

MAIS DO QUE PALAVRAS: FOTOGRAFIA COMO ELEMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiz Fernando Villalba Santos
Doutorando em Mídia e Cotidiano - UFF
Professor UNESA
Pesquisador do Programa Pesquisa, Produtividade, Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora UNESA, que financia esta pesquisa.
E-mail: lfvillalba@gmail.com

Resumo

Numa sociedade onde o consumo e o impacto de indivíduos pelas imagens é enorme, a investigação tem como objetivo apresentar um estudo sobre alfabetização visual no ensino fundamental, explorando o imenso potencial das imagens, como fotografias e ilustrações, e ainda, investigar as práticas docentes nesta área, associadas ao ensino de História. A partir das informações obtidas através de levantamentos bibliográficos tentaremos entender se professores estão alfabetizando visualmente seus alunos ou não. Para isso, utilizaremos a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, na tentativa de responder “como a fotografia pode transformar o ensino de história, considerando as desigualdades no acesso às tecnologias?” A proposta é a criação de um e-book de distribuição gratuita, que oferece metodologias e atividades interdisciplinares para integrar a fotografia ao cotidiano escolar. Autores como Kossoy (2008), Panofsky (2001) e Martins e Tourinho (2011) que defendem a cultura visual na educação estão no nosso debate.

Palavras-chave: Fotografia; Alfabetização Visual; Educação Crítica.

Abstract

In a society where consumption and the impact of images on individuals is enormous, the research aims to present a study on visual literacy in elementary education, exploring the immense potential of images, such as photographs and illustrations, and also to investigate teaching practices in this area, associated with the teaching of History. Based on the information obtained through bibliographical surveys, we will try to understand whether teachers are teaching their students visual literacy or not. To this end, we will use qualitative research of a descriptive nature, in an attempt to answer “how can photography transform the teaching of History, considering the inequalities in access to technologies?” The proposal is to create an ebook for free distribution, which offers methodologies and interdisciplinary activities to integrate photography into the daily school routine. Authors such as Kossoy (2008), Panofsky (2001) and Martins and Tourinho (2011) who defend visual culture in education are part of our debate.

Keywords: Photography; Visual Literacy; Critical Education.

Introdução

A sociedade contemporânea está imersa em um consumo acelerado de imagens, impulsionado pelas tecnologias digitais e pela globalização acelerada. Redes sociais dedicadas a fotos e vídeos, como o Instagram, exemplificam essa realidade, na qual as imagens tornaram-se um subproduto central dos meios de comunicação de massa. Como destaca Santaella (2008), vivemos em uma “cultura das mídias”, onde a visualidade assume um papel predominante na construção de significados e na forma como interagimos com o mundo. No entanto, o acesso a essas tecnologias ainda é desigual, o que reforça discussões sobre alienação e exclusão digital, temas que exigem atenção crítica (Kenski, 2012).

Na educação, as imagens assumem um papel fundamental como ferramentas de aproximação da realidade e de estímulo ao aprendizado. Livros didáticos já utilizam pinturas, fotografias, mapas e outras representações visuais para facilitar a compreensão dos conteúdos. Segundo Barbosa (2005), a integração da cultura visual no ambiente escolar pode promover uma educação mais crítica e reflexiva, preparando estudantes para interpretar e questionar o universo imagético que os cerca. Entretanto, cabe aos educadores explorar o potencial lúdico e pedagógico dessas imagens, integrando-as de forma criativa ao cotidiano escolar. Como afirma Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, no qual educadores e educandos constroem juntos o conhecimento, superando a mera transmissão de informações.

Este trabalho propõe investigar através de pesquisa bibliográfica e estudo de campo, como a fotografia pode transcender os materiais didáticos tradicionais e se tornar uma ferramenta transformadora no processo de ensino-aprendizagem em uma escola municipal. A proposta alinha-se à perspectiva de Martins e Tourinho (2011), que defendem a educação da cultura visual como um meio de empoderamento e transformação social, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Diante do exposto, o problema da pesquisa traz a seguinte questão: como a fotografia pode transformar o ensino em escolas públicas, considerando as desigualdades no acesso às tecnologias?

Tendo como objetivo geral analisar se a fotografia vem sendo utilizada de forma pensada e educativa, promovendo a alfabetização visual dos alunos. Os objetivos específicos incluem: 1) investigar práticas educacionais que contemplam a interpretação de imagens; 2) problematizar o uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem; 3) identificar lacunas na formação docente relacionadas à alfabetização visual e 4) criar um guia digital interativo (e-book), destinado a professores do ensino fundamental, com o objetivo de solucionar a carência de recursos práticos para uso da fotografia como ferramenta educativa.

Justifica-se este trabalho pela relação que os educandos têm com a imagem fotográfica. É recorrente a conceituação deste tipo de imagem como uma relação com o passado, um registro, lembrança, o produto de uma câmera, uma forma de se apresentar situações felizes ou de prazer, sendo o fotógrafo um mero operador do aparato. Porém o que o aluno desconhece, é que a fotografia é construção elaborada por um ser de natureza simbólica, o homem, que tem seu acesso ao mundo mediado sempre por signos diversos, como, por exemplo, a imagem (fotográfica), como nos lembram Kossoy (1999) e Barthes (1984) entre outros. Assim, o desafio passa a ser auxiliar os educandos a perceberem que a imagem fotográfica é obra pensada e elaborada pelo fotógrafo ou artista, que a compõe a partir de suas referências pessoais, profissionais, sociais e culturais, em um processo muito mais amplo do que a mera operação técnica do aparelho e que será recebida por quem também carrega sua própria bagagem cultural.

A metodologia aplicada é a pesquisa qualitativa de natureza descritiva, com consulta a bibliografia especializada, análise de documentos da educação e de práticas pedagógicas. Como destacam Dias (2012) e Sardelich (2006), a fotografia permite que

os alunos analisem fontes históricas, desenvolvam competências como o letramento visual e se coloquem diante de contextos temporais e espaciais distintos. A análise iconográfica e a interpretação iconológica, proposta por Panofsky (2001), é utilizada para interpretar fotografias, considerando tanto seus elementos visuais quanto seus significados simbólicos e contextos históricos.

A principal inovação deste projeto reside na elaboração de uma cartilha em formato e-book, destinada a professores do ensino fundamental, que orienta o uso da fotografia como ferramenta didático-pedagógica. Enquanto a fotografia já é utilizada em livros, apostilas e afins, sua aplicação muitas vezes é restrita à ilustração de conteúdos, sem explorar seu potencial como recurso de análise crítica, interpretação e construção do conhecimento. Este trabalho propõe uma nova abordagem ao oferecer um material prático e acessível que capacita os educadores a integrar a fotografia de forma intencional e reflexiva em suas aulas, promovendo a alfabetização visual dos alunos.

