

**IMAGENS SOCIALISTAS: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O USO E INTERPRETAÇÃO DE
IMAGENS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
SOBRE A VIDA SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA
UNIÃO SOVIÉTICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO
XX.**

Fabrício Augusto Souza Gomes¹

Como é a experiência do aprendizado atual em História? De que modo a História é compreendida pelos alunos – e porque não, também pelos professores? De que maneira a História entra na vida de cada um? Como é assimilada ou teorizada?

Esses e outros questionamentos certamente motivam uma discussão conceitual sobre a adequação da História, dita tradicional, às expectativas atuais de ensino-aprendizagem de História e principalmente pelo aluno – que também se modificou nas últimas décadas, seja motivado por uma perspectiva evolucionista da pedagogia ocorrida no país, ou pelo incremento de tecnologia e crescentes fenômenos midiáticos que não somente informam, mas também “enformam” os futuros cidadãos. Por outro lado, o aprendizado em História não dialoga totalmente com esse novo enfoque, onde o “aprender História” tornou-se atividade complexa, abstrata e distante do universo de significação dos receptores, numa sociedade cada vez mais (des)motivada pela falta de tempo e informações instantâneas, além do presenteísmo cada vez mais latente na comunidade discente.

Quando falamos de imagens históricas, a impressão que temos é a de certo distanciamento da realidade, como se fosse apenas um passado envolto em conceitos e explicações monolíticas e factuais, as quais nos resta apenas saber que *existiram*. Entretanto, é visível a consolidação de um hiato entre a percepção dos alunos e a mensagem transmitida por professores na interpretação das imagens, como se não houvesse um raciocínio mais aprofundado sobre elas. O resultado acaba sendo a transmissão de interpretações pasteurizadas e pré-

¹ Doutor em História, Política e Bens Culturais (CPDOC-FGV). Mestre em História (UNIRIO).



definidas, para alunos e professores, sem nenhum tipo de crítica, reflexão ou análise.

Quando nasceu a ideia de escrever esse artigo, o foco inicial era explicitar justamente que a apreensão do significado das imagens pelos alunos que, se por um lado poderia ser uma importante ferramenta de aprendizagem, por outro era explorada de forma errada. Imagens são instrumentos poderosos, porque despertam e instigam a curiosidade e o interesse no receptor. Imagens inserem o aluno de forma mais dinâmica nos assuntos explorados pelos professores.

Entretanto, ao explorar essa temática, me deparei com outro tipo de deficiência – tão ou mais grave que a inicial: professores do ensino fundamental e médio também não sabiam “ler” as imagens, sejam dos livros didáticos, sejam imagens apresentadas na internet ou em trabalhos de outros profissionais de História.

Ao mesmo tempo em que fui tomado por essa problemática, percebi que um tema da historiografia incitava novos estudos – que poderiam ser perfeitamente adequados aos temas que gostaria de explorar. O socialismo – ou os diversos “socialismos” -, pela forma tradicional, que vinha sendo tratado em sala de aula, merecia uma especial atenção. Juntar o tema dos socialismos com a utilização de imagens em sala de aula virou um desafio. Falar de imagens socialistas, adequadas à nova realidade e dinâmica de ensino, me fizeram refletir, ao mesmo tempo, sobre a variedade das complexidades soviéticas.

No caso dos socialismos, inúmeros conceitos são fixados, impregnados com a ideia da historiografia liberal, traduzida principalmente nos estudos acadêmicos de Richard Pipes, que polariza entre o Bem e o Mal – sendo os regimes socialistas encarados como a vertente de “vilã” da história. (PIPES, 1968)

Na análise das reações que a modernidade socialista fixou ao longo do século XX, havia o apoio entusiasmado e esquecido pelos adversários do socialismo. Havia um consenso, muitas vezes ignorado pela historiografia liberal, que nunca foi capaz de ver a história do socialismo senão como expressão da vontade do Estado ou da vontade do partido. Mas não apenas a historiografia liberal trabalhou com esse viés: em outros registros, pensadores de esquerda foram pelo mesmo

caminho: a oposição de correntes maoístas, anarquistas e a oposição crítica clássica da social democracia. Para eles, o socialismo sempre foi ditadura que vinha do “alto” e era opressiva. Nessa perspectiva, não era perceptível o apoio entusiasmado, nem também a via do meio-termo – a construção, embora contraditória, dos estados socialistas, pela sociedade.

