

HISTÓRIA E MEMÓRIA EM ÁLBUNS DE FAMÍLIAS¹

Francisco Gleison da Costa Monteiro²

Resumo:

Esta experiência pedagógica segue como mote o entendimento da interação social dos alunos a partir de outras linguagens que não sejam apenas os livros didáticos. O elo que une os debates sobre a problemática do ensino-aprendizagem em História, diante da análise de fotografias, está centrado em procurar analisar questões sobre o conceito de história, fontes, trabalho do historiador, memória e a relação passado/presente em torno das relações culturais de alunos e pais de alunos.

Palavras-chave: Ensino de história, memória, álbuns de famílias, fotografias.

Abstract:

This educational experience is the motto as understanding the social interaction of students from other languages that are not only the textbooks. The link that unites the discussions on the issue of teaching and learning in history, before the analysis of photographs, is focused on finding up questions on the concept of history, sources, work of the historian, memory and the past/present relationships around the culture of students and parents of students.

Keywords: teaching of history, memory, of family albums, photos.

1. Tempo, história e o trabalho do historiador: uma análise a partir da sala de aula.

O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Em que trabalha? Que produz? Interrompendo seu passeio erudito nas salas dos Arquivos, separa-se por um momento de seu estudo monumental, que o possibilitará ser classificado entre seus pares, e saindo para a rua, se pergunta; o que é este trabalho? Eu me interrogo a respeito da enigmática relação que estabeleço com a sociedade presente e com a morte, pela mediação de atividades técnicas.

Michel de Certeau³

¹ Este trabalho pontua reflexões sobre o ensino de história através da análise de fotografias em álbuns de famílias, com alunos das 5ª séries do Centro Educacional de Tianguá.

² Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú/Sobral e do Centro Educacional de Tianguá. Mestre em História Social - Universidade Federal do Ceará.

³ CERTEAU, Michel de. **A operação histórica**. In.: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (Dirs.). *História: novos problemas*. 4 ed. v. 3. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 17

A epígrafe de Michel de Certeau acompanha minhas interpretações desde a graduação pelo fato de exalar indagações sobre a história, o historiador e seu métier. As elucidações expressas sempre me fazem notar que precisamos driblar a erudição acadêmica, “interromper os passeios nos arquivos”, romper fronteiras e dialogar com a “sociedade presente” que, neste caso, identifico sendo os alunos, seus familiares e a comunidade que está inserida a escola.

A erudição que paira os arquivos não é a mesma que ronda as salas de aulas? Existe separação entre o pesquisador e o professor de história? Como se estabelecem estas relações? Quais diálogos possíveis? Para Marco Antonio da Silva, esse binômio, na prática cotidiana, caminham juntos.⁴

Concordo com as menções de Silva e as indagações que faço me leva a pensar sobre a hierarquia dos saberes em que selecionam “eruditos” e excluem “intelectuais”. Nessa perspectiva, considero os “eruditos” como sujeitos conservadores, alienados nas suas crenças, paradigmas, conceitos... Os intelectuais sempre estão a repensar a prática docente, a construir diálogos, encontram-se permeados pela ânsia de construir um mundo politizado, utópico, mas sempre conscientes das possibilidades e dos limites a percorrer.

Por estes vieses vemos duas problemáticas que nos cercam; por um lado está o soberbo dos profissionais da academia (ensino universitário) e a inquietação dos professores do Ensino Fundamental e Médio quando deparam com a apatia dos alunos perante os conteúdos escolares. Esta posição e/ou oposição é que pontua a distância do profissional de história com a sociedade presente, com o mundo que os rodeiam e a experiência dos alunos.

A visão que tenho pode ser considerada ousada, tendenciosa, atrevida ou ingênua... O fato é que quando encontro-me numa sala de aula com alunos de 5ª série causa-me incômodo ao sentir-me atônito quando comparo as indagações de Michel de Certeau com as reflexões propostas por autores de livros didáticos referente à construção do tempo na história e a função do trabalho do historiador.

De modo semelhante fico imaginando como esses alunos, com faixa etária entre 11 e 12 anos, me vêem? O que entendem por História? Pra que serve a História na vida

⁴ Cf. SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a história*. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, 1984;

cotidiana deles? A História refere-se à investigação? Quem investiga esses “fatos”? Quais ferramentas utilizam? Por que estudar o passado? E o presente?

As questões que faço sobre o exercício pedagógico com alunos da 5ª série justificam-se pelo fato de notarmos nos alunos certa apatia com a disciplina, ou talvez com a estrutura organizacional aos moldes do Estado, das editoras e, portanto, das limitações que os autores de livros didáticos e professores abordam as temáticas centradas numa coleção.

Quando me encontrei pensando sobre estes questionamentos procurei acurar o planejamento pedagógico de forma a adequá-lo com as experiências de vida dos alunos e comecei a notar que, ao invés de ficar atônito, tinha que expor o que eu pensava sobre o que é História e, juntos, refletirmos sobre esses fazeres.

Penso que o lugar primordial para o exercício desta reflexão seja com os alunos da 5ª série, “... nela, o aluno ainda está menos contaminado pela violência do nosso sistema escolar que, na maioria das vezes, acaba por domesticá-lo. Nessa série, ele está mais solto, questiona mais (às vezes faz perguntas que nos parecem absurdas, mas que refletem essa não combinação)”.⁵

A partir da linguagem entusiástica das autoras do livro – O ensino de História: revisão urgente – resolvi partir para atividades palpáveis, ou seja, algo que tornasse a História e o livro didático atraentes e sedutores.