A cartilha não apenas apresenta técnicas de uso da fotografia em sala de aula, mas também propõe atividades interdisciplinares que conectam a imagem fotográfica a temas históricos, sociais e culturais. Como destaca Barbosa (2005), a educação visual é essencial para desenvolver nos alunos a capacidade de interpretar e questionar as imagens que permeiam seu cotidiano, transformando-as em ferramentas de aprendizagem e expressão. Ao fornecer aos professores ferramentas para trabalhar essa perspectiva, o e-book contribui para a formação de alunos mais críticos e reflexivos, capazes de decodificar as mensagens visuais que os cercam. Além disso, o formato digital da cartilha amplia seu alcance e acessibilidade, permitindo que professores de diferentes regiões possam fazer uso deste recurso. Essa democratização do conhecimento é especialmente relevante num contexto em que a cultura visual assume papel central na sociedade, mas ainda é pouco explorada no ambiente escolar. Ao unir teoria e prática, o e-book se torna um instrumento inovador a fim de transformar a fotografia em aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

Barthes (1980) relativiza sobre o espectador e o fotógrafo da imagem. Ele propõe que existem duas formas de apreender a mesma imagem, uma para cada um desses personagens. O *studium* (a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente) e o *punctum* (onde emprega-se o caso, a subjetividade). Um dos maiores desafios está em como analisar as fotografias, em qual dessas duas formas, ou nas duas? Le Goff (1990) acredita que o papel do historiador é o de retificar os erros e imprecisões da memória, que se constitui a partir de um eterno diálogo entre passado e presente. Datas são confundidas, eventos do passado são misturados com elementos do presente. Mas para assumir esta tarefa na construção de uma história, o pesquisador deve entender que é possível ser imparcial, mas impossível ser objetivo. A história é uma interpretação e os dados são fabricados. Sendo assim, serve a todo tipo de manipulação, é a revisão histórica e sua constante crítica que vai permitir alguma objetividade. Isso nos alerta para que, a tarefa do historiador é nobre, e deve estar atenta a estas tentativas de manipulação que a memória, muitas vezes subjetiva, nos traz.

Importante também pensarmos sobre as teorias que envolvem o entrelaçamento entre imagem e história. Dias (2012) nos diz que a fotografia através de suas múltiplas potencialidades irá permitir que os educandos analisem fontes e se coloquem diante de um tempo e um espaço que não é o seu, além de desenvolverem outras competências como o letramento visual. Sardelich (2006) aponta a necessidade que temos de entender esse mundo imagético que o tempo todo nos impacta para comprar, entreter e até mesmo direcionar nossas vidas. Oliveira (2009) também endossa a ideia de que a alfabetização visual amplia o olhar do indivíduo, o limite e a abrangência de sua percepção, o que faz dela imprescindível para que esse indivíduo seja consciente e crítico e por conseguinte, mais preparado para a sociedade contemporânea. Nosso

trabalho fará uma pequena introdução ao conceito de alfabetismo visual de Dondis (1997) apud Sardelich (2006) mas priorizando a questão do ensino e formação docente nesta área. Assim, propomos uma análise sobre os temas aqui descritos de forma interdisciplinar por meio das diferenças entre a educação, história, fotografia, comunicação e arte.

Desenvolvimento do tema

O homem e as imagens

Primeiramente, vamos entender a relação do homem com as imagens. As pinturas rupestres encontradas em Lascaux e Chauvet na França com datações de mais de 10 mil anos antes de Cristo (TRIGGER, 2004) traduzem o cotidiano do homem pré-histórico. Ilustra os pormenores do dia a dia daquela civilização. É como se ali surgisse a arte ou algo que poderia ser o embrião desta. Alguns estudos tentam identificar se essas gravações na pedra teriam a ver com questões divinas, práticas cotidianas ou até mesmo se seriam “arte pela arte” (HAUSSER, 2010).

O que fica claro, é que há muito tempo recorremos às imagens tanto para registrar, como para lembrar acontecimentos que de alguma forma são vistos como importantes para determinados grupos.

O Homem e a fotografia

Precisar exatamente as datas e todos os processos que culminaram na criação do que chamamos hoje de fotografia não é tarefa das mais fáceis. Este processo acabou sendo desenvolvido em vários lugares, de várias formas e por sujeitos diferentes. Esse “mosaico” só ganhou forma total no final do século XIX, mas vamos apontar aqui alguns momentos chave e personagens principais para que isto ocorresse.

O princípio fundamental se baseava na câmara escura e em materiais fotossensíveis. Sobre a câmara escura, a primeira ilustração que se tem notícia pertence ao astrônomo Gemma Frisius que a construiu para observar um eclipse solar de 1544 (BRANDÃO, 2009).

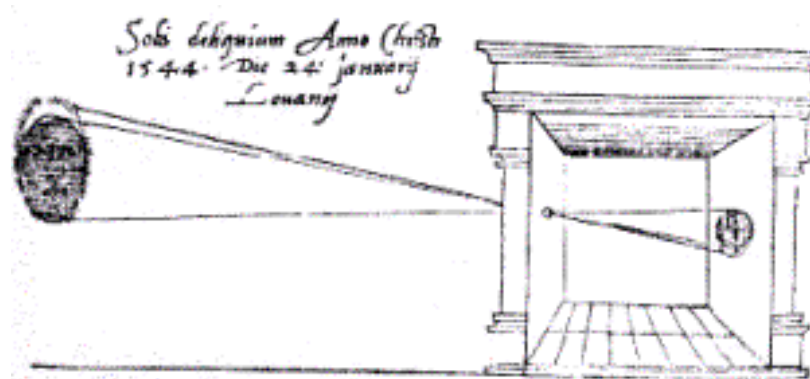


Fig. 1 - Câmara escura

No que diz respeito aos materiais fotossensíveis (sensíveis a luz) havia um problema bem mais difícil de se resolver e ele estava ligado ao tempo de exposição. Para se ter uma ideia, a imagem que é considerada a primeira fotografia do mundo capturada por Joseph Nicéphore Niépce, de 1826 demorou cerca de oito horas para ser capturada – a chapa contendo material fotossensível ficou exposta à luz por todo esse tempo. (SALLES, 2009)

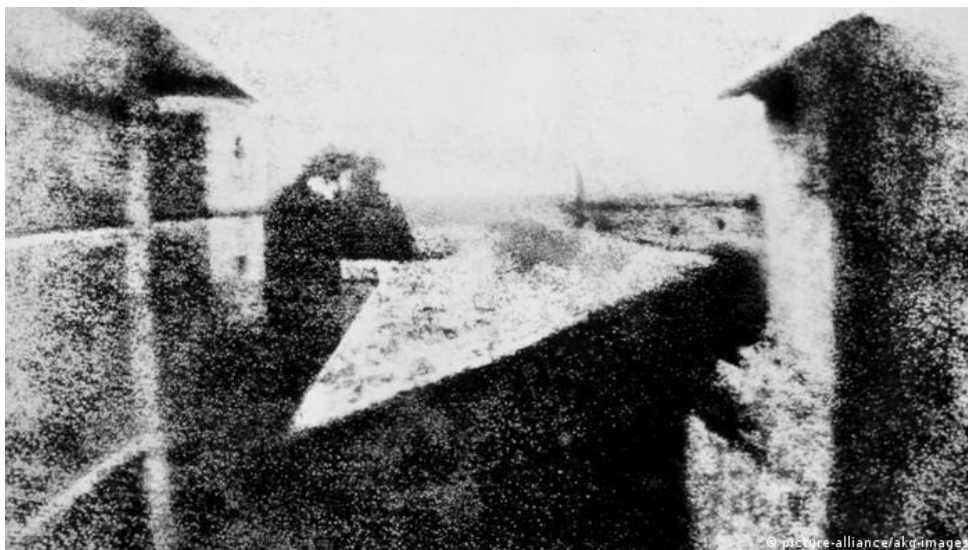


Fig. 2 – "View from the Window at Le Gras" - Primeira fotografia do mundo – Niépce - 1826

Ele chamou esse processo de Heliografia. O grande problema neste caso era a fixação da imagem que ele obtinha. Neste mesmo ano, Niépce junta-se a outro cientista que também pesquisava maneiras de fixar uma imagem através da câmara escura. Seu nome era Louis Jacques M. N. P. A parceria dura pouco tempo, pois Niépce morre em 1833. Isso não impede que Daguerre continue seus experimentos e em 1835 ele descobre que utilizar vapor de mercúrio na chapa dava o resultado que tanto almejava. Ele dá o nome de Daguerreotipia a esse processo, pois acreditava que este era muito diferente daquele utilizado por seu antigo parceiro, inclusive por causa da qualidade das imagens obtidas.