Uma corrente revisionista, representada por autores como Sheila Fitzpatrick (1979), trabalha com as referências da História Social e tem procurado propor as complexidades soviéticas. Valem também as referências expostas no trabalho de Pierre Laborie² que, embora trabalhe com as relações da sociedade francesa com o regime de Vichy, pode nos ajudar na compreensão das ditaduras revolucionárias socialistas.

É raro encontrar estudos que se comprometam em estudar, a fundo, fontes iconográficas do socialismo. Essa tradição, marcante em boa parte da produção historiográfica do século XX, deixou uma herança perversa também na formação de professores de história das universidades brasileiras, gerando, como consequência, docentes de História que pouco utilizam a imagem como fonte para abordagem em sala de aula e fazem uso do livro didático sem o cuidado em analisar as imagens presentes nas publicações.

Atualmente a imagem ocupa mais espaço, em nosso olhar, do que o texto escrito. O cotidiano, o mundo moderno e a pressa do dia-a-dia elevaram as imagens a um *status quo* que a coloca num patamar fundamental para nossa percepção. Se na Idade Média, a imagem de Cristo, dos apóstolos e dos santos era utilizada pela Igreja nos vitrais das catedrais como forma didática de evangelização para as populações majoritariamente analfabetas, servis à causa religiosa em questão, no alvorecer do século XXI, as imagens retornavam de forma pulsante, redutoras do texto como fonte de informação; entretanto, a escola parecia ainda não ter percebido que vivemos nessa sociedade imagética, repleta de símbolos, representações e, de certo modo, abreviações.

Portanto, um dos objetivos foi o de perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos do ensino fundamental e médio em

² O historiador francês Pierre Laborie utiliza a ideia de zona cinzenta para pensar sobre o comportamento dos franceses no período da invasão nazista na França



compreender imagens, seja através do livro didático ou imagens utilizadas em salas de aula pelos professores. Entretanto, o que era um objetivo inicial, acabou se desdobrando em dois objetivos, justamente por também verificar que o principal fio condutor para a compreensão das imagens – o professor - também não “sabia” lidar com elas, principalmente os docentes de história formados há mais de dez anos, que se tornaram também alvo desse estudo. Os professores, seja pela limitação de material didático que têm em mãos, ou por não serem incentivados a exercer um raciocínio crítico com as imagens, ficam num beco sem saída e acabam incorrendo no erro de se limitarem apenas ao material oferecido, com interpretações pré-concebidas. Ou então, por sua vez, acabam por evitar a utilização de outras possibilidades que não sejam a fonte escrita. Quando se utilizam do livro didático, não se preocupam em analisar ou desvendar as imagens presentes nos livros, encarando as imagens como mera ilustração. O professor não teve, em sua formação, cursos ou um aparato teórico que lhe permitisse compreender e desvendar a imagem. Por outro lado, esse distanciamento do professor com a utilização do recurso da imagem acabou por criar um vazio com o desenvolvimento do próprio livro didático onde, na ausência de uma visão mais crítica por parte daquele que é seu principal usuário, passou a utilizar, gradativamente, mais linguagem escrita do que propriamente a imagem.

MATTOS (2006) afirma que “a reflexão acadêmica é fruto de se estar permanentemente dialogando na produção de suas aulas, tanto com textos clássicos, quanto com o que está aparecendo de novo”.³

O próprio autor ressalta que tanto o professor, como o historiador devem ter uma permanente insatisfação, sempre procurando conhecer, compreender melhor e permitir que outros conheçam e compreendam. Essa “inquietação” seria a chave do ensino. Isso nos remete ao objeto central do estudo em questão, quando também se passa a questionar o papel do professor: ele prepara ou produz aulas? Ele deve se contentar em apenas olhar uma imagem no livro didático ou, a partir dela, tecer projeções para o aluno, incentivando este ao raciocínio em torno da imagética?

³ MATTOS, Ilmar Rohloff de. Entrevista. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

A imensurável quantidade de informações visuais captadas pelos alunos - em especial crianças -, fruto da fenomenologia midiática dos tempos atuais, acaba competindo em condição de desigualdade com o material didático, elemento formador da identidade do futuro cidadão. O espaço escolar, por conseguinte, é posto à prova.

Recai grande exigência sobre os processos de ensino e cabe ao professor reinventar novos métodos de aprendizagem para os conteúdos que tem em mãos. A prática pedagógica então se vê obrigada a realçar o interesse dos alunos pelas aulas e pelo conteúdo da História.