Mas como fazer alunos de 5ª séries diferenciarem a concepção de “tempo cronológico e tempo histórico”? Como os livros didáticos abordam esse tema? Quais histórias e memórias trazem à tona? Quais metodologias utilizam os professores? Quais tempos e espaços analisam os alunos? O que é tempo para esse público? Será que estudam a História de forma a perceber que também são sujeitos?

As problematizações que surgem em paralelo às questões sobre a análise conceitual de tempo/espço e das formas de como as crianças de faixa etária entre 11 e 12 anos interpretam essas noções veio à tona a partir de Ribeiro e Marques, onde observam que:

Como tempo e espaço são conceitos abstratos e de difícil apreensão por parte das crianças que não têm condições de compreendê-los

⁵ CABRINI, Conceição, et. al. **O ensino de História: revisão urgente**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 15

imediatamente, só o trabalho a partir da realidade mais concreta e próxima dessas crianças pode propiciar o desenvolvimento das noções espaço-temporais. Como o tempo é extremamente mais abstrato e de compreensão mais difícil que o espaço, é aconselhável iniciar o trabalho do ensino escolar por atividades que envolvam noções espaciais e aos poucos ir introduzindo as noções temporais.⁶

Como propor atividades que favoreçam as crianças o contato com a realidade que os cercam? É possível estudar a história presente? O lugar de onde moram os alunos? Sobre o transporte que utilizam para chegar até a escola? O fato é que aos professores são impostos instrumentos que os restringem a avançar em outras estratégias para o estudo da história. A título de exemplo podemos citar os livros didáticos paradidáticos, a burocracia das esferas governamentais (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação) e a ineficiência de algumas coordenações pedagógicas que travam o ensino/aprendizagem com certas regras metodológicas e outras evidências que emperram o nosso fazer.

No caso do livro didático de História, posso apresentar-lhes o nosso material de trabalho, cujo autor, Francisco de Assis Silva, que teve sua coleção aprovada na última escolha do livro didático por professores municipais de Tianguá. O livro foi publicado pela editora Moderna no ano de 2001.

O material didático do autor, embora recomendado pelo MEC – Ministério da Educação –, apresenta anacronismo quando expressa, de forma ingênua, a relação entre cultura e experiência⁷, estudo do passado e a relação passado/presente. Da mesma forma exprime inércia no debate sobre o papel do historiador e o diálogo com as fontes, o conceito de tempo e a divisão tradicional da História⁸ e, principalmente, em relação à pesquisa e o ensino de História.

Como romper com essas questões que durante alguns anos vem sendo considerada obsoleta, embora alguns autores de livros didáticos ainda insistam em

⁶ RIBEIRO, Luís Távora Furtado & MARQUES, Marcelo Santos. **Ensino de História e Geografia**. 2 ed. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001. (Coleção para professores nas séries iniciais; v. 1) p. 39

⁷ Tomo como referência, para interpretar a relação entre cultura e experiência, as propostas de E. P. Thompson. Cf. THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

⁸ Sobre a introdução do ensino europeu e de caráter universal ler: CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** – Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. pp. 92-93.

abordá-los? Como a equipe pedagógica do MEC – Ministério da Educação, permite que materiais como estes sejam aprovados? Como as editoras selecionam seus autores? Bom! Essas questões serão deixadas para outro momento, pois são complexas e o propósito deste artigo é trazer à tona possibilidades de atividades para burlar essas lacunas.

Neste caso, a estratégia escolhida foram as abordagens da Pedagogia de Projetos⁹, pois foi o método utilizado para levar alunos de 5ª séries a pesquisa e a entender o papel do trabalho do historiador quando nos apropriamos de fontes e temas para escrever a História.

O trabalho que registro neste artigo trata-se de uma experiência vivenciada com alunos de História das 5ª séries “A” e “D” do Centro Educacional de Tianguá-Ceará.¹⁰

As linhas que seguem apontam questionamentos, problematizações e avaliações que faço sobre o exercício no magistério em que centro as análises em três eixos dispersos que se complementam no decorrer do texto:

- 1) O diálogo entre o livro didático e a pedagogia de projetos;
- 2) A análise da noção de tempo e memórias com alunos de 5ª séries;
- 3) O uso da linguagem fotográfica como recurso didático e fonte para análise, interpretação e produção de textos.

A organização e problematização do trabalho centram-se apenas com os alunos das 5ª séries, mas não impede que professores adaptem essa metodologia em outras séries e áreas do conhecimento, pois de forma geral privilegio como foco o ensino de História atrelado à produção do conhecimento historiográfico.

Para situá-los em torno dos métodos que cercam as análises do trabalho articulado entre o livro didático e a Pedagogia de Projetos é necessário voltarmos sobre a questão referente ao atonitismo que fiquei diante de alunos de 5ª séries em que desmotivados pelo estudo da História e seus métodos não dominavam as competências e habilidades na forma de ler, interpretar e produzir textos com ênfase na análise historiográfica.

⁹ Cf. MONTEIRO, F. G. C. **Pedagogia de Projetos: uma experiência a partir da História Local**. In: I Encontro Norte e Nordeste de História da Educação e V Encontro Cearense de Historiadores da Educação. Guaramiranga - Ceará. UFC/FACED, 2006. pp. 13-25.

¹⁰ O Centro Educacional de Tianguá foi fundado pelo Monsenhor Tibúrcio G. de Paula na década de 1970 e localiza-se na Avenida Prefeito Jacques Nunes, 1535.

De forma geral, é possível entender os alunos, pois alguns livros didáticos, na sua narrativa, expressavam “verdades”, exageram nas linearidades, cronologias e suas abordagens centradas no anacronismo discursivo dos “grandes heróis com seus grandes feitos”, cuja versão ainda persiste nos livros didáticos e na metodologia utilizada pelos professores.

