

Ensino de História: fundamentos e métodos

Profa Antonia
Ensino de História
38 cóp.

Texto
9



Capítulo II

USOS DIDÁTICOS
DE DOCUMENTOS

Usos didáticos de documentos

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o "real", com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos.

Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos *métodos ativos* ou ao *construtivismo*, conforme as justificativas de algumas das propostas curriculares.

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. Nesse caso, há certa ambição em transformar o aluno em uma "espécie de historiador", situação complexa que conduz a problemas de difícil solução.

Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade

em uma perspectiva temporal, conforme já se disse anteriormente. Daí a necessidade de se deter em alguns aspectos do uso de *documentos* ou de *fontes históricas* nas aulas de História, começando pela identificação das especificidades desse uso.

1. Análises de documentos

1.1. HISTORIADORES E PROFESSORES:

DIFERENTES USOS DAS FONTES HISTÓRICAS

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será equivoocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. Henri Moniot resume corretamente a função do documento para o historiador:

O saber histórico é o produto de fontes, todas elas vindas do passado, e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! (...) Mas não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isso. Nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são a sua matéria-prima. O historiador diante dessa matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o

que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimento da história da época em que o documento foi produzido) e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e acrescentar novas ou algumas informações para a pesquisa. Cabe ao historiador, desta forma, selecionar e delimitar as fontes adequadas para sua pesquisa. Fontes que serão organizadas por séries, ou serão compostas por conjuntos arqueológicos ou entrevistas orais (...) (1993, p. 26).

De maneira categórica, Henri Moniot adverte-nos de que o historiador, ao selecionar suas fontes de pesquisa, já possui um conhecimento histórico sobre o período e tem domínio de conceitos e categorias fundamentais para a análise histórica. Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos.

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento próprio de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma idéia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso.

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, consideração do *tempo pedagógico* das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação à idade dos alunos. Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade. O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais. É preciso cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão das informações. A má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua comple-

xidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material.

Podem-se utilizar documentos desde as séries iniciais; em tais situações, considerando as diferentes faixas etárias, é preciso maior cautela na escolha dos mais apropriados, daqueles que efetivamente despertem interesse e estejam de acordo com os objetivos específicos para os diferentes níveis de escolarização. A escolha deles, em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da *generalização*, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil).

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.

1.2. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

No artigo "Reflexões sobre o procedimento histórico", o historiador Adalberto Marson mostra a importância do uso de documentos em situação escolar, mas também chama a atenção sobre os cuidados que o professor deve ter para sua utilização. O primeiro passo, sem dúvida, é o professor saber como o documento é utilizado na investigação do historiador, para, em seguida, poder apropriar-se do procedimento de

análise, tendo em vista outras situações de estudos históricos.

É importante, para a compreensão do documento, que se faça uma análise dele como *sujeito* de uma ação e também como *objeto*, formulando três níveis de indagação:

1º) *sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?*

2º) *sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?*

3º) *sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder?* (Marson, 1984, p. 52).

A compreensão de um documento em toda a sua complexidade deve também se pautar pelas reflexões de outro historiador, Elias Saliba, sobre a relação entre documento e monumento:

No caso da disciplina histórica, vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção entre documento, produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento, voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém

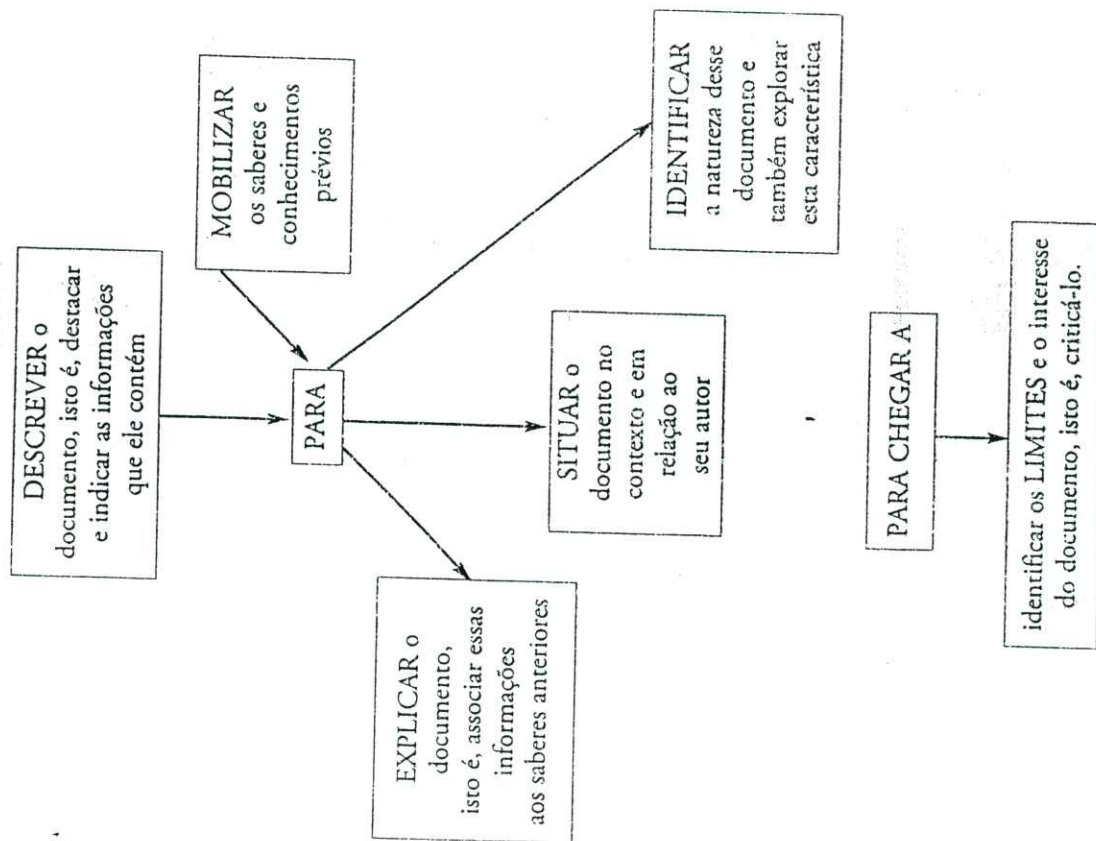
o poder de sua perpetuação. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder. Entenda-se: o poder da produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte (...) (Saliba, 1999, p. 445).

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.

Outra exigência para o uso de fontes históricas é o cuidado para com suas diferentes linguagens. Os documentos, como foi anteriormente apresentado, são registros produzidos sem intenção didática e criados por intermédio de diferentes linguagens, que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais).

De maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos. Uma proposta de análise possível deve sempre articular os procedimentos aos objetivos, conforme o esquema seguinte:

Fazer análise e comentário de um documento corresponde a:



Essa é uma proposta de análise válida para qualquer documento inserido em situação pedagógica. Existem, no entanto, estratégias que atendem às especificidades de cada tipo de documento. As práticas pedagógicas variam de acordo com as especificidades das linguagens, e apresentamos a seguir algumas delas, baseados nos tanto em atividades realizadas em salas de aula como em sugestões de práticas escolares.

2. Documentos escritos: jornais e literatura

Os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente têm sido usados por historiadores e professores em suas aulas de História. Não raro encontramos documentos usados com fins pedagógicos em muitos livros didáticos ou em coletâneas que selecionam textos escritos de diferente natureza, tais como textos legislativos, artigos de jornais e revistas de diferentes épocas, trechos literários e, mais recentemente, poemas e letras de música.

2.1. IMPRENSA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

A imprensa escrita como fonte e objeto de estudo histórico foi abordado por vários historiadores. Maria Helena Capelato, em *Imprensa e História do Brasil*, ressalta que há vários tipos de imprensa, assim como existem várias maneiras de estudá-la.

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais, etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias, etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras.

Para a análise do conteúdo, tem sido importante a reflexão sobre a autoria dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo na criação de fatos históricos. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista.

Sendo um meio de comunicação influente, o jornal tem sido analisado em seu papel de formador da opinião pública ligado a interesses variados e, como órgão da denominada "imprensa livre", faz parte do jogo político e do poder. Nesse contexto, tem sido analisado em vários momentos da história, com destaque às diferenças entre os jornais de uma mesma época: os de uma grande imprensa jornalística e os produzidos por grupos sindicais, com tiragens limitadas, por exemplo.

Outro tema importante abordado nas análises das fontes jornalísticas refere-se à censura. No caso brasileiro, o problema da censura em fases de regimes ditatoriais tornou-se explícito tanto em jornais de grande tiragem como na imprensa alternativa que surgiu, por exemplo, na época do regime militar de 1964-1985, atingindo os jornais *Opinião* e *Pasquim*, entre outros.

Na História escolar, conforme o que se constata pela análise de coletâneas de documentos dedicadas ao ensino, as notícias de jornais têm servido como material de aprendizagem em livros didáticos, em provas de seleção e exames vestibulares, principalmente para temas da história contemporânea. Um levantamento com cerca de 50 professores da rede estadual e municipal de São Paulo sobre o ensino da história mais recente do Brasil, especialmente sobre o regime ditatorial de

1964-1985, constatou que os materiais pedagógicos de apoio utilizados com maior frequência eram as notícias de jornais (83,8%).

Em algumas bibliotecas escolares, também analisadas nos projetos de estagiários no decorrer dos anos 90, constatou-se a criação de hemerotecas, que estão sendo abandonadas ao ser possível consultar notícias de jornal pela internet. De qualquer forma, a pesquisa dos estagiários demonstrou que há uma continuidade do uso de jornais como fonte de informação para coleta de dados das pesquisas escolares. Entretanto, tais projetos têm identificado que faltam análises críticas sobre essa fonte de informação.

O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial. A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele.

Em instigante artigo do jornal "Bolando aula de História: apoio didático para professores do ensino fundamental", a professora Maria Salete Magnoni lança proposta inovadora para um trabalho sobre o papel da imprensa na República Velha, articulando a análise à produção literária de Lima Barreto. O estudo centra-se nas críticas que esse importante escritor fazia à imprensa brasileira da época, desmascarando os fundamentos que a alicerçavam e revelando os interesses dos grandes jornais em relação aos projetos políticos de grupos econômicos. Lima Barreto, mesmo ao desmascarar alguns jornais e afirmar que eram "órgãos de frações da burguesia rica, da indústria e do comércio, da política ou da administração", não desqualifica a imprensa como tal, mas antecipa o poderio

O levantamento fez parte do projeto *Didática Militar, Luta Armada e Resistência nos Livros Didáticos*, realizado em 1997 por alunos estagiários do curso de Prática de Ensino de História da FE/USP. Além de jornais, os professores recorreram ao uso de filmes (80,6%) e música (77,4%) para o estudo da época do regime militar.

atual da mídia. A autora mostra a participação do escritor como colaborador de vários jornais e revistas e sua manifestação de repúdio à falta de liberdade de imprensa, motivada pela apreensão dos jornais anarquistas *Spartacus* e *A Plebe*, em 1920, e pela falta de solidariedade entre os órgãos de informação para assegurar essa liberdade: "*Os grandes jornais de todo o país não protestaram, ao que parece, porque se tratava de jornais operários e apontados como anarquistas. Curioso motivo. Então só doutores ou quase doutores tem pensamento e podem exprimi-lo nos jornais? Então só os jornais de grande tiragem são imprensa?*"

Finalizando o artigo, a professora sugere um roteiro de trabalho escolar que possibilite aos jovens o conhecimento sobre esse período histórico e a formação de uma consciência crítica sobre os meios de comunicação, destacando os seguintes pontos de análise:

- o caráter mercantil da imprensa, a produção da notícia como um produto com grande potencial de venda e retorno financeiro garantido;
- a capacidade da imprensa em promover processos de deslocamentos das tensões e causas dos problemas, criando situações em que se desvia a atenção do fato em si, na medida em que as personalidades das pessoas que os protagonizaram passam a ser o foco, fazendo com que as questões de ordem social e pública sejam vistas como de natureza privada.
- a imprensa como peça importante para que os interesses privados prevaleçam na esfera pública.