Este tipo de situação é de certo modo equivalente àquela explicitada por BURKE (2004), quando diz que é bem possível que historiadores ainda não considerem a evidência de imagens com bastante seriedade, fazendo-nos refletir sobre a “invisibilidade do visual”. A utilização de imagens pelos historiadores adquire o tratamento de meras ilustrações. Seria um analfabetismo visual?

Um dos pontos que guiou o desenvolvimento deste artigo reside na tentativa de tornar o ensino mais dinâmico, incentivando um raciocínio mais crítico de alunos e professores, tirando proveito do potencial que as fontes iconográficas podem nos oferecer. O que se pretende é não somente fazer o ensino adquirir uma roupagem mais amigável e atraente aos alunos, mas também fazê-los refletir e compreender o lugar histórico, político e sociocultural que as imagens ocupam, nas especificidades de sua construção e produção, assim como leitura e interpretação. O objetivo é que os alunos e professores do Ensino Médio, que são o foco principal deste trabalho, reconheçam a construção da História a partir da leitura de *posters* e fotografias socialistas, no século XX, através de um método dialético, onde sejam capazes de identificar múltiplas possibilidades, trazendo consigo a elaboração de um raciocínio crítico. Este método vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.⁴

⁴ LDB ressalta que a educação, de uma forma geral, deve ter por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, artigo 2).



Segundo PIAGET (2005), o interesse consiste num prolongamento das necessidades. É na interação que um aluno estabelece com o mundo, que um objeto ganha status de interessante. E à medida que atende a uma necessidade na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Ainda segundo este autor, “o interesse é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito, e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse, no sentido mais direto do termo (‘inter-esse’)”.

Dada a complexidade dessas questões, é necessário adequar questões levantadas à metodologia de ensino que visa tornar o aprendizado de História mais agradável, na qual o aluno é o sujeito do conhecimento.

A linguagem visual trabalha no nível da conotação e é altamente metafórica na medida em que lida com símbolos que sugerem o perfil do personagem e ajudam a compor o tema. Possibilita leituras múltiplas e amplia a faixa de interesse do leitor, abrindo novas perspectivas. É mais agradável trabalhar com imagens, porque se trata de uma linguagem adequada aos tempos em que vivemos. Além disso, as imagens são frequentemente mais “falantes”. Como dizia FERRO (1992), pioneiro nas reflexões sobre cinema e história, “falar não é mostrar”, embora não se possa aceitar a ideia de que a imagem é o real, pois a imagem também exprime o ponto-de-vista de quem as produz. A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências. Neste sentido é inevitável que um pôster ou fotografia possa estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como mediadora a memória. O contato com a imagem conduz o leitor a selecionar lembranças comuns e significados realçados.

Destarte, além de tratar da análise e dos modos de ver as imagens, convém observar alguns aspectos fundamentais. O uso da iconografia para o estudo da História como fonte foi, aos poucos, sendo transformado em objeto específico dessa disciplina. Entretanto, o emprego metodológico da iconografia, quer como fonte, quer como objeto de estudo, ainda é incipiente. Este aparece fragmentado, sempre incompleto e, na maioria dos casos, é objeto de conselhos metodológicos vagos e pouco úteis na prática. O papel das representações na História é relativamente novo, apesar de sua origem

estar ligada à História dos Annales. É no interior dos Annales que CHARTIER (1996) desenvolveu suas ideias acerca das representações.⁵ Para Chartier, as representações são modos pelos quais “em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais”.

Emile Durkheim desenvolveu o conceito de representação no início do século XX. Para ele, o conceito de representação social surgiu como uma forma de se manter o grupo social coeso e suas propostas para o mundo, lançando-se, para isso, mão de normas, ritos, discursos, instituições e, principalmente, imagens. Suas contribuições para a criação do conceito de representação social foram importantes, mas sua relação para com a Sociologia relativizou a importância de suas pesquisas para a História. Para ele, era importante compreender os aspectos culturais da sociedade, através de manifestações como a linguagem e as tradições populares, por exemplo. No entanto, ele via as representações de forma estática, como suporte para a compreensão dos fenômenos.

A teoria das representações permite a interdisciplinaridade, estabelecendo diálogo entre a História, a Educação, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social.

