

FOTOGRAFIA, TEMPO E ENSINO DE HISTÓRIA: ARTICULAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

PHOTOGRAPHY, TIME AND HISTORY EDUCATION: JOINTS FOR SIGNIFICANT LEARNING

*Katani Monteiro Ruffato*¹

*Lara Moncay Reginato*²

RESUMO: O artigo apresenta o desenvolvimento de uma metodologia que utiliza a fotografia em sala aula como forma de gerar aprendizagens significativas sobre o tempo histórico. Esta metodologia foi desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul - Mestrado Profissional - aplicada na Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, para estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Parte da percepção de que a fotografia é uma fonte histórica por ser uma produção humana no tempo e, como tal, pode ser observada como um documento/monumento, conforme Le Goff (1996). Ao mesmo tempo, por ser capaz de produzir significado e sentido naquele que a observa, a fotografia adquire *status* de linguagem, uma linguagem não verbal, semiótica. Analisamos a fotografia nesses dois sentidos – como fonte histórica e como linguagem – e, em conjunto, utilizamos os pressupostos de Kossoy (2007) acerca da desconstrução dessa fonte imagética, por meio da análise de seus aspectos iconográficos e iconológicos. Na prática, os alunos analisaram fotografias de seus acervos familiares relativas ao passado em contraponto com fotografias produzidas por eles no tempo presente. A partir disso, construíram legendas em forma de narrativa histórica que privilegiam o tempo histórico em suas múltiplas dimensões de rupturas, permanências, transformações e continuidades.

Palavras-chave: Fotografia. Tempo histórico. Aprendizagem significativa. Ensino de história.

ABSTRACT: This paper presents the development of a methodology which uses photography in the classroom as a way to provide meaningful learning about historical time. This methodology was developed from a research project within the Postgraduate Program in History of the University of Caxias do Sul – Professional Master's degree – applied at Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, with 3rd-year high school students. The research is established by the perception that photography is a historical source because it is a human production in time and, as such, can be observed as a document / monument, according to Le Goff (1996). At the same time, by being able to provide meaning and significance in the one who observes it, photography acquires a language status, a non-verbal, semiotic language. We analyzed photography in these two senses – as a historical source and as a language – and, together, we used Kossoy's (2007) assumptions about the deconstruction of this imagistic source, through the analysis of its

¹Professora do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Profissional da Universidade de Caxias do Sul. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Professora da Escola Estadual Técnica de Caxias do Sul. Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul.

iconographic and iconological aspects. In practice, students had to analyze photographs of their past family holdings in counterpoint with photographs produced by them at the present time. By this, they constructed legends in the form of historical narrative that privilege historical time in its multiple dimensions of ruptures, permanence, transformations and continuities.

Keywords: Photography. Historical time. Meaningful learning. History teaching.

Considerações iniciais

O passado adquire significado e torna-se objeto de pesquisa do historiador a partir de inquietações e de problematizações originadas no presente. O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente. O passado, então, “está sujeito a permanente reelaboração de sua inteligibilidade a partir das questões que lhe são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente em que é interrogado, estudado, analisado e ensinado” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30).

A pesquisa de que tratamos neste texto, a qual resultou na elaboração e aplicação de uma metodologia específica para problematizar a noção de tempo histórico a partir do uso da fotografia para alunos do Ensino Médio, não se distancia dessas proposições, pois é a expressão de inquietações surgidas durante o processo de formação docente em História, quando em atuação no Subprojeto de História do Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID³- UCS.

Realizamos aulas de reforço⁴ para alunos do 6º e 8º anos que apresentavam dificuldade em relacionar os acontecimentos e conceitos⁵,

³O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é uma política pública criada pelo Ministério de Educação (MEC) e idealizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Reflete uma preocupação do Governo Federal em propiciar meios que incentivem e melhorem a qualidade da formação docente. Por meio da parceria entre escolas da rede pública e as universidades e/ou Institutos de Ensino Superior (IES) visa a valorização dos profissionais em formação e em atuação através da possibilidade de diálogo entre escola e universidade. A aproximação dessas distintas realidades acontece por meio da elaboração de subprojetos que envolvem os diferentes tipos de licenciaturas e que contam com a participação de um coordenador da instituição de ensino superior, um supervisor (professor de ensino básico) e bolsistas (acadêmicos de diferentes licenciaturas).

⁴As aulas de reforço foram realizadas em seis semanas, em dois períodos semanais de 40 minutos para cada turma.

⁵Com os alunos do 6º ano trabalhamos o processo de hominização nas Américas, e com os alunos do 8º ano a Revolução Industrial e suas diferentes fases.

abordados em sala de aula, com os diferentes tempos e espaços. Para cada grupo de alunos traçamos estratégias parecidas. Em ambos utilizamos como metodologia a "leitura compreensiva⁶" e a construção de "linhas de tempo⁷", aumentando o grau de complexidade conforme a idade dos alunos. No decorrer das atividades, ao trabalharmos com os diferentes conceitos e linhas de tempo, solicitamos aos alunos que buscassem imagens relacionadas aos períodos históricos em estudo para que as mesmas fossem colocadas nas referidas linhas de tempo. Como finalização das atividades os alunos construíram diferentes narrativas, entendendo-as como necessárias na construção do pensamento histórico. Conforme Gevaerd (2009), ao se utilizar do conceito de Husbands (2003), a narrativa é

[...] uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre as versões do passado. As narrativas, no entender do autor, são usadas para tratar de ideias mais amplas e complexas, assim como para estimular *formas de pensamento* sobre o passado e sobre como ele foi vivenciado. Por meio das narrativas torna-se possível, em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com os outros (GEVAERD, 2009, p. 2).