2.2. LITERATURA COMO DOCUMENTO INTERDISCIPLINAR

Romances, poemas, contos são textos que contribuem, pela sua própria natureza, para trabalhos interdisciplinares. O uso de textos literários por outras disciplinas faz parte de uma longa "tradição escolar"

que remonta ao período em que dominava o *currículo humanístico*. Atualmente a literatura integra os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, a ponto de existirem muitos exemplos de atividades integradas entre duas ou mais tendo por base textos literários. Para o caso de História, como no artigo anteriormente citado, o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável. Muitas práticas de ensino optam pelo relato de lendas a alunos das séries iniciais do ensino fundamental como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária.

Uma publicação de 1985 relata a experiência de integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa e Geografia feita com alunos do ensino médio (então segundo grau) em torno da análise do livro *Bom dia para os defuntos*, de Manuel Scorza. O autor, em um texto característico do universo latino-americano do gênero fantástico, expõe a luta e os confrontos entre camponeses e proprietários de uma empresa multinacional, a qual, no altiplano andino, passou a explorar minas de cobre e outros minerais. A convivência das autoridades peruanas auxilia a exploração dos habitantes da região, situada a mais de 4.500 metros de altura e composta majoritariamente de mestiços descendentes das populações indígenas, os quais se revoltam contra uma situação de exploração e de destruição de sua cultura e valores.

As professoras envolvidas no estudo não só mostram como as informações geográficas aparecem no livro, como o cenário de uma região árida dos Andes é povoado de pessoas que vivem do seu trabalho tradicional com a terra, mas também indicam as dificul-

SCORZA, Manuel.

Bom dia para os defuntos.

São Paulo: Civilização Brasileira, 1984. Manuel

Scorza, um índio que viveu na região em que a trama ocorre, foi escritor comprometido com a forma de expressar essa cultura, diferentemente dos escritores seguidores dos padrões europeus.

dades de compreender os interesses empresariais que, na realidade, nada oferecem para a melhoria das condições sociais do local. As paisagens dos Andes vão sendo apresentadas não de maneira meramente descritiva, mas de forma que sejam apreendidas como um espaço geográfico em processo de mudanças decorrentes das ações de personagens que lutam, sofrem, sonham.

Para a análise do romance, oferecem aos alunos outros textos de apoio, especialmente mapas, dicionários, informações complementares sobre o autor e sua obra. Os estudos de teoria literária aliam-se aos de cartografia, entre outros, para a compreensão do texto literário, e há, nessa articulação de saberes, o aprofundamento de informações sobre o contexto em que ocorre a trama vivida pelos personagens.

No artigo "A literatura de cordel na sala de aula", a historiadora Maria Ângela de Faria Grillo propõe para o ensino de História o uso de uma arte literária especial, produzida no Nordeste brasileiro. A *literatura de cordel* foi criada por poetas, narradores de histórias apresentadas por cantadores em saraus, reuniões e feiras, e é escrita em folhetos que se espalham entre um público que vive nas terras nordestinas, embora também tenha sido levada para outras partes do País, no rastro do processo migratório da população nordestina no decorrer do último século. Um exemplo tratado pela autora versa sobre a vida de cangaceiros, tema apresentado sempre com limitações pela produção didática.

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver "o gosto pela leitura" entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm

possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História.

Dentre os autores que contribuem para a renovação da análise de textos literários destaca-se Mikhail Bakhtin, filólogo, linguísta e especialista em análises sobre a literatura. Em sua obra *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, é possível apreender com precisão a vida cultural de homens e mulheres da época medieval, suas crenças, alegrias, seus ritos da vida civil e religiosa, os conflitos expressos em festas, como o carnaval. A contribuição desse autor não se limita aos que estudam literatura, mas é preciosa para historiadores e outros cientistas sociais. De maneira semelhante à concepção de Carlo Ginzburg sobre a *circunscritividade cultural*, Bakhtin explicita como a denominada cultura popular e a erudita estão em constante integração tanto no ato da produção quanto no ato de sua circulação e apropriação pelos leitores. Existe uma *relação dialógica* entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre *lugares e épocas* diferentes.

Essa *relação dialógica* fornece então as premissas para que se façam comentários sobre uma obra artística qualquer — um romance, um conto, uma poesia, um quadro —, e esses comentários serão diferentes, dependentes do leitor e da época em que ocorre a leitura (ou a visualização de uma iconografia). Uma peça de teatro de Shakespeare, o poema *Os Lusíadas* de Camões, um romance de Machado de Assis têm sido lidos em diversas situações e épocas e são objeto de interpretações, traduções e adaptações que independem da própria intenção do autor e do público inicial com que ele pretendia estabelecer comunicação.

Cf. o artigo

"História e dialogismo", de Antonia Terra, publicado no livro *O saber histórico na sala de aula* (cf. Bibliografia).

Nesse artigo, a autora expõe a importância dos conceitos de temporalidades para o domínio de uma obra artística e do diálogo permanente entre o autor da obra e seu momento histórico com os leitores de outras épocas, como no caso dos alunos das nossas escolas.

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo. Do mesmo modo, as obras, ao ser lidas na época contemporânea — no caso, por alunos —, estão impregnadas das muitas leituras que já se fizeram sobre elas. O poema *Os Lusíadas* de Camões, por exemplo, no decorrer de sua história, foi objeto de muitas leituras, tendo-se transformado em livro didático, ao ser devidamente apresentado e comentado por outros leitores e estudiosos com essa finalidade.

3. Os documentos escritos canônicos

3.1. DOCUMENTOS OFICIAIS E CIDADANIA

Entre os documentos escritos, os produzidos pelo poder institucional são bastante usuais na pesquisa historiográfica, notadamente naquela afinada com a tradição de uma história política que se preocupa com o poder institucional e privilegia o papel do Estado nas transformações históricas. O ensino de História pautado por essa linha historiográfica não se utilizou, no entanto, de documentos legislativos. Em livros didáticos não é comum encontrar documentos provenientes do poder institucional para serem explorados do ponto de vista pedagógico. São exceções alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, nos capítulos destinados à Revolução Francesa, e alguns outros artigos de Constituições dos Estados modernos.

A importância das temáticas em torno da constituição da cidadania e das diferentes problemáticas referentes às noções de direito, ética e poder que se manifestam no cotidiano das pessoas tem provocado mudanças na utilização de documentos institucionais. Tem sido comum a análise de documentos pessoais dos alunos, tais como Certidão de Nascimento, Carteira de Trabalho, Carteira de Motorista, materiais que favorecem debates acerca dos direitos do cidadão nas sociedades contemporâneas. As abordagens em torno do uso de documentos escritos são muito variáveis, e o exemplo a seguir corresponde apenas a uma das possibilidades de fazer uso de fontes canônicas da produção historiográfica em uma situação escolar.

3.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM DOSSIÊS TEMÁTICOS

Uma das demandas dos professores de História nos cursos de formação continuada é a constituição de coletâneas de documentos sobre determinados temas.

A sugestão de atividade pedagógica que apresentamos é a constituição de *dossiê de documentos* sobre um tema de estudo. A elaboração de *dossiês* é uma forma de selecionar documentos variados sobre um mesmo tema, a fim de fornecer aos alunos uma série de dados que possam ser confrontados ou comparados. Há *dossiês* compostos de documentos que apresentam linguagens diversas sobre um mesmo tema, incluindo textos jornalísticos, contos ou excertos da literatura, gráficos ou mapas. Essa forma de seleção pode ser encontrada em livros didáticos, seguindo um modelo francês bastante difundido entre nós.

O exemplo do *dossiê* que se segue apenas forneceu textos escritos provenientes do poder institucional. O objetivo primordial é apresentar os critérios de

seleção dos documentos, etapa essencial para o professor, sem a preocupação em detalhar o método de análise a ser realizado pelos alunos, cujas referências foram fornecidas no início do capítulo.

Dossiê sobre o tema “Poder monárquico no século XVIII”

Este dossiê é composto de três documentos produzidos por representantes do poder estatal, os quais, portanto, são de caráter oficial. Eles foram escolhidos com o propósito de fornecer dados, informações e pistas para o desenvolvimento do conceito de *poder* associado ao de *Estado*, *nação* e *monarquia absoluta*. Esses conceitos são trabalhados como tema de estudo tradicional de História, sendo associados, em geral, à formação e funcionamento dos Estados modernos sob o regime das monarquias absolutistas.

Apesar de o tema ser convencional, a preocupação é possibilitar um estudo que amplie o conceito de simultaneidade ou tempo sincrônico. Esse objetivo provocou novas opções de escolha. Um critério foi, então, escolher documentos de épocas próximas (em torno do século XVIII) e de países diferentes, para assim trabalhar com tempos simultâneos em espaços diferentes.

Normalmente se estuda a constituição e o funcionamento do poder monárquico absolutista do caso francês e inglês, e as referências aos demais Estados, como Portugal e Espanha, são desvinculadas e não problematizadas em conjunto, o mesmo acontecendo no caso das colônias submetidas a tais Estados (a relação fica limitada às práticas mercantilistas). A escolha dos documentos, então, passou a ter também como objetivo reforçar um estudo mais coeso da ação das monarquias absolutistas européias tanto no interior do país como nas colônias.

Foram escolhidos três documentos que pudessem abranger os objetivos ligados aos conteúdos explícitos, mas também atendessem às exigências das condições reais das aulas, sobretudo às ligadas ao *tempo pedagógico*. Assim, são excertos curtos, passíveis de ser trabalhados em uma *hora-aula*, de acordo com o *tempo pedagógico* que determina o ritmo de trabalho dos alunos. São eles:

- Documento 1 — *Memórias de Luís XIV para a instrução do delfim*, série de documentos de 1700;
- Documento 2 — *Cartilha real* que circulou na segunda metade do século XVIII na província do Paraguai, região sob o domínio da Espanha;
- Documento 3 — *Alvará de 1785* assinado pela rainha D. Maria I de Portugal, referente às colônias portuguesas.

