

## **FAZENDO POSES E CLIQUES NAS AULAS DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, IMAGEM E FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Daniel Luciano Gevehr<sup>1</sup>

Vanuza Alves Mittanck<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Discute-se a utilização da fotografia, enquanto ferramenta pedagógica para o ensino de história, no contexto da educação básica. Para tanto, analisa-se a fotografia como forma de registro de imagens, que se transformam em objeto de investigação nas aulas de história. Através da produção de fotografias, que buscam materializar cenas e acontecimentos da história estudada em sala de aula, problematiza-se o uso da imagem e sua relação com as questões da memória, da narrativa histórica e do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos que constituem a disciplina de história, no currículo escolar da contemporaneidade. Através da pesquisa, percebe-se o quanto a imagem pode se transformar em um importante instrumento pedagógico, que permite aprofundar e melhor compreender, elementos próprios de diferentes épocas e contextos do passado, que pela produção de cenários, capturados pela fotografia, contribuem significativamente no processo de ensino da história.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Imagem. Fotografia. Memória.

### **ABSTRACT**

The use of photography as a pedagogical tool for the teaching of history in the context of basic education is discussed. For this, the photography is analyzed as a way of recording images, which become an object of investigation in history classes. Through the production of photographs, which seek to materialize scenes and events from the history studied in the classroom, the use of the image and its relationship with the issues of memory, historical narrative and the teaching-learning process of the contents that constitute the discipline of history, in the contemporary school curriculum. Through the research, we can see how the image can become an important pedagogical tool, which allows us to deepen and better understand, specific elements of different times and contexts of the past, which contribute significantly to the production of scenarios captured by photography. process of teaching history.

**Keywords:** History teaching. Image. Photography. Memory.

---

<sup>1</sup> Professor das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat. Mestre e Doutor em História. Pós-Doutorando em História pela Unisinos. [danielgevehr@faccat.br](mailto:danielgevehr@faccat.br)

<sup>2</sup> Graduada em História pela Faccat. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Faccat. [vanuzamittanck@yahoo.com.br](mailto:vanuzamittanck@yahoo.com.br)

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso sobre o uso da fotografia enquanto fonte histórica e também ferramenta pedagógica para o ensino de história com o pensamento proposto por Peter Burke (2009, p.282) quando afirma que “a câmara nunca mente”. O autor mostra como a fotografia, em seu contexto de invenção no século XIX, era vista como a reprodução digna e fiel da realidade e, portanto, dotada da mais pura verdade. Segundo o senso comum da época, a fotografia era um espelho da realidade e poderia ser considerada como prova da existência das coisas que cercavam o homem.

Daquele tempo para cá, o processo de produção da fotografia mudou e também se transformaram os olhares que se lançavam sobre ela. Do efeito de pura realidade, pretendido pela fotografia do século XIX, passamos ao exercício crítico “da captura da imagem”. É precisamente nessa perspectiva crítica, de pensar a fotografia enquanto fonte e possibilidade de trabalho voltada para o ensino de história, que iniciamos a discussão sobre o uso da imagem e do registro fotográfico.

Para tanto, faz-se necessário construir um arcabouço teórico-metodológico, que responda o problema de pesquisa proposto. Daí a necessidade de discussão acerca de alguns conceitos fundamentais em nosso estudo, como os conceitos de memória, representação, imaginário e narrativa visual. Esses conceitos permitirão aprofundar a discussão sobre o uso da imagem no ensino de história e de forma mais particular, percorrer os caminhos de uma experiência pedagógica com o uso do recurso fotográfico nas aulas de história da educação brasileira.

Neste estudo, apresentamos os principais resultados de uma experiência pedagógica, pautada pelo uso da fotografia como instrumento para o ensino de história, no qual alunos do Ensino Médio valeram-se da produção de registros fotográficos para representar determinados aspectos do período histórico estudado nas aulas de história. As cenas produzidas pelos estudantes nessas fotografias procuraram mostrar a riqueza de detalhes do período, bem como as particularidades e até mesmo as subjetividades da época retratada. Cenas nas quais questões de *relações de poder, status quo de época, gêneros, papéis sociais* e outros elementos aparecem como “retratos” da sociedade de época e contribuíram, dessa forma, para a compreensão dos fatos estudados nas aulas de história.

