

RAYNER DA SILVA LACERDA

**Pode a história  
imunizar os alunos? A  
pandemia de Covid-19  
e o ensino de história  
através das  
reportagens da *BBC*  
*News Brasil***

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
Dezembro / 2024

**RAYNER DA SILVA LACERDA**

**PODE A HISTÓRIA IMUNIZAR OS ALUNOS? A PANDEMIA DE COVID-19  
E O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS REPORTAGENS DA *BBC NEWS  
BRASIL***

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.  
Área de concentração: Ensino de História  
Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão

**Orientadora: Professora Doutora Daniela Magalhães da Silveira**

**Uberlândia, dezembro de 2024**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L131 Lacerda, Rayner da Silva, 1990-  
2025 Pode a história imunizar os alunos? [recurso eletrônico] : A pandemia de Covid-19 e o ensino de história através das reportagens da BBC News Brasil / Rayner da Silva Lacerda. - 2025.

Orientador: Daniela Magalhães da Silveira.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.95>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. História. I. Silveira, Daniela Magalhães da, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Ensino de História. III. Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 26, PPGEH				
Data:	Onze de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h00
Matrícula do Discente:	12312HRN010				
Nome do Discente:	Rayner da Silva Lacerda				
Título do Trabalho:	Pode a história imunizar os alunos? A pandemia de Covid-19 e o ensino de história através das reportagens da <i>BBC News Brasil</i>				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Perfeitas, bem relacionadas e com preços razoáveis: a especialização profissional das mulheres pobres trabalhadoras na virada do século XIX para o XX				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professoras Doutoras: Daniela Magalhães da Silveira - INHIS/UFU, orientadora do candidato; Natália Batista Peçanha - ICHPO/UFU e Iamara da Silva Viana - UERJ.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Daniela Magalhães da Silveira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Magalhães da Silveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2025, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Batista Peçanha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2025, às 14:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iamara da Silva Viana, Usuário Externo**, em 13/02/2025, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?  
acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6092540** e o código CRC **14953A06**.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho não seria possível sem a presença de muitas pessoas. Depois de tanto tempo longe da academia, a ajuda de todos foi fundamental para que eu pudesse concluir essa etapa da melhor maneira possível.

Agradeço aos meus pais, Rosaldo e Rosiane, por todo o apoio ao longo da vida acadêmica, desde Viçosa até hoje. Não tenho palavras para dizer o quanto isso significou e ainda significa. Amo vocês!

Agradeço à minha esposa, Jordana, por toda a compreensão, paciência e principalmente companheirismo nestes dois anos. Só você para “aturar” minhas crises nem sempre expressas da forma mais inteligível possível.

À professora Daniela, por ser uma orientadora competente, disponível e prestativa. Não sei o que faria sem suas correções e principalmente direções sobre a pesquisa histórica. Também por ter acreditado no meu trabalho, ainda que a BBC não seja um “jornal” com o qual você esteja habituada. Que bom que nossos caminhos se cruzaram.

As professoras do ProfHistória: Maria Andréa, Nara e Mara. Nunca vou esquecer a forma como vocês valorizaram a nossa experiência enquanto professores da Educação Básica. Vocês me fizeram ter um pouco mais de esperança neste ambiente acadêmico ainda muito fechado em si mesmo.

Aos colegas de turma, por todos os momentos que rimos, sofremos e nos desesperamos juntos. Foi ótimo compartilhar a vida de estudante com vocês.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos, em especial aos do Ensino Médio. Vocês fizeram uma diferença enorme na minha vida pessoal e profissional. Nós realmente crescemos juntos. Este trabalho não seria possível sem vocês.

“Quanto mais a pandemia se estender, mais a moral se tornará elástica. [...] O que é verdade em relação aos males deste mundo é também verdade em relação à peste. Pode servir para engrandecer alguns. No entanto, quando se vê a miséria e a dor que ela traz, é preciso ser louco, cego ou covarde para se resignar à peste.”

(Camus, Albert. **A Peste**. Tradução Valérie Rumjanek. 1. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. p. 123)

Dedicado a todas as 711.380<sup>1</sup> vítimas de um governo negacionista.

---

<sup>1</sup> Dados coletados em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/#countries>. Acesso em: 30 out. 2024.

## RESUMO

Esta dissertação investiga o potencial das “reportagens de cunho histórico” produzidas pela *BBC News Brasil* como ferramenta didática para o ensino de história. Focando no contexto da pandemia de Covid-19, especialmente entre 2020 e 2022, a pesquisa analisa como estes materiais podem ser utilizados em sala de aula para desenvolver o pensamento histórico dos alunos ao confrontar esta crise sanitária com outros eventos do passado, como a Gripe Espanhola e a história da vacinação. Também tem como objetivo debater e problematizar o potencial do uso de materiais periódicos para (re) pensar o conhecimento histórico escolar, em um estreito diálogo com a historiografia. O referencial teórico-metodológico baseia-se no conceito de Pensamento Histórico, desenvolvido por Peter Seixas e perpassa características da Consciência História, elaborada por Rüsen e ressignificada por Schmidt. Como resultado serão apresentadas três sequências didáticas que possibilitam ao professor utilizar estas reportagens para estimular a reflexão histórica, permitindo que os alunos compreendam a história como um processo em constante construção e que dialoga com os eventos contemporâneos, além de aprimorar sua capacidade crítico-reflexiva de construir argumentos relacionando diferentes temporalidades.

**Palavras-Chave:** Ensino de História. Produção e difusão de narrativas históricas. Doenças e epidemias. Pensamento histórico. Covid-19. Sequências didáticas.

## **ABSTRACT**

This dissertation investigates the potential of the “historical reports” produced by BBC News Brasil as a teaching tool for teaching history. Focusing on the context of the Covid-19 pandemic, especially between 2020 and 2022, the research analyzes how these materials can be used in the classroom to develop student’s historical thinking by confronting this health crisis with other events in the past, such as the Spanish Flu and the history of vaccination. It also aims to debate and question the potential of using periodical materials to (re) think school historical knowledge, in close dialogue with historiography. The theoretical-methodological framework is based on the concept of Historical Thinking, developed by Peter Seixas, and permeates characteristics of Historical Consciousness, elaborated by Rüsen and reinterpreted by Schmidt. As a final result, three didactic sequences will be presented that allow the teacher to use these reports to stimulate historical reflection, allowing students to understand history as a process in constant construction and that interacts with contemporary events, in addition to improving their critical-reflective ability to construct arguments relating different temporalities.

**Keywords:** History Teaching. Production and dissemination of historical narratives. Diseases and Epidemics. Historical Thinking. Covid-19. Didactic Sequences.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – REPORTAGENS DA BBC NEWS BRASIL E O SEU POTENCIAL COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 – História e Jornalismo: perspectivas que se entrecruzam.....</b>	<b>27</b>
<b>1.2 – O uso de reportagens como forma de desenvolver o pensamento histórico dos alunos.....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO II – COVID-19, GRIPE ESPANHOLA E VACINAÇÃO: PODE A HISTÓRIA IMUNIZAR OS ALUNOS? .....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 – Gripe espanhola e Covid-19: diálogos em sala de aula .....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 – Covid-19 e vacinação no Brasil: possibilidades didáticas .....</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO III – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A UTILIZAÇÃO DE REPORTAGENS DE CUNHO HISTÓRICO EM SALA DE AULA .....</b>	<b>118</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO: PANDEMIA E VACINAÇÃO: O PASSADO E O PRESENTE NAS AULAS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

Minhas angústias/reflexões sobre o ensino de História começaram no segundo ano de minha formação, em 2010, na Universidade Federal de Viçosa. À medida que participava das discussões do curso, uma questão muito importante se manifestava: e quando eu me formar e começar a dar aula? Eu teria que abandonar a historiografia e simplesmente ignorar o que aprendi para ficar repetindo “histórias” do livro didático? Foi na tentativa de resolver esse problema que me inscrevi para o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuando como bolsista por dois anos. Hoje, considero a experiência no Programa como fundamental para a minha formação docente. O contato semanal com o “chão” da escola, me levou a pensar materiais que fugissem da narrativa padrão do professor, ter acesso direto à realidade (e os problemas) de uma sala de aula de escola pública e de vivenciar toda a complexidade/riqueza do ambiente educacional.

Quando me formei, em 2013, fui selecionado em um processo seletivo para uma instituição particular, onde trabalhei por 10 anos. Era uma escola mediana, com aproximadamente 25 alunos por turma no Ensino Fundamental e Médio. O seu diferencial era uma pedagogia voltada para o desenvolvimento integral do estudante, por isso a coordenação pedagógica era muito presente, tanto na orientação dos alunos quanto dos professores. Fiquei responsável por assumir as turmas de 8º, 9º e todo o Ensino Médio. Foi nesse contexto que comecei a pôr em prática minhas ideias sobre o ensino de História na elaboração de aulas que fizessem sentido tanto para mim quanto para os alunos.

Em primeiro lugar, nunca me vi em uma relação de superioridade frente aos estudantes, sempre procurei dialogar com eles de “igual para igual”, mas também deixando clara a relação de poder proveniente da sala de aula. Talvez por termos os mesmos interesses (jogos, filmes, séries, livros) e de usar essas mídias como exemplo nas aulas, fomos criando uma relação muito próxima. Em segundo, nunca pensei essa relação somente ligada à dinâmica da sala de aula, mas do processo de ensino como um todo. Eu os enxergo enquanto pessoas únicas, que devem ser ouvidas e respeitadas em suas individualidades. Por último, havia saído do curso de História com uma certeza: eu não seria o professor “clichê” que só fala do passado, que exige memorização e uma relação de saber unilateral.

Minhas aulas teriam o pé nas demandas do presente, na curiosidade dos alunos e na valorização dos seus conhecimentos prévios. É por isso que deixava claro a eles não só que a história é uma construção epistemológica, mas também das fontes que me aproprio para discutir o conhecimento histórico. E de como esse conhecimento partia de problemas do mundo atual. Alertava-os, no início do ano, que o objetivo era aprender a história mais como método do que como conteúdo: o importante é que eles terminassem sabendo produzir uma reflexão de natureza histórica (Cabrini, 1999, p. 16).

Por isso eu trabalhava análise de fontes variadas sobre o mesmo assunto, mas de pontos de vista diferentes; propunha seminários em que cada grupo apresentava um texto sobre temas que complementavam o conteúdo do livro; pedia redações em que os alunos faziam relações entre diferentes temporalidades. Nesta busca por ir além de um ensino engessado e reproduutivo, eu complementava as aulas com documentos, trechos de historiadores e, o principal, reportagens contemporâneas que estabeleciam o diálogo com o presente e a realidades deles.

Foi nesse processo de busca por materiais complementares que uma fonte específica teve destaque sobre as outras: a *BBC News Brasil*. Minha intenção sempre foi preparar aulas que partissem de assuntos do presente como forma de despertar o interesse dos alunos pelo passado. A linha editorial das reportagens de cunho histórico da *BBC* também segue esse raciocínio, pois busca “fisgar” o leitor relacionando diferentes temporalidades. Essa característica foi fundamental para a minha predileção pelos materiais desse veículo, pois ia ao encontro de outro objetivo, que era mostrar aos alunos, na prática, como o conhecimento histórico é desenvolvido. Seria possível, assim, fugir da lógica de fonte como ilustração e, ao mesmo tempo, desenvolver com os estudantes aspectos do próprio fazer historiográfico. Além disso, por estar no contexto do Ensino Médio, os alunos já conheciam e muitos acessavam o portal como forma de se manter atualizados.

As reflexões desenvolvidas aqui são parte dos dez anos trabalhando no Ensino Médio, tanto na instituição particular mencionada quanto em contratos temporários em escolas públicas estaduais. Mas o cerne da pesquisa é fruto de minhas experiências lecionando no regime de ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid-19. O interesse surgiu, mais especificamente, por dois motivos. Ao construir aulas que permitissem aos meus alunos relacionar a vivência de uma pandemia com situações do passado, me ocorreu a ideia de me aprofundar na relação entre diferentes temporalidades através de materiais da imprensa contemporânea.

O segundo motivo, por sua vez, deriva do próprio contexto político e social de quem foi professor nos quatro anos de um governo neofacista. Percebi que problematizar fatos históricos do currículo ganha outro significado quando passamos por um período desafiador e cheio de incertezas, como o da pandemia de Covid-19. Walter Benjamin faz uma reflexão belíssima (e preocupante) em suas clássicas “Teses sobre o conceito de história”:

[...] O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um: o de nos transformarmos em instrumento das classes dominantes. Cada época deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. Pois o Messias não vem apenas como redentor, mas como aquele que superará o Anticristo. Só terá o dom de atiçar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver aprendido isto: **nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer**. E esse inimigo nunca deixou de vencer. (BENJAMIN, 2012, p. 9. Grifo meu).

Além de todos os problemas provenientes de uma pandemia para a qual não estávamos preparados, tivemos também de conviver com um governo negacionista que não poupou esforços para fazer o vírus vencer, especialmente entre 2020 e 2022, recortes desta pesquisa: foram ataques diários ao *lockdown*, à obrigatoriedade do uso de máscaras, à proibição de aglomerações e até mesmo contra a vacinação, única profilaxia efetiva contra o coronavírus. Sem contar que um dos setores que mais sofreu foi o educacional, com a implementação do ensino remoto emergencial, deixando ainda mais evidente o abismo que separa as escolas públicas das redes privadas.

Nesse contexto aterrador, mais do que nunca minhas convicções educacionais foram reafirmadas, pois escolher a pandemia como objeto é uma forma de manter este passado sempre presente, de “escutar” e fazer justiça aos mortos (CHARTIER, 2010). Para isso, é fundamental construir com os alunos uma história crítica, autoconsciente e com o pé nas demandas do presente.

Escrevendo sobre isso em outubro de 2024 e refletindo sobre minha própria prática escolar, fica a inquietação: Como ignorar todo esse contexto da pandemia ao trabalhar os conteúdos obrigatórios? A resposta estava novamente nas demandas do presente. Por exemplo: posso montar uma aula incrível sobre as consequências da Peste Negra para a Europa Medieval, utilizando relatos da época, imagens representando os doentes, vídeos de achados arqueológicos sobre cemitérios e trechos de historiadores sobre o assunto. Mas esse conteúdo por si só, no ambiente escolar, é “oco”, desprovido de identificação pelos estudantes. Agora, se relaciono esse conhecimento com a pandemia

de Covid-19, o tema ganhava outro significado, é recheado de materiais e possibilidades. Quer fonte mais rica do que as próprias experiências dos alunos durante esse evento? Afinal, temos em mãos vários “diários do ano da peste” para serem problematizados. Que tipo de saberes nascem quando comparamos essas duas temporalidades e narrativas? São questões como estas que me movem enquanto professor-pesquisador.

Sobre a dissertação em si, as reflexões do capítulo I partem da necessidade de problematizar tanto a escolha das fontes, quanto o seu uso no ensino de História, em diálogo com autoras como Katia Abud, Tânia Regina de Luca e Maria Auxiliadora Schmidt. Por isso sua discussão principal envolve a relação entre História e Jornalismo e a utilização de reportagens em sala de aula como forma de desenvolver habilidades fundamentais, como o pensamento histórico, a interpretação de fontes variadas e o senso crítico dos estudantes.

O capítulo II, por sua vez, busca analisar e problematizar as reportagens da *BBC* que relacionam a pandemia de Covid-19 com acontecimentos históricos. O primeiro subcapítulo tem por objetivo discutir materiais que relacionam a pandemia de coronavírus com a epidemia de gripe espanhola, destacando semelhanças, diferenças e possíveis diálogos com o ensino de História. Para isso também é problematizada a teoria da “dramaturgia das epidemias”, desenvolvida por Charles Rosenberg.

O segundo subcapítulo, tem por objetivo discutir as possibilidades de uma história da vacinação no Brasil através das reportagens publicadas pela BBC e das reflexões de Anne Maria Moulin e Tania Maria Fernandes. Ao problematizar a historiografia sobre o tema, em especial sua visão “triunfalista”, minha intenção é historicizar também o discurso dos antivacinistas, dos primórdios da inoculação antivariólica até os movimentos que rejeitavam uma vacina contra a covid-19 que sequer estava pronta. Acredito que essa discussão ajuda os estudantes a analisar o papel do conhecimento científico ao longo da história.

Por fim, o produto resultante desta pesquisa são três sequências didáticas que buscam auxiliar os professores não apenas a trabalhar o tema das epidemias em sala de aula, em diálogo com a história da ciência, mas também que os permita refletir sobre o uso de reportagens de cunho histórico enquanto material paradidático. Minha intenção é que o professor consiga construir uma aula que possibilite aos alunos compreender a história como um processo em constante construção e que dialoga com os eventos contemporâneos, além de aprimorar sua capacidade crítico-reflexiva de construir argumentos relacionando diferentes temporalidades.

## CAPÍTULO I – REPORTAGENS DA BBC NEWS BRASIL E O SEU POTENCIAL COMO FONTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Imagine uma pessoa comum, vivendo na Roma entre os anos de 1656/1657 e tendo sua vida virada de cabeça para baixo com a chegada de notícias sobre pessoas infectadas com uma doença conhecida e bastante temida: a peste. Como se não bastasse, ao longo das semanas, uma série de medidas impostas pelo governo da cidade começa a fazer parte do cotidiano: fronteiras/ estradas começam a ser patrulhadas e pessoas são proibidas de circular livremente; diversos comércios são proibidos de funcionar, além de templos religiosos; há uma tentativa de rastrear os infectados, assim como formas de isolá-los. Após esta explicação, Edison Veiga<sup>2</sup> argumenta:

A fascinante história a seguir mostra como medidas que geram controvérsia no Brasil da pandemia de covid-19, como proibição de circulação de pessoas, fechamento de fronteiras e de templos, rastreamento de casos, auxílio emergencial, debates sobre jejuns religiosos e outras, foram aplicadas há mais de 400 anos – e tiveram bons resultados (Veiga, 2021).

É dessa forma que a *BBC News Brasil* publica uma reportagem intitulada: “O papa que decretou ‘lockdown’ em Roma para salvar população de peste no século 17”. Divulgada em 8 de abril de 2021, o objetivo do jornalista era mostrar como as mesmas medidas contra a pandemia de Covid-19 foram usadas em outros períodos da história (no caso contra a epidemia de peste negra) e a reação a essas medidas pelas pessoas impactadas. Através de uma argumentação clara, é possível identificar os paralelos entre ambas as situações. Porém, também estão presentes anacronismos, falta de clareza nas referências e uma concepção utilitária da história. Levando em conta essas características, fica a pergunta: pode esse material ser utilizado pelo professor em sala de aula?

Como professor de História da Educação Básica, luto diariamente para que meus alunos se identifiquem com os conteúdos. Há uma resistência da parte deles, pois muitos ainda consideram a História como algo estritamente veiculado ao passado. Uma das estratégias que utilizo para resolver essa impressão é fazer associações entre diferentes temporalidades. Até aí, “nada de novo no front”, afinal, essa é uma habilidade já esperada da disciplina, como bem define a polêmica BNCC:

---

<sup>2</sup> Edison Veiga é um escritor e jornalista formado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui diversos livros publicados, como uma biografia de Santo Agostinho, além de obras juvenis. Passou pelos grandes veículos de mídia no Brasil: trabalhou como repórter na *Veja*, como colunista no Estado de São Paulo e atualmente atua como *freelancer* na *BBC News Brasil*, UOL e CNN Brasil. Suas publicações têm como assunto principal temas históricos que fazem relação com acontecimentos do presente.

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e dos jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem (...) é aquele que dialoga com o tempo atual. (BNCC, 2018, p. 397).

Mas no meu caso, o grande diferencial é uma didática que utiliza materiais periódicos, em especial reportagens que buscam associar eventos históricos com acontecimentos do presente.

Por exemplo, em maio de 2021, ao revisar conteúdos de História Moderna, no 3º ano do Ensino Médio, levei a reportagem citada acima para debater com os alunos como as epidemias de Peste Negra e Covid-19 impactaram a vida das pessoas de diferentes formas. Posso dizer que a narrativa enfadonha e muitas vezes estruturalista desse período ganhou outro significado para os alunos, que conseguiram perceber a importância desse acontecimento não apenas para as pessoas envolvidas com ele, no passado, mas também para compreender melhor aspectos de seu próprio tempo, visto que no mesmo período o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, continuava em cadeia nacional atacando as medidas de isolamento social. Acredito que essas aproximações entre diferentes temporalidades são fundamentais não apenas para a identificação dos alunos com o conteúdo, mas também para a própria percepção deles quanto agentes que participam do conhecimento histórico escolar.

Também é importante destacar que o jornalista publica em um contexto muito específico da pandemia de Covid-19 no Brasil: a polêmica em torno das medidas de isolamento social recomendadas por especialistas e questionadas por políticos de extrema direita. Evidência disso são outras publicações da própria *BBC* no dia 8 de abril: “Barroso determina instalação de CPI da Pandemia no Senado”; “Direito à vida e liberdade religiosa: os argumentos dos ministros do STF na sessão que vetou cultos na pandemia”; “Brasil volta a registrar mais de 4 mil mortes em 24h, chegando a recorde de 4.249”. É possível identificar semelhanças entre as publicações, visto que todas fazem críticas à forma como o governo vinha lidando com a pandemia.

Além disso, ao final de cada matéria publicada pela *BBC* há um tópico intitulado “Histórias relacionadas”, em que conteúdos do mesmo assunto são recomendados para o leitor. Nesta reportagem de Veiga, outra de cunho histórico envolvendo religião e política aparece como sugestão de leitura: “Como bispo que insistiu em missas virou símbolo de alta de mortes na gripe espanhola”. Dessa maneira, através dos *hyperlinks* sugeridos o

leitor pode tanto consumir mais conteúdos quanto aumentar o seu repertório sobre o tema de interesse.

É possível supor que uma das pautas semanais da empresa foi justamente o enfoque em matérias que discutissem a repercussão do crescente número de mortes em decorrência da Covid-19, assim como explorar a proibição de cultos religiosos aprovada pelo STF. Tema que não foi exclusivo da *BBC*, visto que, no mesmo dia, jornais tradicionais como a *Folha de S. Paulo* também publicaram notícias destacando diferentes pontos de vista sobre a instalação da CPI da Pandemia e sobre a relação entre liberdade religiosa e saúde pública.

Voltando à reportagem, talvez por conta disso é que Edison Veiga não se limita a comparar somente as medidas adotadas pelos governos ao longo do tempo. Além do título chamativo, a forma como o uso do termo “lockdown” aparece junto do verbo “salvar”, também indica um posicionamento do autor frente aos problemas do seu tempo, visto que dedica uma sessão inteira da reportagem somente para apresentar exemplos de pessoas que negavam a gravidade da peste negra e criticavam as medidas tomadas pelo Papa Fabio Chigi. Como bem salienta:

“O papa chegou a ser acusado de ter inventado a doença em benefício próprio, para ganhar popularidade. [...] Muitos não queriam que o papa adotasse tais medidas para não alarmar a população. Até seus colaboradores mais próximos o aconselharam a não fazê-lo. Temiam que, a partir do momento em que ele levasse a público a gravidade da situação, por meio de decretos e divulgação, a economia passasse a sentir os efeitos desse tipo de postura. No entanto, ele foi firme e seguiu com sua política sanitária.”, conta a vaticanista Mirticeli Medeiros, pesquisadora de história do catolicismo na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma. (Veiga, 2021).

Este trecho evidencia o potencial desse tipo de material em sala de aula. Permite ao professor analisar com os alunos as similaridades com as situações enfrentadas durante a pandemia de Covid-19, além da possibilidade de debater noções de mudança e permanência com eles. Meu objetivo ao longo desta dissertação é mostrar como essas reportagens podem ser usadas para discutir a própria especificidade do conhecimento histórico, deixando claro aos estudantes como a história é construída, ao invés de simplesmente consumida passivamente por eles.

Dando mais ênfase em sua intenção de aproximar as temporalidades, Veiga também entrevistou Raylson Araújo, estudante de teologia da PUC-SP e membro do Núcleo de Diálogo Católico-Pentecostal, que menciona a resistência dos comerciantes em adotar as medidas do papa, pois iriam prejudicar seus negócios e a colheita. Em

seguida, o autor explica uma série de medidas tomadas pelo Papa como autoridade civil da região, todas muito semelhantes às adotadas durante a pandemia de covid-19, para depois explicar as ações do pontífice para celebrar a vitória, como a construção de uma série de monumentos presente ainda hoje no Vaticano. Há uma preocupação em situar esse acontecimento em um contexto mais longo, por isso a menção ao fato de que a Igreja tentou controlar outras epidemias, mas essa foi a primeira que contou com uma “estrutura de Estado” (Veiga, 2021) para isso.

A última parte da reportagem, intitulada “Fé e ciência” tem o objetivo de situar o leitor para o fato de que mesmo com situações parecidas, na época do Papa Alexandre VII a “ciência” estava nos seus primórdios e ainda não tinha a aceitação e valorização de hoje, sem falar na estreita relação entre política e religião. O autor, utilizando entrevistas com Victor Missiato, professor do Colégio Mackenzie, e Mirticeli Medeiros, pesquisadora de história do catolicismo da Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma, procura inserir essas diferenças no contexto do Absolutismo e da Revolução Científica, ambos acontecimentos utilizados como forma de reforçar a “inovadora” atitude adotada por Alexandre VII ao procurar alinhar fé e ciência.

Mesmo citando autores que estudaram o tema, incluindo historiadores, Veiga comete anacronismos, ao considerar o Papa Alexandre VII como um precursor/padroeiro do *lockdown*; não cita de forma clara os estudos dos quais retirou informações e, por mais que procure diferenciar os períodos, parte de uma clara concepção de história *magistra vitae*. Apesar dos problemas apontados acima, posso dizer que meus alunos do Ensino Médio ficaram surpresos, quando levei e discuti com eles essa reportagem. A identificação foi imediata, afinal, todos nós estávamos passando por situações parecidas devido à pandemia de Covid-19.

Outra questão é a importância desse tipo de material em auxiliar a defasagem dos livros didáticos<sup>3</sup>, atualizados em periodicidades específicas. É impossível que os manuais acompanhem o desenvolvimento dos acontecimentos recentes, daí a necessidade de complementá-los com fontes periódicas e trechos de livros historiográficos - isso sem

---

<sup>3</sup> O objetivo aqui não é, de forma alguma, desmerecer o manual escolar, mas sim apenas justificar a importância da metodologia proposta para complementá-lo. O livro didático, como bem define Circe Bittencourt (2008, p. 23), além de fruto de uma construção social complexa que reflete contextos históricos, políticos e culturais, é um recurso fundamental para o ensino de História, sendo muitas vezes o único material disponível para o professor e a primeira forma oficial pela qual os alunos entram em contato com a ciência histórica. Pensamento compartilhado por Rüsen ao declarar que “todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história.” (2010, p. 109).

nem entrar no mérito dos recursos audiovisuais. Essa prática é fundamental principalmente no Ensino Médio, visto que os alunos precisam estar antenados aos acontecimentos mais recentes como forma de se prepararem para os processos seletivos, logo, relacioná-los com um contexto histórico mais amplo é quase uma necessidade para os profissionais desse seguimento.

Desde que comecei a lecionar, preocupado em construir aulas que fizessem sentido para os meus alunos, fui construindo uma metodologia envolta na análise, discussão e relação das reportagens com os conteúdos do currículo: os estudantes liam o capítulo do livro didático em casa, faziam anotações e, em sala, tiravam dúvidas e eu completava as discussões com materiais adicionais. Sempre numa relação dialética, valorizando as colocações trazidas por eles e propondo questões a serem respondidas coletivamente e em forma de produções de texto<sup>4</sup>. Também utilizei muito a apresentação de seminários: os alunos se dividiam em grupos e cada um apresentava um texto, geralmente uma reportagem da BBC que tinha relação com o tema geral da aula.

Além de uma identificação com o conteúdo, agora mais próximo de suas realidades, conversando com professores de Língua Portuguesa responsáveis pela correção de redações, também ficou perceptível a melhora nas argumentações que relacionavam diferentes temporalidades. Porém, também notei que ao apresentar e discutir os textos, os alunos não faziam distinção entre as narrativas produzidas por jornalistas e aquelas feitas por historiadores; entre esses materiais e o próprio livro didático. Essas questões serão desenvolvidas posteriormente.

Mas nesse sentido, por que a escolha específica da *BBC News Brasil*? O que a diferencia de outros veículos de mídia? Em primeiro lugar, é importante situar que a *BBC* não pode ser caracterizada enquanto um jornal tradicional, como a *Folha de S. Paulo* ou

---

<sup>4</sup> Passei 10 anos trabalhando em uma instituição privada que tinha por objetivo preparar os alunos para o ENEM. Apesar de, no mesmo período, também lecionar em escolas públicas de Ensino Médio, seria desonesto não as diferenciar, afinal, por uma série de motivos estruturais, os estudantes de instituições particulares dispõem de condições que os permitem se dedicar apenas aos estudos, tendo também acesso a materiais e tecnologias muitas vezes inexistentes na escola pública. Em artigo que analisa os dados divulgados pelo último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ocorrido em 2022, Renata Cafardo considera que o desempenho dos alunos de escolas particulares brasileiras equivale aos registrados pelos países do *Top 5*. Quando somados os resultados de instituições públicas e privadas, os estudantes caem para o 52º lugar. São números que expõem diferenças significativas nas oportunidades de aprendizagem. Porém, é importante situar que as experiências relatadas nesta pesquisa perpassam as duas instituições, visto que enquanto professor de História, minha dedicação era a mesma em construir conhecimentos significativos com os alunos, independente da instituição.

o *Estadão*. Autores da área<sup>5</sup> e os próprios jornais citados a consideram como uma organização jornalística, um veículo/portal de notícias on-line. Os portais surgem no Brasil em 1996, sua definição é a reunião de conteúdos, sites e subsites em um mesmo lugar (Barbosa, 2002), sendo o primeiro e mais antigo deles o UOL, inicialmente conhecido como “Universo Online”. No caso de um portal de notícias, como o próprio nome sugere, o objetivo é reunir conteúdos relacionados à informação.

O site BBCbrasil.com é criado no ano 2000, sendo este também o momento em que o Serviço Brasileiro começa a ser conhecido popularmente como *BBC Brasil*. Marca que apareceria em todos os veículos: sites, jornais, emissoras de rádio e TV, produzidos ou não pela *BBC*. Também é o ano em que são estabelecidas as parcerias com os grandes portais: *IG*, *UOL*, *Terra* (Leal Filho, 2008, p. 97). Desde sua última reformulação, em 2019, o site atual possui uma estrutura diferente dos portais de notícias convencionais, como os sites da *Folha* e ou do *Estadão*. Não há uma divisão clara das colunas, nem sequer uma ferramenta de busca para encontrar publicações antigas, o que pelo visto se explica através da parceria com as ferramentas de busca, como o *Google*.

A página inicial apresenta as notícias em forma de *cards* com imagem, título e data de publicação, com um *layout* pensado provavelmente para atrair o público acostumado com as redes sociais:



Figura 1: BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 22. Ago. 2024.

<sup>5</sup> Como os citados Laurindo Leal Filho e Renata Fraga, além de Heloiza Herscovitz, Ada Machado da Silveira e Jamile Gamba Dalpiaz, todas professoras de Comunicação Social em instituições públicas e privadas.

Após as notícias/reportagens principais, ao “rolar” a página encontramos uma sessão com vídeos disponibilizados no canal do *Youtube* e finalmente chegamos às colunas ou temas principais: Brasil; Internacional; Saúde; Meio Ambiente; Sociedade; Ciência & Tecnologia; Economia e Negócios; Cultura; Especiais e Galeria; Leia Mais; Mais lidas do site e também uma coluna dedicada somente a conteúdos históricos.

É justamente a especificidade de seu conteúdo o grande diferencial da empresa em relação à mídia tradicional. Acredito que a própria decisão editorial<sup>6</sup> em produzir conteúdos sobre história seja uma delas. Como já mencionado, ao contrário de outros veículos de imprensa, que geralmente fazem publicações do tipo apenas quando os acontecimentos históricos “fazem aniversário”, a *BBC News Brasil* possui uma sessão dedicada à história<sup>7</sup> e regularmente atualizada. Em sua dissertação de Mestrado, a jornalista Renata Fraga Machado Gomes (2021) apresenta e problematiza a história da *BBC*, tendo como foco sua relação com o jornalismo multiplataforma. Através de entrevistas com funcionários da empresa, como a diretora de redação Silvia Salek, é possível perceber um interesse em escrever publicações denominadas de “jornalismo de cunho histórico”<sup>8</sup> que, segundo a autora, “foi uma das apostas para atrair um nicho pouco explorado pela imprensa brasileira” (Fraga, 2021, p. 102).

Este tipo específico de publicação, juntamente com um dos valores editoriais que é o de “produzir conteúdo educativo”, colocam a emissora em meio a um debate muito importante: qual o papel e a responsabilidade da mídia frente às questões educacionais? Pois, se a *BBC News Brasil* produz conteúdo de história com a pretensa função não apenas de entreter, mas de educar, ela também coloca em discussão o próprio ensino de História. No período que serve como recorte da dissertação, de 2020 a 2022, além das reportagens que serviram de base para a pesquisa documental, também foram publicadas diversas matérias sobre o impacto da pandemia na educação brasileira.

Em 17 de abril de 2020, por exemplo, pouco depois que a decisão de fechar as escolas era anunciada, a *BBC* publicou a reportagem “Os desafios e potenciais da

---

<sup>6</sup> Em seu website, há uma sessão em que a BBC apresenta seus princípios editoriais, seguindo os mesmos critérios da sede, em Londres. Nela, são explicados a estrutura do site, das colunas e dos valores da empresa. De acordo com eles, uma das missões principais é “fornecer um produto de alta qualidade e diferenciado, que seja informativo, educativo e capaz de entreter.” Logo, as publicações sobre história se qualificam nessa categoria de entretenimento educativo. A qualidade das publicações, por outro lado, será posta à prova ao longo da pesquisa.

<sup>7</sup> Como pode ser conferido aqui: <https://www.bbc.com/portuguese/topics/cnq68qw6d4jt>

<sup>8</sup> Esse tipo de material pode servir para estimular debates bibliográficos com os alunos, pois essas produções utilizam obras de historiadores para escrever sobre o passado. É por isso que considero importante analisar como esses jornalistas se apropriam da história para conduzir sua narrativa.

educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena”, revelando os prós e contras dessa decisão, em especial a dificuldade com a mudança do ambiente físico para o virtual. Um ano depois, no dia 24 de abril de 2021, era publicada a matéria “8 lições após um ano de ensino remoto na pandemia”, destacando pontos como a demora do governo em implementar as mudanças necessárias, passando pela baixa conectividade das escolas e os problemas emocionais enfrentados pelos alunos e concluindo sobre a exaustão dos professores. Já no início de 2022, especificamente no dia 26 de janeiro, a reportagem “Volta às aulas: escolas enfrentam abandono de crianças que ainda não aprenderam a ler, indica estudo sobre educação na pandemia” destaca, através de dados produzidos pela FGV, que o tempo de estudo dos mais pobres caiu pela metade em relação a 15 anos.

É possível afirmar, agora no contexto pós-pandêmico, que a Covid-19 teve impacto significativo na educação brasileira, causando a interrupção das aulas presenciais em todo o país e afetando milhões de estudantes. Segundo o relatório *Education in Brazil: An International Perspective*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021), o fechamento das escolas agravou as desigualdades existentes, principalmente para alunos de baixa renda sem acesso adequado à internet ou dispositivos tecnológicos. Estima-se que cerca de 4,8 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso a atividades escolares em 2020. A pandemia também levou à adoção rápida e improvisada do ensino emergencial remoto, expondo desafios na infraestrutura digital e na formação de professores, além de escancarar o abismo socioeconômico do país.

Nilma Fontavine e Ruben Klein (2022) assinalam que o Brasil foi um dos países em que as escolas permaneceram fechadas por mais tempo, logo, também foi um dos mais afetados pela pandemia. A edição de 2021 do Saeb revelou queda em todas as avaliações realizadas em relação ao ano de 2019. Houve também o aumento das taxas de abandono e reprovação no Ensino Médio do mesmo ano. Dado este que não foi observado na rede privada. Cerca de 70,9% das escolas particulares ficaram fechadas, frente a 98,4% das escolas públicas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais. Ainda segundo os autores:

Os dados do Saeb 2021 mostram que houve queda de desempenho dos alunos, fruto do impacto da Covid-19 na escola brasileira. A maior queda foi em leitura e escrita no 2º ano do ensino fundamental: a média de 750 em 2019 caiu para 726, cerca de meio desvio padrão, uma queda muito grande. No Ensino Médio os resultados caíram 3,5 pontos em relação a 2019. Tanto em matemática quanto em português, os números

regrediram aos anos de 2015 e 107, respectivamente. (Fontanive; Klein, 2022).

Os resultados das habilidades de leitura e interpretação são fundamentais para compreendermos também os impactos da pandemia para o próprio ensino de História, visto que a disciplina está intrinsecamente relacionada à capacidade dos alunos em ler e interpretar diferentes tipos textuais. Cristiano Licolini e Kênia Medeiros, no artigo “Aprendizagem histórica em tempos de pandemia”, chamam a atenção para este fato e para um novo compromisso do ensino de História: a compreensão dos efeitos sociais do vírus através de uma historicização das diferenças entre as aulas presenciais e virtuais:

Um ensino de história coerente deve estar conectado com as reais necessidades dos sujeitos que frequentam as escolas das diferentes regiões do país. Esse tipo de ensino está diretamente ligado à noção de cidadania e de consciência histórica dos sujeitos, que se constrói por meio de um ensino de história ressignificado e conectado a essa realidade. [...] **Tal conexão, contemporaneamente, exige que as aulas de história, mesmo com as limitações dos espaços virtuais, incluam abordagens sobre a história das doenças, das crises sanitárias, das vacinas** e, principalmente, da historicidade da constituição gradual dos métodos e das compreensões que legitimam e diferenciam discursos científicos. (Licolini; Medeiros, 2021, p. 294-295. Grifos meus).

Esta diferença entre os modelos também é problematizada de forma muito pertinente em outro artigo: “Aprendizagem histórica em contexto de pandemia”, escrito por Flávia Caimi, Letícia Mistura e Pedro de Mello. Ao discutir a própria ideia de aula de História, os autores questionam a simples transposição de metodologias conservadoras para um novo ambiente. Consideraram ainda que se entendermos que a aula de História é apenas sobre aprender fatos e datas do passado de forma passiva, com o professor ensinando e os alunos apenas ouvindo para depois repetirem em exercícios, sem discussão ou interação, então a ausência das aulas presenciais pode não ser prejudicial. Mas, se o ensino de história se propõe a “dotar os estudantes de instrumentos de análise, compreensão e interpretação para construir sua própria representação e colocá-la à serviço da cidadania democrática, então a interação viva e potente é fundamental” (2021, p. 21).<sup>9</sup>

A própria existência desta dissertação alinha-se a este tipo de pensamento, pois parte do princípio de que a compreensão do passado pelos alunos é facilitada quando este

---

<sup>9</sup> Apesar da dissertação não ter como objetivo o aprofundamento nas consequências da pandemia para a educação, considerei importante pontuar estas questões, em especial as reflexões que problematizam as metodologias de ensino.

faz sentido e se relaciona com suas vivências no presente. Daí o interesse em analisar fontes que associam a pandemia de Covid-19 com eventos históricos. Como discutirei posteriormente, parto do princípio de que a aprendizagem histórica dos estudantes se desenvolve quando o conhecimento escolar é construído junto aos seus saberes prévios, contribuindo para o desenvolvimento de sua consciência histórica e para uma melhor compreensão de sua relação com o tempo.

Voltando à análise do site, após os temas principais, são apresentadas colunas dedicadas a reportagens especiais e uma sessão com as matérias mais lidas:

#### Especiais



#### Mais lidas

- |  |  |
|--|--|
| <b>1</b> PCC faz 'censo do crime' nacional para definir investimentos, combater rivais e direcionar alianças         | <b>6</b> Violência doméstica é motivo para não repatriar criança levada ao Brasil sem autorização, defende Lula ao STF |
| <b>2</b> 'O diabinho está filmando': o cineasta que decidiu enfrentar risco de morte para fazer filme sobre o Talebã | <b>7</b> 'Em algumas décadas, idioma falado no Brasil se chamará brasileiro', diz linguista português                  |
| <b>3</b> Por que japoneses são obcecados por regras e manuais pra tudo   | <b>8</b> Suécia registra primeiro caso de nova variante da mpox fora da África: o que é a doença e como é transmitida? |
| <b>4</b> 'Sou psicopata e quero que a sociedade entenda e acolha meu transtorno'                                     | <b>9</b> Mãe conta como salvou bebê após iate afundar: 'Por dois segundos a perdi no mar'                              |
| <b>5</b> Arqueólogos fazem primeira escavação na Lua: saiba o que descobriram  | <b>10</b> A nova cepa de fungo que ameaça extinguir as bananas em todo o mundo   |

Figura 2: BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 23. Ago. 2024

É importante observar aqui o número de reportagens que envolvem assuntos de História, principalmente as que envolvem cultura e sociedade indígena, figurando tanto na sessão de Especiais quanto na de Mais Lidas.

Um aspecto que pode causar estranheza, mas também chama a atenção, é uma completa ausência de propagandas de qualquer tipo. A única divulgação vem das matérias produzidas pela própria empresa, assim como seus vídeos e demais conteúdos audiovisuais. Este ponto é importante pois está relacionado a outra particularidade da subsidiária brasileira: seu financiamento. Ao contrário dos periódicos nacionais, que

dependem de assinaturas mensais, sendo que muitos, inclusive, adotam o sistema de *paywall*<sup>10</sup> em seus conteúdos, a *BBC News Brasil* disponibiliza todo o acervo de forma gratuita. Isso só é possível pelo fato de que 75%<sup>11</sup> do seu financiamento vem do próprio governo britânico, que destina cerca de 90 milhões de libras por ano para o Serviço Mundial, responsável pelos programas fora do Reino Unido.

Além disso, por ser uma subsidiária da empresa em Londres, a *BBC* opera no Brasil através de um sistema público-comercial. Segundo Silvia Salek, diretora de redação da empresa no Brasil, as receitas fruto da publicidade com sites parceiros representam uma parcela muito baixa do orçamento (em torno de 25%), além de não ficarem no serviço brasileiro. Todos os valores são negociados e repassados ao departamento de *Business Development* do Serviço Mundial. (Fraga, 2021, p. 162).

Em seguida, através de um *link* são apresentados os parceiros comerciais atuais da *BBC*, que incluem desde jornais como o *Estado de Minas* e o *Correio Braziliense* até portais como o *GI*, *MSN Brasil* e *Terra*. Estas parcerias, segundo a própria empresa, ampliam os conteúdos para um público mais amplo. Logo baixo são exibidas as redes sociais: *Facebook*; *Youtube*; *Instagram* e *Twitter*. Evidenciando, como já apontado, a estratégia do veículo em conquistar outros espaços além da *web* convencional. Por fim, a última sessão da página inicial contém *links* para informações sobre a *BBC Brasil*, seus termos de uso, políticas de privacidade, história, direitos autorais e princípios editoriais.

No que diz respeito ao último item, a *BBC* alega em seu editorial que possui um compromisso com um “jornalismo preciso, imparcial, independente e justo” (*BBC*, 2023). Mas uma pesquisa rápida e superficial põe em xeque estas afirmações:

Mais recentemente, a *BBC*, que sempre propaga a imparcialidade como seu “valor editorial”, foi acusada de ser parcial em uma sabatina ao primeiro-ministro britânico Boris Johnson, no programa de Andrew Neil, o que rendeu um mar de críticas à emissora nas redes sociais. Durante a campanha, Boris Johnson já falava em planos de descriminalizar a evasão da licença-paga, em torno de 7%, que hoje dá processo e multa de mil euros. O primeiro-ministro britânico também não escondeu sua intenção de acabar de vez com a taxa de licença-paga, levando a emissora a competir com outros *players* do mercado global, como a Netflix. (Fraga, 2021, p. 46).

---

<sup>10</sup> O “muro de pagamento” é um sistema que bloqueia o acesso aos conteúdos para os não assinantes de jornais e portais de notícias.

<sup>11</sup> Dados obtidos através do documento que detalha o financiamento da *BBC*. O arquivo pode ser conferido, na íntegra, aqui: [BBC licence fee \(parliament.uk\)](https://www.parliament.uk/bbc-licence-fee/)

Pelo visto a pretensa imparcialidade cai por terra, quando os interesses econômicos da empresa são ameaçados. O mesmo pode ser dito em questões ideológicas, a revista *Jacobin* publicou uma matéria afirmando que jornalistas da *BBC* estavam acusando a empresa de cobertura pró-Israel<sup>12</sup>, além de desumanizar palestinos. O jornal independente brasileiro *GGN* também publicou matéria alegando que oito jornalistas britânicos escreveram uma carta denunciando o preconceito na comunicação:

“As atualizações de notícias e artigos não incluem sequer algumas linhas do contexto histórico crucial da ocupação de 75 anos, a Nakba [expulsão de centenas de milhares de palestinos cujas terras foram expropriadas pelos israelenses entre 1947 e 1949] ou o número assimétrico de mortes”, resumem os jornalistas sobre a cobertura da BBC. [...] Palavras como massacre e atrocidade são reservadas nas plataformas da BBC exclusivamente ao Hamas, enquadrando o grupo como o único instigador e perpetrador da violência na região. (GGN, 2023).

É o que também defende o sociólogo britânico Tom Mills no livro *The BBC: Myth of a Public Service*, lançado em 2016. A obra busca desmistificar e questionar a independência e a imparcialidade da *BBC*, sugerindo que a empresa serve, em vários momentos ao longo de sua história, aos interesses da elite inglesa, principalmente no que diz respeito às publicações políticas:

A verificação política não era apenas uma prática isolada que impedia certos indivíduos de trabalharem na BBC. Era um elemento dentro de um sistema mais amplo de controle editorial que sutilmente vinculava a cultura da BBC aos interesses das elites. É significativo, nesse sentido, que os colegas da BBC no MI5 também compreendessem a importância do “controle editorial normal”<sup>13</sup>. (Mills, 2016, p. 59-60).

Importante destacar, porém, que as obras acima fazem referência à sede da *BBC*, não ao Serviço Brasileiro. Mesmo sendo um veículo com diversos aspectos da ideologia liberal, ao menos no que diz respeito ao período da pandemia de Covid-19, não identifiquei nenhuma publicação que fizesse defesa da necropolítica<sup>14</sup> bolsonarista, pelo

---

<sup>12</sup> A publicação pode ser lida, na íntegra, aqui: [The BBC Is Afraid to Report the Facts About Israel’s War \(jacobin.com\)](https://jacobin.com/2023/01/bbc-israel-war-facts)

<sup>13</sup> *Political vetting was not just an isolated practice which barred certain individuals from working at the BBC. It was one element within a broader system of editorial control which subtly tied the culture of the BBC to the interests of elites. It is significant in this regard that the BBC's counterparts at MI5 also appreciated the importance of "normal editorial control".*

<sup>14</sup> De forma simples, Mbembe a define como o poder que o Estado ou outras instituições têm de decidir quem pode viver e quem, ou quais grupos, podem morrer (2018, p. 5).

contrário, tanto as notícias quanto às reportagens de cunho histórico apresentavam dados e argumentos embasados na ciência epidemiológica mais recente.

Como os conteúdos da *BBC News Brasil* são apenas disponibilizados no formato on-line, acredito ser importante mencionar também o alcance de suas publicações, assim como a audiência. Em sua página do *Facebook* e no canal oficial do *Youtube*, a empresa possui cerca de 3,6 milhões de seguidores. No *Instagram*, o número sobe para 3,7 milhões<sup>15</sup>, enquanto no *X* (antigo *Twitter*) o número cai para 3,3 milhões. Já no *TikTok* o número oficial se aproxima de 413 mil seguidores. No Ranking Brasil de acesso às notícias por categoria *mobile* (celular), segundo o relatório Mídia Dados 2019, a *BBC* detém 8,3% de alcance de mercado, figurando na 23<sup>a</sup> posição (Fraga, 2021, p. 67). Vale mencionar que no relatório de 2021, já durante a pandemia de Covid-19, a *BBC* ocupa o 14º lugar, com mais de 13.000 acessos por dia e com um alcance de 12,8%. No último relatório, publicado em 2023, a empresa aparece na 16<sup>a</sup> posição, com mais de 9 milhões de acessos mensais (Mídia Dados, 2023). Infelizmente, os dados apresentados no relatório não especificam gênero, idade e ou escolaridade dos leitores.

Aqui é preciso fazer uma diferença em relação ao contexto em que utilizei as reportagens em sala de aula, pois na época em que trabalhei em instituições preparatórias privadas, muitos alunos recorriam ao *site* como forma de se manterem informados. Logo, problematizar essas publicações foi se tornando parte da minha prática em sala de aula. Porém, nas instituições públicas, mais de 80% dos alunos não conheciam as publicações da empresa. O que, ao menos em uma análise superficial, pode indicar que aspectos socioeconômicos influenciam não apenas no alcance, mas também no consumo de seus conteúdos<sup>16</sup>.

O último motivo envolve o foco em produzir reportagens em detrimento de notícias rápidas, como resume o chefe da *BBC Brasil* em Londres, Caio Quero:

[...] temos uma equipe pequena em relação ao G1 ou a Folha de S. Paulo. Então, não adianta querer competir na produção de notícias rápidas com a “última declaração” do Bolsonaro no cercadinho ou a última declaração do Dória ou do Rodrigo Maia... Nossos procedimentos são mais lentos do que os destes veículos. Além disso, todas as nossas matérias têm que ser lidas, revisadas por pelo menos

---

<sup>15</sup> A título de comparação, a *Folha de S. Paulo*, *O Globo* e o *Estadão* possuem, respectivamente, 3,7; 3,1 e 2,3 milhões de seguidores no *Instagram*.

<sup>16</sup> Importante destacar que as condições materiais influenciaram as práticas pedagógicas com o uso do material jornalístico. Enquanto nas instituições privadas eu levava as reportagens impressas para os alunos lerem, grifarem e discutirem, nas escolas públicas as cópias eram limitadas às avaliações, logo, tive que dividir os alunos em grupos para lerem o material nos celulares.

duas pessoas antes de publicadas. **A gente percebeu, em um determinado momento, que não conseguiríamos competir com eles. Nós não fazemos notícia, fazemos reportagens.** Aos poucos, percebemos então, que nosso foco deveriam ser as matérias mais aprofundadas, com ângulos diferentes, as matérias de interesse humano e acerca de assuntos que não estão sendo bem cobertos pela mídia brasileira e, eventualmente, claro, também os furos, neste caso, nós temos como controlar o tempo de publicação. (Quero *apud* Fraga, 2020, p. 85. Grifos meus).

É o que também argumenta o já citado jornalista Laurindo Leal Filho (2008), autor da obra mais conhecida sobre a trajetória da *BBC* no Brasil: do início da primeira transmissão de rádio, feita em 1938 noticiando os primórdios da Segunda Guerra Mundial, passando pela criação do site no ano 2000 até a abertura da redação brasileira, em 2006. Ao entrevistar o jornalista Américo Martins, Leal Filho demonstra que, apesar de ser uma mídia estrangeira, a *BBC* não se limitou em publicar conteúdos meramente traduzidos e desconectados da realidade brasileira, mas sim que o foco seria em matérias especiais sobre grandes acontecimentos.<sup>17</sup>

Ainda no que diz respeito à caracterização das fontes, a dissertação de Jaqueline Pereira “*UOL Tab: A Grande Reportagem no Cenário Multimídia*”, é uma referência importante para a definição do próprio conceito de reportagem. A autora analisa a coluna *Tab*, do portal UOL, como exemplo de uma reformulação pela qual passa a reportagem, sendo esta uma “extensão da notícia e considerada uma das formas mais abrangentes e aprofundadas de se contar um fato” (Pereira, 2017, p. 20). Ao diferenciar notícia de reportagem, ela expõe uma característica importante das publicações feitas pela *BBC News Brasil*: a pretensa profundidade:

Considera-se que notícias podem motivar a elaboração de reportagens, porém, tal formato possui uma exigência intensificada e, para a sua efetivação, pressupõe-se uma interpretação incisiva dos fatos e uma discussão sobre os temas propostos. A reportagem costumeiramente traz à tona assuntos considerados polêmicos ou que possuem braços diversos para debate. [...] A reportagem encontra-se consolidada no cenário comunicacional e é considerada uma das formas mais abrangentes e aprofundadas de se contar um fato. (Pereira, 2005, p. 20).