Fig. 3 - Louis Daguerre e seu Daguerreótipo



Fig. 4 – Imagem capturada por Daguerre em seu ateliê - 1837

Vencida a barreira da fixação da imagem e da qualidade, agora os problemas eram o tempo de exposição que ainda era muito longo e a questão da impossibilidade de se realizar cópias das imagens capturadas. Cada peça era única. Mesmo não sendo mais necessárias horas, ainda eram gastos de 3 a 5 minutos para uma boa imagem. O que permitia fazer retratos, mesmo com o inconveniente de se ter de ficar imóvel por este tempo todo, ou com apoios nos braços e cabeças. Outros cientistas e inventores foram trabalhando nestas soluções, como Willian Fox Talbot, que em 1841 realizou processo parecido com o daguerreótipo, mas usando papel ao invés de chapa metálica, o que finalmente permitiu a realização das cópias. Ele chamou este processo de Calotipia. O processo foi sendo melhorado por outras pessoas até chegarmos em 1888, quando o inglês George Eastman introduz o filme fotográfico de rolo com revestimento de gelatina e química sobre uma base de papel, tornando a fotografia mais portátil. Logo, a fotografia se populariza visando o mercado amador. Eastman funda a Kodak¹ revolucionando o mercado e o jeito de se fazer fotografia. Sua câmera era compacta e de operação simples, bastava “apertar um botão.”

¹ O nome se deu por causa do barulho que a câmera fazia. (Salles, 2009)



Fig. 5 – Anúncio da câmera Kodak

A câmera era vendida por vinte e cinco dólares e acompanhava um rolo de filme com 100 exposições. Ao terminar, bastava enviar a câmera para a empresa e ela devolvia as fotos ampliadas e a câmera “carregada” com mais 100 exposições. Isso fez com que ela caísse no gosto popular e transformasse a fotografia para sempre, fazendo de nós verdadeiros “mágicos” capturando momentos ao longo da vida.

Alfabetização Visual

A arte está presente diariamente em nossas vidas. No caso das artes visuais (como a fotografia) a maneira de se expressar em diferentes suportes (papel, quadros etc.) faz com que estejamos sempre expostos à elas, e com as crianças, não seria diferente. Pense por um segundo quantas vezes elas estão diante de referências imagéticas, seja na escola ou em casa. Mesmo sabendo disso, uma educação voltada para as artes visuais ainda está distante dos currículos escolares (FABRÍCIO e CHIAPINOTTO, 2007) mesmo estando presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais em diferentes tópicos como “Expressão e comunicação na prática dos alunos em artes visuais” e ‘As artes visuais como objeto de apreciação significativa (BRASIL, 1998, p. 46). Ainda no campo da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), mais especificamente em seu Art. 3º, Inciso II, cita o campo das artes, incluindo as visuais, como um princípio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Fazendo com que esta seja reconhecida como conhecimento fundamental na formação dos estudantes, por proporcionar que estes sejam capazes de realizar um reconhecimento estético quando se depararem com uma referência iconográfica e pelo seu peso como forma de expressão cultural. O uso de imagens vem crescendo na esfera da educação há algum tempo. Em alguns livros didáticos, as imagens (pinturas, esculturas, fotografias, mapas, etc.) são utilizadas para aproximar da realidade tudo que é falado e discutido em sala de aula. Nos materiais de ensino fundamental, essa teoria continua se propagando, ficando a cargo do professor, pensar em alguma atividade que possa contemplar esta possibilidade de unir o lúdico ao imagético. Voltamos aqui a nossa pergunta de investigação: Estaríamos nós, educadores, alfabetizando visualmente nossos educandos? Vamos então à busca desta resposta.

A alfabetização visual aparece com o papel de incluir os indivíduos em um contexto onde as novas tecnologias e meios de comunicação cada vez mais priorizam as referências imagéticas. Esbarramos aqui em um problema, no caso dos profissionais da educação: quem não é ligado diretamente às artes e à comunicação poderia ter por

definição e formação, problemas com a alfabetização visual. Se a alfabetização verbal e escrita não foi atingida com rapidez nem facilidade, o que se dizer da alfabetização visual, mais sofisticada e complexa (FASCIONI e VIEIRA, 2001). Assim como a linguagem verbal, temos como grande desafio tornar o visual inteligível através de um conjunto de normas, códigos e preceitos (assim como fazemos na linguagem verbal) para se alcançar o sonhado alfabetismo visual. Conforme vou compreendendo melhor, automaticamente vou entendendo e mergulhando nesse universo, o que me permitirá ler e produzir imagens compreensíveis para o meu receptor. “Visualizar é ser capaz de formar imagens mentais.” (DONDIS, 1997).

Fotografia nas aulas de História

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 220), o trabalho com fotografias no Ensino Fundamental deve permitir que os alunos “identifiquem e comparem pontos de vista em relação a eventos significativos”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a educação básica no Brasil, atribui significativa relevância ao trabalho com imagens e fotografias no ensino de História, especialmente no Ensino Fundamental. Essa abordagem está alinhada com a formação de competências gerais, como a utilização crítica de diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p. 9), e com habilidades específicas que incentivam a análise de registros visuais como ferramentas de compreensão histórica e construção de identidades.

Nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), a BNCC destaca a importância de se “identificar e comparar pontos de vista” por meio de fontes fotográficas (EF02HI09, p. 220), bem como reconhecer o patrimônio cultural através da análise de imagens e objetos (EF04HI10, p. 223). Essas habilidades evidenciam a preocupação em desenvolver, desde cedo, uma leitura crítica do mundo visual, permitindo que os alunos relacionem imagens a contextos históricos e sociais. Já nos Anos Finais (6º ao 9º ano), a BNCC aprofunda essa perspectiva, sugerindo a análise de representações iconográficas — como fotografias, pinturas e charges — para a compreensão de processos históricos (EF07HI08, p. 289). Além disso, propõe a reflexão sobre o papel da mídia na memória coletiva (EF09HI04, p. 302), o que inclui o exame de documentos audiovisuais e sua influência na narrativa histórica. Essas diretrizes reforçam a necessidade de uma alfabetização visual que ultrapasse a simples decodificação de imagens, alcançando sua interpretação contextualizada.

A BNCC ainda enfatiza, na unidade temática “Mundo Contemporâneo” (p. 300), a análise de registros visuais para discutir questões como diversidade cultural e direitos humanos, indicando que fotografias e outras imagens não são meras ilustrações, mas fontes históricas carregadas de significados. Essa abordagem corrobora com teóricos como Kossoy (2008) e Panofsky (2001), para quem a interpretação iconológica é essencial na educação histórica. A BNCC, portanto, não apenas legitima o uso de imagens no ensino de História, mas também as situa como instrumentos pedagógicos indispensáveis para a formação de sujeitos críticos. No entanto, sua efetiva aplicação depende da formação docente e da superação de desafios como a desigualdade no acesso a tecnologias — questão que este estudo busca abordar através da proposta de um e-book com metodologias interdisciplinares.

Tradicionalmente, as imagens têm sido utilizadas no ensino de História como meras ilustrações de textos, sem que sejam exploradas em sua plenitude como documentos históricos. Contudo, quando analisadas criticamente, pinturas, fotografias e outras representações visuais permitem aos alunos não apenas visualizar o passado, mas também compreender o contexto social de sua produção. Como ressalta Calado (1994), para que a imagem seja efetivamente incorporada como fonte histórica em sala de aula, é fundamental seguir alguns princípios pedagógicos: estabelecer pontos de referência que facilitem sua contextualização, destacar apenas os elementos essenciais, apresentar seus componentes de forma gradual e fornecer instrumentos de leitura, como orientações verbais que auxiliem na interpretação.