Na escola, o estudo das representações torna-se fundamental para entender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de professores e de alunos. O conceito de representação para os professores torna-se essencial para compreendê-los, já que esse conceito rompe com a ideia de que os textos e imagens tinham sentido único e absoluto, a qual apenas a crítica tinha a obrigação de identificar, dirigindo-se às práticas que, de forma contraditória ou plural, dão significado ao mundo.

A imagem se configura como um importante recurso pedagógico sendo amplamente utilizada nas edições mais recentes dos livros didáticos de história para o ensino. Este trabalho entende que alunos e professores devem ser protagonistas do processo histórico. A partir dessa compreensão, será possível fazer uma incursão numa prática pedagógica pelo qual os alunos se conscientizem da sua importância na História.



Na Educação, a teoria das representações está ligada a determinada crítica, a uma ideia mecanicista de aprendizagem. O aprender e o ensinar supõem uma articulação constante entre professores e alunos.

Trabalhar a iconografia em sala de aula consiste em estabelecer novos métodos dentro do processo do ensino aprendizagem. Observa-se a hegemonia que o documento escrito ainda exerce, tendo como parâmetro o documento figurativo, baseado nas análises de FRANCASTEL (1993).

Ele denuncia a hegemonia multissecular do signo escrito como meio de expressão do conhecimento e ressalta a necessidade de se estudar os mecanismos que regem as leis dos signos figurados, por serem estes imprescindíveis instrumentos de apoio para interpretação histórica e sociológica. Os signos figurativos denotam a importância como mecanismo que contribuirá didaticamente com o professor.

Para LAVISSE (2002), historiador francês do século XIX e autor de livros didáticos, “ver as cenas”, possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos escritos além de facilitar a memorização dos fatos.

Recorrendo a um conceito utilizado para a análise de fotografias (que também são formas de representação, imagens, familiares às gravuras), MAUAD (2004) ressalta que o uso da análise iconográfica como forma de despertar no aluno a produção do conhecimento é uma tarefa possível da mesma forma da documentação escrita, acrescentando o poder documental que a imagem alcança, fazendo-nos entender sua importância para a compreensão da história, na medida em que a imagem tem o poder de emissão de significados históricos. Ela fortalece tal posicionamento quando mostra a eficácia da fotografia dizendo que: “do ponto-de-vista temporal, a imagem fotográfica permite a ‘presentificação’ do passado, como uma mensagem que se processa através do tempo”. Sendo assim, a autora nos mostra que a fotografia é capaz de deter informações e, por intermédio da imagem de um determinado contexto histórico, torna-se importante ao processo de ensino aprendizagem, servindo como conectivo à assimilação histórica por meio da análise dos ícones nele presente.

Cabe ao professor compreender o real significado da iconografia em suas diferentes interpretações, para que ele não caia no erro de utilizar este conhecimento de forma equivocada, isto é, apenas descrevendo aquilo que está visível na mesma, reforçando o discurso construído ideologicamente entorno de tal imagem.

Iconografia seria a escrita da imagem. O termo é de procedência grega: *elkon* (imagem) e *graphia* (escrita). Todo trabalho consagrado ao estudo e descrição explicativa das imagens de qualquer gênero (pintura, escultura, medalhas, etc.), pode ser uma coleção de retratos de homens célebres, representação de imagens de um livro, um conjunto de imagens relativas a um assunto, ou seja, é a arte de representar por imagens.

A palavra iconografia deve ser entendida como a análise da imagem, correspondendo a uma observação minuciosa e a uma explicação descritiva do conteúdo que essa imagem exerce. Destarte, podemos pensar que é um mecanismo de interpretação das representações visuais.

Para PANOFKY (1987) a iconografia “é uma ramificação da história da arte, cuja meta de estudo é o tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma”. Ele acredita que a análise iconográfica excede o limite formal que a imagem apresenta, proporcionando uma melhor assimilação do tema quando analisada minuciosamente.

A iconografia pode ser compreendida como uma herança, que fortalece as construções e os debates históricos no âmbito visual e por conta desse âmbito ser mais associável torna-se de certa maneira o documento de moldes mais vivo ao senso comum.

No caso dos livros didáticos, o professor de História, que está na sala de aula lecionando e não atenta para a construção da imagem que está contida no texto, deixa de apresentar para o aluno a complexidade do processo de criação e produção editorial, ou a política de seleção e negociação dos livros didáticos por ele utilizados, e tudo aquilo que está visível no livro didático se torna simplesmente a verdade histórica dos fatos e não parte de um processo de construção ideológica. As imagens encontradas nos livros didáticos são feitas não para dialogar com os alunos e sim para que



eles as aceitem da maneira que elas são, e o professor que não atentar para isso acaba contribuindo para tanto. CHOPPIN (2002) nos diz que: “Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermediação deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas”.