Os depoimentos acima, assim como os outros analisados por Leal Filho e Renata Fraga, são relevantes para compreender os critérios adotados pela *BBC News Brasil* ao produzir as reportagens de cunho histórico, objetos da pesquisa que gerou esta

<sup>17</sup> Há uma publicação extensa e muito rica sobre a história da imprensa no Brasil, como mostrada por autores como Nelson Werneck Sodré (1999), Ana Luiza Martins (2008), Marialva Barbosa (2010) e Tania Regina de Luca (2008). Porém, é importante destacar que o presente trabalho não tem como objetivo principal analisar minuciosamente o funcionamento da *BBC*, nem situar suas produções no contexto de uma história da mídia.

dissertação. A predileção pelo gênero vai ao encontro do que defende Rivail Rolim, quando afirma que a reportagem “não trata de informar um fato ou uma série de fatos, mas um assunto conforme um ângulo preestabelecido” (Rolim, 2022, p. 77). Meu interesse é analisar as matérias mais longas, em que um autor constrói sua narrativa por meio de uma estrutura que apresenta argumentos relacionando diferentes temporalidades.

Por fim, o próprio ProfHistória utiliza reportagens da *BBC* em seu processo seletivo, como pode ser observado na primeira questão do Exame de Acesso, de 2018:

Figura 1- Questão do Exame de Seleção ProfHistória 2018

Questão 01



Os Smurfs, criados em 1958 pelo belga Pierre Culliford, o Peyo, estão no centro de recente e acalorado debate político no Uruguai. Isso porque a aldeia onde habitam os personagens foi utilizada em livro escolar da professora Silvana Pera para explicar o sistema comunista. Segundo ela, na aldeia dos Smurfs, "todos têm acesso a moradia. Ninguém passa fome. O poço de água é para uso coletivo, não é de ninguém e é de todos. Todos têm deveres com a comunidade, ocupando-se daquilo que sabem fazer. O Smurf cozinheiro vai cozinhar, o Smurf carpinteiro consertará o que quebrar, e assim cada um da comunidade oferece seu trabalho e recebe o trabalho dos demais".  
Adaptado de [bbc.com](http://bbc.com), 17/02/2017.

O exemplo utilizado pela autora uruguaia configura um recurso de ensino-aprendizagem que tem a finalidade de:

(A) superar a censura prévia dos manuais pedagógicos  
(B) promover a doutrinação partidária das séries iniciais  
(C) assegurar a simplificação didática dos conteúdos disciplinares  
(D) aproximar o conhecimento historiográfico dos referenciais discentes

Figura 2: ProfHistória. Disponível em:

[https://www.vestibular.uerj.br/wpcontent/uploads/2019/07/184\\_prova\\_ProfHistoria\\_2018.pdf](https://www.vestibular.uerj.br/wpcontent/uploads/2019/07/184_prova_ProfHistoria_2018.pdf) Acesso em 21/09/2023.

A questão, muito bem elaborada, tem como resposta a letra “D: aproximar o conhecimento historiográfico dos referenciais discentes”, mas pode ser facilmente adaptada para a sala de aula, pois utiliza referenciais do tempo presente (os *Smurfs*) para que os alunos tenham melhor compreensão de conteúdos históricos (conceito de comunismo), em uma metodologia que se assemelha à proposta nesta pesquisa. Podemos considerar, então, que há um reconhecimento acadêmico de que o uso dessas fontes é eficaz para propor reflexões de ordem epistemológica e temporal.

Ao analisar esse tipo de publicação em sala de aula, acredito ser possível uma desconstrução da própria reportagem. Como essas narrativas se articulam ao conhecimento historiográfico contido nos materiais didáticos e de que forma esses saberes se reestruturam no debate com os alunos, reelaborando, assim, os sentidos não apenas da história, mas da própria relação entre o presente e o passado. Nos itens a seguir,

serão discutidos o papel dessas matérias dentro de um contexto maior, em que o passado é alvo de disputa entre jornalistas e historiadores, além das possibilidades de se utilizar materiais periódicos como fonte para o ensino de história.

### **1.1 – História e Jornalismo: perspectivas que se entrecruzam**

Desde que comecei a utilizar as “reportagens de cunho histórico” em sala de aula, procurei ficar atento à maneira como o conhecimento histórico era utilizado pelos jornalistas. Ao contextualizar o assunto, a historiadora Juliana Sayuri, analisando uma entrevista de Jacques Le Goff, pontua de forma cirúrgica: “A grande questão para nós que fazemos da interpelação do passado um ofício é que, tal como antes, essa demanda social continua a ser pela História e não por historiadores” (Sayuri, 2019, p. 10).

No caso brasileiro, tomemos como exemplo as últimas décadas, em que o mercado editorial testemunhou a abertura de um nicho significativo impulsionado pelo sucesso de livros e revistas sobre a história do Brasil. É possível supor que o *boom* de publicações aconteceu em decorrência do bicentenário da vinda da família real ao Brasil, como bem avalia José Murilo de Carvalho, em análise retrospectiva:

Veja fez edição especial de 60 páginas, como se fosse uma reportagem da época. Aventuras na História também publicou uma edição especial de 82 páginas. A Super Interessante de abril, da Abril, dedicou capa ao tema, acompanhada de matéria de 11 páginas, com a colaboração de historiadores. A Revista Época de 28 de janeiro também publicou reportagem de 10 páginas. A Revista de História da Biblioteca Nacional, dirigida e escrita por historiadores, dedicou capa do número de janeiro ao evento, com grande êxito de venda. O Jornal do Brasil e O Globo fizeram ampla cobertura dos eventos realizados no Rio de Janeiro. A maior divulgação, no entanto, deveu-se sem dúvida à série de reportagens da TV Globo e da Globo News (Carvalho, 2008, p. 1).

Podemos considerar que praticamente todas as revistas de maior circulação no país publicaram artigos sobre o tema. Na época em que foram lançadas, essas reportagens se preocuparam apenas em estabelecer relações entre as datas comemorativas, “presentificando o passado” (Lustosa, 2008, p. 357), mas ignorando as polêmicas e contradições inerentes ao conhecimento histórico, como interpretações divergentes da tradicional que liga a vinda da família ao vindouro processo de independência. Ou seja, era uma demanda por um tipo de história, não pelo conhecimento específico dos historiadores.

Ao aprofundar o debate sobre essa demanda e sua apropriação pelos jornalistas, Ismael Silveira vai além e considera que:

Existe uma demanda de mercado por livros de história, e não necessariamente por livros historiográficos. Devemos entender o apelo de uma literatura simples, de vulgarização, cujos intuios são o entretenimento e a divulgação do conhecimento científico. O trabalho de vulgarização se vale de trabalhos historiográficos, mas não tem os mesmos requisitos de rigor científico. A linguagem é mais acessível, as notas de rodapé se tornam opcionais, e o livro não tem o dever de produzir um conhecimento novo e refinado – ele vai, apenas, divulgar o que já foi produzido (Silveira, 2013, p. 76).

Partindo das considerações dos autores, é possível perceber não apenas o interesse da mídia pela História, mas principalmente pela forma como ela será apresentada aos leitores, visando mais o entretenimento. No contexto em que essas produções começaram a surgir, algumas perguntas ficam latentes: Qual o papel dos historiadores neste cenário em que a história se torna objeto das publicações escritas por jornalistas? Pode o jornalista falar sobre História? José Monteiro considera que as funções do jornalista e do historiador podem se aproximar de maneiras inesperadas:

Dentre as diferentes possibilidades de cruzamentos entre a História e a Comunicação temos a própria compreensão do presente, pois o historiador não só enxerga o presente como resultado do passado, mas também o passado como construção do presente. [...] Por outro lado, como pode a Comunicação produzir material sem levar em conta a construção histórica, de suas mídias, de suas pautas e de sua própria produção precedente? [...] Parece óbvia a relação existente entre os historiadores do presente e os jornalistas, pois ambos estão interessados nos acontecimentos do momento, “do agora” e têm seus ofícios calcados na “ordem do dia”, no “instante presente” (Monteiro, 2018, p. 526-527).

Para o autor, tanto um historiador quanto um jornalista constroem sua narrativa sobre a realidade intermediada pela linguagem. Mas o que seria esta narrativa? O *Dicionário de Ensino de História* apresenta uma possível definição como: “o principal elemento dos modos de representar os atos humanos. [...] Esse representar, mediado pela narrativa, é inerente ao ser humano e serve para *conhecer* o mundo” (Ferreira; Oliveira, 2019, p. 157. Grifos no original). Ou seja, a narrativa é uma maneira de explicar as complexidades do passado, ao mesmo tempo em que apresenta os resultados de uma pesquisa de forma inteligível ao leitor.

Logo, ao considerar a narrativa como componente que aproxima as duas áreas, é imprescindível abordar primeiro a própria relação desta com o conhecimento histórico, visto que os historiadores sempre questionaram o seu *métier*. Desde o século XIX, no contexto do surgimento da História como disciplina, havia a preocupação em definir modelos explicativos que constituíssem as ferramentas do historiador. Influenciados pelas ideias de neutralidade e objetividade, características das ciências naturais, a história desvinculou-se da arte e de um modelo narrativo retórico, apegando-se a uma chamada “linguagem científica” (Reis, 1996). Foi só a partir das últimas décadas do século XX, em especial a partir de 1970, que ressurgiu o interesse na narrativa como forma de compreender e comunicar o passado. Lawrence Stone a define como:

[...] a organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única estória coerente, embora possuindo sub-tramas. A história narrativa se distingue da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição é mais descritiva do que analítica e seu enfoque central diz respeito ao homem e não às circunstâncias. Portanto, ela trata do particular e do específico, de preferência ao coletivo e ao estatístico (Stone, 1991, p. 13).

O chamado “retorno da narrativa”, pôs em xeque a ideia de que os fatos podem ser compreendidos sem os seus aspectos interpretativos<sup>18</sup>. No caso da História, surge como forma de valorizar a capacidade das histórias de transmitir complexidades e emoções que podem ser perdidas nas produções estritamente analíticas e quantitativas (Silva, 2001). Desiludidos com os modelos vigentes, historiadores como Carlo Ginzburg e Natalie Zemon Davis publicam obras defendendo que a história é, acima de tudo, sobre pessoas e suas experiências – já no movimento das mentalidades. Além do rigor metodológico, é preciso que o historiador adote um estilo para sua escrita, cabendo à narrativa fornecer uma compreensão rica sobre o passado. Ou seja, recuperava-se uma discussão entre a importância da forma e do conteúdo (Moscateli, 2009, p. 8). A maneira como o historiador constrói o seu texto influencia diretamente na compreensão do leitor. É a imaginação, intermediada pela narrativa, a responsável por unir “os fios aos rastros” (Ginzburg, 2007).

---

<sup>18</sup> Não cabe neste trabalho uma historicização profunda do debate que envolveu intelectuais de diferentes áreas, de Lawrence Stone à Hayden White. O objetivo aqui é apenas ressaltar a importância desse contexto para as discussões envolvendo o papel da narrativa no conhecimento histórico e, por conseguinte, seus possíveis respaldos na história escolar.

Mas é importante pontuar que esta imaginação não equipara o discurso histórico ao literário. Para Ginzburg, contar e narrar histórias verdadeiras, utilizando para isso vestígios do passado, ainda constituem um dos principais objetivos do historiador: “a questão da prova permanece mais que nunca no cerne da pesquisa histórica” (2007, p. 334).

Paul Veyne (1987), inclusive, ao considerar que o passado, em sua totalidade, não existe enquanto objeto recuperável, restando apenas representações sobre ele, defende uma narrativa que ajude o leitor a imaginar o que aconteceu<sup>19</sup>. Posicionamento este que não está longe da própria realidade escolar, afinal, ao apresentar interpretações sobre o passado intermediadas por uma narrativa, o professor constrói um sentido para que os alunos busquem compreender a História (Ankersmit, 2012, p. 58).

Mas este sentido construído pelo professor em sala de aula também precisa ser pensado com cuidado. Selva Guimarães (2012, p. 51), em obra que analisa a didática de ensino de História, se apropria da obra de Walter Benjamin para diferenciar informação e narrativa. Enquanto a primeira possui um valor imediato e um sentido acabado, a segunda é sempre aberta a interpretações, permitindo diferentes leituras e reflexões. Logo, no papel de simples transmissor de informações, o professor não permite que os alunos reflitam sobre o conteúdo, daí a velha situação em que, ao passar de ano, eles raramente lembram do que estudaram no ano anterior. Agora, quando trabalha o aspecto narrativo dos acontecimentos históricos, apresentando-os como uma construção epistemológica do historiador, o professor permite aos alunos compreender muito mais do que um emaranhado de informações.

Se para os autores mencionados a narrativa histórica se distancia da literária, como ela se relaciona com a narrativa jornalística? Bezerril (2013, p. 77), ao discutir a obra de Robert Darnton, entende que o acontecimento jornalístico, ao ser narrado, não recria os fatos “como estes aconteceram”, da mesma forma que o historiador não recupera o passado em sua totalidade. Conclusão que Darnton chega ao analisar seus anos trabalhando em redações:

O primeiro choque ocorreu em Newark, Nova Jersey, quando aprendi que a notícia não é o que aconteceu no passado imediato, e sim o relato

---

<sup>19</sup> Importante ressaltar que os intelectuais envolvidos nessa questão, como Veyne e Chartier, também defendiam a permanência do rigor científico que marca o fazer historiográfico, pois, mesmo escrevendo de forma literária, o historiador continua fazendo ciência por sua dependência em relação ao arquivo e ao passado (Chartier, 1994, p. 110).

de alguém sobre o que aconteceu. Essa ligação me pareceu convincente, mas todos os dias encontro historiadores profissionais de ambos os sexos, adultos, em plena posse de suas faculdades, que tratam os jornais como repositórios de fatos em si, e não como coletânea de relatos (Darnton, 2010, p. 13).

É possível concluir, então, que ao produzir uma notícia, o jornalista é influenciado por interpretações prévias. O autor ainda aponta que “a primeira coisa que um repórter faz depois de receber uma tarefa é procurar material pertinente entre casos anteriores arquivados” (Darnton, 2010, p. 102). Ou seja, como considera o historiador Rodrigo Bragio Bonaldo: a narrativa do jornalista é pautada pelo presente, mas busca no passado elementos que constroem sentido para o leitor, logo, o gancho tem a mesma função para o jornalista que o problema historiográfico tem para o historiador (2010, p. 49). Dessa maneira, é possível teorizar que a História e o Jornalismo possuem semelhanças em sua forma de narrar os acontecimentos, pois é novamente a imaginação que serve como liga e cumpre o papel de dar sentido aos resquícios do passado e aos inúmeros relatos do presente.

Assim como a narrativa histórica tradicional, a abordagem midiática também incorpora em sua textualidade uma maneira de conceber e articular o tempo, visando atribuir significado aos eventos. Este processo, conhecido como regime de historicidade, permeia não apenas as narrativas dos historiadores, mas também daqueles que se propõem a escrever sobre história. Dentre os diferentes regimes de historicidade apresentados por François Hartog (2013), há dois que mais se destacam nas reportagens selecionadas da *BBC*: o *magistra vitae* e o regime moderno. Enquanto o primeiro concebe a história como algo exemplar, uma narrativa que visa instruir o presente para evitar a repetição dos erros do passado, o segundo adota uma abordagem voltada para o futuro, uma narrativa capaz de discernir o progresso em direção a um desfecho inevitável, como se os eventos só pudessem ter ocorrido daquela maneira.

Em seu artigo “Vendedores de passados: a escrita da história como produto da mídia”, Sônia Meneses examina as publicações que utilizam uma concepção de história mestra da vida, como as falas de Rui Barbosa e Arnaldo Jabor. Segundo ela, essa concepção leva a uma:

[...] autoridade quase milenar atribuída à história que, sob esse paradigma, reafirma a possibilidade de compreensão das ações humanas em um *continuum* histórico ininterrupto e inesgotável. Um

percurso de aperfeiçoamento moral, intelectual perene que englobaria tanto as gerações passadas como as futuras (Meneses, 2011, p. 76).

Esta característica pode ser percebida nas reportagens de cunho histórico que possuem ao longo do texto ou em seu título expressões nitidamente pedagógicas como: “o que podemos aprender com...”; “para a história não se repetir”. É possível também que haja a convivência de regimes de historicidade distintos em uma mesma publicação:

Os escritores (jornalista, testemunhas, especialistas etc.) formulam questões que apresentam a história como um campo aberto e em constante disputa, como se houvesse um mosaico de versões no qual predomina uma simbiose entre o antigo tropos *magistra vitae* e o moderno regime de historicidade. Nesta escrita existem alguns núcleos de orientação: o passado como totalidade a ser desvendada; o princípio pedagógico da história, seu caráter moral e a necessidade de julgamento do passado. Isso explica em parte que ideias díspares transitem pelo jornal (Meneses, 2011, p. 81).

A coexistência problematizada pela autora também é possível de ser analisada ao comparar a argumentação de reportagens que relacionam eventos históricos distintos, ou mesmo publicações do mesmo autor, mas sobre temas diferentes (como poderá ser visto no próximo item). São aspectos que tornam a relação entre história e jornalismo mais complexa, mas também mais rica de ser analisada enquanto fonte na sala de aula.

Essa aproximação parece ainda mais plausível, quando falamos da própria História do Tempo Presente, que também não escapa de considerações teórico-metodológicas postas pelos próprios pares. Novamente Le Goff, ao direcionar seus anseios sobre os profissionais da história imediata e dos jornalistas, reúne quatro atitudes que devem ser tomadas para a realização de um ofício bem-feito, dentre elas destaco a de “não se contentar em descrever e contar, mas se esforçar para explicar os acontecimentos escolhidos” (1999, p. 101-102). Considero essa atitude fundamental, pois muitas reportagens que serão analisadas ao longo deste trabalho carecem de explicação histórica, visto que os jornalistas muitas vezes apresentam versões do passado como se fossem definitivas e até mesmo ignoram interpretações diferentes sobre um mesmo evento.

O editor da extinta *Revista de História da Biblioteca Nacional* (RHBN), Luciano Raposo, em entrevista à *Revista Mosaico*, também analisa esse diálogo entre as duas profissões, pensando não apenas em suas aproximações, mas também em diferenças fundamentais:

É uma convivência carregada de tensões, mas necessária. [...] Jornalistas habitualmente escrevem sobre história para o público não especializado, embalados por um aguçado senso de oportunidade e gosto por episódios e personagens do passado. Publicam sem o fardo do respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina, apesar de frequentarem os arquivos e bibliotecas e muitas vezes percorrerem a bibliografia sobre o tema. Às vezes agradam o público e não raro são os que não ferem princípios que os historiadores julgam importantes: elegem nuances que nem sempre tem qualquer representatividade, apelam ao pitoresco, além de cometerem anacronismos. (...) Bons textos jornalísticos mobilizam o humor, valorizam informações capazes de provocar a sensibilidade do leitor (...). Os historiadores podem se beneficiar da boa, ritmada e irresistível narrativa (Ribeiro; Amoroso, 2010, p. 96-97).

Apesar de acreditar nessa proximidade, concordo com o autor quando ele defende que os jornalistas precisam ter um mínimo de noção sobre os princípios elementares da disciplina histórica, sendo o anacronismo o principal deles. Já o aspecto “pitoresco” de algumas publicações requer uma análise mais profunda, principalmente ao pensarmos a utilização desses materiais no ambiente escolar. Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães (2010, p. 15) alertaram sobre os fetiches que podem marcar o debate sobre o ensino de disciplina, como o “fetiche dos novos objetos”. Atualmente, isso ganha um novo significado, basta observarmos a quantidade de conteúdos especializados em “curiosidades históricas”<sup>20</sup>, mas que apresentam sérios problemas teórico-metodológicos, além de muitos sequer citarem fontes. A utilização de exemplos ou mesmo de materiais que apelam ao pitoresco como forma de despertar o interesse dos alunos pela disciplina é válida, desde que o professor faça a devida problematização e contextualização do assunto junto aos conteúdos, caso contrário, a aula se transforma em um amontoado de curiosidades desconexas que são pouco efetivas na construção de um conhecimento histórico significativo.

Se os jornalistas podem aprimorar suas narrativas respeitando os procedimentos metodológicos da História, os próprios historiadores podem aprender com uma escrita que não seja carregada de jargões acadêmicos e intermináveis notas de rodapé. Pode-se considerar que houve mudanças significativas no que diz respeito à esta última questão: atualmente, há um esforço de editoras universitárias em produzir obras que possuem apelo ao público não especializado, assim como a divulgação gratuita de *ebooks* com linguagem

---

<sup>20</sup> Esses conteúdos são chamados de *fait-divers*, ou caça cliques. Cujo objetivo é atrair a atenção do leitor justamente pelo título chamativo que se utiliza de listas de curiosidades e fatos supostamente desconhecidos.

acessível e que abordam desde personagens do pós-abolição até verbetes sobre a morte. Sem falar na própria reestruturação de formatos, com historiadores trabalhando em conjunto com desenhistas para produzir Quadrinhos históricos<sup>21</sup>.

Vale ressaltar que este esforço se alinha com os objetivos da História Pública que, segundo Bruno Leal (2019), é o campo de atuação que busca aproximar o conhecimento histórico produzido na academia do público geral, utilizando para isso diversas mídias e plataformas. Ainda segundo o autor, estas publicações de divulgação científica são formas de democratizar o saber histórico, incentivando o diálogo entre historiadores e a sociedade, promovendo também a participação do público na sua construção e interpretação. O interessante é também pensar que os jornalistas da *BBC*, ao utilizarem trabalhos de historiadores em suas reportagens, estão contribuindo, de certa forma, para a divulgação da História Pública.

Mas se existe uma demanda sobre o passado e os historiadores são os profissionais que se ocupam do seu estudo, por que ainda existe uma disputa tão grande com os profissionais da mídia? Questionando o papel do historiador nesse mercado em expansão, Jurandir Malerba considera que:

Ao longo das últimas décadas, testemunhamos mudanças dramáticas nos modos como se define, se escreve e se consome história. O historiador hoje vive a tensão de, por um lado, diante da hiperespecialização, escrever apenas para seus pares; por outro, ter a saudável ambição de falar para públicos amplos. Nesse terreno, vê-se impelido a competir com produtores leigos de conhecimento histórico por uma ampla e heterogênea audiência. Queremos falar para qualquer pessoa, de qualquer extração, que queira saber sobre o passado e sua relação com o tempo presente. Uma vantagem disso é a clara democratização da história como disciplina fundadora de identidade, que nos ajuda a discernir quem somos, onde estamos e para onde podemos ir [...] (Malerba, 2017, p. 146).

É perceptível essa mudança quando pensamos que os próprios alunos, na maioria das vezes, citam e recomendam materiais que não foram produzidos por historiadores, como jornalistas e, ultimamente, *youtubers*. É o que afirma Malerba, ao apontar que a escrita da história, hoje, deixou de ser prerrogativa apenas de historiadores formados. Com o advento da chamada *web 4.0* todos se consideram aptos a falar sobre história (Malerba, 2017, p. 147). Ao contrário de uma parcela da academia, ele não considera essa

---

<sup>21</sup> Como atesta a qualidade inegável das obras de Marcelo D'Salete: *Cumbe e Angola Janga: uma história de Palmares*.

popularização ruim, pois abre caminho para a discussão da própria identidade do historiador, que pode aproveitar a oportunidade para aprimorar ainda mais o seu *métier*. O autor conclui sua argumentação questionando qual o papel dos historiadores acadêmicos frente a essa “invasão” de sujeitos não especializados. Arrisco a dizer que, se no período de popularização dessas obras a grande questão era “**pode** o jornalista falar sobre História?” hoje o mais correto seria uma reflexão sobre “**como** o jornalista fala sobre História?”

Sônia Meneses, por exemplo, acredita no surgimento de uma nova escrita da história, produzida pelos profissionais da mídia e que está fora do campo da ciência histórica. Chamada pela autora de “operação midiográfica” (Meneses, 2010, p. 39), se apropriando do famoso conceito de Michel de Certeau, ela busca analisar se essas produções jornalísticas possuem práticas e elementos epistemológicos próprios: “O que fabrica o jornalista quando faz história”? Quais elementos em sua produção que podem identificá-la como um tipo de escrita da história?” (Meneses, 2011, p. 70).

Para responder a essas questões, utilizei a dissertação de Simone Bezerril que, ao analisar o próprio fazer jornalístico, o considera “resultante da combinação de um lugar institucionalizado (empresa de comunicação), de uma prática (seleção, fontes, entrevistas), e de uma escrita caracterizada pelo didatismo” (Bezerril, 2013, p. 33). O próprio lugar social, tão caro a Certeau, também possui um papel importante nas produções jornalísticas. Daniel Marcilio acredita que “o que faz os jornalistas darem destaque a certos atributos da realidade, e não a outros, são características como sua trajetória de vida, sua cultura e sua visão de mundo” (2013, p. 49).

Portanto, ao analisar essas produções, é preciso ficar atento que a utilização de fontes e conceitos não está submetida primeiro aos campos da história, mas às exigências de outro lugar de produção. Logo, os jornalistas da *BBC News Brasil*, ao montarem a pauta de suas reportagens, não estão preocupados com a recepção dos historiadores, mas sim de um público composto por pessoas potencialmente leigas que desejam saber mais sobre determinado assunto. A ênfase em uma argumentação didática, cheia de exemplos objetivos e relações simples de causa e consequência demonstra isso.

Mas como se comporta o professor de História da Educação Básica nessa questão? Visto que parte desse pretenso público também é constituída por estudantes. Considero que, ao utilizar esses materiais, é preciso especificar aos alunos as fragilidades metodológicas das reportagens, quando os jornalistas se aventuram a falar do passado. Transformar os problemas em possibilidade de aprendizagem sobre o próprio fazer

histórico é uma excelente metodologia para utilizar as fontes periódicas no ensino de história, como demonstrarei no próximo item.

Voltando à Simone Bezerril, em análise muito pertinente sobre as publicações da mídia que falam sobre História, ela defende a ideia de que essas narrativas sobre o passado produzidas por jornalistas resultam na produção de uma cultura histórica, afinal, há múltiplas formas de se pensar e escrever sobre a história e que não são exclusivas do discurso historiográfico:

Portanto, as escritas jornalísticas de cunho histórico podem ser entendidas como produções de culturas históricas que, ao dialogar com a cultura historiográfica, fazendo referência às pesquisas de historiadores, buscam uma legitimidade para transmitir conhecimento em forma de informação a um público não especializado, que acaba “comprando” tais obras como se fossem de História (Bezerril, 2013, p. 45).

Mesmo visando um público diferente e produzindo algo que se diferencia do discurso historiográfico, os profissionais da mídia não conseguem falar sobre o passado (não de maneira epistemologicamente adequada, pelo menos) sem citar historiadores. É o que argumenta Ogassawara, no artigo “O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública”. Ela considera que nem sempre a história pública voltada para a difusão do conhecimento histórico é a mesma entre historiadores e jornalistas:

De um lado, o historiador pode ser consultado como *fonte* para reportagens [...] quer seja como referência intelectual para fomentar discussões relevantes quer seja como argumento de autoridade para os propósitos de produção (Ogassawara, 2019, p. 43).

A diferença principal, segundo a autora, reside no fato de que nas publicações jornalísticas, a mediação é feita pelo profissional da mídia, ou seja, é ele quem concebe a lógica argumentativa do texto, as perguntas feitas ao entrevistado, as orientações sobre o tom das respostas para, no final, ainda passar por uma edição. No fim das contas, é uma relação assimétrica, pois o historiador entrevistado/citado não tem controle sobre as apropriações e possíveis simplificações feitas pelo jornalista.

Podemos observar isso na reportagem de Edison Veiga, escolhida para introduzir este capítulo. Ao falar sobre a mortalidade da peste negra, Veiga cita um estudo do historiador italiano Luca Topi, professor da Universidade de Roma, em que ele estima que a doença “entre 1656 e 1657 matou 55% da população de Sardenha, metade da

população de Nápoles e 60% dos que habitavam Gênova” (Veiga, 2021). Porém, ao citar apenas que o estudo saiu em uma revista especializada, sem dar mais informações, não há como saber a forma que o historiador conduziu suas pesquisas, nem seus critérios metodológicos para chegar a esses números.

Por mais que o objetivo da reportagem não seja estabelecer um debate bibliográfico, com a falta de problematização, o leitor é levado a confiar nesse argumento de autoridade como prova de que milhares de pessoas morreram da doença na região italiana. Assim, ao narrar a história sobre o Papa Alexandre VII, o objetivo do jornalista é mais criar parâmetros de comparação entre a epidemia de peste negra e a pandemia de covid-19 do que explicar os motivos que também diferem as situações ao longo do tempo, destacando suas próprias singularidades e historicidades. Voltando aos conselhos de Le Goff, Veiga não explicou o acontecimento, apenas o descreveu.

Ao ler essa reportagem, fica nítida a principal crítica dos historiadores sobre essas produções: o equilíbrio entre rigor metodológico e uma linguagem acessível. No que diz respeito à BBC, não encontrei publicações específicas que analisam as reportagens de cunho histórico. Mas isso não impede a reflexão sobre o assunto, visto que diversos autores publicaram artigos tendo como fonte obras jornalísticas que falam de história, como *1808*, de Laurentino Gomes, *A viagem do descobrimento*, de Eduardo Bueno e a problemática coleção de Leandro Narloch: *O Guia politicamente incorreto*<sup>22</sup>. Livros que alcançaram vendas que ultrapassam as centenas de milhares de exemplares.

Como dito, o grande problema com essas produções não é autoral, já que os historiadores não detêm o monopólio do conhecimento sobre o passado, mas sim o sentido transmitido ao leitor. Apesar de contar com um vocabulário simples e uma narrativa de fácil compreensão, a grande maioria desses trabalhos apresenta um problema sério: o julgamento do passado através de valores do presente. Concordo com Ogassawara, quando ela afirma que essa história “não recorre a questões ou a problemas; é uma história que fornece referências identitárias em conformidade com a expectativa do leitor; uma espécie de história mestra repaginada.” (Ogassawara, 2019, p. 15).

---

<sup>22</sup> Autores como Márcia Elisa Ramos, Juliana Ogassawara, Simone Bezerril e Ronaldo Bragio são alguns dos exemplos já citados e comentados neste trabalho. Importante observar que, mesmo se tratando de obras históricas escritas por jornalistas, há uma clara distinção entre elas. Como bem avalia Daniel Marcílio, enquanto os livros de Laurentino Gomes e Eduardo Bueno não se propõe em reescrever a história do Brasil, a obra de Narloch tem um claro caráter contestatório. O mesmo pode ser dito sobre questões metodológicas, pois sua obra é marcada por omissões e descaracterizações propositais de fontes e de citações bibliográficas.

O conhecimento histórico aparece nessas publicações dentro da tríade causas, efeitos e consequências. A história não aparece enquanto epistemologia, mas como um lugar a ser “resgatado”, “revelado”, cabendo ao leitor apenas consumi-la. Essa interpretação é problemática por seu caráter quase dogmático, reduzindo a História em um amontoado de fatos que podem ser acessados em sua totalidade. Autores como Michel de Certeau (2011) e Keith Jenkins (2004), cada um a seu estilo, problematizam a possibilidade de se resgatar os fatos “como acontecerem”. Para ambos, o passado só pode ser analisado pela interpretação fragmentada de resquícios em forma de documentos, logo, é plausível concluir a impossibilidade total de sua recuperação, por isso sua constante revisão e atualização pelos pares.

Mas se esses materiais, e as reportagens da BBC incluídas, apresentam destacados problemas metodológicos, por que utilizá-los em sala de aula? Como já observado, acredito que são justamente nos problemas que reside a maior riqueza de sua utilização. São essas fragilidades a “porta de entrada” para trabalhar com os alunos habilidades importantes do conhecimento histórico escolar, como o pensamento histórico, a dúvida sistemática e o confronto de pontos de vista.

Uma última questão a ser discutida é a de como tais publicações repercutem na sociedade, em especial para o público não especializado, como os alunos da Educação Básica. Por mais que Simone Bezerril foque sua análise na obra *1808*, de Laurentino Gomes, suas conclusões servem para expandir a compreensão sobre a forma como essas obras são recebidas:

Constata-se que o *1808*, ao ser “maquiado” como obra de História, embora seu autor enfatize que se trata de trabalho jornalístico, traz como principal implicação epistemológica o fato de ser tomado pela sociedade como referencial historiográfico. [...] Portanto, tal prática de escrever sobre o passado não consegue legitimização historiográfica, mas é legitimada pelos aportes mercadológicos e pelas práticas de leitura sociais, inseridas na indústria cultural do passado como mercadoria (Bezerril, 2013, p. 9).

Ou seja, para o público em geral não há distinção entre essas obras e aquelas produzidas por historiadores de formação, preocupados com metodologias e práticas caras ao discurso historiográfico. Se, como considera a autora, são os historiadores que devem analisar como os jornalistas se apropriam/ fazem uso do conhecimento historiográfico, acredito que o professor-pesquisador também seja responsável por avaliar os possíveis usos dessas publicações em sala de aula.

É por isso que um dos objetivos desta dissertação, ao analisar as reportagens de cunho histórico produzidas pela *BBC News Brasil*, é problematizar como os jornalistas se apropriam do conhecimento histórico ao fazer relações entre o presente e o passado. Além disso, como professor da Educação Básica, creio que o tópico mais importante é pensar em como essas produções se legitimam enquanto conhecimento histórico socialmente válido, muitas vezes com mais facilidade do que a própria produção do campo dos historiadores de ofício.

Se a questão de como o professor pode utilizar esses materiais em sala de aula é pertinente, outra, tão importante quanto é a forma como os alunos se apropriam desse material. Juliana Sayuri, ao analisar a dimensão da história pública, argumenta que é preciso considerar não apenas a mensagem ou o locutor, mas como diversas audiências recebem tal mensagem. Os alunos se questionam sobre a origem das informações apresentadas pelo professor e pelo livro didático? Eles se preocupam em diferenciar a narrativa feita por jornalistas da história produzida pelos historiadores e professores?

Ao analisar essas questões, Márcia Elisa Ramos faz uma pesquisa com 138 alunos de uma escola do Ensino Médio, na cidade de Londrina (PR) sobre o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch. Seu objetivo era compreender como os alunos se apropriaram das informações contidas no livro e se há divergências com as informações fornecidas pelo professor. Do total de alunos, 8 leram o livro completo e 87 leram uma matéria publicada na revista “Superinteressante” que resumia as principais ideias da publicação. Dentre as perguntas feitas aos alunos, uma era se “O indígena foi/ é atrasado/ ignorante?” e se os alunos concordavam ou não com o autor (Ramos, 2015, p. 355). Após análise dos dados, Ramos chega a resultados preocupantes:

Um número significativo de alunos concordou com o autor de que o indígena brasileiro, na época da colonização, era atrasado, e que o branco europeu trouxe a civilização, o avanço e o progresso. E ainda: o indígena ainda é atrasado e persiste em não se adequar à civilização, ou ao capitalismo, não reconhecendo que sua cultura ou economia não tem mais condições de sobreviver, “não tem como voltar atrás”. Subentendida nesta noção de atraso está a noção de ignorância. Considera o autor do “Guia” (Ramos, 2015, p. 352).

Apesar de poucos alunos conseguirem identificar a fragilidade argumentativa de Narloch, contrastando as informações do livro com os conteúdos passados pela professora ao longo das aulas de história, o resultado demonstra que a maioria deles não questiona as informações contidas na obra, consumindo-as como se fossem verídicas. Muito disso

se dá pela própria narrativa do autor, capaz de criar um sentimento de proximidade com os leitores.

Ao trabalhar com as reportagens de cunho histórico, posso dizer que de início meus alunos não se preocupavam em distinguir as produções feitas por historiadores e jornalistas. Ao apresentar seminários e falar sobre o autor do texto escolhido, não era uma preocupação para eles identificar que aquele jornalista não era formado em História, mas sim o próprio conteúdo da publicação. Mesmo nas atividades em que o objetivo era relacionar as informações das reportagens com trechos de historiadores contidos no livro didático, para eles havia uma equivalência nos discursos. O que configura um grande problema, pois como conclui Ramos:

Os dados nos fazem ver que o “Guia” tem muita aceitação dos alunos e que assim, os conhecimentos históricos que a professora procura construir podem não ter o mesmo peso de convencimento que aqueles apresentados pelo “Guia” com a formatação mais adequada ao universo cultural do jovem (Ramos, 2015, p. 361).

Tenho uma experiência pessoal sobre esse tema. Tive uma excelente aluna no Ensino Médio, leitora ávida e muito participativa nas aulas, mas que não compreendia os meus receios quanto aos “Guias politicamente incorretos”. Segundo ela, a obra seria válida justamente pelo fato de o autor utilizar fontes em sua argumentação. Como se apenas a citação de documentos validasse o conteúdo, desconsiderando os problemas metodológicos implícitos na argumentação do autor. Inclusive, esse foi um dos motivos pelos quais decidi aprofundar minha prática com materiais periódicos: ajudar os alunos a compreender as diferenças entre as histórias produzidas pelos jornalistas e aquelas presentes nos materiais didáticos, ainda que ambas possam ser utilizadas para pensar relações de temporalidade. Acredito que analisando essas publicações ao longo de sua formação, é possível aprimorar nos estudantes habilidades que os capacitem a problematizar todo tipo de narrativa.

É nesse sentido que a próxima reflexão será sobre como utilizar as reportagens de cunho histórico em sala de aula. Procuro analisar como os materiais periódicos, por intermédio do professor, constituem fonte importante para aprimorar a habilidade dos alunos de relacionar o presente com o passado.

## **1.2 – O uso de reportagens como forma de desenvolver o pensamento histórico dos alunos**

Há um debate muito bem consolidado sobre a utilização de fontes no ensino de história, tanto do ponto de vista epistemológico do conhecimento histórico escolar quanto da própria didática da História<sup>23</sup>. É o que considera Cláudia Azevedo, ao mostrar que a utilização de fontes históricas nas aulas é pré-requisito inclusive para as obras que pretendem fazer parte do concorrido mercado editorial de livros didáticos:

o PNLD exige que os livros didáticos incluam fontes históricas não apenas como ilustração ou comprovação do conteúdo apresentado, mas que elas sejam incorporadas de modo a possibilitarem a introdução dos alunos na metodologia própria da ciência histórica, servindo, assim, como ferramenta para a construção de conhecimento (Azevedo, 2016, p. 25).

É possível considerar que essas discussões se proliferaram a partir da década de 1980, quando havia uma clara preocupação em se (re) pensar o ensino de história no contexto da redemocratização (Lima, 2007, p. 164). Em seu artigo “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?” Flávia Caimi (2008) problematiza o uso de fontes nas aulas de História, da Educação Básica, defendendo a concepção de que são fundamentais para o combate a um ensino conteudista e, por conseguinte, pouco atrativo para os estudantes.

Ao evidenciar que as críticas à História escolar possuem uma historicidade, a autora comenta a produção de Jonathas Serrano, um escolanovista da Primeira República que publicou muitas obras defendendo o uso de novas tecnologias no ensino de história. O destaque fica para o livro *Epítome de história universal*, publicado em 1912, no qual o autor já lutava contra ideais que persistem em continuar fazendo parte do cotidiano da escola:

Não é lícito em nossos dias, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia (...). Martírio da memória, o que deverá ser encanto da imaginação! (...) Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia. O curso ideal fora uma série de projeções bem coordenadas, o cinema a serviço da história, imenso gáudio e lucro incalculável dos alunos. Isto, porém, é por enquanto ainda bem difícil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mapas, etc., para ensinar pelos olhos e não apenas, e

---

<sup>23</sup> Para citar alguns exemplos: Flávia Caimi (2001); Helenice Rocha (2015); Circe Bittencourt (2009); Maria Auxiliadora Schmidt (2009); Selva Guimarães (2012); Marcos Silva (2013).

enfadonhamente não raro, só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções (Serrano *apud* Caimi, 2008, p. 134-135.).

Portanto, desde o início do século XX já se discutia o problema de um ensino de história focado apenas na memorização de conteúdos. Mas esta questão continua muito atual enquanto objeto de pesquisas. Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia, no artigo “O trabalho histórico na sala de aula”, questionam o conteudismo e abordam o lugar da pesquisa na prática em sala de aula. Dialogando com a obra de Gonzalo Zaragoga, elas concordam que a história “é, talvez, a disciplina que oculta com maior intensidade a sua própria metodologia e se apresenta como um conhecimento inalterável e acumulativo” (Schmidt; Garcia, 2003, p. 224). Ao enfatizar essa prática que não oferece ao aluno uma dimensão historiográfica do passado, também é negado a ele a própria historicidade da ciência, transformando a história quase em um dogma.

Essas características que, infelizmente, ainda insistem em fazer parte da disciplina também são questionadas pelo autor argentino Gonzalo de Amézola (2008). Ele define muito bem a diferença que existe entre a história escolar e a acadêmica. Para ele, a primeira é “esquizofrênica”, presa em modelos e epistemologias que não correspondem à história como conhecimento acadêmico, pautada por metodologias e principalmente por sua relação provisória com o tempo. Como forma de solucionar esta disparidade, defende um ensino a partir de questões metodológicas baseadas na resolução de problemas de pesquisa, propondo que o professor ensine seus alunos a pensar historicamente.

É por isso que a utilização de fontes no ensino de História, hoje, é defendida pela possibilidade de que ao analisá-las e problematizá-las, o aluno passe a produzir conhecimento histórico escolar, ao invés de apenas repeti-lo no processo de transposição didática. E isso também contrasta com a figura do que Selva Guimarães acertadamente chama de um “professor narrador” (2016, p. 246) que, ao chegar em sala de aula, age como uma espécie de “oráculo do passado”, distribuindo uma série de informações como se estivesse, de fato, presenciado os acontecimentos.

Nessa lógica, autoras como a já citada Schmidt e Marlene Cainelli (2004) consideram que o uso de documentos nas aulas de história proporciona uma nova dinâmica, pois é através do contato com essas fontes que os alunos podem questionar a História, desenvolvendo suas próprias hipóteses e fazendo apontamentos:

A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode

ser ponto de partida para a prática de ensino de História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 95).

Aqui há uma reflexão muito pertinente para se (re) pensar a própria didática da História: ao invés de começar pela narrativa presente no livro didático, o professor pode fazer o inverso e primeiro analisar documentos com os alunos, evidenciando que eles “contém saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas” (Caimi, 2008, p. 147). Parece simples, mas essa mudança é essencial para que eles começem a perceber que a História não é um conhecimento dado *a priori*, mas sim algo a ser construído baseado em metodologias específicas aproximando-os, assim, do ofício do historiador.

Portanto, não basta apenas uma nova concepção sobre o uso de documentos, é preciso também que surjam novas metodologias que acompanhem o desenvolvimento dessa questão. Ao discutir o livro *Enseñar Historia*, de Joaquin Pratts, Garcia também defende a criação de uma didática que, ao invés de se ater à mera repetição de informações fornecidas pelo professor, introduza o aluno

[...] no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático, são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes históricas; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a construir a explicação histórica (Schmidt; Garcia, 2003, p. 230).

As habilidades acima se relacionam muito bem às três operações propostas por Rüsen para que a aprendizagem histórica ocorra: experiência, interpretação e orientação (2010, p. 84). Baseando-se em suas ideias, pode-se concluir que o conhecimento histórico só é “digerido” pelos alunos quando estes compreendem o sentido do passado como intrinsecamente relacionado às questões do presente. Quando percebem que os vestígios do passado podem fornecer respostas às questões nunca formuladas e quando compreendem que sua existência só faz sentido quando relacionada à existência da humanidade no tempo. Como também sugere Agnes Heller (1993, p. 60): a resposta à pergunta – De onde viemos, o que somos e para onde vamos? – será chamada “consciência histórica, e as múltiplas respostas a ela, diferentes em substâncias e estrutura, serão ditas estágios de consciência histórica”. Acredito, assim como os autores, que é dentro dessa discussão e problematização que a consciência histórica se forma.

Para Rüsen, o conceito de consciência histórica se desenvolve no momento em que a informação histórica “crua” passa por um processo interno de significados e se torna parte do repertório cultural do sujeito, sendo utilizada como um recurso consciente no cotidiano. O resultado desse processo, então, é a chamada aprendizagem histórica. Além disso, a história precisa cumprir uma função prática que é a sua capacidade de orientar para a vida. Não no sentido de só tentar aprender com os erros do passado, mas de desenvolver a habilidade de se questionar perante a realidade em que vive. Nas palavras do autor,

É que a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. [...] A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo”, que flui através dos assuntos mundanos da vida diária (2010, p. 56).

Porém, esta fase só será atingida caso os alunos deixem de receber conteúdos prontos de história e se tornem, de fato, agentes de seu próprio processo de construção do conhecimento histórico. Quando este conhecimento é assimilado apenas pela recepção passiva, impede a capacidade dos estudantes construírem significados para a história e de orientarem-se baseados na experiência do passado. A partir do momento que o objetivo da aula é aprimorar sua consciência histórica, o aprendizado abandona o seu caráter unilateral e passa a ganhar novas dinâmicas. A didática proposta nesta dissertação busca desenvolver esta consciência juntamente com aspectos do fazer historiográfico, de maneira a auxiliar os alunos a desenvolver orientações e habilidades lógico-argumentativas. Assim, a “didática não pode mais ser plausível como teoria da prática de ensino, mas como a teoria da aprendizagem histórica”. (Monteiro; Gasparello; Magalhães, 2007, p. 61)

Acredito muito nesta visão dos autores. A aula de História precisa estimular a participação ativa dos alunos, mesmo que haja uma resistência no início. Quando decidi implementar as chamadas “metodologias ativas” em minhas aulas, em especial o Ensino Híbrido, tive muitos conflitos com alguns estudantes que estavam habituados a apenas cumprirem um papel passivo no ensino. Defendo que uma das formas de estimular os alunos no método histórico é apresentá-los a problemas que resultem em situações novas, desafiando-os a contrastar a novidade com os conhecimentos familiares estimulando,

assim, sua curiosidade científica. E são as fontes periódicas uma das aliadas do professor neste quesito.

Há diferentes formas de pensar as fontes periódicas no ensino de História. A primeira, e mais comum, é o professor analisar os jornais enquanto fontes primárias de determinada época, visando a melhor compreensão de um acontecimento histórico. Há diversas publicações do ProfHistória nesse estilo<sup>24</sup>, mas devido à abrangência de seus temas, me atendo a dois trabalhos que problematizam as fontes jornalísticas tanto por sua relação direta com os conteúdos do currículo, quanto por sua capacidade em propor reflexões que extrapolam a História presente nos manuais didáticos.

Mariana Ouriques (2020), em sua dissertação “O jornal em sala de aula: uma experiência no ensino de História”, tem como objetivo estudar com os alunos o processo de modernização da cidade de Desterro no século XIX, no contexto do pós-abolição. Para incentivar o estudo e a problematização sobre esse período, a autora desenvolve sequências didáticas que possibilitam a compreensão da história da cidade, utilizando como fontes publicações e charges do jornal *O Moleque*. Ela detalha as principais características do periódico, contextualizando sua importância nos debates sanitários da época e comparando publicações com outros jornais sobre o mesmo assunto. Sua escolha metodológica provém do desejo de analisar as produções feitas pelos próprios estudantes, observando como eles se apropriam de determinados conhecimentos e se houve mudanças ao longo do trabalho desenvolvido, em especial nas habilidades de “observação, problematização, análise e comparação” (Ouriques, p. 21).

Apesar de focar mais em construir um contexto histórico pré-definido pela historiografia do pós-abolição para só depois inserir as notícias do jornal *O Moleque*, Ouriques demonstra bem a riqueza das fontes periódicas em permitir que os alunos não apenas aprofundem os conteúdos do livro didático, mas consigam relacioná-lo e, principalmente, problematizá-lo com aspectos da história local de sua comunidade. As sequências didáticas produzidas por eles e analisadas pela autora permitem o estudo da própria historicidade do município, contextualizando-o em relação a questões como saneamento básico e mudanças no espaço urbano.

Já a dissertação “O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico”, de Fabrício

---

<sup>24</sup> Santos (2018); Babbista (2019); Luz (2020); Balani (2020); Santos (2020) e Alves (2022) são exemplos de dissertações que utilizam jornais enquanto fontes primárias para desenvolver conteúdos do currículo em sala de aula.

Adriano (2018), procura compreender como o trabalho com os periódicos impressos podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, especificamente os do 9º ano do Ensino Fundamental. Mas, ao contrário de Ouriques, ele articula o tema escolhido com a experiência em sala de aula, ao mesmo tempo em que busca analisar aspectos dos textos, dialogando com autores como Roger Chartier e Robert Darnton. O autor também deixa claro que seu trabalho procura se diferenciar de um uso meramente ilustrativo das fontes históricas, na contramão do que fazem muitos livros didáticos, que ainda apresentam os documentos como comprovantes das narrativas descritas de antemão. De certa forma ele amplia o estudo das fontes impressas ao relacioná-las com os conceitos utilizados para discutir a história do livro e as práticas de leitura, problematizando-as a partir de sua materialidade, ou seja, atento a características como autoria, diagramação, edição, leitores e outros elementos presentes na História do Livro.

Em seu trabalho, as narrativas produzidas pelos alunos foram criadas partindo do estudo de conteúdos variados que possuísem relação com o mundo dos impressos, como o Renascimento e as Revoluções do século XVIII. Por exemplo, ao analisar a narrativa de uma estudante, Adriano considera que apesar de não identificar o personagem histórico (Gutenberg) presente na imagem, ela conseguiu identificar um contexto histórico para inseri-lo, criando assim, condições para conhecê-lo. Em seguida ele relaciona essa produção com as considerações de Schmidt de que os alunos já possuem um vocabulário histórico de uso cotidiano para descrever situações de realidade histórica e atual, porém, muitas vezes este vocabulário não é suficiente para aprender a essência destes fenômenos (Adriano, 2018, p. 92).

Adriano permite que os alunos se aprofundem na história do impresso, compreendendo aspectos de sua produção ao longo do tempo, o que fica claro pela conclusão do trabalho: uma oficina sobre impressão tipográfica e visita a uma fábrica de papel. Além disso, sua utilização do conceito de pensamento histórico é muito próxima de minhas próprias reflexões, como mostrarei ao longo deste debate.

Assim, as dissertações de Ouriques e Adriano são exemplos positivos de como a utilização de fontes periódicas permitem que os alunos não apenas se aprofundem nos conteúdos do currículo, mas reconheçam a especificidade das fontes e compreendam aspectos de sua produção. Objetivos fundamentais para que tenham uma experiência com a história escolar que vá além da mera reprodução de conteúdos cristalizados, mas que possibilite uma transformação do sentido de que esses alunos dão para a própria história.

Acredito que estes objetivos contribuem para a descentralização do saber histórico e da própria valorização da cultura escolar, libertando-a da tão polêmica “transposição didática”<sup>25</sup>. A escola não pode e nem deve estar presa única e exclusivamente à universidade, reconhecida muitas vezes ainda como a detentora do conhecimento. Pelo contrário, o ambiente escolar é um lugar de produção de saberes e práticas muitas vezes exclusivas e inovadoras. É preciso reconhecer e valorizar a autonomia institucional de professores e alunos da rede básica para a construção de um conhecimento histórico próprio, com suas especificidades.

Nessa lógica, outra maneira de trabalhar as fontes periódicas é o uso de materiais do tempo presente como possibilidade de relacionar as situações ali retratadas com os fatos históricos do currículo. Nesse caso, o objetivo é problematizar acontecimentos do cotidiano e estabelecer possíveis relações entre diferentes temporalidades. É nesta categoria que esta dissertação se insere, visto que penso as reportagens de cunho histórico da *BBC* como recurso para desenvolver a capacidade dos estudantes em relacionar o presente com o passado. Para Schmidt e Cainelli, a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente, ainda que problemática em alguns sentidos, é importante para construir um diálogo com os alunos, pois:

Essa forma clássica de pensar a História permite estabelecer relações de causa e efeito entre acontecimentos de períodos sucessivos e, para o aluno, apresenta a vantagem de dar sentido ao mundo em que vive. A ideia de dar sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História. **É também uma postura que torna impossível qualquer pretensão a um discurso historiográfico definitivo, à medida que as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir.** Sempre surgem novas problemáticas e novos interesses. No entanto, à proporção que o ensino factual predomine sobre o explicativo, há o perigo de se utilizar a inteligibilidade do presente para explicar ou ilustrar o passado e deslizar para o senso comum (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 76-77. Grifos meus).