Documento 1: Memórias do rei Luís XIV

“Não se deixe governar, seja o senhor; não tenhas favoritos nem Primeiro-Ministro; escute, consulte vosso conselho, mas é você quem decide: Deus, que te tornou rei, te dará as luzes necessárias. Todo poder e toda autoridade estão na mão do Rei e não pode haver outro poder a não ser o que ele determina...”

Tudo o que se encontra dentro do nosso Estado, de qualquer natureza que seja, nos pertence...

A vontade de Deus é que todos devem nos obedecer, sem discernimento...

É preciso entender que, por pior que seja um príncipe, a revolta das pessoas é sempre infinitamente criminosa...

Mas este poder ilimitado sobre as pessoas deve estar a serviço da sua felicidade.”

Extraído das *Memórias de Luís XIV para a instrução do delfim*, 1700

Essa carta do rei Luís XIV para seu filho primogênito (delfim) e futuro rei da França foi escolhida com o objetivo de atender aos problemas de conteúdos e de procedimentos didáticos:

- 1) introduzir o tema de estudo — o poder real nas monarquias absolutistas da Europa — e os conceitos-chave — poder e Estado;
- 2) analisar o texto integralmente no decorrer de uma aula, obedecendo ao *tempo pedagógico*.

Documento 2: Cartilha real para os jovens da província do Paraguai

- “P. — Quem sois vós?
 R. — Sou um fiel Vassalo do rei da Espanha.
 P. — Quem é o rei da Espanha?
 R. — É um Senhor tão absoluto que não existe outro que lhe seja superior na Terra.
 P. — Como se chama?
 R. — O Senhor Dom Carlos IV.
 P. — De onde vem seu Poder Real?
 R. — Do próprio Deus.
 P. — Sua pessoa é sagrada?
 R. — Sim, Padre.
 P. — Por que é sagrada?
 R. — Por causa do seu cargo.
 P. — Por que o Rei representa Deus?
 R. — Porque é escolhido por sua Providência para a execução de seus planos.
 P. — Quais são as características da autoridade Real?
 R. — Primeira: ser sagrada; segunda ser paternal; terceira ser absoluta; quarta: ser racional.
 P. — O Rei trabalha como Ministro de Deus e seu Representante?
 R. — Sim, porque por meio de Deus governa seu Império.

- P. — Que pecado se comete atacando a pessoa do Rei?
 R. — Sacrilégio.
 P. — Por que é sacrilégio?
 R. — Porque os Reis são unguídos com os óleos sagrados e porque recebem seu Poder Soberano do próprio Deus.
 P. — É conveniente respeitar o Rei?
 R. — Sim, como coisa sagrada.
 P. — O que merece quem não age assim?
 R. — É digno de morte.
 P. — Quais são os outros a quem estamos subordinados?
 R. — A todos aqueles a quem Ele delega sua autoridade, como os seus enviados para a aprovação das boas ações e castigos das más.”
 Dom Lázaro de Ribera.
 Assunción del Paraguay, 17 de maio de 1796.

Os objetivos principais da escolha desse documento são:

- 1) estabelecer a relação entre o regime absolutista do país de origem (Espanha) e as áreas coloniais;
- 2) reforçar o conceito de monarquia absolutista e identificar o poder político da Igreja Católica.

Documento 3: Alvará da rainha de Portugal

“Hei por bem ordenar que todas as fábricas, manufaturas ou teares de tecidos, ou de bordados de ouro e prata, de veludo, brilhantes, cetins e tafetá (...); excetuando tão-somente aqueles ditos teares e manufaturas que tecem ou manufaturam fazendas grossas de algodão, que servem para o uso e vestuário dos negros, para enfiar e empacotar (...); todas as demais sejam extintas e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus domínios do Brasil.”

Alvará de 1785, d. Maria I, rainha de Portugal.

Os objetivos específicos desse documento são:

- 1) identificar o funcionamento do poder absolutista nas colônias americanas no que diz respeito aos aspectos econômicos, particularmente no Brasil;
- 2) ampliar o conceito de colônia, metrópole, dependência política e noção de tempo sincrônico por intermédio das relações de poder exercidas em espaços diferentes.

Os documentos escritos em sua variedade de estilos, lugares e formas de produção precisam assim de cuidados em sua seleção para uso pedagógico, não sendo aconselháveis textos longos ou com vocabulário que exija do aluno consulta constante ao dicionário.

Além desses cuidados, é importante desenvolver os passos das atividades de leitura, de maneira que sejam relacionados debates orais (socialização do conhecimento entre os alunos) e atividades para o desenvolvimento da escrita, criando condições para o aluno aprender a fazer resumos, sínteses, reelaborar textos ou simples frases que conduzam à utilização dos conceitos (forma adequada de verificar se um conceito foi apreendido).

Um trabalho com documento pressupõe, além dos procedimentos metodológicos de análise interna e externa, atividades que favoreçam as habilidades de verbalização e escrita, as quais podem obedecer às seguintes etapas:

- iniciar por uma leitura integral para a apreensão do problema ou tema central;
- decompor em seguida as informações e fazer que o aluno estabeleça relações entre as informações que já possui e as novas informações adquiridas pelo documento ou externas (com auxílio das explicações do professor ou de outras obras de consulta, como livro didático, atlas, dicionário, etc.).

- identificar a forma pela qual as informações e conceitos são apresentados;
- estabelecer uma hierarquia dessas informações, com destaque às mais importantes e relevantes (etapa que pode desenvolver no aluno a capacidade em tomar notas, destacar tópicos, fazer esquemas, etc.);
- finalmente, depois da exploração em etapas sucessivas, retomar o texto na sua integralidade para uma última leitura, na qual os alunos e o professor possam perceber as mudanças ocorridas no percurso, ou seja, acompanhar juntos o processo percorrido da leitura inicial à leitura final, verificando as transformações ocorridas depois de passar pelas atividades de decomposição e reestruturação do documento.

Bibliografia

AUDIGIER, François. Documents: des moyens pour quelles fins? In: COLLOQUE DES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE, DES SCIENCES SOCIALES, 7., 1992, Paris. *Actes...* Paris: INRP, 1993.

BAKHTIN, M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.

DOSSIÊ: documentos e recursos no ensino de História. *Boletim da APH: Associação de Professores de História*, nº 18, out. 2000.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. Literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.

MONIOT, Henri. L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire. In: AUDIGIER, F. (Org.). *Documents: des moyens pour quelles fins? Actes du Colloque*. Paris: INRP, 1993. p. 25-29.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.). *III Encontro Perspectiva do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 434-452.

SUPPORTS informatiques et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Équipe didactique des Sciences Humaines. Paris: INRP, 1989.

TERRA, Antonia. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

Capítulo

DOCUMENTOS NÃO ESCRITOS NA SALA DE AULA

Documentos não escritos na sala de aula

A concepção de documento abarca uma variedade de marcas e registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos. A insistência nessa afirmação, já feita e reiterada anteriormente, explica-se por ser ela a fundamentação deste capítulo.

Objetos de museus que compõem a cultura material são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma "leitura" dos objetos, transformando-os em "documentos".

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas aquelas produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. Produções modernas, como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstroem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações.

A música erudita ou a chamada “música popular”, que no Brasil integra a nossa cultura tão fortemente e é, no dizer de Marcos Napolitano, “a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais” (2002, p. 7), completam a apresentação dos “documentos” não escritos que podem ser transformados em materiais didáticos preciosos na constituição do conhecimento histórico escolar.

Para todos esses documentos existem métodos de análise comuns, mas é preciso estar atento às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular as informações. Tratamos a seguir desses problemas.

1. Museus e seus objetos

É comum encontrarmos crianças e jovens em museus, acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza é sempre bem-vinda, mas para quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar.

O potencial educativo dos museus tem sido preocupação dos especialistas. Elaine Hirata, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, constatou que, para “boa parte dos professores, o museu assume uma função específica: o seu acervo ilustra, de maneira concreta, as aulas de História. Os artefatos se restringem, deste ponto de vista, ao complemento ideal para o documento

histórico por excelência, isto é, o texto”. Ainda nas palavras da autora, as visitas “tradicionais”, com monitoração exercida pelo professor ou então por intermédio de um roteiro escrito, acarretavam não “só uma visão parcial do acervo, como também incentivava as crianças a uma cópia frenética das legendas e painéis sem uma compreensão real do significado dos objetos expostos” (Hirata, 1985, p. 12-13). Essa forma de visitar museus faz que os objetos permaneçam inacessíveis, conclui, sendo preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica.

1.1. OS OBJETOS EM MUSEUS HISTÓRICOS

As visitas aos museus merecem atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada com o trabalho de análise da cultura material, em vista da compreensão da *linguagem plástica*. Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformados de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos.

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” — que, na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” — em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história.

Portanto, a questão essencial é: como transformar os objetos de museus em fonte de conhecimento histórico?

Existem publicações que abordam a questão cujos autores, em geral, pertencem aos setores educativos de museus nacionais e estrangeiros. Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos, pesquisadores pertencentes ao setor de educação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE), no artigo "Por que visitar museus", discutem as possibilidades pedagógicas de uma visita, iniciando suas reflexões em torno da definição de *museu* e sublinhando sua importância educativa. Museu, pelo Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, no artigo 6º, é: "*Uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, educação e lazer*".

Cf. o artigo "Por que visitar museus", incluso na Bibliografia no fim do capítulo.

O potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas, visitas monitoradas, oficinas, construção de *kits* com objetos museológicos emprestados às escolas, especialmente para alunos do curso noturno com poucas possibilidades de visitas a essas instituições. A maioria dos museus tem uma participação ativa na formação, tanto inicial como continuada, dos docentes, e os referidos autores destacam a importância do Museu Histórico Nacional (RJ), do Museu da Inconfidência (MG) e dos da Universidade de São Paulo — MAE e Museu Paulista, também conhecido como Museu do Ipiranga — nessa forma de atuação junto aos professores de História.

Especialistas da área destacam a importância de esclarecer os alunos sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social, sendo

fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos são ali preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão do que seja "uma peça de museu". As explicações iniciam-se pela trajetória do objeto do lugar onde foi encontrado ou adquirido até como chegou ao museu, tornando-se, então, "peça de museu". Essa atividade, adverte os especialistas, deve ser realizada obrigatoriamente ou no início ou no final do trabalho com os alunos.

As sugestões para as visitas às exposições são condicionadas, invariavelmente, a um conhecimento por parte do professor dos conceitos básicos sobre museu, "lugar de memória", e de seus objetos, entendidos como integrantes da cultura material, ou seja, como fruto do trabalho humano.

No artigo citado, as sugestões aos professores são:

- Definir os objetivos da visita;
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado; ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus;
- Visitar a instituição antecipadamente e alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado;
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-los aos próprios interesses;
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos;
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu;
- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;
- Avaliar o processo educativo que envolve a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas (Almeida e Vasconcellos, 1999, p. 114).