Com base na leitura desses diversos conceitos e possibilidades, as figuras utilizadas em sala foram *posters* soviéticos produzidos nas décadas de 1920, 1930 e 1940 – sendo nesta última década, imagens produzidas durante o esforço de guerra, como forma de afirmação do regime socialista em oposição aos países do Eixo. Também foram selecionadas fotografias de Jewgueni Chaldej (que traduziu, em suas fotos, o orgulho soviético) e Alexander Rodchenko (que expressou o Modernismo russo nos anos 1930). O trabalho com os *posters* soviéticos possibilita uma visão além do que a memória sobre o regime produziu, e também das distintas colorações historiográficas que vêm sendo moldadas desde que o socialismo entrou em colapso a partir de meados dos anos 1980. Os cartazes mostram o cotidiano e vida nas fábricas, o esforço de guerra na produção de material bélico, os métodos de higiene que deveriam ser adotados pela população, os investimentos do Estado em esporte – utilizado por décadas como propaganda do regime socialista soviético -, que acabaram por transformar a URSS numa potência esportiva, além do medo de espionagem no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o fomento para que a população rural elevasse a produção agrícola para quebrar recordes na safra dos anos 1920, entre outros fatores. Ou seja: um universo bastante rico sobre a vida social, política e econômica naquela nação. Não podemos deixar de citar que estão retratados nos *posters* o culto à personalidade dos grandes líderes, condutores da nação rumo ao comunismo – Josep Stálin e Vladimir Lênin - e seus influenciadores – Karl Marx e Friedrich Engels.

A metodologia tem como ênfase a interação entre alunos e professores, na compreensão, raciocínio e interpretação das imagens. É importante ressaltar que a utilização de imagens não pressupõe o abandono dos textos ou das aulas expositivas.

As imagens atuam em movimento dialético aos textos e exposições em aula. Foi utilizado o formato de *webquest*⁶, empregado em atividades de ensino baseadas na internet: uma forma criativa de ensinar e aprender, que tem como base a utilização de recursos tecnológicos a uma metodologia própria do professor. Os alunos foram incentivados às práticas investigativas: pesquisaram, na internet, imagens relacionadas à Revolução Russa e o socialismo na URSS. Levaram as imagens para sala de aula (impressas, em CD ou no *pen drive*) e a partir daí iniciaram um debate sobre o que compreenderam nessas imagens. O objetivo foi chegar, com isso, na capacidade do aluno em ler as imagens a partir das suas experiências. O erro não foi apontado como propriamente sendo “erro”, mas como uma das fases para a construção do conhecimento. A avaliação não foi classificatória e sim observada em cada aula, mediante participação dos alunos e suas capacidades em lidar com as imagens.

Essa metodologia seguiu a perspectiva do método indiciário, desenvolvida por GINZBURG (1990). O conhecimento histórico é fruto de uma investigação. Incentivar os alunos a pesquisar imagens históricas na internet, é uma forma de despertar neles a atenção para a temática dos diferentes enfoques do socialismo utilizados em imagens. Tal prática tem efeito mais compensador do que simplesmente fazer com que os alunos olhem o livro didático – que muitas vezes já vem com um enfoque pré-concebido sobre a interpretação das imagens – ou então assistam passivamente – e de maneira fria – as imagens apresentadas pelo professor em sala de aula. O aluno apenas “olha” as imagens e não despertada, dentro de si, a curiosidade sobre o que é apresentado, não fixando os conceitos desejados pelo professor.

O produto final foi um material eletrônico, onde o professor tem acesso a uma variedade de imagens que permitem a ele transpor o raciocínio monolítico de que o socialismo foi imposto – e não construído na sociedade russa.

Atualmente a relação entre as imagens e sua linguagem visual com as construções da narrativa histórica tem se tornado crescente tanto nas pesquisas, quanto no ensino de história. Portanto, a análise da iconografia em sala de aula permite educar, não só o próprio

⁶ O conceito de *webquest* foi criado em 1995 pelo professor Bernie Dodge, do Departamento de Tecnologia Educacional da Universidade Estadual da Califórnia (San Diego State University).



professor, mas também o olhar dos alunos, fazendo com que eles percebam as construções em torno de algo que é mostrado como sendo um retrato fiel de uma época, e que na verdade é fruto de um discurso que existe para reforçar um conceito ou uma ideia. O olhar crítico na análise iconográfica abre um horizonte para a possibilidade de outras interpretações da realidade, seja passado, presente ou mesmo uma projeção do futuro.