Acredito no potencial dos documentos periódicos justamente por sua capacidade de evidenciar a relação provisória da História com o conhecimento, deixando claro aos alunos que ela não é estática e nem definitiva, mas sim uma construção contínua e sujeita a revisões e novas interpretações ao longo do tempo. É por isso que autoras como Circe

---

<sup>25</sup> Arlette Medeiros Gasparello (Monteiro, 2007, p. 77) detalha que o termo foi criado pelo matemático Yves Chevallard para designar o processo de adaptação do conhecimento científico produzido na universidade para ser ensinado nas escolas. A transposição didática envolveria a simplificação, reorganização e contextualização de conteúdos. Críticos deste conceito, como a própria autora, além de André Chervel (1990) e Thaís Nívia de Lima (2011) dão ênfase para a autonomia do conhecimento escolar, sem falar que este se modifica ao entrar em contato com o saber acadêmico em sala de aula.

Bittencourt, consideram que o trabalho com fontes permite o desenvolvimento do pensamento histórico, evidenciando “a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares e fazem parte da memória social” (2004, p. 333). Este conceito utilizado pela autora é fundamental para as reflexões propostas. Mas é importante pontuar que não existe consenso sobre ele, sendo que sua utilização depende mais da especificidade do trabalho e da linha teórica do autor. Porém, é frequentemente contextualizado contendo um caráter contestatório:

Sob influência de teorias de desenvolvimento educacional, cultural e social que rejeitam o aprendizado como uma recepção do conhecimento, o “pensamento histórico” surgiu como um termo usado pelos professores de história para rejeitar o ensino de história como uma simples função de memorização e repetição (Parkes; Donelly, 2014, p. 140).

Mayra Hernández o comprehende enquanto um conjunto de competências que a história pode fomentar, englobando as noções de fonte histórica, causa e consequência e dimensão ética (Hernández, 2022, p. 103). Jesús Domínguez divide-o entre o conhecimento da história – o que sabemos sobre o passado - e o conhecimento sobre a história – seus conceitos e métodos (Domínguez, 2015, p. 44). Mas é a definição de Peter Seixas a mais próxima de minhas reflexões. Em sua obra *Benchmarks of Historical Thinking*, apresenta um conjunto de habilidades ganhas ao desenvolvê-lo com os alunos:

Pensadores históricos competentes comprehendem tanto as grandes diferenças que nos separam de nossos ancestrais quanto os laços que nos unem a eles; conseguem analisar artefatos e documentos históricos, que podem oferecer uma compreensão aprofundada dos tempos passados; conseguem avaliar a validade e a relevância dos relatos históricos quando usados para justificar a entrada em uma guerra, votar em um candidato ou tomar qualquer uma das inúmeras decisões que cidadãos informados em uma democracia precisam fazer. Tudo isso requer “conhecer os fatos”, mas conhecê-los não é suficiente. O pensamento histórico não substitui o conhecimento histórico: os dois estão relacionados e são interdependentes<sup>26</sup> (Seixas, 2006, p. 6).

Seixas, como bem observa Robert Parkes e Debra Donelly, entende o pensamento histórico como experiências do passado compartilhadas que contribuem para a reflexão

---

<sup>26</sup> *Competent historical thinkers understand both the vast differences that separate us from our ancestors and the ties that bind us to them; they can analyze historical artifacts and documents, which can give them some of the best understanding of times gone by; they can assess the validity and relevance of historical accounts, when they are used to support entry into a war, voting for a candidate, or any of the myriad decisions knowledgeable citizens in a democracy must take. All this requires “knowing the facts”, but “knowing the facts” is not enough. Historical thinking does not replace historical knowledge: the two are related and interdependent.*

do presente. Pensando sua aprendizagem pelos estudantes da educação básica, o autor ainda o divide em três elementos:

O primeiro é a habilidade de dar importância à informação histórica e estabelecer critérios pelos quais se pode julgar a significância de várias narrativas do passado, frequentemente competindo entre si. O segundo é a abordagem epistemológica pela qual as interpretações são revistas através da inclusão de nova evidência ou opinião. Este elemento envolve as habilidades de análise de fonte, a integração de opinião secundária e a aplicação de molduras pelas quais se pode julgar a confiabilidade da cacofonia de vozes que falam do passado e do presente. O terceiro elemento incorpora ação, empatia e julgamento moral. A ação histórica é a noção de que escolhas individuais e as ações de indivíduos ou grupos têm impacto na narrativa histórica e têm consequências intencionais e não intencionais (Parkes; Donelly, 2014, p. 142).

Dois desses elementos são os mais próximos da metodologia proposta ao longo desta pesquisa. Enquanto o primeiro possibilita ao professor trabalhar a historicidade do conhecimento histórico através de diferentes interpretações sobre um mesmo assunto, o segundo permite aos estudantes se familiarizarem com metodologias da história por meio do trabalho com fontes, inclusive ao estabelecer relações entre múltiplas temporalidades.

Após esta breve explanação, duas perguntas permanecem: como utilizar as reportagens de cunho histórico em sala de aula? Como funciona esta metodologia que parte de associações com o presente? Nilton Pereira (2007) discute a influência dos acontecimentos presentes no ensino de história, analisando a forma como eles aparecem no currículo e propondo maneiras de como abordá-los na sala de aula. Sua análise é muito pertinente para pensar a própria escolha metodológica em definir o foco da aula de História baseado na relação entre diferentes temporalidades:

O objetivo é inverso: conhecer o passado através da utilização calculada dos eventos do presente e da realidade imediata dos alunos. Trata-se de querer prender a atenção do aluno e tornar o conhecimento significativo. **Ou seja, usa-se o presente para dar sentido a estudo de um passado muito distante e diverso da vivência dos estudantes** (Pereira, 2007, p. 156-157. Grifos meus).

A ênfase em dar sentido ao conhecimento histórico escolar é uma necessidade frente às críticas de estudantes desmotivados com o próprio funcionamento da disciplina, que na maioria das vezes não conseguem enxergar paralelos entre a realidade vivida e a realidade histórica. Parte da geração atual não quer apenas aulas que dialoguem com seus anseios, mas também querem se ver enquanto participantes da própria construção do conhecimento. Concordo plenamente com o autor quando este considera que ensinar história é, acima de tudo, ensinar um método (Pereira, 2007, p. 160). Conceição Cabrini,

na obra que talvez seja a maior responsável pelo meu interesse no ensino de História, já apontava para a importância de os estudantes saberem produzir uma reflexão de natureza histórica (1999, p. 16).

Pensando estas questões alinhadas à prática escolar, a reportagem: “Como a peste bubônica fez surgir as duas instituições de pesquisa mais importantes do Brasil”, escrita por Marília Marasciulo<sup>27</sup> e publicada no dia 30 de maio de 2020<sup>28</sup>, busca discutir o contexto de surgimento de duas instituições científicas fundamentais para a história do país: a Fiocruz e o Butantan. O próprio título escolhido permite fazer uma reflexão sobre como a criação dos institutos está atrelada à epidemia de peste bubônica.

Na introdução da matéria, a repórter apresenta um telegrama vindo de Portugal no dia 14 de agosto de 1899 e recebido por Nuno de Andrade, diretor-geral de Saúde Pública de um Brasil recém republicano. Nele são noticiados casos de peste bubônica na cidade do Porto e como o país mantinha relações comerciais com Portugal, medidas deveriam ser tomadas:

Nuno de Andrade considerou necessário adotar estratégias severas, apoiadas pelo então ministro de Justiça e Negócios Interiores, Epitácio Pessoa: todos os navios vindos de Portugal estariam sujeitos à quarentena de 20 dias, e a medida se estenderia aos navios espanhóis. Também ficaria proibida a entrada de mercadorias como couros e peles, mobílias, roupas e acessórios, frutas e laticínios, e retalhos de tecido (Marasciulo, 2020A).

Em seguida, destaca a repercussão destas medidas na sociedade, em especial na cidade do Rio de Janeiro. Analisando cartas do diretor de higiene e médico Jorge Alberto Leite enviadas ao Jornal do Comércio, a autora enfatiza os argumentos científicos utilizados por Leite para questionar as medidas sanitárias: o primeiro era a decisão da Conferência Sanitária Internacional de que as quarentenas deveriam durar 10 dias; o segundo baseava-se na crença do profissional de que a doença era facilmente tratável. Além disso, o médico se mostrava preocupado com os prejuízos econômicos provenientes

---

<sup>27</sup> Jornalista da ciência formada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente trabalha como *freelancer* para a BBC e UOL.

<sup>28</sup> O mês de maio foi marcado pelo constante aumento no número de casos e mortes pela Covid-19, ao mesmo tempo em que acontecia um embate entre cientistas reafirmando a necessidade de isolamento social e prefeitos de grandes cidades planejando a reabertura do comércio. Importante destacar também o papel das instituições de pesquisa na corrida pela vacina, na realização de testes e na elaboração de medidas contra a Covid-19. No dia 18 de maio de 2020, por exemplo, a empresa americana de biotecnologia, Moderna, anunciou que a primeira vacina teve respostas positivas em humanos. Além disso, laboratórios da Embrapa e da Fiocruz passaram a diagnosticar o novo coronavírus.

da retenção de mercadorias nos navios. Também contextualiza as mudanças na medicina ocidental ao final do século XIX, como as descobertas do bacilo da peste bubônica, sua transmissão pelas pulgas presentes em ratos, a criação de uma vacina contra a doença pelo russo Waldemar Halkine e o soro desenvolvido pelo cientista franco-suíço Alexandre Yersin.

Apesar dos debates sobre as medidas sanitárias, no dia 18 de outubro foi admitida a chegada da doença ao Brasil, com uma epidemia em Santos, no litoral de São Paulo. No subtítulo “investigação detalhada” são explicadas as disputas em torno do reconhecimento oficial da doença. Citando Olga Fabergé Alves, historiadora do Centro de Memória do Butantan, Marasciulo aponta que o contexto econômico da época, em que Santos se transformou no porto mais importante do país pelo escoamento do café, influenciou diretamente a forma como o governo lidou com a peste.

Para sustentar essa argumentação, outras fontes utilizadas pela autora são trechos de entrevistas com o historiador Luiz Antônio Teixeira, da Casa Oswaldo Cruz e o livro *A campanha sanitária de Santos – Suas causas e seus efeitos*, escrito pelo médico Vital Brazil, em 1919. Embora o médico santista Guilherme Álvaro tenha diagnosticado um caso baseado no aspecto do cadáver e nos ratos mortos encontrados ao redor da residência, os empresários, antecipando prejuízos, fizeram pressão para que o diagnóstico fosse revisto. Encarregado de resolver o impasse, Brazil registrou suas conclusões após investigar a casa da família Milone:

“A característica epidemiológica, a observação clínica e a prova bacteriológica nos levam a concluir que a moléstia que estudamos em Santos é, sem dúvida alguma, a peste bubônica”, concluiu o pesquisador em seu relatório. No 23º dia de pesquisas, ele próprio foi acometido pela doença (Marasciulo, 2020<sup>a</sup>. Grifos meus).

Mesmo com as observações do médico, foi necessária a confirmação dos cariocas Oswaldo Cruz e Eduardo Chapot Prévost, que respaldaram o diagnóstico após encontrar bacilos da peste no cadáver. O mais interessante aqui, além da negação do governo em reconhecer a existência da doença, são os argumentos embasados em dados obtidos através da investigação científica. Daí a conclusão posterior de que o foco da peste em Santos se iniciou na residência da família.

A historiadora Christiane Souza, ao analisar a relação entre epidemias e o conhecimento científico, considera que estes episódios revelam tanto os sucessos quanto os limites da ciência e da medicina.

Com o surgimento da bacteriologia, a doença passou a ser vista como um *ontos* real, um princípio racionalmente organizado, uma entidade específica causada por um agente específico que deveria estar presente em todos os casos. A determinação do agente etiológico passou a ser crucial para o estabelecimento do diagnóstico, do prognóstico, como também para a racialização da profilaxia e da prática terapêutica (Souza, 2021, p. 75-76).

Ou seja, as medidas adotadas passaram a depender da capacidade dos médicos em estabelecer diagnósticos precisos. A doença, assim, passa a ser vista como um sistema interativo, no qual é possível compreender as relações entre agentes, ambiente e estruturas sociais. Existindo enquanto entidade empírica e após ser nomeada, ela servirá como um fator estrutural na sociedade. Logo, reconhecer e racializar este fenômeno envolve artefatos intelectuais e disciplinares que auxiliam na estrutura de cuidados médicos e políticas públicas que visam regular o comportamento da população.

Construído o contexto, a segunda parte da reportagem foca em analisar as consequências da disseminação da peste bubônica no país e as medidas profiláticas para o seu enfrentamento. Mesmo com a existência do soro, o Brasil não conseguiu importá-lo devido a escassez do produto pela alta demanda internacional, visto que a peste também assolava a Europa e a Ásia. Citando entrevistas com historiadores, ela demonstra a necessidade do Brasil em produzir medicamentos, investindo, portanto, na criação de institutos:

As autoridades sanitárias concordaram e encarregaram os pesquisadores que trabalharam na investigação da missão de fundar os institutos. “A ideia de impedir as quarentenas é que acabou gerando a criação de duas das maiores instituições de pesquisa do Brasil, para tentar impedir novas epidemias”, diz Teixeira (Marasciulo, 2020A).

Ao mesmo tempo, é mencionado que o presidente Rodrigues Alves nomeou Oswaldo Cruz como diretor da Diretoria Geral de Saúde Pública, tendo como principal meta modernizar o Rio de Janeiro e acabar com as epidemias que assolavam a capital. Em seguida, historicizando as construções dos edifícios, a autora desenvolve o argumento de que as medidas sanitárias deveriam estar atreladas ao saneamento e à pesquisa científica. A primeira instituição surgiu em São Paulo, inaugurado em 1914, o Instituto Emílio Ribas estava localizado na Fazenda Butantan. A segunda, o Instituto Soroterápico Federal (atual Fundação Oswaldo Cruz) foi inaugurado em 1918, na Fazenda de Manguinhos, Rio de Janeiro.

Simone Kropf e Dominichi Sá, no artigo: “Os 120 anos da Fiocruz em meio a uma pandemia”, relatam que a instituição nasceu com o propósito de produzir ciência com o foco em saúde pública:

O saneador da capital tinha planos ambiciosos para o Instituto que viria a ganhar seu nome em 1908. Para ele, a capacidade de dar respostas às emergências e demandas da saúde pública dependia necessariamente de pesquisas que pudessem fazer avançar o conhecimento até mesmo para identificar novos problemas sanitários. Foi o caso da descoberta da doença de Chagas em 1909, uma nova doença parasitária, cujos estudos projetaram internacionalmente a instituição e a ciência brasileira. Carlos Chagas, assim como outros que integravam a equipe inicial de Manguinhos, havia se formado nos conhecimentos e nas técnicas da medicina experimental nos laboratórios do Instituto, ainda enquanto estudante de medicina. **Para Oswaldo Cruz, não poderia haver ciência sem ensino.** Para isso, ele criou em 1908 o curso de especialização, que atrairia os jovens que desejavam ser cientistas (Kropf; Sá, 2020, p. 272-273. Grifos meus).

Para as autoras, Oswaldo Cruz posicionou a instituição na vanguarda do conhecimento da época, esforçando-se para superar a dependência científica e tecnológica do Brasil. Ele expandiu a pesquisa em microbiologia e medicina tropical, iniciou atividades educacionais em medicina experimental e capacitou a instituição para controlar surtos epidêmicos. “Mesmo em contexto econômico recessivo, atuou fortemente em favor da promoção do valor social da ciência” (Kropf; Sá, 2020, p. 274).

Por ser uma jornalista da ciência, Marília Marasciulo constrói sua argumentação toda em torno da importância dessas instituições para a sociedade, seja no passado ou na época em que a reportagem foi publicada, em meio à pandemia de Covid-19 e num contexto em que parcela significativa da população depositava esperança na descoberta de uma vacina efetiva. Através dessa discussão específica, o professor tem a possibilidade de debater com os alunos a importância de investimentos na educação não apenas em contextos pandêmicos emergenciais, mas para o próprio avanço da pesquisa científica como um todo, defendendo, inclusive, a necessidade de constantes e robustos recursos para as universidades brasileiras.

Outra oportunidade envolve a intermediação destes materiais com os manuais didáticos. Em muitos livros de História do Ensino Médio é comum encontrar explicações de que o Brasil no início do século XX tinha má fama internacional por conta das constantes doenças que vitimavam os estrangeiros. Essa reportagem da BBC é uma fonte que pode ser utilizada para problematizar as formas adotadas pelos governos para

solucionar o problema. Fugindo das explicações simplistas que associam as medidas de Oswaldo Cruz com a reforma urbana do Rio de Janeiro, aqui há a possibilidade do professor historicizar com os alunos o processo de criação dos institutos de pesquisa no combate as doenças. Fazendo, inclusive, um paralelo sobre sua importância durante as epidemias de peste bubônica, gripe espanhola e Covid-19.

No artigo “A Fiocruz em dois tempos: nas pandemias de gripe espanhola e da Covid-19”, Lorenna Ribeiro El-Dine e Vanessa Pereira Mello homenageiam os 120 anos da Fundação Oswaldo Cruz investigando o seu papel nas duas principais pandemias que fazem parte da história do Brasil republicano:

Como outras instituições públicas e privadas na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Oswaldo Cruz foi surpreendido pela gravidade da pandemia de gripe espanhola. Por esse motivo, precisou adiar atividades como a inauguração do seu hospital (que daria origem ao atual Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas). Durante a pandemia, a imprensa reiterou a capacidade do Instituto de responder a crises sanitárias. As novidades obtidas pela instituição em relação à influenza foram divulgadas nos periódicos do Rio de Janeiro e de capitais dos estados brasileiros. [...] Como as investigações realizadas por Henrique de Aragão, que apontavam um vírus não filtrável como o causador da gripe espanhola (El-Dine; Mello, 2020, p. 322-323).

Além disso, no auge da epidemia de Influenza os pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz que tinham formação médica foram convocados para trabalhar nos hospitais provisórios instalados no Rio de Janeiro. É um gancho oportuno para o professor relacionar com os alunos os impactos provocados pela Covid-19 nos profissionais da saúde, destacando tanto os estudantes de medicina e enfermagem que tiveram sua formatura antecipada por conta da necessidade de mais profissionais quanto a forma como a sociedade se posicionou ao lado da categoria por melhores condições de trabalho nos hospitais. É por isso que El-Dine e Mello concluem o artigo ressaltando a importância da pesquisa científica para o país:

Por meio destas e de outras ações, em meio à pandemia de Covid-19, a Fiocruz reitera a sua capacidade de oferecer respostas à sociedade brasileira em contextos de epidemias e a sua importância no cenário científico e da saúde pública no Brasil e no mundo. O protagonismo da instituição no combate às pandemias de gripe espanhola e de Covid-19 também evidencia o valor da ciência e a necessidade de o país fortalecer as instituições científicas nacionais e o Sistema Único de Saúde (SUS), para que possa estar preparado para enfrentar epidemias futuras (El-Dine; Mello, 2020, p. 327).

Voltando à reportagem, Marília Marasciulo, assim como todas as autoras discutidas, expõe no subtítulo “Evolução da pesquisa nacional” a defesa de que sem as pesquisas e os sistemas de contenção elaborados pelos institutos, o país teria muito mais mortes não só pela peste, mas por outras doenças que faziam parte do cotidiano, como a febre amarela e a varíola:

“Os institutos foram criados para resolver um problema específico, uma demanda urgente, mas foi interessante porque aproveitaram a oportunidade para criar outras coisas, sempre usando como argumento a vantagem econômica de se evitar acidentes ou novas epidemias e quarentenas”, diz a historiadora do Butantan (Marasciulo, 2020A).

Os soros contra picadas de cobras, as vacinas contra a febre amarela e a descoberta da doença de Chagas são exemplos utilizados pela historiadora Olga Alves como diretamente relacionados à existência dos centros de pesquisa. Mesma conclusão a que chegam Sá e Kropf analisando as viagens feitas pelos pesquisadores de Manguinhos ao interior do Brasil para estudar as doenças que prejudicavam as populações rurais. Por fim, como forma de relacionar diferentes temporalidades, a repórter também conclui seu argumento destacando o papel do Butantan e da Fiocruz no combate à pandemia de Covid-19. Enquanto o primeiro é responsável pela produção da vacina, coube ao segundo integrar uma coalização mundial que pesquisa o coronavírus.

Todas as propostas acima servem como oportunidade para mostrar aos alunos na prática tanto como a história é (re) escrita à medida que mudam as condições do presente, quanto como isso afeta os patrimônios e a memória coletiva. Sem falar na chance de proporcionar materiais que os auxiliem nas reflexões que relacionam diferentes temporalidades. Acredito que, ao elaborar uma aula que utilize as reportagens de cunho histórico em consonância com o livro didático e trechos de trabalhos historiográficos, seja possível construir um conhecimento histórico que fuga da lógica passiva, contemplativa e que não se esgota no passado.

Estas metodologias são fundamentais, pois permitem que os alunos possam comparar diferentes versões da história - questionando a narrativa do livro didático que muitas vezes se apresenta enquanto completa - em um processo importante para o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a argumentação e a dúvida sistemática (Brasil, 2018). Esta última, em específico, é importante para pensarmos o conceito de indeterminação (Monteiro, 2022, p. 12)

Este conceito é utilizado aqui enquanto uma lacuna no conhecimento histórico escolar. Quando o professor, ao preparar uma aula, apresenta para o aluno uma história acabada tanto em sua forma quanto no conteúdo, não deixa espaço para que ele construa narrativas através de sua subjetividade, restando apenas a reprodução (Monteiro, 2022, p. 15). Por outro lado, ao deixar claro que a narrativa presente no livro didático não representa toda a história daquele tema, ele abre a possibilidade de um conhecimento indeterminado, que pode ser contraposto com outras fontes, como a reportagem da BBC analisada anteriormente.

Ao invés de simplesmente reproduzir do livro ou “narrar” para os alunos a história da conturbada relação do Brasil com as doenças no século XX, o professor deve criar condições para que os estudantes, em grupo ou individualmente, construam narrativas que relacionam/contestam argumentos de diferentes autores - emulando elementos do próprio fazer historiográfico - deixam de encarar a história escolar como algo cristalizado, imutável e puramente memorialístico. Dessa maneira, ao estabelecer conexões entre múltiplas temporalidades, lidando com diferentes interpretações, os alunos dão novos sentidos e significados para a História. Parte do que Freire chamou de “ciclo do conhecimento”, ou seja:

o momento em que se produz o conhecimento inexistente, em que se cria o conhecimento que ainda não existe; e o momento em que se conhece o conhecimento que já existe. [...] Em qualquer desses dois momentos, a curiosidade do sujeito que conhece – tanto do sujeito que conhece o conhecimento que já existe, e portanto que se engaja num processo de conhecimento do conhecimento que já existe, quanto do sujeito que se engaja num processo de criar o conhecimento que ainda não existe (Freire; Guimarães, 1982, p. 78).

Portanto, é possível considerar que o pensamento histórico pode ser incentivado e desenvolvido ao trabalhar a História mediada pela utilização de reportagens de cunho histórico, sendo parte essencial de uma metodologia que busca desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos alunos de construir argumentos relacionando diferentes temporalidades. A didática que defendido busca aprimorar este pensamento de maneira a auxiliar os alunos a desenvolver orientações e habilidades lógico-argumentativas, abandonando seu caráter receptivo. Não desejo formar a consciência histórica deles, pois já a possuem, mas, “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (Cerri, 2011, p. 166).

Assim, utilizar estas fontes periódicas em sala de aula permite novas interpretações do conhecimento histórico, introduzindo novos temas e sujeitos nas aulas. Também permite que o professor questione junto aos estudantes a estrutura cronológica dos acontecimentos e os conceitos presentes no livro didático. Acredito que estas habilidades se tornam essenciais para que os alunos “se imunizem” contra versões simplistas, cristalizadas e reducionistas dos eventos históricos.

Neste sentido, as reflexões seguintes buscam expandir essas discussões ao relacionar duas pandemias que marcaram a história: a chamada gripe espanhola e o coronavírus. Também serão problematizados o papel da vacinação na história do Brasil, sua relação com a pandemia de Covid-19 e com o movimento antivacina.

## CAPÍTULO II – COVID-19, GRIPE ESPANHOLA E VACINAÇÃO: PODE A HISTÓRIA IMUNIZAR OS ALUNOS?

No livro *As doenças têm História*, Jacques Le Goff (1997) estabelece que a doença não pode ser circunscrita apenas a uma história dos progressos científicos. Mas também deve (re) construir saberes e práticas vinculados às suas estruturas sociais e nas formas de pensar a própria doença:

A doença pertence à história, em primeiro lugar, porque não é mais do que uma ideia, um certo abstrato numa “complexa realidade empírica” (M. D Grmedk), e porque as doenças são mortais. [...] A doença pertence não só à História superficial dos progressos científicos e tecnológicos como também à História profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às representações, às mentalidades (Le Goff, 1997, p. 7-8).

Le Goff enfatiza a importância da história dos conhecimentos e práticas relacionados às estruturas sociais, ao imaginário e às mentalidades, dando menos importância ao que ele chama de progresso científico e tecnológico. Dessa forma ele aponta diferenças entre o que é científico/biológico e o que é cultural e social. Por outro lado, historiadores da ciência criticam essa visão, pois compreendem que as doenças precisam ser analisadas tanto ontologicamente quanto fisiologicamente, ou seja, tanto em seus aspectos biológicos quanto sociais, sem ter de necessariamente separá-las.

Autores como Charles Rosenberg não negam a influência dos aspectos culturais, mas incluem o que o historiador francês considera superficial nas moléstias. É nessa lógica que Rosenberg estabelece a própria definição de doença: um evento biológico reflexo do conhecimento médico, mas também um aspecto social que afeta tanto coletivamente quanto individualmente, moldado por valores culturais e pela relação entre médicos e pacientes (Rosenberg, 1992, p. 2).

Na mesma lógica, Jean Charles Sournia defende que médicos e sociedade estão em uma relação constante de reciprocidade. A própria história das doenças é fruto de decisões epistemológicas dos pesquisadores, assim como o ato de diagnosticar que, para o autor, responde a um desejo permanente do ser humano em catalogar, simplificar e organizar. Logo, a doença “não tem existência em si, é uma entidade abstrata a qual o homem dá um nome” (Le Goff, 1997, p. 359).

Tendo como suporte essas discussões, é possível considerar que os vírus também se enquadram em uma categoria ontológica passível de ser analisada e problematizada

em diferentes aspectos, principalmente os historiográficos e didáticos. Parafraseando Le Goff, se a doença pertence à História, é lógico pressupor, então, que também pertence ao ensino desta disciplina.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um alerta sobre vários casos de pneumonia da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. O responsável pelos casos foi identificado como uma nova cepa de coronavírus que até então não havia sido descoberto em seres humanos<sup>29</sup>. O surgimento da Covid-19, doença causada pelo SARS-CoV-2, marcou um dos eventos mais significativos e disruptivos da história contemporânea. Inclusive, há historiadores que consideram a pandemia de Covid-19 como o marco que estabelece a virada do século 20 para o 21.

A grande marca do século XX foi a tecnologia e a ideia de que ela nos emanciparia e libertaria. Discordo da afirmação de que não estávamos globalizados no século XIX, mas foi apenas no século XX que a tecnologia ganhou escala mundial e acelerou o nosso tempo. Graças a ela, acreditávamos estar nos livrando das amarras geográficas, corpóreas, temporais. Não estávamos. Ao deixar mais evidente o nosso lado humano e vulnerável, a pandemia da covid-19 marca o final do século XX (Schwarcz, 2020, p. 3).

Rapidamente, o vírus se espalhou de Wuhan para outras partes da China e, em questão de semanas, atingiu outros países, transformando-se em uma pandemia, como declarado pela OMS no dia 11 de março de 2020. Seu impacto foi profundo e multifacetado. No campo da saúde, sobrecarregou hospitais, causou milhões de mortes e sequelas em muitos sobreviventes. No aspecto social, provocou o distanciamento, fechamento de escolas e locais de trabalho, além de um aumento significativo na prevalência de problemas relacionados à saúde mental. Economicamente, provocou uma recessão global, com desemprego em massa e interrupções nas cadeias de suprimentos.

Robert Werner, em ensaio muito pertinente, aponta que o coronavírus deve ser estudado e interpretado como um agente da história, visto que “os não humanos são atores que podem modificar os rumos da história” (Wegner, 2020, p. 223). Ao dialogar com a obra do filósofo francês Bruno Latour, ele explica que um ator é qualquer coisa que modifica o curso de ação de outros agentes. Fica difícil negar, depois de todos os acontecimentos da pandemia de Covid-19, que o coronavírus não mudou o curso das

---

<sup>29</sup> <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

ações humanas. Porém, esta chave interpretativa não é fácil de ser aceita, pois muitos pesquisadores foram acostumados a definir que somente os seres humanos fazem história.

O fato é que, impactada pelo surgimento repentino da doença, a sociedade buscou explicações para compreender o cenário incerto. Cientistas de diversas áreas foram chamados para explicar à população leiga tanto os perigos do novo coronavírus, quanto formas de preveni-lo. Em busca de um contexto que trouxesse sentido para o evento, historiadores também tiveram um papel ativo:

Especialistas na análise do passado, historiadores também vivenciaram forte demanda pública na crise mundial. A sociedade parecia buscar, com a História, algumas respostas para o nosso brutal espanto: já suplantamos tragédias semelhantes? Vamos sobreviver a essa hecatombe? O que foi experimentado no passado e que poderia ser repetido para nos tirar da crise? O que precisa ser terminantemente transformado? A História pode nos fornecer lições e nos ajudar a pensar sobre o que devemos fazer? (Sá *et al.*, 2020, p. 13).

A pandemia de Covid-19 tem um amplo retrospecto. A varíola dizimou quase 90% da população nativa americana. A gripe espanhola matou cerca de 50 milhões e a AIDS, desde seu surgimento em 1981, já tirou a vida de 33 milhões de pessoas ao redor do mundo. O coronavírus evoca o passado não apenas pela doença e mortalidade, mas também nas discussões sobre as consequências sociais e econômicas do vírus e nas medidas de saúde pública; além de conflitos sobre o comércio, quarentenas e o que se chama hoje de distanciamento social. Por fim, aborda questões contemporâneas como debates sobre o impacto das medidas de saúde pública na liberdade pessoal, nas liberdades civis e nas questões relacionadas a doenças mentais, assim como a luta para compreender o seu impacto em diferentes populações e regiões.

O propósito deste capítulo é compreender a Covid-19 a luz das teorias da história das ciências, assim como suas possibilidades didáticas como objeto do ensino de História, em especial sua relação com a epidemia de gripe espanhola do século XX. Porém, considero impossível falar sobre esta nova doença sem destacar dois aspectos que foram fundamentais ao longo da pandemia de coronavírus: a vacinação e o movimento antivacina. Por isso também serão problematizados em sua historicidade e contribuição para a construção de um conhecimento histórico escolar que faça jus a um dos principais objetivos da disciplina: desenvolver o senso crítico dos estudantes.

## **2.1 – Gripe espanhola e Covid-19: diálogos em sala de aula**

Analisado o contexto de produção das reportagens de cunho histórico e o seu papel enquanto intermediárias para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, o objetivo agora será problematizar publicações da *BBC News Brasil* sobre a gripe espanhola, seus possíveis diálogos com a história da ciência e da pandemia de Covid-19.

A história das doenças é um campo de estudos muito rico e que revela aspectos fundamentais das sociedades ao longo do tempo. Desde os primórdios da humanidade, as doenças têm desempenhado um papel crucial na modelagem das civilizações, influenciando questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Na década de 1970, o historiador William Hardy McNeill criticava a pouca atenção dada à história da saúde pelos pesquisadores. Analisando sua obra, Dilene Raimundo Nascimento considera que “essa dificuldade em lidar com a doença prendia-se ao fato de ela ser concebida como mera contingência, com desvio no curso normal dos acontecimentos, sem ter um papel decisivo sobre a dinâmica dos próprios acontecimentos” (Nascimento, 2004, p. 14).

Esta percepção começou a mudar em decorrência da pandemia de AIDS, resultando no interesse dos pesquisadores em revisitar a história das epidemias e pandemias, destacando, em particular, seu papel como pontos de inflexão, muitas vezes redefinindo os rumos históricos e promovendo avanços na medicina e na saúde pública.

Como atestam diferentes historiadores da saúde, as epidemias são episódios breves, mas intensos e com grandes consequências. Anny Jackeline Silveira, no artigo “Epidemia: evento ou narrativa”, considera que surtos epidêmicos podem ser analisados através de uma visão natural ou biológica, concentrando-se em características que singularizam uma enfermidade: a identificação do agente causador, seu ambiente ecológico de desenvolvimento, a resposta imunológica e a vulnerabilidade de diferentes grupos. Nesse aspecto, a doença é compreendida como resultado da interação entre o agente patogênico, o ser humano e o ambiente, constituindo um fenômeno específico que desencadeia uma narrativa específica (Silveira, 2003, p. 132).

Autores como o já comentado historiador da medicina, Charles Rosenberg, consideram que por serem episódios comuns a praticamente todas as culturas, independentemente de suas diferenças históricas e geográficas, as epidemias permitem estudos comparativos:

Assim, como fenômeno social, uma epidemia tem uma forma dramatúrgica. Epidemias começam em um determinado momento no tempo, se desenrolam em um palco delimitado no espaço e duração, seguindo um enredo de tensão crescente e reveladora, transformando-se em uma crise de caráter individual e coletivo e depois dispersando-se para um desfecho. Em outro dos seus aspectos dramatúrgicos, a epidemia toma a forma de um espetáculo – mobilizando as comunidades para elaborarem rituais que incorporam e reafirmam valores sociais fundamentais e modos de entendimento. É o seu caráter público e a intensidade dramática acompanhada da unidade de lugar e de tempo que fazem das epidemias temas apropriados às preocupações de moralistas e de pesquisadoras/es que busquem um entendimento da relação entre ideologia, estrutura social e construção de subjetividades particulares<sup>30</sup> (Rosenberg, 2010, p. 279. Tradução minha).

Influenciado pelo contexto da pandemia de AIDS, de análises da epidemia de cólera do século XX e da obra *A Peste*, de Albert Camus, seus estudos são especialmente relevantes para compreender como diferentes sociedades enfrentaram, reagiram, interpretaram e narraram suas experiências com as doenças. Rosenberg comprehende as epidemias não apenas como acontecimentos biológicos, mas também enquanto eventos sociais e culturais. Ao correlacionar suas histórias, seria possível compor uma estrutura narrativa que se repete em cada evento epidêmico, como se fosse uma espécie de arquétipo.

Chamada pelo autor de “dramaturgia das epidemias” (Rosenberg, 2010, p. 281-287), foi criada como uma análise didática para compreender melhor esses eventos, identificando padrões repetitivos vivenciados no passado. Possui quatro etapas muito bem definidas, mas que são indissociáveis: (1) Medo; (2) Expansão rápida da morte; (3) Qualidade episódica e (4) Os significados da doença para a sociedade. Ao comparar estas reações, várias semelhanças podem ser observadas, de maneira que experiências distintas parecem seguir um padrão reconhecível, formando um enredo previsível. Este conceito será fundamental nas problematizações feitas ao longo deste capítulo, pois em consonância com as considerações do autor, acredito ser possível e didaticamente relevante associar diferentes pandemias.

---

<sup>30</sup> Thus, as a social phenomenon, an epidemic has a dramaturgic form. Epidemics start at a moment in time, proceed on a stage limited in space and duration, following a plot line of increasing and revelatory tension, move to a crisis of individual and collective character, then drift toward closure. In another of its dramaturgic aspects, an epidemic takes on the quality of pageant – mobilizing communities to act out propitiatory rituals that incorporate and reaffirm fundamental social values and modes of understanding. It is their public character and dramatic intensity – along with unity of place and time – that make epidemics as well suited to the concerns of moralists as to the research of scholars seeking an understanding of the relationship among ideology, social structure, and the construction of particular selves.

Segundo Rosenberg é possível considerar, então, que em todas as epidemias a doença surge de forma repentina, mas sua existência só é reconhecida, quando foge do controle e há um número crescente de doentes e mortos. Em seguida, é construída uma base explicativa para lidar com a sua imprevisibilidade, assim como surgem as primeiras respostas à moléstia, como a adoção de medidas baseadas nas ferramentas intelectuais disponíveis na época, sendo estas influenciadas pelos valores socioculturais, morais, religiosos e políticos envolvidos. Por fim, o surto epidêmico diminui de forma gradual, tornando-se mais brando e seguido de uma fase em que surgem reflexões sobre o acontecido, buscando extraír lições deste acontecimento.

Como dito, a volta ao passado em busca de respostas também pode acontecer no início de uma pandemia, como atesta a reportagem escrita por Stephen Dowling<sup>31</sup> publicada pela *BBC News Brasil* no dia 11 de março de 2020: “Coronavírus: o que podemos aprender com a gripe espanhola, pandemia que matou milhões há 100 anos”. Talvez pela pressa do autor em corresponder a pressões editoriais ou mesmo como forma de atrair uma audiência surpreendida com o decreto de uma nova pandemia global, o pequeno artigo sofre de inúmeros problemas teóricos e metodológicos<sup>32</sup>.

Começando por uma concepção de história mestra da vida deixada explícita no título por meio do verbo “aprender”, como se o passado fosse um repositório de ideias a serem transportadas para o presente. Em segundo lugar, há uma completa falta de referências, tanto de fontes primárias quanto de trabalhos historiográficos. Quando parte para a associação entre os contextos, Dowling prima pela superficialidade, ao mencionar apenas que de início as mortes são de pessoas idosas e que a Influenza se espalhou de forma mais lenta devido à tecnologia da época. Além disso, ao longo do texto ele simplesmente cita de forma genérica “estudos” como suporte para suas afirmações, como a de que “uma comunidade no Alasca escapou da gripe quase incólume ao fechar escolas, proibir reuniões públicas e impedir o acesso à vila pela estrada principal”. (Dowling, 2020)

Aqui há uma primeira oportunidade para o professor. Ao levantar esses problemas com os alunos, é interessante apresentar publicações que fazem relação entre as epidemias

---

<sup>31</sup> Jornalista formado pela *Victoria University of Wellington*. Foi editor da BBC em Londres e atualmente trabalha como *freelancer*.

<sup>32</sup> Importante ressaltar que estes problemas podem ser fruto tanto da falta de informações concretas sobre a profilaxia do coronavírus, quanto pelas questões editoriais já mencionadas. Mas não exime o autor de sua responsabilidade quanto a qualidade das argumentações. A versão original, publicada em inglês, ao menos cita um especial feito pela BBC sobre os 100 anos da gripe espanhola.

através de argumentos epistemologicamente corretos. De maneira simplificada, é possível afirmar que tanto a Covid-19 quanto a gripe espanhola foram introduzidas no Brasil por meio de transportes internacionais. Inicialmente, foram vistas como alarmes falsos ou exagerados. A semelhança inicial com a gripe comum também causou uma falsa sensação de familiaridade com as doenças. Importante pontuar também que ambas destacaram e ampliaram as desigualdades sociais já existentes: os primeiros infectados eram viajantes que retornavam do exterior, porém, a rápida propagação do vírus afetou principalmente os grupos de baixa renda devido às suas condições socioeconômicas e ambientais desfavoráveis. Ao analisar a história da gripe espanhola, Nôrbia Ribeiro define fatores que também poderiam ser utilizados para se referir à pandemia do coronavírus:

A Gripe Espanhola demonstrou que, por mais que fosse difundido que seu contágio era democrático, que atingia a todos por igual, os estudos mostraram o contrário. Nos Estados Unidos, os mais pobres foram os mais atingidos, e no Brasil não foi diferente. A escassez de recursos pela qual os pobres passavam, aliada às debilidades decorrentes de outras doenças, à falta de recursos médicos ou socorros tardios, à alimentação insuficiente e às moradias insalubres, foram dificuldades que tiveram como consequência o elevado número de óbitos, maior entre os mais desfavorecidos socialmente (Boa-Sorte, 2022, p. 41-42).

Na última parte da reportagem, Downling chama atenção justamente para estes aspectos, destacando que grande parte das vítimas que sucumbiram à gripe espanhola era de pessoas em situação socioeconômica vulnerável, com má nutrição e saneamento ruim. E que por isso, a principal “lição” a ser retirada da pandemia de Influenza seria o fortalecimento dos sistemas de saúde, muitos inclusive surgidos após o surto da doença no século XX.

Boaventura de Souza Santos, no ensaio *A cruel pedagogia do vírus*, já alertava sobre a questão de que uma doença, em seu sentido biológico, pode até ser democrática, mas enquanto fenômeno social, uma “pandemia não é cega e tem alvos privilegiados” (Santos, 2020, p. 7). Ou seja, tanto na pandemia de Covid-19 quanto na de Gripe Espanhola, aspectos socio-sanitários, raciais e de gênero foram determinantes para compreender e analisar as consequências das moléstias.

Outra possibilidade didática é historicizar com os alunos a origem da doença, desde sua etimologia. A palavra gripe surge do francês *gripper*, que significa “agarrar com força”, em referência à forma brusca com que surgem os sintomas iniciais da doença (Nogueira, 2019). Segundo as estimativas mais prováveis, a influenza H1N1 infectou

cerca de 500 milhões de pessoas em poucos meses, matando de 25 a 50 milhões. É considerada por muitos autores como o maior flagelo sanitário da história moderna. No Brasil foram cerca de 35 mil mortes registradas oficialmente, segundo dados da FGV, mas acredita-se que o número tenha sido muito maior.

Utilizei esta reportagem, em junho de 2022, com duas turmas de 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Após terminarmos os eventos da 1ª Guerra Mundial, meu objetivo era apresentar aspectos da pandemia de Gripe Espanhola, sequer citada no manual didático<sup>33</sup>. No primeiro momento, dividi os alunos em grupos e pedi para lerem o texto, separando os principais argumentos do autor, além de identificarem similaridades com o que eles lembravam sobre a Covid-19. Quando começamos a discussão, pude identificar que uma boa parcela teve êxito em apontar as semelhanças das medidas adotadas em ambas as epidemias. Porém, eu que tive de chamar a atenção para a intenção do autor ao utilizar o verbo “aprender”: seu objetivo era utilizar a história como um repositório de exemplos que poderiam ser repetidos em épocas distintas, talvez obtendo os mesmos resultados. Como os alunos não tinham noções anteriores de como funciona a escrita da história, e muitos não lembravam nem o conceito de “fonte”, tive pouco sucesso em desenvolver este assunto. Mas pelo menos alguns se interessaram em saber mais sobre a Gripe Espanhola, o que me permitiu estender o tema em outras aulas.

Mas como surgiu esta doença conhecida hoje como gripe espanhola? Segundo John Barry (2020), o vírus da influenza habita naturalmente aves aquáticas silvestres, mas, ao sofrer mutações, pode infectar seres humanos através de outro mamífero intermediário, como o porco. Apesar do substantivo “espanhola”, a teoria mais aceita defende que a doença surgiu provavelmente no estado do Kansas, nos Estados Unidos. Como o país exportava alimentos e tropas para a Primeira Guerra Mundial, o vírus rapidamente chegou à Europa. Apesar de ter matado muitos soldados no início de sua fase epidêmica, os casos não eram noticiados, tendo como justificativa os esforços de guerra. Apenas a Espanha, neutra no conflito, começou a publicar informações sobre o flagelo, o que fez com que o vírus ficasse conhecido como Gripe Espanhola<sup>34</sup>. Barry ainda considera que “a gripe matou mais pessoas em um ano do que a peste bubônica da Idade

---

<sup>33</sup> Destacando o fato de que os livros didáticos do Novo Ensino Médio adotam um caráter interdisciplinar que mais descontextualiza os assuntos do que possibilita os alunos compreenderem as especificidades das disciplinas.

<sup>34</sup> Ao longo deste subtítulo, utilizarei as expressões Gripe, Influenza e H1N1 como sinônimos da Gripe Espanhola.

Média em um século; matou mais pessoas em 24 semanas do que a AIDS em 24 anos” (Barry, 2020, p. 8).

Ao também historicizar as definições desta gripe, Schwarcz e Starling sugerem que caracterizar uma doença com o nome do inimigo/estrangeiro faz parte de uma estratégia:

Os soldados alemães, no campo de batalha, chamavam a peste de “febre de Flandres”. Na Polônia, era a “gripe bolchevique”, e na Pérsia, a “gripe inglesa”. Em San Sebastián, perto da fronteira com a França, onde a moléstia começou seu ataque à Espanha, pondo em risco o turismo que sustentava a economia da região, levou o nome de “gripe francesa” (Schwarcz; Starling, 2020, p. 12).

Outros nomes conhecidos eram o de gripe pneumonia, peste pneumonia, grande influenza, catarro russo, mal das trincheiras, febre de três dias, além da “bailarina”. Este último é explicado pela transmissão da doença, que “dançava” em larga escala enquanto infectava as células dos hospedeiros. A própria pluralidade de nomes que a doença ganhou em um curto espaço de tempo pode servir como uma provocação inicial em sala de aula.

Quando a pandemia de Covid-19 foi decretada no Brasil, em 11 de março de 2020, muitos historiadores foram chamados para explicar a história de outras pandemias, em especial a de gripe espanhola, como forma de traçar paralelos possíveis entre os contextos. Deixando claro o cuidado com anacronismos, os pesquisadores tentaram identificar, de início, características que pudessem relacionar as duas doenças.

A Covid-19, assim como a Influenza, é uma doença viral que se propaga quando pessoas infectadas liberam gotículas contaminadas no ar ao falar, tossir, espirrar ou mesmo rir<sup>35</sup>. Pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, em artigo publicado no dia 7 de maio de 2020, consideram que mesmo com a evolução da ciência, não havia medicação antiviral disponível, nem vacinas que poderiam proteger as pessoas. Também analisam o papel fundamental desempenhado pela mídia:

Em 1918, os conselhos sobre higiene e isolamento social eram muito semelhantes aos que se vivencia agora. A informação por parte dos

---

<sup>35</sup> De acordo com a OMS, a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, em dezembro de 2019.

jornais, por exemplo, foi muito importante àquela época, apesar do grande número de analfabetos. Essas pessoas poderiam ouvir os comentários das notícias e sobre os meios de prevenção da gripe, também podiam observar ilustrações dos jornais – muitas delas alertavam sobre a doença. Por outro lado, também houve censura sob a alegação de evitar o pânico. Os jornais também publicavam comentários de médicos sobre a doença e, em alguns casos, como fez o paulistano *O Estado de S. Paulo*, reproduziam diariamente números oficiais de doentes e mortos (UFPR, 2020).

Interpretação compartilhada por Luciana Kind, cuja pesquisa mostra que os “jornais registravam as cenas do cotidiano alterados pela pandemia, traziam estatísticas sobre os contaminados e mortos, apresentavam o debate da comunidade médica e das diferentes forças políticas. Além de veicularem as prescrições sanitárias e as práticas adotadas pela população.” (Kind, 2020, p. 5). Pensando em outra lógica, María Isabel Porras Gallo considera que, assim como no início do século XX, a abundância de informação trazida pelos jornais impressos contribuiu tanto para informar a população, quanto para espalhar notícias falsas, gerando confusão entre o público leigo. Fato este ampliado durante a pandemia de Covid-19, por conta de tecnologias como a internet e as redes sociais.

Além disso, como no início de ambas as pandemias não havia tratamentos eficazes, as soluções adotadas foram praticamente iguais: isolamento de pessoas doentes ou suspeitas de estarem doentes; quarentenas; encerramentos de atividades coletivas e eventos em massa; uso de máscaras e higienização das mãos:

Do ponto de vista do tratamento, a atual pandemia mostra como as medidas de apoio e de combate aos sintomas continuam a ser básicas, particularmente relevantes na ausência de um recurso terapêutico específico, como ocorreu com a gripe de 1918-1919. O que mudou é a possibilidade de ter um maior número de recursos farmacológicos, infraestruturais e pessoal especializado, nos países mais desenvolvidos e não tanto naqueles com poucos recursos<sup>36</sup> (Porras-Gallo, 2021, p. 881. Tradução minha.).

É possível identificar no argumento da autora a mesma lógica defendida por Rosenberg ao estruturar um enredo para a compreensão das doenças infecciosas. Uma

---

<sup>36</sup> *Desde el punto de vista del tratamiento, la actual pandemia muestra como siguen siendo básicas las medidas de soporte y combatir los síntomas, particularmente relevantes al no contarse con un recurso terapéutico específico, como ocurrió con la gripe de 1918-1919. Lo que ha variado es la posibilidad de disponer de mayor número de recursos farmacológicos, infraestructuras y personal especializado, en aquellos países más desarrollados y no tanto en los de bajos recursos.*

crise epidêmica pode resultar em respostas extremistas ou em esforços coordenados para lidar com a situação. A Gripe e a Covid-19 desencadearam uma série de problemas característicos de uma epidemia, como mortes, isolamento de infectados, medidas sanitárias rigorosas e até a suspensão de atividades não essenciais. O impacto pessoal das doenças e mortes entre conhecidos, as mudanças de comportamento e restrições, mesmo que não seguidos à risca, geraram um sentimento de ansiedade e angústia similares ao experimentado em períodos de vulnerabilidade, como um contexto de guerra. Além disso, é possível perceber uma aproximação entre as epidemias no que diz respeito à forma como a população tentou lidar com o desconhecido:

Em ambas as pandemias, o risco de adoecimento e o perigo de morte fez com pessoas de diversas camadas da sociedade buscassem o amparo da fé e o auxílio das forças sobre-humanas. Nas duas pandemias, os cultos religiosos não deixaram de ser realizados em igrejas, casas de oração, centros espíritas e terreiros de candomblé e umbanda. Os religiosos parecem não temer o risco de contaminação nos espaços sagrados, mesmo quando os rituais propiciam aglomerações em locais fechados, desafiando as recomendações das autoridades sanitárias (Souza, 2021, p. 82).

Uma das grandes diferenças entre a pandemia de Covid-19 com as demais foi justamente o papel da ciência ao lidar com a doença. Apesar das incertezas com seu surgimento, o vírus e seu tempo de incubação foram rapidamente identificados, tendo seu DNA sequenciado e compartilhado com o resto do mundo, permitindo que vacinas fossem desenvolvidas em tempo recorde.

Por fim, ao explicar a relação entre a Covid-19 e a Gripe, Rossi sintetiza:

Longe de dizer que a história se repete, ao refletir sobre como as sociedades enfrentaram outras pandemias, podemos aprender com seus erros, e identificar de que forma nossos comportamentos são influenciados pelas notícias diárias e as maneiras como são divulgadas (Rossi, 2020, p. 162).

Dessa maneira, deixando de lado qualquer pretensão a um conhecimento puramente utilitário, considero válida a tentativa em relacionar as duas pandemias não apenas como forma de entender melhor aspectos socioculturais da Covid-19, mas também como forma de se (re)pensar a própria história da gripe espanhola.

Acredito ser importante pontuar também a renovação do interesse por esta doença que traumatizou o mundo no século XX. Assim como durante a epidemia de AIDS, a

pandemia de Covid-19 influenciou o trabalho dos historiadores. Christiane Maria Cruz de Souza, no artigo “Da gripe espanhola à Covid-19: uma análise comparativa de epidemias e pandemias do século XX ao XXI”, contextualiza aspectos importantes desta questão. Segundo ela, “a brutal intervenção da pandemia [de Covid-19] em todo o planeta contribuiu para aumentar o interesse da sociedade por epidemias e pandemias do passado, motivado pela necessidade de compreender e explicar as incertezas do presente” (Souza, 2021, p. 69).

Ao também apontar que o interesse dos historiadores pelo passado pandêmico é motivado pelas vivências do presente, Porras Galo deixa evidente que:

[...] Recentemente, alguns historiadores têm sugerido o papel que a experiência vivida durante a atual pandemia pode desempenhar ao iluminar nossa compreensão dos episódios pandêmicos anteriores, destacando sua complexidade<sup>37</sup> (Porras-Galo, 2021, p. 880. Tradução minha.).

Este interesse possui duas razões: (1) identificar semelhanças entre as crises sanitárias, com o objetivo de retirar possíveis lições e (2) analisar a história da influenza à luz das experiências vividas no presente, durante a pandemia do coronavírus. Segundo a autora, características e conjunturas que antes eram somente imaginadas pelos pesquisadores ao revisitar o passado, são agora melhor compreendidas devido ao fato destes terem vivenciado uma pandemia.