Os registros fotográficos produzidos constituíram-se numa espécie de *história da vida privada*, através da qual os personagens representados, os cenários, e suas peculiaridades, permitiram o exercício crítico da história. Nesse exercício, a relação entre história e imagem criou um rico espaço de debate sobre a narrativa do passado que rompe, muitas vezes, com as versões simplificadas apresentadas pelos manuais de história.

É indispensável situar os estudos sobre fotografia e história no campo da cultura visual. Essa aproximação entre a história e a fotografia é, na opinião de Mauad e Lopes (2012), resultado das transformações da consciência historiográfica, que permitiu a incorporação de novas fontes e documentos ao campo da história. De acordo com os autores, “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, p.263).

Outro autor fundamental em nosso estudo é Peter Burke (2004, p.13), que ensina 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”. Além disso, o autor acrescenta que no caso da fotografia, essa tem um duplo sentido, sendo ela “evidência da história e história” (Ibidem, p.29) ao mesmo tempo.

Schwarcz (1998) amplia a discussão acima, problematizando a utilização dos símbolos, que através da sua imagem, permitem a difusão de ideias e valores de uma determinada época e contexto histórico. Para a autora, “os símbolos são reelaborados em razão do contexto cultural em que se inserem, além de que o maior ou menor sucesso de sua manipulação encontra-se diretamente vinculado a uma “comunidade de sentidos” (SCHWARCZ, 1998, p.20). Exemplificando a existência do simbolismo nas imagens, valemo-nos das palavras de Burke (2004, p.31) para quem “um retrato é uma forma simbólica”, carregado de sentido simbólico, “trazendo suas próprias preocupações, suas próprias mensagens” (Ibidem, p.43).

Concordamos, ainda, com Jean-Claude Abric (1998, p.28), ao afirmar que uma representação – como a imagem - *não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa*, ao ter uma relação direta com o contexto físico e social no qual é produzida. Considerando esse pressuposto, percebemos que a imagem, e

sua conseqüente utilização no campo da história – provocam um intenso debate sobre o complexo exercício de análise da imagem, enquanto fonte para a história. Afinal, o contexto de produção, o ângulo da imagem, a cor, a paisagem, os personagens, devem ser percebidos, também, como uma construção – ou até mesmo manipulação – daquilo que “se quer mostrar” e daquilo que “se quer esconder”. Assim, a imagem, como a fotografia, por exemplo, é resultado de escolhas e enquadramentos da memória que se quer “guardar” ou registrar.

Partimos da ideia de que a imagem – neste caso específico a fotografia – pode ser compreendida como uma forma de *representação* do passado e nesse caso, de forma mais específica como [...] “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001. p.04).

Trazendo a discussão proposta pela autora para o campo mais próximo do ensino de história, percebemos que o exercício da crítica sobre as fontes históricas – como a imagem – se faz necessário, uma vez que a representação exerce um papel fundamental, na medida em que funciona [...] como sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros – orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais” (Ibidem, p.04) e que resultam na [...] definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (Ibidem, p.04). Perceber nessas representações, uma forma de narrativa do passado – que se lida de forma parcial – pode contribuir para a reprodução de visões parciais da história é, sem dúvida, uma das grandes contribuições do uso da imagem no ensino de história. A fotografia, enquanto uma representação do passado, toma uma nova dimensão no ensino da história nos nossos dias.

De acordo com a análise que propomos sobre as imagens – em especial a fotografia – e suas utilizações como fonte para a história, é fundamental pensarmos esses registros de imagem do passado, também como *lugares de memória*<sup>3</sup>, que “congelam” no tempo as imagens do passado, apresentando, cenas que procuram representar um determinado período da história.

---

<sup>3</sup> Entendemos e empregamos o conceito de lugares de memória na acepção de Pierre Nora, para quem “são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual” (NORA, 1993, p.21).