Nesse sentido, aos alunos do 6º ano foi solicitado que descrevessem o que entenderam sobre o que fora trabalhado e as atividades das quais mais gostaram. Quanto aos alunos do 8º ano, a narrativa elaborada foi um exercício de imaginação histórica, pois redigiram, individualmente, uma carta do "passado para o futuro", em que deveriam se imaginar vivendo o contexto social, econômico e cultural do período da Revolução Industrial. Essa carta foi endereçada para alguém indefinido no futuro, e deveria

⁶A leitura compreensiva se refere à construção de textos sobre as temáticas em que os conceitos são apresentados em negrito. A leitura é realizada coletivamente e, posteriormente, o professor pergunta aos alunos o significado das palavras destacadas. Após o debate, os alunos recebem fichas de leitura em que constam os conceitos destacados para que todos possam debater sobre o que pensavam ser o correto e o que está descrito nas fichas. Após este processo, os alunos refazem o texto substituindo as palavras destacadas por outra do seu entendimento, construindo um novo texto, porém mantendo seu significado. Todos os textos e fichas de leituras foram desenvolvidos pela bolsista do PIBID e sua Coordenadora.

⁷Para trabalharmos com essa metodologia, primeiramente realizamos a construção de linhas de tempo pessoais em que os alunos deveriam elencar os acontecimentos mais marcantes em suas vidas, explicando porque os escolheram.

conter informações do referido momento histórico e de como se sentiam enquanto participantes do mesmo.

Analisando as narrativas produzidas pelos alunos, pudemos perceber um avanço quanto à questão conceitual e a percepção do tempo no tocante ao que vem “antes” e o que vem “depois”, assim como a distância na qual os contextos históricos abordados se encontram do tempo presente. A utilização de diferentes imagens⁸ mostrou-se muito frutífera para o entendimento desses contextos. Quando os alunos tiveram que relacionar e introduzir as imagens nas linhas de tempo, ou seja, analisar a correspondência entre as imagens e o tempo, foi possível avaliar, com maior precisão, as dificuldades que permaneceram e os objetivos alcançados.

Em conjunto com essa experiência e por entender a teoria da História como fundamental instrumento para o desenvolvimento, tanto de pesquisas quanto de ações docentes, partindo da premissa de que o ensino de História não está dissociado das questões teóricas e metodológicas que o produz, surgiram as seguintes questões: é possível trabalhar, com alunos do Ensino Médio, o tempo histórico em sua forma mais elaborada e complexa? Como é possível, a partir do uso da fotografia como fonte, mediar uma aprendizagem que seja significativa sobre o tempo histórico?

1. Por que privilegiar o tempo histórico?

Pensar o saber histórico produzido ou ensinado sem a categoria do tempo é impossível, pois é ela que define a História enquanto campo de conhecimento científico, sendo fundamental ao ofício do historiador. Conforme Barros (2013), o tempo é o que traz à História a sua especificidade mais irredutível como campo de saber. Sem a perspectiva do tempo, os historiadores simplesmente não existiriam. Marc Bloch (2001, p.55) define a História como “ciência dos homens no tempo”, acrescentando: “Esse tempo verdadeiro é, por natureza, um *continuum*. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica”. Afirma que o historiador não

⁸As imagens foram pesquisadas na internet pelos alunos, bem como por eles construídas.

pensa apenas o humano, mas que “a atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria das durações”. A Escola dos *Annales* representa uma mudança significativa quanto à percepção do tempo histórico, ocupando-se das intrigas do tempo dentro do tempo, em que o passado deixa de ser objeto da História como movimento retilíneo e factual, privilegiando as ações e transformações humanas, em suas permanências e rupturas, em distintos e simultâneos períodos de tempo.

O posicionamento teórico do pesquisador ou professor de História determina como o mesmo percebe a passagem do tempo e do que privilegia na construção de sua narrativa. Neste sentido, a narrativa histórica está intrinsecamente relacionada ao tempo, enquanto que o tempo, aonde o homem exerce sua ação e transformação, adquire sentido e significado quando narrado historicamente. Nas palavras de Ricoeur (1994, p. 15) “o tempo torna-se humano quando articulado de modo narrativo, enquanto a narrativa ganha significação se esboça os traços da experiência temporal”.

A partir das mudanças teóricas e metodológicas introduzidas pelos *Annales*, surgem diferentes questionamentos sobre a produção e finalidade do saber histórico em seus âmbitos mais complexos. O Ensino de História, por sua vez, não se isenta dessas discussões. A aproximação entre produção historiográfica e saber escolar tem fomentado frutíferas discussões sobre o tempo histórico⁹.

⁹Nesse sentido, faz-se imperativo destacar que a abordagem do tempo e suas categorias, nesta pesquisa, estão vinculadas à tradição científica ocidental, sobretudo ao campo da História. Entendendo, desta forma, que existem diferentes cosmovisões na relação do humano com o tempo. Como exemplo, podemos destacar a cosmovisão de alguns povos indígenas brasileiros em que sua relação com o tempo adquire características sagradas e interligadas à natureza. Conforme Barbosa (2011, p. 11), “a cosmovisão é dinâmica e não envolve somente o ser humano nesse espaço, muito pelo contrário, ele é coletivo, portanto, a relação se apresenta no tempo-espaço como categoria que envolve a vivencialidade imediata, concreta, podendo viver na prática o conhecimento e os ensinamentos dos ancestrais, onde o espaço-tempo do passado está presente no tempo atual de diferentes formas, que tanto pode estar relacionado com os acontecimentos do cotidiano, como os acontecimentos relacionados com a espiritualidade. Outro ponto importante nesse saber compartilhado com a comunidade é a sabedoria que não é encontrada nas teorias e sim nas potencialidades, que refletem uma forma de pensar-agir através do espaço-tempo e no tempo em que essas potencialidades e sabedorias acontecem”.