Para melhor acompanhamento das atividades dos museus históricos, cf. CHAGAS, M. S. *Museu: coisa velha, coisa antiga*. Rio de Janeiro: UNIRio, 1987.

1.2. O PROCESSO PARA DESCOBRIR E INTERPRETAR OBJETOS

Os especialistas em educação museológica afirmam que o processo de descobrimento de um objeto obedece a dois critérios: o estético e o científico.

Para o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, é fundamental uma aproximação do aluno com o objeto, deixando-o expressar livremente suas impressões. Preferencialmente, deve ser-lhe possibilitado um contato físico com as peças, estimulando sempre suas impressões e favorecendo uma compreensão global proveniente de seu conhecimento intuitivo.

No tocante ao conhecimento da cultura material do ponto de vista científico, importa o aluno ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social. Um objeto de museu deve, nessa perspectiva, estar sempre relacionado a outros, para que o aluno tenha condições de estabelecer comparações, notar diferenças e semelhanças entre os objetos e suas formas, fazer analogias, sugerir hipóteses sobre seu uso ou sobre técnicas de fabricação. O importante é proporcionar uma atitude inquisitiva diante do objeto.

A bagagem cultural que o aluno traz fornece os elementos essenciais para a "descoberta do objeto". Esta se faz pela utilização de um método que obedece a etapas distintas, mas não rígidas, por dependerem de variáveis como tipo de museu, presença ou não de monitores, temática, tempo disponível para a visita, entre outras. O princípio básico do método de investigação de objetos reside na *observação livre* e na *observação dirigida*. Com a observação pretende-se que o aluno aprenda a "ver", seja capaz de parar diante de um objeto, fixar e concentrar o olhar sobre ele.

Por intermédio da observação ocorre a *identificação* e a *descrição* do objeto. A etapa inicial corresponde a uma análise interna: o que é o objeto? De que é feito (tipo de material)? Como foi feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses)?

Da observação do objeto isolado passa-se à *comparação dos objetos*. Nessa etapa realiza-se um processo de seleção de peças semelhantes ou diferentes, de ordenação, tentando identificar o objeto em relação aos outros, a fim de chegar ao que os especialistas denominam de *tipologia*. Pode-se, então, tentar identificar o contexto no qual o objeto foi produzido, em que lugar e quando foi produzido. Em geral, denomina-se essa etapa de *classificação* do objeto, a qual visa também ao entendimento dele como elemento de determinada cultura.

A etapa final do método de investigação corresponde à *síntese*. Esta supõe que o aluno alcançou um conhecimento que lhe possibilite reconstruir as etapas anteriores e explicar o objeto sob outra dimensão. Com a síntese, o objeto está situado no tempo e no espaço, em sua relação com determinada atividade econômica e determinado desenvolvimento tecnológico, com os costumes socioeconômicos, com a organização do trabalho ou organizações sociais ligadas à família, com os rituais funerários e crenças religiosas. A síntese corresponde ao processo que vai da situação concreta e particular ao mais geral, ou seja, da peça ao contexto cultural ao qual ela pertence.

Existem museus em que os alunos podem manusear as peças, em um processo de sensibilização mais intenso, mas mesmo a observação da peça nas vitrinas fornece elementos visuais importantes. O diálogo

entre educador e aluno é o essencial. Fazer perguntas, ouvir respostas, completar informações expressa a relação necessária para a descoberta e a interpretação dos objetos.

No entanto, além do diálogo, da aprendizagem pela oralidade, do desenvolvimento da capacidade de observação, a investigação dos objetos fornece oportunidades para atividades com a escrita. Os alunos anotam as informações, preenchem fichas elaboradas com antecedência, fazem desenhos que precisam conter informações sobre autoria, tempo e espaço, etc.

2. Imagens no ensino de História

As gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História. No Capítulo I desta 3ª Parte foi ressaltado que a ocorrência de ilustrações nos livros didáticos tem tido um crescimento significativo desde a segunda metade do século XX. Atualmente, além das imagens dos livros escolares, presencia-se a proliferação da produção de “imagens tecnológicas” como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos e constituídas de filmes, fotografia e imagens informáticas dos CD-ROMs e *softwares*.

Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos. Mas, independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um

tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir dos anos 50 e 60, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análises das denominadas “imagens tecnológicas”.

A questão atual para as situações de ensino é como associar as pesquisas e os métodos de análise dos historiadores com as necessidades específicas do ensino de História. Baseando-se nessa problemática, o objetivo central desta seção é apresentar propostas de ensino de História tendo como recurso didático as “imagens tecnológicas”, propostas essas fundamentadas em métodos que integrem as questões pedagógicas e historiográficas.

2.1. OS HISTORIADORES E AS IMAGENS “TECNOLÓGICAS”

O interesse dos historiadores pelas imagens que circularam em diferentes espaços e momentos por diversas sociedades e culturas aumentou nas últimas décadas. As diversas imagens têm-se tornado em fontes importantes da pesquisa historiográfica, sobretudo para os especialistas da história social e cultural, saindo do âmbito dos historiadores da arte.

Recentemente têm-se ampliado as investigações sobre cinema, fotografia e televisão — as imagens

tecnológicas —, e percebe-se uma preocupação com métodos de análise dessas linguagens específicas criadas pela indústria cultural. Muitos trabalhos iniciais inspiraram-se na linha de pesquisa da Escola de Frankfurt, fundamentando-se no conceito de *indústria cultural* de Theodor Adorno, por intermédio do qual analisavam a produção das imagens no contexto do capitalismo e da criação de mercadorias e formas de consumo manipuladoras e ideológicas. As imagens tecnológicas eram apreendidas em seu valor de troca e entendidas na dimensão de uma socialização geradora de massificação.

Outras pesquisas que se seguiram, mesmo partindo dos problemas oriundos das imposições de uma produção cultural sustentada pela lógica capitalista, fizeram revisões importantes para aprofundar o conhecimento da linguagem produzida pela tecnologia e pelos seus suportes de comunicação de massa. Um autor significativo da teoria da comunicação, McLuhan, destaca o significado das mudanças nas formas de comunicação provocadas pelos aparelhos tecnológicos, responsáveis pela chamada “cultura da nova oralidade”, a qual tem substituído a cultura do livro ou da escrita impressa. Para esse autor, não se trata de decadência, mas essencialmente de transformação dos meios de comunicação para o conjunto da sociedade. Por intermédio do cinema falado e da televisão, a expressão humana apresenta-se de maneira mais completa, incluindo a voz, o gesto e a figura humana em ação, e essas formas de comunicação criam uma “nova cultura da oralidade”. Na recente produção da teoria da comunicação, a análise da *cultura da oralidade* tem focado não apenas seu processo produtivo, a cargo da indústria cultural, mas inclui o receptor das informações oriundas dos aparelhos tecnológicos. Destacam-se,

nessa linha de pesquisa, as análises que envolvem o papel do espectador, do consumidor das imagens, não como um sujeito passivo, mas integrante do processo; sujeito que não apenas assimila a cultura hegemônica, mas estabelece novas formas de comunicação.

Os historiadores que mais se interessam pelas imagens tecnológicas são, sem dúvida, os especialistas em história contemporânea. Filmes, fotografias e músicas gravadas têm servido de fontes importantes para o conhecimento das sociedades contemporâneas. As tendências metodológicas, sobretudo de historiadores brasileiros, seguem as abordagens já referidas. Um historiador dessa produção, Elias Saliba, explica essa abordagem: “*O foco analítico se desloca para acompanhar como as inovações tecnológicas da mídia (rádio, televisão, videocassete, multimídia, etc.) se inserem no cotidiano improvisado dos grupos sociais, como se dá a relação dos receptores com essas formas culturais eletrônicas ou como interagem ‘textos’ e ‘leitores’*” (Saliba, 1993, p. 121).

Para situar a relação entre a produção e o consumo das imagens, entre os agentes responsáveis pela criação das imagens posas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, alguns historiadores têm-se debruçado sobre o conceito de *representação*. A utilização desse conceito visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento têm sido a base da informação e entendidas como o real, como o fato histórico. Saliba adverte que os historiadores depa-ram hoje com esse fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a “ver”, e não mais a compreender. Essa situação faz que os historiadores se preocupem com uma abordagem crítica das imagens, a fim de que se possa resgatar a fusão entre a recepção e a produção.

O historiador, entretanto, almeja identificar o problema dos meios de comunicação não apenas no presente. A necessidade de esclarecer o alcance das transformações provocadas pela tecnologia na produção de imagens favoreceu estudos sobre a produção iconográfica de outros tempos históricos e sobre o modo de a sociedade se relacionar com tais registros. Pinturas em diferentes suportes, como quadros, murais, vitrais, desenhos rupestres e toda uma série de representações iconográficas, que são produzidas por grande quantidade de técnicas e se distinguem das chamadas imagens "tecnológicas", são importantes registros para o conhecimento da arte e das formas de comunicação de sociedades e grupos diversos. Apesar de haver muitos especialistas que se ocupam dessa documentação, como historiadores da arte, da ciência, arqueólogos, entre outros, muitos historiadores de períodos específicos, como o colonial brasileiro, a Antiguidade clássica, a Idade Média, etc., têm-se familiarizado com esse acervo e recorrido a ele com frequência, considerando-o fonte importante para a história do social e do cotidiano.

Como afirmam os especialistas da área, o universo iconográfico é demasiadamente extenso e envolve inúmeros tipos de imagens. Os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos. Lembrando o caso das imagens nos livros didáticos, as vinhetas e legendas das imagens postas à disposição nas páginas dos livros fornecem leituras diferenciadas de uma mesma gravura, foto ou mapa, de acordo com as informações nelas contidas.

No campo educacional existem, na atualidade, pesquisas com maior preocupação quanto ao tratamento cognitivo da informação transmitida pela imagem

tecnológica, preferencialmente a filmica e a informática. Os aspectos relevantes que pesquisadores têm destacado concentram-se na forma de recepção da imagem e nas possibilidades didáticas para a renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. Para a História escolar existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. A intenção maior é identificar como o aluno apreende as imagens e suas representações. As imagens tecnológicas são o real ou representações do real?

Cf. Bibliografia no fim do capítulo.

2.2. FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A fotografia tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo objeto de pesquisa ou fonte documental para muitos historiadores. Técnica criada a partir dos anos 30 do século XIX, começou a ser comercializada em 1839 por um dos seus inventores, Daguerre, passando a ser aperfeiçoada até tornar-se um suporte material da imagem muito comum e usual na sociedade atual.

O uso da fotografia disseminou-se no século XX, servindo como um documento de identidade das pessoas, como prova para processos e investigações policiais e judiciais e como registro dos mais diversos acontecimentos: guerras, efemérides oficiais, viagens de férias, festas em espaços públicos e privados, etc. A difusão da fotografia provocou uma reviravolta no meio artístico ainda no século XIX, pela sua capacidade de reproduzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores. As paisagens e as pessoas puderam ser reproduzidas e

transformadas em fotos incluídas em álbuns ou publicadas em revistas e jornais. A fotografia passou a fazer parte do cotidiano e da cultura moderna.