Para Nora (1993, p.25), a “memória pendura-se em lugares como a história em acontecimentos”, logo os lugares de memória, além de serem socialmente construídos, consistem em mecanismos de perpetuação da memória coletiva. Sendo assim, tanto os monumentos, as instituições, e tantas outras formas materiais de representação do passado – como a fotografia - são formas que temos de observar esse passado longínquo. A imagem, nesse contexto, exerce a função de representar cenários, personagens e fatos do passado, procurando trazer para o presente, a memória do passado.

Atentando aquilo que Carvalho (1990) afirma sobre as representações e sua relação com o campo dos imaginários sociais, percebemos claramente que as manipulações das representações operam no sentido de se construir uma versão alinhada com os interesses de quem constrói a imagem sobre o passado. Essa afirmação vem ao encontro de nossa análise, na medida em que consideramos a dinâmica que envolve a produção das imagens e a possibilidade de leitura dessas fontes.

Essa discussão leva, inevitavelmente, a pensar sobre outro elemento, que é a produção (e manipulação) da *memória social*. De acordo com Monteiro (2001), a memória produzida socialmente - memória social - nos chega através de sua expressão material, como textos literários, jornais, monumentos ou instituição. Essas expressões materiais chegam até nós, carregando determinadas imagens e representações sobre lugares, fatos, personagens e épocas – contribuindo para a formação dos *imaginários sociais*<sup>4</sup> que compartilhamos sobre eles.

Ainda sobre essa questão que envolve o conceito de memória, destacamos a afirmação de Catroga (2001, p.44), para quem os termos memória social e memória coletiva são sinônimos e possuem o mesmo significado, ou seja, “*a proto-memória e a memória propriamente dita têm uma atualização mais subjetiva e subconsciente, enquanto que esta última e a metamemória se expressam como rememoração*”. Ainda, segundo o autor “*à metamemória cabe, sobretudo, o papel de acentuar as*

---

<sup>4</sup> Para Baczko, “os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual, como disse Mauss, ela se percebe, divide e elabora seus objetivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa suas identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e expõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de bom comportamento” (BACZKO, 1985, p. 309-310).

*características inerentes à chamada memória social ou coletiva e às modalidades de sua construção e reprodução.”.*

A partir da noção de memória e de suas implicações para a compreensão sobre o processo que envolve a produção das imagens, consideramos importante aquilo que Michael Pollack chamou de *trabalho de constituição e de formalização das memórias* (1989). Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Em nosso estudo, buscamos compreender em que medida as imagens contribuem para o ensino de história e como estas imagens contribuem para a criação de um espaço de aprendizagem significativa, através do qual os estudantes construam suas próprias imagens, que auxiliam na criação de um conjunto de saberes. A imagem construída sobre o passado desempenha, nesse contexto específico, um papel pedagógico, na medida em que permite ao estudante de história, “enxergar” outra narrativa sobre o passado. Nesse caso, trata-se da *narrativa visual* (BURKE, 2004).

## **2 AS FOTOGRAFIAS E A PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA**

As imagens, enquanto representações do passado permitem-nos pensar naquilo que Pollack (1989) denominou de *trabalho especializado de enquadramento*. Nessa perspectiva, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida. Cabe ao trabalho pedagógico com o ensino de história, interpretar criticamente essas imagens do passado, percebendo nelas idealizações ou até mesmo ausências, propositalmente dispostas nesses enquadramentos da memória.

Considerando as afirmações de Michael Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p.53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no *qual lembramos menos para conhecer do que para agir*. Segundo essa ideia, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim diretamente identificada com os interesses que

fazem as pessoas lembrarem um determinado fato. Nesse sentido, a memória – e por consequência a imagem que pretende trazê-la à tona – pode ser manipulada.

Seixas (2004, p.53) acrescenta que não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma “a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais”, procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998) mostra como a produção de discursos – *entre eles a imagem enquanto discurso* – está diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma *inocente nem inconsciente*, mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um *poder simbólico*<sup>5</sup>. Segundo ele, esse poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em *verdades absolutas*.