A leitura de quaisquer temas para estudo em sala de aula era notada, por parte dos alunos, como algo estático, petrificado, onde as interpretações e críticas não podiam interferir no debate intelectualizado do autor, muito embora nos esforçássemos para sensibilizá-los para tal exercício.

A inércia dos alunos frente a disciplina de História pode ser analisada por diferentes visões: a organização dos conteúdos, a metodologia, a avaliação. Mais a questão que vejo como centralizadora dessa problemática trata-se das séries anteriores, ou seja, da 1ª a 4ª série, onde merece destaque a formação inicial dos professores polivalentes.

Os polivalentes são professores graduados em Pedagogia que ao término estão aptos a lecionar nas séries iniciais. O problema de sua formação inicial e posterior refere-se à fragmentação do conhecimento e sua aplicação em sala de aula no momento que seguem a proposta do currículo de uma determinada seriação (de 1ª a 4ª série), onde a História, Geografia, Matemática, Português, etc. são abordados de forma isoladas e autônomas.

O trabalho desses profissionais nas séries iniciais é de grande valia para o processo do ensino/aprendizagem, onde privilegiam o lúdico, a psicomotricidade e a autonomia intelectual nas diversas áreas do conhecimento. Agora, existe um problema: o excesso de conteúdos trabalhados por esses professores, pois se defrontam com questões complexas que cada disciplina é capaz de proporcionar, sejam pelos conceitos, métodos, fórmulas... Com raras exceções existem nessas seriações professores especialistas para lecionarem Matemática e Português, privilegiando as duas disciplinas como sendo importantes na formação dos discentes em detrimento às disciplinas das Ciências Humanas, Biológicas e Agrárias.

Acostumados com esta estrutura organizacional vemos que ao ingressarem no Ensino Fundamental II os alunos passam a estudar métodos diferenciados por parte dos

professores especialistas em que os polivalentes saem do cenário e cedem lugar aos profissionais habilitados por área do conhecimento.

No caso do ensino de História existe uma grave deficiência, pois na 5ª série os alunos são levados a realizarem exercícios interpretativos globais em que não realizam exercícios comparativos; alguns conseguem exporem habilidades interpretativas a partir da linguagem cinematográfica, da charge, da pintura, mas são minorias.

Nessa visão, é possível notar a discrepância dos alunos frente a análise de conceitos que foram atrofiados durante os anos que passaram nas séries iniciais. Os conceitos como trabalho, cultura, classe operária, burguesia, produção... encontram-se fadados apenas a uma interpretação pueril, ligados a “decoreba” ou mesmo ao senso comum.

A implementação do projeto: “No baú da vovó: fotografias, histórias e memórias” foi a estratégia que encontrei para atrair os alunos para a disciplina de História e desconstruir, a partir do conhecimento historiográfico, os mitos construídos a partir da historiografia brasileira em torno da concepção de nação, identidade nacional e cidadania.¹¹

O projeto teve, em sua primeira fase, o objetivo de sensibilizar os alunos para “a pertinência da pesquisa histórica que se propusesse com vitalidade crítica e que buscasse não só a retrospecção, mas a prospecção, dinamizando as relações entre memória e história”.¹² Ao contrário disso, o que vemos nas escolas e na sociedade, conforme nos atina Eric Hobsbawm, é que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.¹³

A erudição historiográfica do século XIX desenhava para a disciplina de História¹⁴ uma vertente que a cristalizou como ciência que analisa o passado através de documentos escritos, sendo, portanto, o presente alheio à crítica do historiador.

¹¹ Cf. PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

¹² ALMEIDA, Paulo R. de. [et. al]. **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'Água, 2004. p. 06

¹³ HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)**. SP.: Cia das Letras, 1995. p. 13.

¹⁴ BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos, 17)

Enveredando pela perspectiva da História Social¹⁵, optamos por uma história que privilegia as expressões humanas dos diversos sujeitos no tempo. Assim, concordamos com o conceito de História exposto no livro – O ensino de História: revisão urgente –, quando é enfatizado que:

A história estuda as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos. Essas relações estão em permanente movimento, são essencialmente dinâmicas e contraditórias. Produzir história, para nós, é procurar captar, recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços. Em decorrência disso, necessitamos de um tipo de procedimento adequado aos fenômenos históricos que estão sempre em movimento e que evidenciam manifestações contraditórias.¹⁶

A perspectiva desse trabalho é exatamente incentivar alunos a vasculhar os registros familiares e analisar a história a partir do cotidiano, das práticas sociais, das ações dos sujeitos no passado dialogando com o presente e perceber esse movimento na História.

Para isso temos que buscar registros, fontes históricas. Afinal, o historiador interpreta, segundo Carlo Ginzburg, a partir do paradigma dos indícios.¹⁷ Entendemos como indícios todos os rastros deixados por diversos grupos sociais, exemplo: objetos arqueológicos (esculturas, utensílios domésticos, templos, etc.); documentos escritos (inventários, registros paroquiais, cartoriais, processos jurídicos, jornais, etc.); documentos visuais (fotografias, pinturas, charges, etc.) e outros vestígios considerados possíveis de análise. Na perspectiva de Marc Bloch: “A diversidade dos testemunhos

¹⁵ Cf. FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e História Social: historiografia e pesquisa. In.: **Projeto História**. São Paulo, Pós-Graduação em História e Depto. de História, PUC-SP, n. 10, p. 73-90, dezembro, 1993.

¹⁶ CABRINI, Conceição [et. al.]. Op. Cit. p. 33

¹⁷ GINZBURG, Carlo . **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele.”¹⁸

Percebam que o historiador tem várias opções para selecionar suas fontes, interpretá-las e escrever a história, mas só passam a escolhê-las a partir do tema selecionado para estudo. Sobre a seleção e interpretação de fontes estas devem ser tomadas na sua contextualização e como um arsenal produzido pela sociedade.