A diversidade de registros fotográficos assumiu a condição de fonte importante de estudo da sociedade contemporânea. A fotografia como um produto cultural transformou-se em objeto de estudos de semiólogos, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais. Os historiadores, para a interpretação das imagens geradas por ela, apropriaram-se dos métodos desses outros especialistas, mas sempre indagam: que conhecimento histórico a fotografia produz?

A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória. Rever fotos significa lembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido.

Um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real*.

Outro problema que se apresenta é o fato de que a visualização muito corriqueira das imagens na sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida cotidiana anulam a percepção do observador, situação que complica a leitura das imagens.

Para entender as imagens sedutoras da fotografia, torna-se necessário desconstruí-la. Sua compreensão

passa pelo entendimento dos limites dessa impressão do real, afirma o historiador Boris Kossov.

A desconstrução de uma imagem fotográfica pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto. Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica. Existe sempre a manipulação da fotografia por ele, apesar da aparente neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico. A escolha do espaço, das pessoas em determinadas posturas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam a critério do fotógrafo. Os cartões-postais exemplificam com precisão seu papel nesse processo, sendo fácil constatar como uma paisagem urbana ou rural pode servir a determinados propósitos: por exemplo, vender uma imagem para atrair turistas. O mesmo local fotografado para o cartão-postal pode ser visto de outro ângulo ou com outros personagens, como mendigos ou participantes em cenas de violência.

É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender *por que e para que* algumas fotografias foram feitas. Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação das imagens.

Outro problema destacado pelos pesquisadores é o processo de percepção da imagem. Toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre despertam a oralidade. A observação de fotos conservadas em álbuns de família traz recordações, e as pessoas falam sobre elas. A “*imagem finita, simultânea, é percebida pelo olho, mas transmitida pela palavra*”, afirma a historiadora Miriam Moreira Leite (1993, p. 37; apud Panofsky, 1991).

Para os historiadores, é fundamental selecionar as fotos, e elas precisam ser datadas e reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, para que se transformem em fonte histórica confiável e tragam informações que possam ser articuladas a outras fontes.

2.3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DA FOTOGRAFIA

Para o professor de História, duas perguntas são essenciais para organizar estudos cujo suporte didático seja a fotografia:

1. Como selecionar as imagens fotográficas para um trabalho na sala de aula?
2. Como realizar a “leitura” de fotografias com os alunos?

Na seleção de imagens, um primeiro ponto a levar em conta é a escolha de “imagens fortes” como documento. Em razão da quantidade de fotos com que os alunos têm oportunidade de ter contato em seu cotidiano, é importante trabalhar com poucas, que sejam representativas de “imagens fortes”, capazes de causar um impacto visual, para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos.

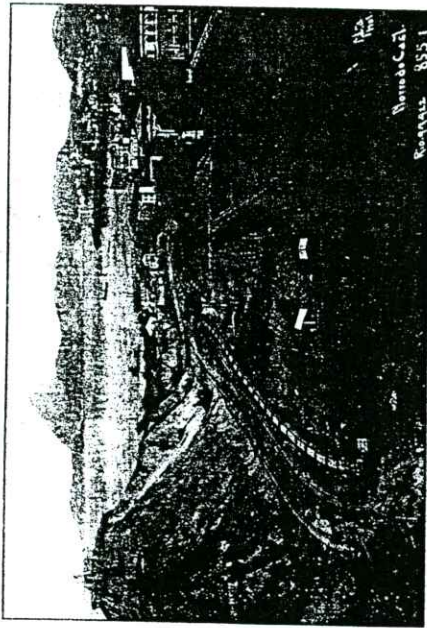
Para os historiadores, normalmente é recomendável selecionar séries fotográficas sobre uma temática, iniciativa não aconselhável em uma proposta pedagógica. Neste caso, torna-se mais apropriado o trabalho com uma ou duas fotos, dependendo da situação, para que possam ser exploradas com cuidado, iniciando o aluno nas análises de leitura interna e externa (como ocorre com as demais análises sobre usos de documentos, apresentadas no capítulo anterior) e incluindo a análise da verbalização inerente ao observador da fotografia.

Tem sido usual recorrer ao uso da fotografia nas séries iniciais do ensino fundamental, conforme atestam vários relatórios de alunos estagiários. As fotografias da criança em outras idades, da família, de amigos são utilizadas para o estudo da “história de vida do aluno”, “história da família”, “história do bairro”, temas importantes para criar o sentimento de identidade, de pertença a um grupo ou comunidade. As fotos, transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos no método de análise de “documentos históricos” e, em se tratando da fase inicial da alfabetização, contribuem para que identifiquem ano, nome de lugares e de pessoas ou grupos sociais, além de favorecerem a compreensão do *antes e depois* e a interiorização do conceito de *geração*.

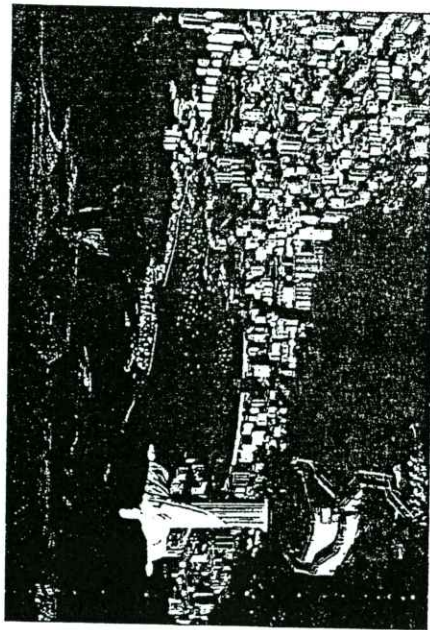
Em fases posteriores da escolarização, o uso da fotografia pode favorecer o entendimento das mudanças e permanências, por intermédio de um estudo comparativo. Uma proposta freqüente, ao estudar-se a história local, é apresentar fotos do mesmo lugar em momentos diferentes.

Com base em fotos de dois períodos, os alunos podem identificar o espaço (nome e lugar específico da cidade) e as mudanças ocorridas (identificar todos os elementos possíveis que forneçam essas informações de mudanças e permanências), além das diferenças entre as fotos no aspecto mais técnico (dependendo da idade dos alunos), apontando as finalidades das fotografias — para que foram feitas. Nas fotos a seguir, por exemplo, caberia mostrar a transformação urbana da cidade do Rio de Janeiro como capital do País e como paisagem-símbolo do turismo nacional.

Demolição do Morro do Castelo (sítio de fundação da cidade) pelo prefeito Pereira Passos em 1922.



Cristo Redentor e Pão de Açúcar. Carrão-postal da cidade do Rio de Janeiro, foto de 2005.



Para alunos do ensino médio, uma proposta mais complexa é analisar fotos associadas a textos escritos. Uma forma interessante de realizar esse trabalho sem grandes dificuldades de preparação de material é fazer um levantamento das fotos sobre algum tema do período republicano brasileiro reproduzidas em livros didáticos. Por intermédio desse levantamento, dois tópicos podem ser destacados: o uso das fotos jornalísticas e o fato de fotos iguais (por exemplo, as dos presidentes da

República) poderem ter interpretações diferentes dependendo da legenda, do título ou da vinheta que as acompanham.

Em um curso para professores, a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro analisou as fotos reproduzidas em livros de História diversos, incluindo os didáticos, sobre a Revolução de 1930. Ela ressaltou que as fotos selecionadas sobre o acontecimento invariavelmente apresentavam o personagem Getúlio Vargas em trajes militares, em grupo ou individualmente, e destacou o papel das legendas explicativas que acompanhavam as reproduções e suas possíveis articulações com o texto dos capítulos dos livros. Como se tratava de consolidar a idéia de que o movimento político (ou o golpe de Estado) foi uma “revolução”, situação que implica algum tipo de confronto armado — o que não ocorreu —, a solução encontrada foi mostrar as figuras de destaque com fardas, evitando os trajes civis. Essa concepção visualiza-se nos livros didáticos com frequência.

Cf. o artigo de M. Luiza Tucci Carneiro “Revolução de 30: um estudo através da imagem”, nos *Anais do I Encontro Perspectivas do Ensino de História* (cf. Bibliografia).

2.4. CINEMA E AUDIOVISUAIS

Introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathan Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável seqüência de eventos. “*Grças ao cinematógrafo, as ressurrições históricas não são mais uma utopia*”, escreveu Serrano, acrescentando que, por intermédio desse recurso visual,

SERRANO, J. *Epítome de História Universal*.

Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912 (grifos do autor).

os alunos poderiam aprender “pelos olhos e não enfadadamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”.

Decorridos vários anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais, os filmes penetraram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo, constando-se verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem “pelos olhos”, cujo alcance pedagógico, entretanto, é difícil de ser avaliado. A televisão, por exemplo, foi por muito tempo considerada por vários educadores empéclho ao aprendizado ou concorrente incômodo e difícil de ser vencido no processo de educação escolar. Apenas recentemente a escola tem iniciado uma aproximação mais realista com esses instrumentos de comunicação. Passar filmes para alunos nas escolas ou mandá-los assistir, em casa, a determinado programa televisivo tem-se tornado prática bastante usual. Mas cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante?

Se hoje podemos mais facilmente utilizar tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira muitas vezes precária, a questão que se torna mais premente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos se têm apropriado desse instrumento de comunicação como material didático. Que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em material de aprendizagem?

2.5. O CINEMA NO ENSINO E NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA

É interessante destacar que, se as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola e ainda o fazem de maneira ilustrativa, elas foram praticamente ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análises de documentos “mais nobres” — os textos escritos. O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópicamente tratado nos cursos de graduação e de formação docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos.

Os trabalhos de historiadores sobre a iconografia cinematográfica começaram em torno dos anos 60 e 70 do século passado, acompanhando os debates que, entre outros problemas, destacavam a importância da diversificação das fontes a ser utilizadas na pesquisa histórica, especialmente da história contemporânea. Entre os franceses, Marc Ferro e Pierre Sorlin foram os primeiros pesquisadores a dedicar-se às investigações sobre cinema e história. Ambos se detiveram, sobretudo, na natureza da imagem cinematográfica, reconhecendo a complexidade do objeto que buscavam analisar, e introduziram métodos para uma efetiva crítica de fontes audiovisuais. As análises que realizaram sobre filmes soviéticos e do período nazista (Ferro) e do neo-realismo italiano (Sorlin) evidenciaram que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, como acreditava Serrano em seu livro didático, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico.