Sobre a importância do estudo das temporalidades históricas na Educação Básica, Caimi (2015) ressalta que, embora não seja um documento de caráter prescritivo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias, na seção específica “Conhecimentos de História”, há a indicação de

“[...] tematizar alguns conceitos básicos que”, [segundo o documento], “fazem parte do arcabouço constituído, ao longo dos tempos, pela prática dos historiadores [e são tidos como] imprescindíveis para permitir aos alunos do ensino básico apropriar-se de uma formação histórica que os auxilie em sua vivência cidadã” (CAIMI, 2015).

Os conceitos elencados pelo documento como estruturantes da disciplina histórica para o Ensino Médio são “História, Processo Histórico, Tempo (temporalidades históricas), Sujeitos Históricos, Trabalho, Poder, Cultura, memória e Cidadania” (CAIMI, 2015, p. 414).

2. A fotografia como fonte e os aportes teóricos

A utilização da fotografia como fonte possibilita diferentes abordagens, tanto no seu contexto de produção, como um objeto que tem em sua materialidade uma historicidade, quanto na apreensão e análise de seu conteúdo iconográfico e iconológico, que igualmente sugere e abarca, direta e indiretamente, elementos econômicos, sociais e culturais em diferentes tempos, como enfatiza Kossoy (2007, p. 31 - 32):

“[...] é necessário que se compreenda o papel cultural da fotografia: o seu poderio de informação e desinformação, sua capacidade de emocionar e transformar, de denunciar e manipular. Instrumento ambíguo de conhecimento, ela exerce contínuo fascínio sobre os homens. Ao mesmo tempo em que tem preservado as referências e lembranças do indivíduo, documentando os feitos cotidianos do homem e das sociedades em suas múltiplas ações, fixando, enfim, a memória histórica. [...] O papel cultural das imagens é decisivo, assim como decisivas são as palavras. As imagens estão diretamente relacionadas ao universo das mentalidades e sua importância cultural e histórica reside nas intenções, usos e finalidades que permeiam sua produção e trajetória.

A fotografia pode ser considerada, partindo das percepções de Kossoy, como um testemunho, uma construção no tempo que resguarda diferentes memórias do esquecimento, fixando-as no tempo. Nessa perspectiva, a fotografia pode ser entendida como um documento/monumento. Conforme Le Goff (1996, p. 546),

[...] o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Da mesma forma, as fotografias resultam de um processo que pode ser observado no tempo, estabelecendo relações entre elas e as pessoas, adquirindo, por este meio, *status* de linguagem, uma linguagem não verbal, semiótica, entre o signo que se torna e a produção de sentido e significado que é capaz de gerar naquele que o interpreta, tornando-se outro signo. Segundo Ramos (2012, p. 69),

[...] um signo, portanto, representa, está no lugar de um objeto e, por representá-lo, estabelece fendas entre ele – o objeto – e sua representação, o que lhe dá potencial de gerar outro signo, ou seja, o signo gera um interpretante, que é outro signo. O que Pierce¹⁰ denomina *semiose*, ou ação do signo, se consolida nessa tríade signo/objeto/interpretante que se movimenta, tanto no sentido de continuar na geração de interpretantes como na de se aproximar do objeto. Assim, o signo gera um interpretante e esse, por sua vez, passa a exercer o papel de signo – outro signo – assim, gera outro interpretante, sucessivamente. No movimento dessa tríade, o homem desempenha o papel de mediador entre um signo e outro e o signo, por sua vez, é um mediador entre o homem e o mundo.

Essa relação entre signo, objeto e interpretante, geradora de sentido e significado, pode ser considerada como um fenômeno e, como tal,

¹⁰Charles Sanders Pierce (1836 – 1924) foi lógico, químico e filósofo, nascido nos Estados Unidos. Desenvolveu a semiótica como o estudo dos signos em geral. Segundo Lúcia Santaella (1990), pesquisadora das obras de Pierce, esse termo surge na filosofia de John Locke, no século XVII, com o mesmo significado. Pierce o retoma e o aprofunda como uma ciência que estuda todas as formas de linguagem e examina os diferentes fenômenos de comunicação como fenômeno de produção de sentido.

percorre um caminho até chegar à consciência. Nesse sentido, Santaella (1990), por meio da obra de Pierce, destaca três categorias que são, para esse autor, modos como os fenômenos aparecem à consciência, a saber: primeiridade, segundidade e terceiridade. Grosso modo, a primeiridade relaciona-se ao presente, como se a percepção dos fenômenos só fosse possível nesse tempo, dissociada do passado e do futuro “é uma consciência imediata tal como é [...] tudo que está imediatamente presente à consciência de alguém é tudo aquilo que está na sua mente no instante presente” (SANTAELLA, 1990, p. 43); a segundidade trata do espaço cotidiano, a reação da mente ao mundo real e reativo; “existir é sentir a ação de fatos externos resistindo à nossa vontade” (SANTAELLA, 1990, p. 47); e a terceiridade é o resultado, a mediação entre duas categorias anteriores, é uma “síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo” (SANTAELLA, 1990, p. 51).