Se a sociedade produz fontes, é possível notar que o historiador também as produz. Quando registramos a história de vida de uma pessoa a partir da História Oral, estamos produzindo registros. Ou mesmo quando fotografamos e/ou filmamos ações que representam os eventos sociais, a vida privada, trabalhadores ambulantes, operários nas fábricas e outros.

Na academia é expressivo, logo nos primeiros períodos da graduação, que os futuros historiadores escrevam a história a partir de indícios, fontes e da escolha de um tema. Agora, com alunos de 5ª séries é necessário deixarmos evidentes o que é esse profissional, o que ele produz e qual relação estabelecem com a sociedade presente, conforme nos elucida a epígrafe inicial de Michel de Certeau.

2. Nos rastros dos arquivos familiares: tempos, memórias e fotografias.

O exercício sobre o trabalho do historiador com alunos de 5ª séries foi possível, de fato, com o projeto “No baú da vovó: fotografias, histórias e memórias”. Mas antes de implementarmos o projeto tivemos que, primeiramente, sensibilizarmos os discentes sobre as atividades que iríamos desenvolver paralelas ao livro didático, pois embora não concordássemos com os conceitos e métodos utilizados pelo autor não poderíamos abandoná-lo, mas elaborarmos estratégias de ação para favorecer aos discentes outras interpretações, cujo intuito fosse o de confrontar situações e análises gerais sobre o tema em estudo.

¹⁸ BLOCH, Marc. **Apologia da História. Ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 80

No entanto, o que nos veio à mente foi como apresentar para esses alunos as ferramentas de trabalho do historiador? Quem é esse profissional? São professores? São professores/pesquisadores? São pesquisadores que dispensam o trabalho em sala de aula para sozinhos produzirem em seus gabinetes e arquivos? Quais registros possíveis para análises? Quais métodos utilizam?

Com foco nessa problemática a estratégia de trabalho foi cercar a realidade vivida pelos alunos. Nesse caso, a realidade mais próxima que percebíamos possibilidades para análises centrava-se na relação entre escola-família. Por essa via optamos enveredar pelos arquivos privados dos álbuns de famílias.

O ambiente doméstico serviu como espaço de investigação dos alunos, pois trata-se de registros de sujeitos reais que não sejam aqueles personagens intocáveis de reis e rainhas presentes nos livros didáticos. Outro fator seja o fato de notar a complexidade dos materiais que familiares são capazes de armazenar que, arquivados por acaso, podem nos trazer informações sobre os fazeres do cotidiano a partir da leitura e interpretação, onde o fio da memória está centrada nos objetos que são expressos por um sentimento de pertença.

Oferecer a esses alunos outras possibilidades de leitura e interpretação é propiciar um exercício de confrontar idéias, de realizar comparações, de produzir textos e notar a relação entre memórias e histórias.

Esses são alguns elementos que rompem com o paradigma de que o hábito da leitura se adquire com livros e não pela capacidade de interpretar imagens. Sobre esse aspecto Sônia Mota Rodrigues enfatiza que:

Não basta oferecer à criança livros em quantidade para que se promova a leitura na família. Serão leitores, naturalmente, aqueles que percebem a leitura como elemento essencial ao ambiente em que vivem. Crianças que convivem com a interpretação do dia-a-dia, com o comentário espontâneo do que acontece a sua volta, qualquer que seja o veículo que transmite o acontecimento, com a apreciação da ficção, da fantasia, lerão. Mais do que ler, essas crianças serão capazes de criar sonhos, histórias, desenhos, máquinas, maneiras de reagir ao mundo e, se necessário,

defenderem-se deles. Terão um acervo interno adquirido na leitura, prontamente acessável quando dele precisarem na vida.¹⁹

As considerações de Mota coincidem com a dinâmica de analisar fotografias de famílias por possibilitar uma visão que está “a sua volta” e também por cumprir um sentido político de querer fazer alunos de 5ª série entender o papel do historiador e o compromisso que assumimos com a sociedade no sentido de arquivar, preservar, interpretar os passados numa perspectiva crítica que advém do presente.

A Pedagogia de Projetos é entendida como uma metodologia capaz de ampliar a diversidade de atividades em sala de aula e extra-sala de aula, mas é importante frisar que as atividades desenvolvidas na forma de projetos não podem e nem devem ser atividades aleatórias. Essa observação é para atentar que em sala de aula nos deparamos com a complexidade do ensino/aprendizagem e nosso papel é cercar a presa indicando para os alunos, detalhadamente, o que vamos explorar? Com quais objetivos? Quais tempos – horas aulas – utilizaremos para trabalharmos as atividades? Quais diálogos são possíveis travar?

Procurando cumprir com as indagações acima, o primeiro momento foi a apresentação do projeto em sala de aula para os alunos, um momento importante para ser exposto o passo-a-passo das atividades, claro que anteriormente já havíamos tratado da temática para a coordenação pedagógica da escola.

