse e pudesse servir, também, como um testemunho do tempo e da jornada de produção desta investigação.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou observar algumas dinâmicas interessantes que, a princípio, em um primeiro olhar, se distanciam dos objetivos desse trabalho, mas que são dignas de nota, por considerarmos que uma experiência calcada na práxis investigativa, por vezes nos apresentará dados que poderão ser utilizados em desdobramentos investigativos.

Sobre isso, observamos, a partir da experiência das pesquisas prévias, que as interações feitas em atividades desenvolvidas pessoalmente no ambiente físico da sala de aula se mostraram mais produtivas e interessantes que as atividades feitas em ambiente virtual.

As respostas dos alunos que desdobraram e redescobriram os conceitos nas discussões em grupo foram mais interessantes e plurais que as respostas pesquisadas individualmente em casa e com o auxílio de recursos como a internet. Nos contextos observados, a experiência evidenciou a importância da dinâmica do ensino presencial e dos processos de socialização e interações presenciais na aprendizagem.

Observamos que as trocas provenientes das discussões em grupo possibilitaram a exploração de ideias que suscitaram mais discussões e que permitiram que novas perguntas e questionamentos fossem ancorados nas suas sentenças. Ressalvamos, contudo, a especificidade do grupo pesquisado e não queremos desenvolver nenhuma reflexão mais geral e exacerbada a partir desses resultados observados.

Verificamos que através dessas oficinas pudemos praticar processos educativos de uma história pública que dialogaram com alguns dos desafios impostos pela contemporaneidade aos jovens estudantes do CEVI e de todo o país, em que a imagem figura como uma importante ferramenta de difusão de narrativas históricas e do fomento da discussão e do aprendizado histórico.

Ao cabo das experiências desenvolvidas nas pesquisas prévias e durante a culminância da oficina, percebemos que pudemos auxiliar os estudantes a desenvolverem ideias históricas mais complexas e críticas sobre os conceitos de democracia e ditadura. Além disso, assumimos que o mérito de tais resultados encontra-se na riqueza dos produtos desenvolvidos pelos alunos que, apesar da sua simplicidade, serviram para fomentar discussões e reflexões críticas sobre o passado, sobre as questões do presente e as ideias de futuro.

Verificamos que os estudantes envolvidos no desenvolvimento e avaliação das narrativas através de debates, ampliação ou oposição das ideias apresentadas, saíram da experiência com as fronteiras da autonomia mais alargadas.

Refletindo sobre todo este processo que foi construído de maneira generosa e espontânea com os alunos podemos concluir que o uso didático de imagens é uma ferramenta pedagógica efetiva na promoção de processos de aprendizagem de conceitos históricos nas turmas de terceiro ano do Ensino Médio.

Outra conclusão a que chegamos é que a oficina realizada desenvolveu processos de ensino e aprendizagens históricos marcados pela promoção de um sentido de orientação temporal que fora mobilizado através do trabalho com a produção discente de narrativas imagéticas.

Como experiência pessoal, senti uma imensa gratificação ao perceber o processo de inversão das posições de professor e aprendiz ao analisar que muitas das ideias históricas trazidas pelos alunos me auxiliaram a mobilizar as minhas ideias acerca a esses conceitos, pois nenhuma leitura ou autor que travei contato durante o processo de desenvolvimento desta humilde dissertação me prepararam para desatar o nó na garganta que surgiu ao ouvir relatos de tortura em bairros pequenos e pouco desenvolvidos.

Este nó permanece na garganta ainda hoje, pois sei que neste exato momento os meus alunos e ex-alunos vivem em áreas em que a democracia é flexibilizada e as agruras sociais e violência organizada atualizam uma ideia particular ditadura.