Desta forma, podemos interpretar a relação do signo como o primeiro, como aquilo que é e está em si mesmo. O objeto como segundo - o outro - que gera a reação; e o interpretante como o terceiro, o intermediário que vai permitir a geração de outro signo. Essa relação é contínua, “para conhecer e se conhecer o homem se faz signo e só interpreta esses signos traduzindo-os em outros signos” (SANTAELLA, 1990, p. 52). Ramos (2012) destaca que “na primeira (consciência passiva da qualidade) e na segunda (consciência de uma interrupção no campo da consciência, que equivale ao sentido de resistência), não há cognição ou pensamento. Já a terceira ocorre no tempo e equivale ao pensamento” (RAMOS, 2012, p. 80). Reiterando as colocações anteriores, esse mesmo pesquisador enfatiza que o processo de “leitura” de uma fotografia, ou o simples contato com a mesma, afeta nossa mente e, nesse sentido, a fotografia se faz signo, alterando nossa consciência.

Esse processo envolve mudanças na consciência, conseqüentemente, mudanças na nossa percepção de tempo. Os níveis de consciência também vinculados às categorias fenomênicas, vão auxiliar na compreensão de como, no processo de “leitura” de uma imagem fotográfica, nos

envolvemos de modo significativo com o tempo (RAMOS, 2012, p. 83).

Entende-se, assim, que todo o processo de aprendizagem, para ser significativo, precisa passar por esse caminho. Necessita que o professor provoque uma reflexão que parta dos conhecimentos prévios dos alunos - aquilo que está presente, sem que eles se apercebam dessa presença - ou, ainda, aquilo que faz parte do seu dia-a-dia e que está naturalizado em seu cotidiano para que, então, a partir deles, sejam inseridos novos conhecimentos - diferentes objetos - a fim de que nessa interação, mediada e problematizada (entre o que conhece e o novo conhecimento), ocorra uma desacomodação, um estranhamento que exigirá, do aluno, ressignificar e se reapropriar do conhecimento, estabelecendo novas conexões e percepções, transformando-o em um novo signo.

É o que apresenta a teoria da aprendizagem significativa preconizada por Ausubel (1978), na qual é preciso relacionar os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos, de forma que possam fazer sentido e, assim, sejam assimilados. Para esse mesmo teórico a assimilação "é o resultado da interação que ocorre na aprendizagem significativa entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente, é uma assimilação de antigos e novos significados a qual contribui para a diferenciação dessa estrutura" (apud Moreira, 1999, p. 23).

Já para Seffner (2013a, p. 35), tornar a aprendizagem de História significativa, dentre outras considerações, é não deixá-la refém do passado, "alguma articulação com o presente, ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis, ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente".

Considerando o avanço tecnológico, sobretudo na propagação do uso do aparelho celular que oferece, entre seus atrativos, câmeras fotográficas com alta capacidade de resolução, estando o mesmo conectado à internet e interligado às mais variadas redes sociais, possibilitou, nessa associação de fatores, a disseminação da produção e reprodução de fotografias como jamais foi possível.

A fotografia está impregnada e naturalizada no cotidiano de nossos jovens e alunos, que as consomem e as produzem diariamente, sem se darem conta de que estão criando e interagindo com um documento, uma memória de seu tempo. Esse registro, como em todo ato fotográfico, está permeado por intencionalidades, são propagadores de mensagens que afetam e carregam em si ideologias, sentimentos, denunciam diferentes modos de ser e de viver e, igualmente, estão imprimindo no mundo, que ganha características cada vez mais virtuais, uma imagem de si mesmos, escolhendo o que mostrar e o que ocultar, sem que se apercebam desses fatos.

Diante desse quadro pode-se perceber, considerando as devidas proporções, o que Hartog (2014, p. 11) anuncia como "presentismo". Para esse pesquisador, estamos vivenciando uma crise em relação ao tempo e suas temporalidades, desde o final do século XX. Existe, atualmente, uma urgência no ato de viver no tempo presente desconsiderando as relações entre o passado e o futuro, é "o presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo".

[...] a crise na qual estamos nos debatendo, hesitantes, demanda aprofundar a reflexão. Certamente o presentismo não basta para dar conta dela (e não pretende isso), mas talvez venha ressaltar os riscos e as consequências de um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo (HARTOG, 2014, p. 15).

Dentre as inúmeras causas para essa percepção do presente como único horizonte, Hartog elenca que

[...] o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornaram-se palavras-chave dos novos administradores. Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é, em sentido próprio, sua razão de ser, faz a mesma coisa. Na corrida cada vez mais acelerada para o *ao vivo*, ela produz, consome, recicla cada vez mais

palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história (HARTOG, 2014, p. 148).

Como recurso para resolução dessa problemática Hartog observa que o historiador deve propor um desprendimento do presente, por meio da prática do “olhar distanciado”, capaz de gerar um estranhamento do presente e propõe o “regime de historicidade” como um instrumento capaz de criar esse referido distanciamento,

[...] a hipótese (o presentismo) e o instrumento (regime de historicidade) são solidários, complementam-se mutuamente, o regime de historicidade permite formular a hipótese e a hipótese leva a elaborar a noção. [...] Assim, um regime de historicidade é apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três categorias [...] (HARTOG, 2014, p.11).

Hartog segue em sua explicação esclarecendo que o regime de historicidade deve ser uma construção do próprio historiador de maneira ampla ou restrita, atuando no macro e micro, exemplificando,

[...] pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade (HARTOG, 2014, p. 13).

Assim, a partir das diferentes propostas teóricas elencadas, ao utilizarmos a fotografia como fonte e, ao mesmo tempo, como uma linguagem não verbal, buscou-se mediar uma percepção sobre sua historicidade e as relações temporais que a permeiam.

