

A construção do conhecimento histórico escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas implicações metodológicas

The Construction of Historical School Knowledge in the Early Years of Elementary School: Some Methodological Implications

Clara Zandomenico Malverdes*

Maria Alayde Alcântara Salim**

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão a respeito de questões sobre a construção do conhecimento histórico escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Abordamos o ensino de História nesta etapa da aprendizagem, considerando sua relevância para a formação de uma consciência crítica e descoberta de si como agente de transformação social. Para tanto analisamos a aplicabilidade, em uma escola da rede pública do município da Serra-ES, de uma metodologia de ensino chamada “Imaginando”, que consiste na utilização de imagens produzidas por alunos para representar conceitos trabalhados em sala de aula, com intuito de produzir um conhecimento individual e a compreensão do conteúdo proposto. Tendo como metodologia de trabalho a pesquisa participante, abordamos o conceito de tempo, reconhecido como objeto de estudo da História e de importância fundamental na construção do conheci-

ABSTRACT

This article proposes a reflection on questions about the construction of historical school knowledge in the early years of elementary school. In this paper we approach the teaching of History in this stage of learning considering its relevance to the formation of a critical awareness and self-discovery as an agent of social transformation. Therefore, we analyze the applicability, in a school of the public school system of the city of Serra-ES, of a teaching methodology called “*Imaginando*” that consists in the use of images produced by students to represent concepts worked in the classroom, with the intention of to produce an individual knowledge and understanding of the proposed content. Taking the participant research as methodology of work, we approach the concept of time, recognized as object of study of history and of fundamental importance in the construc-

* Secretaria de Educação Municipal da Serra, Serra, ES, Brasil. clara.pedagoga@gmail.com.

** Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil. malcantara@globo.com.

mento histórico. No contexto investigado, constata-se a possibilidade do uso da imagem fotográfica como fonte histórica para o trabalho pedagógico, focalizando suas possibilidades para a organização dos conceitos e a compreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: ensino de história; foto-conceito; aprendizagem.

tion of historical knowledge. In the context investigated it is possible to use the photographic image as a historical source for the pedagogical work, focusing its possibilities for the organization of the concepts and the comprehension of the contents.

Keyword: history teaching; photo-concept; learning.

Neste artigo propomos algumas reflexões sobre o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e as especificidades que marcam a prática dessa disciplina nessa fase da escolarização. A configuração da temática investigada está diretamente relacionada aos desafios enfrentados no cotidiano escolar, uma vez que a disciplina de História nos anos iniciais é, na maioria das vezes, ministrada por um profissional com habilitação no curso de Pedagogia. Durante sua formação inicial o pedagogo conta com uma ou duas disciplinas, no máximo, vinculadas a essa área do conhecimento; sendo assim acreditamos que as reflexões em torno dessa temática precisam ganhar espaço na produção acadêmica.

Um dos desafios enfrentados no cotidiano dos professores dos anos iniciais, na realidade escolar pesquisada, está relacionado à escassez de materiais didáticos para se desenvolver um trabalho significativo na disciplina de história, pois o que é ofertado nessa etapa de ensino fica restrito aos conteúdos do livro didático, uma vez que os conteúdos sobre história local quando encontrados, são descontextualizados e desatualizados com a realidade. A respeito desse conjunto de referenciais metodológicos e teóricos que permeiam a prática da sala de aula no que compreende a disciplina de História, concorda-se que:

as novas propostas metodológicas para o ensino da História não podem chegar ao professor exclusivamente via livro didático ou propostas curriculares. A prática do professor não pode estar dissociada de uma reflexão teórica e metodológica sobre a história e seu ensino. A necessidade da aproximação teoria e prática, tão propagada na produção acadêmica sobre formação de professores, nem sempre acontece nos cursos de graduação, e muito menos no exercício cotidiano da profissão docente. (Salim, 2006, p. 80)

A partir de um momento de intensa reflexão e autoavaliação, fez-se necessário repensar o fazer pedagógico, considerando ainda os alunos ao questionarem a função do ensino da História. Tais indagações nos remeteram à reflexão que constituiu o ponto de partida de Marc Bloch (2001, p. 41) para a escrita do seu trabalho *Apologia da História ou o ofício do historiador*, quando interrogado pelo filho: “Papai, então me explica para que serve a História?”. Questão denominada pelo autor de “legitimidade da História”. Bloch (2001) defende a ideia de que o trabalho do historiador é saber interrogar bem o seu passado, e para escrever a História é necessário gostar do ofício. Dessa forma, para se fazer uma boa História é preciso, segundo o autor, “fazê-la amada”. Importante refletirmos, nessa perspectiva, sobre a História ensinada, na qual o desafio é pensar em possibilidades de como fazer usando diferentes metodologias, trabalhando e pensando o ensino numa perspectiva que busque a ruptura de uma concepção de História como uma sucessão de fatos apresentados de forma linear e mecânica. Assim, as dúvidas e as incertezas se tornam o ponto de partida da construção do conhecimento.