Exemplo disto é o já citado livro *A bailarina da morte: A gripe espanhola no Brasil*. Logo na introdução da obra, as duas autoras expõem seus motivos para se debruçar no passado em busca de respostas para as mazelas contemporâneas:

[...] Este livro pretende recuperar não apenas a história da espanhola no Brasil – a partir de algumas de suas capitais, tomadas aqui como representativas – e a narrativa das mortes que ela causou e enlutaram todo o país. Pretende também tratar da vida. De como os métodos de combate à nova doença – a qual desfigurava e matava suas vítimas em cerca de três dias – foram muito semelhantes aos que conhecemos em 2020, ano que amanheceu tomado pela pandemia da covid-19 (Schwarcz; Starling, 2020, p. 23).

---

<sup>37</sup> Hace poco, algunos historiadores han planteado además el papel que la experiencia vivida de la actual pandemia puede desempeñar para iluminar nuestra mirada hacia episódios pandémicos anteriores desde una percepción de su complejidad.

O ponto mais interessante ressaltado por todos os autores é o quanto ter vivenciado o contexto pandêmico foi importante para que os pesquisadores voltassem ao passado com um olhar diferenciado, buscando respostas para novos questionamentos, talvez sequer impensáveis anteriormente. As reportagens da BBC escolhidas como fonte para análise ao longo desta pesquisa também se incluem nesta categoria, mas sem a pesquisa documental e metodológica, obviamente, pois apenas recuperam materiais sobre o tema à luz dos acontecimentos contemporâneos ao contexto da Covid-19. Indo além, a própria existência desta dissertação também se justifica pelas vivências ocorridas durante o isolamento social decorrente do coronavírus.

Considero importante começar a discussão com este assunto pois ele evidencia uma particularidade sobre o contexto imediato após a pandemia de H1N1: o seu desaparecimento das pesquisas acadêmicas e, consequentemente, da memória coletiva. O historiador estadunidense Alfred Crosby (2003) caracteriza a gripe espanhola como a “pandemia esquecida”, devido aos silenciamentos que ocorreram tanto na memória coletiva, quanto na própria academia, que preferiu estudar questões relativas à Primeira Guerra.

Provocação feita também pelo historiador da saúde, o argentino Diego Armus. Para ele, enquanto as mortes da Primeira Guerra Mundial, em muito menor escala, continuam lembradas, as da Influenza foram enterradas e muitas vezes sequer mencionadas em estudos sobre o período:

A pandemia de 1918/19 foi rapidamente esquecida, embora outras menos letais se tenham seguido em 1957/58, 1968 e 2009. Se o curso de muitas décadas pudesse explicar por que foi ignorada até a chegada da pandemia de Covid-19, é surpreendente constatar que, em apenas alguns anos após o término da pandemia, ninguém a lembrava. A gripe matou muito mais do que a Primeira Guerra Mundial – superando em muito o número total de soldados americanos mortos em todas as guerras em que os Estados Unidos se envolveram no século XX – mas as mortes da guerra eclipsaram as da pandemia nos cabeçalhos dos jornais, nas páginas de obituários e na memória coletiva<sup>38</sup> (Armus, 2020, p. 105. Tradução minha.).

---

<sup>38</sup> *La pandemia de 1918/19 cayó muy rápidamente en el olvido, aun cuando las siguieron otras menos letales en 1957/58, 1968 e 2009. Si el correr de muchas décadas podría explicar el que se la haya ignorado hasta la llegada de la pandemia del Covid-19, sorprende constatar que en tan solo unos años de pasada la pandemia y la nadie la recordara. La influenza mato muchísimo más que la Primera Guerra Mundial – y superó con creces el total de soldados norteamericanos muertos en todas las guerras en las que Estados Unidos se involucró en el siglo XX – pero las muertes de la guerra taparon a las de la pandemia en los titulares de los diarios, en las páginas de obituarios y en la memoria colectiva.*

Tentando explicar esta questão, ele considera que talvez as mortes provocadas pela guerra tenham causado maior impacto na sociedade por serem cometidas por seres humanos, ao passo que a pandemia, carregada de incertezas científicas, pode ter sido interpretada enquanto um fenômeno brutal, inesperado e inexplicável, que a memória coletiva escolheu esquecer (Armus, 2020, p. 106.). Prova disso, para o autor, é que os livros escolares estadunidenses do século XX não mencionavam a gripe espanhola.

Assim, ao questionar a falta de pesquisas e mesmo de romances/relatos sobre a gripe espanhola, estes pesquisadores também supõem que a escassez foi motivada pela predileção da humanidade em glorificar os acertos em detrimento dos erros, daí a quantidade enorme de publicações sobre o progresso e o elogio da modernidade ao invés de relatos que narram a derrota pela doença. Importante esclarecer que a ausência de pesquisas sobre a Gripe Espanhola no pós Primeira Guerra Mundial também se deve ao próprio regime de historicidade do período. A experiência traumática da guerra e suas consequências levaram a uma reavaliação das narrativas históricas e à emergência de novas formas de entender o tempo e a história, profundamente atrelados à experiência e atitudes dos seres humanos. Logo, é possível compreender o abandono de temas em que o principal protagonista seria uma doença, ao invés de seres humanos.

Portanto, é possível considerar que houve um aumento do interesse pelos estudos sobre a Influenza por causa da situação vivida durante a pandemia de Covid-19. Mas é importante destacar também que, ao contrário da historiografia estadunidense e europeia, a brasileira não deixou de investigar o tema. A historiadora Anny Jackeline Silveira elabora um levantamento sobre a produção acadêmica relativa à Gripe Espanhola, do seu início aos dias atuais. Ao revisar as publicações sobre o assunto, discute duas principais abordagens: uma que defende a ideia de uma dramaturgia comum, permitindo identificar semelhanças entre diferentes sociedades e épocas; outra que se concentra nos aspectos ecológicos do fenômeno, destacando os elementos únicos de cada situação. Mas, como bem ressalta a autora: “a história das epidemias será sempre mais instigante quando ampliar nossas percepções sobre a interação entre dimensões biológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais, quando de uma visão particular nos fizer mover para perspectivas mais amplas e abrangentes” (Silveira, 2020, p. 15).

O mais interessante é o destaque dado por ela a três livros publicados logo após o término da pandemia: *A propósito da Pandemia de gripe em 1918*, de Carlos Pinto Seidl (1919); *O pandemônio de 1918*, de Carlos Artur Moncorvo Filho (1924) e *A gripe epidêmica no Brasil e especialmente em São Paulo*, de Carlos Luiz Meyer e Joaquim

Rabelo Teixeira (1920). O primeiro livro apresenta um histórico da doença no país e das opiniões que circulavam entre a classe média, além de oferecer uma descrição da pandemia no Rio de Janeiro, enfatizando a mobilização para enfrentá-la. Já o segundo e o terceiro livros focam nos dados sobre a gripe no estado de São Paulo, incluindo também uma coletânea de relatórios das autoridades sanitárias de todo o país, notícias publicadas pela imprensa e alguns documentos administrativos. Ou seja, ao menos no Brasil o tema não ficou esquecido ou relegado ao ostracismo, sendo que estas publicações continuam como fontes fundamentais para compreender a forma como a sociedade da época narrou e ressignificou a pandemia.

Em seguida, a autora comenta uma série de obras que vão de 1980 até a segunda década do século XXI, não se restringindo às grandes capitais do Sudeste, mas também com publicações que reconstruem a história da pandemia no Amazonas, Rio Grande do Sul e Bahia. Outro destaque mencionado por Silveira é o ano de 2018, centenário da Gripe Espanhola, o que fez ressurgir uma série de publicações acadêmicas e midiáticas sobre o período. Além disso, diversos jornais/portais de notícias também escreveram matérias especiais sobre o assunto, inclusive a *BBC News Brasil*. Logo, fica evidente que no Brasil o interesse pela história da Gripe Espanhola é anterior ao surgimento do coronavírus. O que houve foi mais uma popularização midiática de obras já concluídas ou em processo de finalização, além de maior destaque para os historiadores especialistas no assunto.

Já no contexto posterior à pandemia de Covid-19, é pertinente considerar brevemente a perspectiva pós-humanista neste debate. Cecília de Sousa Neves (2015, p. 263) explora o conceito ao analisar a obra de Cary Wolfe, problematizando a supremacia do humano sobre outras formas de vida. De forma simplificada, é possível considerar que esta abordagem desafia as ideias tradicionais tanto da definição do que significa ser humano quanto sua correlação com o ambiente natural, assim como a interdependência entre as espécies. Este último ponto é importante para pensar a própria relação entre os seres humanos e os vírus como o SARS-Cov-2, responsável pela Covid-19. A pandemia evidenciou como os humanos são parte de um sistema maior, em que decisões, comportamentos e tecnologias impactam profundamente a saúde global e o meio ambiente, ressaltando a necessidade de uma abordagem mais integrada e responsável em relação à vida no planeta.

Pensando na repercussão deste debate em sala de aula, o professor pode discutir com os alunos a própria escassez de conteúdos sobre a gripe espanhola presente nos materiais didáticos, apesar de uma historiografia nacional farta em trabalhos sobre os seus

efeitos nas principais cidades brasileiras. Também pode evidenciar como sua posterior aparição nos manuais surge de forma paralela aos acontecimentos da pandemia de Covid-19. Ao problematizar as reportagens de cunho histórico ele pode chamar a atenção, portanto, para aspectos do próprio fazer historiográfico, levando-os a uma reflexão sobre como toda produção histórica parte das demandas do presente.

Em 28 de março de 2020, a *BBC News Brasil* publicou a reportagem “Cidades dos EUA que usaram isolamento social contra gripe espanhola tiveram recuperação econômica mais rápida, diz estudo”. Escrita por Mariana Schreiber<sup>39</sup>, este material possibilita reflexões a respeito de como as disputas no presente sobre a eficácia do isolamento social influenciam a volta ao passado em busca de respostas. A autora deixa isso claro logo no início do texto, ao mencionar que o presidente Jair Bolsonaro se posicionava contra as medidas de isolamento, utilizando como argumento a retração econômica decorrente dessas medidas.

Schreiber, porém, contesta essa versão, analisando o estudo *Pandemics Depress the Economy, Public Health Interventions Do Not: Evidence from the 1918 Flu*<sup>40</sup>, escrito por economistas estadunidenses em 26 de março de 2020. Tomando como amostra 43 locais afetados pela Influenza, os autores cruzaram dados referentes à duração das medidas sanitárias, o número de mortes registrado e os indicadores econômicos. Concluíram que os municípios que adotaram medidas de isolamento social não só evitaram muitas mortes como também amenizaram maiores impactos sobre a economia, com a atividade voltando a crescer mais rápido do que nos municípios que não seguiram as recomendações sanitárias:

Segundo eles, diversas cidades americanas adotaram em 1918 estratégias de distanciamento social similares às que têm sido usadas hoje ao redor do mundo contra o coronavírus, como “fechamento de escolas, teatros e igrejas” e “a proibição de reuniões em massa”. Além disso, também aplicaram outras ações como o uso obrigatório de máscara, isolamento de pessoas infectadas, tornar a gripe uma doença notificável e medidas públicas de desinfecção e higiene (Schreiber, 2020).

Como contraponto, a autora apresenta o exemplo da Filadélfia, também analisado no artigo, que não adotou as medidas recomendadas e ainda permitiu a realização de um

---

<sup>39</sup> Formada em jornalismo pela UFRJ. Trabalhou por seis anos como repórter de economia para os jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo*. Atualmente trabalha como correspondente da BBC News Brasil, em Brasília.

<sup>40</sup> Que pode ser conferido, na íntegra, aqui: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/39875>

desfile para recolher fundos de guerra. A consequência foi um aumento considerável no número de mortes pela gripe. É possível ter uma noção dos efeitos através do historiador John Barry, que reconstrói um cenário devastador provocado pela doença nos EUA:

Rapazes deitados em macas no chão, esperando que morressem os que ocupavam as camas para ficar em seu lugar. Toda manhã as ambulâncias vinham, e carregadores de macas levavam os marinheiros doentes para dentro e os cadáveres para fora [...] as enfermeiras envolviam mais de um paciente vivo em lençóis e colocavam uma etiqueta no dedão do pé esquerdo. Economizava tempo, já que elas estavam exaustas. Eram etiquetas de transporte, listando o nome do marinheiro, sua posição e a cidade natal [...] corpos no necrotério, empilhados do chão ao teto, como lenha (Barry, 2020, p. 220-221).

Paulo Murillo Neufeuld, ao analisar as consequências da gripe espanhola juntamente com a Primeira Guerra Mundial, elenca uma série de fatores que poderia ter contribuído para a rápida proliferação do vírus:

Apesar de a Primeira Guerra Mundial não ter causado a pandemia de Gripe, aglomeração dos quartéis e a movimentação das tropas inegavelmente ajudaram a sua disseminação. Os constantes e intensos traslados dos combatentes em modernos sistemas de transporte terrestres e marítimos possibilitaram a quase imediata propagação da doença pelo mundo. Considera-se ainda que a má higiene, má nutrição, a deterioração psicológica e a guerra química (gás mostarda) travada nas trincheiras e campos de batalha tenham aumentado a susceptibilidade dos soldados ao vírus (Neufeuld, 2020, p. 214).

Outra possível resposta para a alta mortalidade da gripe espanhola surgiu com as pesquisas epidemiológicas de John Brundage e Dennis Shanks. Para eles, o vírus da influenza não era mais mortífero que outras cepas. Na verdade, o grande diferencial para a alta mortalidade provocada pela gripe espanhola foram as condições sociais, em especial a desnutrição da população afetada e as condições de vida insalubres, ocasionando superinfecções bacterianas que agiam em conjunto com a infecção viral (Pelbart; Fernandes, 2021, p. 141).

O vírus da influenza de 1918, ao que tudo indica, desencadeava uma resposta intensa do sistema imunológico, com uma rápida liberação de células brancas. O que sobrecarregava o organismo, levando a inflamações graves e podendo acumular líquido nos pulmões, aumentando a chance de outras infecções. Esta reação, hoje chamada de “tempestade de citocina” (Neufeuld, 2020, p. 215) pode ter sido a responsável pelo grande

número de óbitos em adultos jovens e saudáveis, pois desencadeava uma Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG).

Além disso, Mariana Schreiber resume bem o cerne da pesquisa norte-americana: as medidas preventivas impactam a economia, mas o efeito econômico de ignorá-las é maior, pois as famílias reduzem seu consumo e trabalho para evitar a doença. Logo, as ações para controlar a propagação do vírus podem reduzir a mortalidade e ao mesmo tempo trazer benefícios econômicos.

Por fim, a autora termina a reportagem se questionando sobre a possibilidade de utilizar os resultados do estudo em ações contra a pandemia de Covid-19. Em busca de outra opinião, ela consulta o pesquisador Marcelo Medeiros, professor visitante da Universidade de Princeton, que aponta limites na possível relação entre as situações, visto que a economia brasileira do século XXI é muito diferente da estadunidense do século XX. Mas ressalta que é possível ficar atento ao “recado” do estudo:

O país que tomar a decisão de se proteger bem agora, controlar a epidemia o máximo possível, vai ter uma vantagem em termos globais. Ao sair mais rápido e menos abalado da crise, vai entrar numa posição de vantagem na economia internacional (Schreiber, 2020).

Considero este um material com muitas possibilidades didáticas. Em primeiro lugar, pode ser trabalhado pelo professor como forma de exemplificar as questões discutidas no início deste subtítulo, em especial a de como acontecimentos do presente influenciam e até mesmo determinam os objetos de pesquisa de um historiador.

Neste caso em específico, é possível abordar o contexto em que tanto a reportagem quanto o estudo estrangeiro foram escritos: o início da pandemia de Covid-19. Por se tratar de uma doença nova, com uma profilaxia ainda em discussão, havia um amplo debate no período sobre as melhores medidas a serem adotadas para impedir a proliferação do coronavírus. Porém, isto não impediu a ciência de determinar medidas básicas de contenção, como o isolamento social, a higienização recorrente das mãos e o uso de máscaras.

Na época, apesar de já saber dessas medidas, o presidente da República, Jair Bolsonaro, fez o seu primeiro pronunciamento em cadeia nacional sobre a pandemia<sup>41</sup> minimizando claramente os seus impactos. Mesmo sem saber os efeitos da doença, ele

---

<sup>41</sup> Pode ser conferido aqui: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2020/03/venceremos-o-virus-afirma-bolsonaro-em-pronunciamento-aos-brasileiros>

sugeria aos brasileiros que a vida não poderia parar, que empregos deveriam ser mantidos e que todos deveriam voltar à normalidade. Interessante observar também que o vídeo foi ao ar no dia 24 de março de 2020, ou seja, 4 dias antes da matéria veiculada pela BBC. É possível supor que a reportagem de Schreiber foi influenciada por estes acontecimentos e pelo contexto conturbado em que diferentes versões sobre os impactos do isolamento social circulavam.

Esta discussão pode ser feita em sala de aula abordando com os alunos os resultados do estudo analisado pela reportagem da *BBC* sobre a gripe espanhola com publicações recentes sobre os impactos do isolamento social em cidades brasileiras durante a pandemia de Covid-19. Uma das publicações, como um estudo feito pela Unicamp e a Universidade do Texas<sup>42</sup>, deixa evidente que municípios de São Paulo que adotaram estratégias de isolamento social mais severo não tiveram pior desempenho econômico. Inclusive, os pesquisadores também analisam indicadores econômicos, de isolamento social e de saúde; os mesmos dados estudados pelos economistas estadunidenses.

Aqui é possível articular estes eventos com o primeiro ato dramático da teoria defendida por Rosenberg: a lentidão no reconhecimento e na aceitação da epidemia, tanto por medo quanto por interesses políticos e econômicos. Seja nos tempos da espanhola ou no da Covid-19, houve inicialmente negação e subestimação dos casos, inclusive associando-os a uma gripe em menor escala, demonstrando claro desdém das autoridades em inclusive promover medidas imediatas e eficazes para conter a propagação do vírus.

Também é possível relacionar os aspectos políticos entre os dois contextos pandêmicos. Gilberto Hochman, por exemplo, considera que “a pandemia de 1918 foi um evento trágico que tornou saliente a baixa capacidade dos entes federativos de responderem positivamente a emergências sanitárias de modo autônomo ou mesmo cooperativo.” (Hochman, 2020, p. 121). É por isso que sua principal ideia gira em torno de um consenso mínimo surgido entre as elites políticas, em decorrência da doença, sobre a necessidade de estruturas que fossem capazes de coordenar ações de saúde em nível nacional:

[...] São Paulo percebeu que não poderia continuar com sua autonomia política e sanitária sem a regulação nacional dos problemas sanitários dos demais estados. Sob o governo Epitácio Pessoa, o Congresso

---

<sup>42</sup> Que pode ser lido, na íntegra, aqui:

<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0245011>

Nacional aprovou, em dezembro de 1919, um Departamento Nacional de Saúde Pública que, se não era ainda o tão desejado Ministério da Saúde, já se constituía com atribuições muito ampliadas em algumas áreas, especialmente no combate às epidemias rurais (Hochman, 2020, p. 123).

O mais interessante é a forma como o autor conclui sua pesquisa. Ao se questionar sobre a possibilidade de haver lições ao analisar a história da gripe espanhola, Hochman chama a atenção para um fato curioso, para não dizer preocupante: enquanto no século XX, o Brasil lutava para construir uma coordenação nacional na área de saúde, em 2020 eram os estados, de forma independente por conta da omissão do Governo Federal, que tomavam à frente no combate à Covid-19<sup>43</sup>.

Situações de saúde que atingem tais dimensões sempre expõem os métodos do governo, os acordos políticos, as respostas e mesmo omissões das autoridades. Tanto em 1918 quanto em 2020, cada estado abordou o vírus de forma distinta, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. A experiência da pandemia de 1918 sugere que poderíamos ter elaborado um plano para enfrentar a Covid-19 e, possivelmente, minimizar os seus danos. Naquela época, como dito, não existia um plano estruturado. Não havia um Ministério da Saúde e muito menos um SUS. As únicas instituições disponíveis eram as Santas Casas de Misericórdia, hospitais de isolamento e hospitais militares, frequentemente improvisados (Hochman, 2020, p. 124-125). Durante a pandemia de Covid-19, apesar de o SUS oferecer atendimento integral e gratuito a todos, o governo federal não parecia ter a capacidade nem a vontade deliberada de coordenar nacionalmente a resposta ao vírus ou de criar políticas públicas centralizadas para lidar com os efeitos da epidemia no curto, médio e longo prazo.

Coronavírus e Influenza, duas doenças que não respeitam limites territoriais, mas que geraram soluções individuais e coletivas em prol da saúde pública. Autores como Hochman, Schwarcz e Starling avaliam que, no passado, boa parte dos presidentes dos estados apostou na ciência para controlar a epidemia de gripe. Já em 2020, no momento mais duro da pandemia, não havia ministro da saúde, pelo contrário, um general da ativa “comandava”, sem nenhuma ligação profissional com a área médica. Estes aspectos, além de tornar o debate mais rico, permitem que os alunos compreendam a influência do

---

<sup>43</sup> O autor publica o artigo no contexto em que São Paulo, sob o governo de João Dória, toma à frente no combate aos efeitos da pandemia, em resposta ao negacionismo do governo Bolsonaro.

presente nas análises históricas, tanto do ponto de vista da pesquisa e da escrita, quanto nas possíveis interpretações feitas à posteriori pelo professor e seus alunos.

Pude observar isto na prática ao trabalhar esta reportagem, na íntegra, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma instituição privada, no início de 2023. Como os alunos já estavam em fase de revisão de conteúdos, separei três aulas no planejamento para o tema. No primeiro momento, como eles já haviam lido o texto em casa, discutimos seus principais pontos, evidenciando os argumentos e exemplos levantados pela autora. Ao questioná-los sobre o uso das fontes, muitos conseguiram identificar o estudo produzido pelos médicos e economistas como base das informações apresentadas pela jornalista.

No segundo momento, tentei provocá-los a pensar sobre a data da matéria e a intenção da jornalista em escrever sobre a covid-19 através do exemplo sobre a gripe espanhola. Percebi que a associação só ficou mais clara, quando perguntei se a reportagem existiria se não tivesse acontecido a pandemia de coronavírus. Mas acredito que o tema só tenha feito sentido ao pedir para eles relacionarem sua experiência com o isolamento social e os exemplos apresentados ao longo da reportagem. Muitos relataram a recusa de parentes em seguir o distanciamento, mesmo com as evidências de contágio já amplamente divulgadas pela mídia.

A atividade do terceiro momento foi dividi-los em grupos para pesquisarem no material didático quais conteúdos eram introduzidos através de associações com eventos do tempo presente. Praticamente todos os grupos tiveram sucesso em identificar relações com direitos humanos, cidadania, características da vida privada e aspectos do sistema político. A conclusão foi feita em forma de pergunta: quando a história parte do presente para apresentar o passado, ela faz mais sentido? Os alunos deveriam escrever um pequeno texto se posicionando sobre o tema e desenvolvendo os exemplos que escolheram na atividade em grupo.

Esta reportagem, portanto, pode ser utilizada pelo professor para esclarecer que todo conhecimento produzido possui uma intencionalidade. Aqui se encontra outro diferencial da *BBC News Brasil*: a produção de conteúdos históricos que não apenas narram um passado, mas também explicam ao leitor como aquele conhecimento foi produzido, possivelmente manipulado e questionado ao longo do tempo. Este tipo de discussão, geralmente restrito a obras de historiadores, nem sempre se encontra acessível para os alunos e não costuma aparecer com frequência nos livros didáticos. Mas muitos jornalistas que publicam suas matérias na BBC fazem estas pesquisas, utilizando como

referência livros e entrevistas com pesquisadores da área. Ou seja, é um material enxuto, com linguagem acessível e que, com a devida intermediação do professor, pode ser problematizado nas aulas como forma de analisar e questionar os próprios conteúdos de história do currículo.

Outra reportagem que também discute os impactos da gripe nos EUA é a escrita por Ángel Bermúdez:<sup>44</sup> “Gripe espanhola: 5 hábitos de saúde que mudaram após pandemia de gripe que arrasou o mundo em 1918”<sup>45</sup>, publicada em 29 de maio de 2022. O conteúdo do artigo é baseado no livro *More Deadly Than War* (“Mais mortal que a guerra”, em tradução livre), e em entrevistas com o autor da obra, o historiador estadunidense Kenneth Davis. Lançado em 2018 durante as comemorações dos 100 anos da pandemia, utiliza fotografias, relatórios médicos e relatos de soldados e civis sobreviventes para explorar a relação entre a gripe espanhola e a Primeira Guerra Mundial.

O historiador credita à pandemia o surgimento dos “míticos anos 20”, época em que floresceu o *jazz* e diversos aspectos da cultura estadunidense, a inserção das mulheres no mercado de trabalho devido à falta de homens tanto pela guerra, quanto pela epidemia de Influenza e, por último, o discurso anti-imigração de parte da população, com medo de que estrangeiros aumentassem a circulação do vírus no país.

O objetivo da reportagem em si é listar e explicar cinco mudanças de saúde que a pandemia de gripe espanhola trouxe para a vida das pessoas nos EUA e que permaneceram após o surto: (1) o uso de copos descartáveis; (2) cobrir a boca ao tossir e espirrar; (3) evitar cuspir em locais públicos; (4) ventilar os espaços e (5) usar aquecedor sob a janela (Bermúdez, 2022).

Investigar a maneira como cada sociedade reage a uma epidemia é uma forma de compreender melhor as dinâmicas e relações sociais presentes no contexto pandêmico. Enquanto Ángel Bermúdez se debruça sobre os EUA, Christiane Maria Cruz de Souza em sua tese de doutorado, analisa os impactos da gripe espanhola na população baiana<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Jornalista espanhol especializado em relações internacionais. Foi *freelancer* nos principais veículos de comunicação brasileira, entre eles o G1, Revista Época e UOL. Atualmente trabalha na *BBC World Service*.

<sup>45</sup> Como dito anteriormente, este tipo de conteúdo é chamado por especialistas de *fait-divers*, ou caça cliques, envolve notícias e reportagens que enumeram “características” sobre algum assunto visando despertar o interesse do leitor.

<sup>46</sup> Acho válido destacar aqui uma especificidade da disciplina de História na Educação Básica: as generalizações e comparações de situações aparentemente distintas. Faz parte da explicação didática o professor trazer exemplos para os alunos de contextos localizados em espaços e, muitas vezes,

Ela destaca que a sociedade se viu obrigada a assumir uma posição frente à doença que se alastrava pela cidade, influenciada por concepções científicas e religiosas:

Cada sociedade em particular constrói sua resposta a uma epidemia. De formas diversas, em períodos históricos e espaços geográficos específicos, indivíduos e grupos humanos utilizaram-se de signos, práticas e preceitos para racionalizar, administrar e combater as doenças. Dessa maneira, produziram seus próprios modos de definir a etiologia, a transmissão, a terapia apropriada e os significados de uma enfermidade, utilizando-se, para tanto, das ferramentas intelectuais da época (Souza, 2007, p. 22-23).

Na reportagem, por sua vez, os três primeiros referem-se a comportamentos higiênicos que a população precisou mudar para evitar o aumento do contágio pela gripe espanhola. Inclusive com apoio massivo do governo, que fazia propagandas buscando conscientizá-los de que tossir, cuspir e espirrar em público poderia causar o adoecimento de outras pessoas, chegando inclusive a aplicar multas de 1 dólar e com a obrigação de comparecer ao tribunal. Além disso, também espalhava cartazes enumerando hábitos considerados corretos:

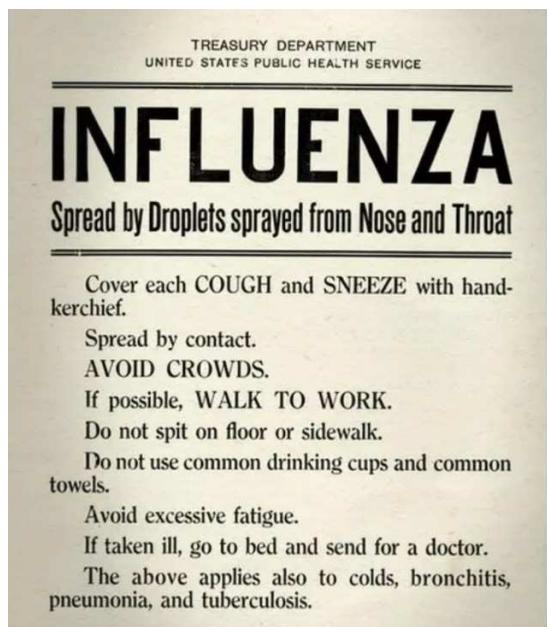


Figura 3: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61624362>

---

temporalidades diferentes. No caso do exemplo citado, comparar a forma como os estadunidenses e baianos lidaram com a gripe espanhola torna-se pertinente para a melhor compreensão dos alunos sobre o tema da aula.

<sup>47</sup> Departamento do Tesouro. Serviço de Saúde Pública dos Estados Unidos. INFLUENZA: Espalhada por gotículas expelidas pelo Nariz e Garganta. Cubra cada TOSSIDA e ESPIRRO com um lenço. Espalhada por contato. EVITE AGLOMERAÇÕES. Se possível, VÁ A PÉ PARA O TRABALHO. Não cuspa no chão ou na

Aqui o professor tem a oportunidade de fazer um diálogo muito interessante utilizando a propaganda estadunidense com os cartazes veiculados pelo Ministério da Saúde durante a pandemia de Covid-19:



Figura 4: <https://coronavirus.rs.gov.br/midia/imagem/cartaz-na-prevencao-do-coronavirus>

É possível estimular os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre os hábitos dispostos nos cartazes e associá-los com as profilaxias das duas doenças. Outra possibilidade é incentivar a pesquisa sobre quais os hábitos que mudaram na sociedade brasileira após a pandemia de Covid-19, destacando aspectos como o trabalho remoto, o ensino híbrido, os cuidados com a saúde mental e até os debates sobre a vacinação e a desigualdade social. Mais interessante ainda é analisar com eles os conhecimentos científicos disponíveis em cada período, de forma a construir um conhecimento histórico escolar que desenvolva habilidades como a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem (BNCC, 2018).

Os dois últimos foram hábitos que impactaram diretamente a vida privada das pessoas, modificando inclusive aspectos da arquitetura e decorações das casas. Para manter as janelas abertas durante o inverno, engenheiros criaram uma forma de manter os cômodos aquecidos: colocar um radiador no local, prática até hoje presente em casas

---

calçada. Não use copos e toalhas de uso comum. Evite fadiga excessiva. Se ficar doente, vá para a cama e chame um médico. As instruções acima também se aplicam a resfriados, bronquite, pneumonia e tuberculose.

do país. Kenneth Davis ainda ressalta o hábito de utilizar máscaras, destacando exemplos como o da cidade de São Francisco, em que rígidas leis foram aplicadas e conseguindo manter um baixo índice de mortes e infecções.

Ao contrário do autor, o professor pode utilizar um trecho do também estadunidense Peter Lawrence Kane para enriquecer a discussão sobre a eficácia das medidas na cidade:

Em 1918, a prefeitura de São Francisco fechou, para logo depois reabrir restaurantes, o que provocou uma segunda onda da gripe espanhola. A autoproclamada Liga anti-máscara reuniu-se num ringue de patinação para protestar contra as medidas de segurança. O grupo citou motivações de direitos constitucionais e bens econômicos, embora também houvesse questões sobre a eficácia das medidas sanitárias de saúde de São Francisco. O debate sobre o uso de máscaras desenrolou-se perante um público assustado e frustrado [...] (Kane, 2020).

Como dito no capítulo anterior, uma das riquezas desse tipo de material é a possibilidade de utilizá-lo para mostrar aos alunos aspectos do próprio trabalho do historiador, como a contraposição de autores sobre um mesmo tema. É incorporando a falta de consenso historiográfico nas aulas que o professor permite aos estudantes compreender a História como construção epistemológica, e não como simples narrativa a ser consumida.

São questões relevantes que podem ser elencadas em uma aula sobre a Primeira Guerra Mundial e que fogem de obviedades como síntese de batalhas, motivações do conflito e suas consequências. Além de mostrar a relação entre a guerra e a Gripe Espanhola, muitas vezes ignorada pelos manuais didáticos, o professor pode analisar com os alunos, por exemplo, a importância dos soldados brasileiros no combate à gripe que assolava a Europa. Equipados para praticar cirurgias e tratar ferimentos de combate, foram surpreendidos com uma população doente e carente de cuidados (Gurgel, 2014, p. 1).

Por último, também é possível relacionar os argumentos da reportagem com a ideia de “cotidiano epidêmico”, presente no conceito das “dramaturgias das epidemias”, de Rosenberg. No Ato 4, são construídos os significados da doença para a sociedade, em que ela começa a refletir sobre a experiência, procurando entender o que deu certo e o que falhou. Relatos e memórias da epidemia são registrados e há o esforço de tentar tirar aprendizados com o objetivo de prevenir futuras doenças. Bermúdez destaca esse aspecto ao concluir a reportagem:

Embora esses hábitos de saúde pública tenham sido incorporados ao cotidiano a partir do aprendizado obtido durante a pandemia de 1918, Davis ressalta que o trauma causado por ela foi tão grande que, pelo menos nos EUA, esse episódio foi ignorado por décadas e que só meio século depois é que a comunidade científica quis revisitar o assunto (Bermúdez, 2022).

Como forma de concluir a aula, o professor pode trabalhar com os alunos a falta de estudos sobre a gripe espanhola após o seu desaparecimento, assim como o ressurgimento do interesse pelo tema em 2018, ano do seu centenário. Além disso, pode pedir que eles façam um levantamento sobre como a sociedade contemporânea tem lidado com o fim da pandemia de Covid-19. O fato dessa reportagem da *BBC* ter sido publicada em um momento quando já se discutia o fim da pandemia no Brasil é uma evidência disso. É possível, inclusive, dividi-los em grupos por assuntos como políticas públicas, inovações científicas na produção de vacinas, sequelas causadas na população e até mesmo a forma como a pandemia foi e será narrada.

Já a reportagem escrita pela jornalista Raíssa França: “Coronavírus: um século depois, cemitério feito pela gripe espanhola sepulta vítimas da covid-19 em Maceió”, publicada em 3 de maio de 2020<sup>48</sup>, aborda a relação entre as duas pandemias de forma diferente, destacando uma questão patrimonial: um cemitério construído em Maceió para sepultar as vítimas da gripe espanhola e que, 102 anos depois, também é usado para enterrar os mortos pela Covid-19.

Ao citar o jornalista e pesquisador de História alagoana, Edberto Ticianelli, a autora demonstra as disputas em torno do cemitério, visto que na época de sua construção, houve conflitos políticos entre a população e um médico contrário à obra. Além disso, também é ressaltado uma possível subnotificação do número de mortes pela gripe espanhola em Alagoas. Segundo registros oficiais, foram enterrados 126 mortos no cemitério apenas entre o dia 1º e o dia 10 de dezembro de 1918, dados questionados pelo pesquisador entrevistado:

“Esses são os únicos dados encontrados. Na época não havia nenhuma preocupação com dados. Mas imagine quantas pessoas morriam e eram

---

<sup>48</sup> Ao contrário da reportagem analisada anteriormente, publicada em março, esta insere-se num contexto em que as medidas de isolamento social já estão estabelecidas, apesar de constantes ataques e questionamento por parte dos negacionistas. No mês de maio, em especial a partir da segunda quinzena, também foram registradas mais de mil mortes por dia, com sobrecarga de serviços hospitalares e funerários em várias cidades.

enterradas em locais diversos sem nenhum controle. Em 10 dias foram enterradas 172 pessoas no cemitério Nossa Senhora da Piedade, no bairro do Prado”. Para ele, a estimativa é que tenha havido mais de 2 mil mortes apenas na capital (França, 2020).

A autora termina a reportagem considerando que a história está “se repetindo” com a chegada do novo coronavírus à cidade, pois no momento da publicação, Alagoas já somava 1.441 infectados e 64 óbitos. Também tenta traçar paralelos entre as pandemias, novamente citando Edberto Ticianelli:

O historiador vê relação entre as pandemias da gripe espanhola e a do novo coronavírus. “Como hoje, a medicina não teve respostas imediatas. Também se repetiu a tentativa de se minimizar as ameaças da gripe. Era tratada, no início, como uma gripe de “caráter benigno”, ou seja: que não colocava vidas em risco. As medidas dos governadores da época recomendavam evitar aglomerações e toda atividade desse tipo foi suspensa: aulas, comércio, missas”, explicou (França, 2020).

Aqui há também um leque enorme de possibilidades para enriquecer uma aula de história. Começando por uma análise das escolhas feitas pela autora, em especial a decisão de usar um cemitério como recurso narrativo para relacionar as pandemias de Gripe e Covid-19, ou seja, destacando o papel da morte e sua influência em um contexto carregado de pânico e incertezas. O professor também pode trabalhar temas como a chegada da gripe espanhola ao Brasil, passando pelos medos que a doença despertou na população, em questões como as subnotificações até chegar em discussões patrimoniais sobre memoriais envolvendo as vítimas.

De acordo com Liane Maria Bertucci, no artigo “A onipresença do medo na influenza de 1918”, a atitude dos brasileiros em relação à gripe espanhola começou a mudar por volta de meados de setembro, impulsionada por dois acontecimentos importantes. Primeiro, pela confirmação de casos e mortes entre os membros da Missão Médica Brasileira, que haviam partido para a Europa e passado por Dacar, onde a doença estava presente. Segundo, pela divulgação de informações, ainda que resumidas, sobre o navio Demerara, que vindo da Europa, fez paradas em Recife, Salvador e Rio de Janeiro, com passageiros doentes que desembarcaram no Brasil. A doença se espalhou fácil e rápido para outras localidades, principalmente por intermédio das ferrovias, do litoral para o interior.

Soma-se isso ao cenário brasileiro já problemático por conta de outras doenças. Em 1903, “a expectativa de vida no Brasil era de apenas 33 anos” (Schwarcz; Starling, p.

17). Diversas epidemias se espalhavam pelo país, como peste bubônica, tuberculose, varíola, tifo, cólera, malária e febre amarela, que eram responsáveis tanto pelo grande número de mortes, quanto pela má fama internacional do país. Bertucci reconstrói a atmosfera de medo que passou a fazer parte do cotidiano brasileiro no século XX:

Em 1918, os brasileiros, de norte a sul do país, tiveram seu cotidiano modificado devido à gripe espanhola, e assistiram os locais públicos (como escolas, parques, teatros, cinemas etc.) serem fechados; as reuniões noturnas, inclusive as religiosas, tornaram-se proibidas, e os enterros com acompanhamento a pé serem vedado. Visitas foram condenadas e beijos e abraços desaconselhados. Até mesmo cumprimentar as pessoas com aperto de mão passou a ser ato indesejado.” (Bertucci, 2009, p. 462).

Ainda segundo a autora, recuperando o cotidiano da população afetada, as cidades foram gradualmente moldadas pela epidemia, levando as pessoas a se isolarem ainda mais. Muitos tentaram escapar, mas para onde poderiam ir? Aqueles que deixaram as cidades o fizeram com pressa, abandonando suas casas, empregos e, mais importante ainda, seus entes queridos. Bertucci discorre sobre um caso em Curitiba: uma família chegou a publicar um anúncio procurando uma cozinheira que os acompanhasse “para o interior”, mas geralmente a pressa era a regra. Com a fuga se tornando cada vez mais difícil e inútil diante do avanço da epidemia, muitas famílias optaram por se confinrar em suas casas para evitar a doença. Algumas designavam apenas um membro para sair e, evitando o contato com muitas pessoas, realizavam apenas as tarefas essenciais, como compras de alimentos.

O contexto acima abre margem para que o professor possa investigar com os alunos a forma como a pandemia de Covid-19 também impactou diferentes segmentos da população, especialmente a pobre e preta. Assim como o exemplo da cozinheira em 1918, no Brasil contemporâneo também houve casos de patrões que não queriam liberar funcionárias domésticas, ocasionando, inclusive, a definição deste serviço como essencial, não podendo, portanto, ser paralisado na íntegra. Como já dito ao longo da dissertação, é preciso analisar a pandemia em sala de aula não apenas em seu aspecto biológico, mas também social. Propor uma atividade que envolva discussões sobre interseccionalidade permite tanto que haja maior identificação por parte dos estudantes, quanto uma melhor compreensão do próprio período pandêmico e suas consequências.

Também utilizei esta reportagem como ponto de partida para discutir os impactos da pandemia de Gripe Espanhola e da Covid-19 com alunos do 3º ano do Ensino Médio

de uma escola estadual, localizada na periferia de Uberlândia. Por estar em um contexto de vulnerabilidade, adotei uma estratégia diferente: além da reportagem, distribuí trechos do livro *Pandemia Crítica: Outono 2020*, para que cada aluno lesse e escreve um texto sobre suas considerações acerca das consequências provocadas pelo isolamento social. O trecho que mais chamou a atenção dos alunos, de forma quase unânime, foi o escrito pelo jornalista e roteirista Lelê Teles, em 27 de abril de 2020: Palavras sapienciais:

no Brasil tem as pessoas, as não pessoas e as superpessoas; estas, são aquelas dos camarotes vips. [...] há os figurões, os figuraças e os figurantes. [...] se as pessoas ficam em casa, quem lhes leva o lanchinho para beliscar durante o intervalo de uma série na Netflix e na globoplay? Um robô, um drone, uma libélula com o macacão da firma? Ora, uma não pessoa, montada numa bike enferrujada e carregando uma caixa quadrada nas costas. Pra que essa não pessoa coma é preciso levar comida para as pessoas comerem, ou cozinhar para elas e fazer aviãozinho para que elas engulam sem reclamar (Pelbart; Fernandes, 2021, p. 235).

Muitos estudantes viram suas próprias realidades nestas palavras, seja no pai que trabalhou durante toda a pandemia fazendo entregas, ou em mães, tias e avós que não pararam de trabalhar e nem puderam ficar em casa, pois estavam limpando a casa de quem podia. Em grande parte dos textos também ficou nítido que eles souberam identificar e problematizar as questões socioeconômicas e a gritante desigualdade social brasileira, impossibilitando que o “fique em casa” fosse cumprido por todos.

Em lógica semelhante, Silveira e Nascimento também destacam os aspectos sociais de uma doença, considerando como as sociedades responderam aos fenômenos epidêmicos e as interpretações que dela fizeram:

Apesar dessas recorrências, um estudo sobre as epidemias não se resume unicamente à narração de um desastre urbano ou da desagregação social. [...] E as respostas e os impactos gerados por uma epidemia podem assumir formas diversas em diferentes contextos sociais, políticos e culturais. Além disso, os problemas colocados por uma epidemia e o significado por ela assumido na vida das sociedades, também guardam relação com outras variáveis, como: a natureza da moléstia, sua violência, sua incidência geográfica e social, o quadro epidemiológico no qual ela se inscreve (Silveira; Nascimento, 2004, p. 25).

Questões levantadas pelas autoras, como a representação social da doença expandem os estudos para além dos aspectos puramente científicos. Outro trabalho muito

pertinente que se relaciona com essa questão é o livro *La ciudad impura: Salud, tuberculosis y cultura em Buenos Aires, 1870-1950*. Nele, Diego Armus recupera a forma como a classe trabalhadora argentina se apropriou da tuberculose para reivindicar melhores condições sanitárias e de infraestrutura, resultando na diminuição de mortes pelo flagelo.

Os casos acima ajudam a compreender a doença enquanto um fenômeno que abarca tanto características fisiológicas, quanto sociais de forma indissociável, sendo por isso explicada por Rosenberg como uma “construção intelectual complexa”. Em consonância com o autor, Anny Silveira e Dilene Nascimento concluem sua argumentação destacando que a história das doenças possui um papel fundamental, pois ela é um “caminho para se compreender uma sociedade: avaliar a dimensão social da doença, como ela se dá a ver, pois a doença funciona como significante social, é suporte e uma das expressões da sociedade” (Silveira; Nascimento, 2004, p. 12).

O professor tem a oportunidade de explorar essa discussão em sala de aula recorrendo a trechos da reportagem de Raíssa França, como a passagem em que ela cita conflitos entre a população local e o secretário de Saúde da época, doutor Afrânio Jorge, que era contra a construção do cemitério. Em luto e desejando enterrar seus mortos, passaram a entender essa oposição como uma atitude contra um direito básico, resultando em confusões e até conflitos armados.

É possível também utilizar os argumentos da autora sobre a subnotificação em Alagoas e compará-los com outras pesquisas que também avaliam os seus impactos em outras regiões. Segundo historiadores da ciência, quando uma epidemia chega, é comum que as pessoas inicialmente neguem sua gravidade, talvez pelo fato de que uma nova doença escancare a vulnerabilidade do ser humano.

Além disso, embora não possa ser separada do seu aspecto biológico, é possível supor que, em nossa cultura, uma doença só passa a existir como fenômeno social, quando concordamos com sua existência, ou seja, até que seja nomeada:

Desde os anos 1960, as ciências sociais da saúde têm mostrado que as doenças são socialmente construídas. A distinção entre *disease* (a doença biopsicológica, universal) e *illness* (a doença percebida e experiencial, em escala individual e social) ajuda a conceber esta chave de leitura, segundo a qual a doença “não existe”, enquanto não se convencionou socialmente a sua existência, percebendo-a, nominando-a e trazendo respostas para combatê-la (Gaudillière; Keck; Rasmussen, 2020, p. 209).

É por isso que o medo legítimo da epidemia leva a sociedade a se enganar, adiando o reconhecimento e o enfrentamento da doença o máximo possível. O problema é quando esta questão epistemológica resulta em efeitos reais, tendo consequências graves em um contexto pandêmico. Reconhecer a existência de uma pandemia indica também uma consciência sobre a gravidade da situação, talvez por isso o negacionismo desempenhe um papel tão evidente durante surtos epidêmicos.

Novamente John Barry, em sua clássica obra *A grande gripe*, historiciza um embate entre o avanço da medicina e o negacionismo dos governantes. Enquanto o primeiro se empenhava na busca pela causa, cura e vacina, políticos minimizavam a pandemia, queixando-se de um alarmismo exagerado, promoviam aglomerações e negavam/mascaravam mortes decorrentes da doença.

Este negacionismo pode aparecer de diferentes formas: seja pelo não reconhecimento da própria existência da doença, seja com a defesa de medicamentos ineficazes ou com estratégias para mascarar os efeitos já decorrentes de uma epidemia em curso. Exemplo singular do último ponto foi o caso ocorrido em Pernambuco. Repórteres do jornal *A Província* desconfiaram dos dados informados pela Diretoria de Higiene e Saúde Pública, pois estava claro que a quantidade de enterros realizados diariamente não batia com o número de mortes divulgado pelo governo. Descobriram que, ao notificar as mortes na cidade, os médicos registravam o motivo como “Tanatomorfia”, um neologismo vazio de significado (Schwarcz; Starling, 2020, p. 73-74). Tudo isto para não atestar o óbito como decorrente da gripe espanhola, maquiando as consequências com propósitos políticos.

Especialistas em história da morte, como José Carlos Rodrigues (2006), consideram a contagem de mortos como parte fundamental da própria naturalização desse processo traumático. Mesmo raciocínio construído por Susan Sontag, em seu ensaio “A doença como metáfora”. Escrevendo sobre a epidemia de AIDS, a filósofa pondera que os números são parte essencial da narrativa sobre a morte em contextos pandêmicos, chegando ao ponto de afirmar que “em todas as epidemias de natureza infecciosa, a epidemia é equivalente ao número de casos tabulados” (Sontag *apud* Kind, 2020, p. 2). Logo, a subnotificação de casos não atrapalha apenas aspectos estatísticos, mas também impacta as dimensões históricas, sociais e políticas de uma pandemia.

É o que também afirma Daiane Rossi, no artigo: “Elos entre passado e presente: a gripe espanhola no sul do Brasil e a pandemia de Covid-19”. Para ela, o principal elo entre as duas pandemias são os casos de subnotificação, pois além de gerar informações

desencontradas, influenciam diretamente na forma como as autoridades sanitárias lidam com a doença:

Algo muito semelhante ocorreu no decorrer da gripe espanhola, durante o seu pico epidêmico: os casos de morte por deficiências respiratórias e pneumonia aumentaram, representando números que mascararam o montante de mortes pela influenza. Passado e presente demonstram que ter acesso ao número mais preciso possível de casos, por meio de informações científicas, manejo clínico e testes qualificados, significa uma política de saúde mais efetiva, com investimentos direcionados às demandas reais de cada região (Rossi, 2020, p. 165).

Assim como durante a gripe espanhola, é possível, no caso da Covid-19, analisar com os alunos aspectos como a falta de testes rápidos e PCRs ao longo de toda a pandemia, além do aumento gigantesco de mortes diagnosticadas como Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG), num contexto em que possivelmente o culpado seria o Sars-Cov-2. Uma pesquisa<sup>49</sup> feita pela UFMG estima pelo menos 18% de subnotificação de mortes por Covid-19 no Brasil. Além de alarmante, este dado corrobora e enriquece a conclusão feita por Jonnefer Barbosa: “os subnotificados da Covid-19 são os desaparecidos políticos de nosso tempo recente” (Barbosa, 2020, p. 159). Frase que permite ao professor elaborar um grande debate envolvendo questões como memória e reparação histórica pelas vítimas do coronavírus, seja por meio de compensações financeiras, seja através de políticas patrimoniais, como museus e memoriais.

A última reportagem de cunho histórico problematizada é a escrita por Marília Marasciulo: “A história da Grippina e dos remédios “milagrosos” contra gripe espanhola”, publicada em 1 de agosto de 2020<sup>50</sup>. Assim como na reportagem da autora anteriormente analisada, aqui também é feita uma pesquisa sobre história da ciência utilizando fontes variadas, como jornais do século XX e entrevistas com historiadores da saúde.

---

<sup>49</sup> <https://journals.plos.org/globalpublichealth/article?id=10.1371/journal.pgph.0000199>

<sup>50</sup> Esta reportagem é publicada no momento em que acontecem duas situações relevantes: (1) o aumento do número de mortes no país, contabilizadas nos meses de julho e agosto e (2) a contínua defesa da cloroquina como tratamento para o coronavírus, feita por políticos, médicos e instituições ligadas ao presidente da república, inclusive com recomendação do Conselho Federal de Medicina. O incentivo continua mesmo com estudos já publicados, como o da prestigiada revista *The Lancet*, atestando a sua ineeficácia. Além de ser um assunto noticiado amplamente pela mídia, o próprio site da BBC veiculava reportagens que tanto evidenciavam a falha do produto em combater a Covid-19, quanto apresentavam historicamente fatos de substâncias ineeficazes utilizadas em outras pandemias, como na reportagem *Máscaras e mingau: como o mundo tentou conter a pandemia da gripe espanhola em 1918*.

Sua argumentação começa com um ditado bastante conhecido entre os médicos: “existem doenças que se curam com o tratamento, sem o tratamento e apesar do tratamento”. A autora, utilizando como fonte discursos de Carlos Seidl, diretor geral de Saúde Pública de São Paulo em 1918 e entrevistas com historiadores da saúde, considera a gripe espanhola como parte desta categoria de doenças. Seu argumento parte desta lógica para explicar que o fato de não existirem tratamentos comprovados contra o vírus da gripe não impediu a busca por medicamentos e curas milagrosas. Mesma conclusão a que chegou Maria Liane Bertucci, analisando uma declaração feita pelo doutor Arthur Neiva, diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, em 1918:

Não pode haver profilaxia eficaz, regional ou local para a influenza, toda ela deve ser individual. Para evitar a influenza todo indivíduo deve fugir das aglomerações, principalmente à noite; não frequentar teatros, cinemas; não fazer visitas e tomar cuidados higiênicos com a mucosa nasofaringeana que, muito provavelmente, é a porta de entrada dos germens [da gripe] (Bertucci, 2009, p. 460).

Apesar da falta inicial de medicamentos e tratamentos contra a moléstia, a própria medicina da época apostava suas fichas na Grippina, uma fórmula que acreditavam combater os efeitos da espanhola:

Anunciada como o “remédio da gripe espanhola”, a Grippina era produzida pelo laboratório de Alberto Seabra, um famoso médico homeópata paulista. Formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, era bastante respeitado pelas autoridades, que inclusive recomendavam o uso de sua fórmula. Ela seguia os princípios do sistema elaborado pelo alemão Cristiano Frederico Samuel Hahnemann, cuja teoria defende a existência de uma força vital, imaterial e dinâmica, que funcionava como um intermédio entre o corpo físico e o espírito (Marasciulo, 2020B).