Essa abordagem possibilita que os alunos desenvolvam um pensamento estruturado sobre os temas estudados, construindo suas próprias interpretações. No entanto, como observa Knauss (2005, p. 280), os estudantes frequentemente interpretam o desconhecido com base em seu repertório cotidiano, reproduzindo visões prévias em vez de assimilarem perspectivas científicas. Isso ocorre porque o conhecimento comum, enraizado em suas experiências, muitas vezes se sobrepõe ao conhecimento histórico, que exige uma desconstrução crítica dessas noções. Cabe ao professor, portanto, não apenas transmitir informações, mas também mediar a construção de um olhar analítico, confrontando diferentes interpretações e incentivando a análise documental. Nesse processo, é essencial reconhecer que o conhecimento científico não se resume a verdades absolutas, mas se define por métodos específicos de investigação e interpretação. Conforme Knauss (2005, p. 292) destaca, a ciência se caracteriza pela pesquisa e pelo rigor metodológico, o que na educação básica pode ser traduzido na exploração de múltiplas narrativas históricas e na análise crítica de fontes. Essa prática permite que os alunos superem a dependência de versões únicas e desenvolvam habilidades de pesquisa.

A escola contemporânea não deve se limitar à reprodução de saberes, mas sim fomentar a reflexão crítica. Para isso, o trabalho com imagens como documentos históricos exige que o professor considere suas especificidades, confrontando-as com outras fontes e contextualizando-as em seu momento histórico. Como afirma Meneses (2003, p. 5), os documentos não são o objeto final da pesquisa, mas ferramentas para compreender a sociedade. No ensino básico, isso implica ensinar os alunos a interrogar fontes visuais, analisando elementos como composição, cor e técnica, mesmo quando o acesso ao original é limitado.

Embora desafios como a falta de recursos materiais persistam — dificultando, por exemplo, a análise da materialidade das obras —, a imagem permanece uma ferramenta valiosa para estimular a interpretação histórica. Seu uso adequado, guiado pelo professor, permite aos alunos não apenas decifrar significados, mas também relacioná-los a contextos mais amplos, enriquecendo sua compreensão do passado e do presente.

Analisando imagens

"A câmera nunca mente" (BURKE, 2009) com esta frase, Peter Burke quer nos mostrar que no momento em que surge, a fotografia era concebida como a reprodução fiel de uma realidade, portadora da verdade inquestionável, prova cabal da existência de determinadas pessoas, criaturas, paisagens, etc.

Na passagem do século XIX ao XX essa visão de que a fotografia é prova irrefutável do real passa para uma questão mais crítica, inclusive sobre o seu uso, tipos de suporte e o peso que isso teria no cotidiano da modernidade. Mais a frente, no século XXI vemos a discussão sobre as possibilidades do uso da fotografia (e outras artes) de forma manipulada, na tentativa de demonstrar uma "realidade" que não existe, inclusive debates éticos sobre estes usos se tornam comuns no nosso tempo.

Situamos aqui os estudos sobre fotografia e história no campo da cultura visual. Para Mauad e Lopes (2012), "a fotografia pode ser um indício ou documento para se produzir uma história; ou ícone, texto ou monumento para (re)apresentar o passado" (MAUAD; LOPES, 2012). Burke (2004) nos traz a ideia de que as imagens exercem um papel fundamental na construção dos imaginários sociais, na medida em que apresentam ao público um determinado ponto de vista, um ângulo, a partir do qual a imagem procura mostrar uma determinada realidade. Para Burke "as imagens oferecem virtualmente a única evidência de práticas sociais". Também Munhoz (2002) corrobora com essa ideia dizendo que quando o fotógrafo opta por um ângulo X e não por aquele, ou por determinado enquadramento Y, de alguma maneira, já está trabalhando o conteúdo da imagem, produzindo seu sentido de acordo com as suas intenções, sejam elas movidas por fatores expressivos e estéticos ou por questões ideológicas de engajamento. Sobre

a questão da interpretação, tem muita utilidade os conceitos de Panofsky sobre análise iconográfica e interpretação iconológica. Segundo ele, a pura e simples identificação de elementos ou significados primários constitui a base da análise iconográfica. Esta seria portanto a descrição e classificação da imagem. “Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a Gênese ou a significação dessa evidência.” (PANOFSKY, 2001, p.53). Em complementação a esta análise, a iconologia busca a descoberta e interpretação dos significados secundários ou dos valores simbólicos na obra. Seria, portanto, um método de interpretação (PANOFSKY, 2001) das entrelinhas da iconografia. Assim como Kossoy (2001) vamos nos apropriar desse método e o transportar para a análise fotográfica, uma vez que ele defende a tese de que a fotografia é apenas um fragmento do real cujo significado só pode-se alcançar se levar em conta o processo envolvido na confecção da mesma (concordando aqui com Mauad, inclusive). Sendo apenas uma das possibilidades de ver, o enquadramento ou representação do acontecimento retratado, necessita em sua análise de uma interpretação que vá além do seu significado intrínseco. Ou seja, a análise iconográfica só não basta, é preciso se aprofundar através da interpretação iconológica.

A Análise Iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos, o aspecto literal e descritivo permanece. Esta análise situa-se a meio caminho da busca do significado do conteúdo; ver, descrever, e constatar não é o suficiente. Já a Interpretação Iconológica tem o intuito de “contar a história” daquela imagem, percebendo nela, o que está nas “entrelinhas”, como fazemos nos textos. Associando a isso fatores sociais, econômicos e políticos, teremos condições de recuperar micro histórias implícitas nos conteúdos das imagens. E assim, também analisarmos os aspectos culturais ali retratados. Exemplificaremos com a análise desta imagem:



Fig. 6 “A colheita do Café – Guilherme Gaensly – 1902/1903

Na análise iconográfica, podemos observar o seguinte: a foto diz respeito a um grupo de colonos – provavelmente imigrantes – em plena colheita num cafezal em uma fazenda da região de Araraquara (como escrito na própria foto Fazenda Araraquara). Toda a família participa da colheita, inclusive as crianças, como se vê na foto, a colheita

é feita por derriça, as cerejas derriçadas², juntamente com folhas e pedacinhos de galhos são rastelados para fora das saias dos cafeeiros, também a colheita no pano, registrada ao centro, evita que o café entre em contato com a terra. A imagem tem aspecto “natural” pois não há ninguém posando para o fotógrafo, dando ideia de que algo está “combinado”.

Já pela ótica da interpretação iconológica, trazemos à tona vários aspectos que estão “mascarados” nesta fotografia: “Na virada do século, os trabalhadores imigrantes constituíam uma massa homogênea, submetida a condições mais ou menos uniformes de miséria [...] rendimentos insatisfatórios[...] rígida disciplina de trabalho” (STOLCKE, P.47)

O governo italiano havia proibido a imigração subsidiada para o Brasil após constatar as terríveis condições de trabalho nas fazendas de café. A foto tem por objetivo atrair colonos para estas fazendas do Estado de São Paulo, inclusive sendo usada por agentes de recrutamento de trabalhadores na Europa. O fotógrafo era contratado pela Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo para documentar as fazendas do interior entre 1902 e 1903, o que comprova essa teoria de que a foto tinha intuito promocional. Esta análise então nos demonstra a capacidade que uma fotografia tem. Se usada desta forma, priorizando a busca de conhecimento do todo que envolve o contexto na qual ela foi feita, pode trazer muito mais colaboração para uma aula de História do que sendo utilizada apenas como ilustração em uma página de livro didático.

O desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos em relação às imagens históricas está intrinsecamente relacionado às práticas pedagógicas adotadas pelo professor em sala de aula. Essa construção se efetiva por meio de estratégias que promovam a análise reflexiva e estimulem os estudantes a questionarem e interpretarem as fontes visuais, considerando tanto os conhecimentos prévios que trazem consigo quanto o contexto histórico de produção das imagens. Essa abordagem exige ir além de metodologias tradicionais centradas na simples transmissão de conteúdos, nas quais a repetição de informações muitas vezes serve como parâmetro único de aprendizagem. Em contrapartida, propõe-se uma prática docente que valorize a desconstrução crítica das fontes, levando os alunos a compreenderem as imagens não como meras ilustrações, mas como documentos carregados de intencionalidades e significados específicos de sua época.

O processo de análise deve considerar três dimensões fundamentais: a relação entre o observador contemporâneo e a imagem do passado (com cuidado para não cair no erro dos anacronismos), os elementos intrínsecos à composição visual e o contexto social e cultural de sua produção. Ao articular esses aspectos, o professor possibilita que os estudantes desenvolvam não apenas a capacidade de ler imagens historicamente, mas também de problematizar narrativas estabelecidas e construir interpretações próprias e fundamentadas.

Por esse caminho, o trabalho com fontes visuais no ensino de história transcende a função decorativa ou ilustrativa, transformando-se em um exercício de decifração de códigos culturais e de compreensão das múltiplas camadas de significado presentes nas representações visuais do passado, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com o universo imagético que os cerca, tanto no âmbito escolar quanto em suas experiências sociais mais amplas. Conforme afirmam Amorim e Silva:

É necessário que o (a) professor (a) leve os educandos a terem contato com as diversificadas obras e compreendam o seu contexto e as informações nelas contidas. Dessa forma, eles entenderão melhor a proposta, bem como seus conhecimentos

² Derriça é a operação de retirada do fruto da planta. A derriça pode ser feita no chão limpo ou sobre panos colocados sob o cafeeiro. (Luis, 2020)

serão solidificados. Sabemos que trazer para a sala de aula o objeto iconográfico não é uma tarefa fácil, pois requer que o (a) educador (a) conheça e entenda os diferentes tempos históricos e busque sempre associá- los à realidade dos (as) alunos (as) e as temporalidades diversas (AMORIM; SILVA, 2016, p.175).

É fundamental que os educadores enfatizem em suas práticas pedagógicas o caráter não absoluto das interpretações históricas vinculadas às imagens. Como documentos históricos, as fontes visuais não apresentam verdades únicas e incontestáveis sobre os fatos, mas sim diversas possibilidades de análise que variam conforme os contextos de produção e recepção. Nesse sentido, Amorim e Silva (2016, p. 169) destacam que as interpretações históricas sofrem constantes transformações, particularmente por transitarem por diferentes temporalidades, tornando-se cada vez mais plurais. Dessa forma, torna-se imprescindível cautela e rigor metodológico ao analisar qualquer documento histórico, incluindo as imagens. Assim como as representações visuais são ressignificadas em cada período, elas são igualmente interpretadas e compreendidas pelos historiadores sob novas perspectivas, incorporando diferentes valores e significados conforme o contexto de análise. Essa compreensão exige que o trabalho com imagens em sala de aula seja acompanhado de uma rigorosa contextualização, na qual o professor explique as condições sociais, políticas, ideológicas e culturais de produção da imagem, apresente as diversas interpretações historiográficas que foram construídas sobre ela ao longo do tempo e relacione a fonte visual com os debates acadêmicos contemporâneos. Tomemos como exemplo o estudo de fotografias que retratam certo período histórico. O educador deve problematizar tanto os significados que essas imagens tinham para as pessoas que produziram estas imagens, quanto as leituras que foram feitas posteriormente sobre essas representações.

Como afirma Litz (2009, p. 16), a análise de imagens históricas deve fomentar reflexões sobre seu processo de criação, considerando seu contexto social, temporal e geográfico. Dessa maneira, é possível compreender seus significados tanto para a sociedade que a produziu quanto para as gerações posteriores que a ressignificaram em novos contextos históricos. Essa abordagem metodológica demanda do professor um planejamento criterioso das atividades com fontes visuais, a seleção de estratégias pedagógicas que estimulem a análise crítica e uma mediação qualificada que permita aos estudantes relacionar passado e presente.

Analisando materiais didáticos

O trabalho com imagens no livro didático não pode se restringir a uma observação superficial. Requer uma análise sistemática de seus elementos constitutivos, reflexão sobre suas condições de produção e discussão de suas múltiplas interpretações ao longo do tempo. Essa prática possibilita aos educandos compreender a complexidade do conhecimento histórico, desenvolver um olhar crítico sobre as representações visuais do passado, estabelecer conexões entre os processos históricos e sua realidade social e construir interpretações fundamentadas sobre diferentes contextos históricos. Dessa forma, as imagens deixam de ser meras ilustrações para se tornarem ferramentas poderosas no desenvolvimento do pensamento histórico crítico. Neste contexto, vamos observar alguns exemplos da utilização de imagens em livros didáticos de história do ensino fundamental e discutir do ponto de vista do letramento visual, esses usos. O primeiro caso, é de um livro que é utilizado na rede municipal do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, da coleção "Araribá Conecta", editora Moderna.

privilegiam determinadas narrativas históricas ao erigi-las no espaço público. Essa perspectiva dialoga com Meneses (2003), para quem os documentos históricos devem ser compreendidos como instrumentos que revelam dinâmicas sociais, não como meros registros do passado. No entanto, a proposta pedagógica apresentada limita-se a uma abordagem superficial que não explora todo o potencial educativo da imagem da estátua de Borba Gato. Embora as questões sugeridas estimulem uma observação inicial e discussão sobre os bandeirantes, faltam elementos essenciais para desenvolver efetivamente o letramento visual crítico. Panofsky (2001) enfatiza a necessidade de análises iconográficas que considerem não apenas o conteúdo imediato da imagem, mas também seus significados simbólicos e relações históricas - dimensões ausentes na atividade proposta.

A abordagem poderia ser enriquecida significativamente se incluísse orientações metodológicas mais consistentes para análise da imagem. Como argumenta Litz (2009), o trabalho com fontes visuais na educação histórica exige contextualização detalhada das condições de produção e recepção das imagens ao longo do tempo. No caso específico da estátua de Borba Gato, seria produtivo problematizar não apenas seu significado original (construída entre 1957-1963), mas também as diversas ressignificações que adquiriu nas décadas seguintes, especialmente no contexto dos debates contemporâneos sobre a memória colonial.

Amorim e Silva (2016) destacam que as interpretações históricas são sempre plurais e mutáveis, sofrendo transformações conforme os contextos sociais e temporais. Essa perspectiva poderia ser melhor incorporada à atividade didática, incentivando os alunos a compararem diferentes representações dos bandeirantes ou a analisarem matérias jornalísticas sobre os protestos recentes contra a estátua (em julho de 2021, o monumento foi incendiado por manifestantes que buscavam questionar a homenagem a figuras históricas ligadas à exploração e violência). Dessa forma, os estudantes desenvolveriam não apenas a capacidade de descrever imagens, mas também de compreendê-las como objetos de disputa pela memória.

A ausência de fontes complementares e de orientações mais específicas para análise iconográfica representa uma limitação significativa do material. Como observam Martins e Tourinho (2011), o verdadeiro letramento visual na educação histórica exige mediação qualificada que vá além da simples observação, promovendo a desconstrução crítica das imagens e suas relações com contextos sociais mais amplos. A inclusão de perspectivas indígenas ou afro-brasileiras sobre a memória bandeirante, por exemplo, enriqueceria consideravelmente a abordagem, permitindo aos alunos compreenderem como diferentes grupos sociais se relacionam com esses símbolos históricos. Neste caso, essa tarefa ficaria a cargo do professor, que precisaria realizar adaptações no seu planejamento se quisesse que seus alunos chegassem a essa discussão. Para isso, esse professor também precisaria estar preparado e ser conhecedor dessas ferramentas e práticas para ter sucesso.