A grande dificuldade de propostas metodológicas voltadas para a fase inicial do ensino fundamental, principalmente no que tange a construção do conhecimento histórico nessa etapa, nos incita a assumir novos desafios, a inventar múltiplos caminhos e a traçar outras trajetórias. Como professores dos anos iniciais, formados em Pedagogia, buscamos sempre novas ferramentas metodológicas que não só atendam as propostas curriculares vigentes, mas que também modifiquem e desconstruam, assim como afirma Bloch (2001), as percepções e certezas do ensino tradicional de História como uma ciência do passado. O historiador francês, ao refutar a incoerência de que o passado possa se constituir em objeto da ciência, formulou um conceito da História como a “ciência dos homens no tempo” (Bloch, 2001, p. 55). Norteadado pelas reflexões do autor, este artigo apresentou como ponto de partida a busca por práticas de ensino que propicie aos alunos a percepção da História como uma construção humana imersa no tempo que une passado, presente e futuro.

Em relação ao processo de construção da História, Bloch (2001, p. 79) destacou que a diversidade das fontes históricas é quase infinita: “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”, e cada problema histórico deve ser investigado a partir de “testemunhos muito diversos em sua natureza”. Assim como na pesquisa, a prática

do ensino de História nos anos iniciais deve incorporar diferentes fontes, rompendo com o uso quase exclusivo do livro didático. Nessa discussão, focalizaremos a crescente utilização de documentos imagéticos no processo de aprendizagem do ensino de História. Podemos afirmar que essa ocorrência se destaca pelo avanço social que a fotografia ganha, atrelada com a historiografia no que diz respeito às novas concepções de fontes históricas apresentadas pela nova história francesa. Para tanto abordaremos as relações entre educação e ensino de História nos anos iniciais, tendo a fotografia como fonte de ensino a partir da investigação sobre o processo de construção do conhecimento histórico mediado pela produção de foto/conceito de alunos de uma escola municipal da cidade da Serra-ES.

AS NOVAS ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar a História nos primeiros anos de ensino diante das novas propostas historiográficas exige uma compreensão histórica de novos programas e propostas metodológicas para escolas de ensino fundamental a partir do processo de redemocratização do país. Fonseca (2006) analisa esse movimento afirmando que o processo de mudanças no ensino da disciplina foi iniciado no princípio dos anos de 1980 em alguns estados brasileiros, motivados pelos sentimentos e expectativas que marcaram a sociedade brasileira no momento de retomada da democracia no país.

Nesse cenário de renovação metodológica da História e seu ensino do documento imagético, a fotografia, em especial, se constitui em uma fonte importante para o estudo da sociedade. Além de transformar-se em objeto de estudo para os cientistas sociais, é apresentada como possibilidade de interpretação do conhecimento histórico, sendo cada vez mais utilizada por historiadores. A partir do final da década de 1980 e, especialmente na década de 1990, ocorre uma ampliação significativa no uso da fotografia em sala de aula, período também fortemente marcado pela “revolução documental”, influenciada pelas propostas da nova história francesa que estavam chegando ao Brasil. Anteriormente a esse período, o ensino de História estaria predominantemente atrelado a uma perspectiva tradicional da disciplina, presente nos documentos oficiais e escritos.

Dessa forma, a proposta de utilizar novos instrumentos metodológicos capazes de promover o processo de ensino-aprendizagem está presente em trabalhos como o de Schmidt (1999), que nos alerta para não transformarmos esse processo em uma prática de memorização de definições abstratas e termos técnicos. Assim,

Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. No ensino de história, a elaboração de grades conceituais pelo aluno pode facilitar a leitura do mundo em que vive. (Schmidt, 1999, p. 3)

A importância dos conceitos como elementos cognitivos na aprendizagem histórica se apresenta com grande ênfase nas pesquisas de Cainelli e Schmidt (2004); as autoras afirmam existir duas possibilidades que devem ser levadas em conta no processo de construção dos conceitos históricos. A primeira é a importância dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de alguns conceitos que porventura já foram trabalhados e compreendidos previamente. Diante disso, não se pode deixar de considerar os discursos e análises já consolidados. Entretanto, a proposta das autoras é que, tendo como ponto de partida para o trabalho pedagógico esse conhecimento, outros possam ser desencadeados, dando uma melhor compreensão da realidade. A partir do conhecimento prévio e, conseqüentemente, da representação que esse conceito adquiriu, no segundo momento é possível promover desdobramentos que ampliam as bases de percepção em frente às ideias e objetos do mundo social.

O trabalho com os conceitos históricos em nossa pesquisa traz como justificativa o reconhecimento da importância da escola como mediadora na elaboração conceitual. A partir de uma aprendizagem organizada e sistematizada, os conceitos científicos irão corresponder à ampliação do significado das palavras, e conseqüentemente das ações intelectuais, como a capacidade de comparar e diferenciar, inerentes ao processo.