A análise iconográfica é um importante instrumento de conhecimento nas mãos dos professores de História, pois eles irão muito além do que é visível, ao dialogar com as representações explicitadas numa obra contida no livro didático, ou até mesmo em outras fontes de informação. Agindo assim, eles estariam oferecendo aos alunos a possibilidade de sua própria interpretação e senso crítico, favorecendo uma aprendizagem mais reflexiva. Ao se utilizar da interpretação de fontes históricas iconográficas em sala, pretende-se dinamizar as aulas e estimular o debate e a participação de todos – alunos e professores. Propõe-se, também, com esta atividade, transformar a sala de aula em um local para o exercício da pesquisa, conscientizando o aluno de sua participação no fazer histórico.

O trabalho de análise iconográfica em sala deve incitar no aluno a participação na aula, tendo em vista, que mediante suas análises e percepção dos signos obtidos através da imagem, este exercerá seu ponto de vista. É com o trabalho de interpretação de fontes históricas que alunos – e professores – irão se reconhecer como participantes da História. Ao fazer parte desses dois atos – o da aprendizagem e o do fazer histórico – a sua integração com a disciplina se dará de forma mais plena e efetiva.

Atualmente o que existe, em grande parte dos estabelecimentos de ensino, é o padrão de passividade intelectual de considerável parte dos alunos e a hegemonia dos textos escritos, e as extensas aulas expositivas contribuindo à debilidade do aluno para percepção do mundo visual. Quando abordado aos professores a respeito da importância da imagem para as aulas de Histórias, eles foram unânimes em confirmar seu valor.

Partindo da teoria de representação de CHARTIER (1996), pretende-se abordar a utilização de imagens no curso de História do ensino fundamental e médio, bem como o discurso dos docentes sobre

a utilização das imagens, atuando numa via de mão dupla, tanto sob interpretação de professores e alunos.

As competências e habilidades desenvolvidas a partir da metodologia utilizada relacionam-se à compreensão dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros; a também compreensão da sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana, a si mesmo como agente social, e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos; a percepção dos conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural; o entendimento da importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Os *posters* e fotografias que repercutem o socialismo soviético deflagram um tipo de História até então desconhecida aos alunos. Imagens até então “engessadas” no livro didático, que não permitem o despojamento de um traço sequer de raciocínio e criatividade por parte de alunos e professores, dão lugar a fontes que traduzem um novo prisma de entendimento e reflexão por parte do artista. A fotografia ressalta o toque individual de quem utiliza a câmera; o pôster de propaganda soviética encara o espírito de uma época.

Ao perceber a participação do artista, o aluno desenvolve seu raciocínio e a trabalha a sua visão de mundo. Perfaz sua compreensão sobre a História e questiona-se a si mesmo. É acompanhado de uma tomada de consciência de que, sem visão crítica, não terá respostas para si mesmo sobre a sociedade contemporânea em que vive. Ao “ler” a imagem, lê sua vida.

Ao serem tomados de consciência crítica, alunos e professores compreendem que também são protagonistas de uma produção repleta de subjetividade diante daqueles que ainda estão por vir a aprender um dia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

BARROS, Ricardo. *O uso da imagem nas aulas de história*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na sala de aula*, São Paulo: Contexto, 2002.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular. História e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FITZPATRICK, Sheila. *Education and social mobility in the Soviet Union, 1921-1934*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

FRANCASTEL, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

JOLY, Martine. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Ed. 70, 1999.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Entrevista*. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

MAUAD, Ana M. Fotografia e História: possibilidades de análise. In: Maria Ciavatta; Nilda Alves. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, comunicação e Educação*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*, 24a ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime (Org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

PIPES, R. *Revolutionary Rússia*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, 1968.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *A História na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

Recebido em 25/04/2017 - Aprovado em 26/05/2017

Perspectiva
Histórica

E
Z
T
R
E
V
I
S
T
A

E
Z
T
R
E
V
I
S
T
A

E
Z
T
R
E
V
I
S
T
A