Entendendo que a fotografia possui diferentes tempos - o tempo *da* fotografia e o tempo *na* fotografia - é possível, a partir da desconstrução dos diferentes elementos que a compõem, refletir sobre as relações existentes entre passado/presente e, por meio dessa relação, identificar as simultaneidades, as permanências e transformações e dar ao tempo

presente um novo significado que extrapole essa percepção presentista dissociada dos acontecimentos do passado.

Dessa maneira, pretendemos mediar a percepção dos jovens alunos como agentes históricos de seu tempo e que estão produzindo e interagindo com uma fonte possuidora de uma historicidade que reflete diferentes relações temporais. Segundo Seffner (2013), um dos componentes necessários para uma situação de aprendizagem que seja significativa no ensino de História

[...] é possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade à qual pertence, o país, o estado, etc. Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia (SEFFNER, 2013a, p. 32).

Para a realização da presente pesquisa, duas turmas de alunos do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul – EETCS, interagiram com dois tipos de fotografias por meio de distintas atividades que foram desempenhadas, individualmente e em duplas. A primeira fotografia foi selecionada pelos alunos do acervo de suas famílias e a segunda foi elaborada pelos mesmos, buscando igual sentido e elementos da primeira – enquadramento, tipo de lugar, número de pessoas.

3. A metodologia

De posse dessas duas fotografias começou o trabalho de desconstrução das imagens fotográficas e, para isso, foram utilizados os fundamentos teóricos e os modelos metodológicos apresentados por Kossoy (2007), os quais se articulam da seguinte forma: o sistema de representação visual e o fenômeno fotográfico; a experiência fotográfica: a produção e recepção das imagens e; a trama fotográfica, suas realidades e ficções (KOSSOY, 2007, p. 45). A desmontagem das imagens fotográficas implica, segundo Kossoy, na ideia de decifração “de suas realidades e, portanto, de seus códigos, se desenvolve através da análise iconográfica e da interpretação iconológica” (KOSSOY, 2007, p. 46).

Para desconstrução das fotografias os alunos responderam às seguintes questões:

Fotografia 1 – Acervo Familiar

Quadro 1 - Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (acervo familiar)

Iconografia – o que a constitui	Iconologia – o que está oculto
Quando foi tirada?	O que acontecia no país e no mundo?
Quem fotografou?	O que o fotógrafo não mostrou?
Que tipo de equipamento utilizou?	Que tipo de tecnologias existia à época?
Quem está na foto?	Como essa pessoa vivia (ocupação, atividades sociais, econômicas, etc.)
Inventário dos elementos que a constitui.	O que eles revelam ou supõem?
Que tipo de atividade descreve?	Essas atividades permanecem? São diferentes? Que tipo de relações pode-se estabelecer com o tempo presente?

Fonte: O próprio autor.

Fotografia 2 – Elaborada pelos alunos

Quadro 2 – Ficha de análise Iconológica e Iconográfica (elaborada pelos alunos)

Iconografia – o que a constitui	Iconologia – o que está oculto
Quando foi tirada?	O que está acontecendo no país e no mundo?
Quem fotografou?	O que você não quis mostrar? Por quê?
Que tipo de equipamento utilizou?	Que tipo de tecnologias existem atualmente?
Quem está na foto?	Como essa pessoa vive (ocupação, atividades sociais, econômicas, etc.)
Inventário dos elementos que a constitui.	O que eles revelam ou supõem?
Que tipo de atividade social descreve?	Como eram essas atividades no passado? Existiam?

Fonte: O próprio autor.

A partir da análise das fichas, os alunos foram desafiados a contrapor as duas fotografias com suas devidas análises e a produzir uma única legenda para ambas em forma de narrativa histórica, descrevendo os acontecimentos históricos, apontando os elementos que permaneceram e os que se transformaram no decorrer do tempo, bem como aqueles que são simultâneos, estabelecendo, dessa forma, relações diacrônicas e sincrônicas entre os diferentes elementos analisados.

Antes de entrar na desconstrução das fotografias como descrita, os alunos responderam a um questionário no início das atividades objetivando identificar, de forma qualitativa, como percebem a fotografia, a construção do conhecimento histórico, se processa a passagem do tempo nessa construção, e quais relações entre a fotografia e a História são capazes de estabelecer. O questionário foi elaborado de forma simples, composto por quatro perguntas, conforme descrição abaixo:

Quadro 3 – Questionário aplicado aos alunos

(1) No seu entendimento, o que é História e qual a função do conhecimento histórico?
(2) Existe uma relação entre a História e o tempo? Qual?
(3) Como você percebe a presença do tempo na fotografia e na construção do conhecimento histórico?
(4) Você percebe alguma relação entre a fotografia e a História? Qual?

Fonte: O próprio autor.

Ao final das atividades, os alunos responderam ao mesmo questionário, sem ter acesso às suas respostas anteriores para que, desta forma, fosse possível identificar as permanências e as modificações em suas percepções e conhecimentos referentes a essas mesmas questões.

Os alunos foram convidados a participar do projeto sem serem informados sobre o objetivo final das atividades que seriam desenvolvidas. Primeiramente, responderam ao questionário de forma individual. Alguns apresentaram dificuldade em entender as relações sugeridas, por meio das

perguntas, entre a História, o tempo e a fotografia, o que acabou gerando um grande debate nas duas turmas¹¹.

O trabalho com as fotografias foi realizado em duplas. Cada aluno trouxe uma ou mais fotografias de seus acervos familiares, e em duplas decidiram com qual realizariam o trabalho. A partir desse momento começou a desconstrução da primeira fotografia e a confecção da segunda, que igualmente foi desconstruída a partir do preenchimento das fichas iconográficas e iconológicas¹².