Outro elemento de fundamental importância para nosso estudo é a compreensão de como é possível a difusão de representações sobre diferentes épocas e contextos, através de imagens e seus discursos. A partir da teoria de Bourdieu, entendemos que é somente através do reconhecimento e da crença na legitimidade do autor<sup>6</sup> que se torna aceitável a difusão de suas ideias. Dessa forma, o reconhecimento da “autenticidade” da imagem, depende, antes de tudo, “de quem a produziu”. Entretanto, não devemos esquecer que reside aí o exercício da crítica, cabendo ao professor de História provocar o espírito crítico em seus estudantes, fazendo-os refletir sobre os “meios e fins” envolvidos na produção das imagens sobre o passado.

---

<sup>5</sup> Para Pierre Bourdieu, o poder simbólico “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDEU, 2001, p. 09).

<sup>6</sup> Para Bourdieu, “o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Ibidem, p. 15).

Considerando que a fotografia – enquanto imagem produzida – deve ser compreendida como uma representação, atentamos, ainda, para o fato de que essa representação está condicionada ao seu campo de produção. Para tanto, valemo-nos dos estudos realizados por Peter Burke, para quem uma paisagem – ou como no caso da fotografia, o cenário – evoca associações políticas ou até mesmo uma ideologia. No cenário apresentado pela fotografia aparece – inevitavelmente – a subjetividade de seu criador, que selecionou o ângulo, a perspectiva e o foco da imagem, dando maior ou menor visibilidade para determinados aspectos.

Para Burke (2004, p.175) “imagens têm evidência a oferecer sobre a organização e o cenário de acontecimentos grandes e pequenos: batalhas; cercos; rendições; tratados de paz; greves; revoluções; concílios de igreja; assassinatos; coroações; as entradas de governantes ou embaixadores em cidades; execuções e outras punições públicas e assim por diante”. Para ele, estas imagens revelam detalhes e particularidades que reportagens verbais acabam omitindo, permitindo ao espectador distante no espaço e no tempo o “senso da experiência” (Ibidem, p.189).

Halbwachs (2004, p.150), por sua vez, nos permite ampliar o debate sobre as possíveis relações existentes entre a imagem e a memória, uma vez que para o autor [...] “não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca”. Fazendo referência mais direta às questões do espaço representado, o autor acrescenta que é [...] “sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção [...]”. Dessa forma, a imagem acaba sendo “lida” e interpretada a partir do lugar em que estamos, ou seja, o passado é interpretado a partir das questões do presente, no qual estamos inseridos. Daí a necessidade de pensar a imagem enquanto uma tentativa de olhar o passado, considerando-se as especificidades de cada época e contexto, evitando-se possíveis anacronismos.

Enfatizando a questão dos lugares representados através da imagem, podemos pensar naquilo que Halbwachs (2004) mostra-nos, quando afirma que os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva.

Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva.

Com relação à dinâmica que envolve a análise das representações veiculadas através dos registros fotográficos do passado, devemos lembrar daquilo que Pesavento (2002, p.162) chama de *ressementização do tempo e do espaço*. Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte.

Além disso, a imagem enquanto representação do passado, precisa ser interpretada a partir de sua intencionalidade, ou seja, “aquilo que se queria mostrar”, de fato. Além disso, Pesavento (2002, p.162), enfatiza a necessidade de considerar as representações como produzidas social e historicamente, não sendo “anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, pois traduzem formas de sentir, pensar e ver a realidade.” Sobre isso, Mauad e Lopes (2012, p.279) enfatizam que [...] “podemos conceber experiências históricas nas quais as fotografias – meios – transformam e criam sentidos sociais sobre a realidade mediada, de acordo com a prática social do fotógrafo – mediador”. Daí a necessidade do professor apresentar [...] “as fotografias como práticas sociais e experiências históricas” (Ibidem, p.279).

### **3 FOTOGRAFIAS, FATOS E CONTEXTOS**

A proposta curricular para a disciplina de História direcionada aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio propõem a análise e discussão sobre as principais características e mudanças que ocorrerem no Brasil nos anos de 1950. Destacando aspectos como a sociedade, arte e cultura dentro deste recorte temporal, busca-se despertar a curiosidade e interesse dos alunos sobre este assunto, propondo a eles uma atividade diferenciada, onde deveriam demonstrar o conhecimento adquirido durante a pesquisa, através do uso de fotografias.