Para explicar o seu uso, a autora entrevista a própria Bertucci, professora da Universidade Federal do Pará e já discutida nas reflexões acima. Ela destaca que a Grippina era simplesmente um remédio elaborado cientificamente através da homeopatia e que não propunha nenhuma cura milagrosa. Mas isto não foi o suficiente para convencer a população, pois o desespero em busca de uma cura fazia com que muitas pessoas fossem enganadas por produtos ineficazes.

Esta introdução pode servir de pretexto para o professor apresentar aspectos da própria historicidade da ciência, além de seus aspectos elitistas. Autores como o já

comentado John Barry acreditam não ser possível dissociar o estudo sobre a pandemia de gripe espanhola dos debates da medicina ao longo do século 20. Ao realizar autópsias com o objetivo de procurar a causa da doença, médicos descobriam pulmões tomados por pneumonia bacteriana secundária. Bactérias como a *Staphylococcus* também foram encontradas, o que levou ao equívoco de acreditar que a gripe espanhola tinha origem bacteriana. Diagnóstico contestado já na época:

No Brasil, foi em meio às primeiras discussões sobre a gripe espanhola e sua possível terapêutica – no final de setembro e início de outubro de 1918 – que a maioria dos médicos concordou, assim como seus colegas de outros países, em definir a moléstia como sendo microbiana, endêmica e mundial: a gripe. Essa tese ganhou as academias de medicina, motivando debates que procuravam elucidar aquela gripe tão singular, e as páginas diárias dos jornais brasileiros (Bertucci; Martins, 2005, p. 144).

Apesar dos debates, somente na década de 1930 veio a confirmação de que a Gripe era causada por um vírus e não por uma bactéria. Outra possibilidade muito interessante é apresentar aos alunos as diferenças entre a teoria miasmática e a do contágio. Enquanto a primeira enfatiza a influência do ambiente, em especial emanações nocivas capazes de contaminar a atmosfera e desencadear doenças, a segunda acredita na existência de agentes específicos responsáveis pelas doenças e que poderiam ser transmitidos entre as pessoas (Bertucci, 2005, p. 471). A escolha de uma em detrimento da outra impacta diretamente a forma como a gripe espanhola poderia ser combatida.

No final de 1919, as pessoas pareciam estar anestesiadas diante da cena de morte que se desenrolava. A medicina da época, embora confiante, não conseguia entender as causas da doença nem a controlar, pois os avanços tecnológicos ainda não permitiam visualizar o vírus através do microscópio. Como dito, por volta de 1918, o conhecimento científico sobre a estrutura e o funcionamento dos vírus era limitado. A alta taxa de mortalidade desafiava os métodos terapêuticos disponíveis na época, levando a uma combinação de práticas científicas e populares para prevenção e cura:

Reconhecia-se a eficácia desinfetante do álcool ou do vinagre e as vantagens do uso de máscara, no sentido de reduzir o risco de contaminação. Mas, na ausência de respostas fáceis, e definitivas, o jeito era tentar o que quer que fosse. Antitérmicos, analgésicos, antissépticos, sangrias e purgatórios disputavam espaços de tratamento e profilaxia com vacinas, homeopatia, águas fluidificadas, rezas, passes, banhos quentes, xaropes milagrosos e tantas outras tentativas

que buscavam estabelecer algum tipo de trégua com a enfermidade (Schwarcz; Starling, 2020, p. 42-43).

Nara Azevedo Brito, ao investigar as consequências da gripe espanhola no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, explica que por falta de uma orientação médica clara, a população se virava do jeito que podia: “pitadas de tabaco ou banhos com vapor d’água misturados com sal, chá de carqueja, flor de enxofre, camomila, essência de canela e até suco de limão” (1997, p. 22). Mas também é possível abordar esta discussão sob outra ótica. No livro *O mês da gripe e outros livros*, Valêncio Xavier mostra que a proliferação de tratamentos suspeitos e ineficazes também tinha outro sentido: a solidariedade:

Uma das expressões desta solidariedade pode ser detectada na intensa divulgação de fórmulas caseiras com a explícita intenção de, gratuitamente, ajudar as pessoas a curar a doença ou evitá-la. Difundidas por todo o Brasil em 1918, as práticas de cura da medicina popular revelam aspecto significativo do dinâmico universo cultural nacional (Xavier *apud* Bertucci, 2009, p. 468).

Voltando à reportagem, para explicar o *boom* de medicamentos que se propunham a combater o vírus da gripe espanhola, Marasciulo utiliza a tese de doutorado “Influenza, a medicina enferma: ciência e práticas de cura na época da gripe espanhola em São Paulo”, além de trechos de uma entrevista com a própria autora, Daiane Rossi. Segundo a historiadora, havia de tudo um pouco: extratos que prometiam estimular as defesas do organismo; comprimidos como o Oxyform, do laboratório Sanitas, anunciados como o único curativo contra a influenza espanhola; o Formagem, produzido pelo laboratório EKA e cuja composição continha formol. Por fim, a autora comenta também o quinino, ressaltando que tanto médicos quanto a Diretoria do Serviço Sanitário recomendavam o seu uso: de 25 a 50 centigramas por dia. Todos estes medicamentos eram propagandeados em uma época em que a medicina não era tão acessível à população comum.

Na falta de um remédio eficaz contra a gripe espanhola, a solução recomendada pelos médicos girava em torno do controle e do alívio dos sintomas, além de procurar fortificar o organismo dos doentes. Christiane Maria Cruz de Souza, em artigo que analisa a relação entre a Covid-19 e a Gripe Espanhola, ressalta o papel desempenhado pelos tratamentos ineficazes nos pacientes, em especial o uso de purgatórios e o quinino que além de não combaterem o vírus, ainda possuíam efeitos colaterais como a desidratação e a intoxicação, com pessoas desmaiando nas ruas pelo uso excessivo. A ineficácia destes

tratamentos inclusive, foi tema de poemas e sátiras, como este publicado por Lulu Parola<sup>51</sup>:

Leio num telegrama  
Que no Rio o quinino receitado  
Contra gripe não teve resultado,  
Não levantou doente algum da cama...  
A respeito, o amigo que é que pensa?  
Penso primeiro na dificuldade  
De achar a rima natural em édio...  
Segundo: muitas vezes, na doença,  
Mesmo de gravidade,  
O que mata é a impureza do remédio... (Souza, 2021, p. 77).

Publicado no dia 27 de outubro de 1918, no *Jornal de Notícias da Bahia*, o poema pode ser utilizado pelo professor para analisar com os alunos a forma como setores da sociedade se posicionavam sobre os medicamentos utilizados contra a gripe espanhola. Em sua tese de doutorado, Daniel Rebouças de Carvalho (2015) analisa as publicações de Lulu Parola, inclusive as que fazem menção à gripe espanhola. O artista utiliza uma linguagem lírica para capturar o impacto social e emocional da pandemia, descrevendo desde a fragilidade humana frente a doença, quanto o caos causado por ela e suas transformações na vida cotidiana.

Esta discussão sobre o quinino, inclusive, pode ser explorada de muitas maneiras em sala de aula. Assim como no século XX, durante a pandemia de Covid-19 nem os avanços tecnológicos e biomédicos permitiram o desenvolvimento de um medicamento eficaz contra o coronavírus, tendo sido comum também a testagem de diferentes medicamentos, como a cloroquina. Uma das estratégias didáticas que considero mais interessantes é a própria historicização da substância. André Filipe Cândido da Silva, no artigo “A origem da cloroquina: uma história accidentada”, destaca o conturbado processo de sua sintetização como forma de substituir os sais de quinino:

A origem da cloroquina está associada à longa história de enfrentamentos da malária, enfrentamento esse que envolveu cientistas europeus marcados pelo pensamento colonialista, experimentos em pacientes com distúrbios psiquiátricos em hospícios, divulgação de

---

<sup>51</sup> Aloisio Lopes Pereira de Carvalho (1866-1942), conhecido como Lulu Parola, foi jornalista, político e escritor brasileiro. Christiane Souza (2007), em sua tese de doutorado, analisa a trajetória do artista como alguém que acompanhou ativamente a Abolição da Escravidão, a Proclamação da República e o golpe de Vargas. Mais de 6 mil colunas foram publicadas ao longo de sua vida, inspirando-se em fatos do cotidiano para compor seus versos.

drogas com efeitos colaterais ignorados e rivalidades entre norte-americanos e nazistas no século XX (Silva, 2020, p. 256-257).

Como abordado no artigo, o professor pode investigar com os alunos as polêmicas que fazem parte da própria sintetização do medicamento. Além disso, é possível destacar também suas semelhanças e os seus diferentes usos ao longo do tempo. A prescrição de quinino, em 1918, era autorizada pelos médicos apenas para malária, sendo que o mesmo pode ser dito para a cloroquina, em 2020. Mas isto não impediu que em ambos os contextos, pessoas continuassem usando o medicamento para tratar o vírus da gripe espanhola e da covid-19, mesmo com sua eficácia já tendo sido contestada. Inclusive, um estudo publicado recentemente na revista Nature<sup>52</sup>, estima cerca de 17 mil mortes em seis países – Bélgica, França, Itália, Espanha, EUA e Turquia - por tratamento com cloroquina durante a pandemia.

Em sala de aula é possível, inclusive, fazer com os alunos pesquisas sobre o papel da indústria farmacêutica nas duas pandemias. Ao final da reportagem, Marasciulo destaca a inflação que envolveu estes remédios ineficazes, como o aumento abusivo de preços e até mesmo propagandas que exaltavam o valor baixo em comparação com os concorrentes. Mas o que considero mais importante para os propósitos didáticos, foi a tentativa de regulamentar os produtos:

Chegou a haver algumas campanhas contra personagens específicos. O diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, Artur Neiva, encabeçou uma cruzada contra Moura Lacerda, a quem chamava de “pseudo doutor”, pois divulgava a “autocura física”, que incluíam reeducação alimentar, uso de plantas medicinais, helioterapia, balneoterapia, entre outros. **Mas o principal resultado parece mesmo ter sido a evidência da incapacidade das autoridades de controlar até mesmo quem acusavam de charlatanismo** (Marasciulo, 2020B. Grifos meus).

No caso da pandemia de Covid-19, houve não só o estímulo feito pelo presidente da República, autoridade máxima do país, ao uso de um medicamento comprovadamente ineficaz, como também a destinação de recursos públicos importantes para a fabricação do produto em detrimento de medidas de saúde pública fundamentais e eficazes. Outro

---

<sup>52</sup> Que pode ser conferido, na íntegra, aqui: <https://www.nature.com/articles/s41467-021-22446-z>

ponto que aproxima as discussões foi o aumento de 50% no valor da cloroquina<sup>53</sup>, prejudicando aqueles que poderiam realmente necessitar de seu uso para combater os efeitos da malária.

O fato é que tanto epidemias quanto pandemias questionam a capacidade dos governos em agir de forma eficaz, destacam as limitações da medicina, mostram o estado de saúde da população e a qualidade dos serviços de saúde pública e cuidados médicos. Além disso, revelam as fragilidades das sociedades em que ocorrem, como as condições de vida e saúde do povo, a interação complexa entre crise sanitária, a necessidade de reduzir o número de mortes e os interesses econômicos e políticos em jogo. Também evidenciam os desafios sanitários enfrentados, as estratégias adotadas pelas autoridades locais e pela comunidade em geral para enfrentar esses períodos de crise.

Por fim, acredito que a utilização das reportagens de cunho histórico permite aos alunos compreender de forma mais clara não apenas os eventos históricos em si, mas também a sua correlação e influência na atualidade, além do próprio fazer historiográfico. Ao discuti-las em sala de aula, o professor tem em mãos ferramentas que auxiliam no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, ou seja, sua capacidade crítico-reflexiva de construir argumentos relacionando diferentes temporalidades.

## 2.2 – Covid-19 e vacinação no Brasil: possibilidades didáticas

Como vimos no primeiro subtítulo, as doenças não são apenas fenômenos biológicos, mas também sociais, portanto, passíveis de análise e discussão nas aulas de História. Mas como inseri-las dentro do já extenso currículo dessa disciplina na Educação Básica? Uma boa oportunidade é através das competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos temas transversais que fazem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em especial o item sobre saúde.

Em sua oitava competência, a BNCC busca promover a capacidade de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Apesar de aparecer de forma específica apenas nas áreas de Ciências da Natureza e Educação Física, é possível abordar o tema nas aulas

---

<sup>53</sup> Segundo esta reportagem: <https://idec.org.br/idec-na-imprensa/com-alta-na-procura-preco-dispara-e-cloroquina-some-das-farmacias>

de História problematizando eventos diretamente ligados à História das doenças e da vacinação, por exemplo.

Os PCNs, por sua vez, apresentam possibilidades interessantes para discutir o tema com os estudantes:

O que se entende por saúde depende da visão que se tenha do ser humano e de sua relação com o ambiente, e este entendimento pode variar de um indivíduo para outro, de uma cultura para outra e ao longo do tempo. A diversidade de expressões idiomáticas e artísticas relacionadas ao assunto pode ilustrar a enorme variedade de maneiras de sentir, viver e explicitar valores e padrões de saúde ou doença. É necessário reconhecer, que a compreensão de saúde tem alto grau de subjetividade e determinação histórica, na medida em que indivíduos e coletividades consideram ter mais ou menos saúde dependendo do momento, do referencial e dos valores que atribuem a uma situação (BRASIL, 1998, p. 250. Grifos meus).

Se a compreensão de saúde está interligada à subjetividade e determinação histórica, o mesmo pode ser pensado sobre os tratamentos, como a vacinação. Ainda mais pela carência deste assunto nos próprios livros didáticos de História. Leandro Garcia Costa, em sua dissertação “O que a história ensina sobre as epidemias no Brasil? Orientações didáticas para o ensino fundamental”, faz um levantamento desta ausência:

Nas coleções didáticas analisadas – História e Democracia, Projeto Araribá, História. Doc, História, Sociedade & Cidadania, Historiar, Vontade de Saber, Geração Alpha, Convergências, Estudar História, Inspire e Teláris – os conteúdos eram geralmente desenvolvidos de forma que as **nomenclaturas das doenças apareciam nos textos didáticos, mas não existiam as contextualizações necessárias para desenvolvimento epidêmico por meio das narrativas históricas**, de modo a fundamentar o período que era examinado. Criou-se lacunas e ausências perceptíveis nos questionamentos de alunos, falta de orientações didáticas nas coleções e os questionamentos gerados pela pandemia da Covid-19, como causas, duração, formas de contenção, dentre outras (Costa, 2021, p. 120. Grifos meus).

Foi possível observar este ponto também nas coleções *Contexto e Ação* e *Diálogo, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Ambas apresentam o mesmo problema identificado por Costa: as doenças são apenas nomeadas e mencionadas em determinados períodos, como a Idade Média, a Primeira Guerra Mundial e/ou a Revolta da Vacina, mas não há nenhum desenvolvimento do contexto histórico e sua relação com as doenças e tratamentos.

Em todos os meus anos trabalhando com o Ensino Médio, desconheço material que tivesse alguma historicização para além de *box* com curiosidades. Se nem as doenças são desenvolvidas, que dirá a história de suas profilaxias ou a própria história da medicina. Daí a necessidade de não apenas discutir o tema nas aulas de História, mas também de elaborar um material que possibilite ao professor fazê-lo com recursos e metodologias didaticamente relevantes.

Ao trabalhar a história da vacinação, o pesquisador transita sobre um campo delicado, como bem definiu Anne Marie Moulin:

É preciso substituir a história triunfalista da vacinação pelo exame atento e minucioso daquilo que chamarei de hipótese vacinal. Sem querer negar a força ideológica do princípio universal da vacinação, transcendendo os contextos particulares, é forçoso reconhecer que não existe “uma” vacinação, mas sim vacinas que apareceram em diferentes períodos e em diferentes países, com objetivos diferentes, e que parece difícil definir a gênese de uma tal “aventura” com uma apreciação definitiva (Moulin, 2003, p. 500).

Da mesma forma, Myriam Bahia Lopes chama atenção para outro aspecto preocupante no que diz respeito à sua historicização:

Na atualidade científica, a vacina antivariólica não é questionada. Uma vez que a varíola foi extinta do planeta, o tema perdeu valor do mercado de citações das revistas científicas. A vacinação antivariólica não é mais objeto de debate na seção métodos e técnicas dos artigos. A prática da vacinação antivariólica é representada como o ato inaugural da medicina científica (Lopes, 1996, p. 65).

Assim, o principal objetivo deste subtítulo é problematizar como as reportagens de cunho histórico da *BBC News Brasil* sobre a vacinação se inserem no conceito de “hipótese vacinal” descrito acima. Há algum questionamento crítico por parte dos jornalistas ao fazer uma historicização da vacina? Ou eles apenas repetem a visão triunfalista vigente, presentificando o passado de forma a exaltar os feitos desta invenção, ao invés de analisá-la em sua complexidade histórica, destacando também o papel dos críticos ao método criado por Jenner.

Mas o que são vacinas? Acredito ser interessante, inclusive, começar pelo seu próprio significado. Para isso, me aproximo da definição escrita pelos pesquisadores da Fiocruz, Jorlan Fernandes, Natália Lanzarini, Akira Homma e Elba Lemos:

Vacinas são produtos biotecnológicos, preparados a partir do agente causador de uma doença, de seus produtos, de componentes do antígeno, ou de um produto sintético, desenvolvidos com o objetivo de estimular o sistema imune e, assim, induzir uma resposta protetora artificial para um determinado alvo, sem causar doença (Fernandes *et al*, 2021, p. 21).

É válido introduzir o assunto com os alunos comparando a definição atual com a própria etimologia da palavra, fazendo um percurso histórico que remonta ao século XVIII e envolve diferentes personalidades. É neste sentido que se insere a primeira reportagem publicada pela BBC: “A mulher pioneira da vacinação que foi esquecida pela história”, escrita por Tom Solomon,<sup>54</sup> em 26 de dezembro de 2021. O texto parte de uma questão do presente como justificativa para estudar o passado: “o notável progresso atingido pela imunização contra a covid-19 chamou a atenção do mundo para o brilhante papel das vacinas” (Solomon, 2021). Logo a seguir, o autor afirma que muitos conhecem a história da vacinação pela figura de Edward Jenner, mas que poucas pessoas sequer sabem da existência de Lady Mary Wortley Montagu, uma *socialite* que, segundo Solomon, definiu as bases para a descoberta de Jenner, mas que teve sua contribuição “esquecida” pela história.

Logo de início é possível fazer uma série de questionamentos em sala de aula: esquecida por quem? A que público ele se refere? Aos historiadores? Ao público leitor e leigo? Ao despersonalizar o sujeito e usar apenas uma afirmação genérica, o jornalista apostava mais em um *click bait* do que em um questionamento de fato. Outro ponto importante é levantar questões sobre o impacto dos acontecimentos do presente nas interpretações do passado: será que se não tivesse ocorrido uma pandemia, os conteúdos do livro didático e mesmo as reportagens falariam sobre a história da vacinação?

A existência do artigo justifica-se pelos 300 anos dos experimentos de Mary Montagu e pelo contexto de vacinação contra a Covid-19. Antes de apresentar os principais pontos do texto, Solomon descreve detalhes da vida de Montagu. A versão da reportagem em português omite os hiperlinks da versão original que levam a uma página da Encyclopédia Britannica que contém uma biografia completa da personagem<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Diretor da Unidade de Pesquisas de Proteção à Saúde em Infecções Emergentes e Zoonóticas do Instituto Nacional de Pesquisas em Saúde (NIHR, na sigla em inglês) e professor de neurologia da Universidade de Liverpool, no Reino Unido. O artigo de opinião foi publicado originalmente no site de notícias acadêmicas *The Conversation* e republicado na *BBC News Brasil* sob a licença Creative Commons.

<sup>55</sup> Só há como especular os motivos desta omissão, o mais provável seja que o conteúdo dos anexos está em inglês, o que fugiria dos objetivos da tradução. De qualquer forma, acredito que deveriam ao menos ser mencionados ao final da reportagem.

Nascida em 1689, era uma pessoa dinâmica e determinada, conhecida por suas cartas e poemas, além de suas ideias sobre o papel das mulheres na sociedade. Aos 23 anos, para evitar um casamento arranjado, fugiu de casa e casou-se com Edward Wortley Montagu, neto do primeiro Conde de Sandwich.

Detalhe importante é que o casamento está atrelado ao seu papel com os experimentos vacinais, pois seu marido foi designado embaixador de Constantinopla (atual Istambul), em 1716. Foi lá que ela registrou suas impressões em diários e cartas, incluindo aspectos sobre a vida das mulheres turcas. Entre as descrições, está uma prática de inoculação contra a varíola. Solomon reproduz trechos de seu diário demonstrando a prática:

Para não correr o risco de uma infecção natural, com alta taxa de mortalidade, as mulheres turcas mais idosas buscavam induzir um caso suave nas crianças com o que elas chamavam de “enxerto”. As mulheres retiravam o pus da bolha de um paciente, faziam um corte no braço da pessoa que elas desejavam proteger e esfregavam o pus naquele corte. Isso normalmente gerava sintomas leves, seguidos por proteção por toda a vida (Solomon, 2021).

O pesquisador ainda destaca a trajetória de Mary com a doença, pois além de contraí-la na infância, ficando com cicatrizes no rosto, perdeu um irmão infectado. Daí sua curiosidade e interesse pelo processo e o desejo de que seu filho passasse pelo procedimento. Ao voltar para casa, em 1721, houve uma epidemia de varíola e ela chegou a pedir ao médico da embaixada que também enxertasse sua filha. Nesse ponto, Solomon destaca aspectos importantes da ciência e da sociedade inglesa da época, pois o médico só concordou em realizar o procedimento mediante a presença de outros profissionais como testemunha. Segundo o autor, a filha de Mary, Alice, foi a primeira pessoa na Grã-Bretanha a passar pela variolização. Mesmo com mãe e filha visitando residências de pessoas infectadas pela varíola, muitos médicos ficaram cépticos com o procedimento, alegando o risco de causar a doença de forma grave ou fatal.

História parecida também é apresentada no livro *Vacinas*, lançado por pesquisadores da Fiocruz, em 2021. A obra aborda a história, os desafios e a importância das vacinas na saúde pública. O argumento dos autores perpassa desde o desenvolvimento científico e tecnológico até questões sociais e políticas, como a hesitação vacinal e os movimentos antivacina. Logo no primeiro capítulo, citando a obra *Plotkin's Vaccines*, eles mostram que o médico Charles Maitland (1668-1748), que realizou o procedimento no filho de lady Mary, mais tarde efetuou a primeira variolização na Inglaterra, em 1721,

na filha da *socialite*. Mesmo tendo sido eficaz em muitos casos, a prática não teve resultados consistentes, visto que 2 a 3% das pessoas variolizadas morreram em decorrência do procedimento após contraírem a varíola. Porém, do ponto de vista “formal”, o pioneirismo é dedicado à Jenner:

Essas foram as primeiras incursões na vacinação, baseadas em empirismo e realidades práticas. **Mas a história formal da vacinação, do ponto de vista científico, data tradicionalmente das experiências marcantes de Edward Jenner** (1749-1823) com a varíola em 1796. Jenner e seus antecessores imediatos parecem ter baseado suas teorias em observações da natureza. O denominador comum era que suas observações foram apoiadas por tradição e experiência substancial. Assim, a técnica de variolização foi significativamente melhorada e testada por Jenner (Fernandes *et al*, 2021, p. 14-15. Grifos meus.).

Na reportagem, Solomon também estabelece a relação entre Montagu e Jenner. Pois o médico foi variolizado quando criança, daí sua familiaridade com o processo ao observar que a doença transmitida pelas vacas poderia ser usada para imunizar seres humanos contra a varíola humana. Ao adaptar o procedimento trazido por Mary, Jenner criou as bases para a vacinação. O resultado é que ele é celebrado até hoje por médicos e estudantes de medicina em todo o mundo. Mas segundo Solomon, o mesmo não pode ser dito de Mary Montagu:

Já Montagu, cujos esforços pioneiros estabeleceram as bases para os experimentos de Jenner, foi esquecida. Só nos resta imaginar se o seu trabalho seria lembrado se ela fosse um homem médico e não uma mulher *socialite*. Mas, agora, 300 anos depois, o Colégio Real de Medicina de Londres está estudando a forma mais apropriada de reconhecer sua contribuição (SOLOMON, 2021).

Aqui há uma possibilidade interessante para o professor debater com os alunos questões de interpretação histórica, métodos e consenso científico. Creditar a descoberta a Jenner não desqualifica a importância de Mary Montagu, até mesmo pelo fato dos dois estarem envolvidos em procedimentos com técnicas e observações diferentes. Jenner, como bem desenvolve Myriam Bahia Lopes, foi um profundo observador da natureza, decorrendo daí sua hipótese de que a doença dos cascos dos cavalos, transmitida pelas vacas às mãos seria uma forma branda de varíola (*cow-pox*) que produziria imunidade contra a moléstia que matava seres humanos. O médico prova a eficácia da imunização ao concluir que um garoto, anteriormente inoculado por ele com o vírus e contaminado

com a “linfa” de varíola, não desenvolveu sintomas da doença. Sua astúcia foi justamente substituir o vírus da varíola pelo do *cow-pox*. Ao reconstruir essa descoberta, Lopes analisa os escritos de Jenner, em especial o seu tratado *An inquiry into the causes and effects of the variola vaccinae*, publicado em 1798 e chega à conclusão de que sua vacina é concebida a partir dos métodos da história natural (1996, p. 70).

O professor pode também, como já desenvolvido no primeiro capítulo, se aproveitar da fragilidade metodológica e de trechos da reportagem para levantar hipóteses em sala de aula. Uma delas envolve os estudos de gênero baseadas na afirmação do autor de que se fosse homem, Montagu teria tido maior relevância tanto em sua época, quanto hoje. Além de seminários, os estudantes podem fazer pesquisas sobre mulheres que tiveram sua contribuição, seja na ciência, seja em outras aspectos, ignorada em detrimento de figuras masculinas, problematizando os motivos que as tornaram menos conhecidas. Inclusive, um detalhe fundamental para enriquecer a relação entre presente e passado é o fato de que o prêmio Nobel de Medicina, em 2023, foi para a bioquímica húngara Katalin Karicó, juntamente com o estadunidense Drew Weissman. Os dois foram os grandes responsáveis por pesquisas que deram origem às vacinas de RNA mensageiro (mRNA), fundamentais para o combate ao coronavírus. Acredito que dessa forma, é possível ir além do *click bait* feito pelo jornalista e chamar a atenção para aspectos que perpassam um mero sensacionalismo.

Ainda sobre a figura de Edward Jenner, uma reportagem interessante é a “Como surgiu a primeira vacina – e os primeiros antivaxxers do mundo”, publicada originalmente em inglês e traduzida pela *BBC News Brasil* no dia 19 de março de 2022. O autor, Simon Heptinstall, começa o texto descrevendo a humilde casa em que morava o médico inglês, ao mesmo tempo em que a relaciona com o contexto da pandemia de coronavírus:

Mas agora que os museus do Reino Unido estão reabindo com o fim das restrições impostas pela pandemia de covid-19, a casa do doutor Jenner (*Dr. Jenner's House*) em Berkeley, à beira de Gloucesterchire Cotswolds, se prepara para receber um grande número de visitantes. Isso porque foi aqui que a ciência da vacinação começou. Você pode entrar no galpão do jardim onde Edward Jenner deu a primeira vacina do mundo no filho de oito anos de seu jardineiro, em 1796. É o começo da ciência que ajudou na luta global contra a pandemia de covid-19 (Heptinstall, 2022).

A contextualização é um fator fundamental ao trabalhar esta reportagem em sala de aula, pois ela foi escrita quando já havia uma ampla cobertura vacinal em vários países,

incluindo o Brasil, e as restrições do isolamento social estavam sendo retiradas aos poucos. Enquanto a primeira reportagem foca nos feitos das pessoas envolvidas com a vacinação, esta aborda uma questão patrimonial: a residência onde viveu Edward Jenner ganha uma importância e uma ressignificação por conta da pandemia de Covid-19. Os visitantes que chegam ao local podem ver o seu escritório, suas anotações e desenhos rabiscados com uma caneta de marfim dispostas na escrivaninha. Na parede do quarto há uma pintura a óleo representando *Blossom*, a vaca que além de origem da palavra vacina, também foi fonte da infecção original de varíola bovina usada para criar as primeiras vacinas do mundo.

O autor levanta uma questão interessante ao apontar que o museu quase fechou durante a pandemia de Covid-19, devido à diminuição de suas receitas em decorrência do isolamento social. Foi uma campanha de financiamento coletivo online organizada pelo gerente, Owen Gower, que chamou a atenção do mundo para a relevância do patrimônio. Foram arrecadadas cerca de 40 mil libras (R\$ 280 mil aproximadamente), quantia suficiente para a permanência das atividades. Inclusive, como as doações não cessaram, Gower planeja não apenas reformar a casa e atualizar as exposições, mas desenvolver um programa educacional que conscientize as pessoas sobre a importância da vacinação. Citando entrevistas também com a administradora do museu, Gabriella Swaffeld, é estabelecida uma previsão de que em cinco anos o acervo esteja reestruturado e preparado para receber visitantes de todo o mundo, além da possibilidade de visitas on-line

Além das questões factuais sobre história, é possível também discutir sobre a própria construção dos acervos de um museu, de como estão intrinsecamente relacionados às questões do presente. A busca por uma vacina que combatesse o coronavírus fez com que a própria história da vacina ganhasse repercussão, o que influenciou no interesse não só do seu inventor, mas em objetos e aspectos particulares de sua vida, agora ressignificados em um contexto pós-pandemia. Maria Célia Santos analisa bem o quanto o conhecimento histórico escolar está dissociado da educação patrimonial:

O conceito de museu, para a grande maioria de professores e alunos, ainda permanece como “um local onde se guarda coisas antigas”, sendo que **o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo aos sujeitos sociais, contemplá-lo, de maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida, no presente.** Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida dos seus alunos (Santos, 2008, p. 5. Grifos meus).

Levantar estas questões com os alunos permite que eles não apenas tomem contato com diversas narrativas e interpretações sobre os eventos históricos, mas também os instiga a analisar criticamente as informações apresentadas, questionando sobre as diversas perspectivas e suas implicações na compreensão do passado e em sua relação com o presente. Infelizmente, a promessa de explicar como surgiu os primeiros “antivaxxers” ficou apenas restrita ao título e a uma questão de classe: Henptinstall simplesmente menciona que Jenner foi ridicularizado por médicos da elite que não aceitavam suas descobertas, assim como sua ridicularização em desenhos satíricos que mostravam pessoas se transformando em vacas. O autor taxa essas pessoas como os primeiros antivacina, sem dar mais informações.

Essa falha pode ser complementada pelo professor com outra reportagem: “Da varíola à Covid-19, a história dos movimentos antivacina pelo mundo”, escrita por George Erman, jornalista que trabalha atualmente na BBC Ucrânia e publicada no dia 15 de janeiro de 2022. A particularidade desta matéria é a sua extensão, fugindo dos padrões da própria BBC. Erman começa o argumento estabelecendo uma relação entre o presente e o passado: ao mesmo tempo em que a pandemia de Covid-19 gerou inúmeros protestos antivacinação ao redor do mundo, estes movimentos, do ponto de vista histórico, não são novidade. Seu objetivo, inclusive, é mostrar a “evolução” deste negacionismo científico partindo da primeira vacina, surgida no século XVIII, até os acontecimentos provocados pelo coronavírus.

A história do movimento antivacina tem seu início, segundo Erman, durante as epidemias de varíola. Após narrar uma breve história da doença, mencionando seus efeitos no ocidente e oriente, ele apresenta os aspectos religiosos, econômicos e políticos dos que criticavam a invenção de Jenner. Para isso utiliza uma série de fontes que vão de panfletos publicados pelos movimentos antivacinas, livros e discursos de médicos favoráveis ao procedimento e ilustrações humorísticas da época que representam o conflito entre as duas partes.

Segundo o autor, muitos líderes religiosos acreditavam que a vacina era uma punição de Deus contra os pecadores, logo, não deveria ser tratada, por isso se opuseram ao procedimento. Por outro lado, havia médicos, como Benjamin Moseley e William Rowley que integraram o discurso antivacina por questões econômicas, visto que a vacinação em massa significava uma perda enorme da receita que obtinham ao variolizar pacientes ricos. O jornalista expõe alguns dos argumentos:

Moseley juntou-se à luta contra a vacinação em 1799 e tentou convencer o Parlamento a rejeitá-la durante seus discursos em 1802 e 1808. Ele chamou a varíola bovina de “sífilis do boi”, brincando com a repulsa de alguns cidadãos que não gostaram do fato de seus filhos serem vacinados com fluido do corpo de um animal. Na verdade, ele equiparou a vacinação à disseminação de doenças sexualmente transmissíveis e zoofilia. Além disso, também sugeriu que as pessoas vacinadas poderiam ter cabelo de vaca ou sua cabeça assumiria a forma de um touro (Erman, 2022).

Por outro lado, ao mostrar a versão dos vacinistas, Erman cita trechos do discurso do médico e botânico inglês John Thornton: *Dr. Moseley's Prophecies*. No tratado, o médico ridiculariza os argumentos de Moseley sobre possíveis mutações em seres humanos e conclui de forma taxativa: o líder antivacina deveria ter responsabilidade por cada morte resultante dos seus esforços em desqualificar o procedimento.

Aqui existe um ponto muito relevante para ser discutido em sala de aula: há uma responsabilidade coletiva pelos efeitos do movimento antivacina? Durante a pandemia de Covid-19, houve responsabilizados em meio às milhares de *fake news* sobre as vacinas que combatiam o coronavírus? Quando pessoas morrem ao recusar o imunizante, influenciados por estes discursos, de quem é a culpa? São questões que podem servir como ponto de partida para um debate maior em torno do tema.

Outra fonte utilizada pelo jornalista para apresentar o embate entre os apoiadores e críticos da vacina é um panfleto publicado originalmente pelo antivacinista John Smyth Stewart, em 1807:



Figura 5: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59867755>

Na ilustração, feita por Charles Williams, Jenner e seus apoiadores são representados com chifres e rabos, alimentando com bebês uma fera enorme, que representa todas as doenças perigosas da humanidade. Enquanto isso, um dos apoiadores de Jenner, John Thorton, joga na carroça uma pilha de fetos defecados. Apesar de perturbadora, é uma imagem que serve para enriquecer a aula sobre movimentos antivacina, questionando com os alunos a própria intenção dos autores em querer chocar a audiência.

Para compreender melhor os aspectos das caricaturas antivacinistas, o livro *Corpos Inscritos: vacina e biopoder: Londres e Rio de Janeiro, 1840-1904* escrito por Myriam Bahia Lopes é fundamental. A autora não só explica as posições científicas e ideológicas do século XIX e XX, mas também explora os interesses resultantes da criação da vacina antivariólica: formação da opinião pública, surgimento do biopoder, propostas de higiene e saneamento básico, além das disputas de classe e científicas alimentadas pela imprensa. No capítulo em que apresenta diversas ilustrações contra a vacina, ela analisa discursos do *Royal College of Physicians* (RCP) que apontam a correlação direta entre as gravuras e a dificuldade em universalizar a vacina:

Algumas dessas representações são exibidas em impressos de forma a alarmar os pais e a desencadear a apreensão das pessoas desinformadas. As publicações com estas representações tiveram grande circulação e, embora tenham surgido da total ignorância ou de concepções deliberadamente inexatas, contribuíram para aumentar a desconfiança de muitas pessoas em relação ao processo de vacinação, **especialmente entre as classes menos favorecidas** (Lopes, 2021, p. 131. Grifos meus.).

É uma discussão importante e muito rica que pode ser feita de diferentes formas e com diferentes fontes em sala de aula, como analisar os discursos antivacina em diferentes temporalidades, inclusive os feitos contra as vacinas que combatiam o coronavírus. É possível problematizar também charges e principalmente memes feitos durante a pandemia de Covid-19, como os que satirizavam a fala do então presidente Bolsonaro ao sugerir que as pessoas poderiam “virar jacaré”<sup>56</sup> em decorrência do imunizante:

---

<sup>56</sup> No dia 17 de dezembro de 2020, ao participar de um evento em Porto Seguro (BA), Bolsonaro criticou a Pfizer por não se responsabilizar de possíveis efeitos colaterais: “E na Pfizer tem lá: nós [Pfizer] não nos responsabilizamos. Se eu virar um jacaré, se você virar super-homem, se nascer barba em alguma mulher, ou algum homem começar a falar fino... E o que é pior: mexer no sistema imunológico das pessoas”. (UOL, 2023).



gab com ódio de antivacina  
@tommonocowl

...

Meu tio falando que não vai tomar a vacina, pq vai virar um jacaré

Eu, sentadinha esperando a vacina:



Figura 6: <https://extra.globo.com/noticias/coronavirus/contador-ironiza-bolsonaro-mostra-que-ninguem-virou-jacare-apos-tomar-vacina-24822972.html>

Mais detalhes desta associação, assim como problematizações envolvendo diferentes fontes do século XIX, XX e XXI serão apresentadas na proposta pedagógica em anexo ao final da dissertação. Por último, o professor pode problematizar também a inércia do Governo Federal e do Conselho Federal de Medicina frente aos discursos que demonizavam as vacinas, ao mesmo tempo em que destaca o papel fundamental da Fiocruz ao combater notícias falsas sobre os imunizantes, publicando notícias diárias desmentindo falsas associações, como a de que a vacina causaria fibromialgia e Alzheimer. Apesar de suas especificidades, associar os dois contextos históricos permite que os alunos compreendam melhor a influência dos negacionismos em diferentes sociedades ao longo do tempo.

Outro ponto interessante da reportagem é que o jornalista também apresenta os problemas decorrentes da vacinação feita em condições insalubres. Entre os séculos XVIII e XIX, várias doenças podiam ser transmitidas durante a vacinação porque os instrumentos médicos não eram desinfectados, isto porque muitos ainda acreditavam que as doenças se espalhavam pelo “miasma”, ou seja, o ar ruim. A existência de microrganismos e a prática antisséptica ainda não eram conhecidas (Erman, 2022). Como exemplo, cita dois casos de transmissão de sífilis da linfa de uma pessoa doente para

pessoas saudáveis durante uma vacinação ocorrida em 1871. Erman mostra que os antivacinistas usaram o caso e a possibilidade de transmissão da doença durante a imunização como principal argumentação contra a vacina.

Aqui é possível adensar a discussão que envolve o papel desempenhado pelos antivacinistas, pois o jornalista claramente escolhe o lado dos vacinistas e mostra seus opositores como um empecilho à salvação de vidas. Novamente Lopes fornece condições para problematizar a reportagem e melhor adequá-la aos debates no ensino de História. Ao reconstruir o embate entre vacinistas e antivacinistas, ela evidencia que estes últimos estavam longe de ser ignorantes, pois o movimento incluía livre-pensadores, socialistas aflitos com a saúde pública e a pobreza, feministas que defendiam cuidados mais suaves e, principalmente, médicos preocupados com as consequências de uma profilaxia feita às pressas e muitas vezes mal executada. Seu argumento é feito a partir da crítica aos documentos produzidos por estes profissionais:

Na Itália, em 17 de fevereiro de 1814, o Dr. Monteggia (1762-1815) apresenta no Instituto de Ciência de Milão um memorial provando que ao vacinar um sifílico, uma pústula se forma e nessa pústula encontramos os dois vírus juntos. Se inocularmos um corpo só com o material recolhido dessa pústula, o mesmo resultado aparecerá naqueles que receberam a vacinação de braço a braço (Lopes, 2021, p. 214).

Neste trecho em específico é possível identificar a preocupação do médico com um problema recorrente nesta época: a sífilis. É possível observar inúmeros relatos de pacientes que, após serem vacinados, contraíram a doença. É neste sentido que Lopes afirma a importância do movimento antivacinista para melhorar a própria técnica da vacinação, tornando-a mais segura. Eles foram além das discussões internas e expuseram as limitações técnicas e políticas desta prática. O problema da sífilis, em específico, só foi resolvido com a adoção da vacinação animal. (2021, p. 221).

Voltando à reportagem, Erman considera que a vacinação, mesmo controversa, teve impacto: Se em 1790 o número de mortos pela varíola chegou a 18.447, em 1810 o número caiu para 7.858. O autor conclui que mesmo derrotados, os oponentes de Jenner aproveitavam cada oportunidade para culpar o procedimento por qualquer enfermidade, como queda de cabelo e miopia.

Esse exemplo serve para o autor introduzir uma parte importante da matéria: os impactos causados pela Lei de Vacinação Obrigatória, aprovada pela primeira vez na Grã-Bretanha em 1853, e com uma segunda versão, em 1867. Essa lei ampliou a autoridade

do Estado no setor de saúde pública, restringindo o direito dos pais de decidir sobre a vacinação de seus filhos para proteger a saúde coletiva da sociedade. Como oposição a esta legislação, segundo o autor, é publicado o primeiro trabalho contra a vacinação obrigatória: “Nossas Liberdades Médicas”, escrito em 1854 por John Gibbs. Desconsiderando os críticos, e após um novo surto de varíola, a segunda versão da lei era ainda mais punitiva:

A legislação permitiu que pais de crianças não vacinadas fossem multados. As multas não eram mais únicas para cada criança não vacinada, mas repetidas – impostas continuamente até que a criança finalmente recebesse a vacina. A prisão era uma punição alternativa, e a pena também poderia ser estendida se a criança não tivesse sido vacinada (Erman, 2022).

A resposta foi a criação das primeiras ligas antivacinação, que exigiam o fim da vacinação obrigatória e propunham soluções através de medidas sanitárias, como o isolamento social. Por conta desta lei também é criada, em 1866 pelo irlandês John Gibbs, a primeira Liga Anti-Vacinação. Seu objetivo principal era derrubar a “tirania médica” imposta pelo governo e chegou a reunir mais de 10 mil membros e 200 mil simpatizantes (Erman, 2022).

Myriam Bahia Lopes destaca o surgimento de uma medicina oficial baseada em um sistema de punições. Na Inglaterra, os Atos de Doenças Contagiosas geraram a mobilização de mulheres, médicos e advogados. Em 1869, Francis W. Newman criou o jornal *The Anti-Vaccinator* e dez anos depois, William Tebb fundou o *The Vaccination Inquirer*. A estratégia do movimento antivacinista nessa época era: centralizar a produção de conteúdos, divulgar a literatura antivacinação e conquistar o apoio de políticos. Além disso, suas principais metas incluíam acabar com a vacinação obrigatória contra a varíola e divulgar informações sobre a vacinação.

É interessante perceber como a falsa associação com a ignorância vai se desconstruindo à medida que a autora expõe os argumentos. É por isso que a considero essencial neste debate, visto que suas considerações nos ajudam a problematizar o movimento antivacina como parte integrante da própria história da vacinação e, como consequência, de sua própria evolução:

Em resposta à ação dos antivacinistas a Sociedade Jeneriana é criada em 1896 e é encerrada seis anos depois. Ela empregou a mesma estratégia de seu adversário: fazer circular um grande volume de

publicações, publicar cartas nos jornais para formar a opinião pública, em especial por ocasião do Ato de Vacinação de 1898. Seu aliado, a Liga Imperial de Vacinação luta para que a glicerina componha a vacina e que seja realizado um controle oficial da qualidade da linfa (Lopes, 2022, p. 166).

Cada grupo, segundo a autora, se empenhava em provar que somente o seu discurso era científico. Ao levar este embate para a sala de aula, o professor tem uma oportunidade muito rica de mostrar aos alunos características da história da ciência. Sem falar que ao tomar contato com argumentações baseadas em evidências, é possibilitado a eles analisar e questionar os discursos antivacina surgidos durante a pandemia de Covid-19.

A última parte da extensa reportagem é dedicada a apresentar a importância das vacinas contra a gripe, a coqueluche e o sarampo. Além de resumir o papel do médico Andrew Wakefield<sup>57</sup> na recente onda do movimento antivacina. O autor faz um alerta de que os antivacinistas, hoje, não se concentram tanto na eficácia das vacinas, mas em seus possíveis efeitos colaterais, baseando-se principalmente em pesquisas de médicos que desafiam a visão tradicional de que a imunização protege os pacientes.

Aqui também há a possibilidade de o professor comparar com os alunos as diferenças entre os antivacinistas do século XIX e os contemporâneos, permitindo que eles percebam a qualidade argumentativa dos discursos, como a opinião baseada em evidências sólidas. Atualmente, os antivacinistas se concentram na ideia de que as vacinas podem causar danos graves à saúde, apontando reações adversas como alergias, doenças autoimunes, transtornos neurológicos e até mesmo a propagação de *fake news* como a de que os imunizantes causam autismo.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo IBGE em 2023, cerca de 11 milhões de brasileiros não tomaram nenhuma dose da vacina contra covid-19<sup>58</sup>. Um dos principais motivos citados pelos entrevistados era justamente o medo de reações adversas (33,7%). Enquanto 23,6% disseram não acreditar ou confiar na vacina. Merece destaque também o número de crianças e adolescentes não

---

<sup>57</sup> A polêmica envolvendo o médico começou em 1998, quando ele publicou um estudo sugerindo a ligação entre a vacina tríplice viral (contra sarampo, caxumba e rubéola) e o autismo. A pesquisa foi publicada na prestigiada *The Lancet* e causou grande alarme, dando força ao movimento antivacina. Porém, investigações posteriores revelaram graves falhas metodológicas e adulteração de resultados, além de conflitos de interesses envolvendo o médico e parceiros comerciais de uma vacina concorrente. Wakefield perdeu sua licença médica, mas o estrago já estava feito. Hoje ele é um dos grandes líderes do movimento antivacina.

<sup>58</sup> Como mostra esta reportagem: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/05/>

vacinados, que chega próximo dos 5,7 milhões. Estes dados também podem fazer parte da aula ao relacionar as consequências do discurso antivacina, no passado e no presente.

Novamente o livro *Vacinas* serve como complemento para a discussão, pois os autores terminam o último capítulo com um dado alarmante:

"No estudo “As fake news estão nos deixando doentes?”, conduzido em 2019 pela Sociedade Brasileira de Imunização (SBIm), evidenciou-se que sete em cada dez brasileiros (67%) acreditaram em pelo menos uma fake news sobre vacinas em redes sociais e aplicativos de mensagens. Logo, as pessoas que só se informam por esses locais estariam mais suscetíveis, em especial homens jovens, de classe média, com até o ensino médio completo.” (FERNANDES *et al*, 2021, p. 80).

Acredito que trabalhar a história da vacinação em sala de aula seja fundamental para desenvolver a compreensão dos alunos sobre a evolução das práticas médicas, da importância da ciência na saúde pública e a forma como as vacinas ajudaram a erradicar ou controlar doenças graves. Ao historicizar a vacina, o professor possibilita aos estudantes entender os desafios enfrentados pela medicina ao longo do tempo, como a falta de conhecimento sobre microrganismos e os riscos de contaminação, além de reconhecer os avanços que tornaram as vacinas seguras e eficazes.

Mas e a história da vacinação no Brasil? Analiso, por fim, duas reportagens sobre o tema. A primeira foi publicada por Matheus Magenta:<sup>59</sup> “Lições da vacina que chegou de ‘braço em braço’ ao Brasil em 1804”, divulgada em 25 de julho de 2020, mas atualizada e republicada em 8 de dezembro de 2021. A segunda foi escrita por Christine Ro:<sup>60</sup> “A turbulenta história da vacinação obrigatória no Brasil e no mundo”, publicada em 4 de dezembro de 2021.

Ambos os autores começam suas matérias fazendo relações do passado com o presente, e principalmente comparando os contextos da luta contra a varíola e a Covid-19. Ro justifica que conhecer a história da vacinação é uma forma de conscientizar as pessoas sobre o quanto a vacinação obrigatória é uma ferramenta poderosa para proteger a saúde pública, destacando exemplos da gripe e da Covid-19. Magenta, por sua vez, faz associações entre a vacina moderna, a corrida contra a Covid-19 e os seus movimentos de contestação:

---

<sup>59</sup> Engenheiro de software e jornalista especializado em tecnologia. Trabalhou como produtor na BBC em Londres e editor na *Folha de S. Paulo*.

<sup>60</sup> Jornalista da ciência. Atualmente trabalha como freelancer para a BBC Mundo e a revista Nature.

É aceitável infectar alguém saudável com um vírus fatal a fim de testar a eficácia de uma vacina? Como garantir que a imunização seja segura e não acarrete riscos à saúde dos vacinados? O que é preciso ser feito para que os avanços científicos não atendam apenas os ricos? Qual é a melhor forma de informar aos céticos que a vacinação, em geral, é segura, eficaz e representa ganhos imensamente maiores do que os pequenos riscos envolvidos? (Magenta, 2021)

Magenta também destaca na epígrafe do seu artigo o quanto a varíola era uma preocupação para os seres humanos, com taxa de mortalidade por volta dos 30%. A vacina, segundo ele, teria chegado ao Brasil em 1804, tendo sido passada do braço de um negro escravizado para o de outro que cruzou o Atlântico de Lisboa até a Bahia (Magenta, 2021). A técnica teria sido importada em 1804 pelo marechal Caldeira Brand Pontes, o marquês de Barbacena. Como forma de suporte aos seus argumentos, o jornalista cita as pesquisas de Sidney Chalhoub:

Segundo o historiador Sidney Chalhoub, as cobaias eram sete crianças da propriedade do marquês, acompanhadas ao longo da viagem por um médico que aprendeu a técnica da vacinação e foi as infectando sucessivamente. No ano seguinte, algumas províncias já adotariam a vacinação obrigatória para a população a partir de institutos vacínicos (Magenta, 2021).

Ainda citando o historiador, o jornalista complementa explicando que no começo a vacinação seguia um processo em cadeia, no qual o vírus animal era inoculado em uma pessoa, depois extraído e aplicado em outra pessoa saudável. No entanto, às vezes a vacina “se perdia” durante esse procedimento. Posteriormente, houve a tentativa de substituir esse método, utilizando diretamente o vírus da varíola extraído de bovinos.

Aqui é possível fazer um questionamento sobre as disputas em torno de quem seria o primeiro a trazer a vacina antivariólica para o Brasil. No artigo “Para uma história da vacina no Brasil: um manuscrito inédito de Norberto e Macedo”, Lopes e Polito analisam um documento encontrado no arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), escrito por Joaquim Manoel de Macedo e Joaquim Noberto. Datado de 1859, o manuscrito apresenta as características de um texto de fundação, com o objetivo de estabelecer o verdadeiro introdutor da vacina no Brasil e resolver a disputa entre dois candidatos: o marquês de Barbacena e o cirurgião Francisco Mendes Ribeiro de Vasconcelos (Lopes; Polito, 2007, p. 596).

Interessante observar que desde o século XIX havia o desejo de encontrar um “patrono” da vacina no Brasil. Após recorrer a documentos do século XVIII, Macedo e

Noberto chegam à conclusão de que o cirurgião Francisco Mendes praticava em 1798 a variolização sendo, portanto, creditado ao marquês de Barbacena, que praticou a vacinação em virtude da Ordem Real de 24 de maio de 1808, o mérito de ter sido o primeiro a introduzir a técnica no país.

Christine Ro segue uma abordagem diferente e narra a história da vacinação no Brasil já no século XX, destacando os pontos positivos e negativos do papel desempenhado pelo médico sanitário Oswaldo Cruz, além das consequências da Revolta da Vacina, de 1904. De acordo com ela, o médico liderou a campanha de combate à varíola, peste bubônica e febre amarela, doenças que seriam eliminadas em poucos anos no Rio de Janeiro, então capital federal. Cruz também ficou marcado pelas reações que provocou. À frente da Direção Geral de Saúde Pública (equivalente, hoje, à ministério da Saúde), defendeu a vacinação obrigatória contra a varíola, o que gerou fortes protestos e revoltas por parte de uma população já submetida a intensa opressão social.

Magenta também menciona a importância do médico Oswaldo Cruz, inclusive fazendo referência aos institutos criados durante sua gestão, já comentados no primeiro capítulo desta dissertação. Além disso, ele atualizou sua reportagem quatro dias após a publicação de Ro, inserindo *ipsis litteris* as informações pesquisadas por ela em sua reportagem, mas sem creditá-la na argumentação. Apesar desta inserção, no mínimo estranha, podemos considerar que ambos os autores narram a atuação de Oswaldo Cruz e sua posterior relação com a Revolta da Vacina, mas eles não explicam o evento. E é justamente esta ausência a deixa para trabalhar as duas fontes em sala de aula.