Para a confecção da legenda, as duas fotografias foram colocadas lado a lado e apresentadas em projeção para as turmas, a do acervo (passado) e a elaborada por eles (presente), para que, assim, todos pudessem ver o resultado. Isso acabou gerando mais discussões sobre os temas escolhidos quanto à primeira foto e os enquadramentos e temáticas que privilegiaram na confecção da segunda¹³. Ao mesmo tempo, projetar as fotografias para os alunos permitiu que percebessem com maior clareza as mudanças e permanências dos diferentes aspectos nelas representados.

A finalização do trabalho se deu quando as duas turmas, após terem confeccionado as legendas, responderam ao segundo questionário - sem ter acesso às respostas que deram no preenchimento do primeiro - e na realização de um grande debate para que pudessemos discutir o objetivo e o desfecho de todas as atividades. Como resultado quantitativo apontamos os seguintes números:

Das duas turmas de 3º ano que fizeram parte do projeto, temos um total de 61 alunos envolvidos, sendo que destes 36 responderam aos questionários e 23 construíram os conjuntos fotográficos.

¹¹Os alunos ficaram confusos quanto à relação do tempo com a fotografia e a História, debatendo sobre que tempo teria na fotografia e que História ela contava. Aqueles que entenderam procuravam explicar aos demais que a fotografia, além de guardar um momento tem a sua História e que esta aconteceu em algum tempo.

¹²Conforme os quadros 1 e 2.

¹³Durante a projeção dos conjuntos fotográficos, todos os alunos opinaram sobre que tipo de legenda/narrativa poderia ser construída a partir da oposição entre as duas fotografias. Os que observavam, questionaram a dupla que havia elaborado o conjunto sobre o porquê de terem escolhido aquele tema, o que queriam representar e a respeito das escolhas que fizeram na construção da segunda fotografia. A intenção dessa projeção, além de socializar o trabalho dos colegas, foi possibilitar que os alunos percebessem as diferentes maneiras de se interpretar um mesmo conjunto fotográfico.

Observando os números, é possível perceber que nem todos os alunos participaram de forma efetiva do projeto e isso se deu por diferentes motivos. O principal deles foi a ausência de alguns alunos nos dias em que as atividades foram desenvolvidas, sendo que alguns responderam apenas um dos questionários ou apresentaram apenas uma das fotografias, ficando o conjunto das atividades incompleto¹⁴.

O principal objetivo na aplicação dos questionários foi poder identificar se houve ou não a percepção ou entendimento do tempo histórico, assim como sua função e importância na construção do conhecimento histórico.

Para realizarmos uma avaliação qualitativa privilegiamos como metodologia a análise de conteúdo, seguindo os pressupostos de Laurence Bardin (2009, p. 42), que segundo a autora é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

E, continua,

Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, reflexões à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessa mensagem). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver (BARDIN, 2009, p. 42).

Nesse sentido, ao tabular as respostas fornecidas pelos alunos, não foi possível considerar ou tomar por objeto apenas as palavras mais recorrentes em suas respostas. Para uma análise mais próxima ao que realmente se objetivou apreender, foram analisadas todas as respostas e tabuladas em “frases” de acordo com o número de repetições.

¹⁴Para apresentação dos resultados desse projeto foram analisadas apenas as produções dos alunos que participaram de todas as atividades propostas, sendo considerado como *conjunto completo* das atividades.

4. Os resultados

Para este artigo foram selecionadas algumas respostas e imagens de apenas uma das turmas nas quais desenvolvemos o projeto, devido ao grande volume de dados.

Na demonstração sobre a tabulação qualitativa referente ao questionário, escolhemos, dentre as respostas da primeira turma, a questão que relacionava os conceitos de tempo, fotografia e História, justamente por ter suscitado algumas discussões em sala de aula, conforme descrito anteriormente.

Quadro 4 - TURMA 1 – 19 questionários respondidos

TURMA 1 – 19 questionários respondidos			
Relação tempo/fotografia/história 1º questionário É possível...	Nº de repetições	Relação tempo/fotografia/história 2º questionário É possível...	Nº de repetições
perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	12	perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia	05
Mudanças das coisas no tempo	07	perceber a mudança e evolução dos costumes no decorrer do tempo	05
---	--	perceber o avanço das tecnologias fotográficas no decorrer do tempo	05
---	--	perceber as coisas que mudam e que continuam com o passar do tempo	04

Fonte: O próprio autor.

Quanto à segunda parte da pergunta, ainda que a primeira resposta, a qual quantitativamente teve mais adesão seja a mesma, é possível, por meio da relação tempo, fotografia e História, “perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia”, nota-se, no segundo questionário, um olhar diferenciado quanto às possibilidades dessa relação.

Nesse sentido, os alunos passaram a olhar para os elementos que constituem a fotografia como passíveis de historicização com relação ao tempo. Desde os costumes, que são os elementos sociais representados na imagem, até a própria historicidade da tecnologia fotográfica, ou seja, os dois tempos podem ser apreendidos pela imagem fotográfica: “o tempo na fotografia e o tempo da fotografia”. Essas respostas possuem, cada uma, os mesmos números de repetições que a primeira e, desta forma, suas somas a ultrapassam.

A última resposta que tem apenas uma repetição a menos que as demais, “perceber as coisas que mudam e continuam com o passar do tempo” é diferente de “perceber as mudanças na relação presente-passado através da fotografia”, pois aquela permite uma análise mais múltipla sem uma definição temporal.