Como afirma Fonseca (2009, p. 173), os professores devem utilizar “diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica”. Tornando a aprendizagem mais atrativa, estimulante e

prazerosa, tanto para os alunos, como para o próprio professor. Com este propósito, combinou-se em sala de aula, que os próprios alunos deveriam representar as personagens e situações comuns vivenciadas pela sociedade brasileira no período proposto inicialmente.

O desafio para a realização desta prática foi lançado para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, composta por 21 alunos, matriculados em uma escola da rede particular estabelecida no município de Taquara. Os alunos se dividiram em quatro grupos, os participantes de cada grupo foram escolhidos pelos alunos, mas com a necessidade de cada grupo contar com participantes femininos e masculinos. O requisito para a avaliação deste trabalho foi acordado em sala de aula, destacando a criatividade, a participação de todos os componentes do grupo, a abordagem e a proximidade com o assunto proposto. O número de fotos que cada grupo deveria apresentar foi de cinco fotografias, com o tamanho mínimo de 13x18, para melhor visualização e análise das imagens. O prazo de entrega foi de 30 dias.

A primeira reação demonstrada pelos alunos foi de surpresa, de inquietação e dúvidas sobre como realizar esta atividade. Principalmente por não terem realizado anteriormente, nenhuma atividade similar. As meninas aparentaram maior aceitação e interesse, principalmente quando pesquisaram as roupas e acessórios utilizados pelas mulheres neste período, também conhecido como “Os anos Dourados”.

Como fonte principal de pesquisa, o trabalho de conclusão do curso em Licenciatura em História, realizado pela própria professora foi disponibilizado para consulta, por abordar exatamente o assunto proposto. O objetivo desta proposta foi de que os alunos compreendessem a importância de um professor pesquisador, que estuda, escreve e que disponibiliza suas construções e descobertas, agregando outras fontes de conhecimento como alternativas possíveis, além do livro didático. Incentivou-se a busca de outras fontes confiáveis com o propósito de enriquecimento deste trabalho.

No decorrer das aulas, perguntas e questionamentos sobre a atividade eram realizados à professora. Algumas de maneira aberta frente à turma, outras ocorreram de maneira mais discreta, nos corredores da escola ou por meios eletrônicos. Aos poucos, foi possível perceber que os alunos estavam realmente se envolvendo com o trabalho, pesquisando estilos de roupas, objetos utilizados nos anos de 1950, o

comportamento considerado ideal para moças e rapazes e ambientes que poderiam ser utilizados como fundo para cada imagem, entre tantos outros detalhes.

A participação das famílias também foi solicitada por parte dos alunos, seja para a adaptação ou confecção dos figurinos a serem utilizados, ou mesmo como auxiliares para a locomoção dos grupos. Um dos grupos de alunos utilizou-se de um estabelecimento comercial situado no município de São Francisco de Paula (RS) como seu cenário principal. A livraria apresenta características temáticas que se assemelham ao ambiente frequentado pela sociedade burguesa residente no Brasil no período de 1950.

Algumas ruas do município de Três Coroas (RS) também serviram de cenários para a realização de registros fotográficos ao ar livre. Os grupos se apropriaram dos ambientes da própria escola. Por ser uma escola com 87 anos de idade, algumas instalações são antigas, mas muito bem preservadas como patrimônio histórico da escola. A cozinha, algumas salas de aula e da recepção foram disponibilizadas aos alunos para a execução desta tarefa. O pátio e as demais dependências da escola estavam todas com livre acesso a eles, porém sendo necessário o prévio agendamento para sua utilização. Houve uma inquietação e curiosidade na escola. Os questionamentos começaram a surgir, *afinal, o que os alunos estavam fazendo na escola em período oposto a suas aulas, com malas, acessórios e trajés diferenciados?*

Neste momento, começamos a perceber as dimensões que este trabalho estava alcançando. O empenho dos alunos era visível, a expectativa e curiosidade dos próprios grupos cresciam, porém os detalhes da execução da atividade de cada grupo permaneciam em segredo. A data para a entrega do trabalho finalmente chegou. Cada grupo realizou uma apresentação em PowerPoint, destacando o que aprendeu de significativo durante a realização da atividade proposta. As fotografias foram entregues. Foi possível perceber a riqueza de cada detalhe. A preocupação com o cenário, vestuário e até os gestos representados por eles. Do olhar altivo da patroa o gesto contido da empregada doméstica. A submissão da esposa e a presença marcada pela autoridade do marido.