Cainelli e Schmidt (2004) denominam os conceitos de “possibilidades cognitivas”. Assim, trazendo suas referências pessoais, o aluno pode ressignificar suas ideias articuladas com o movimento de compreensão dos fenômenos sociais. Ao propormos uma atividade didático-pedagógica que inclui essencialmente a produção e análise fotográfica, pretendemos para além da produ-

ção simplesmente mecanizada, despertar no fotógrafo e no receptor da imagem um olhar sensibilizado. Isso indica uma leitura da realidade e as referências objetivas e subjetivas do registro fotográfico.

Com o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula buscamos avaliar as possibilidades de uso da produção fotográfica no ensino de História e a maneira como os alunos organizaram, em seus processos cognitivos, novos conhecimentos sobre o conceito de *tempo histórico*, consolidados por meio do trabalho com fotografias. O trabalho desenvolvido com os alunos foi direcionado pela compreensão do contexto em que as imagens foram produzidas.

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: MÉTODOS E RECURSOS DIDÁTICOS

A noção de tempo histórico certamente é uma das mais complexas a ser trabalhada pelo professor. O grande desafio está em procurar ultrapassar a noção de tempo como uma sucessão linear dos fatos movidos pela ideia de progresso. A construção da metodologia com conceitos-fotos teve por objetivo propiciar aos alunos uma experiência com o tempo, assim a pesquisa foi conduzida por três eixos centrais: a participação do aluno em colaboração no desenvolvimento de sua aprendizagem de forma individual e coletiva; o uso das tecnologias na captação da imagem permitindo um trabalho pedagógico com os conteúdos de um modo mais rápido e eficaz; e por fim, um método diferenciado que possibilite uma aprendizagem significativa, com motivação e interação entre os sujeitos.

O nosso trabalho se baseou no método de pesquisa participante e foi realizado a partir do trabalho colaborativo entre o pesquisador, o professor regente da turma e os alunos. Como técnica de coleta de dados, foram utilizados instrumentos como questionários, grupos de discussão, entrevista e observação. Nosso campo empírico foi a Escola de Ensino Fundamental Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, localizada no bairro Cidade Continental no município da Serra, região metropolitana da Grande Vitória. A turma selecionada para o desenvolvimento da pesquisa foi o 5º ano B do turno matutino, composta por 22 alunos.

A escolha por essa escola se deu a partir de vivências do pesquisador e por possuir os dois níveis de escolarização, ou seja, a escola conta com turmas do

1º ao 9º ano do ensino fundamental. O recorte da turma se justifica por tratar de uma fase de transição importante do ensino fundamental I para o ensino fundamental II e, por meio de intervenções nas formações continuadas na escola, percebermos através das falas dos professores que muitos alunos carregavam para a fase final do ensino fundamental algumas dificuldades na consolidação de conceitos-chave na aprendizagem histórica.

No desenvolvimento da pesquisa de campo foi utilizada uma metodologia intitulada “Imaginando”, desenvolvida por uma equipe da Universidad Complutense de Madrid, com coordenação dos professores Juan Miguel Sánchez Vigil, Maria Oliveira Zaldua, Antonia Salvador Benítez e Frederico Ayala Sorensen. Consiste na utilização de imagens produzidas por alunos para representar diversos conceitos trabalhados em sala de aula, com intuito de produzir um conhecimento individual e compreensão do conteúdo proposto (Vigil, 2012).

A proposta do projeto é a participação do aluno como protagonista na construção do seu próprio conhecimento, colaborando com a aprendizagem do coletivo. Portanto, espera-se que a partir da produção da imagem com a captação do seu olhar individual por meio da fotografia, o aluno possa desenvolver habilidades enriquecedoras para compreender e assimilar determinados conteúdos propostos e que seja capaz de analisar criticamente o que foi produzido por ele individualmente e em grupo.

A metodologia Imaginando permite um processo de compreensão dos conceitos trabalhados, na medida em que representar uma definição em uma imagem exige o entendimento por completo do conceito a ser retratado, compondo-se de cinco passos:

- (i) discussão teórica com os alunos, embasada em bibliografia especializada, para atingir um nível comum de compreensão conceitual de termos específicos;
- (ii) produção de imagens inéditas – e/ou reaproveitamento de imagens anteriores feitas pelos próprios participantes -, representativas de tais ideias e/ou conceitos;
- (iii) consolidação dos conceitos mediante discussão das imagens realizadas por todos (alunos e professores) em sala de aula;
- (iv) ajustes nas imagens ou produção de novas em função de tal debate;
- (v) elaboração de ficha descritiva e texto explicativo sobre cada imagem final, com vistas à documentação, criando um banco de imagens de uso não-comercial. O ciclo pode, a partir daí, ser reiniciado com outras temáticas e conceitos. (Lopez et. al., 2013, p. 204)

Nessa perspectiva, a metodologia permite a compreensão dos conceitos trabalhados na medida em que o processo de representar uma definição por meio de uma imagem pressupõe um movimento de aproximação e entendimento em relação ao conceito a ser retratado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trabalhamos com a exposição dos conceitos representados, tanto pelos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), como pelos autores que nos deram aporte; dentre estes destacamos Bloch (2001) e Urban (2015), abordando noções de “tempo cronológico”, “tempo de duração” e “ritmos de tempo”. Foi uma aula expositiva e dialogada, pois as crianças faziam muitas perguntas e inferiam diversos comentários a respeito do tema. Perguntas como: “professora, como eles faziam pra medir o tempo quando não tinha relógio?”; “esse tempo de duração mostra pra gente o que nós herdamos dos índios dos portugueses?”; entre outras.