O método de análise de Ferro baseia-se em uma leitura em que se integra o *que é filme* — planos, temas

— *ao que não é filme* — autor, produção, público, crítica, regime político. Para Sorlin, é preciso que o historiador vá além da análise conjuntural proposta por Ferro e se aproprie das análises dos semiólogos, especialmente Roland Barthes, identificando com maior precisão os signos construídos pelas técnicas do cinema e buscando especificar os mecanismos internos da própria expressão cinematográfica. Sorlin leva em conta o conjunto de elementos de um filme, incluindo sons, vozes, cantos, palavras, música instrumental, ruídos, etc., destacando as diferenças entre a fotografia e o filme que encadeia várias fotografias. Por esse método, deve-se considerar a equipe de produção, e não meramente a intenção do diretor do filme, o qual dessa forma se associa a uma história das técnicas de comunicação; assim, a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas. Para esse pesquisador, afirma a historiadora Mônica Kornis, o *“filme possui um texto visual — que merece, como o texto escrito, uma análise interna — e, como artefato cultural, possui sua própria história”* (Kornis, 1992, p. 246), exigindo uma leitura externa como qualquer outro documento, por estar inserido em um contexto social.

Nos anos 80, os filmes passaram a ser utilizados com maior frequência como fonte para a história contemporânea, especialmente pela iniciativa de historiadores norte-americanos que, entre outras propostas, se empenharam na investigação sobre a história do cinema dos Estados Unidos e sobre sua portentosa indústria cinematográfica. Tais investigações têm contribuído para a integração da história de uma arte

contemporânea às problemáticas econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e estéticas.

Atualmente, com a contribuição de vários estudos interdisciplinares de antropólogos, linguistas, sociólogos e demais teóricos da comunicação, os historiadores podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto filmes de ficção como documentários ou filmes científicos. De forma geral, os estudiosos da área consideram três aspectos fundamentais para a análise de filmes:

- a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores;
- b) o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;
- c) a recepção do filme e a reação da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações (Kornis, 1992, p. 248).

2.6. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DE FILMES

Com base na proposta metodológica dos especialistas da área, podemos repensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola. Fica evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além.

Inicialmente é preciso muito cuidado na escolha. O primeiro passo é o professor conhecer as preferências dos alunos e identificar a experiência deles como espectadores. Ao adotar, por exemplo, um filme como *Danton, o processo da Revolução*, de Andrzej Wajda,

para tratar do tema da Revolução Francesa com alunos que apreciam os filmes policiais violentos e agitados da tevê, esse recurso didático pode-se revelar uma escolha desastrosa. É preciso preparar os alunos para a leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem. Como escolher um filme para assistir ou quais os atrair? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam no filme: interpretação dos atores ou conteúdo? Esse conhecimento inicial é importante, para se introduzirem perguntas que levem os alunos a duvidar daquilo a que efetivamente estão assistindo e refletir sobre como captam as informações das imagens cinematográficas: em que consiste ser um espectador passivo? Por que não gostam de determinados filmes? Após lançar algumas dúvidas sobre o que os alunos “vêem” no filme, cuja familiaridade impede que façam, muitas vezes, qualquer indagação sobre as imagens observadas, é importante levantar questões sobre o objeto a ser analisado, tais como: o que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas os atores? Quanto custa fazer um filme? Por que a maioria dos que vemos no Brasil são norte-americanos? Só depois de lançar questões e discutir alguns aspectos que indicam a complexidade de um filme é que se podem introduzir “outros” filmes na sala de aula, abordando a temática desejável.

A análise pode seguir os procedimentos metodológicos propostos pelos especialistas, levando em conta a leitura interna do filme — conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo em que decorre a história narrada, etc. — assim como a

leitura (em geral por intermédio de preenchimento de uma ficha técnica) da produção do filme — diretor, produtor, música, tipo de técnicos, etc. Em seguida, vem a análise do contexto externo do filme: ano, país... “Ver” um filme, do ponto de vista pedagógico, deve ainda conduzir a outra reflexão sobre um elemento técnico importante: o vídeo. A popularidade desse suporte técnico deve ser considerada (mesmo no caso dos atuais DVDs) em dois sentidos: por um lado, confere ao professor a possibilidade de controlar as cenas — pode-se voltar às mais importantes que mereçam discussões, podem-se restringir cenas, etc.; por outro, pode ser produzido pelos próprios alunos, situação que possibilita a compreensão do processo de produção das imagens cinematográficas.

Algumas publicações sugerem métodos de análise de filmes nas escolas. Muitas delas indicam filmes que possam complementar os conteúdos das aulas. Uma proposta mais complexa foi apresentada por Carlos Vesentini. Para esse historiador, os filmes podem ser considerados como textos e, nessa condição, podem sofrer recortes e ser apresentados não integralmente aos alunos, mas apenas as partes que mais interessam ao tema tratado. Esse recurso de criar “excertos cinematográficos” ou mesmo “dossiês cinematográficos” passa por um processo de “desmontagem do filme”. Segundo o autor: *“Trata-se de subutilizar o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme”* (Vesentini, 1997, p. 165).

Carlos Vesentini analisou filmes de diferentes épocas sob o tema “O sistema de fábrica”. Cf. seu artigo “História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes” (cf. Bibliografia no fim do capítulo).

das “subculturas” e, mais recentemente, na da “cena musical”, que corresponde a “um espaço cultural no qual um leque de práticas musicais coexistem, interagem umas com as outras dentro de uma variedade de processos de diferenciação, de acordo com uma ampla variedade de trajetórias e interinfluências” (Negus, 1999, p. 22).

No Brasil, a música popular tem sido objeto de estudos históricos preferencialmente em períodos mais recentes, pouco se pesquisando sobre outras épocas. Como veículo de tensões sociais, foi analisada por Arnaldo Contier em *Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto*. A música no contexto da indústria cultural ou fonográfica foi tema das pesquisas de Marcos Napolitano (*Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB – 1959/1969*) e de Rita Morelli (*Indústria fonográfica: uma abordagem antropológica*).

Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que apresentam e analisam, sendo importante que o professor conheça a história da música, se possível, especialmente a história da música no Brasil.

A contribuição dos historiadores também é significativa em virtude do método de análise documental, a qual possui uma linguagem específica, associando vários componentes e diferentes sujeitos, a saber: autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, além de consumidores. Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra.

Em livros didáticos encontram-se, não raro, letras de músicas populares como atividades que sugerem

transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música.

3.2. MÚSICA E HISTORIADORES

No processo de transformação da *música para ser ouvida* em *música para ser compreendida*, é importante acompanhar a produção historiográfica sobre a música e entender como os historiadores a *pensam*.

As pesquisas de historiadores sobre a música datam dos anos 70 e 80 no Brasil. Hobsbawm, um dos pioneiros sobre o tema, analisou o *jazz* norte-americano, destacando o contexto social no qual esse gênero se desenvolveu e espalhou-se pelo mundo ocidental.

A maioria dos historiadores iniciou suas pesquisas baseando-se em Theodor Adorno, um dos expoentes da Escola de Frankfurt, conhecido como o “pai dos estudos da música popular”. Os estudos de Adorno definiam a música popular como parte de uma engenhagem da indústria cultural responsável por produzir sujeitos passivos diante da difusão de uma estética promovida para o crescimento do consumismo alienado. Embora seus estudos tenham contribuído para uma crítica à comercialização da música popular, estudos posteriores superaram a concepção negativa dessa produção e buscaram estabelecer novas relações entre o consumidor, o produtor/divulgador e a música, enquanto expressão cultural e artística.

Os estudos sobre a música popular têm ultrapassado os princípios de Adorno e têm-se inserido em uma história cultural que por vezes se sustenta na teoria

Sobre a produção historiográfica da música sua importância como fonte documental, cf. também: MORAES, José Geraldo Vinct de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 2 nº 39, p. 203-222, 2000

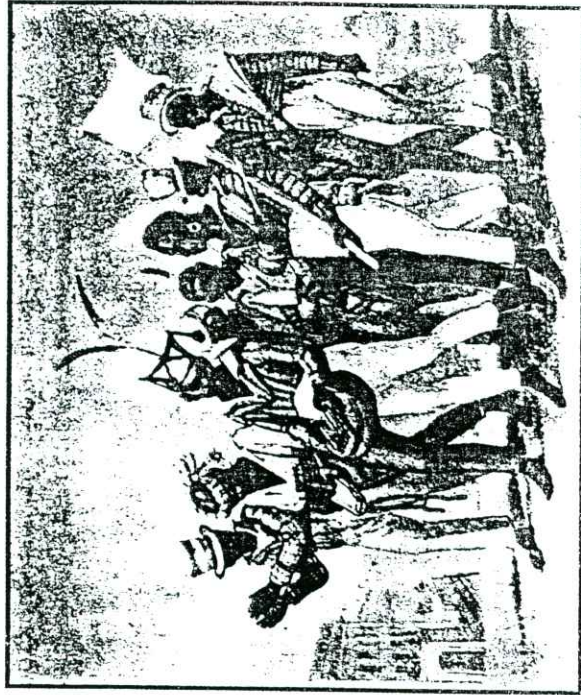
De Marcos Napolitano: pode-se consultar o capítulo “Música e história do Brasil” em sua obra *História & música* (Bel Horizonte: Autêntica, 2002).

apenas uma leitura do texto, ou seja, da letra, analisada como uma manifestação de setores sociais populares e, portanto, vinculada a determinado contexto histórico. Embora essas atividades sejam importantes, há outras possibilidades de usar a linguagem musical, com abordagens que levem em conta outros momentos históricos e outras culturas. As populações indígenas, por exemplo, pensam a música sempre associada à dança e como uma atividade grupal, jamais ouvindo música individualmente. O isolamento para ouvir música, a separação entre música e dança são concepções da cultura ocidental, urbana e industrial.

Para uma reflexão que permita ao aluno estabelecer relações entre música e indústria cultural ou entender essa produção como mercadoria inserida na lógica de consumo capitalista, é interessante situar o aluno diante de outras formas de “ouvir música”, remetê-lo a outros tempos.

Uma música atual é posta para ser ouvida na classe e, após indagações sobre tema, ritmo e interpretação, chama-se a atenção para os instrumentos musicais e para as técnicas de gravação: CDs, gravador. Pode-se fazer perguntas aos alunos sobre as formas habituais de ouvir música em casa, em festas, em shows, etc. É um primeiro passo para que eles passem a *pensar sobre a música*. Após essa primeira reflexão, indagar sobre como seria ouvir música em uma sociedade sem as modernas técnicas eletrônicas. Com base nas hipóteses dos alunos, o papel do professor é fornecer outros documentos, para que possam responder à questão ou confirmar suas hipóteses.

A reprodução da gravura do século XIX de Jean Debret, *Marimbá. O passeio de domingo à tarde*, é exem-



Marimbá.
O passeio de
domingo à tarde
de Jean-Baptiste
Debret
(1768-1848),
gravura de 1826.

plo de como fornecer indícios para refletir e ter informações sobre a música em outros tempos e espaços.

Sugestões de atividades

1) Análise de texto

Através da imagem: fotografia e imagem

“Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. Um indício, um fantasma, talvez uma ilusão que, em certo momento da história, deixou sua marca registrada, numa superfície sensível, da mesma forma que as marcas do sol no corpo bronzeado. Num determinado momento o sol existiu sobre aquela pele,

num determinado momento um certo aquilo existiu diante da objetiva fotográfica, diante do olhar do fotógrafo, e isto é impossível negar.