Os dois livros didáticos já apontados nesta dissertação, *Contexto e Ação* e *Diálogo, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, explicam a Revolta da Vacina praticamente da mesma forma. O primeiro destaca os impactos das atitudes tomadas por Oswaldo Cruz:

Aproveitando as campanhas de saneamento e de vacinação em massa lideradas pelo médico Oswaldo Cruz (1872-1917), as reformas urbanas adotaram uma ideologia **higienista**, isto é, justificavam as remoções forçadas com a alegação de “sanear” ou “limpar” a cidade. Parte da população reagiu à imposição de controle violento de seus espaços e corpos e, em 1904, teve início, no Rio de Janeiro, a **Revolta da Vacina**. Mesmo assim, os habitantes pobres eram expulsos do centro e migraram para comunidades localizadas em morros (Contexto e Ação, p. 56. Grifos no original).

Já o segundo manual didático é mais sucinto em sua explicação do evento, dando mais ênfase no projeto de lei:

O segundo alvo da campanha sanitária de Oswaldo Cruz foi a varíola, combatida com a implantação da vacina. O projeto de lei que instituía a vacinação obrigatória contra a varíola foi aprovado pelo Congresso no final de outubro de 1904 e regulamentado no dia 9 de novembro. A decisão, publicada no jornal *A Notícia*, foi o estopim para o início da revolta. Durante uma semana, armados com pedaços de pau, pedras, facas, carabinas e revólveres, os populares enfrentaram nas ruas a polícia, o exército, a marinha e o corpo de bombeiros (Diálogo, p. 87).

Aqui há uma possibilidade ótima para trabalhar com os alunos as diferentes interpretações sobre um evento histórico e aspectos da própria escrita de um livro didático de história. Ao discutir trechos da reportagem e dos manuais em sala de aula, o professor pode relacioná-los, em conjunto com os estudantes, com três visões sobre a Revolta da Vacina.

Gilberto Hochman (2011) problematiza em artigo a consolidação de uma “cultura da imunização” no Brasil a partir da erradicação da varíola. Ele considera que o surgimento desta cultura está associado a uma série de processos, como a própria introdução das vacinas no país, assim como campanhas bem-sucedidas de vacinação em massa protagonizadas pelo Estado desde o século XIX. Seu principal exemplo para esta consolidação é justamente a Revolta da Vacina.

Em suas considerações, a aprovação da lei de vacinação obrigatória em outubro de 1904 gerou muitos debates. Quando o governo publicou um decreto regulamentando a vacinação, chamado pela população de “Código de Torturas”, houve uma revolta que uniu diferentes grupos com interesses variados. Entre eles, estavam antivacinistas, monarquistas que queriam o retorno do Império, positivistas que eram contra a interferência do Estado, sindicatos que lutavam por melhores condições de trabalho, parte da elite que considerava a vacinação uma invasão de privacidade e uma ameaça à moralidade, e os setores populares que estavam revoltados com a remoção de suas casas devido à reforma urbana. Também houve resistência de grupos afrodescendentes que associavam a vacina a uma interferência em suas práticas culturais e religiosas baseadas na variolização.

Em argumentação semelhante a este último ponto, Sidney Chalhoub, no livro *Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial*, interpreta a Revolta da Vacina como um evento que vai além da simples resistência popular à vacinação obrigatória.

Para o autor, esta revolta foi uma expressão da resistência à opressão social e às intervenções autoritárias do governo, que implementava medidas de saúde pública sem diálogo com a população. Um dos seus principais argumentos envolve uma reconstrução de práticas religiosas de grupos afrodescendentes que tinham sua própria forma de lidar com a varíola, integrando tradições de cura herdadas da diáspora africana. Dessa forma, a resistência religiosa à vacinação foi parte de uma reação maior contra a imposição de práticas externas, que desrespeitavam a autonomia cultural e espiritual de comunidades historicamente marginalizadas.

Em contraposição, Myriam Bahia Lopes (2021, p. 36) critica a ideia de Chalhoub de que a religião teve um papel central na revolta, especialmente em relação às práticas culturais e religiosas dos afrodescendentes. Para ela, essa visão pode exagerar o peso dessas práticas na mobilização popular e desviar o foco de outros fatores importantes, como as tensões políticas entre diferentes grupos sociais, elites e o Estado. Ou seja, Lopes critica o foco excessivo do autor no contexto social e cultural em detrimento de uma análise mais profunda da própria questão sanitária e das reações ao processo de vacinação.

Para ela, a explicação mais provável sobre a Revolta da Vacina envolve aspectos políticos e sanitários, tendo sido a revolta impulsionada principalmente pela resistência da população à imposição autoritária da vacinação obrigatória. Seu argumento parte da ideia de que a insatisfação popular estava ligada a uma falta de informação e comunicação eficaz sobre a vacinação, além da própria maneira como o governo tratava a população. O decreto foi visto como uma interferência direta na vida privada das pessoas, gerando medo e desconfiança, especialmente pela sua aplicação à força, dando a sensação de invasão corporal e violação da autonomia individual. Este ponto que a coloca em oposição à Chalhoub: a ênfase de que o cerne da revolta foi a reação à vacinação forçada e à maneira como o governo lidou com a saúde pública.

Uma intervenção importante que pode facilitar a interpretação dos alunos tanto sobre a Revolta da Vacina quanto sobre a vacinação contra a Covid-19 é a diferença entre os termos “vacinação obrigatória” e “vacinação coercitiva”. Enquanto o primeiro visa restringir direitos civis à aplicação da vacina (como matrícula em escolas, registro em concursos públicos e obtenção de programas sociais), a coercitiva envolve a execução da prática com força física ou intimidação. Estes conceitos, em conjunto com as demais fontes acima, são fundamentais para a compreensão não só da complexidade da Revolta, mas também das atitudes tomadas pelo governo federal no Brasil contemporâneo.

Assim, ao trabalhar em sala três interpretações ao mesmo tempo diferentes e complementares, o professor pode solicitar que os alunos investiguem quais delas se aproximam mais da versão vista no livro didático, inclusive, instigando-os a observar se alguma delas é citada de forma direta nas referências bibliográficas. Acredito que essa metodologia tem o potencial de aprimorar a capacidade crítica dos estudantes e possibilita-os compreender melhor a construção da história enquanto ciência. Também é importante problematizar o regime de historicidade de ambas as matérias jornalísticas. Em suas conclusões, tanto Matheus Magenta quanto Christine Ro terminam sua argumentação defendendo a importância da vacinação como uma forma segura de salvar vidas. Deixam claro que aprender a história da vacina pode fornecer condições para o público compreender a corrida pelo imunizante contra o coronavírus, especialmente no que diz respeito à segurança, bioética e avanço científico.

Porém, a forma como os autores narram a história da vacinação encaixa-se perfeitamente nas críticas feitas tanto por Myriam Bahia Lopes quanto por Anne Marie Moulin. Ao retratar os antivacinistas como produtores de discursos falsos, ignorando o contexto de suas críticas, a história da vacinação é vista apenas como uma clara vitória da ciência, reduzindo o debate a um conflito de forças opostas. Essa abordagem faz parecer que a vitória contra a varíola foi também uma vitória contra os antivacinistas. O resultado é que “quando o tempo da história é identificado ao ritmo do progresso, o sentido da ação passa a ser um *a priori* do discurso médico” (Lopes, 1996, p. 75).

Quando penso nessas discussões, fica nítida a necessidade de apresentar para os alunos o conhecimento histórico enquanto construção epistemológica, ou de forma mais específica, a história enquanto processo. Muitas vezes eles cometem o mesmo erro dos estudantes de história: analisam o passado já com o resultado dos fatos em mente. Dessa forma desconsideram não apenas a especificidade dos eventos estudados, mas reproduzem a história teleológica. É claro que o conhecimento histórico escolar, por conta de vários motivos, ainda reproduz a lógica narrativa de causa/consequência, mas isso não impede que o professor apresente esse passado enquanto processo, baseado nas escolhas metodológicas dos historiadores. Logo, é construindo uma história da vacinação que não apenas narre acriticamente o seu sucesso, que o professor permite aos alunos desenvolver os aspectos do pensamento histórico visto ao longo desta dissertação.

O objetivo deste subtítulo foi mostrar, portanto, como o estudo da vacinação pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ao abordar temas como a resistência social e os movimentos antivacina, permitindo que reflitam sobre os

impactos de decisões coletivas na saúde pública. Isso também contribui para combater a desinformação, visto que podem comparar as preocupações históricas com as evidências científicas atuais. Discutir a vacinação no contexto histórico ajuda-os a desmistificar mitos e falsas associações, fornecendo informações sólidas e cientificamente embasadas, promovendo uma alfabetização científica e incentivando o diálogo com questões éticas, sociais e políticas que envolvem a vacinação, como a responsabilidade coletiva e o acesso igualitário à saúde.

Por fim, acredito ser importante destacar um último aspecto: o posicionamento político da *BBC News Brasil* durante a pandemia de Covid-19. Como já mencionado, a subsidiária segue a linha editorial da sede inglesa, evidenciando em seu site o fato de que

Nosso compromisso com a imparcialidade está no coração da nossa credibilidade. **Todo nosso conteúdo é produzido com total imparcialidade** de modo a refletir todos os ângulos e pontos de vista das questões abordadas. Todos os fatos pertinentes são abordados sem préconcepções e tratados de maneira justa (BBC, 2023. Grifos meus).

Assim como nos casos citados do primeiro capítulo, esta pretensa imparcialidade também cai por terra, quando analisamos o teor das reportagens de cunho histórico publicadas durante a pandemia de coronavírus. Seguindo um raciocínio cronológico e linear, é possível perceber que tanto o título quanto o conteúdo das matérias fazem referência explícita e implícita aos principais acontecimentos políticos do período. Através dos títulos fica claro que a empresa estava alinhada aos principais veículos de notícias do país em suas críticas à forma como o governo Bolsonaro vinha lidando com a pandemia<sup>61</sup>, seja pela absurda sabotagem ao isolamento social, seja por atitudes como a recusa em divulgar a quantidade de óbitos, o que fez com que as principais empresas jornalísticas do país se unissem em um consórcio para divulgar boletins diários com números atualizados.

O mais interessante é a forma como a História foi utilizada como filtro para estas críticas. Ao publicar conteúdos que narravam o aumento de mortes por peste bubônica/gripe espanhola em decorrência do desrespeito às medidas sanitárias, passando pela história dos remédios milagrosos que evidenciavam uma população aflita e temerosa de uma doença desconhecida, até chegar na importância dos institutos de pesquisa para a

---

<sup>61</sup> Assim como a *Folha de S. Paulo* e o *Nexo Jornal*, a *BBC News Brasil* publicou diversas notícias com críticas nominais às atitudes e falas do presidente, fazendo uma cobertura que destacava os principais erros e negacionismos em comparação aos países que adotavam medidas baseadas na epidemiologia.

produção de vacinas contra diversas doenças e o papel do negacionismo neste cenário, a BBC não fez nada além de se posicionar o tempo todo ao lado da ciência e das medidas sanitárias que tentavam traçar caminhos para combater o vírus. Logo, também estava se posicionando contra o governo negacionista de Jair Bolsonaro.

Ao trabalhar com fontes periódicas, é preciso que este debate também apareça em sala de aula. Ensinar aos alunos que não existe imparcialidade absoluta, seja no jornalismo, na história ou na ciência é fundamental para a construção de um pensamento crítico e autônomo. É preciso que eles passem a ver com naturalidade o viés implícito em todo discurso, já que tanto na história quanto no jornalismo, a própria seleção das fontes e a escolha das palavras revelam decisões do autor. Estas discussões, inclusive, os ajudam a interpretar melhor as informações que consomem e a desenvolver uma visão mais crítica sobre o papel do conhecimento na sociedade.

Em tempos tão conturbados e sombrios, levar estes temas para a sala de aula é uma ferramenta poderosa para capacitá-los a valorizar a ciência, se imunizarem contra discursos rasos, pretensamente apolíticos e tomar decisões conscientes. A história, dessa forma, torna-se mais do que uma disciplina escolar, torna-se uma forma de resistência!

### **CAPÍTULO III – SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A UTILIZAÇÃO DE REPORTAGENS DE CUNHO HISTÓRICO EM SALA DE AULA**

A seguinte proposta de trabalho é destinada aos professores do Ensino Médio. Ela é resultado da minha dissertação de Mestrado no ProfHistória, cuja finalidade foi discutir e problematizar a utilização de reportagens de cunho histórico publicadas pela *BBC News Brasil* e o seu papel enquanto fonte para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Meu objetivo em produzir este material vai ao encontro de um problema enfrentado pela maioria dos professores: a falta de material concreto para sua complementação e formação profissional. É comum em reuniões pedagógicas e capacitações o profissional ouvir “o que fazer”, mas não o “como fazer”. Nesse ponto, as publicações do ProfHistória tem sido um divisor de águas.

É pensando nessas questões que meu produto fornece condições para o professor utilizar reportagens para produzir uma aula desafiadora e interessante. Que parte de demandas do presente para aproximar a História dos alunos. Que possibilite sua participação direta nesse processo de produção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento ético, crítico e reflexivo, de uma consciência histórica.

Por questões didáticas, o material será dividido em duas partes. Na primeira será problematizada aqui a metodologia da “Aula Histórica”, desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt, e sua relação com os conceitos de indeterminação e pensamento histórico, introduzidos no primeiro capítulo. Na segunda será mostrada a aplicação destes conceitos através de três sequências didáticas, apresentando conteúdos organizados em módulos que podem ser utilizados em sala de aula de forma sequencial ou individual, conforme a necessidade do professor.

Como abordado na primeira parte da dissertação, acredito que os conceitos de Indeterminação e o de Pensamento Histórico são essenciais para aprimorar habilidades como o pensamento crítico, a argumentação, a dúvida sistemática e a capacidade de relacionar diferentes temporalidades. A melhor forma de desenvolvê-los em sala de aula é através da metodologia “Aula Histórica”:

Acredita-se que, ao utilizar a metodologia da “Aula Histórica”, o professor poderá, juntamente com os seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico. Isso não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, **mas contribuir para a**

**formação do pensamento histórico e da consciência histórica**  
(Schmidt, 2020, p. 133. Grifos meus).

Essa abordagem busca tornar o ensino de História mais envolvente e significativo para os alunos, promovendo não apenas o processo de construção do passado, mas o seu impacto no cotidiano. Schmidt, adaptando aspectos do conceito de consciência histórica de Rüsen para a realidade brasileira, resume este processo em uma matriz:

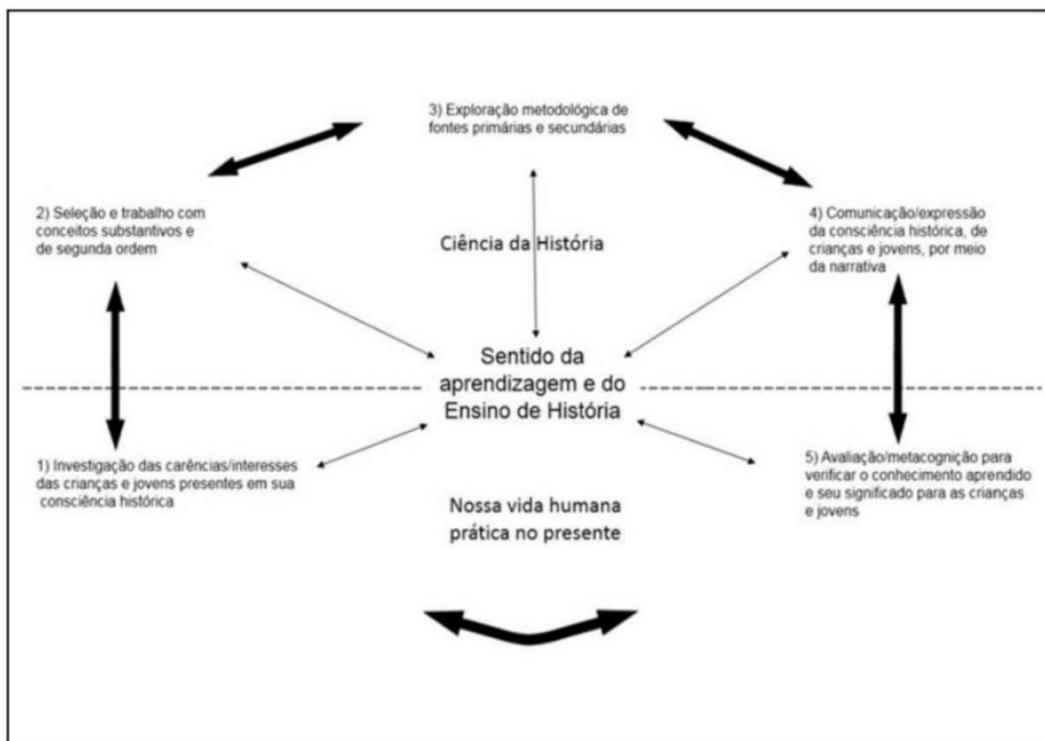


Figura 7: Fonte: Schmidt, 2020, p. 133

Por meio desta metodologia o estudante, com orientação do professor, seguirá um percurso de investigação histórica, partindo de questões do tempo presente, que envolvem assuntos da vida cotidiana para analisar conceitos, fontes diversas e produzir narrativas como resultado deste processo. Ainda de acordo com a autora, “o elemento central da matriz é a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da História” (Schmidt, 2020, p. 133-134). Ou seja, procuro elaborar uma metodologia que possibilite aos alunos ter acesso a ferramentas para analisar não apenas os eventos históricos, mas sua própria realidade.

Nessa abordagem, a Aula Histórica é uma ferramenta valiosa, pois permite ao professor identificar as necessidades e interesses dos alunos; selecionar os conceitos substantivos e epistemológicos com base nessa análise; usar estratégias de estudo que, através de fontes variadas, ajudam a dar significado aos conteúdos; orientar os alunos na

criação de narrativas que refletem seu pensamento histórico e avaliar, por meio da metacognição, as ideias históricas que eles desenvolveram durante o aprendizado.

Esse processo torna-se ainda mais interessante quando o professor faz uso do conceito de indeterminação como forma de enriquecer a escolha das fontes a serem trabalhadas. Como explica Fabrício Monteiro (2022), ao deixar claro que a narrativa presente no livro didático não representa toda a história daquele tema, ele abre a possibilidade de um conhecimento indeterminado, que pode ser contraposto com as fontes escolhidas, como as reportagens da BBC. Essa metodologia está em consonância com as demandas da própria BNCC, estimulando habilidades como:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BNCC, 2018, p. 560).

Acredito que o resultado dessa didática é um aprimoramento do pensamento histórico, pois este:

[...] não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas. Este caminho é percorrido por quem interpreta e por quem aprende, e é essencial para a construção de sínteses progressivamente contextualizadas (Barca, 2004, p. 15).

Mas como isso será refletido na sala de aula? Penso que a melhor maneira de contribuir para o repertório dos professores de História da Educação Básica é através de sequências didáticas que mostrem, na prática, a utilização e problematização dos conceitos acima e sua relação com as reportagens de cunho histórico. Antoni Zabala explica que as sequências didáticas são um conjunto de atividades “[...] ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p 18).

Nesse sentido, cada atividade será pensada e construída a partir de um tema que tenha relação com situações ocorridas no tempo presente e cujo objetivo seja que os alunos, através de atividades que emulem o fazer historiográfico, possam elaborar narrativas que os permitam compreender tanto a historicidade dos eventos históricos, quanto possíveis relações de mudança e permanência. Partilho das mesmas intenções que

Nórbia Ribeiro, ao considerar que o aprendizado por meio das sequências didáticas possibilita que:

[...] o conhecimento nesse campo de pesquisa não se baseia apenas na quantidade de conteúdo que o aluno adquiriu, mas também que ele desenvolva um pensamento histórico, que protagonize o seu conhecimento, que se perceba como agente da história, que comprehenda os conceitos de causa, significância, empatia, evidência, narrativa, mudança, consciência histórica, **transformando a história em uma disciplina mais interpretativa para os alunos, com uma metodologia baseada a partir das fontes** (Boa Sorte, 2022, p.76. Grifos meus).

Como uma das principais características da sequência didática é o seu caminho cuidadosamente planejado através de atividades interligadas, penso que esta metodologia se adequa perfeitamente aos meus objetivos de aprimorar a capacidade dos alunos de construir argumentos relacionando diferentes temporalidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A palavra “imunizar”, segundo o dicionário Michaelis, tem as seguintes definições: “Tornar ou ficar imune a determinado agente patogênico, a uma doença infecciosa. Tornar ou ficar imune a determinada ação, acontecimento ou circunstância” (2024). Acredito que a segunda definição seja a que mais se aproxima dos meus anseios enquanto professor de História. Sempre disse aos meus alunos que, ao final do ano, eles poderiam não ter aprendido nada sobre Revolução Francesa ou o papel de Foucault nas discussões sobre a Idade Moderna, o importante seria que eles soubessem o seu lugar no mundo e o quanto o conhecimento é decisivo na forma como o compreendemos e transformamos.

A história, e o professor, nunca foram tão importantes quanto agora na tarefa de imunizar os alunos contra a ignorância, o preconceito e os pseudoconhecimentos. Mesmo que sempre conscientes de que os frutos do nosso trabalho, na maioria das vezes, não serão vistos e nem colhidos por nós. Ainda assim, um dos muitos motivos que nos movem é a luta por um ensino que desperte nos alunos o desejo pelo saber.

Meu objetivo nesta dissertação foi propor uma abordagem para o ensino de história que utilize as chamadas “reportagens de cunho histórico” como fontes didáticas. Espero ter deixado claro que a história pode, de fato, ser um instrumento de imunização, ao estimular a reflexão sobre o passado e seu diálogo com o presente, especialmente em momentos de crise como a pandemia de Covid-19.

Enfatizando a intersecção entre História e Jornalismo, destaco como estas áreas podem dialogar e se complementar no ensino. A análise reflete sobre o uso das reportagens de cunho histórico enquanto fonte para o ensino de História, considerando a maneira como os jornalistas se apropriam do conhecimento histórico e as implicações disso na formação dos estudantes. Essa abordagem permite que os alunos compreendam a História como um processo dinâmico e multifacetado, aproximando o conhecimento das experiências vividas no presente e proporcionando uma compreensão mais profunda e crítica dos eventos.

É por isso que defendo a importância destas reportagens como uma ferramenta pedagógica para desenvolver o pensamento histórico dos alunos. Ao utilizar os materiais periódicos em sala de aula, os professores podem promover a análise crítica e o questionamento, auxiliando os estudantes a conectar eventos históricos com situações contemporâneas, permitindo que eles percebam a relevância do passado em suas vidas.

Ao comparar a pandemia de Covid-19 com a gripe espanhola em contextos didáticos, é possível identificar tanto as semelhanças quanto as diferenças entre as duas crises sanitárias, dentro de um modelo interpretativo que estabelece critérios para relacioná-las. Essa relação permite que os alunos compreendam melhor a forma como as sociedades lidam com as epidemias e como essas experiências influenciam a formulação de respostas coletivas e políticas. Ao analisar diferentes temporalidades e eventos históricos, os alunos são incentivados a desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios enfrentados no passado e no presente, promovendo um entendimento mais profundo da história e seu papel no contexto atual.

O mesmo pode ser dito sobre a importância de discutir a história da vacinação no Brasil por meio das reportagens da *BBC* e dos estudos de autoras como Anne Maria Moulin e Tania Maria Fernandes. Quando problematizada a evolução histórica da vacinação, é possível questionar a visão triunfalista presente na historiografia, abordando também a resistência social e os movimentos antivacina desde os primeiros esforços de inoculação. Esta interpretação permite que o professor estimule o pensamento crítico dos estudantes, além de contribuir para combater a desinformação, comparando preocupações históricas com as evidências científicas contemporâneas.

O objetivo é que estas discussões resultem na aplicação prática das reportagens de cunho histórico em sala de aula. A proposta desenvolvida busca fornecer aos professores do Ensino Médio sequências didáticas que integrem história e jornalismo, permitindo um diálogo entre eventos do passado e do presente, como as pandemias. Essa abordagem visa desenvolver uma compreensão mais profunda e reflexiva da história, proporcionando aos estudantes um conhecimento histórico que se conecta diretamente com suas realidades e experiências atuais. Ao abordar temas históricos de forma acessível e conectados com a realidade dos alunos, é possível potencializar o seu pensamento crítico em uma estratégia que não apenas torna o ensino da disciplina mais relevante e significativo, mas também permite uma compreensão mais ampla das epidemias e pandemias ao longo da história, reforçando a importância do conhecimento científico e do combate ao negacionismo.

Acredito que a história deve ultrapassar a simples memorização de fatos, estimulando os estudantes a serem produtores de narrativas históricas a partir da análise e discussão das fontes periódicas. O uso de reportagens em sala de aula, além de enriquecer o debate sobre diferentes temporalidades, contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, preparando os alunos para interpretarem e se posicionarem no mundo atual.

## FONTES

Bennett, Magnus. **A invenção que tornou a vacinação em massa possível.** In: BBC News Brasil, 19 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-56843473>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Bermúdez, Ángel. **Gripe espanhola: 5 hábitos de saúde que mudaram após pandemia de gripe que arrasou o mundo em 1918.** In: BBC News Brasil, 29 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-61624362>>. Acesso em: 31 mai. 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Coronavírus: o que podemos aprender com a gripe espanhola, pandemia que matou milhões há 100 anos.** Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51824167>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

. **Máscaras e mingau: como mundo tentou conter a pandemia da gripe espanhola em 1918.** Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52588702>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Erman, George. **Da varíola à covid-19, a história dos movimentos antivacina pelo mundo.** In: BBC News Brasil, 15 de janeiro de 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59867755>>. Acesso em: 16. Jan. 2024.

Heptinstall, Simon. **Como surgiu a primeira vacina – e os primeiros “antivaxxers” do mundo.** In: BBC News Brasil, 19 de março de 2022. Disponível em: <[Como surgiu a primeira vacina — e os primeiros 'antivaxxers' do mundo - BBC News Brasil](https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52450618)>. Acesso em: 10 set. 2024.

França, Raissa. **Coronavírus: um século depois, cemitério feito para gripe espanhola sepulta vítimas da covid-19 em Maceió.** In: BBC News Brasil, 3 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52450618>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Magenta, Matheus. **As lições da vacina que chegou de “braço em braço” ao Brasil em 1804.** In: BBC News Brasil, 25 de julho de 2020, Atualizada em 8 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53533707>>. Acesso em: 10. Nov. 2023.

Marasciulo, Marília. **A história da Grippina e dos remédios “milagrosos” contra gripe espanhola.** In: BBC News Brasil, 1 de agosto de 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53576486>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

. **Como a peste bubônica fez surgir as duas instituições de pesquisa mais importantes do Brasil.** In: BBC News Brasil, 30 de maio de 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52801687>>. Acesso em: 11. Jan 2024.

Ro, Christine. **A turbulenta história da vacinação obrigatória no Brasil e no mundo.** In: BBC Future, 4 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59424621>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Sarmiento; María; LÓPEZ, Matilde; CAMPILLO, Nuria. **As doenças infecciosas derrotadas graças às vacinas.** In: BBC News Brasil, 18 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55354546>>. Acesso em: 16. Jan. 2024.

Schreiber, Mariana. **Cidades dos EUA que usaram isolamento social contra gripe espanhola tiveram recuperação econômica mais rápida, diz estudo.** In: BBC News Brasil, 28 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52075870>>. Acesso em: 11 jan. 2024.

Solomon, Tom. **A mulher pioneira da vacinação que foi esquecida pela história.** In: BBC News Brasil, 26 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59750201>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Suzuki, Shin. **D. Maria 1ª: a rainha portuguesa que perdeu um filho ao recusar imunização.** In: BBC News Brasil, 24 de dezembro de 2021. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-59753905>>. Acesso em: 16. Jan. 2024.

Veiga, Edison. **O papa que decretou “lockdown” em Roma para salvar população de peste no século 17.** In: BBC News Brasil, Bled (Eslovênia), 8 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56674596?> Acesso em: 11. Jan 2024.

## BIBLIOGRAFIA

Adriano, Fabricio. **O trabalho com fontes impressas periódicas nas aulas de história: um estudo de caso sobre o desenvolvimento do pensamento histórico.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

Ankersmit, Frank. **A escrita da história: natureza da representação histórica.** Londrina: Eduel, 2012.

Armus, Diego. *Narrar la pandemia de Covid-19: historia, incertitumbres, vaticinios.* In: Sá, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto. **Diário da pandemia: o olhar dos historiadores.** São Paulo: Hucitec, 2020.

\_\_\_\_\_. *Cuando el presente puede ayudar a refinar las interpretaciones del passado: covid-19 en tiempo real y la historiografía de las epidemias.* História, Ciência,

**Saúde – Manguinhos**, Volume 30: Suplemento 1, 2023. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702023000100041>

Azevedo, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes**: letramento(s) no ensino de História. 2016. 150p. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Barbosa, Marialva. **História cultural da imprensa. Brasil 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

Barbosa, Susana. Dos sites noticiosos aos portais locais. **XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Intercom**, Campo Grande, MS, Brasil. Setembro 2002. In: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/barbosa-suzana-jornalismo-online.pdf>, 2002. Acesso em: 26 de set 2023.

Barbeira, L. G; Rosa, I. S. C (2021). De que maneira a ideologia afeta a disposição a se vacinar contra o Sars-Cov-2? [S.1., Revista USP, 1 (131), 47-64. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i131p47-64>

Barry, John M. **A grande gripe: a história da gripe espanhola, a pandemia mais mortal de todos os tempos**. 1<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

Benatti, Antonio Paulo. “História, ciência, escritura e política”. In: Rago, Margareth. (Orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: UNICAMP, 2000.

Benjamin, Walter. Sobre o conceito de História. In: Benjamin, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p. 7-20.

Bertucci-Martins, Liane Maria. A gripe espanhola em imagens e versos publicados em jornais diários. In: Franco, Sebastião Pimentel; Nascimento, Dilene Raimundo; Silveira, Anny Jackeline Torres (orgs.). **Uma história brasileira das doenças**. V. 6, 1 ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2016.

Bertucci, L. M. A onipresença do medo na influenza de 1918. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 25, n. 42, p. 457-475, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752009000200005>

Bezerril, Simone da Silva. **Usos do passado: Leitura da História na perspectiva jornalística de Laurentino Gomes no livro 1808.** 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

Boa Sorte, Nôrbia Ribeiro da Costa. **Da Covid-19 à peste bubônica: pandemias, temporalidade e ensino de história.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Bodei, Remo. **A história tem um sentido?** São Paulo: EDUSC, 2001.

Bonaldo, Rodrigo Bragio. **Presentismo e presentificação do passado:** a narrativa jornalística da História na coleção Terra Brasilis de Eduardo Bueno. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em História). Departamento de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

Brito, Nara Azevedo de. ‘La dansarina’: a gripe espanhola e o cotidiano na cidade do Rio de Janeiro. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, p. 11-30, mar./jun., 1997. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701997000100002>

Brundage, J.F; Shanks, G.D. “What really happened during the 1918 influenza pandemic? The importance of bacterial secondary infections”. **The journal of infectious Diseases**, vol. 196, n. 11, dez. 2007, pp. 1717-1718; 17-18-1719. <https://doi.org/10.1086/522355>

Caimi, Flávia E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar – ISSN 0104-236X. **Anos 90** (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 129-150, 2008. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7963>

Caimi, F.; Mistura, L.; Mello, P. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 37, p. 09-23, 28 jul. 2021.

Caldas, Graça. Mídia, Escola e Leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100006>

Carvalho, Bruno Leal Pastor de; Teixeira, Ana Paula Tavares. **História Pública e divulgação da história.** São Paulo: Letra e Voz, 2019.

Carvalho, Daniel Rebouças. **As crônicas de Lulu Parola na Bahia: desilusão republicana e engajamento político em Aloísio de Carvalho (c. 1891-1916).** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

Carvalho, José Murilo de. D. João e as histórias dos Brasis. São Paulo. **Rev. Boas. Hist.** Vol. 28, n. 56, 2008, p. 551-572. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000200014>

Chartier, Roger. “A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13, 1994.

\_\_\_\_\_. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 24, nº 69, p. 7-30, mai.-ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>

Chalhoub, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

**CONTEXTO E AÇÃO** (Contexto e Ação: Territórios, paisagens e relações sociais/ Igor José de Renó Machado... [et al.] – 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2020. Outros autores: Henrique Amorim, Fabiana Sanches Grecco, Leandro Galastri, Cassiano Terra Rodrigues, Glaydson José da Silva. Suplementado pelo manual do professor.)

**DIÁLOGO, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**, Relações de Poder: Território, Estado e Nação: Manual do Professor, Romeiro, J. Apolinário, M. R. Melani, R. e Junqueira, S.M. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Moderna, 2020.

Domínguez, Jesús. *Pensamiento Histórico y Evaluación de Competencias* España: GRAÓ, 2015.

Faria, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008. <https://doi.org/10.7213/rec.v10i23.22320>

Fernandes, TMD. **Vacina antivariólica: ciência, técnica e o poder dos homens, 1808-1920**. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010. <https://doi.org/10.7476/9786557080955>

Fernandes, J; Lanzarine, N; Homma, A; Lemos, E. R. S (2021). **Vacinas**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. (Col. Temas e Saúde). 164p. <https://doi.org/10.7476/9786557081075>

Ferreira, Raquel França dos Santos. Ensino de História com o uso de jornais: construindo olhares investigativos. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, p. e3870, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3870>. Acesso em: 5 mar. 2024.

Fontanive, Nilma; Klein, Ruben. **O que o Saeb revelou sobre os efeitos da Covid-19 na educação**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/analise-o-que-o-saeb-revelou-sobre-os-efeitos-da-covid-19-na-educacao>. Acesso em: 26. Ago. 2024.

Fraga, Renata. **BBC News Brasil: a reinvenção do “soft power” no jornalismo multiplataforma, no limiar das notícias de “interesse público” e do “interesse do público”**. 2021. 204f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ginzburg, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Gomes, Renata Fraga Machado. **BBC News Brasil: a reinvenção do “soft power” no jornalismo multiplataforma, no limiar das notícias de “interesse público” e do “interesse do público”**. 2021. 204f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Guimarães, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13<sup>a</sup> ed. rev; e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, SP: 2016.

Gurgel, Cristina B. F. M. 1918: A missão médica brasileira na Europa. **Boletim da FCM**, v. 9, n. 7, 2014.

Hartog, François. **Regimes de historicidade**: presenteísmo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. <https://doi.org/10.26512/hh.v1i1.10714>

Heller, Agnes. **Uma teoria da história**. Tradução de Dílson B. de F. Ferreira Lima. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1993.

Hernández, Mayra Rodríguez. *Uma propuesta para evaluar el pensamiento histórico*. In: Schmidt, Maria Auxiliadora; Barca, Isabel. (Orgs.). **Pensamento Histórico e Humanismo**. Curitiba, PR: WAS Edições, 2022.

Hochman, Gilberto. Vacinação, varíola e uma cultura da imunização no Brasil. **Ciênci. Saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 375-386, Feb. 2011.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000200002>

Hochman, Gilberto. Epidemias, saúde pública e federalismo, reload (1918/2020). In: SÁ, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto. **Diário da pandemia: o olhar dos historiadores**. São Paulo: Hucitec, 2020.

Holmberg, Christine; Blume, Stuard; Greenough, Paul (Ed.). **The politics of vaccination: a global history**. Manchester: Manchester University Press. 2017. 336p.  
<https://doi.org/10.7228/manchester/9781526110886.001.0001>

Jenkins, K. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.

Kane, P. L. *The Anti-Mask League: Lockdown protest draw parallels to 1918 pandemic*. **The Guardian**. Retrieved July 6, 2020.

Kind, Luciana; Cordeiro, Rosineide. Narrativas sobre a morte: a gripe espanhola e a Covid-19 no Brasil. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 32, e0200004, 2020.  
<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240740>

Kolata, Gina. **Gripe: A história da pandemia de 1918**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Leal Filho, L. **Vozes de Londres: memórias brasileiras da BBC**. São Paulo: Edusp, 2008.

Le Goff, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: Chaveau, Agnès; Tétart, Philippe (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: Edusc, 1999. p. 93-102.

Lima, Aline Mendes. Narrando o passado: o jornal nas aulas de História: In: **Revista do LHiste – Laboratório de Ensino de História e Educação**. No. 1, vol. 1, julho-dezembro 2044.

Lopes, Myriam Bahia. **Corpos inscritos: vacina e biopoder: Londres e Rio de Janeiro, 1840-1904**. Belo Horizonte: Nehcic, Ciec, 2021. 290p.

\_\_\_\_\_. ‘O sentido da vacina ou quando prever é um dever’. Mar-jun. 1996. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, vol. 3, nº 1, pp. 65-72. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701996000100005>

Lopes, Myriam Bahia; Polito, Ronald. “Para uma história da vacina no Brasil”: um manuscrito inédito de Norberto e Macedo. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 595-605, abr-jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000200011>

Luca, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: Pinsky, C. B. (Org.) **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

Lustosa, Isabel. O período joanino e a eficiência analítica de alguns textos desbravadores. **Revista da Casa de Rui Barbosa / Fundação**. Rio de Janeiro, Ano 2, no. 2, 2008.

Malerba, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>

\_\_\_\_\_. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, v.0, p. 27-50, 2014. <https://doi.org/10.15848/hh.v0i15.692>

Marcilio, D. O Historiador e o Jornalista: A História imediata entre o ofício historiográfico e a atividade jornalística. **Revista Aedos**, [S.I], v. 5, n. 12, 2013.

Martins, Ana Luiza; Luca, Tania R. (Orgs.). **História da Imprensa no Brasil**, SP, contexto, 2008.

Matta, Gustavo Corrêa et al. (org.). **Os impactos sociais da covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. 231p. <https://doi.org/10.7476/9786557080320>

Mbembe, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

Meneses, Sônia. Escrita histórica e escrita midiática: a produção de sentidos históricos e o acontecimento emblemático contemporâneo. **Revista eletrônica história em reflexão (UFGD)**, v. 04, p. 1-16, 2010.

\_\_\_\_\_. A mídia, a memória e a história: a escrita do novo acontecimento histórico no tempo presente. **Anos 90** (Online) (Porto Alegre), v. 19, -. 1-36, 2012. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.30480>

\_\_\_\_\_. Os vendedores de verdades: o dizer verdadeiro e a sedução negacionista na cena pública como problema para o jornalismo e a história (2010-2020). **Revista brasileira de história** (Online), v. 41, p. 61-87, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-05>

\_\_\_\_\_. Os vendedores de passados: a escrita da história como produto da mídia. Vol. 14. No. 02. **Tempos Históricos**. (EDUNIOESTE), v. 14. p. 70-90, 2011.

Monteiro, Ana Maria F. C. Entre o Estranho e o Familiar: o uso de analogias no ensino de história. **Caderno CEDES**. Ensino de História: novos horizontes. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300006>

Monteiro, Ana Maria F. C.; Gasparello, Arlette M.; Magalhães, Marcelo de S. **Ensino de História: Sujeiros, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

Monteiro, Fabrício. **Diálogos entre a Física e a História**. Construção de um caminho interdisciplinar para pesquisa e ensino. Curitiba. Appris Editora, 2022.

Monteiro, José Fernando. Tempo presente: entre os métiers do historiador e do jornalista. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 510-539, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.5965/2175180310242018510>

Moulin, A. M. ‘A hipótese vacinal: por uma abordagem crítica e antropológica de um fenômeno histórico’. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, vol. 10 (suplemento 2): 499-517, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500004>

Mídia Dados, Portal Making of, 2023, Disponível em:  
[www.midiadados.gm.org.br/view-content/tableau@34d68852-fa78-44aa-9748-15280c745735?category=midia\\_digital](http://www.midiadados.gm.org.br/view-content/tableau@34d68852-fa78-44aa-9748-15280c745735?category=midia_digital). Acesso em: 22.Ago. 2024.

Neves, Cecília de Sousa. A questão do humano: entre o humanismo e o pós-humanismo. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa/BA: UFRB, v. 12, n. 2, dezembro, 2015.  
<https://doi.org/10.31977/grirfi.v12i2.656>

Neufeuld, Paulo Murillo. Memória médica: a Gripe Espanhola de 1918. In: **Revista Brasileira de Análises Clínicas**. Rio de Janeiro. Vol. 53, nº 2, ano 2020.  
<https://doi.org/10.21877/2448-3877.202102105>

Nicoli, Cristiano; Medeiros, Kênia Érica. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p. 281-298.  
<https://doi.org/10.1590/s2178-149420210204>

Ogassawara, Juliana; Borges, Viviane. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **Revista brasileira de história** (Impresso), v. 39, p. 37-59, 2019. <https://doi.org/10.1590/1806-93472019v39n80-02>

Oliveira, D. O uso de periódicos para o ensino de história na educação básica – Projeto 1917: mídia, guerra, greve e revolução. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 25, p. 98-105, set./dez. 2017.

Oliveira, Thayane Lopes. A história das doenças nas aulas de História: uma abordagem possível. **Revista História Hoje**, v. 10, nº 20, p. 33-50, 2021.  
<https://doi.org/10.20949/rhhj.v10i20.718>

Ouriques, Mariana. **O jornal em sala de aula: uma experiência no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2020.

Parkes, Robert J; Donnelly, Debra. Concepções em mudança do pensamento histórico no ensino de história: um estudo de caso australiano. **Tempo e Argumento**, v. 6, n. 11, 2014, p.137-161. Disponível em:

<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/issue/view/306/showToc>. Acesso em: 09 abr. 2024. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014137>

Pereira, N. M. O ensino de história e o presente. **Ágora**, 13(1), 151-166. 2007

Pelbart, Peter Pál; Fernandes, Ricardo Muniz (orgs.). **Pandemia crítica: outono 2020**. São Paulo: Edições Sesc: n-1 edições, 2021.

Porto, A; Ponte, C. F. ‘Vacinas e campanhas: imagens de uma história a ser contada’. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, vol. 10 (suplemento 2): 725-42, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500013>

Porras Gallo, María Isabel. Covid-19 y gripe de 1918-1919: paralelos históricos, preguntas y respuestas. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 28, n.3, jul.-set. 2021, p. 879-883. <https://doi.org/10.1590/s0104-5970202100500008>

Ramos, Márcia Elisa T. O que pensam os alunos do ensino médio sobre o ensino de história apresentado no *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil* de Leandro Narloch. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 345-367, 2015.

Reis, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

Ribeiro, Andrea; Amoroso, Mauro. Entrevista com Luciano Raposo de Almeida Figueiredo. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, p. 94-100, 2010. <https://doi.org/10.12660/rm.v2n3.2010.64380>

Ricoeur, Paul. **Tempo e narrativa**. Vol. 1. Campinas: Papirus, 1994.

Rosenberg, Charles E. A Tirania do Diagnóstico: Entidades específicas e Experiência individual. (Tradução por Fernando Vicente). **Blog do Labemus**, 2020. [publicado em 01 de outubro de 2020]. Disponível em: <http://blogdolabemus.com/2020/10/01/a-tirania-do-diagnostico-entidades-especificas-e-experiencia-individual-por-charles-rosenberg>  
Acesso em: 27. mai. 2024.

---

. **Explaining epidemics and other studies in the history of medicine**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

\_\_\_\_\_  
; Golden, Janet (Eds). **Framing Disease: Studies in Cultural History**. New Brunswick, Rutgers University Press, 1992.

Rolim, Rivail Carvalho. O uso de jornal para trabalhar com a noção de fato e tempo histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 63-84, out. 2002.  
<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2002v8n0p63>

Rüsen, **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

Sá, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto. **Diário da pandemia: o olhar dos historiadores**. São Paulo: Hucitec, 2020.

Salgado, Aline Silva. **A Revolta contra a vacina: A vulgarização científica na grande imprensa no ano de 1904**. 2018. Dissertação (Mestrado em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro. 2018.

Sayuri, J. O. A história é notícia. In: Leal, Bruno; Teixeira, Ana Paula (Org.). **História pública e divulgação de história**. 1ed. São Paulo: Letra e Voz, 2019, v. 1, p. 41-54.

Santos, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

Santos, Maria Cecília T. Moura. “Museu e Educação: conceitos e métodos”, In: Santos, Maria Cecília T. Moura. **Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008. p. 125-146.

Schmidt, Maria Auxiliadora; Garcia, Tania Braga. O trabalho histórico na sala de aula. **História & Ensino** (UEL), Londrina, p. 83-103, 2003. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p223>

\_\_\_\_\_  
; Barca, Isabel; Martins, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_  
; Cainelli, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

. CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA PRESENTES EM PROPOSTAS CURRICULARES BRASILEIRAS. **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203-213, jan/jun. 2009. <https://doi.org/10.5216/hr.v14i1.8176>

. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: ANPUH – **XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Anais. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/?p=17085>. Acesso em: 26 set. 2023.

Schwarcz, Lilia. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. (Breve Companhia – Ebook).

Schwarcz, Lilia; Starling, Heloisa. **A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Seixas, Peter. *Benchmarks of Historical Thinking: a framework for assessment in Canada*. Center for the study of historical consciousness, University of British Columbia. Vancouver, CA. 2006.

Sevcenko, N. **Revolta da Vacina: Mentes insanas em corpos rebeldes**. Editora UBESP Digital, 2018.

Silva, Marcos Antônio da; Fonseca, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf> Acesso em: 29 fev. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>

Silva, André Felipe Cândido da. A origem da cloroquina: uma história accidentada. In: Sá, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto; Kodama, Kaori. (Orgs.). **Diário da pandemia: o olhar dos historiadores**. São Paulo: Hucitec, 2020.

Silveira, Anny Jackeline Torres. **A Influenza espanhola e a cidade planejada Belo Horizonte, 1918** (ebook). 2. ed. Belo Horizonte: Fina Traço, 2020. V. 1. 386p.

Silveira, Anny Jackeline Torres. Epidemia: evento ou narrativa. In: XXII Simpósio Nacional de História, 2003, João Pessoa. Caderno de Programação e Resumos. ANPUh-UFPB, 2003, v. 1, p. 132.

Silveira, Anny Jackeline Torres da; Nascimento, Dilene Raimundo do. A doença revelando a história. Uma historiografia das doenças. In: Nascimento, Dilene Raimundo do; Carvalho, Diana Maul (org.). **Uma história das doenças**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

Sodré, Nelson Werneck. **A História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

Souza, Christiane Maria Cruz de. Da gripe espanhola à COVID-19: uma análise comparativa de epidemias e pandemias do século XX ao XXI. **Diálogos**, vol. 25, n. 2, p. 68-85, 21 nov. 2021. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v25i2.59491>

\_\_\_\_\_. A gripe espanhola em Salvador, 1918: cidades de becos e cortiços. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, jan./abr. 2005, p. 71-99. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702005000100005>

\_\_\_\_\_. **A gripe espanhola na Bahia: saúde, política e medicina em tempos de pandemia**. 2007. Dissertação (Doutorado em História das Ciências da Saúde). Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2007.

Sousa, Anderson Reis de. **Saúde de homens no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil: uma análise à luz da teoria de Charles Rosenberg**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Salvador, 2020.

Silveira, Ismael Calvi. Uma questão de público: o que querem historiadores e jornalistas ao escrever história? **Revista Ars Historica**, nº 6, ago.dez. 2013. P. 69-81.

Stone, L. O ressurgimento da narrativa. Reflexões sobre uma Velha História. **Revista de História**, Unicamp, n. 2/3, 1991, p. 13-37.

Temporão, J. G. ‘O Programa Nacional de Imunizações (PNI): origens e desenvolvimento’. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**. Vol. 10 (suplemento 2). 601-17, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500008>

Torres, Michelle Márcia Cobra. História e literatura: reflexões teóricas. **História, histórias**, vol. 8, nº 15, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8vi15i.25683>. Acesso em: 13. Mar 2024.

Ventura; Deisy; Paiva, Carlos Henrique Assunção; Agostini, Claudia; Manheimer, Vivian; Cueto, Marcos. Covid-19 como tema de memória, verdade e justiça: entrevista com Deisy Ventura. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, v. 30, 2023. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702023000100053en>

Veyne, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1987.

Wegner, Robert. O SARS-CoV-2 como agente da história. In: Sá, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto; Kodama, Kaori. (Orgs.). **Diário da pandemia: o olhar dos historiadores**. São Paulo: Hucitec, 2020.

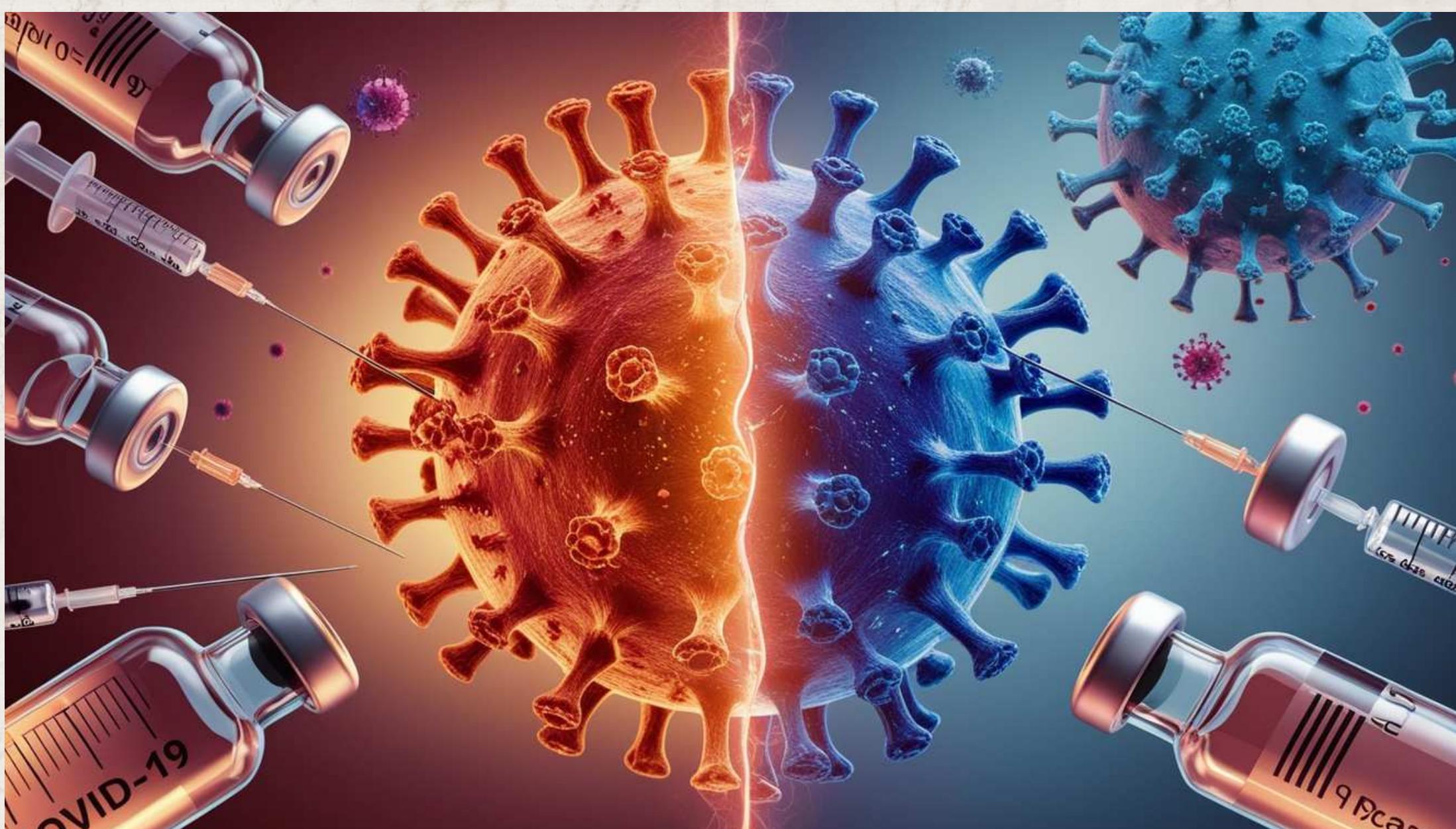
Xavier, Erica. Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. In: **IV Seminário de Pesquisa do programa de pós-graduação em História Social**. UEL, 2010. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2010v3n6p1097>

Zabala, Antoni. **As sequências didáticas e a sequência de conteúdo**. In: \_\_\_\_\_ A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



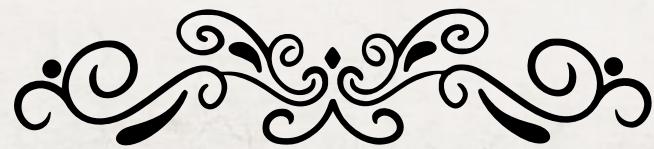
# PODE A HISTÓRIA IMUNIZAR OS ALUNOS?