Quanto às respostas obtidas por meio da análise das fichas iconográficas e iconológicas, para melhor avaliarmos os resultados foram tabuladas somente as questões que geraram respostas mais objetivas e permitiram esse tipo de análise¹⁵. Cabe salientar que a desconstrução da imagem, como fora proposto nesse projeto, mostrou-se muito útil e didática, possibilitando que os alunos percebessem os diferentes tipos de elementos e representações contidas na imagem fotográfica, estando elas em evidência ou não.

Para preencherem as referidas fichas os alunos tiveram que pesquisar sobre os eventos e fatos históricos não retratados na imagem fotográfica. Estes envolveram, além das questões referentes à produção material das fotografias, a investigação de acontecimentos em escala mundial e nacional,

¹⁵As demais questões possuem um caráter mais subjetivo, assim essas respostas foram analisadas e expressas quando da contextualização de seus conjuntos fotográficos, conforme apresentado na dissertação de Reginato (2018), intitulada *A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico*, disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3726>.

assim como o universo cultural, econômico e social no qual as pessoas retratadas estavam inseridas. Desta maneira, foram conduzidos à percepção de elementos que extrapolam a imagem fotográfica, mas na qual ela está intrinsecamente inserida. Como respostas à primeira pergunta, seguem os quadros:

Quadro 5 - Fotos do acervo familiar – Turma 1 – 12 fotografias

Iconografia		Iconologia	
Quando foi tirada ¹⁶ ?	Qtd.	O que acontecia no país e/ou mundo	Qtd.
Entre 1870 e 1890	1	Rebelião no Haiti, criação do Partido Republicano, Fim da Guerra do Paraguai e abolição da escravatura	1
Década de 1920	1	Movimento Feminista, Jazz popularizou nos EUA, "ano dos loucos", muitas festas e bebidas.	1
Década de 1960	1	Ditadura brasileira e Guerra Fria mundial	1
1970	1	Ditadura brasileira e Guerra Fria mundial	1
1980	1	Surgimento do computador para casa, telefone celular	1
2001	2	Atentado ao World Trade Center EUA	2
2003	1	Desenvolvimento das tecnologias de comunicação	1
2004	3	Grande terremoto que gerou o tsunami que atingiu os países do sudoeste da Ásia	3
2006	1	Reeleição do Lula – YouTube revoluciona a TV	1

Fonte: O próprio autor.

Quadro 6 - Fotos elaboradas por eles – Turma 1

Iconografia	Iconologia
-------------	------------

¹⁶Nem todos conseguiram datas precisas referentes às fotografias do acervo familiar. A maioria dos alunos observa a década em que a fotografia foi tirada, conforme informações dos parentes.

Quando foi tirada?	Qtd.	O que acontecia no país e /ou mundo	Qtd.
2017	12	1 ano do mandato de Michel Temer, após o golpe contra a presidenta Dilma.	12

Fonte: O próprio autor.

Após a análise das referidas fichas, ou seja, da desconstrução das fotografias, os alunos foram desafiados a dar a elas um novo sentido a partir da criação de uma legenda narrativa que privilegiasse o tempo histórico em seus múltiplos aspectos.

As imagens, legendas e contextualizações que serão apresentadas abaixo, são uma amostra da finalização do trabalho com as fotografias. As legendas foram construídas em duplas, depois da projeção dos conjuntos fotográficos para que todos os alunos pudessem opinar e conhecer o trabalho desenvolvido pelos colegas.

O nosso futuro¹⁷



Fonte: O próprio autor.

Legenda: As novas gerações são sempre a representação do futuro. Com o passar do tempo houve grandes mudanças no sistema de criação dos jovens, hoje somos mais independentes nas escolhas e no modo de agir. É graças a isso que ocorrem as mudanças no mundo.

A primeira fotografia data de 1960, na cidade de Lages, em Santa Catarina, na casa da madrinha da mãe de um dos alunos. Eles acharam

¹⁷Informamos que todas as imagens fotográficas utilizadas na pesquisa foram devidamente autorizadas para livre circulação pelos pais dos alunos e, por eles mesmos, em casos de maioridade.

interessante como dispuseram as crianças da família em “escadinha” conforme a altura de cada um e quiseram recriar a mesma situação. Enfatizaram o discurso de que os jovens, as novas gerações, são sempre a representação do futuro – um eterno devir - e procuraram demonstrar como essas relações estão diferentes na atualidade, considerando que os jovens possuem maior liberdade de expressão, de escolhas e que vivem as relações de forma diferente da geração de seus pais.

A segunda foto foi retirada na área interna da Escola Estadual Técnica Caxias do Sul, EETCS.

Amizade High-tech



Fonte: O próprio autor.

Legenda: As mudanças nas relações e nas práticas sociais e econômicas em torno da amizade, tais como as brincadeiras. Os brinquedos se tornaram muito mais tecnológicos perante os anos que se passaram. Ainda assim, o sentimento

de afeto e a amizade continuam como uma das melhores situações da vida para se desfrutar.

A primeira fotografia retrata um dos alunos com sua prima, em 2003. Na segunda são amigos, vizinhos do aluno e que passam o tempo, normalmente, “brincando” com o celular. Enfatizam a mudança nas brincadeiras que se tornaram mais tecnológicas e, de certa forma, virtuais, mudando a forma, mas não a essência dessas relações.

Os diferentes intervalos



Fonte: O próprio autor.

Legenda: Momentos de lazer são muito importantes para uma boa saúde mental, desde os tempos antigos a música se faz presente na roda de amigos e é responsável por inúmeros sentimentos. A maior mudança que aconteceu com o passar dos anos foi na estrutura e composição das músicas, mas o efeito que ela causa nas pessoas ainda é o mesmo.