Seguindo nosso planejamento e o processo de desenvolvimento da metodologia Imaginando, propomos a atividade fotográfica¹ e algumas dúvidas foram surgindo a respeito da produção. Os alunos fizeram perguntas que nos levaram a refletir sobre os conceitos trabalhados e nos surpreenderam positivamente. Algumas perguntas: “professora, eu posso fotografar uma foto do meu pai quando criança e como ele está agora pra mostrar como ele mudou e o que permanece nele hoje?”; “tia, eu posso tirar uma foto com minha mãe e minha avó? Assim eu posso mostrar que com o passar do tempo minha família foi aumentando?”; “eu posso fotografar um objeto antigo que tenho na minha casa?”.

Como afirma Marc Bloch (2001), para muitas ciências o tempo é desintegrado em fragmentos artificialmente homogêneos representando apenas uma medida. Essas percepções dos alunos nos fazem refletir sobre a maneira que temos ensinado. Muitas vezes por desconhecimento, transmitimos saberes cristalizados em nosso passado escolar, carregados de intenções de uma época histórica que já não faz mais sentido na atualidade. Importante buscarmos realidades concretas e vivas, que segundo o autor, “o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua

inteligibilidade. [...] Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança” (Bloch, 2001, p. 55). Mais uma vez, a pesquisa como reflexão de nossa prática dentro da sala de aula se comprova como imprescindível na construção de uma educação de qualidade pautada na autonomia intelectual.

Adaptamos a metodologia, pois foi necessário ampliar o tempo para a captação da fotografia. Dessa forma, no primeiro dia do trabalho com o conceito de tempo histórico, realizamos as atividades da dinâmica, a aula expositiva e a atividade escrita. Ao final da aula com as crianças, propomos como tarefa (que poderia ser realizada no local da preferência do aluno) a produção da fotografia para representar o conceito trabalhado.

Como prevíamos, na segunda aula os alunos se mostraram inquietos com a dinâmica e utilização de máquinas, celulares e tablets. Neste dia a proposta era o trabalho com o retorno das fotografias e o grupo de discussão, como prevê o passo iii, que diz respeito à consolidação dos conceitos mediante a discussão das imagens realizadas por todos em sala. Para essa etapa, foi permitido que o autor de cada fotografia colocasse seu ponto de vista e os demais colegas opinassem quando considerassem conveniente. Foi um momento no qual todos participaram.

No que se refere ao quarto momento da metodologia Imaginando, foram necessários alguns ajustes nas imagens, pois o grupo detectou que dois colegas haviam fotografado imagens que não estavam relacionadas ao conceito trabalhado. Por exemplo: as imagens captadas por esses alunos representavam o tempo relacionado à “temperatura”, sendo que a perspectiva de trabalho estava sendo associada ao conceito de tempo histórico. Retomamos a reflexão em torno deste conceito, ressaltando os aspectos importantes para pensá-lo na construção do conhecimento histórico. Durante esse processo, percebemos a necessidade de o professor estar atento às diferentes percepções que podem ser produzidas. A esses dois alunos foi dada a oportunidade de revisão e uma nova produção fotográfica. Segue abaixo a fotografia inicial e a outra, após o grupo de discussão de um dos alunos da classe.

Figura 1 – Fotografia inicial produzida por um aluno para representar o conceito de tempo histórico



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Figura 2 – Fotografia produzida pelo mesmo aluno após o grupo de discussão e ressignificação do conceito de tempo histórico



O aluno utilizou a ficha descritiva para explicar o que sua segunda produção representou.

Figura 3 – Fragmento da ficha descritiva da imagem 5

Título (ivre elaborado pelo autor)	
relógio de pêndulo	
Data (da criação da foto diatômica)	Cidade/local (da criação da foto)
19/04/2017	Ubatuba - um foto

DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO

Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem)
um relógio antigo que marca o tempo cronológico
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida)
uma imagem de um relógio antigo que faz parecer uma antiguidade, porque ele foi feito a muito tempo atrás.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Transcrição:

Legenda informativa da foto: um relógio de pêndulo que marca o tempo cronológico.

Legenda literária da foto: uma imagem de um relógio antigo que faz parecer uma antiguidade, porque ele foi feito a muito tempo atrás.