Como analisar e interpretar reportagens de cunho histórico em sala de aula



## Atenção, Professor!

Analizar e interpretar as chamadas “reportagens de cunho histórico” requer uma compreensão tanto do contexto dos eventos retratados quanto da intenção e abordagem do autor. A história narrada através dessas fontes periódicas é uma grande oportunidade para entender o impacto dos acontecimentos passados sobre o presente e vice e versa, além de também destacar os valores, ideologias e conhecimentos científicos do seu período de produção. Este roteiro busca orientar os professores da Educação Básica sobre a melhor maneira de utilizar esses materiais em sala de aula.



## Contextualização

---

Identifique o contexto temporal e espacial da reportagem. Quando ela foi publicada? Há outras reportagens sobre o mesmo assunto? Isto ajuda a entender os eventos descritos, as percepções da época e o seu impacto na criação da reportagem.

## Propósito

---

Avalie se o objetivo da reportagem busca apenas informar sobre algum evento ou se pretende discuti-lo a fundo, sensibilizando e ou alertando os leitores. Além do evento histórico que a publicação se propõe a discutir, qual evento contemporâneo motiva o jornalista a escrever sobre isto?

## Fontes

---

Verifique se a reportagem apresenta fontes históricas em sua narrativa, sejam elas primárias e ou secundárias: documentos de época, livros e entrevistas com historiadores e especialistas no tema. Caso isto não aconteça, não deixe de levantar esta falha, quando for discuti-la com os alunos. Inclusive o fato de que esta é uma crítica comum que historiadores fazem, quando jornalistas se aventuram a falar sobre história.

## Perspectiva e narrativa

---

Examine se a reportagem reflete alguma perspectiva específica, como a visão de um determinado grupo social, e se há alguma tendência ou viés explícito na forma como os eventos são narrados e apresentados ao leitor. A narrativa apresentada na reportagem parece forçada apenas para se adequar a um evento contemporâneo? Ou a argumentação é robusta e sustenta as relações feitas.

## Historiografia

---

Confronte a reportagem com fontes primárias (caso as tenha disponíveis), obras de historiadores e demais estudos acadêmicos. Observe se a reportagem faz uso de conceitos ou interpretações que possam ser datadas e principalmente historicizadas. Por fim, procure identificar possíveis concepções utilitaristas da história. O jornalista busca mostrar aprendizados históricos que poderiam ser úteis em contextos atuais?

## Conclusão

---

É importante dar atenção a estas etapas antes mesmo de levar as reportagens para a sala de aula. Este processo inicial precisa ser parte do seu planejamento e dos planos de aula. Considero especialmente interessante que você, inclusive, compartilhe alguns destes elementos com os próprios alunos. Ao demonstrar a fragilidade teórico-metodológica destes materiais, você constrói com os estudantes um conhecimento histórico vivo e dinâmico, indo muito além de uma simples transposição e simplificação de conteúdo.



# Sequências Didáticas

## Objetivo Geral

Abordar a utilização de reportagens com argumentos históricos publicadas pela BBC News Brasil e sua importância como fonte para a construção do conhecimento histórico escolar, em especial a relação entre passado e presente nas aulas de História.

## Objetivos específicos

- Analisar as reportagens como fontes históricas;
- Relacionar os principais argumentos dos jornalistas com trechos historiográficos , fontes iconográficas e audiovisuais;
- Propor discussões que relacionem diferentes temporalidades;
- Estimular a produção de narrativas que refletem o pensamento histórico dos estudantes.

## Público-alvo

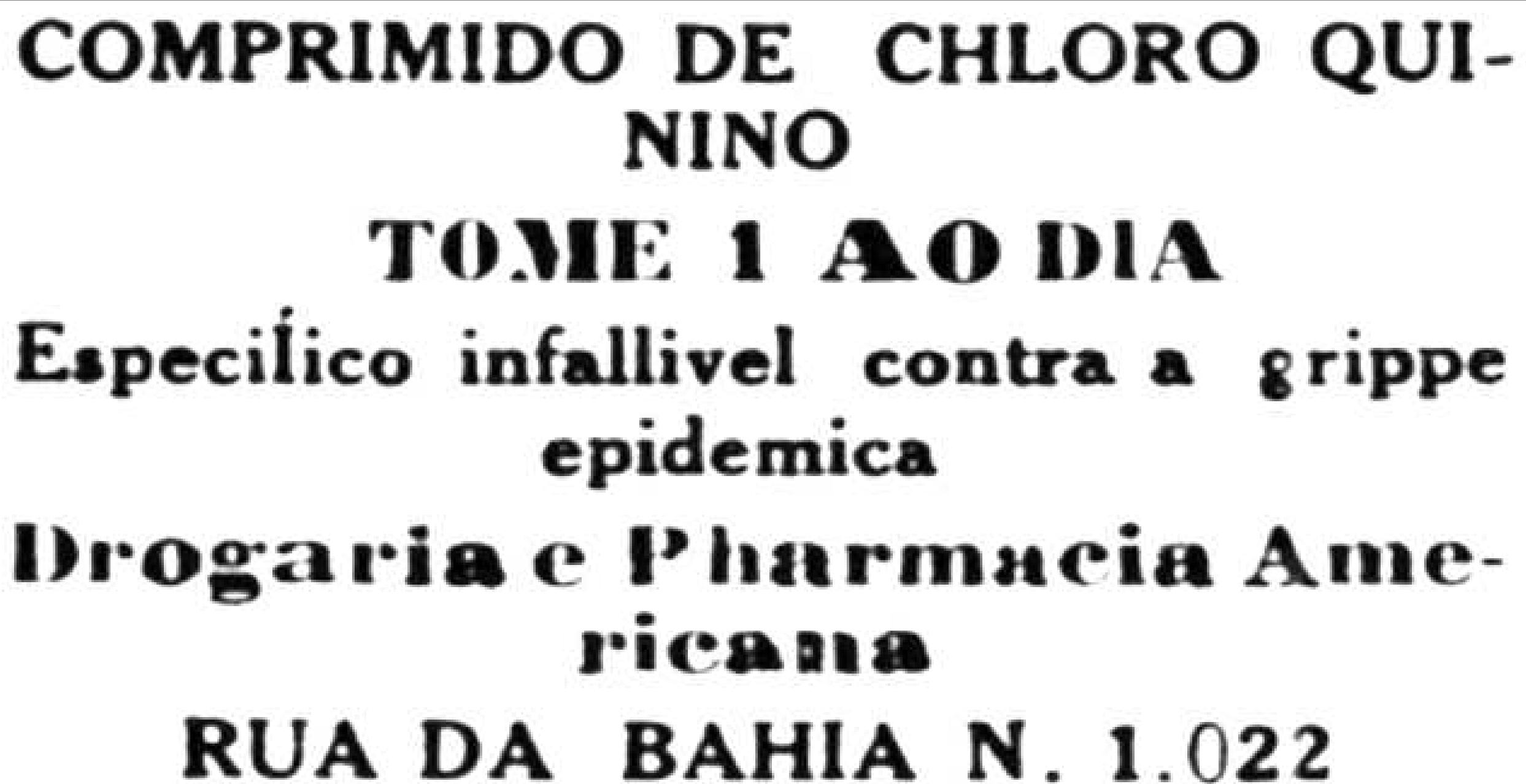
Estudantes do Ensino Médio

## Conteúdos

- Grippina, Quinina e Cloroquina: a história dos "remédios milagrosos" durante as pandemias de Gripe Espanhola e Covid-19.
- Quando a ciência descobre a vacina: do experimento de Edward Jenner aos imunizantes contra a Covid-19.
- História da vacinação e das epidemias através das Charges antivacina variólica e dos Memes pró vacina contra a Covid-19.

# Sequência Didática 1

GRIPPINA, QUININA E CLOROQUINA: A HISTÓRIA DOS  
REMÉDIOS MILAGROSOS DURANTE AS PANDEMIAS DE  
GRIPE ESPANHOLA E COVID-19



TEMPO ESTIMADO: 4 AULAS DE 50 MINUTOS

## OBJETIVOS:

- Identificar as características epidemiológicas e os métodos de controle das duas pandemias;
- analisar as reações sociais e culturais às pandemias, incluindo o impacto do charlatanismo e das *fake news*;
- comparar as respostas das autoridades de saúde e os efeitos das medidas preventivas;
- discutir o papel da mídia e das redes sociais na disseminação de informações e desinformações durante as crises;
- estimular a reflexão sobre como o conhecimento histórico pode ser utilizado para auxiliar na preparação de crises epidêmicas.

# PRIMEIRA ETAPA: COMPARAÇÃO ENTRE AS DUAS PANDEMIAS

O início desta primeira etapa é um bom momento para ouvir as experiências dos alunos durante a pandemia de Covid-19. Comece com um exercício de memória, peça-os para se concentrarem e tentarem lembrar o máximo que conseguirem sobre o período, incentivando-os a falarem ou escreverem sobre isto. Em seguida, pergunte como foi a experiência do isolamento social, como eles se lembram das relações familiares, da escola, enfim, de como foi ter vivido em um período de tantas incertezas.

Caso necessário, a depender da turma e do ritmo do conteúdo de História, contextualize para os alunos aspectos das duas pandemias, destacando suas principais características e ou marcos relevantes. Como forma de auxiliá-lo nesta tarefa, o quadro abaixo pode ser reproduzido, na íntegra, em sala de aula, seja impresso ou em forma de slides:

## GRIPE ESPANHOLA (1918-1919) VS COVID-19 (2019-PRESENTE)

CARACTERÍSTICAS	GRIPE ESPANHOLA	COVID-19
<b>Agente causador</b>	VÍRUS INFLUENZA A (H1N1)	SARS-CoV-2 (Coronavírus)
<b>Origem suspeita</b>	EUA (Campo militar em Kansas)	Wuhan, China
<b>Transmissão</b>	Gotículas respiratórias, contato próximo	Gotículas respiratórias, aerossóis, contato com superfícies contaminadas
<b>População Atingida</b>	Principalmente adultos jovens (20-40 anos)	Todas as faixas etárias, especialmente idosos e pessoas com comorbidades
<b>Número estimado de Mortes</b>	50 a 100 milhões (aprox.)	Mais de 6 milhões de pessoas
<b>Taxa de mortalidade</b>	2-3% (estimada)	1-2% (estimada, mas variável)
<b>Sintomas comuns</b>	Febre, tosse, dores musculares, fadiga, pneumonia rápida	Febre, tosse, falta de ar, perda de olfato/paladar, dores musculares, fadiga
<b>Complicações</b>	Pneumonia bacteriana secundária, edema pulmonar, falência respiratória	Síndrome Respiratória Aftuda Grave, trombose, complicações cardíacas
<b>Tratamentos disponíveis</b>	Não existia vacinas, antivirais e ou antibióticos na época	Tratamento com vacinas, corticoides, suporte ventilatório
<b>Medidas de contenção</b>	Quarentenas, fechamento de escolas, proibição de aglomerações, uso de máscaras	Isolamento social, lockdown, uso de máscaras, distanciamento social, vacinação
<b>Efeitos a longo prazo</b>	Impacto psicológico e social significativo, mas menor documentação	Efeitos de longo prazo, impacto duradouro na saúde mental e social

Instigue os alunos a compararem as características das duas doenças, em especial seu agente causador, a forma de transmissão, os sintomas e os tratamentos disponíveis em cada época. É importante que eles percebam algumas semelhanças e diferenças marcantes, em especial na profilaxia contra cada tipo de vírus.

Em seguida, apresente ou distribua os seguintes trechos, retirados da reportagem “A história da Grippina e dos remédios milagrosos contra a gripe espanhola” e dos livros *A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil* e *Diário da pandemia: o olhar dos historiadores*:

### **Trecho 1:**

---

“A gripe espanhola, que assolou as principais cidades brasileiras em 1918, tratava-se de uma doença, como definiu o diretor de Saúde Pública Carlos Seidl, ‘sem causa específica, em cujo combate eram recomendadas algumas práticas que poderiam garantir certa imunidade’. Em outras palavras, pouco ou nada existia para tratar as causas da Influenza. Mas isso não impediu a busca por medicamentos e curas milagrosas. Diferentes conhecimentos populares eram difundidos e charlatães se aproveitavam do desespero da população para oferecer serviços.” (BBC, 2020)

### **Trecho 2**

---

“Mesmo que na hora da propaganda fossem anunciados como algo que curava muitas coisas, há uma diferença entre medicamentos elaborados cientificamente para ajudar a prevenir ou combater a gripe, e os outros produtos. Para a população geral, porém distinguir homeopatia de alopatia e mesmo charlatanismo nem sempre era uma tarefa simples - especialmente quando as últimas páginas dos jornais estavam repletas de anúncios de produtos. Chega um momento em que as pessoas não querem mais saber se é alopatia ou homeopatia, elas querem é algo que cure.”, explica a historiadora Liane Bertucci, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).” (BBC, 2020)

### **Trecho 3**

---

“Reconhecia-se a eficácia desinfetante do álcool ou do vinagre e as vantagens do uso de máscara, no sentido de reduzir o risco de contaminação. Mas, na ausência de respostas fáceis, e definitivas, o jeito era tentar o que quer quer fosse. Antitérmicos, analgésicos, antissépticos, sangrias e purgatórios disputavam espaços de tratamento e profilaxia com vacinas, homeopatia, águas fluidificadas, rezas, passes, banhos quentes, xaropes milagrosos e tantas outras alternativas que buscavam estabelecer algum tipo de trégua com a enfermidade.” (Schwarcz; Starling, 2020, p. 42-43)

### **Trecho 4**

---

“É recorrente na história das epidemias a busca por meios eficazes de tratamento e cura. A origem da cloroquina está associada à longa história de enfrentamentos da malária, enfrentamento esse que envolveu cientistas europeus marcados pelo pensamento colonialista, experimentos em pacientes com distúrbios psiquiátricos em hospícios, divulgação de drogas com efeitos colaterais ignorados e rivalidades entre norte-americanos e nazistas no século XX.” (Silva, 2020, p. 256-257)

Lembre-se que o objetivo desta etapa é trabalhar a interpretação dos alunos em relação aos documentos e à bibliografia especializada. Caso eles apresentem dificuldades, explique que o primeiro evidencia a falta de tratamentos contra a gripe espanhola. Carlos Seidl que na época ocupava um cargo semelhante ao do atual ministro da saúde, não apresentava sequer as causas da doença, quanto mais possíveis tratamentos. A jornalista da ciência, Marília Marasciulo, complementa esta fala com o fato de que a ausência de tratamentos não impediu a população de sair em busca de remédios próprios ou de acreditar em soluções milagrosas propostas por outras pessoas.

É o que complementa o segundo item. Segundo a historiadora Liane Bertucci, a população estava desesperada em busca de uma cura para a Gripe Espanhola, portanto não se preocupava com explicações científicas. Caso seja necessário, aponte as diferenças entre homeopatia e alopatia, pois são dois sistemas médicos que possuem práticas e princípios diferentes. Enquanto a homeopatia utiliza preparações altamente diluídas, acreditando que este processo provoca uma reação de cura no corpo, a Alopatia utiliza substâncias químicas ativas, medicamentos e cirurgias que visam atacar diretamente a causa da doença. Aborde também que se até mesmo hoje em dia muitas pessoas não sabem a diferença ou até mesmo equiparam as duas práticas, no início do século XX, com a ciência ainda se consolidando, esse processo era muito mais complexo.

O terceiro item também reforça a ideia de que uma população desesperada, ainda que reconheça práticas de prevenção e os efeitos de substâncias no tratamento de algumas doenças, apela para respostas fáceis que vão ao encontro de seus anseios por se verem livres da doença. As historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling reconstruam este contexto ao também analisarem a reação das pessoas frente ao surgimento dos tratamentos que prometiam curas milagrosas. O quarto item serve como ponte para você estabelecer relações entre a gripe espanhola e a covid-19 através de medicamentos como a cloroquina. Ao historicizar com os alunos a trajetória desta substância, você pode levantar hipóteses coletivamente sobre os motivos que levaram milhões de brasileiros a se automedicarem com um produto comprovadamente ineficaz contra o coronavírus.

Como forma de encerrar esta primeira etapa, você pode propor uma atividade simples de escrita e interpretação. Peça aos alunos para escreverem no caderno o que eles entenderam dos quatro trechos, dando ênfase para como as pessoas se comportavam frente a uma doença desconhecida. Questione-os: o fato de também terem passado por uma pandemia ajuda-os a compreender melhor as atitudes tomadas pelas pessoas durante a epidemia de gripe espanhola? Você também pode trabalhar aspectos da imagem abaixo, pedindo que os alunos a interpretem e ou busquem estabelecer relações com fotos semelhantes sobre a pandemia de covid.



23. Percebe-se como o fotógrafo, mesmo numa situação de emergência, pediu que doentes e enfermeiras posassem, olhando para a câmera. Hospital do Instituto Benjamin Constant. Careta, 2 de novembro de 1918.

Fonte: Schwarcz; Starling, 2020, p. 145.

## SEGUNDA ETAPA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE FONTES PERIÓDICAS SOBRE A GRIPE ESPANHOLA

Em seguida, apresente para os alunos algumas manchetes e recortes de jornais do século XX que faziam propaganda de possíveis remédios e tratamentos contra a Gripe Espanhola. O ideal é que você distribua cópias para que eles possam visualizá-las em grupo, ou individualmente.

Recomendo que separe um momento para os alunos se familiarizarem com as fontes. Não esqueça de comentar que elas foram retiradas de diferentes jornais do país, mas todas se inserem no contexto da pandemia de gripe espanhola:

**A NOITE — Sexta-feira, 27 de Setembro de 1918**

### Influenza hespanhola

Como preservativo desta terrível molestia, os medicos aconselham, entre outros remedios, o uso do vinagre fabricado com frutas, de alta fermentação e pureza, isento de acido acetico synthetico.

O VINAGRE especial de MESA, em garrafa, da Usina S. Gonçalo, fabricado unicamente com frutas, satisfaz todas as exigencias da distincta classe medica, recommendando-se pela sua pureza e limpidez.

Use-o no preparo dos alimentos, ou, como refrigerante, dejando duas ou tres gotas em agua assucarada.

Não ha melhor remedio preventivo contra essa perigosa molestia, de que estamos ameaçados.

**A INFLUENZA HESPAÑOLA  
E  
O ELIXIR SANATIVO**

Toda pessoa que usar diariamente o ELIXIR SANATIVO, em lavagens da boca e gargarejos, está imune do mal da época.

Use o  
**ELIXIR SANATIVO**

**GRIPPE · INFLUENZA  
HESPAÑOLA**

o estado de fraqueza em que ficam os doentes atacados desta moléstia é combatido com o vinho de **GUARANA' DE MARINHO**

**CONTEM**

**GUARANA'** — tonico do coração e desinfectante intestinal

**KOLA** — tonico do coração, sistema nervoso e muscular

**QUINA** — ANTI-FEBRIL E TONICO

**COCA** — Estimulante do sistema nervoso, carminativo e regulador das funções do estomago.

Além destas substâncias contém cada colher de sopa (20,0) 1 centigramma d'arrhenol.

Consulte o vosso medico sobre esta formula e elle vos dirá o que for de justiça.

Vende-se em todas as drogarias e no deposito  
**186, RUA SETE DE SETEMBRO, 186**

# PACOTILHA

Maranhão — Terça-feira, 3 de dezembro de 1918

## THERMOTOL

A Drogaria Central Homeopata já recebeu uma nova remessa deste poderoso remedio preservativo da Grippe Espanhola.

Milhares de pessoas que o uzaram nesta Capital atestam o seu alto valor; assim como são incontestaveis as curas rápidas e eficazes da Grippe nos seus variados sintomas pela homeopatia científicamente aplicada.

Rua coronel Colares Moreira, n. 82.

3160—17

Recommenda-se como bom fortificante na convalescência da Grippe Hespanhola **EMULSÃO DE SCOTT**.

"A Federação" — 22 de outubro de 1918

## Influenza Hespanhola

**Chininum arsenicosus** é o remedio homoeopathic mais poderoso, até hoje conhecido, como preventivo contra as epidemias de influenza.

Encontra-se no Laboratorio  
**IGNACIO CARDOSO**  
Andradas n. 605 — Porto Alegre

## GAZETA DE NOTÍCIAS

Terça-feira 5 de Novembro de 1918

**Toma-se na convalescência da  
Grippe Hespanhola  
Emulsão de Scott**

GAZETA DE NOTÍCIAS — Sexta-feira 25 de Outubro de 1918

## A EPIDEMIA E A FOME

Um preparado que cura a gripe em 24 horas

Recebemos ontem, do Sr. Afonso Corrêa Bastos, proprietário de um laboratório homoeopathic na rua do Hospício n. 226, uma carta, na qual nos comunicava que o preparado "Allapenitum" cura a "gripe hespanhola" em 24 horas. O mesmo senhor afirma que já distribuiu cerca de 8.000 vidros, que deram os mais excellentes resultados.

Peça para eles analisarem os anúncios, caso necessário, ajude-os com o significado de algumas palavras devido à diferença gramatical. É importante contextualizar algumas particularidades do período, em especial o fato de que a ciência não estava consolidada como hoje, disputando espaço com conhecimentos tradicionais, religiosos e mesmo com antigas teorias, como a dos miasmas, que creditava o surgimento de doenças ao ar infectado. A medicina da época, embora confiante, não conseguia entender as causas da doença nem a controlar, pois os avanços tecnológicos ainda não permitiam visualizar o vírus através do microscópio. Como dito, por volta de 1918, o conhecimento científico sobre a estrutura e o funcionamento dos vírus era limitado. A alta taxa de mortalidade desafiava os métodos terapêuticos disponíveis na época, levando a uma combinação de práticas científicas e populares para prevenção e cura.

Havia de tudo um pouco: extratos que prometiam estimular as defesas do organismo; comprimidos como o Oxyform, do laboratório Sanitas, anunciados como o único curativo contra a influenza espanhola; o Formagem, produzido pelo laboratório EKA e cuja composição continha formol. Os anúncios de remédios sintéticos e caseiros representam essa disputa. Havia uma grande quantidade de tônics, como o "Vinho de Guaraná de Marinho" e "A Emulsão Scott". Enquanto o primeiro vendia-se como estimulante do sistema nervoso e eficiente para atacar as moléstias respiratórias, o segundo era um tônico fortificante indicado para todas as infecções pulmonares e como um grande tratamento para os sintomas gripais. Além disso, proliferaram os anúncios de remédios homeopáticos, como o "Antipapyrus" e o "Chininum", que prometiam uma cura rápida contra a "hespanhola".

Um dos medicamentos mais famosos do período foi a Grippina. Fabricada pela Indústria Fontoura, era promovida como um produto eficaz para aliviar os sintomas da gripe, como a febre, dor de cabeça e mal-estar geral. Sua fórmula incluía compostos que proporcionavam alívio temporário dos sintomas, não havendo, porém, uma cura real contra o vírus. Já a quinina, ou sais de quinino, era um medicamento propagandeado como o grande combatente da doença, apesar de ser usado originalmente contra a malária. Seu efeito também atenuava alguns sintomas gripais, mas não havia evidências que comprovassem sua eficácia contra a Influenza. Tanto médicos quanto a Diretoria do Serviço Sanitário recomendavam o seu uso: de 25 a 50 centigramas por dia.

É importante chamar atenção também para o número de receitas e remédios caseiros contra a gripe espanhola. Como mostram os anúncios, o uso de vinagre de frutas era recomendado para tratar e combater os sintomas da gripe, assim como a ingestão de conhaques, whiskies e preparados com limão. A população também recorria ao alho, derivados do ópio e outras misturas à base de álcool com o objetivo de "matar" a doença. Por fim, conclua abordando que todos estes produtos eram propagandeados em uma época em que a medicina não era tão acessível à população mais pobre. Além de tudo, não havia normas específicas para regular a publicidade de medicamentos, de forma que os anúncios eram feitos propositalmente para se confundirem com as demais notícias.

Para concluir esta etapa, peça aos alunos para escolherem duas fontes do jornal e escrever um pequeno texto relacionando-as com um trecho escolhido da primeira etapa. O objetivo aqui é que eles façam um pequeno exercício historiográfico: a relação entre fonte e bibliografia. Caso tenham dúvidas, explique a eles que as fontes ajudam a compreender melhor os trechos historiográficos e que estes, por sua vez, também fazem mais sentido, quando comparados aos documentos da época.

**Preventivo contra a "Influenza Hespanhola"**

O que os médicos aconselham:

Similares usados na Inglaterra e outros países

**Água Tonica Quinino Antarctica**

Duzia com vasilhame .....	8\$000
Duzia sem vasilhame .....	5\$000

**Soda Limonada (especial) Antarctica**

Duzia com vasilhame .....	7\$500
Duzia sem vasilhame .....	4\$500

Productos superiores da **Companhia Antarctica Paulista**

Acceptam-se pedidos á

**RUA DO RIACHUELO, 4**

Icl. C. 263 Entrega gratis a domicilio

25. A água tônica passava a ser anunciada como remédio contra a espanhola por conter quinino em sua fórmula. A Noite, 18 de outubro de 1918.

## TERCEIRA ETAPA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE FONTES VARIADAS SOBRE TRATAMENTOS CONTRA A COVID-19

A etapa seguinte tem o objetivo de discutir anúncios e *Fake News* durante a pandemia de Covid-19, especialmente no período de 2020 a meados de 2021, quando a vacina não estava completamente disponível.

Ao contrário da atividade anterior, o interessante aqui é discutir a relação entre as notícias falsas e os medicamentos milagrosos contra o coronavírus.



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51708763>

### OS "PROBLEMAS" DA CLOROQUINA

**NÃO TEM PATENTE!**  
o que não dá muito lucro para grandes indústrias farmacêuticas

**FALSO**

**É BARATA!**  
o que não justificaria altos gastos das prefeituras e dos estados;

**EVITA INTERNAÇÕES!**  
e reduz despesas de UTIs;

**EVITA MORTES!**  
e desbanca o terrorismo instalado pela mídia.

**E PRA COMPLETAR ELA FOI**

**ESTADÃO VERIFICA**

Fonte: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/estudos-falharam-em-provar-beneficio-da-cloroquina-para-tratamento-da-covid-19/>



Novo estudo sugere que a ivermectina reduz as infecções por Covid em cerca de 75 por cento. Mais de 30 estudos em todo o mundo descobriram que a droga causou melhorias no tratamento. O estudo será publicado na revista americana *Frontiers of Pharmacology*.

Fonte: <https://www.dailymail.co.uk.../Drug-used-treat-lice>



Novo estudo sugere que a ivermectina reduz as infecções por Covid em cerca de 75 por cento. Mais de 30 estudos em todo o mundo descobriram que a droga causou melhorias no tratamento!

Fonte: <https://cremers.org.br/e-falso-que-estudo-concluiu-que-ivermectina-reduziu-em-75-infeccoes-por-covid-19/>

## Chá de boldo cura os sintomas da COVID-19 "em três horas"?

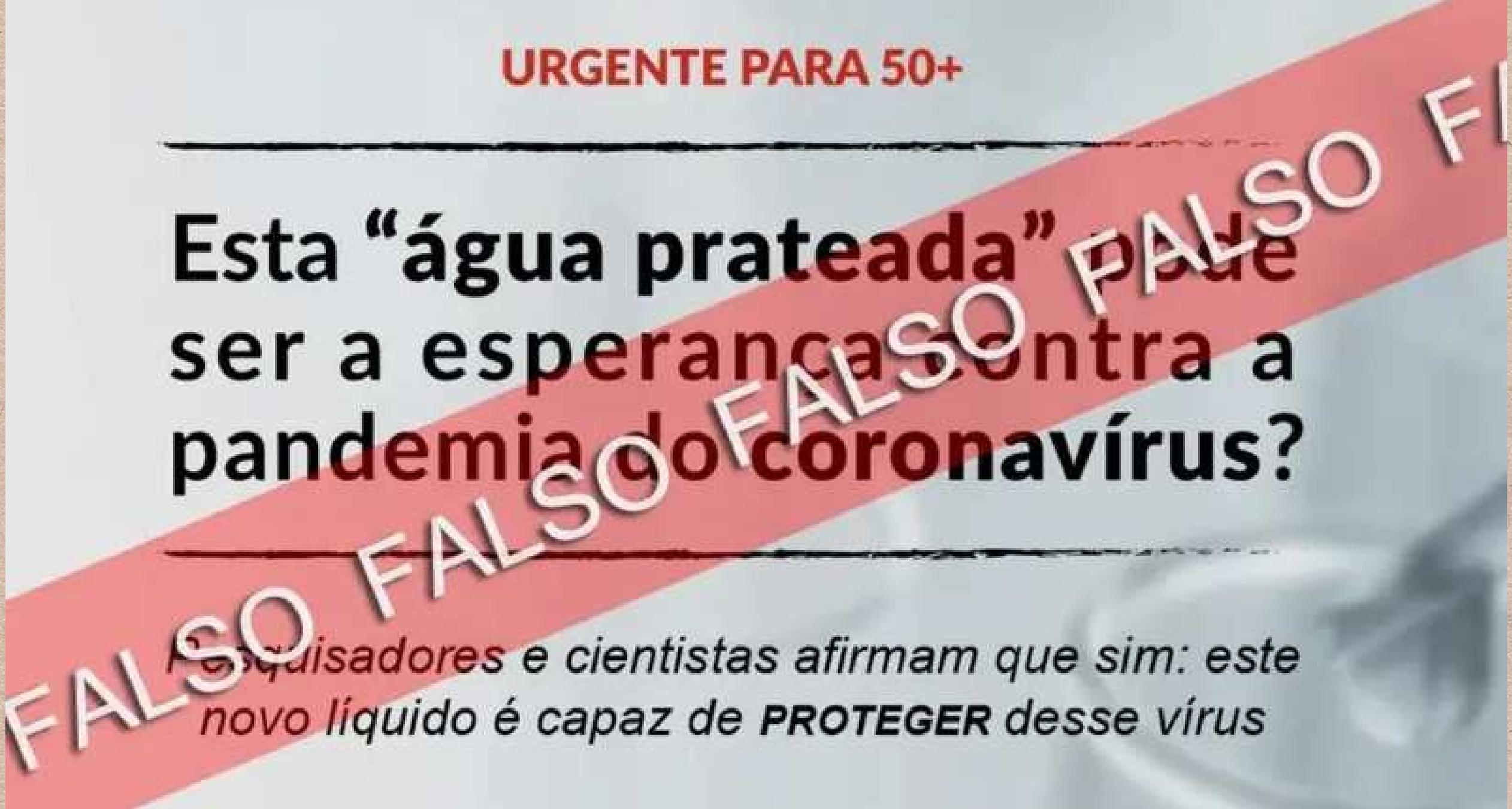


Fonte:

<https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/e-falso-que-cha-de-boldo-cure-sintomas-causados-pelo-novo-coronavirus/>

URGENTE PARA 50+

Esta “água prateada” pode ser a esperança contra a pandemia do coronavírus?



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51939380>

Em primeiro lugar, é fundamental contextualizar que as chamadas Fake News desempenharam um papel significativo e prejudicial durante toda a pandemia, gerando desinformação e dificultando os esforços de saúde pública. Além de distorcerem informações médicas, contribuíram para o aumento do pânico, da ansiedade e da polarização política e social. Principalmente por conta das redes sociais, fundamentais na disseminação dessas desinformações, que muitas vezes superaram a capacidade dos órgãos oficiais de combater os seus efeitos. Procure deixar claro que esta capacidade de mobilização era inconcebível na época da gripe espanhola.

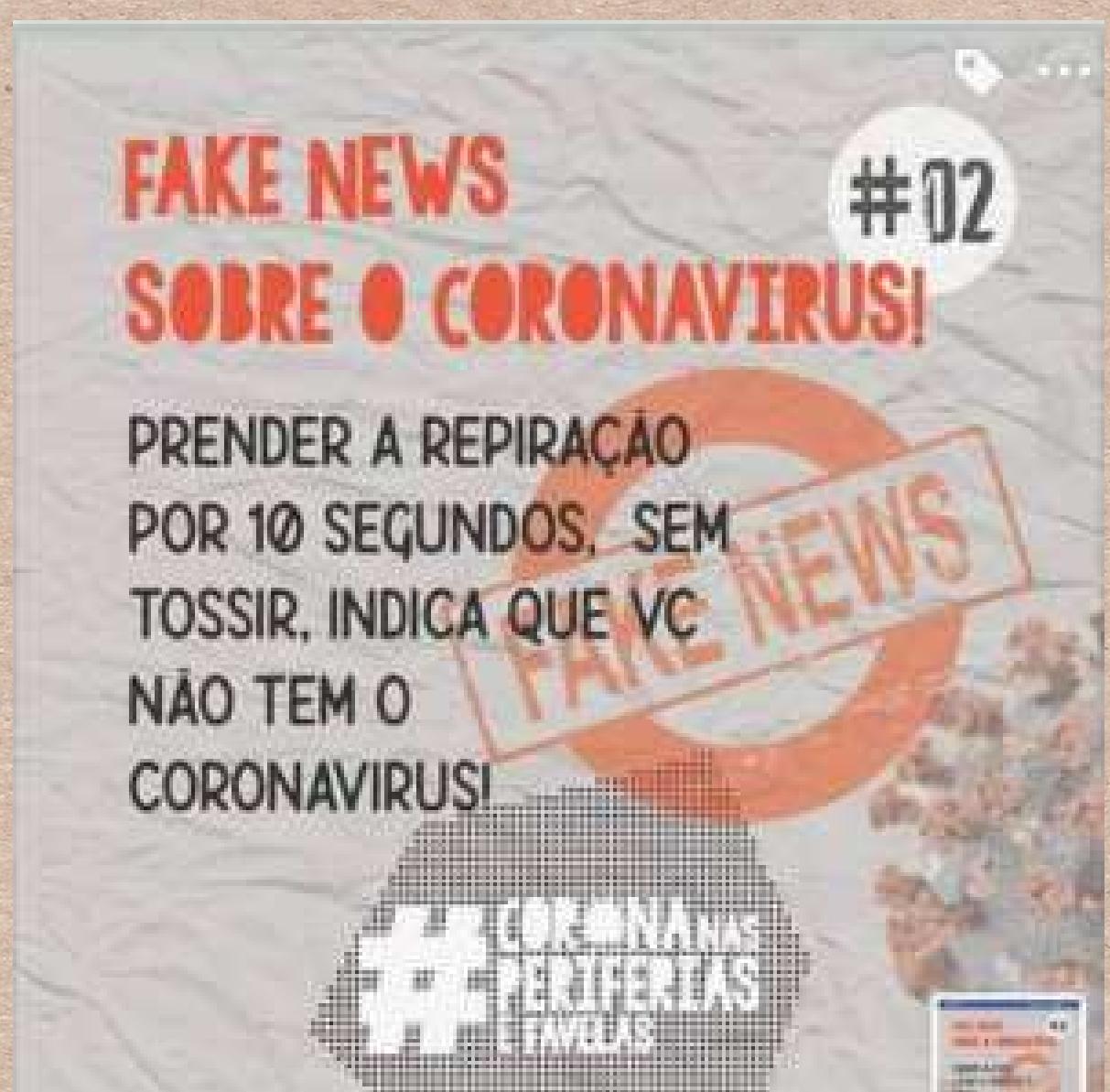
Em seguida, peça aos alunos para lerem os posts, buscando interpretar a principal mensagem de cada um. Procure instigá-los a estabelecer relações com os anúncios do século XX. É possível perceber, por exemplo, como remédios caseiros e populares foram propagandeados como possíveis soluções contra o coronavírus. Seja o chá de boldo, usado principalmente na solução de problemas digestivos, ou o famoso gargarejo com água, sal e vinagre. Fora o uso de substâncias que não possuem qualquer propriedade medicinal, como a “água prateada” ou prata coloidal, que nada mais é do que uma mistura de água com prata, sendo, inclusive, tóxica para o organismo. Apesar de separados por mais de cem anos, nos dois períodos é possível observar a tentativa da população em lidar com as consequências de uma doença desconhecida e mortal.

Além disso, a pandemia também foi palco de muitos discursos religiosos que não apenas criticavam as medidas sanitárias, como o isolamento social e a proibição de aglomerações, mas se aproveitavam do desespero alheio para vender soluções e milagres contra o vírus, seja em forma de óleos ungidos ou em jejuns. Este é um ponto que pode ser explorado de forma mais profunda, pedindo aos alunos para estabelecerem relações entre interesses econômicos e políticos disfarçados de crenças religiosas.

Porém, o grande destaque desta etapa é o papel desempenhado pela cloroquina e pela ivermectina, dois remédios comprovadamente ineficazes contra a Covid-19, mas anunciados como os salvadores do Brasil por diversos grupos médicos e pelo governo federal. Essa é uma boa oportunidade para discutir o papel da medicina enquanto ciência, passível de contestações, politizações e polêmicas. Aponte a conexão entre as duas temporalidades: a prescrição de quinino, em 1918, era autorizada pelos médicos apenas para malária, sendo que o mesmo pode ser dito para a cloroquina, em 2020. Mas isto não impediou que em ambos os contextos, pessoas continuassem usando o medicamento para tratar o vírus da gripe espanhola e da covid-19, mesmo com sua eficácia já tendo sido contestada.

Levante hipóteses juntamente com eles sobre os motivos que levaram a população a acreditar na eficácia destes remédios, seja pelo discurso de autoridade de alguns médicos, seja pela atmosfera de uma “teoria da conspiração” criada em torno da substância, como evidenciado pelos “argumentos” em sua defesa. Muitas pessoas acreditaram que a cloroquina estava sendo proibida por ser um medicamento barato e de fácil acesso, enquanto as grandes indústrias farmacêuticas queriam vender soluções mais caras e demoradas, daí sua sabotagem.

Uma forma muito rica de concluir esta etapa é por meio de uma discussão coletiva. Peça aos alunos para se posicionarem em relação ao conteúdo dos posts e de como estes permitem analisar aspectos da sociedade brasileira durante a pandemia de coronavírus. O objetivo é compreender que, apesar de muitas diferenças, há semelhanças no comportamento de ambas as populações no enfrentamento das doenças: a crença em soluções fáceis e milagrosas e a oportunidade de lucrar aproveitando-se do desespero alheio são exemplos disso.



Fonte: [https://wikifavelas.com.br/index.php/Coronav%C3%ADrus\\_nas\\_favelas](https://wikifavelas.com.br/index.php/Coronav%C3%ADrus_nas_favelas)

---

## QUARTA ETAPA: ATIVIDADE DE DEBATE EM GRUPO E PRODUÇÃO DE TEXTO

---

Com as discussões feitas, divida a turma em grupos da forma que achar necessário. Cada grupo deve apresentar as conclusões de suas reflexões e debatê-las com os colegas, abordando as seguintes questões:

1. Após analisar as fontes escritas, levante hipóteses sobre a reação da população frente a uma doença desconhecida e com alto índice de mortalidade.
2. Identifique as principais diferenças e semelhanças entre os anúncios publicados em jornais durante a pandemia de gripe espanhola e as postagens em redes sociais durante a pandemia de coronavírus.
3. Você acredita que o conhecimento histórico pode ser utilizado para enfrentar futuras crises de saúde global?

Objetivo específico desta etapa: Discutir como o conhecimento histórico e os diferentes aspectos das duas pandemias influenciaram os desfechos e respostas da sociedade.

### Atividade final: Produção de texto

Para concluir a atividade, peça aos alunos para desenvolverem uma produção de texto respondendo à pergunta: *É possível estabelecer relações de mudança e permanência na maneira como a população reagiu aos medicamentos milagrosos durante as pandemias de gripe espanhola e coronavírus?*

Dependendo do nível da turma, é interessante que você estabeleça alguns critérios: como a obrigatoriedade de citar e discutir mais de uma fonte, por exemplo.

---

## BIBLIOGRAFIA DE APOIO

---

Curas para a gripe espanhola: teve até treta de farmacêutico em 1918. Mais História, por favor! Disponível em: <[Curas para a gripe espanhola: teve até treta de farmacêutico em 1918 | by Mais História, por favor! | Medium](#)> Acesso em: 30 out. 2024.

Marasciulo, Marília. A história da Grippina e dos remédios “milagrosos” contra gripe espanhola. In: BBC News Brasil, 1 de agosto de 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53576486?>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SÁ, Dominichi Miranda de; Sanglard, Gisele; Hochman, Gilberto. Diário da pandemia: o olhar dos historiadores. São Paulo: Hucitec, 2020.

Schwarcz, Lilia; Starling, Heloisa. A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

## *QUANDO A CIÊNCIA DESCOBRE A VACINA: DO EXPERIMENTO DE EDWARD JENNER AOS IMUNIZANTES CONTRA A COVID-19*

---

---

Tempo estimado: 4 aulas de 50 minutos

---

### **OBJETIVOS:**

- Analisar a evolução histórica da vacinação e seu impacto na saúde pública mundial, com destaque para o combate à varíola;
- Identificar os principais personagens e eventos históricos ligados à descoberta da vacina;
- Refletir sobre o papel de Lady Mary Montagu para a prática da variolização na Inglaterra;
- Entender a importância do trabalho de Edward Jenner no combate à varíola;
- Compreender o funcionamento das vacinas contemporâneas contra o coronavírus;
- Relacionar a história das vacinas ao contexto atual de combate à Covid-19.

# **Primeira etapa: diagnóstico inicial e definição de conceitos**



Figura 1: Na imagem da múmia do faraó Ramssés V do Antigo Egito, é possível ver lesões na face possivelmente causadas por varíola. Créditos: G. Elliot Smith/Wikimedia commons.

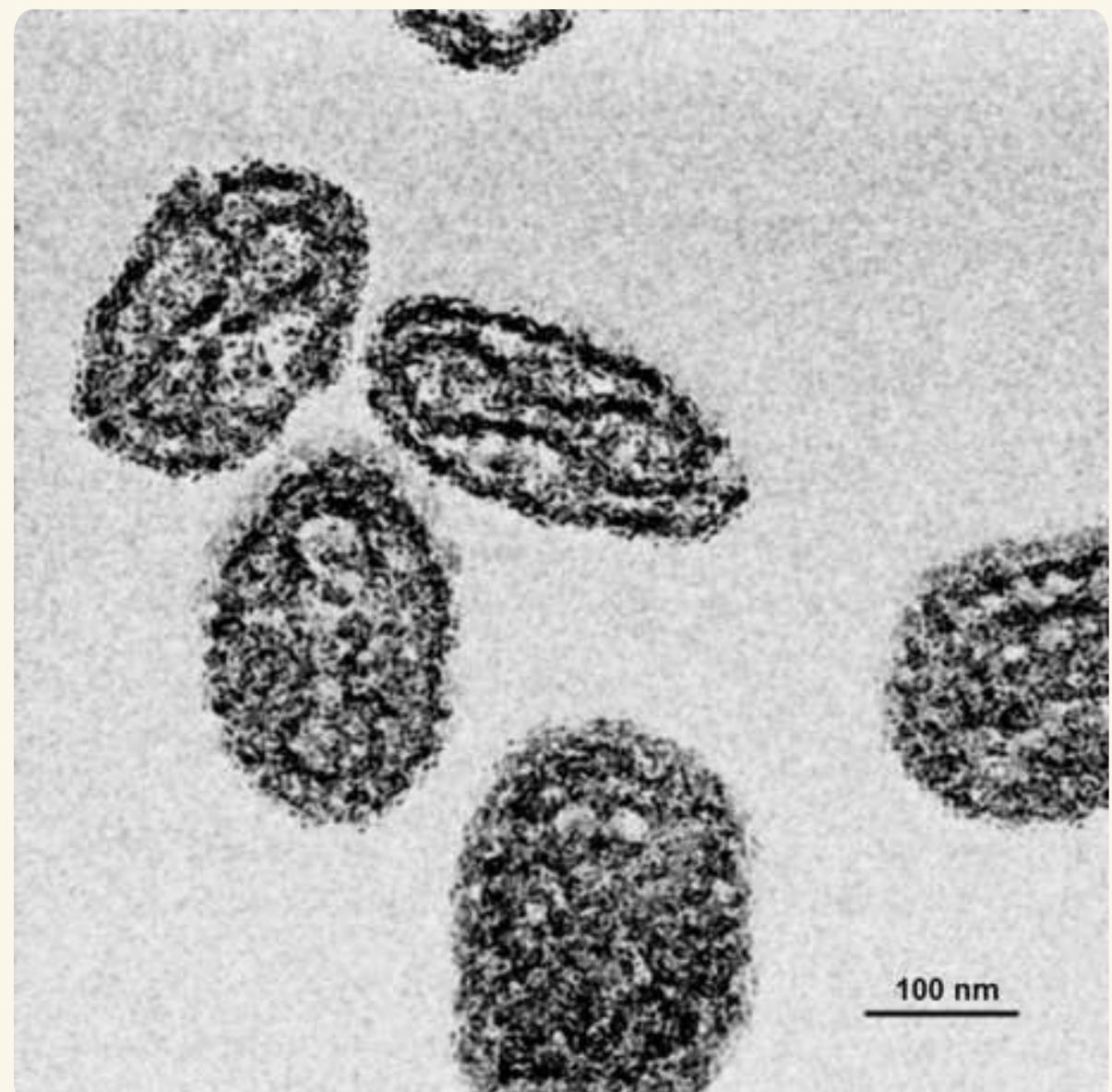


Figura 2: Fotografia de vírus da varíola observados por microscópio eletrônico. Crédito: Dre/Wikimedia Commons

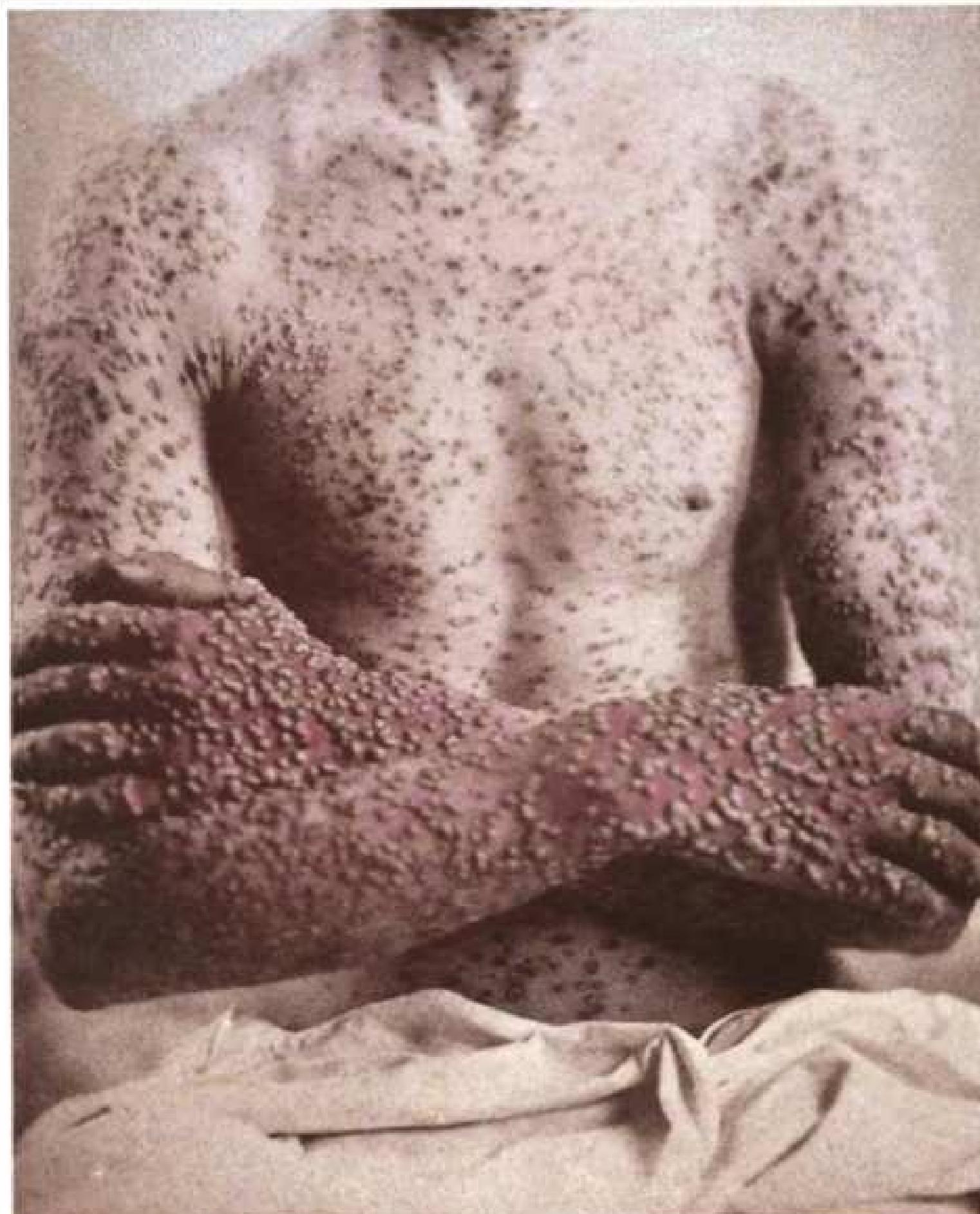
Comece perguntando aos alunos o que eles sabem sobre a vacinação: sua origem, importância e a forma como ela age no corpo humano. Em seguida, pergunte também se eles se lembram das polêmicas envolvendo a vacinação durante a pandemia de Covid-19, se acompanharam os memes e postagens sobre o assunto. Este primeiro momento serve para que você identifique as lacunas e possíveis ganchos que podem ser aproveitados ao longo das aulas. Caso necessário, apresente esta definição contemporânea do que são as vacinas:

*Vacinas são produtos biotecnológicos, preparados a partir do agente causador de uma doença, de seus produtos, de componentes do antígeno, ou de um produto sintético, desenvolvidos com o objetivo de estimular o sistema imune e, assim, induzir uma resposta protetora artificial para um determinado alvo, sem causar a doença. (Fernandes et al, 2021, p. 21)*

Caso necessário, reforce a importância do agente causador para a criação da vacina, assim como o objetivo de estimular as defesas do organismo

É válido também apresentar imagens de algumas doenças que foram combatidas e ou erradicadas graças às vacinas, principalmente a varíola. Explique que a doença, causada pelo vírus *Variola major* e *Variola minor* (Figura 2), era altamente contagiosa e grave, tendo sido um problema para a humanidade por milênios, com as primeiras evidências encontradas em múmias egípcias no século III, como mostra a Figura 1. Caracterizada por febre alta e erupções na pele que se transformavam em bolhas cheias de pus, tinha uma alta taxa de mortalidade, chegando a mais de 30% dos casos. Os que sobreviviam frequentemente ficavam com cicatrizes permanentes.

# Variola



Paciente de varíola, fotografado em 1886. A doença, muitas vezes fatal, foi erradicada em 1979.  
(Foto: wikimedia commons)

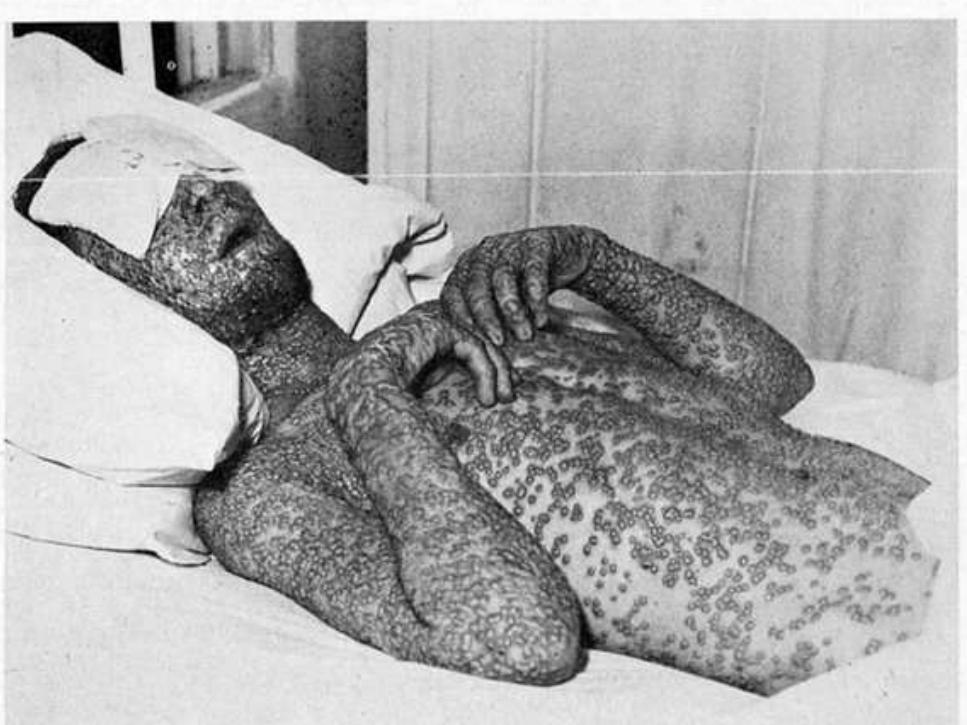


**A peste avassalla a cidade  
Salve-se quem puder! É o  
recurso dos vencidos**



O vigário da Concórdia da Praia conduzindo hontem, Senhores Deus Sacramentos para variolosos moribundos  
**Figura 3: A peste avassalla a cidade. Salve-se quem puder! É o recurso dos vencidos.**

Fonte: A Tarde, 4 de novembro de 1919, p. 1.