A esse respeito resta apenas a esperança, que, convicta como eu, reside e resiste nestes tempos em cada colégio público e professor.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anphu – Rio. Saberes e Práticas Científicas. 2014.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: _____. (Org.). **Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho, p. 13- 44. 2001.
- BARCA, Isabel. Literacia e Consciência Histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BENVENUTI, Jaqueline e GUERRA, Tatiane Gasparin de Chaves. A Fotografia como uma nova estratégia para o ensino de História. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989 a fev. 1990.
- BESSELAAR, Jose Van Den. **Introdução aos Estudos Históricos**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/36430/39160>>. Acesso em: 15 de março de 2020.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (org). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Rev. Bras. Hist.** Número 28. Jun 2008 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/yWNB7rzGTsCbG5NhMDJ9VxN/?lang=pt>>. Acesso 23 set. 2020.
- CECATTO, Adriano. **O ensino da utilização de imagens pelos professores de História da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. XXVII Encontro Nacional de História da ANPHU. Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal-RN, 2013. Disponível em:<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364339529_ARQUIVO_A_utilizacao_de_imagens_pelos_professores_de_Historia02.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2020.
- CORRÊA, Luiz Otávio. Os vários significados da História Pública. **Revista Transversos**. “Dossiê: História Pública: Escritas Contemporâneas de História”. Rio de Janeiro, Vol. 07, nº. 07, pp. 253-260, Ano 03. set. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>.
- FIORI, José Luiz. Língua e história em Saussure. **Revista Matruga**, Rio de Janeiro, v.21, n.34, jan/jun. 2014 Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matruga/article/view/17506>>. Acesso em: 12 e março de 2020.

FONTES, Paulo, HEYMANN, Luciana; VANNUCCHI, Marco Aurélio Leme de Mattos. **História pública**. Estud. hist. (Rio J.) vol.27, no .54, Rio de Janeiro. July/Dec.2014, pág. 229 e 230.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.

FREITAS, Itamar. **Que são conceitos históricos?** Aracaju, 25 dez. 2010. Disponível em: <<http://itamarfo.blogspot.com/2010/12/que-sao-conceitos-historicos.html>>. Acessado em: 12 de fevereiro de 2020.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem histórica e cultura histórica: Contributos para investigações sobre o lugar da Intersubjetividade na formação histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 247-262, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/27461> >. Acesso em: 3 de março de 2020.

FRONZA, M. **A Intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. Tese de doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. Curitiba. 2007.

GEJÃO, Natalia Germano. **Fotografia e ensino de história: mediadores culturais na construção do conhecimento histórico**.

GONÇALVES, Wesley Antonio. Método Grounded Theory: Um norte teórico segundo o estado-da-arte do último biênio. **Revista Conbrad**. Maringá, v.1, n.2. p. 117-134, 2016

GUEDES, Silmara Regina, NICODEM, Maria Fátima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v.8 n.17, 2017.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 17-18.

LEAL, Fernanda de Moura. **Análise de imagens e consciência histórica: uma perspectiva a partir das reflexões da educação histórica**, 2012. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Fernanda_de_Moura_Leal.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2020.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (Org). **Jornadas Internacionais de Educação Histórica, I**. 2000. Portugal Atas: Perspectivas em Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.

LEE, Peter. Putting principles into practice: understanding history. In: BRANSFORD, J. D.; DONOVAN, M. S. (Eds.). **How students learn: history, math and science in the classroom**. Washington, DC: National Academy Press, 2005. Tradução de Clarice Raimundo.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. *Domínios da imagem*, Dossiê “Aprendizagem significativa subversiva”, **Séries Estudos**, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006, p. 24.

MOURA, Jéssica Christina de. **Ensino e aprendizagem histórica**: Narrativas de jovens sobre protagonismo político Moura. Londrina, 2017. 128 f.

PESQUISA histórica. Brasília: UnB, 2010.

PINA, Max Lanio Martins. **A ideia de conceito histórico em Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck e Antoine Prost**. 2015.

Revista História Pública. **História Pública**. Editorial. vol. 27, nº 54, p. 229-230, julho-dezembro de 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v27n54/0103-2186-eh-27-54-0229.pdf>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2020.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.13,n.2,jul.-dez.,2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061/pdf> . Acesso: 08 de março de 2021.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. da UNB, 2007, 188p.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Edlene Oliveira. “Relações Entre Imagens E Textos No Ensino De História”. **Saeculum – Revista de História**, no. 22 (junho 30, 2010). Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11497>>. Acesso maio 11, 2019.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no Ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA, Taís Dutra Cândido da. Ensino de História e o Uso de Imagens. **Revista Democratizar**, v. X, n. 2, jul./dez. 2017.

STREMEL, Marion. **O Uso de Imagens no Ensino de História**. Simpósio Internacional de Educação à Distância. Formação Tecnologias e Cultura Digital. 2016.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Revista Tempo**, Vol. 24 n. 2 . Niterói, 2018.

URBAN, Ana Claudia. **Didática Da História: Contribuições Para A Formação De Professores**. Curitiba: Juruá, 2011.

URBAN, Ana Claudia. Didática Da História: Percursos De Um Código Disciplinar No Brasil E Na Espanha. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 431–431, 2012.