Embora o livro didático analisado cumpra a função básica de apresentar o tema, seu potencial para desenvolver o letramento visual crítico permanece subutilizado. Para transformar essa atividade em uma ferramenta efetiva de educação histórica, seria necessário incorporar elementos metodológicos mais robustos, como: análise comparativa de diferentes representações visuais, problematização das condições de produção dos monumentos e discussão sobre suas ressignificações contemporâneas. Essas estratégias permitiriam aos alunos não apenas reconhecer os monumentos como construções históricas, mas também desenvolver habilidades críticas para analisar as complexas relações entre memória, poder e representação visual na sociedade.

Integrar conhecimentos

História e Arte

MULTICULTURALISMO

A pintura nos vasos gregos

Os vasos gregos são importantes fontes de pesquisa para os historiadores. Muitos valores, costumes domésticos e crenças dos antigos gregos são conhecidos hoje graças aos estudos sobre o uso desses objetos.

A cena mostrada na pintura que decora o vaso a seguir representa um episódio da *Odisseia*, poema que conta a história da volta do herói Ulisses para sua terra natal após participar de uma guerra. Por muitos anos, essa obra foi atribuída a Homero, que teria vivido na Grécia por volta do ano 800 a.C. Hoje, contudo, os pesquisadores tendem a defender que a *Odisseia* resulta de uma longa tradição de poesias cantadas e transmitidas oralmente ao longo das gerações.

Ulisses está amarrado ao mastro do navio, livre de tampões no ouvido, para ouvir o canto das sereias sem sucumbir à sedução. Ele ordenara aos marinheiros que não o soltassem mesmo que implorassem.



No imaginário mítico grego, as sereias eram monstros alados que cantavam melodias encantadoras para atrair e devorar todos que se aproximavam.

O estilo de pintura mostrado nesse vaso é conhecido como figura vermelha; o fundo era pintado de preto e as figuras conservavam a cor natural da argila.

Os marinheiros usavam tampões de cera nos ouvidos para não escutar o canto traiçoeiro das sereias.

Ulisses e as sereias. c. 480 a.C.–470 a.C. Stamnos (vaso de cerâmica) com figuras vermelhas, 18,7 × 14,5 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

1. Identifique em seu caderno elementos da imagem que revelam o **protagonismo** de Ulisses e o **antagonismo** da sereia.
2. Sabemos que Ulisses é o herói da *Odisseia*. Aponte os elementos da pintura que evidenciam o heroísmo do personagem.

Protagonista
Personagem principal de um livro, pintura, peça, filme ou novela.

Antagonista
Aquele que se opõe a alguém ou a alguma coisa.

143

Fig. 9 Página 143 do livro, dedicada aos estudos da cultura grega.

Já na página 143, a abordagem adotada apresenta tanto aspectos positivos quanto limitações quando avaliada à luz dos princípios do letramento visual crítico, conforme discutido por autores como Panofsky (2001) e Kossoy (2008).

O texto introdutório contextualiza adequadamente os vasos gregos como importantes documentos históricos, destacando seu valor para a compreensão de valores e costumes da Grécia Antiga. Essa perspectiva alinha-se com as proposições de Meneses (2003), que defende a necessidade de compreender as fontes visuais como produtos culturais inseridos em contextos históricos específicos. A explicação sobre a técnica de figura vermelha e as informações sobre a obra (dimensões, localização atual) contribuem para situar o objeto em seu contexto de produção, aspecto fundamental para uma análise iconográfica consistente.

As questões propostas aos estudantes revelam uma tentativa de promover a observação ativa da imagem, solicitando a identificação de elementos que caracterizam Ulisses como herói e as sereias como antagonistas. Essa estratégia dialoga parcialmente com as ideias de Calado (1994) sobre a importância de fornecer chaves de leitura para a interpretação de imagens históricas. No entanto, a atividade permanece em um nível descritivo, sem avançar para uma análise mais profunda dos significados culturais e simbólicos presentes na cena representada. A abordagem poderia ser enriquecida considerando as proposições de Amorim e Silva (2016) sobre a natureza mutável das interpretações históricas. Faltam elementos que problematizem como diferentes contextos históricos podem ter lido e interpretado essa mesma imagem ao longo do tempo. Uma discussão sobre como as representações das sereias evoluíram desde a Grécia Antiga até as interpretações contemporâneas, por exemplo, permitiria aos estudantes compreender a historicidade das representações visuais.

O texto oferece informações valiosas sobre o contexto de produção da obra (período, técnica artística), mas poderia explorar mais profundamente as relações entre forma e conteúdo, conforme sugerido por Panofsky (2001) em sua metodologia iconológica.

Questões como a escolha da técnica de figura vermelha³ para representar essa cena específica, ou a composição visual como expressão de valores culturais gregos, permanecem implícitas na abordagem proposta.

A definição dos conceitos de protagonista e antagonista, apresentada no final da página, revela uma preocupação em construir vocabulário crítico para análise de narrativas visuais. No entanto, essa iniciativa poderia ser mais efetivamente integrada à análise da imagem, ajudando os estudantes a aplicarem esses conceitos não apenas para identificar elementos visuais, mas para compreender como a composição artística constrói significados sobre heroísmo e monstrosidade na cultura grega.

Como observam Martins e Tourinho (2011), o verdadeiro letramento visual na educação histórica exige ir além da identificação de elementos pictóricos, promovendo a compreensão das imagens como construções culturais complexas. Nesse sentido, a atividade poderia beneficiar-se da inclusão de fontes complementares que permitissem comparações com outras representações de Ulisses ou das sereias na arte grega, ou mesmo de questionamentos sobre os valores sociais expressos nessa representação específica.

Embora a proposta apresente limitações em termos de profundidade analítica, ela representa um passo importante na direção da integração de fontes visuais ao ensino de história. Com ajustes metodológicos que enfatizem a análise contextualizada e a problematização dos significados culturais, essa abordagem poderia transformar-se em uma ferramenta mais efetiva para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico através do estudo de imagens.

Observamos então, que no mesmo livro didático, podemos ter imagens associadas a atividades que não colaboram para o letramento visual e ao mesmo tempo outras que se esforçam em cumprir este papel. Isso só reforça a necessidade de cada vez mais desenvolvermos técnicas para a propagação deste tipo de letramento junto a docentes, alunos e produtores de materiais didáticos.

O segundo material a ser analisado é um livro do 9º ano do ensino fundamental, da coleção “Jovem Sapiens”, editora scipione.

Um guia parecido com o da coleção analisada anteriormente, tenta explicar aos alunos os ícones e caixas de texto que se apresentarão no livro ao longo da sua jornada pedagógica. Aqui, diferente da outra publicação em que se fala especificamente sobre leitura de fontes imagéticas, ele propõe a observação das diferentes fontes históricas que podem aparecer ali na caixa intitulada “De olho na fonte”.