Nessas imagens a primeira data de 1920 e foi feita por um amigo do avô da aluna, que era o único que tinha máquina fotográfica na época.

Estão retratados, além do avô, dois amigos, provavelmente sócios, e quatro empregados de uma olaria. Estavam em horário de intervalo do trabalho e tinham o costume de tocar instrumentos musicais nesses momentos. Resolveram se “arrumar” para tirar uma fotografia, nem todos fumavam, mas resolveram brincar e sair na foto cada um com um cigarro na boca. Já a segunda foi feita em horário de intervalo das aulas, e evidencia uma prática desses alunos que é tocar violão, cantar e ficar sentados ao ar livre.

Considerações finais

Ao analisarmos as fotografias em dois sentidos – fonte e linguagem – e desconstruí-las conforme a metodologia aplicada, pactuamos com o que aponta Meneses (2003, p. 28),

[...] as imagens não têm sentido em si, imanentes. Elas contam apenas — já que não passam de artefatos, coisas materiais ou empíricas — com atributos físico-químicos intrínsecos. É a interação social que produz sentidos, mobilizando diferencialmente (no tempo, no espaço, nos lugares e circunstâncias sociais, nos agentes que intervêm) determinados atributos para dar existência social (sensorial) a sentidos e valores e fazê-los atuar. Daí não se poder limitar a tarefa à procura do sentido essencial de uma imagem ou de seus sentidos originais, subordinados às motivações subjetivas do autor, e assim por diante. É necessário tomar a imagem como um enunciado, que só se apreende na fala, em situação. Daí também a importância de retratar a biografia, a carreira, a trajetória das imagens.

Neste sentido, os alunos foram desafiados a investigar e analisar as fotografias, tanto nos elementos constituintes de sua materialidade (identificando suas trajetórias, tipos de equipamentos) quanto nos elementos que extrapolam a imagem, mas que, igualmente, encontram-se inseridos no contexto daquele momento de forma oculta (seus aspectos mais subjetivos como, por exemplo, o cotidiano das pessoas retratadas).

Ao abordarmos a fotografia desta forma foi possível trabalharmos com os diferentes tempos existentes em uma mesma imagem, o que se mostrou muito frutífero para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico.

É importante registrar que os alunos lidam muito bem com a produção da imagem fotográfica e que a tratam como uma representação do momento, pois fazem isso o tempo todo - fornecendo e consumindo - por meio das diversas redes sociais em que transitam virtualmente. Brincam com suas produções, escolhendo o que registrar e como fazê-lo.

Essa familiaridade com a produção fotográfica suscitou algumas discussões, em sala de aula, sobre a legitimidade das inúmeras produções fotográficas utilizadas nos livros didáticos como forma de corroborar e/ou dar veracidade a certos contextos e acontecimentos históricos. Ou seja, foi possível a problematização dessas fotografias, analisando-as como fonte histórica e não como portadoras de uma verdade, proporcionando, desta forma, uma nova maneira de "ver" a imagem, como aponta Mauad (2015, p. 86):

[...] as imagens servem para ver e conhecer. No âmbito da produção do conhecimento histórico, dentro do espaço escolar, essas duas ações devem ser correlacionadas. [...] essa alfabetização visual é também um importante aprendizado na conquista da consciência crítica. Identificar os procedimentos técnicos, estéticos e ideológicos que fundamentam a produção histórica das imagens, reconhecer os circuitos e sujeitos que operam dispositivos de produção visual, relacionar as diferentes formas visuais com as demais modalidades de representação cultural são procedimentos que indicam um caminho para se ultrapassar a superfície visível da imagem e ir além do alcance do simples olhar.

Ao analisarmos o conjunto desta pesquisa, é possível perceber o engajamento dos alunos, uma vez que as atividades propostas estiveram relacionadas com o seu cotidiano e acabaram por gerar outros sentidos e/ou significados, pois foram instigados a olhar para algo tão familiar com certo estranhamento e distanciamento.

Todo processo descrito está em acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa de Ausubel (1978 apud Moreira, 1999), para quem a aprendizagem só pode ser significativa quando há uma interação entre o novo e o antigo conhecimento, gerando novos significados.

É importante salientar que essa pesquisa representa apenas mais um esforço na utilização desta fonte imagética no ensino de História para abordagens que privilegiem o tempo histórico e suas categorias. Não é uma

pesquisa fechada ou acabada e tanto seus resultados como a metodologia empregada podem servir de base para o desenvolvimento de novos estudos, fomentar outras discussões sobre as possíveis articulações entre aprendizagem significativa, o uso das fontes imagéticas e o tempo histórico no Ensino de História.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Elenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luis; GONÇALVES, Márcia de Almeida (org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21 - 39.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70: LDA, 2009.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. *Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto xokleng/laklãnõ*. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. Qual é o lugar do ensino médio na escolarização e em que consiste a especificidade da História no ensino médio? *In*: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline (org.). *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015. p. 409 - 422.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: ANPUH, 2009. p. 1 - 10.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014.

KOSSOY, Boris. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4 Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. *História da educação*, Pelotas, v. 19, n. 47, p. 81 – 108, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000300081&script=sci_abstract&lng=pt . Acesso em: 6 dez. 2017.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11 - 36, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

RAMOS, Matheus Mazini. *A fotografia e o tempo*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.

REGINATO, Lara Moncay. *A fotografia como fonte para uma aprendizagem significativa sobre o tempo histórico*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. t. 1.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 9 ed. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1990.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013a. p. 25 - 46.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013b. p. 47-62.

Recebido em 29 de setembro de 2018

Aceito em 14 de março de 2019