Na análise deste caso, nos valem da construção conceitual proposta por Vygotsky (2005). Levamos em conta a dinâmica na elaboração do conceito de tempo histórico produzido por esse aluno. Após a aula expositiva e dialogada e as atividades na qual possibilitaram as primeiras elaborações do conceito pela criança, percebemos que quando essa representação se externalizou em forma de imagem fotográfica, a mediação na tentativa de uma aprendizagem contextualizada se faria necessária.

Percebemos quando analisamos a Figura 1 que o aluno ainda se encontrava na fase de elaboração dos conceitos espontâneos. Tendo por princípio que a aprendizagem de um conceito é processual, observamos que ele relacionou o conteúdo sistematizado da aula teórica aos conceitos cotidianos e suas experiências. Como afirma Vygotsky (2005, p. 156), “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a

criança se desenvolve”. Ao possibilitarmos a ressignificação da imagem, proposta nos passos III e IV da metodologia Imaginando, a partir de uma discussão coletiva na sala de aula, o aluno pôde elaborar com segurança os conceitos sistematizados, construindo um processo dialético entre eles. Segundo Vygotsky (2005, p. 94),

Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade.

Assim, dentro da relação de ensino no contexto escolar e na condição de mediadora dos conceitos sistematicamente organizados, a escola mostrou ter uma importante participação no processo de elaboração conceitual no caso pesquisado. E quando o aluno foi solicitado para representar em uma imagem fotográfica, a produção foi coesa a sua realidade foi vivida e estudada. Concluímos que a análise do aluno apresenta os elementos constitutivos (fotógrafo, assunto, dentre outros), possui também as medidas de situação (quando e onde foi produzida) e os aspectos iconográficos representados por sua descrição subjetiva quando escreve: “parece uma antiguidade porque foi feita a muito tempo”.

Apoiados na análise interpretativa da imagem desenvolvida por Kossoy (2007), percebemos que todas as etapas da metodologia Imaginando foram imprescindíveis para o sucesso da elaboração do conceito de tempo histórico no caso desse aluno em particular. Principalmente quando nos deparamos com a primeira imagem que, articulada ao conteúdo trabalhado em sala, não estabelecia as conexões esperadas por nós pesquisadores e, após o processo de mediação e ressignificação, foram reestabelecidas coletivamente e individualmente como sugere Vygotsky (1991), da abstração à generalização.

Seguindo com o trabalho de elaboração do conceito de tempo histórico com a turma, organizamos as fotografias e partimos para a última etapa, que consistiu na organização da informação da imagem por meio do preenchimento de uma ficha descritiva (Figura 3). Alguns alunos tiveram dificuldade, principalmente nas informações que necessitavam de maior interpretação da imagem fotográfica. Por exemplo: quando a ficha pedia um título ou uma legenda para a fotografia, muitos nos solicitavam dizendo que não sabiam o que dizer dela. Para a orientação desse processo, nos apoiamos na análise e interpretação dos conceitos de Boris Kossoy (2007) no que diz respeito ao trabalho de des-

montagem da imagem. O autor sugere uma codificação pela mediação técnica, cultural e estética do fotógrafo. O preenchimento da ficha se configurou, como afirma Kossoy (2007), um trabalho de desmontagem da imagem e como última ação nesse dia de aula, se apresentou como uma atividade densa, mas necessária à compreensão do processo de consolidação do conceito, criação da fotografia e compreensão da sua representação.

Apresentamos, portanto, duas fotografias representando o conceito de “tempo histórico” e suas respectivas fichas descritivas, que foram analisadas conforme o aporte teórico que norteou o trabalho pedagógico. Posteriormente, realizamos uma análise qualitativa e quantitativa relacionando as demais fotografias ao estudo da imagem e consolidação do conceito.

Figura 4 – Fotografia produzida para representar o conceito de tempo histórico



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Figura 5 – Fragmento da ficha descritiva da fotografia representada na Figura 4

Título (livre elaborado pelo autor). <i>Os tempos das plantas</i>	
Data (da criação da foto dia/mês/ano) <i>20 de abril de 2017</i>	Cidade/local (da criação da foto) <i>Durvin, Escola</i>
DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO	
Legenda informativa da foto (texto pequeno sobre o conteúdo da imagem) <i>A planta cresce mais e mais</i>	
Legenda literária da foto (texto de 4 a 6 linhas explicando a imagem e porque foi produzida) <i>As plantas fazem parte do tempo porque elas nascem, crescem e se reproduzem para apresentar o tempo.</i>	

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Essa aluna procurou uma representação dentro das suas possibilidades, tendo como cenário fotográfico a escola, uma vez que não possuía equipamento e usou um dos que nós oferecemos. O objetivo foi captar uma representação presente em seu cotidiano. Nos chamou atenção a postura dessa aluna diante das atividades, sempre muito participativa e solidária. Outra questão importante observada foi a respeito do discurso produzido por ela durante a produção da fotografia e, por consequência, no momento do grupo de discussão (posteriormente analisados por nós através de filmagens).