Discute-se a possibilidade de mentir da imagem fotográfica. A revolução digital provocada pelos avanços da informática torna cada vez maior esta possibilidade. Permitindo até que os mortos ressurgam para tomar mais um chope, tal qual a publicidade já mostrou. Não importa se a imagem mente; o importante é saber por que mentiu e como mentiu. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos demandará do historiador uma nova crítica que envolva o conhecimento das tecnologias feitas para mentir.

Toda imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício. A história embrenha as imagens, nas opções realizadas por quem escolhe uma expressão e um conteúdo, compondo através de signos de natureza não verbal, objetos de civilização, significados de cultura.

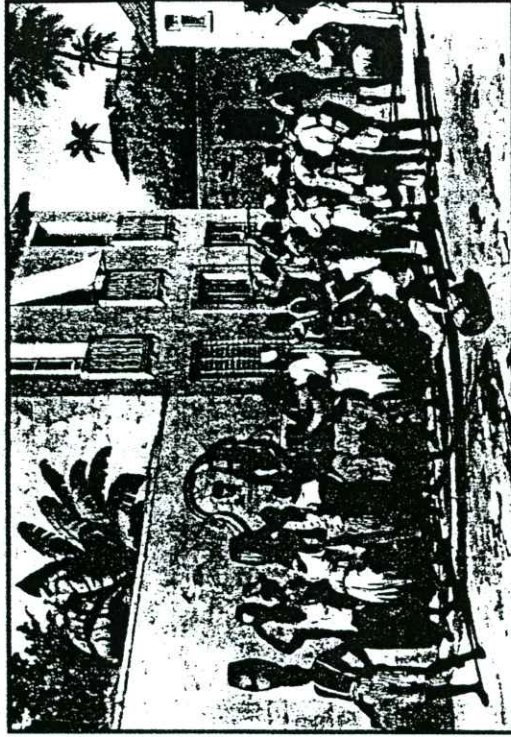
O estudo do seu método, como bem ensinou Panofsky no seu método iconológico.”

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história – interfaces*. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n.º 2, p. 73-98, dez. 1996.

Baseando-se no texto, realizar debates sobre:

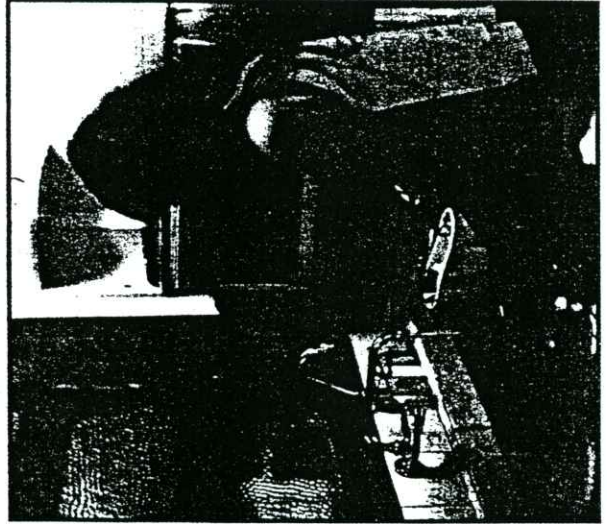
- a) a posição da autora em relação aos métodos de análise das imagens tecnológicas;
- b) os diferentes tipos de imagem que podem ser utilizados no ensino de História.

2) Análise comparada de fotografia e aquarela



Acima, gravura de Rugendas, *Chafariz no Rio de Janeiro*, séc. XIX.

Ao lado, foto de uma dona de casa fazendo uso de água encanada na cozinha de sua casa na cidade de São Caetano do Sul, área metropolitana de São Paulo, 2005.



As imagens foram selecionadas com o objetivo de introduzir a problemática de estudo: "Os usos da água pela sociedade em tempos diferentes".

Pela observação das imagens, iniciar a análise interna:

- a) Do conteúdo e da forma:
 - descrição da cena, dos personagens e dos objetivos mais significativos;
 - identificação do conteúdo das imagens e informações históricas;
 - identificação dos dois momentos em que as cenas ocorrem;
 - identificação das diferenças entre técnicas de produção das imagens.

b) Análise externa:

- identificação da autoria das imagens;
- por que e para quem foram feitas.

Com base nos dados provenientes da análise interna e externa das imagens, levantar os problemas de abastecimento de água nos dois diferentes momentos, situando o contexto histórico de cada um (consulta à bibliografia):

- o que eram os chafarizes e como eram resolvidos os problemas de água e esgoto;
- como e quando surgiu a água encanada;
- o pagamento da água (água como mercadoria) e o papel do Estado;
- o papel dos escravos no fornecimento de água;
- o papel da vigilância policial no chafariz e conflitos nesse espaço (os chafarizes eram locais que os escravos aproveitavam para estabelecer relações sociais diversas — namoro, conversas entre amigos, etc. — e onde muitas vezes, de acordo com a documentação da época, organizavam fugas, o que explica a presença dos guardas).

3) Sons e imagens da escravidão: uma proposta de trabalho

A proposta de trabalho de História aqui apresentada trata do tema da escravidão no Brasil e utiliza a música como documento fundamental. Entretanto, a finalidade principal da apresentação dessa proposta de trabalho é mostrar a concretização de um projeto com fundamentos teóricos da História e da aprendizagem. A utilização da linguagem musical, embora essencial, conforme afirmam os estagiários, não foi exclusiva. Diferentes imagens completaram e integraram as aulas, transformando o projeto em importante prática de ensino que merece ser compartilhada por todos os que acreditam nas contribuições que a História pode oferecer na formação intelectual de nossos alunos. Ele é exemplar também como um trabalho compreendido com as questões de discriminação e preconceitos presentes em nossa sociedade nos dias atuais.

O projeto Sons e Imagens da Escravidão: Linguagens não Escritas na Sala de Aula foi realizado por alunos estagiários do curso de Metodologia do Ensino de História da FE/USP, em 1998. Desenvolvido com alunos da sexta série da Escola de Aplicação da USP, integrava a proposta do curso de Metodologia do Ensino de História sobre a produção de materiais didáticos para o ensino da disciplina.

O grupo de estagiários preparou as aulas de acordo com o planejamento da escola, com base no eixo temático do terceiro ciclo, "História das relações sociais, da cultura e do trabalho". O tema desenvolvido pelo professor no segundo semestre, a escravidão no Brasil, direcionou o trabalho do projeto.

Um dos tópicos ressaltados do tema foi a convivência entre as culturas negra e branca e as formas de

O projeto foi elaborado por Débora Regina Pupo, Elen Cristina de Moura e Renato de Sousa Porto Gilioi, com a supervisão do professor da Escola de Aplicação Vanderlei Pinheiro Bispo.

resistência dos escravos para manter suas tradições. Esse conteúdo foi organizado em torno da questão da dominação e da resistência, partindo do universo cultural para pensar também as relações sociais, de trabalho e de poder.

Os objetivos da utilização da linguagem musical foram vários. Em relação ao tema de estudo histórico, a escravidão no Brasil colonial e na época do Império, o objetivo maior foi fornecer subsídios para a percepção das formas de resistência negra expressas nas manifestações culturais. *“A música”, no dizer dos estagiários, “era uma das maneiras, seja nas festas, nos cultos religiosos, nos cantos de trabalho ou encontros de outra natureza, de os escravos construírem uma identidade não necessariamente excludente, mas que assimilava os códigos culturais do meio em que viviam sem perder a força intrínseca de sua cultura”.*

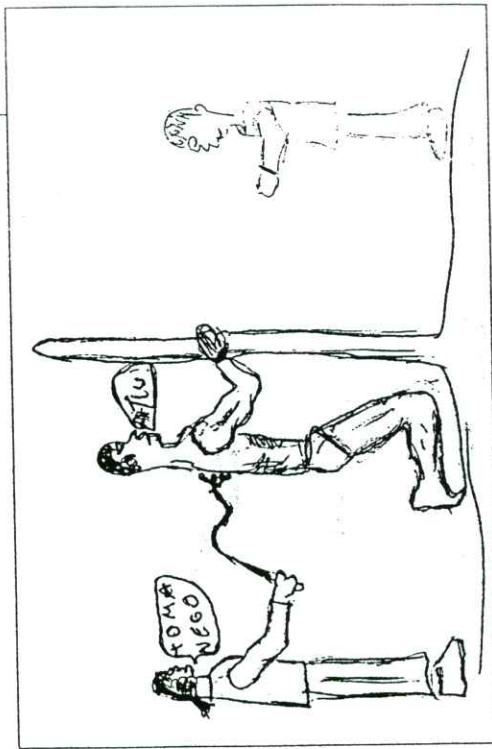
No que se refere às especificidades da linguagem musical, o objetivo central era criar métodos para que a música fosse interpretada como documento, como ferramenta que permitisse melhor compreensão da relação entre sociedade e cultura. A música como documento deveria, então, ser analisada mediante a integração do ritmo, do acompanhamento, da velocidade, da tonalidade, da melodia e da estrutura à letra da música, elemento este mais usual nas aulas e normalmente analisado separadamente.

As músicas selecionadas foram dois “Cantos de trabalho dos escravos de Minas Gerais”. Os dois cantos de trabalho estão no disco *Canto de escravos*, interpretado por Geraldo Filme, Clementina de Jesus e Doca, obra cuja fonte é a coleta de Aires da Mata Machado Filho realizada em 1928, em São João da Chapada, junto a anciãos que traziam a memória da escravidão.

Além das músicas, os estagiários recorreram às imagens para discutir o conceito de escravidão: *“Inspirados na diferenciação entre imagens canônicas e não canônicas, o conceito de escravidão seria discutido através das imagens que revelariam as situações em que o escravo vivia, dentre as quais as de sofrimento, trabalho e maus tratos (canônicas), mas também as de liberdade, festejos e fuga (que raramente aparecem nos livros didáticos)”.* A utilização das imagens no projeto assumiu um papel relevante, por serem diferentes em sua origem e pela opção por um trabalho didático participativo no momento das discussões, tendo basicamente as imagens como suporte informativo.

Um primeiro grupo de imagens foi de “desenhos livres” feitos pelos próprios alunos da escola sobre o tema da escravidão. Os desenhos foram pedidos, com uma semana de antecedência, como uma “lição de casa”. A finalidade era identificar as primeiras representações (representações sociais) dos alunos sobre o tema de estudo.

Desenho de aluno da 6ª série da Escola de Aplicação – FEUSP, 195



A maior parte dos desenhos correspondeu às expectativas dos estagiários: imagens reproduzidas de livros didáticos, prevalecendo cenas de tráfico de escravos, de trabalho na lavoura e nas minas, de castigos físicos.

O segundo grupo de imagens era proveniente de vários livros didáticos postos à disposição para os alunos observarem.

Um terceiro grupo, selecionado com o objetivo de contrapor essas imagens "canônicas", consistia em 11 imagens de cenas do cotidiano do escravo, como festas religiosas, capoeira, batuque e comércio nas cidades. As gravuras foram organizadas e apresentadas aos alunos sem legendas, constando apenas os nomes dos pintores e as datas, para que os alunos pudessem explorar ao máximo a leitura e interpretar as imagens sem a interferência e o direcionamento dos títulos e legendas.