Na aula seguinte, nos detemos em cercar nossa presa: analisar fotografias. A primeira atividade prática foi uma explanação sobre o surgimento da máquina fotográfica e o papel dos fotógrafos amadores em nossa cidade. Essa opção não tratava-se de uma obviedade, mas de atentar-lhes como a máquina fotográfica teve (e tem) uma função social de registrar, através da imagem visual, fragmentos de vidas em tempos que não existia máquinas digitais, telefones celulares, scanners, web-cams, etc., hoje são equipamentos comuns no cotidiano dos nossos alunos. Para essa atividade selecionamos epígrafes do livro “Fotografia e História”, do autor Boris Kossoy²⁰ que serviu de mote para travar um debate entre o que os alunos conheciam hoje sobre equipamentos de

¹⁹ MOTA, Sonia Rodrigues. “**Não importa o cardápio, o que define é banquete**”. In: A família e o leitor. 2 ed. Rio de Janeiro: PROLER, 1995. p. 12

²⁰ KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

registros de imagens e como o autor contextualiza o uso da máquina como instrumento social no século XIX. Essa atividade dividiu-se em três momentos:

- a) Leitura coletiva e estudo em grupos sobre o uso da fotografia e o registro das ações humanas no século XIX problematizadas por Kossoy;
- b) Exposição em transparência dos primeiros modelos de máquinas fotográficas;
- c) Levantamento dos fotógrafos “amadores” da cidade de Tianguá.

Na segunda atividade, selecionamos algumas fotografias de Sebastião Salgado²¹, do livro “Êxodo”, publicadas pela Companhia das Letras, no ano de 2000²². Priorizamos o capítulo 3, intitulado: “A América Latina: êxodo rural, desordem urbana”.

É importante registrar que há alguns anos venho utilizando as fotografias de Sebastião Salgado como instrumento de análise em sala de aula com alunos de 5ª a 8ª séries. O gesto de selecionar as fotografias de Salgado justifica-se pelo fato de o autor explorar, no foco da câmera, atitudes da vida cotidiana e, através da sensibilidade magistral do autor, oportuna-nos a direcionar as discussões para as temáticas da migração, do trabalho e dos movimentos sociais no Brasil. Nas palavras de Salgado:

O livro conta a história da humanidade em trânsito. É uma história perturbadora, pois poucas pessoas abandonam a terra natal por vontade própria. Em geral elas se tornam migrantes, refugiadas ou exiladas constrangidas por forças que não têm como controlar, fugindo da pobreza, da depressão e das guerras. Partem com os pertences que conseguem carregar, avançar, a pé... Viajam sozinhas, com as famílias ou em grupos. Algumas sabem para onde estão indo, confiantes de que as espera uma vida melhor. Outras estão simplesmente em fuga, aliviadas por estarem vivas. Muitas não conseguirão chegar a lugar nenhum.²³

²¹ Gostaria de agradecer a professora Meyrilândia Fernandes (Tia Meyre) pelo empréstimo dos materiais de Sebastião Salgado, pois sem sua contribuição essa atividade não teria sido realizada.

²² Cf. SALGADO, Sebastião. **Outras Américas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999; SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; SALGADO, Sebastião. **Retratos de crianças do êxodo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

²³ Id. *Ibidem.*, 2000. p. 07.

Os argumentos construídos por Salgado para contar a “história da humanidade em trânsito”, é uma estratégia repleta de ideologias, expressa uma concepção política e diversa sobre as expectativas de vida de pessoas comuns que rompem a seda da modernidade reivindicando, através de gestos, linguagens e idéias, uma forma de incluí-los nesse mundo globalizado que não os permite sequer oferecer-lhes emprego, moradia, educação, saúde, etc.. Por outro lado, vejo também que o material produzido por Salgado serve para chamar a atenção das autoridades, sensibilizá-los para a acuidade das políticas públicas que exigem urgência na América Latina.

O foco para as imagens foi imprescindível, pois o momento foi oportuno para exercitarmos, coletivamente, os detalhes filigrados da linguagem²⁴ fotográfica com ênfase à vida cotidiana dos índios na Amazônia, o abandono dos campos no Equador, o Movimento dos Sem-Terras no Brasil o êxodo para as cidades (Cidade do México e São Paulo).

O exercício com as fotografias foram além das imagens cristalizadas no retroprojeto, o momento foi favorável para (re) pensar várias questões que afloravam a partir da intervenção dos alunos, onde o cruzamento de informações trouxe à tona questões trabalhadas na primeira atividade sobre o uso da máquina como uma ação humana para registrar experiências de vida, a sensibilidade do fotógrafo, a abordagem técnica e, sobretudo, as pistas feitas sobre as imagens fixas nas fotos impressas.

À medida em que íamos trocando de foto víamos os olhares pasmos dos alunos para os diversos focos que Salgado dava para os sujeitos expressos nas imagens. Das imagens vistas pelos alunos as que mais chamaram sua atenção foram os índios e o Movimento dos Sem-Terra. Quando projetamos os índios na Amazônia, o questionamento girou em torno das seguintes indagações: “Por que pintam a pele? E que são aquelas coisas nos braços? No pescoço? Eles não têm vergonha de ficarem nus? Porque os índios são violentos?”

²⁴ Cf. SILVA, Marcos A. “O trabalho da linguagem”. In.: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, (6), 11: 45-61, set/1985-fev/1986; ZANIRATO, Silvia Helena. A documentação fotojornalista na pesquisa histórica. In.: **Trajeto: Programa de Pós-Graduação em História e do Depto. de História da UFC**. v. 2, n.º. 4 (nov. 2003) Fortaleza, Depto. de História da UFC, pp. 205-218, 2001; BARBOSA, Marta Emisia Jacinto. Imprensa e fotografia: imagens de pobreza no Ceará entre o final do século XIX e início do século XX. **Projeto História**. São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em História e Departamento de História. PUC, n. 24, p. 421-429, jun. 2002. NEVES, Lucas Baeta. A fotografia como documento histórico. In: **Em Tempo de História: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**. n.º. 8, Brasília, pp. 01-11, 2004.