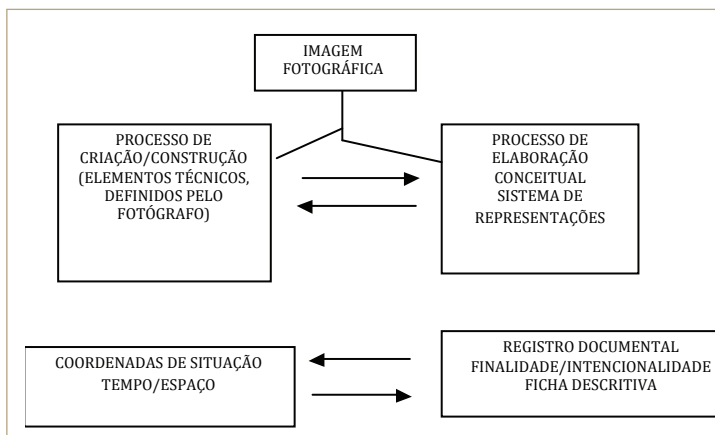
Professora, eu tentei fotografar alguma coisa diferente. Porque quando a gente fala em tempo, vem logo na cabeça o relógio e muitos colegas da sala fizeram a foto de um relógio. Então, queria fazer todo mundo pensar. Pensar que como nós nascemos, crescemos e morremos, as plantas também. Como um ciclo da vida, acho que é isso. O nosso tempo de vida, que muda. (Fala da aluna responsável pela produção da Figura 4: grupo de discussão do conceito de tempo, 2017)

O grupo de discussão, terceira etapa da metodologia Imaginando, nos forneceu indícios para perceber o que a fotografia aparentemente não apresentava. Fizemos com o auxílio das reflexões de Boris Kossoy (2007) uma “dupla arqueologia”, na medida em que determinamos precisamente a gênese da história da fotografia, ou seja, quando no momento do grupo de discussão a aluna relata o processo que gerou o artefato. A outra ação é o reconhecimento do conteúdo da representação, isto é, por meio da ficha descritiva da fotografia são apresentados os elementos icônicos que compõem o registro visual, os detalhes situando a cena no espaço e no tempo.

o testemunho que se vê gravado na fotografia se acha fundido ao *processo de criação* do fotógrafo. O dado do real, registrado fotograficamente, corresponde a um produto documental elaborado cultural, técnica e esteticamente, portanto ideologicamente: registro/criação. [...] dualidade ontológica que convive pereneamente nos conteúdos fotográficos. (Kossoy, 2009, p. 35)

Para entendermos o permanente processo no qual a fotografia percorre como documento e representação em nossa pesquisa, o Quadro 1 nos auxilia a visualizar esse conjunto de elementos presentes na imagem.

Quadro 1 – Processo de criação da fotografia



Fonte: Organizado pelos pesquisadores.

A proposta dessa metodologia promove a motivação, ao fazer com que o aluno queira aprender, como uma das condições principais para que se produza uma aprendizagem organizada e sistematizada. Nesse sentido, o método Imaginando inicia com a escolha do tema a ser trabalhado, neste caso o conceito de tempo histórico. Após a descrição específica do tema, relacionar o conteúdo a uma fotografia produzida com intencionalidade pelo aluno é tarefa fundamental para analisar a consolidação do conceito proposto. Desse modo, como destacou Walter Benjamin (2012, p. 100), “a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado conscientemente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente”.

Assim, podemos analisar a Figura 4 e sua respectiva ficha descritiva na Figura 5 através da dimensão entre as ligações do escrito e o falado, entre o falado e o intencionado, e por fim, entre o que está escrito e a intenção que o torna desse modo original. Ao descrever a imagem a aluna permite essa ação extrassensível expressada pela linguagem fotográfica. A partir de elementos nada comuns, como a representação de uma planta, a aluna foi capaz de produzir semelhanças entre o conceito de tempo de duração considerando suas dimensões de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades, assim como observou Ciavatta (2002, p.48): “escrita [...] e a linguagem oral seriam um ‘arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis”.

Figura 6 – Fotografia produzida para representar o conceito de “tempo histórico”



Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

A Figura 6 será o nosso segundo instrumento de análise para o conceito de tempo histórico. Ao apresentar para a turma no momento do grupo de discussão e consolidação do conceito, outra aluna e os demais colegas foram enfáticos ao dizer: “Essa fotografia com certeza representa o tempo cronológico!”. Neste caso, a análise se aproxima das reflexões de Mauad (1996), que parte da ideia de que as sociedades humanas são constituídas de códigos e convenções que determinam e denominam a cultura. Nesse sentido, o sistema de significações e os códigos controlam e orientam o comportamento humano e sua comunicação. Podemos compreender a fotografia, nesse contexto, como um artefato produzido pelo homem e enquanto mensagem que transmite significado.