O trabalho com as imagens foi feito em grupo, e todos os alunos receberam um roteiro de análise. Foram distribuídos inicialmente os desenhos dos alunos e, em seguida, cada grupo recebeu um livro didático para a seleção de duas figuras para análise. As respostas dos alunos foram sintetizadas na lousa, e o objetivo era perceberem como os seus desenhos e as imagens dos livros retratavam da mesma forma a escravidão e a população negra.

Roteiro de análise das imagens sobre a escravidão negra no Brasil

Desenhos dos alunos

- 1) Que cenas mais aparecem nos desenhos?

2) Descreva como o negro é retratado na maioria dos desenhos. Aponte no mínimo 3 características.

3) Identifique e anote os nomes dos autores das imagens que você mais gostou.

4) A partir dos nomes você consegue imaginar qual a nacionalidade dos autores? Levante pelo menos uma hipótese.

5) Que cenas mais aparecem nestas imagens?

6) Descreva como o negro é retratado na maioria das imagens. Aponte no mínimo três características.

7) Há semelhanças entre os desenhos feitos pelos alunos e as imagens dos livros? Descreva-as.

8) O que mais lhe chamou atenção nestas imagens?

Outras imagens

9) Quais cenas são retratadas?

10) Como os negros aparecem?

11) Identifique e anote os nomes dos autores destas imagens.

12) Compare com os desenhos e as imagens dos livros e anote as diferenças e semelhanças.

Na aula seguinte, foram analisadas as imagens "não canônicas" por meio de um jogo, que resultou na enumeração de situações ou coisas que mais haviam chamado a atenção na observação dos quadros.

O resultado dessa atividade também foi registrado na lousa, e os alunos compararam os três grupos de imagens, com a apresentação dos nomes dos autores das gravuras. Além das diferenças quanto às situações dos escravos (no trabalho, vítimas de violência e em festas), os alunos perceberam que todas as imagens, embora representassem cenas diferentes, expressavam a visão do branco europeu sobre o negro.

A partir da página 401 encontram-se algumas imagens.

Os autores das gravuras foram estrangeiros que por razões diversas viajavam por várias regiões brasileiras e registravam cenas diversas do cotidiano. Foram eles Carlos Julião (Turim, 1740?-1811), Jean-Baptiste Debret (Paris, 1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (Ausburg, 1802-1858).

Após a análise do roteiro, os estagiários levantaram as seguintes questões:

Por que, na maioria dos casos, o negro escravo aparece apenas sofrendo, apanhando, sendo explorado?

Este tipo de idéia não poderia estar sugerindo uma posição de total submissão dos escravos?

O negro escravo só apanhava e trabalhava?

As respostas dos alunos afirmavam “*que os negros, apesar de sofrerem duras penas e serem vítimas de uma exploração total, encontravam, em seu cotidiano, brechas para a manifestação de sua cultura...*”; ou ainda afirmavam: “*não eram simples objeto de trabalho, sem vida, sem anseios ou vontades.*”

Na seqüência do trabalho, os estagiários continuaram a incentivar a reflexão dos alunos sobre as condições de vida dos escravos:

Se o escravo não tinha acesso à escrita, à pintura ou outras formas de expressão na sociedade dos brancos, como poderia estar registrando a sua cultura e sua visão de mundo?

Será que hoje podemos saber como foi a escravidão a partir da ótica do negro? Como?

Como hoje podemos ter acesso à visão do escravo negro sobre o seu cotidiano?

Nas duas classes não foi preciso muito esforço para se chegar às respostas esperadas. Os alunos logo apontaram diferentes formas de manifestação cultural, como religião, alimentação, vestuário, danças, capoeira e outros. A nós

coube apenas esclarecer como estas são formas de transmissão oral da cultura; características de sociedade sem ou com acesso restrito à escrita. Finalmente o eixo para a atividade com as músicas estava feito. O passo seguinte foi expor aos alunos que a próxima atividade de seria trabalhar com uma dessas formas de transmissão oral da cultura: a música, especificamente, músicas dos próprios escravos.

A apresentação das músicas também obedeceu a um plano sistemático. Inicialmente os alunos apenas “ouviram” as músicas. Primeiro ouviram *Muriquinho piquinino*, por ser mais agitada e descontraída: “*A reação das crianças foi evidente, logo todos começaram a acompanhar com os corpos e a bater nas carteiras, juntamente com os risos (...)* a maioria percebeu que o tema era a fuga para o quilombo. Elementos como o ritmo rápido, batucque e coro só se tornaram mais evidentes quando comparados com o canto seguinte.”

A apresentação da segunda canção teve efeitos diferentes:

No início a mesma euforia tomou conta da classe, mas logo os alunos perceberam o andamento lento da música e puseram-se a escutar silenciosamente.

A distinção entre os dois cantos é latente e os alunos não relutaram em descrever o teor melancólico, triste e ausencioso do batucque e repetição das palavras. Neste caso foram identificados os seguintes termos: quero me acabá, vinte dias e sumidô, além de lambá, termo que haviam compreendido na escuta, mas não entenderam o significado.

A etapa seguinte foi a entrega das letras e do vocabulário. Novamente foram apresentadas as canções, e, logo em seguida, teve início o debate com a classe para o esclarecimento das dúvidas e para a interpretação das canções.

"Cantos de trabalho dos escravos das Minas Gerais"

Canto nº 1

Muriquinho plquinino,
 muriquinho plquinino,
 ô parente,
 de quissamba no cacunda
 Purugunta adonde vai,
 purugunta adonde vai,
 ô parente,
 pru quilombo do Dumbá:

Ei, chora-chora mgongo é devera
 chora, mgongo, chora (bis)

Canto nº 2

Ei é lambá,
 quero me acabá no sumidô,
 quero me acabá no sumidô,
 lamba de 20 dia,
 ei lambá,
 quero me acabá no sumidô
 Ei ererê

Para uma interpretação histórica, os estagiários perguntaram à classe o porquê da utilização de termos africanos (bantos) nos cantos. Os alunos levantaram hipóteses, mas rapidamente perceberam que "ao cantar de uma forma incompreensível para os senhores, os escravos constituíam um espaço de resistência e de organização paralela ao poder do branco".

Para completar a interpretação, incentivamos os alunos a pensarem a relação entre as letras e os elementos musicais (ritmo, acompanhamento, etc). O resultado foi muito positivo, os alunos conseguiram perceber como a primeira canção, por falar de fuga, é alegre, mais agitada, com acompanhamento de instrumentos e cantada coletivamente; enquanto que a segunda, por ser um lamento, expressar tristeza e sofrimento, é lenta, sem instrumentos e cantada apenas por uma pessoa. Foi possível discutir o porquê das frases serem curtas: os alunos chegaram à conclusão da facilidade da memorização...

Finalizada a fase de percepção musical, tentamos fechar a aula retomando alguns pontos essenciais das aulas anteriores e estabelecer a relação entre as imagens e as músicas.

Nas conclusões, o relatório dos estagiários indica alguns dos problemas identificados, mas, pelos debates finais e pela elaboração, por parte dos alunos, de um pequeno texto final de avaliação das aulas, o trabalho mostra qualidades inquestionáveis:

Em termos gerais, nosso grande êxito foi deixar claro como as imagens são a representação do branco sobre o negro e a música traz a visão do negro sobre ele próprio. (...) Sintetizando o trabalho, para reforçar aqui a diretriz contida na proposta deste projeto que era a de tornar compreensível aos alunos a diferença do escravo enquanto propriedade e enquanto ser humano, sujeito da história, e como isso pode ser percebido nas músicas. Portanto, significou na prática discutir com os alunos (sempre lembrando que o processo era o de tirar as informações a partir da percepção deles, evitando informações e conclusões

prontas) que escravos submetidos à dominação branca não representavam somente uma força de trabalho, mas também se revoltavam contra isso, de uma forma ou de outra. Além disso, tinham poder dentro do próprio processo de produção: os senhores tinham de permitir os cantos e o ritmo de trabalho dos escravos e, nesse ponto, conseguimos cumprir nossos objetivos.

As palavras finais desse grupo de estagiários, creio que atualmente professores de História, revelam como usaram desafiar e investir na utilização das diferentes linguagens, pesquisando e fazendo os alunos pesquisarem. Os resultados têm sido sempre um prazer, mesmo sem atingir todos os objetivos iniciais, muitas vezes utópicos. Mas é preciso a utopia para trabalhar como educador!

Bibliografia

Museu e ensino de História

- ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLANCO, Ángela García. *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objectos*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.
- CHAGAS, M. S. *Museu: coisa velha, coisa antiga*. Rio de Janeiro: UNI-Rio, 1987.
- HIRATA, Elaine Veloso. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981-1982. *Dédalo*, São Paulo, nº 24, p. 11-20, 1985.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984. v. 1. (Memória e História.)

MENESES, Ulpiano B. de A. Museus históricos: da celebração à consciência histórica: para que serve um museu histórico? O salão nobre do Museu Paulista e o teatro da História. In: ———. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

Fotografia e história

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ———. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARNEIRO, M. Luiza Tucci. Revolução de 30: um estudo através da imagem. In: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FE/USP, 1988.

FABRIS, Annateresa (Org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1991.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

———. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê, 2000.

LEITE, Miriam Moreira. A imagem através da palavra. In: ———. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

- MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história – interfaces. Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 2, p. 73-98, dez. 1996.
- PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Cinema e história

- FERRO, Marc. *Cinema e história*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KORNIS, Mônica A. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos: teoria e História*. Rio de Janeiro: FGV, nº 10, p. 246-247, 1992.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, nº 4, p. 13-29, set./dez., 1995.
- NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- POIRIER, Brigitte (Org.). *Texte filmique et apprentissage em Histoire*. Paris: INRP, 1993.
- SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com o cinema*. São Paulo: FDE, 1993. 1. v.
- . Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *O saber histórico na sala de aula* (Org.). São Paulo: Contexto, 1997.

- SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge (Org.). *A História vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema*. Paris: Editions Aubier Montaigne, 1977.
- VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

Música e História

- ABRAHÃO JÚNIOR, Weber. Música e ensino de História: isso dá samba? *Cadernos de História*, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Depto. de Ciências Sociais da UFU, jun/dez, 1990.
- CONTIER, Arnaldo. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, nº 35, p. 13-52, 1998.
- DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca ao Brasil*. São Paulo: São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. v. 7.
- FIUZA, Alexandre Felipe. A canção popular e a ditadura militar. In: CERRI, Luiz Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- GILJOLI, Renato de Sousa Porto et al. *Sons e imagens da escravidão: linguagens não escritas na sala de aula*. 1998. Relatório (Projeto de Prática de Ensino de História II) — Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Mimeografado.

MORAES, José Geraldo. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n.º 39, p. 203-222, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEGUS, Keith. *Popular Music in Theory: an Introduction*. Cambridge: Polity Press, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons dos negros no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.

WEBER, Max. *Fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995.