De fato, a dedicação, as leituras e pesquisas realizadas pelos alunos foram a base fundamental para um trabalho significativo e com resultados surpreendentes como este. Auxiliando tanto para a aprendizagem do conteúdo em si, como a vivência e aproximação do que aprendem em sala de aula, de maneira significativa e

duradoura. Autores como Schmidt e Cainelli (2009, p. 149) nos aconselham a utilizar e explorar outros ambientes para o ensino de História, “ultrapassar os muros da escola significaria dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido”. Foi seguindo este conselho que se realizou esta atividade, proporcionando aos alunos a possibilidade de vivenciar o que se aprende em sala de aula.

Destacando aspectos de épocas passadas e ligando estss acontecimentos com a realidade dos alunos, possibilita-se uma melhor compreensão dos conteúdos abordados dentro da disciplina de História. Como ilustração, seguem alguns dos registros fotográficos realizados pelos próprios alunos e a descrição de cada uma das cenas.

**Figura 1 - Cotidiano da mulher**



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2017).

Esta fotografia representa o cotidiano das mulheres da classe burguesa do período de 1950 no Brasil. A sociedade tradicionalista, prezava seguir as tradições, que definia como lugar ideal para uma mulher, a permanência no ambiente privado do lar. Era dentro do lar, que a mulher deveria desempenhar as funções destinadas a elas, que as eram ensinadas desde a tenra idade. Eram preparadas para serem esposas e mães. Bassanezi (2004, p. 609) caracteriza como esta mulher era vista pela sociedade: “Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar, faziam parte da essência feminina, sem história, sem possibilidade

de contestação”. Portanto, as mulheres deveriam cumprir de bom grado as recomendações e atividades destinadas a elas.

A imagem ilustra a realidade vivida pela mulher deste período. Que a aconselhava esperar o marido retornar do trabalho bem arrumada, perfumada e bela. Segundo Sant’Anna (2012) era através da beleza feminina que a chama do amor conjugal continuaria acesa. Assim, a mulher mesmo casada, não deveria se descuidar da própria aparência. A casa deveria estar limpa, os filhos serem bem educados e letrados. Del Priore (2013, p. 12) descreve que a mulher ideal deveria “obedecer e ajudar o marido”. Dar a ele alegrias, orgulhos e o desejo de retornar ao lar e sentir-se bem neste ambiente.

Ainda, segundo Del Priore (2013, p. 26), “a mulher devia ao marido “fidelidade, paciência e obediência””. Não deveria chateá-lo, desanimá-lo ou principalmente desobedecê-lo. Podemos perceber, na imagem, que a esposa se dedica a realização da refeição, com a cozinha organizada, indicando capricho e ordem. Entretanto, está bem vestida, os cabelos penteados e decorados com lenço e fita, buscando estar apresentável ao marido. O marido observa a esposa, com o café feito e servido por ela, representando o cuidado e preocupação com o bem estar do esposo. A vida da esposa é dedicada ao bem estar dos filhos e cuidados com o marido.

**Figura 2 - Mulher burguesa e doméstica**



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2017).

A imagem acima nos remete ao modo de vida da mulher burguesa no período dos Anos Dourados. Esta mulher possui uma situação financeira favorável, o que a permite contratar outras mulheres para a realização das atividades domésticas mais pesadas. Esta empregada doméstica representa a mulher pobre, que sempre trabalhou fora, exercendo atividades remuneradas para auxiliar ou mesmo prover sozinha, o sustento de sua casa e filhos.

Motivadas a exercerem atividades mais simples, principalmente pela pouca oportunidade de estudos a que estavam sujeitas. Essa realidade é destacada por Arend (2012, p. 72), que afirma que muitas jovens até a década de 1950 “mal conseguiam concluir o ensino secundário”. Sem estudos, essas jovens acabavam buscando empregos mais simples e humildes, como casas de família para trabalharem, sendo obrigadas a obedecer às ordens da patroa.