³A técnica de pintura em vasos com figuras vermelhas foi desenvolvida pela primeira vez em Atenas (ou em algum lugar na região controlada por Atenas, ou seja, a Ática) por volta de 530 a.C. A técnica de figuras vermelhas é essencialmente o inverso da técnica de figuras pretas: o fundo é preenchido com uma fina camada de engobe e adquire uma cor preta após a queima, enquanto as figuras são preservadas. Os detalhes são adicionados com pincéis finos em vez de incisões, permitindo aos artistas adicionar um maior nível de detalhamento à sua arte. (JOSHO BROUWERS, 2018. Tradução nossa)

De olho na fonte

Fontes históricas: a luta das suffr

No início do século XX, a sociedade inglesa passa modo de vida decorrentes do desenvolvimento indus-
tinuavam sem direitos políticos. Para lutar por esses
movimento feminista das suffragettes, que reivindic
Para compreendermos os aspectos desse movi
Emmeline Pankhurst (1858-1928), podemos anal
Veja a seguir.

De olho na fonte

Essa seção apresenta diferentes tipos de fontes históricas. Você fará uma análise dessas fontes por meio de observação, comparação e elaboração de hipóteses.

Fig.10 instruções sobre a leitura e interpretação de fontes históricas.

CAPÍTULO 10

As ditaduras na América Latina



A

Caça ao estudante, Sexta-feira Sangrenta, de Evandro Teixeira, publicada no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro (RJ), 1968.

256



B

Fotografias de pessoas desaparecidas durante a ditadura militar argentina, instaladas na sede da associação Mães da Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, 1982.

Ativamente Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo desse capítulo, analise as fontes **A** e **B** desta abertura. Junte-se a um colega e levantem hipóteses sobre as questões a seguir.

- 1 O que teria motivado o golpe militar nos países latino-americanos?
- 2 Por que a ditadura reprimiu a população civil?
- 3 Quais teriam sido as reações da sociedade às ditaduras na América Latina?

Apresentem suas hipóteses para os colegas e verifiquem as hipóteses das outras duplas. Debatam os conhecimentos que vocês já possuem sobre esse período e as dúvidas que gostariam de investigar.

257

Fig. 11 e 12 Páginas do livro dedicadas à exposição de fotografias do período da ditadura no Brasil e na Argentina.

O livro didático analisado, ao eleger a icônica fotografia "Sexta-feira Sangrenta" de Evandro Teixeira como documento central para o estudo das ditaduras latino-americanas, oferece - ainda que não plenamente desenvolvido - um potencial singular para o verdadeiro letramento visual crítico. Esta escolha editorial não é casual: estamos diante de uma imagem que encapsula, em um único quadro, a essência violenta dos regimes autoritários da região. A fotografia em questão, publicada originalmente no Jornal do Brasil em 1968, não é meramente ilustrativa; ela carrega em sua composição todas as marcas da repressão estatal - a desproporção de forças entre manifestantes e agentes da ordem, a corporalidade da violência, o clima de tensão iminente.

O que torna esta proposta particularmente promissora é exatamente o caráter polissêmico da imagem selecionada. Como bem demonstraram Kossoy (2008) e

Meneses (2003), fotografias históricas deste tipo funcionam como verdadeiros "documentos de conflito" - registros que condensam em si mesmos as contradições de uma época. A cena congelada por Teixeira permite inúmeras camadas de leitura: desde a análise imediata dos elementos visuais (a postura dos corpos, os instrumentos de repressão, as expressões faciais) até interpretações mais profundas sobre o papel da mídia sob regimes autoritários, as estratégias de resistência civil e os limites da liberdade de imprensa.

A atividade proposta, que incentiva os alunos a formularem hipóteses sobre o período a partir da análise da fonte visual, já indica um caminho metodológico fértil. Com um modesto esforço de mediação docente - que poderia ser alcançado sem necessidade de grandes reformulações no material - esta abordagem poderia transformar-se em uma experiência pedagógica transformadora. Bastaria, por exemplo, que o professor complementasse a atividade com algumas questões-chave, como por exemplo: 1) *Como a composição da fotografia comunica a relação de poder entre Estado e cidadãos?* 2) *Que elementos visuais revelam a natureza autoritária do regime?* 3) *Por que esta imagem foi publicada em um jornal de grande circulação, e que riscos isso representava?* 4) *Como comparar esta representação visual com as imagens oficiais produzidas pelos governos ditatoriais?* (esta última, já introduzindo a questão sobre disputas pela memória).

Estes simples acréscimos, facilmente implementáveis em sala de aula mesmo com o material existente, permitiriam aos estudantes desenvolver o que Panofsky (2001) chamou de "pensamento iconológico" - a capacidade de ler nas imagens não apenas o que mostram, mas o que significam em seu contexto histórico e cultural. O fato de o livro já trazer uma fonte visual de tal relevância histórica é meio caminho andado; o restante pode ser suprido pela mediação docente criativa.

A imagem selecionada tem ainda uma vantagem pedagógica adicional: seu caráter "inacabado" convida à investigação. Diferente de ilustrações didatizadas ou imagens meramente decorativas, esta fotografia jornalística mantém sua aura de documento histórico autêntico, com todas as complexidades que isso implica. Como observou Knauss (2005), são justamente estas imagens "abertas" à interpretação que mais estimulam o pensamento histórico crítico.

O que poderia ser visto como limitação - a aparente simplicidade da proposta didática - revela-se, na verdade, uma oportunidade. Ao não sobre-determinar a leitura da imagem com excesso de orientações, o livro permite que professores e alunos construam juntos suas próprias trajetórias de análise. Com um modesto investimento em formação docente - sugerindo relações com outras fontes visuais do período ou propondo comparações com fotografias contemporâneas de protestos - esta atividade poderia transformar-se em um exercício exemplar de letramento visual histórico.

Muitos professores tentam "burlar" os engessados planos de aula e projetos políticos pedagógicos das escolas, principalmente aqueles em que se tem um "sistema de ensino" com livros cheios de "figuras, ilustrações, gráficos e afins" sempre muito chamativos e coloridos para justificar seu alto preço, em que o mesmo conteúdo é dado da mesma forma, com o mesmo livro em todas as escolas que o adotam, como se estivéssemos numa "Liturgia Cristã". Mas sabemos que no mundo capitalista moderno muitas vezes fazer isso é assinar sua demissão e ainda correr o risco de ser chamado de "subversivo" ou que não se adapta ao sistema e "não sabe receber ordens". Analisando o que vimos até aqui podemos entender que a capacidade de interpretação imagética dos indivíduos é que muitas vezes abrirá as portas para conhecimentos que eles não tinham. Enxergamos o educador como um facilitador, um guia. O problema é que se esse guia não possui a alfabetização visual necessária, como vai "abrir" essa porta? Levantamos essa questão aqui pois como vimos, na legislação a questão das artes está contemplada, mas nos cursos de formação docente, não há disciplinas específicas sobre a leitura de imagens e muitas vezes nem na lista de "optativas" o que pode esclarecer a situação de que os docentes tenham essa lacuna em relação ao alfabetismo visual. Lacuna esta que é "passada adiante" como uma tradição, deixando

gerações com esta mesma falha, sendo incapazes de interpretar iconologicamente o mundo que os cerca. Para falar de uma questão prática que envolve o tamanho do problema, pensemos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Aquela avaliação servirá como “régua” para que o aluno ingresse ou não numa universidade pública, no curso que ele tem como primeira opção, ou se vai conseguir uma bolsa de estudos ou não é toda baseada em linguagens diferentes, e obviamente a linguagem imagética estará presente. Seja em um gráfico, em uma charge ou em uma fotografia. Se ele não foi alfabetizado visualmente, não chegará ao letramento visual (a fase mais avançada, digamos assim) e conseqüentemente terá problemas. Não por “não saber o conteúdo” mas por não ter sido alfabetizado visualmente e não saber interpretar o conteúdo.

A matéria-prima para uma educação histórica verdadeiramente crítica através das imagens já está posta; cabe agora aos educadores reconhecerem este potencial e levá-lo adiante. São justamente estas aproximações entre documentos visuais autênticos e problematizações históricas relevantes que permitem desenvolver nos estudantes uma relação madura e crítica com a cultura visual do passado - e, por extensão, do presente.