Vejam como a concepção de “índio” expressa nas indagações dos alunos são vistas sobre o olhar eurocêntrico, onde prevalece uma visão de grupos “ingênuos”, “preguiçosos” e “violentos” por usar arco e flecha para a caça, pesca... No entanto, vemos que as interpretações privilegiam, ainda, a valorização da raça branca em detrimento a outras etnias. Uma observação que se pode fazer aqui e que foram expostas em sala de aula é que essa visão trata-se de um currículo escolar ultrapassado e um poder de selecionar temas e autores expresso por cinco ou seis editoras que controlam o mercado de impressão no Brasil.

No que se tratava do “MST” os debates centraram na questão da luta pela sobrevivência através da terra. A atenção sem pestanejar estava em notar as inúmeras famílias que vivem em acampamentos improvisados à beira de rodovias, onde crianças e adultos convivem em meio às precariedades do campo em que persiste a falta d’água, educação, higiene, assistência médica... A análise nos levava a refletir sobre a Reforma Agrária, as desigualdades sociais, o desemprego e a migração.

Mas o fato que os sensibilizou para o problema da expropriação da terra foi o assassinato de camponeses, em 17 de abril de 1996, no povoado de Eldorado dos Carajás/PA, onde notaram os vários corpos no caixão lotando um caminhão. Nesse momento atentamos para a habilidade e ação do fotógrafo em focar corpos em movimento, onde o caminhão parece levar não apenas corpos mortos, mas sonhos e esperanças que foram encerradas por um ato de violência e abuso de poder. Essas imagens os fizeram repensar sobre a luta pela terra e como um fio condutor direcionamos para confrontar a ideologia do “MST” e as mensagens exageradas da mídia sobre o movimento.

Durante a projeção das fotografias de Sebastião Salgado o exercício de análise centrou-se na condição de interpretar tempos e memórias buscando problematizar a organização das fotos, focos e temas selecionados pelo autor. Outro exercício foi o de cruzar passado – presente. Essa estratégia nos possibilitou a expor para alunos de 5ª séries que a história não é estática, mas dinâmica e que o trabalho do historiador é uma prática política, embora cercada de ideologias, mas é uma forma de expressar que os grandes eventos sociais não estão isolados da vida cotidiana de pessoas “comuns”.

Após essa atividade partimos para a prática. Tratava-se de induzí-los a buscar fontes para interpretar a História. A estratégia inicial surgiu a partir do convite,

Imaginemos por um instante um lugar onde tivéssemos conservado todos os arquivos das nossas vidas, um local onde estivessem reunidos rascunhos, os antetextos das nossas existências. Encontraríamos aí passagens de avião, tíquetes de metrô, listas de tarefas, notas de lavanderia, contracheques; encontraríamos também velhas fotos amareladas. No meio da confusão, descobriríamos cartas: correspondências administrativas e cartas apaixonadas dirigidas à bem-amada, misturadas com cartões postais escritos num canto de mesa longe de casa ou ainda com aquele telegrama urgente anunciando um nascimento. Entre papelada, faríamos achados: poderia acontecer de esbarrarmos com nosso diário da adolescência ou ainda com algumas páginas manuscritas intituladas ‘Minhas lembranças de infância’.²⁵

A partir das indicações de Philippe Arriére, exposta para os alunos em papel madeira, passamos a explicar o percurso que os alunos deveriam traçar. Nesse caso, a pista a seguir foram as fotografias pertencentes a seus familiares. E para buscar essas fotografias eles deveriam conversar com seus avôs (ou outros parentes) e juntos selecionarem uma fotografia. A fotografia podia retratar as diversas experiências de vida, seja na zona urbana ou rural, exemplo: o trabalho fabril, agrário, o espaço doméstico, objetos, festas em famílias, etc.

A partir dos elementos focados nas fotos dos alunos o sentido girou em torno da relação entre história e memória, da memória como história e da história como memória. As memórias foram tomadas como práticas políticas, onde era possível notarmos o processo da história e da identidade dos grupos trazidos à tona pelas imagens fotográficas.

O principal objetivo desta atividade é a oportunidade que temos para juntos, produzirmos conhecimentos, ou seja, também somos autores, capazes de interpretar histórias e memórias a partir das fotografias em que a noção de tempo foge a

²⁵ ARTIÉRE, Philippe. Arquivar a própria vida. In.: **Estudos históricos**: CPDOC/FGV. Rio de Janeiro, v. 11, n.12, pp. 9-34, 1998. p. 9

cronologia²⁶ expressa nos livros didáticos e, portanto, tão distante das experiências de vida dos alunos.

Mas para este exercício foi necessário elaborarmos roteiros (de forma que eles tivessem a liberdade de modificá-los). Vejam abaixo:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANEXO I

- 1) Entrevistar seus avôs (ou outros parentes) sobre as fotografias existentes nos álbuns de famílias e, juntos, observem uma a uma;
- 2) Após olharem as fotografias vocês selecionarão uma foto. Dê preferência aquela foto em que o autor expressou mais detalhes ao apresentá-la.
- 3) Após selecionada a fotografia você precisa está atento a duas questões:

3.1 Sobre o aspecto da fotografia, onde observará:

- a) Como a foto está organizada nos álbuns de fotografias, ou mesmo se está em outro espaço, digo, isolada do álbum. Será que está fixada num armário? Paredes? Guarda-roupa?
- b) A foto está preservada?
- c) Existem anotações no verso da fotografia? Indicações sobre datas? Dedicatórias?

3.2 Cercar a foto de questionamentos:

- a) Em que ano foi revelada a foto?
- b) O que é possível ler na fotografia? Ou seja, quais imagens registram?