Quando olhamos para a fotografia (Figura 6), que retrata o “Tempo do relógio” (título dado pela aluna autora), dentro do quadro de representações e códigos sociais, de imediato a associamos ao tempo cronológico. É possível classificar a imagem produzida em dois planos, como afirma Ciavatta (2002): o plano de forma de expressão, que consiste nas técnicas de produção da imagem, sempre estabelecendo conexões com o texto escrito (ficha descritiva); e o plano da forma de conteúdo, que envolve as opções temáticas.

Portanto, ambos os planos podem ser compreendidos como “sistemas de unidades culturais” (Ciavatta, 2002). E a partir de categorias descritas por Mauad (1996), é possível compreender a representação da fotografia produzida pela aluna na Figura 6. São elas: o espaço fotográfico e geográfico, o espaço do

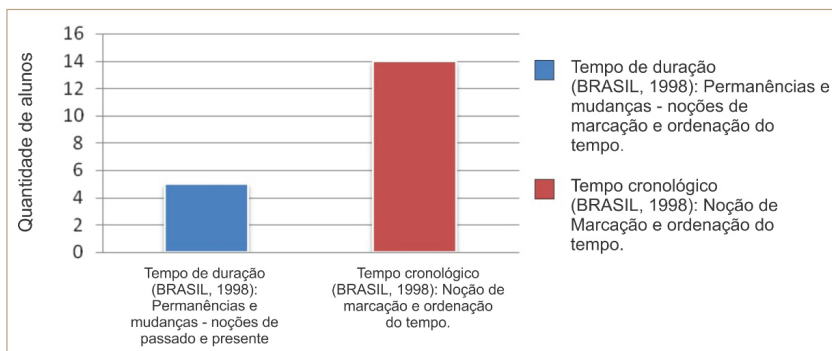
objeto e da figuração, e por fim, o espaço da vivência. Todos esses elementos históricos permitem compreender a fotografia como produto cultural que “deve ser estudada no processo de sua produção para que se passe da aparência superficial da imagem à captação do seu sentido social” (Ciavatta, 2002, p. 56).

Peter Burke (1997) levanta questões a respeito do contexto histórico em relação aos fenômenos culturais. Cita Panofsky para ressaltar a ideia de que

[...] imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura. [...] um nativo australiano “não poderia reconhecer o tema *Última Ceia*; para ele essa cena apenas evocaria a ideia de um alegre jantar. A maioria dos leitores pode se deparar com a mesma situação quando se confrontasse com imagens religiosas hindus ou budistas [...]. Para interpretar a mensagem, é necessário familiarizar-se com os códigos culturais. (Burke, 1997, p. 46)

No aspecto dessa fotografia em particular, o conceito trabalhado foi representado na imagem de um relógio a partir dos códigos culturalmente desenvolvidos. Como a própria aluna afirma na ficha descritiva: “um relógio significa tempo praticamente para todos nós. Para praticamente todo mundo o significado de tempo é dia, horas”. Analisando quantitativamente as demais fichas descritivas, cabe ressaltar que além das três fotos por nós analisadas até aqui, foram produzidas mais outras 19 fotografias para representar o conceito de tempo histórico.

Figura 7 – Gráfico representativo das fotos do conceito de tempo histórico



Fonte: BRASIL, 1998.

Compreendemos dessa forma, ao observarmos o Gráfico, que 26% dos alunos cujas fotos não foram expostas por nós para análise direta nesse artigo, realizaram a produção da fotografia com base e associações ao conceito de tempo de duração e ritmos do tempo. Uma dimensão do tempo a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida, como por exemplo ordenando e organizando as ações individuais e sociais. Os demais alunos (74%) realizaram a produção fotográfica relacionando-a ao tempo cronológico, associando 100% das imagens à figura do relógio (de ponteiros e analógico) como objeto que sinaliza e consolida o conceito de tempo para eles. Ambas as categorias foram definidas pelos conceitos trabalhados em sala.

Com base nas análises das fotografias, nos títulos e nas legendas explicativas, conseguimos verificar os aspectos descritos anteriormente. Percebemos ao final do trabalho que, mesmo desenvolvendo conteúdos na perspectiva de romper com a dimensão cristalizada e cronológica do tempo, grande parte dos alunos associou o conceito ao tempo cronológico (evidenciamos isso no gráfico da Figura 7). Nesse sentido, quando falamos em ensinar noções de tempo às crianças dos anos iniciais, é necessário atenção às formas de como atrelar esse conhecimento à noção de geração. “Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual [...]. transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com tempo vivido da criança” (Bittencourt, 2011, p. 212).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então? Interesse? Isso é insuficiente; não tenho necessidade de interrogar minha comoção para enumerar as diferentes razões que temos para nos interessarmos por uma foto; podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; [...] seja admirar ou discutir o desempenho do fotógrafo. Etc.; [...] Assim, parecia-me que a palavra mais adequada para designar (provisoriamente) a atração que sobre mim exercem certas fotos era aventura. (Barthes, 1984, p. 35-36)

O princípio da aventura descrito por Barthes foi o fio condutor que direcionou e alimentou o nosso trabalho ao longo da pesquisa. Desenvolver um estudo e apresentar para o cenário do ensino de História nos anos iniciais uma

possibilidade original e significativa de aprendizagem foi verdadeiramente uma “aventura”. Quando pensamos em ensinar História para crianças, alguns desafios são colocados em nosso caminho, entretanto nossas reflexões nos permitem dizer que jamais devemos deixar de possibilitar a esse ensino um caráter transformador, despertando na consciência do aluno sua capacidade como sujeito que faz história.