Na imagem, podemos perceber ainda a senhora da casa ditando ordens a sua empregada doméstica. Com atitude autoritária, deixando nítida a realidade de que ela manda, enquanto a empregada, de joelhos, limpa e obedece as suas ordens. Já o marido, permanece distante da situação, pois a ele não importa e nem pertence às decisões pertinentes ao ambiente privado. É a mulher que se *empodera* do título de “Rainha do Lar”. A classe doméstica não possuía regras bem definidas. Assim, a patroa acreditava que sua empregada deveria estar disponível em qualquer horário, inclusive aos fins de semana. Por vezes, moravam na casa dos patrões, sendo alojadas em quartos de tamanho mínimo. Como aponta Pinsky (2012), estes pequenos cômodos, por vezes não possuíam janela, ou nenhum tipo de conforto.

Entretanto, eram movidas pela necessidade financeira a aguentar o desrespeito e menosprezo de uma parcela de mulheres que se acreditava superior a elas. No entanto, havia também patroas generosas, que tratavam a empregada doméstica com respeito e reconhecimento pelo valor do trabalho essencial que esta realizava dentro do ambiente familiar.

**Figura 3 - Namorados**


Fonte: Acervo pessoal dos autores (2017).

Ao analisarmos esta imagem, podemos perceber que se trata de um casal de namorados, que deve proceder seguindo os costumes de uma sociedade tradicionalista dos anos de 1950. Neste período de namoro, que antecederia o evento tão sonhado e esperado tanto pela jovem como por sua família, o casamento. Os namoros não tinha outro objetivo a não ser, levar o casal ao altar.

Os encontros do jovem casal deveriam ocorrer em ambientes públicos, com gestos recatados e palavras corteses. Os olhares apaixonados eram uma das poucas demonstrações de afeto público que não eram proibidos ou vistos com maus olhos pela sociedade, que controlava de perto, cada atitude do casal de enamorados. A fotografia busca transmitir este olhar, que remete a um sentimento puro, em uma atitude que não deixa o romance de lado, mas que mantém o respeito como base nesta relação.

A moça deveria estar sempre bem arrumada, elogiar as qualidades do namorado, mas deixando evidente que se tratava de uma moça de respeito e pertencente a uma família séria. As intimidades eram condenáveis, e causariam grande vergonha e apontamento nas ruas que a moça habitava, caso fossem descobertas. Pinsky 2012, p. 468) relata que as moças eram advertidas pela família de que “ninguém que preste se casaria com uma dodivana, uma desclassificada que não soube se dar ao respeito”. Portanto, seguir a linha os conselhos da família e da sociedade eram essências durante os Anos Dourados.

Um dos principais temores desta década era a possibilidade das moças não conseguirem um bom casamento. A idade aconselhada para o casamento era de

dezoito anos para as moças, que deveriam manter-se virgens e puras até o enlace matrimonial. Já para os homens, a idade para se casarem era entre os vinte e seis anos. Acreditava-se que ao casar cedo, o casal teria mais tempo de se conhecer e conviver com as manias do seu cônjuge. A sociedade, juntamente com as famílias, buscava conservar os bons costumes, tentando afastar as filhas de caminhos que poderiam as afastar dos bons ensinamentos. Garantindo assim, a boa reputação da jovem.

#### **Figura 4 - Industrialização e eletrodomésticos**



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2017).

Os Anos Dourados de 1950 no Brasil permitiram a difusão dos eletrodomésticos nas residências. A industrialização estava em constante crescimento e possibilitou grandes melhorias e facilidades para as atividades relacionadas ao trabalho no lar. As tarefas realizadas anteriormente pelas mulheres necessitavam de tempo e esforço físico para serem realizadas.

Pinsky (2012, p. 496) descreve o trabalho que as mulheres deveriam realizar diariamente para manter sua casa em pleno funcionamento e organização. “Carregar lenha, acender o fogão, transportar água, processar alimentos, cozinhar, ajoelhar-se para esfregar o chão, esvaziar penicos, lavar roupas”, entre tantas outras atividades pesadas e penosas. Estas tarefas exigiam força bruta e levavam as mulheres ao cansaço e muitas vezes a apresentarem doenças severas com o passar dos anos.