²⁶ Sobre a cronologia de datas e fatos ainda é a forma estrutural que vemos impressos nos livros, embora seja divulgado pelas editoras que exista uma outra forma de interpretar a história. No entanto, o que notamos são histórias que privilegiam uma elite, cujo material didático e paradidático reforçam uma consciência histórica repleta de pré-conceitos acerca do anacronismo, porém as factuaisidades ainda persistem, a título de exemplo trata-se da historiografia afro-brasileira e africana nos livros didáticos. Sobre esse assunto ler: SCHIMIDT, Ma. Auxiliadora M. dos Santos & GARCIA, Tânia Ma. F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In.: **Cadernos CEDES**, Campinas/SP. vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

- c) Qual evento foi fotografado?
- d) Quais sujeitos aparecem na foto?
- e) Quando o autor retoma a foto, quais histórias e memórias vêm à tona?
- f) O que é possível rememorar a partir da foto?
- g) No período em que foi revelada a foto, o que estava acontecendo no país em termo de política, economia. Quem era o presidente do Brasil?
- h) No período em que você tirou essa foto o que estava acontecendo na cidade em termo de política, economia. Quem era o prefeito? Como era a cidade?
- i) Comparando a data da foto e observando o espaço urbano hoje, será que houve mudanças? Quais?

É importante salientar que recomendamos aos alunos que no ato da entrevista estivessem usando um caderno para anotar os comentários adquiridos durante o contato com o entrevistado.

A seguir, segundo momento do trabalho prático:

ROTEIRO DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTO

ANEXO II

1. Após a entrevista e de posse da fotografia vocês voltarão para casa e, concentrados, escreverão um texto tomando como base a fotografia selecionada e as anotações obtidas no ato da entrevista.
2. Para a produção textual (**introdução, desenvolvimento e conclusão**) é necessário ter em mente que vocês escreverão uma redação detalhista sobre a fotografia e a história da fotografia, veja algumas dicas abaixo:
 - a) Dê um título a seu trabalho;

- b) Uma apresentação, em que você deve justificar seu tema;
 - c) Você deve relatar como fez a pesquisa enfocando o momento trabalhado em sala de aula até a entrevista;
 - d) Na construção dissertativa da análise da fotografia vocês irão transformar as indagações iniciais e anotações obtidas durante a pesquisa em texto, veja:
 - ⇒ Ler a fotografia a partir da imagem representada na foto;
 - ⇒ Apresentar a qualidade da foto: conservada, desbotada, rasurada, etc.
 - ⇒ Características da foto (Quais personagens estão na foto? Identificá-los e dar as características de suas roupas, sapatos... Estão sorrindo, sérios, fazendo gestos, em pé, sentados, etc.? Como é a paisagem da foto: foi feita dentro de casa ou fora de casa? Em qualquer dos ambientes deverão apresentar detalhes sobre a paisagem. Nesse momento, vocês podem acrescentar outras informações que considerarem necessárias;
 - e) Escreva uma pequena conclusão, onde deve-se levar em consideração as dificuldades de análise e escrita, etc.
 - f) Antes de finalizar a atividade é importante realizar uma releitura do texto produzido.
3. Nessa terceira etapa distribuímos – como anexo III – para os alunos uma folha que serviria de contracapa, onde os alunos deveriam registrar seus dados (instituição de ensino, disciplina, professor, nome do aluno (a), série e turma) e a do entrevistado (Nome do entrevistado, idade, profissão, cidade em que mora, endereço). Ainda como quesito deste anexo um espaço em branco, na mesma folha, para que fosse colada a fotografia;
4. No anexo IV, uma folha para os alunos registrarem suas produções textuais, composta por Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.

Nesta última parte da atividade não foi objetivo limitar a produção textual dos alunos impondo-lhes um determinado número de linhas, laudas, mas tinha o sentido de direcioná-los para a organização visual do trabalho e estilo de escrita, privilegiando a exploração, no ato de ler e produzir textos, as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas e Técnicas).²⁷

Sobre essa questão digo-lhes que é propício aos alunos perceberem que existem autores e editores que controlam o mercado de impressão no Brasil. Vejo que muitas vezes só damos conta dessa dimensão durante o curso de graduação na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. Recomendo desde cedo aos professores que antes de trabalhar e/ou indicar um material, apresentar para os alunos a concepção política e ideológica, o estilo de linguagem e a abordagem temática do autor, bem como indicar um roteiro de análise e referência bibliográfica.

Para concluir o trabalho prático, foi sugerida aos alunos a elaboração de uma capa que fosse possível visualizar uma formalidade na folha de rosto, onde pudesse identificar a instituição, disciplina, professor, nome do aluno, série/turma, título do trabalho e ano de publicação.

3. Conclusão:

As questões abordadas neste texto cumprem o objetivo de expor para professores da educação básica que o livro didático não pode ser o único material de trabalho, pois existem outras estratégias, práticas possíveis de ser desenvolvidas em sala de aula. Agora, não quero aqui eximir as dificuldades e os contratempos ocorridos no decorrer das atividades, mas também é necessário estarmos atentos que propor atividades, além

²⁷ Registra-se que é visível o desconhecimento dos alunos em relação à utilização dessas normas em suas leituras e produções textuais, pois o que notamos são textos plagiados, desordenados e a inexistência do diálogo com os autores da obra analisada. Um trabalho pedagógico que deve ser iniciado ainda na Educação Básica. Cf. ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

das do livro didático, nos exige um certo disciplinamento referente a: conhecer a diversidade cultural da turma e os limites e possibilidades do livro didático, buscar e selecionar materiais, realizar leituras específicas, cruzar informações...