Acreditamos que uma aprendizagem significativa nos anos iniciais precisa estar vinculada a uma metodologia que integre os alunos na participação da prática e nas estratégias didáticas desenvolvidas. Nossa observação a respeito do desenvolvimento da metodologia Imaginando para o conceito de tempo histórico se dividiu em duas fases. A primeira, podemos dizer que se manifestou na produção da fotografia. Nesse momento, vivenciamos as inseguranças e incertezas provocadas ao desenvolvermos uma nova metodologia de ensino, trabalhando pela primeira vez a produção da foto-conceito, o desafio de produzir uma imagem e relacioná-la a um conteúdo de História. O outro fator importante a ressaltar na análise diz respeito ao grupo de discussão, esse momento da pesquisa foi fundamental para compreendermos as reais dificuldades dos alunos, expressas por meio das suas falas, possibilitando a ressignificação do trabalho com as fotografias.

A construção e consolidação coletiva durante o grupo de discussão das fotografias produzidas para o conceito de tempo histórico foi o ponto alto para nossa análise. Mesmo com as dificuldades em produzir uma foto e associá-la ao conceito, a utilização da fotografia permitiu o desenvolvimento de novas habilidades, ampliando a percepção para o uso dessa ferramenta como fonte histórica. A motivação do aluno e sua participação potencializam seu espírito crítico. Imagem e conceito, na perspectiva da nossa pesquisa, são os principais elementos para apresentar o conteúdo e a relação entre ambos é imprescindível para atingir os objetivos propostos.

O papel da escolarização no processo de conceitualização é destacado por Vygotsky, quando ressalta a importância da elaboração sistematizada, tendo em vista as diferentes condições internas e externas envolvidas. Nesse contexto, a criança é levada a produzir processos de elaborações conceituais sistematizados, desenvolvendo nela a consciência reflexiva. Para tanto, é de suma importância considerar que a aprendizagem escolar tem um papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual. Como afirma Fontana (1996, p. 23),

Um das grandes contribuições de Vygotsky para nós, educadores, está na análise por ele esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica.

Na perspectiva do autor, o intercâmbio social das funções humanas permite o desenvolvimento da capacidade de se expressar e compartilhar com os outros membros do grupo social experiências no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pensar é estabelecer relações entre fatos, logo, um conceito é uma relação entre fatos e não o fato em si. Justifica-se, então, a importância de se estudar a formação de conceitos, pois com esse movimento estamos estudando o processo de formação do pensamento. Como formar conceito é pensar, é muito importante investigar esse processo no contexto escolar. O papel dos conceitos durante a idade escolar tem sido objeto de muitas investigações, justamente quando se focaliza a instrução formal e o papel da escola como responsável pela construção dos saberes científicos dos seus alunos.

Importante ressaltar que a proposta metodológica Imaginando possui aplicabilidade e possibilita o desenvolvimento para o trabalho de outros conceitos. A possibilidade do trabalho e utilização metodológica de conceitos-fotos demonstrou algumas potencialidades didáticas, como: a participação do aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem de forma individual e coletiva; o uso das tecnologias na captação da imagem, permitindo um trabalho pedagógico com os conteúdos de um modo mais rápido e eficaz; e por fim, um método diferenciado que possibilite uma aprendizagem significativa, produzindo motivação e interação entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. Tradução: Nilo Odalia – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAINELLI, Marlene Rosa; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CIAVATTA, Maria. *O Mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- LOPEZ, André Porto Ancona et al. *IMAGINANDO: imagens-conceito de termos arquivísticos*. *Revista do Colóquio*, Vitória, v. 3, n. 5, p. 203-213, dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3gcKYIF>. Acesso em: 15 maio 2017.
- MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história – interfaces*. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.
- SALIM, Maria Alayde Alcântara. Reflexões sobre o ensino de história na tensão entre o global e o local. In: SIMÕES, Regina Helena Silva et al (org.). *Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas*. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social. *História & Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, 1999.
- VIGIL, Juan Miguel Sánchez (ed.). *Imaginando: uso y aplicación de la fotografía en los procesos de aprendizaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2E6e9K0>. Acesso em: 14 nov. 2016.
- VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NOTA

¹ Cabe ressaltar que todas as fotografias utilizadas no âmbito desse artigo foram autorizadas previamente por todos os responsáveis dos autores envolvidos. Algumas imagens precisaram ser configuradas para se encaixarem no formato do artigo, porém não perderam seu potencial informativo.

Artigo recebido em 08 de setembro de 2019. Aprovado em 11 de dezembro de 2019.