Considerações finais

Entendemos que a linguagem é uma das formas de expressão e comunicação. Não podemos tentar alfabetizar visualmente alguém com as mesmas ferramentas da alfabetização verbal, mas por que não uma fusão daquilo que é bom e funcional? Trazer para aqueles que não são da área das artes e da comunicação a capacidade de “ler” as imagens também deve ser tarefa gratificante a nós docentes, pois “a inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, amplia o espírito criativo.” (DONDIS, 1997) E com isso temos a esperança de que nossos alunos terão a oportunidade de se tornarem mais criativos, críticos e reflexivos. De qualquer forma, esse processo da alfabetização visual não é fácil, aliás está longe de ser. Encontramos problemas desde a aprendizagem por nós, como educadores na nossa formação, como na hora de implementar em sala de aula. Apesar de não nascermos sabendo ler e nem escrever, não dependemos de outros para aprender a olhar. Isso tornaria o processo mais fácil? Absolutamente não! Precisamos de auxílio se quisermos aprender a interpretar as imagens. Além disso, a questão da interpretação fatalmente passará pela questão do “filtro cultural” (KOSSOY, 2001). Todos os nossos preconceitos, juízos de valor, crenças etc. tudo isso fará pressão na hora da nossa interpretação. Por isso a importância de se conhecer o contexto em que aquela imagem foi produzida, se era uma fotografia espontânea ou produzida e se foi produzida, quem o fez, com que intuito, para quem? A fotografia tem inúmeras potencialidades no que diz respeito ao ensino de História, pois ao darmos oportunidades aos alunos de interpretar e compreender questões que fazem parte do cotidiano dentro dessa grande construção histórica em diferentes esferas, do local ao global, abrimos um novo mundo para ele e concedemos o direito de quererem sempre mais. As questões culturais muitas vezes deixadas de lado nos livros didáticos por “não serem relevantes” ficam evidentes ao realizarmos análises mais atentas das fotografias de determinado período. A fotografia acaba funcionando como um grande “Álbum da História”, apresentando ali diversas possibilidades de culturas, gestos, rituais criando sentidos presentes em determinados momentos ali retratados. Quem “viaja” nesse álbum está de frente para a possibilidade da crítica reflexiva sobre o que está ali explícito e o que não está impresso no papel, mas está nas “entrelinhas” daquela imagem. Esse exercício se torna uma dinâmica poderosíssima para uma sala de aula.

Pudemos observar que no mesmo livro didático, podemos ter imagens associadas a atividades que não colaboram para o letramento visual e ao mesmo tempo outras que se esforçam em cumprir este papel. Isso só reforça a necessidade de cada vez mais desenvolvermos técnicas para a propagação deste tipo de letramento junto a docentes, alunos e produtores de materiais didáticos.

Através da fotografia temos em nosso horizonte possibilidades bastante concretas sobre o fazer pedagógico dentro do ensino de História. O mundo moderno nos traz novas demandas sociais e novos objetivos almejados pelos nossos alunos. Esse educando do século XXI não aceita mais a aula do século XVIII onde o professor é o detentor de todo saber, o aluno não deve questionar e tem que ficar preso a aulas expositivas e não-críticas. Devemos ser aquilo que queremos ser: críticos, reflexivos, sujeitos conscientes de nossas raízes e de nossa importância no espaço-tempo que ocupamos e vivemos e a fotografia pode sim, trazer essa possibilidade inovadora e investigativa para o centro da discussão. Este trabalho espera colaborar para o desenvolvimento de ferramentas que possam auxiliar docentes em sua formação continuada a preencher essas lacunas sobre letramento visual e que cada vez mais professores e professoras possam se aproximar do tema, entendendo as potencialidades da fotografia como ferramenta didático-pedagógica.

Referências

ALVES, Jeferson Fernandes. Fotografia e Educação: Alguns Olhares do Saber e do Fazer. In Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

AMORIM, Roseane Maria de; SILVA, Cintia Gomes da. O USO DAS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26263/20301> Acesso em: 22 jun.2025.

BARTHES, Roland Barthes. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BRANDÃO, André de Faria. *Transições da imagem: fotografia, contemporaneidade, cultura e hibridismo*. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 mai. 2025

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 abr. 2025.

BUENO, João Batista G. et al. *Imagens visuais em livros didáticos de História*. Resgate, 2012.

CALADO, I. *A utilização educativa das imagens*. Portugal: Porto, 1994.

CAMERA Obscura. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo82/camera-obscura>. Acesso em: 20 mai. 2025. Verbete da Enciclopédia.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. *Jovem Sapiens História: 9º ano*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022. (Jovem Sapiens).

DIAS, Ana Isabel Sousa. A fotografia no ensino da História. 2012.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 1997. 236 p

DUBOIS, Philippe. O Ato Fotográfico e outros ensaios. Campinas: Papyrus, 1984.

EDITORA MODERNA. Arariba conecta história: ano manual da professor organizadora Editora Moderna obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna editora responsável Maria Clara Antonelli. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira; CHIAPINOTTO, Marina Lorenzoni. A fotografia como instrumento de alfabetização e de comunicação visual. Vidya, v. 24, p. 101-108, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/407/381>. Acesso em: 24 abr. 2025.

FASCIONI, L. C; VIEIRA, M. C. Horn. Implicações sociais da comunicação gráfica: O analfabetismo visual. Florianópolis, 2001. Disponível em: . Acesso em: 17 de abril de 2022.

FADON VICENTE, Carlos. Fotografia: a questão eletrônica. In SAMAIN, Etienne (org.) O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

GAYDECZKA, Beatriz. A importância da leitura de imagens no ensino. Educação em Revista, v. 29, n. 3, p. 335-344, 2013.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HAUSER, A. História Social da arte e literatura; tradução Alvaro Cabral – São Paulo: Martins Fontes, 2010. 5ª Tiragem

JOSHO BROUWERS. Making ancient Greek vases - A look at red- and black-figure pottery. Disponível em: <<https://www.ancientworldmagazine.com/articles/making-ancient-greek-vases-look-red-figure-black-figure-pottery/>>. Acesso em: 18 mai.2025

KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. Fotografia & história. Ateliê Editorial, 2001.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. Caderno Cedes, Campinas, v.25, n.67, p.279-295, set./dez. 2005.

LE GOFF, J. História e memória (B. Leitão, Trad. Campinas: Coleção Repertórios/Editora da UNICAMP.(Trabalho original publicado em 1924), 1990.

LUIS. A colheita do café. Disponível em: <https://www.agrolink.com.br/culturas/cafe/informacoes-da-cultura/colheita-e-pos-colheita/colheita_437880.html>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos F. de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs). Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 263-282.

MENESES, U.T.B. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.23, n.45, p.11-36, jul. 2003

OLIVEIRA, Maria Márcia Costa. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. Estudos Semióticos, v. 5, n. 1, p. 17-27, 2009.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SALLES, Filipe. Apostila de Fotografia. 2009.

SAMAIN, Etienne (org.). O fotográfico. São Paulo: Hucitec, 1998.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de pesquisa, v. 36, p. 451-472, 2006.

SCHULTZE, Ana Maria. Possibilidades de leitura da imagem fotográfica na escola fundamental. Anais do I Seminário Internacional de Educação – Cianorte, PR: set/2001 -ISSN 1676-0417.

STOLCKE, Verena. Cafeicultura. Homens, mulheres e capital (1850-1980), 1986.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na história e no ensino de História. Revista Aedos, v. 4, n. 11, 2012.

TRIGGER, B. História do Pensamento Arqueológico. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.