A fotografia acima nos mostra uma mulher moderna, com semblante mais leve, mais disposta e sorridente. As atividades pesadas e que demoravam tempo significativo para serem realizadas, sofreram alterações positivas. Podendo agora ser realizadas rapidamente. O fogão a lenha foi substituído pelo fogão a gás, as panelas de ferro, passara a ser fabricadas com alumínio, mais leves e fáceis de limpar. A bateadeira e o liquidificador, conhecidos como as facilidades da vida moderna, permitiram fazer bolos e sucos sem utilizar a força física. Garantindo um resultado satisfatório e rápido, além da facilidade em utilizar cada um destes novos aparelhos.

A energia elétrica, água encanada e o gás, são disponibilizados para o consumo da população, embora nem todas as pessoas tivessem condições financeiras de fazer uso destes produtos no primeiro momento. Já os que tinham condições financeiras de ter acesso a estas novidades, conseguiram observar as mudanças e a comodidade que elas proporcionavam.

O tempo antes destinado à realização das tarefas árduas passou agora a ser desfrutado para o cuidado com a aparência. A mulher passou a vestir-se melhor, a usar mais joias e enfeites. As brincadeiras com os filhos ganharam mais tempo, as conversas e chás com as amigas mais frequentes, sobrou mais tempo para os cuidados com o marido. É o progresso que chega, trazendo mais comodidade as donas de casa e aproximando famílias.

#### 4 CONCLUSÃO

A pesquisa mostra as potencialidades que a fotografia apresenta no contexto do ensino de História, na medida em que permite aos estudantes melhor compreender as diversas questões do cotidiano que marcaram os diferentes capítulos da História – em diferentes escalas, como a mundial, nacional e regional. Através da fotografia pode-se visualizar as imagens de uma época, percebendo-se suas peculiaridades e singularidades, que por sua vez, explicitam aspectos muitas vezes negligenciados pelos livros didáticos mais “tradicionais”, que muitas vezes enfatizam uma história econômica e política, desconsiderando, ou colocando quase que como “anexo” as questões culturais.

A fotografia, enquanto uma “vitrine do passado”, mostra para os estudantes as formas, os gestos, as cores e a produção de sentidos que marcaram cada época e

período histórico, apontando para uma série de possibilidades. Nesse caso, o exercício da crítica sobre a imagem e a relação entre aquilo que é mostrado e aquilo que “se queria mostrar” aparece como uma possibilidade metodológica para as aulas de História.

Através da fotografia, percorremos parte das experiências do fazer pedagógico que permeia o ensino de História, fazendo-nos refletir sobre os reais desafios para o ensino de História, contextualizado nas novas demandas sociais e nas novas inquietações dos estudantes, que não respondem mais passivamente diante das aulas simplesmente expositivas e pautadas pela lista de conteúdos programáticos, que devem ser seguidos à risca pelo professor. Afinal, dessa forma, estaríamos desconsiderando todo um universo de possibilidades e de proposição de espaço de crítica, no qual a fotografia aparece como uma possibilidade inovadora e investigativa para a construção do conhecimento histórico.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p.27-38.
- AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola a lazer. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEROT, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.p. 65-83.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: **Enciclopedia Einaudi** (Anthropos-Homem). Portugal: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1985. v.5. p.309-310.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres nos Anos Dourados. *In*: DEL PRIORE, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 607-639.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998. \_\_\_\_\_ . **O poder simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BURKE, Pater. **O historiador como colunista**. Ensaios para a Folha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Testemunha ocular**. História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CATROGA, Fernando. Memória e História. *In*: PESAVENTO, Sandra J. (org.) **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p.43-69.
- DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

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.

MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre e suas escritas**. Histórias e memórias (1940 e 1972). São Paulo: 2001. 460p. Tese (Doutorado em História). PUCSP.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto história**. São Paulo, n. 10, p.07-28., dez. 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade**. Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PERO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.p. 469-512.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989. p.03-15.

SANT'ANNA, Denise Bernuzi de. Sempre bela. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PERO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.p. 105-125.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. *In*: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: UNICAMP, 2004. p.37-58.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.