Esse exercício nos direciona a notar a capacidade de interpretação dos alunos, rompe com as normas indicadas pelos órgãos governamentais que administram a educação e tratam de temas que abordam o cotidiano e a experiência de vida de sujeitos reais por notar que a “História é uma prática social e o vir-a-ser é construído pelo ser social em suas várias dimensões do presente”.²⁸

Essa foi a concepção de história que procuramos expor em sala de aula e o contexto analisado nos levou a notar que o tempo histórico ronda outros ambientes que não sejam apenas a sala de aula, pois está presente nos livros didáticos, nos diálogos que estabelecemos em sala de aula, no bate-papo entre amigos, no ambiente familiar... Embora ingenuamente não percebemos isso, mas o tempo é construído por uma ação política e adversa que contraria opiniões, rompe paradigmas, faz-se resistências. Mas por outro lado, existem as manipulações dispersas nos manuais pedagógicos, nas ações e planos dos professores, nas imagens e temas veiculados pela mídia e em outras linguagens que persistem em fundar memórias que registram a história de dominantes e dominados, reis e rainhas, histórias narradas de forma cronológica e elitizada, em detrimento de outros sujeitos que ficam à margem da História.

Romper com essa perspectiva historiográfica requer uma ação e reflexão sobre os materiais didáticos que chegam até nossa escola, onde devemos partir do pressuposto que são materiais organizados e distribuídos pelo Estado. Nessa perspectiva, questionamos: Quais autores escrevem sobre o ensino de História? Quais temas abordam? Quais estratégias utilizam? Como vêem a história? Que relação estabelece entre o passado/presente? Quais histórias, memórias são expressas?

Outra questão é que essa mesma visão deve-se expor para os alunos de forma gradativa, levando-os a perceber que o material que está a nossa disposição foi escrito por alguém e que por isso mesmo expressa ideologias e, às vezes, utilizam-se de conceitos que revelam o anacronismo na forma de analisar a História.

²⁸ ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez, et. al. Aprender quais histórias? In.: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 7, n. 13, p. 153-164, setembro, 1986/fevereiro, 1987.

Com alunos de 5ª séries notamos que esse trabalho dissolve-se lentamente, mas como enfatiza o ditado popular, “antes tarde do que nunca”. Ou seja, existe uma transposição política e pedagógica das 4ª para as 5ª séries, cuja problematização enfatizamos no início deste texto, que centra-se na questão da polivalência, que permeia as características de uma história romântica, homogênea, sem confronto.

A intervenção, realizada logo no primeiro bimestre, teve intenção de balburdiar os conceitos dos alunos referentes ao ensino de História e somente depois apontar caminhos concretos. No entanto, isso nos exigiu a, coletivamente, dar ressignificados a fatos já cristalizados em que tempos e memórias se encontravam naturalizados na análise dos alunos. O passo fundamental foi o de propor amplas análises, de fazer notar que o mundo todo está a nossa volta e que precisamos nos atentar para decidir que rumos vamos tomar.

As análises de fotografias em álbuns de famílias cumpriram esses objetivos, não de forma simplista, mas o confronto passou a existir a partir do momento que passamos a comungar a mesma linha de raciocínio: a importância do trabalho do historiador e suas ferramentas de trabalho.

Buscar e selecionar fotografias é um gesto aparentemente singelo, mas a complexidade está em interpretá-las e produzir textos que indicam as noções de tempos e memórias que se cruzam a partir de uma concepção política que temos do presente. Arelado a estes fazeres está em notar como as narrativas dos alunos foram delimitando os tempos e espaços que no intermeio de palavras soltas cruzavam-se as análises de um exercício prático de tomar as fotos como fontes e de se fazerem notar como construtores da própria história.

As festas de aniversários, casamentos, lazeres, trabalhos... foram temas que vieram à tona e toda a estrutura textual desembocou na riqueza de detalhes apontados pelos alunos. Ao ler os textos percebia-se que não tratava-se de simples “rabiscos” grafitados, mas análises globalizadas que se entrelaçavam entre o viver e o fazer a história.

O ziguezague textual fora cosendo linhas simples e objetivas, mas ao mesmo tempo traços complexos pela forma de informar, cruzar e fazer comparações de fatos que partiam de suas próprias experiências de vida.

Ao contextualizar a trama estava explícito o recorte temporal e o lugar social, inconscientemente os alunos expressaram no papel o trabalho do historiador que para alunos da graduação não é tarefa tão fácil de ser percebida nos primeiros períodos de um curso de graduação.

É bem verdade que não foram todos os alunos que realizaram as atividades com êxitos, inclusive, dois ou três alunos apenas colaram a fotografia ao invés de analisá-la e produzir um texto. O fato é que na socialização dos trabalhos esse exercício fora concretizado pela narrativa oral. É bom estarmos atentos para a capacidade de interpretação dos alunos, pois se tivermos realizando uma avaliação contínua esses fragmentos vêm à tona.

Noutros trabalhos víamos traçados simples, sem coesão e coerência textual e ao contrário disso devemos valorizar o esforço de buscar e identificar fotos a partir do diálogo com parentes. Um exercício que implica dinâmica e vontade de fazer, onde a verbalização realizada a partir do diálogo rompe-se a formalidade e apresenta-se a construção do conhecimento, onde a participação da família é o mote para a construção historiográfica.

Diante a complexidade do fazer histórico e do fazer pedagógico digo que é imprescindível notar a perspicácia da narrativa dos alunos e avaliarmos este fator como positivo na medida em que criamos espaços para a interpretação textual e de seleção de temas a serem abordados sempre seguindo, numa perspectiva freireana²⁹, a autonomia intelectual dos alunos.

Finalizo este com uma citação de Paulo Miceli, onde destaca que:

É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a história ganhe respeito e importância, mesmo quando isso

²⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (O mundo hoje; v. 21)

pareça impossível. É necessário, em suma, ter coragem para aprender que até sobre um chumaço de algodão alguma coisa pode ser criada.³⁰

³⁰ MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In.: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994 (Coleção Repensando o ensino). p. 41.