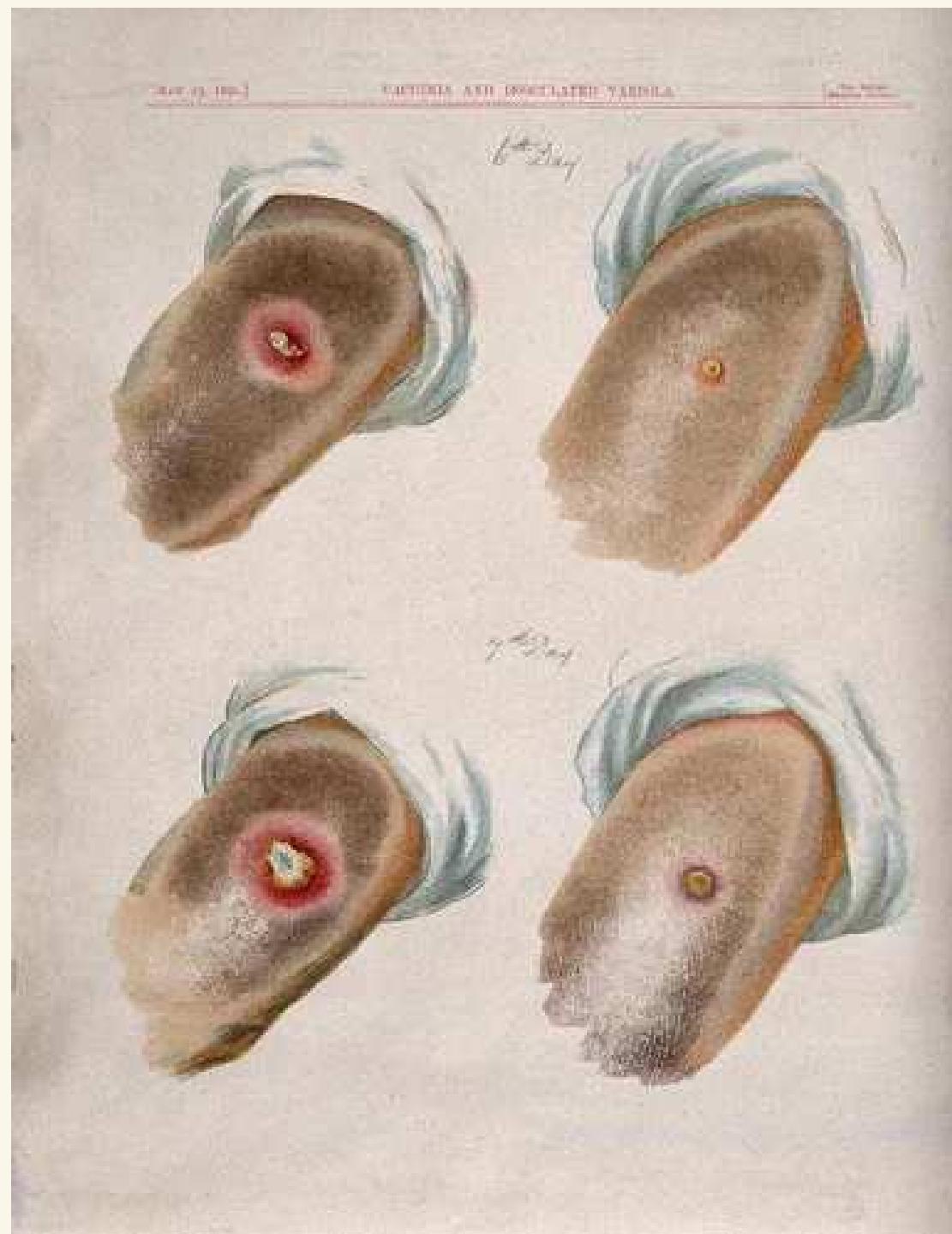


New York State Department of Health Photograph

## A variolização

---

Apresente para eles a principal forma de combate à varíola durante séculos: a variolização. Um método antigo que tinha por objetivo proteger as pessoas contra a doença. O processo envolvia coletar material infectado, geralmente o pus de uma pessoa com um caso leve da doença, e introduzi-lo no corpo de uma pessoa saudável, fazendo pequenos cortes na pele. Em alguns casos, isto causava uma forma mais leve da doença, dando ao corpo a chance de se defender e, assim, desenvolver imunidade. Conclua expondo que, embora fosse um procedimento arriscado, a variolização ajudava a reduzir as mortes antes do surgimento das vacinas.



Fonte: Wellcome Collection/Reprodução



Gravura incluída no livro Os filhos de el-rei d. João VI, de  
Ângelo Pereira

**Sugestão de atividade:** Apenas para fixar estes dois conceitos, você pode pedir para os alunos relacionarem o trecho que explica a vacina com a descrição acima da variolização. O intuito é a percepção de que embora este procedimento também seja feito a partir do agente causador, e de estimular o sistema imunológico, ele se diferencia por causar a doença, característica oposta à vacina. Caso seja necessário, elabore uma resposta no quadro e peça-os para registrarem no caderno, pois o domínio dos dois conceitos será importante para o restante da atividade.

---

# Segunda etapa: Contextualização histórica

## *“A mulher pioneira da vacinação que foi esquecida pela história”, escrita por Tom Solomon e publicada em 26 de dezembro de 2021*

“Muitos conhecem a história da descoberta da vacinação contra a varíola por Edward Jenner em Gloucestershire, na Inglaterra, cerca de 250 anos atrás. Mas poucas pessoas ouviram falar de Lady Mary Wortley Montagu – a socialite que, com seus experimentos pioneiros de inoculação, definiu as bases para a descoberta de Jenner, mas cuja contribuição foi quase totalmente esquecida.

Casada com Edward Wortley Montagu, ela se mudou para Constantinopla (atual Istambul), na Turquia. Foi dali que escreveu descrições vivas da vida no oriente, especialmente das mulheres turcas, cujo estilo de vida a intrigavam. Mas a mais notável dessas descrições foi o método usado pelas mulheres para a inoculação contra a varíola.

Para não correr o risco de uma infecção natural, com alta taxa de mortalidade, as mulheres turcas mais idosas buscavam induzir um caso suave nas crianças com o que elas chamavam de “enxerto”. As mulheres retiravam o pus da bolha de um paciente, faziam um corte no braço da pessoa que elas desejavam proteger e esfregavam o pus naquele corte. Isso normalmente gerava sintomas leves, seguidos por proteção por toda a vida. Existem algumas mulheres idosas aqui que se ocupam de realizar a operação todos os anos, no outono... milhares passam por isso... e não há nenhum caso de alguém que tenha morrido no processo.

Lady Montagu, que havia sobrevivido à doença, mas ficado com cicatrizes no rosto, decidiu trazer essa invenção útil para que fosse adotada na Inglaterra. Em 1721, houve uma epidemia de varíola e ela pediu ao médico da embaixada que enxertasse sua filha, que ainda não havia sido inoculada. Receoso pela sua reputação, o médico pediu a diversos médicos que observassem o procedimento como testemunhas. Em abril de 1721, ele inoculou a jovem Mary Alice – foi a primeira vez em que o procedimento foi realizado na Grã-Bretanha.



Lady Mary Wortley Montagu, pintura a óleo feita por Sir Godfrey Kneller, 1715, coleção privada.



Retrato de Lady Mary Wortley Montagu (1689-1762). (Heritage Images / Colaborador/Getty Images)

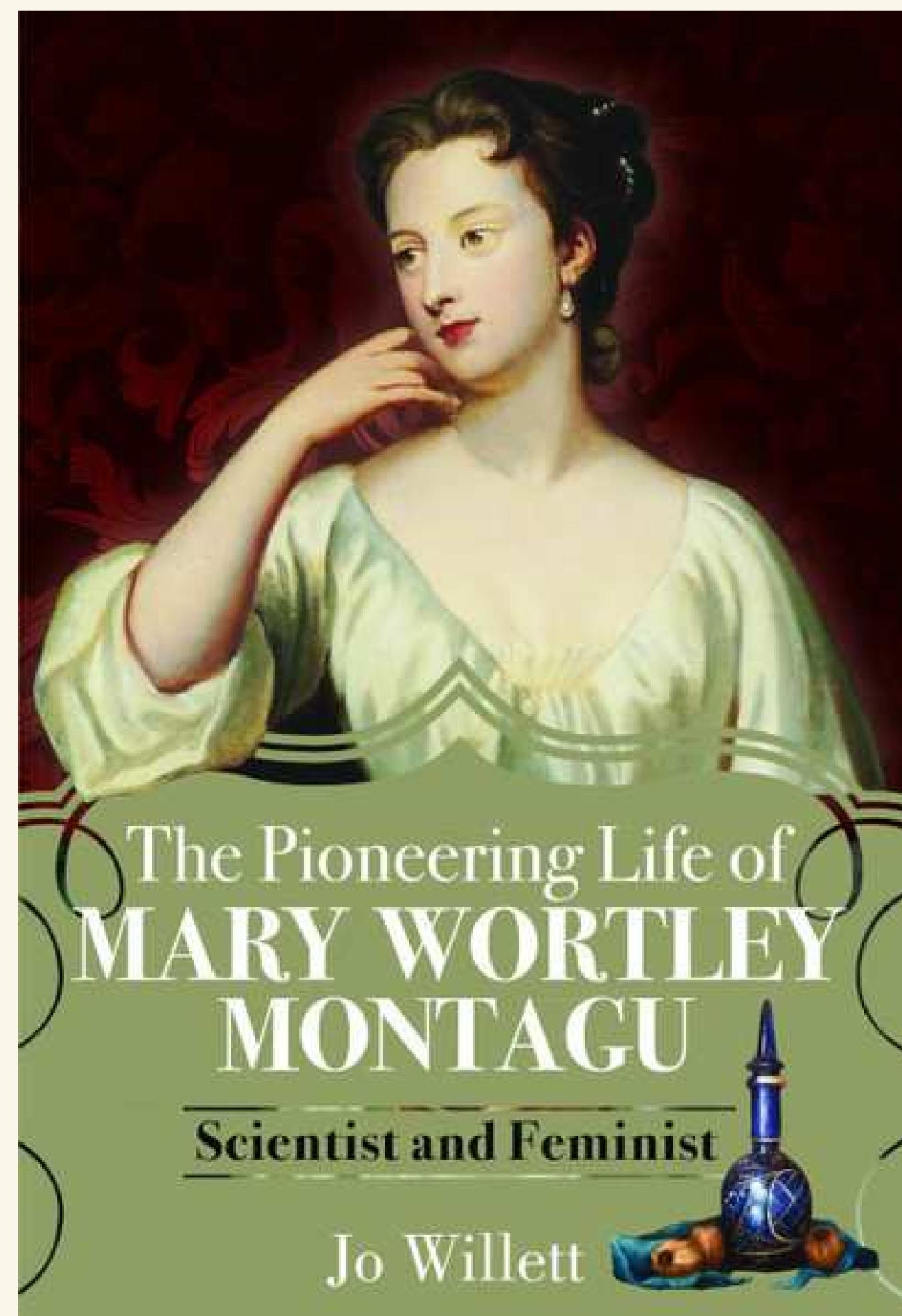
*Link para a reportagem*



Mãe e filha visitaram residências de pessoas afetadas pela varíola para demonstrar que Mary Alice estava protegida. Mas muitos médicos permaneciam cautelosos. Em agosto de 1721, foi realizado um experimento extraordinário na prisão Newgate, em Londres, que ajudou a convencer as pessoas sobre os benefícios da inoculação contra a varíola. Ofereceu-se a diversos presos condenados à morte a possibilidade de substituir sua pena pela inoculação com a varíola, concedendo-lhes a liberdade se sobrevivessem. Todos eles aceitaram a oferta – e viveram para contar a história.

Depois da notícia, a princesa de Gales, amiga de Lady Montagu, ficou convencida e fez com que seus próprios filhos fossem inoculados. A realeza do restante da Europa seguiu seus passos. Setenta e cinco anos mais tarde, o médico inglês Edward Jenner, que havia sido inoculado quando criança, levou o processo adiante.

Todos os estudantes de medicina em qualquer parte do mundo aprendem sobre Jenner, mas Lady Montagu, cujos esforços pioneiros estabeleceram as bases para os experimentos do médico, foi esquecida. Só nos resta imaginar se o seu trabalho seria lembrado se ela fosse um homem médico e não uma mulher socialite. Mas, agora, 300 anos depois, o Colégio Real de Medicina de Londres está estudando a forma mais apropriada de reconhecer sua contribuição.”



*Biografia de Lady Mary Montagu e principal fonte do autor da reportagem*



Lady Montagu em trajes turcos. Pintura de Jean-Étienne Liotard, 1756, atualmente no Palace on the Water, em Warsaw

*Link para a reportagem*



# Segunda etapa: Contextualização histórica

---

**“Como surgiu a primeira vacina - e os primeiros antivaxxers do mundo”, escrita por Simon Heptinstall e publicada em 19 de março de 2022**

---



“Uma elegante casa de época escondida entre árvores ao lado de uma igreja, em uma pacata vila inglesa, abriga um museu médico pouco conhecido. A casa do doutor Jenner, em Berkeley, se prepara para receber um grande número de visitantes. Isso porque foi aqui que a ciência da vacinação começou. Você pode entrar no galpão do jardim onde Edward Jenner deu a primeira vacina do mundo no filho de oito anos de seu jardineiro, em 1796. É o começo da ciência que ajudou na luta global contra a pandemia de covid-19.

Antes da pandemia, a casa era a terceira mais popular da vila (depois do castelo medieval em que Eduardo 2º foi assassinado e uma fazenda). Pós-covid, ela pode se tornar uma grande atração internacional. Foi aqui que Edward Jenner criou a palavra “vacina”. Na parede do escritório, há uma pintura contemporânea de Blossom, a vaca. Ela foi tão central em seus experimentos que Jenner usou “vacca”, a palavra latina para “vaca”, para descrever o que havia descoberto: a vacinação.

Blossom, uma grande vaca leiteira marrom de Gloucester, foi a fonte da infecção original de varíola bovina usada para criar as primeiras vacinas do mundo. A história é heroica na sua simplicidade. Reza a lenda que Jenner estava muito preocupado com os surtos locais de varíola. O pátio da Igreja ao lado de seu jardim abriga túmulos de muitas vítimas contemporâneas.



*Link para a reportagem*



Uma ordenhadora teria dito a Jenner que não estava preocupada em pegar varíola – porque já havia contraído a “varíola bovina”, muito mais leve de suas vacas. As ordenhadoras locais sabiam que quem contrai varíola bovina nunca mais tem varíola. Jenner se inspirou nos comentários da ordenhadora para conceber uma solução muito melhor: uma injeção inofensiva, mas eficaz, para gerar imunidade. Ele levantou a hipótese de que, se ele desse varíola bovina leve às pessoas, isso estimularia algum tipo de sistema de segurança interno a proteger as pessoas contra a varíola humana.

Em uma era na qual se recorria a sanguessugas e purgantes de mercúrio, este era um conceito revolucionário. Ninguém sabia nada sobre sistemas imunológicos. De muitas maneiras, Jenner estava séculos à frente de seu tempo. Não se sabe se seu primeiro paciente, James Phipps – o filho de oito anos do jardineiro – se ofereceu ou sequer sabia no que estava se metendo, mas Jenner levou sua contribuição a sério. O menino sobreviveu ao processo, ficou imune à doença mortal que circulava na região e provou uma teoria que salvou milhões de pessoas.

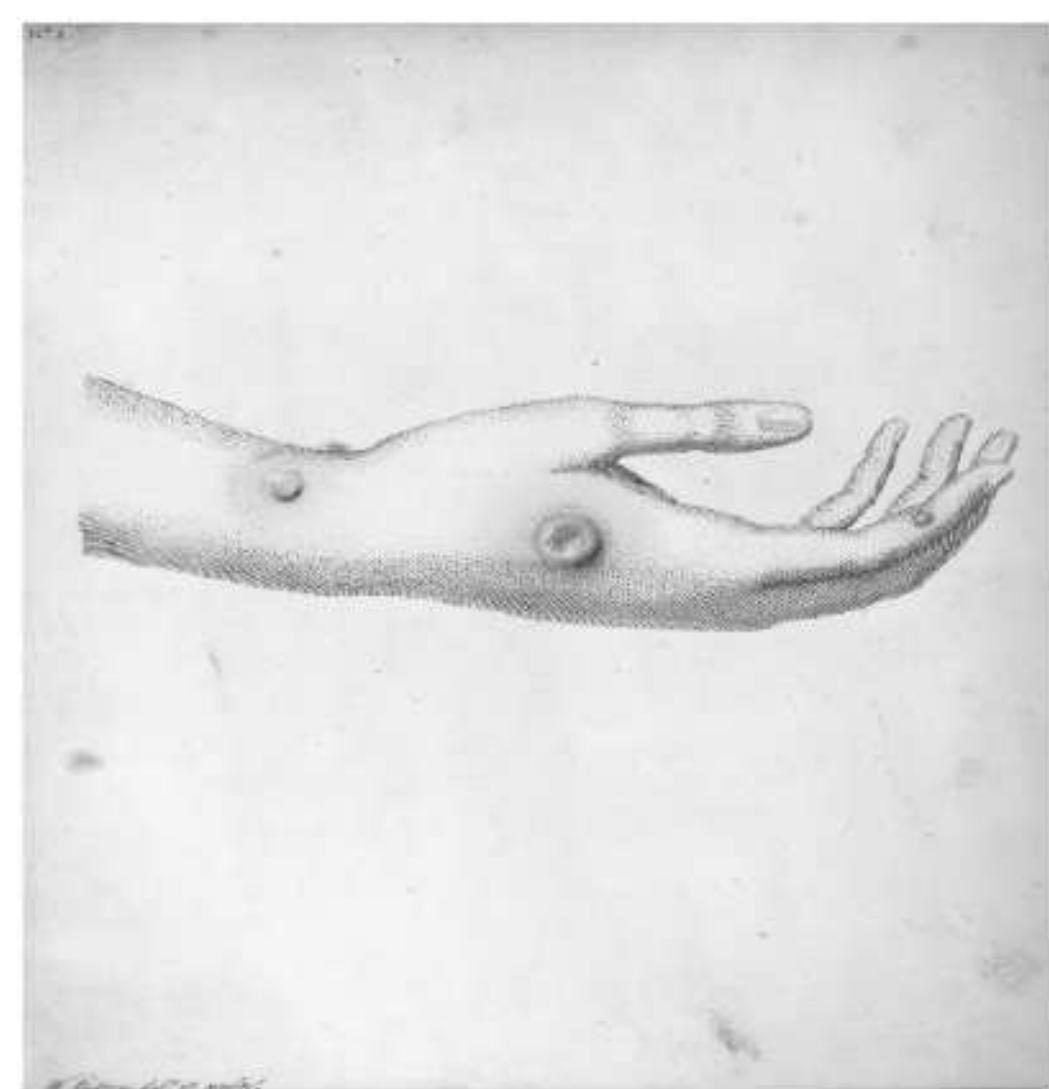


Figura 2: Mão da vaqueira Sarah Nelmes que contraiu varíola bovina enquanto ordenhava - Skelton William, Londres - 1798<sup>11</sup>



Fonte: “O Templo da Vacina”, Dr. Jenner’s House Museum

Jenner demonstrou a gratidão do mundo a James, dando a ele uma casa. Num canto de seu próprio jardim, Jenner nomeou o galpão em que aplicou a injeção em James de “O Templo de Vaccinia” e passou a se considerar um “fiel sacerdote da vacinação”. Quando a notícia da cura milagrosa de Jenner para a varíola se espalhou, filas de trabalhadores rurais pobres se estenderam do galpão até o cemitério. Jenner aplicou as doses para salvar vidas de graça, declarando que seria “imoral” lucrar com isso.

Demorou um pouco para o sistema dominante perceber o significado de seu trabalho. O Parlamento acabou erguendo uma estátua de Jenner em Trafalgar Square em 1858 – mas após protestos antivacina, ela foi transferida para o Kensington Gardens, mais afastado, quatro anos depois.

Quando o mundo começou a perceber o quanto importante era a invenção de Jenner, os elogios começaram a surgir. Embora nunca tenha lucrado com a vacina, talvez valorizasse alguns dos comentários mais do que qualquer recompensa financeira. O então presidente dos EUA, Thomas Jefferson, escreveu diretamente para Jenner em 1806 dizendo que “a humanidade jamais pode esquecer que você viveu”.

Os funcionários do museu e os moradores de Berkeley estão tentando garantir que isso nunca aconteça.”



*Link para a reportagem*



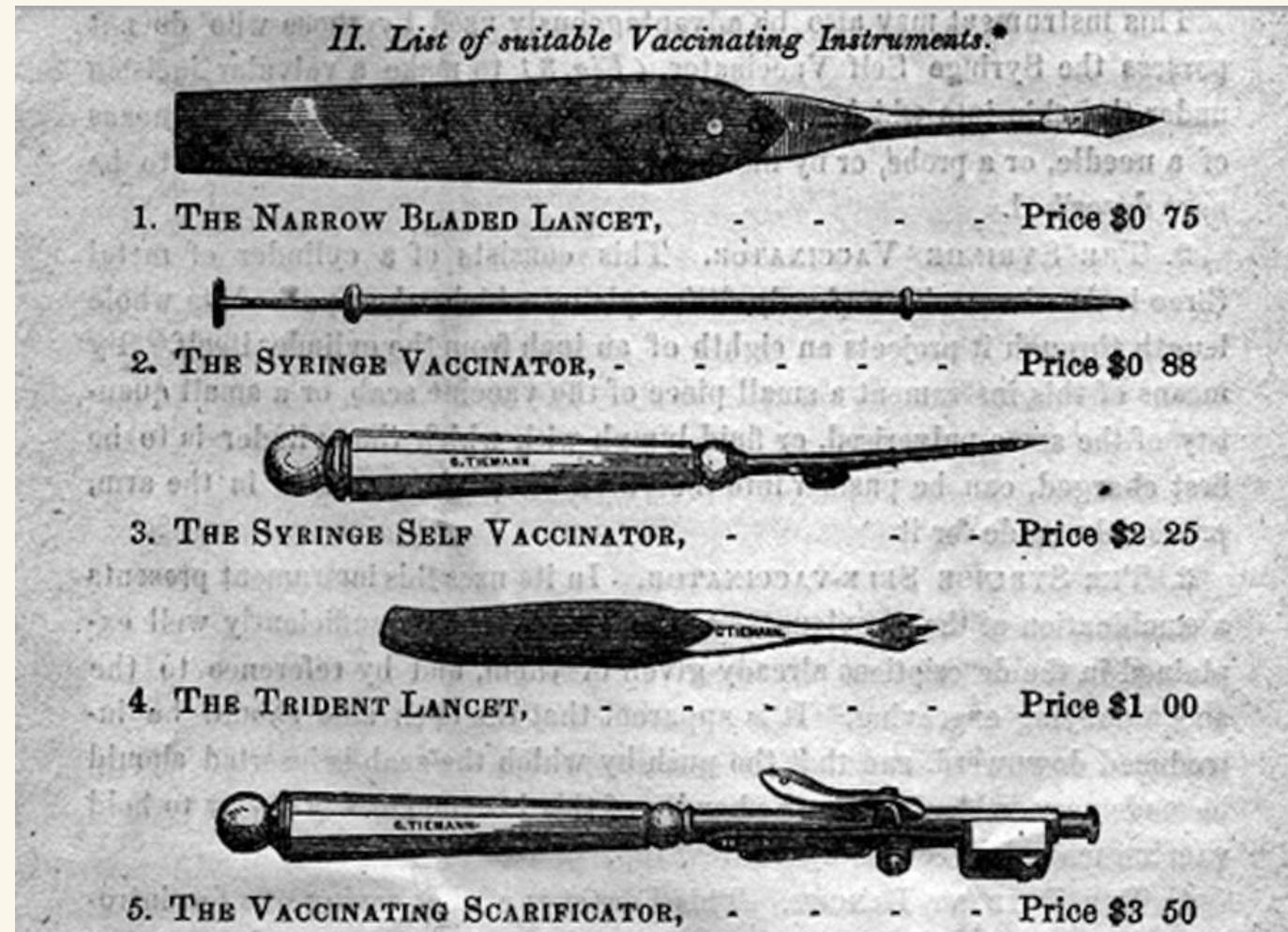
# Variolização e vacinação

O objetivo desta etapa é trabalhar a interpretação sobre os documentos periódicos acima. Dependendo de suas particularidades, você pode entregar os dois textos para cada aluno ou dividi-los para que uma metade da sala leia a reportagem 1 e a outra, a reportagem 2. Procure, de início, não direcionar a leitura e a compreensão dos temas. Deixe-os lerem e grifarem os pontos que consideram mais importantes.

Sobre a primeira reportagem. Como intermediador, chame a atenção para duas palavras presentes no título da primeira reportagem: “pioneira” e “esquecida”. Se necessário, explique seus significados, pedindo que eles busquem relacionar como as informações presentes no texto se relacionam com estes dois termos e a figura de Lady Mary Montagu. Em seguida, você pode escrever uma provocação no quadro para os estudantes refletirem sobre o texto: Mary Montagu é a pioneira da vacinação ou da variolização na Inglaterra? Como eles estudaram a diferença entre os dois conceitos na primeira etapa, provavelmente conseguirão identificar a resposta de forma mais fácil. Tendo estabelecido que ela foi responsável por levar a técnica de variolização para o país, questione com os alunos se o título da reportagem está correto ou se poderia ter sido mais bem definido.

Outra provocação interessante é o questionamento do jornalista em relação às questões de memória. Quais os motivos que o levam a considerar que Lady Mary Montagu teria sido “esquecida” pela história? Você pode problematizar a própria ideia de esquecimento, seria ele de forma geral ou restrita aos especialistas? Como o autor pode fazer esse tipo de afirmação? Uma forma de complementar a discussão é você apresentar sites que contam a biografia da personagem, como os artigos da Wikipédia, além de poder levar também trechos de obras acadêmicas, como este citado no livro Vacinas, publicado pela Fiocruz, em 2021:

Essas foram as primeiras incursões na vacinação, baseadas em empirismo e realidades práticas. Mas a história formal da vacinação, do ponto de vista científico, data tradicionalmente das experiências marcantes de Edward Jenner (1749-1823) com a varíola em 1796. Jenner e seus antecessores imediatos também parecem ter baseado suas teorias em observações da natureza. O denominador comum era que suas observações foram apoiadas por tradição e experiência substancial. Assim, a técnica de variolização foi significativamente melhorada e testada por Jenner. (Fernandes et al, 2021, p. 14-15).



Lancetas de vacinação. Fonte: The College of Physicians of Philadelphia

Acredito que essa seja uma boa forma de concluir a discussão da primeira reportagem. Pois ficará ainda mais claro aos alunos que Lady Montagu foi importante para criar as bases da variolização na Inglaterra, mas o jornalista interpreta o seu papel como o de precursora da vacina, o que muitos historiadores discordam.

Por fim, você pode mostrar para os alunos imagens dos primeiros instrumentos de vacinação. Chamados de “lancetas”, foram criados no século XIX e foram fundamentais para o processo de vacinação. Inclusive, a prestigiada revista científica *The Lancet*, responsável por muitas publicações sobre a Covid-19, tem o seu nome em homenagem a este objeto.

Já sobre a segunda reportagem, questione com os alunos os motivos que fizeram o tema da vacinação estar “em alta” na sociedade. Como é impossível dissociar o assunto da recente pandemia de Covid-19, questione-os sobre o impacto dos acontecimentos do presente nas interpretações do passado: será que se não tivesse ocorrido uma pandemia, o tema da vacinação estaria sendo tão discutido? O interesse sobre o estudo das pessoas envolvidas em sua criação continuaria o mesmo? O próprio livro didático falaria sobre isso da mesma forma? São perguntas que servem para sedimentar essa relação do conhecimento histórico com as diferentes temporalidades.

Em seguida, você pode mostrar imagens da casa em que viveu Edward Jenner, hoje transformada em museu. O site, que contém fotos e vídeos da exibição, estará nas referências ao final da sequência. Através destas fontes é possível responder e adensar o debate proposto anteriormente. Discuta com os alunos que a própria história da vacina ganhou repercussão justamente por conta das demandas pela imunizante que combatesse o coronavírus, aumentando o interesse tanto sobre o seu inventor, quanto sobre sua vida privada.



Outra discussão que pode ser proposta é pedir que estabeleçam diferenças entre a metodologia utilizada por Jenner para desenvolver a vacina e a prática da variolização popularizada por Lady Montagu. O ponto central é que eles identifiquem que o médico fez experimentos científicos, através da observação da natureza e da elaboração de hipóteses, como a de que a doença transmitida pelas vacas às mãos das ordenhadeiras poderia produzir imunidade contra a malária que matava seres humanos.

Caso tenha ficado dúvida sobre o procedimento desenvolvido pelo médico. Faça um esquema no quadro resumindo as principais características da técnica. O material da vacina (vírus da varíola bovina) era transferido diretamente de uma pessoa recém-vacinada para outra. Isso acontecia coletando o líquido das lesões formadas no local da vacinação e inoculando-o em outra pessoa. O processo criava uma “cadeia” de vacinação, onde o vírus enfraquecido era transmitido. Este procedimento também ficou conhecido como “de braço em braço”.

Por fim, chame a atenção para um jargão muito utilizado pelas pessoas que não são familiarizadas com os métodos do conhecimento histórico: “estar à frente do seu tempo”. Ao utilizar este termo, o jornalista desconsidera aspectos do próprio contexto em que Jenner estava inserido, uma época em que se começava a firmar as bases da história natural: a chamada Revolução Científica, com métodos, hipóteses e experimentos que abririam caminho para a ciência contemporânea.

Ao final desta etapa, espera-se que os alunos tenham compreendido não apenas os conceitos de variolização e de vacinação, mas também aspectos importantes do próprio conhecimento histórico, como o questionamento das fontes e a importância do presente no direcionamento das investigações sobre o passado.

# Terceira etapa: Vacinação e Covid-19

O propósito desta etapa é mostrar para os alunos o funcionamento das principais vacinas desenvolvidas para combater o coronavírus. O link de cada vídeo do Youtube estará disponível nas referências. Ao final dos vídeos, o mais importante é que tenha ficado clara a diferença entre o método utilizado nos imunizantes.

## Vídeo 1: Como funciona a Coronavac



Caso ache necessário, faça pausas durante o vídeo para responder dúvidas ou destacar algum ponto mais importante na argumentação. O objetivo deste primeiro vídeo é que os estudantes estabeleçam “links” entre o método utilizado pela Coronavac e os experimentos desenvolvidos por Edward Jenner em sua vacina, especialmente a ideia de imunização por exposição.

A Coronavac é uma vacina de vírus inativado, ou seja, ela contém o vírus SARS-CoV-2 “morto” ou inativado, incapaz de causar a doença. Quando injetada no corpo, o sistema imunológico reconhece o vírus inativo como uma ameaça e produz anticorpos para combatê-lo. Esse método é o mais tradicional e usado há muito tempo em outras vacinas, como a da gripe.

## Vídeo 2: Programando vacinas de RNA

Este vídeo, por sua vez, tem a função de explicar como as vacinas foram desenvolvidas de forma tão rápida e eficaz através da utilização de uma nova técnica.

As vacinas de RNA, como as da Pfizer e Moderna, usam uma tecnologia mais recente. Elas não contêm o vírus inteiro, mas um fragmento de RNA mensageiro (mRNA), que contém instruções genéticas para que as células do corpo produzam uma proteína do vírus (no caso a proteína spike, presente na superfície do SARS-CoV-2). O sistema imunológico reconhece essa proteína como estranha e cria anticorpos para destruí-la. Essa abordagem é mais inovadora, rápida de produzir e não envolve o uso de vírus inativado.

Para concluir esta etapa, você pode pedir que os estudantes façam um pequeno quadro comparativo, destacando as principais características de ambos os imunizantes. Se necessário, você pode resumir os dados abaixo, focando apenas na tecnologia, nos mecanismos de ação e nos riscos:



Observação: Esta etapa também pode ser feita de forma interdisciplinar com os professores de Biologia e Química.

<b>Aspecto</b>	<b>Vacina de Vírus Inativado</b>	<b>Vacina de RNA (Pfizer)</b>
<b>Tecnologia</b>	Utiliza o vírus SARS-CoV-2 inativado, “morto”	Usa RNA mensageiro que codifica a proteína do vírus
<b>Mecanismo de Ação</b>	O vírus inativado é reconhecido pelo sistema imunológico, que produz anticorpos	O mRNA é inserido nas células humanas, que produzem a proteína spike do vírus; o sistema imunológico cria anticorpos contra essa proteína
<b>Histórico de uso</b>	Método tradicional, usado há décadas em vacinas como a gripe e hepatite A	Tecnologia mais recente, utilizada pela primeira vez em larga escala com a Covid-19
<b>Estabilidade e Armazenamento</b>	Armazenada entre 2°C a 8°C, similar a outras vacinas comuns	Requer armazenamento a temperaturas muito baixas (-70°C para Pfizer), embora existam versões menos extremas
<b>Segurança e Efeitos Colaterais</b>	Geralmente apresenta poucos efeitos colaterais leves, como dor no local da aplicação e febre leve	Pode causar efeitos colaterais temporários como febre, dor no corpo, fadiga, mas geralmente são leves e desaparecem em poucos dias
<b>Eficiência imunológica</b>	Gera uma resposta imunológica mais robusta após duas doses, com proteção moderada, especialmente contra formas graves	Alta eficácia, especialmente contra infecções sintomáticas e formas graves da Covid-19, com taxas de proteção superiores a 90%
<b>Número de Doses</b>	Normalmente requer duas doses, com intervalo de cerca de 2 a 4 semanas	Normalmente requer duas doses, com intervalo de 3 semanas (Pfizer); doses de reforço são recomendadas
<b>Produção e custo</b>	Produção tradicional, mais barata e acessível em países com infraestrutura limitada	Produção mais complexa e cara, exige tecnologia de ponta para fabricação e armazenamento
<b>Risco de interferência genética</b>	Não há risco de interferência no material genético, pois o vírus está inativado	Não interfere no DNA humano, pois o mRNA não entra no núcleo da célula; a molécula se degrada após o uso
<b>Tempo de Desenvolvimento</b>	Mais lento, devido à necessidade de cultivar e inativar o vírus	Desenvolvimento mais rápido, pois não requer cultivo do vírus, apenas a criação do código genético da proteína spike

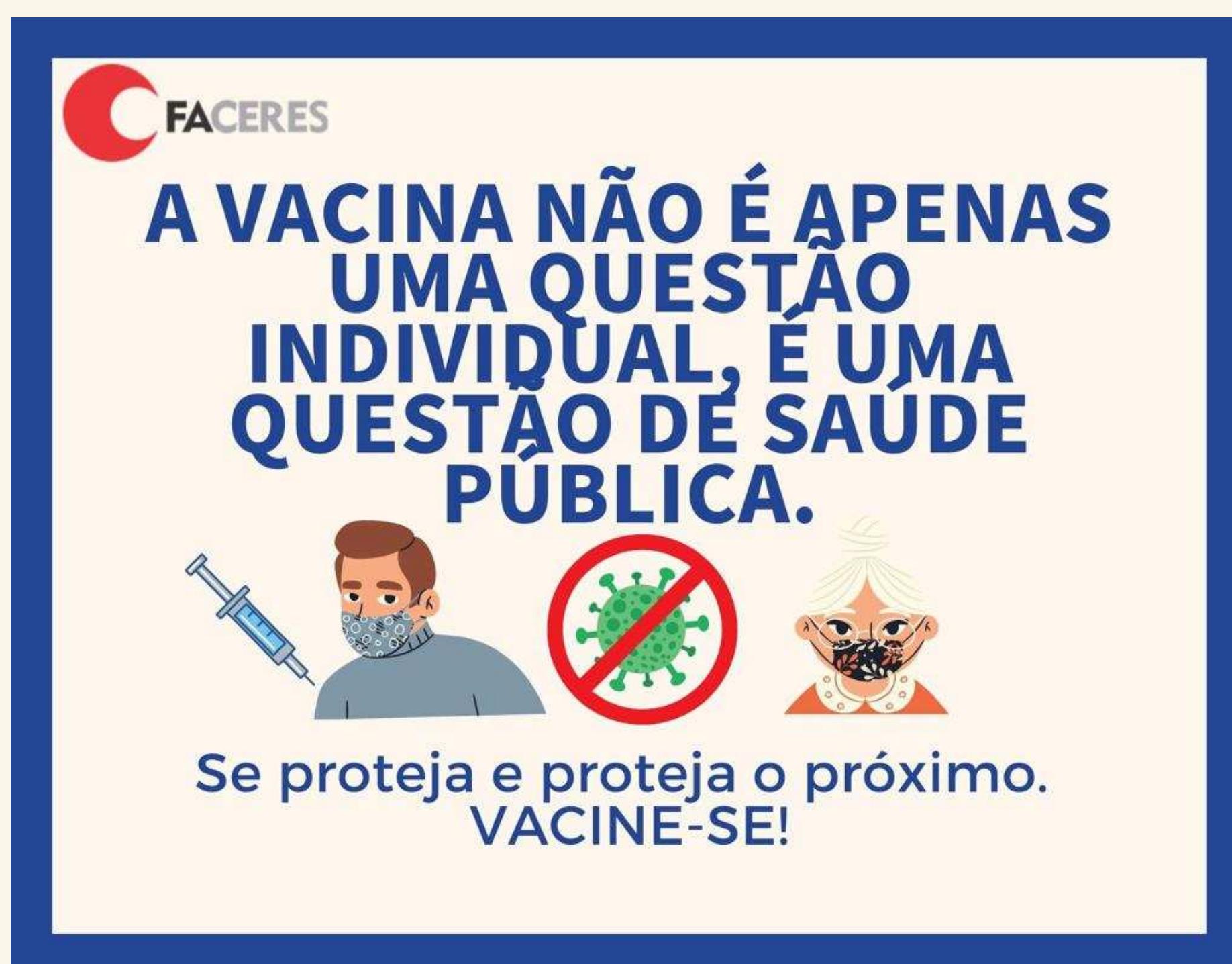
# Quarta etapa: Proposta de atividade

Como conclusão desta sequência didática, sugiro uma atividade de pesquisa e apresentação, envolvendo o papel da ciência no combate à desinformação sobre as vacinas. Escreva no quadro as orientações:

**Por que ainda existem pessoas contra a vacinação, mesmo com tantos avanços científicos? É possível utilizar argumentos históricos para conscientizar a população sobre a importância da vacina?**

Em grupos de 4 a 6 integrantes, pesquisem informações, estatísticas e dados em sites confiáveis. **Cada grupo deve criar uma campanha informativa que combata mitos e desinformações sobre as vacinas, ao mesmo tempo em que deve relacionar as informações pesquisadas com a história da vacina aprendida ao longo das aulas.** As campanhas podem ser apresentadas em formato de vídeos informativos, *reels* para redes sociais ou elaboração de cartazes/panfletos para serem distribuídos.

Cada grupo apresentará sua campanha, discutindo as estratégias mais eficazes para combater a desinformação. Ao final das apresentações, procure dar ênfase sobre a importância do conhecimento histórico em criar um contexto que possa tanto informar, quanto conscientizar as pessoas sobre a importância da ciência para a saúde pública.



Fonte: <https://faceres.com.br/campanha-incentiva-e-ressalta-a-importancia-da-vacinacao-contra-a-covid-19/>

# *Bibliografia de apoio*

**BBC News Brasil.** Como surgiram as vacinas e como elas funcionam. [S.l.: s.n.], 15 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDOuBb9uDOo&t=184s&pp=ygURbmVyZG9sb2dpYSB2YWNpbmE%3D>. Acesso em: 3 out. 2024.

**Canal USP.** A História das Vacinas - Entrevista com Prof. Dr. Guido Levi. [S.l.: s.n.], 23 fev. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/embed/VHOStnvcjuQ?feature=oembed>. Acesso em: 3 out. 2024.

**Dr. Jenner's House.** Disponível em: <<https://jennermuseum.com/>>. Acesso em: 03 out. 2024.

Fernandes, J; Lanzarine, N; Homma, A; Lemos, E. R. S (2021). Vacinas. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. (Col. Temas e Saúde). 164p.

Rodrigues, Leno Barbosa. **A criação de histórias em quadrinhos como ferramenta para o ensino do funcionamento de vacinas contra COVID-19.** Trabalho de conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pampa, QUÍMICA, 2022.

Solomon, Tom. **A mulher pioneira da vacinação que foi esquecida pela história.** In: BBC News Brasil, 26 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59750201>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

## **Sites confiáveis para obter informações da pesquisa:**

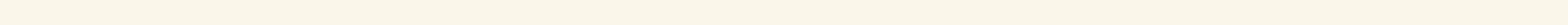
**Ministério da Saúde:** <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/seidigi/demas/covid19>?

**Fundação Oswaldo Cruz:** <https://portal.fiocruz.br/coronavirus/perguntas-e-respostas>?

**Secretaria do Estado de MG:** <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/175-informacoes-confiaveis>?

**Portal Covid-19 Brasil:** <https://covid19br.wcota.me/>?

**Observatório COVID-19:** <https://covid19br.github.io/>



# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## HISTÓRIA DA VACINAÇÃO E DAS EPIDEMIAS ATRAVÉS DAS CHARGES ANTIVACINA VARIÓLICA E DOS MEMES PRÓ VACINA CONTRA A COVID-19

*TEMPO ESTIMADO: 4 AULAS DE 50 MINUTOS*



### OBJETIVOS

- Compreender a relação entre História, saúde pública e sociedade através da análise de charges e memes;
- Refletir sobre os memes e charges como instrumento de crítica social ao longo do tempo;
- Promover a reflexão sobre a importância da vacinação ao longo da história;
- Desenvolver a habilidade de interpretar e analisar fontes visuais;
- Problematizar diferentes representações sobre a vacinação em charges e memes;
- Relacionar os debates sobre vacinação no passado e no presente, considerando questões políticas, sociais e científicas;
- Produzir uma charge e um meme que expresse uma visão crítica sobre os processos de vacinação ao longo da história.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## PRIMEIRA ETAPA: COMO ANALISAR UMA FONTE VISUAL

Verifique a data de produção da charge e busque identificar o contexto histórico em que ela se insere, ou seja, quais eventos políticos, sociais, econômicos e ou culturais relevantes. Além disso, reflita sobre quem seria o público-alvo que consumiria a charge, pois isto pode ajudar a compreender melhor quais críticas ou mensagens o autor quis transmitir

### Dicas de como analisar uma charge

#### COMPREENSÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO

Verifique a data de produção da charge e busque identificar o contexto histórico em que ela se insere, ou seja, quais eventos políticos, sociais, econômicos e ou culturais relevantes. Além disso, reflita sobre quem seria o público-alvo que consumiria a charge, pois isto pode ajudar a compreender melhor quais críticas ou mensagens o autor quis transmitir.

#### IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DE HUMOR

Charges frequentemente usam humor, ironia ou sarcasmo para transmitir uma mensagem. Procure identificar se há a representação exagerada de características físicas ou comportamentais dos personagens; se há imagens ou símbolos que representam algo de forma direta ou indireta e se há alguma ambiguidade.

#### ANÁLISE DO CONTEÚDO

Procure descrever os elementos visuais da charge: personagens, cenários, objetos e expressões faciais. Quem são os indivíduos representados? Qual o ambiente mostrado? Há elementos que podem ter um significado especial, como bandeiras, objetos de trabalho, ou símbolos de poder?

## CHARGE

## MENSAGEM DA CHARGE

Busque identificar o tema central abordado na charge, pode ser um evento específico, uma figura política, um problema social ou todos ao mesmo tempo. A charge faz uma crítica ou um elogio a algum evento, grupo, ideia ou figura? É importante também tentar relacionar a mensagem da charge com o momento histórico de sua produção. No caso específico desta sequência didática, são os eventos ligados à história da vacinação. Pense também em como a charge poderia ter impactado o público na época de sua produção: ela reforçava ideias dominantes ou apresentava posições alternativas? Por fim, é importante tentar comparar a charge com outras fontes do mesmo período, como textos jornalísticos, relatos, livros. Esta etapa ajuda a entender se a charge estava alinhada ou em oposição às opiniões populares.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## EXEMPLOS

01

QUEM SÃO OS PERSONAGENS REPRESENTADOS E COMO ELES SÃO DESCritos?

02

QUAL É O EVENTO OU SITUAÇÃO QUE ESTÁ SENDO RETRATADO?

03

QUE ELEMENTOS DA CHARGE INDICAM UMA CRÍTICA OU UMA OPINIÃO SOBRE O EVENTO OU PERSONAGEM?

04

QUE SÍMBOLOS OU METÁFORAS ESTÃO PRESENTES NA CHARGE E QUAL É O SEU SIGNIFICADO?

05

COMO A CHARGE AJUDA A COMPREENDER A VISÃO DE MUNDO OU AS TENSÕES SOCIAIS DA ÉPOCA?

06

QUEM ASSINA A CHARGE? QUAL O VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO EM QUE FOI PUBLICADA?

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## PRIMEIRA ETAPA: COMO ANALISAR UMA FONTE VISUAL

Os memes, por sua vez, são um fenômeno cultural da era digital que utilizam imagens, textos e vídeos curtos para transmitir mensagens humorísticas, críticas ou irônicas sobre temas atuais. Eles podem ser fontes históricas valiosas, pois compõem o contexto social, político e cultural em que foram produzidos, além de expressarem opiniões, sentimentos e debates de um determinado período.

### Dicas de como analisar um meme

#### COMPREENSÃO DO CONTEXTO HISTÓRICO

Verifique quando e onde o meme foi criado e compartilhado. Entenda o evento, a situação ou a questão discutida no meme. Ele faz referência a uma crise política, a uma pandemia, a mudanças sociais ou a tendências culturais específicas? Reflita também sobre quem é o possível público-alvo que provavelmente consumiria o meme. Saber quem são os destinatários ajuda a interpretar a linguagem e o tom usado.

#### IDENTIFICAR OS ELEMENTOS DE HUMOR

Os memes geralmente usam o humor, a ironia, o sarcasmo e/ou a paródia para transmitir suas mensagens. O que faz o meme ser engraçado ou crítico? Qual é a piada por trás dele? O meme diz uma coisa, mas sugere outra? Muitas vezes, o humor irônico critica a situação, enquanto aparenta estar de acordo com ela.

#### ANÁLISE DO CONTEÚDO

Faça uma análise das imagens e textos presentes no meme. Quais figuras, cenários ou ícones são utilizados? Eles são tirados de contextos conhecidos, como filmes, programas de TV ou eventos reais? Qual é a mensagem do meme? Como ela se relaciona com a imagem? Na maioria das vezes, é a combinação entre imagem e texto a responsável pelo humor ou a ironia do meme. Ele utiliza ou faz referências culturais específicas, como personagens da mídia, bordões ou eventos populares?

MEME

MENSAGEM DO MEME

Qual é o foco principal do meme? Ele pode abordar um evento específico, uma figura pública, um grupo social ou uma ideia. O meme faz crítica ou é apenas uma brincadeira leve sobre o tema? Caso faça, esta crítica é direcionada a um grupo, pessoa ou situação específica? Procure relacionar o conteúdo do meme com o contexto em que foi criado, lembrando que o humor também é um fenômeno histórico. Por exemplo, um meme sobre a vacinação durante a pandemia de Covid-19 provavelmente vai acionar debates e sentimentos daquele período. Assim como na charge, pense em como o meme pode ter sido recebido pelo público. Ele reforça ou desafia opiniões dominantes? Se viralizou, qual poderia ter sido a razão? Considera também a forma como o meme circulou nas redes sociais. Por fim, compare o meme com outras fontes históricas do mesmo período, como notícias, postagens em redes sociais, artigos de opinião e até com outros memes sobre o mesmo assunto. Por exemplo: se há um meme que critica uma figura política, compare-o com pesquisas de opinião da época sobre a popularidade desta figura.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## EXEMPLOS

01

QUAL EVENTO OU SITUAÇÃO O MEME ABORDA E EM QUE CONTEXTO ELE FOI CRIADO?

02

QUEM É O ALVO DA CRÍTICA OU DO HUMOR DO MEME?

03

COMO A IMAGEM E O TEXTO SE COMBINAM PARA CRIAR A MENSAGEM?

04

QUE ELEMENTOS CULTURAIS SÃO UTILIZADOS E QUAL O SEU SIGNIFICADO NO QUESTIONAMENTO?

05

COMO O MEME AJUDA A COMPREENDER AS TENSÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E OU ECONÔMICAS DO PERÍODO?

06

É POSSÍVEL IDENTIFICAR O AUTOR DO MEME?  
QUANTAS VEZES ELE FOI COMPARTILHADO?  
EM QUAIS PLATAFORMAS?

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## SEGUNDA ETAPA: ANÁLIE E DISCUSSÃO DE CHARGES ANTIVACINA

Após apresentar aos alunos as ferramentas necessárias para se analisar uma fonte visual, você pode trabalhar com eles a interpretação de três charges feitas em períodos diferentes: a primeira, do século XIX, retratando aspectos do início da vacinação; a segunda, do século XX, que faz parte da chamada Revolta da Vacina e a terceira, do século XXI, no contexto da pandemia de coronavírus.

Figura 1: The Wonderful Effects of the New Inoculation



Sugiro começar por ordem cronológica, iniciando a análise pela charge do século XVIII. Caso não consiga distribui-la para os alunos, deixe a imagem projetada no quadro. Em seguida, peça-os para interpretar a imagem de acordo com as orientações e questionamentos da aula anterior. O importante é que eles consigam perceber a vacinação como responsável direta pelas transformações ocorridas nas pessoas. Você pode dedicar um tempo específico, cerca de 10 minutos, para esta primeira atividade. Não se esqueça de pedir aos alunos para registrar suas impressões no caderno.

Posteriormente, caso precise de uma contextualização histórica da imagem, você pode expor alguns fatos relacionados à sua produção. O autor da charge, James Gillray (1756-1815), é considerado o primeiro caricaturista profissional inglês. Em 1802, ele publica esta caricatura em uma das revistas britânicas semanais mais importantes da época, a *Punch*, com o nome "Os maravilhosos efeitos da nova inoculação". Nela são retratados, em forma de sátira, os principais discursos dos opositores da vacina, deixando clara a proporção da inquietação que se espalhou na sociedade.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA



É importante contextualizar para os alunos que a oposição à vacina de Jenner surgiu rapidamente, com suas origens bovinas provocando as mais ferrenhas críticas. Objeções foram feitas tanto por motivos médicos quanto religiosos, condenando a vacinação como um procedimento perigoso e anti-higiênico, pois envolvia a mistura "proibida" de material animal com a carne humana. Destaque também que por conta disso, diversos rumores se espalharam no período, dentre eles, os principais envolviam relatos de que a vacina estaria causando não apenas comportamentos "animalescos", mas que os próprios vacinados estavam desenvolvendo características bovinas, como o surgimento de partes de vaca no corpo, pelos e traços faciais distorcidos.

Com seu talento inventivo para o grotesco, Gillray reconheceu claramente na controvérsia da vacina uma excelente oportunidade de exercitar seus dons cômicos como artista visual. O resultado foi um desenho animado que conseguiu ridicularizar a credulidade e o absurdo das polêmicas antivacinação mais extremas e ilustrar efetivamente a ansiedade inata e até mesmo a repulsa inspirada pelo debate.

O cartunista constrói sua narrativa sobre a vacinação através de uma composição de figuras e elementos que se organizam da esquerda para a direita. À esquerda, há uma porta aberta, e um quadro na parede ao fundo retrata uma cena de adoração à vaca. Após entrar, os personagens tomam uma mistura em uma concha, preparando seus corpos para a ação da vacina. No centro, o médico, vestido com roupas escuas que simbolizam sua respeitabilidade, manipula a lanceta. O contraste entre os personagens é evidente em suas expressões e vestimentas. As roupas do médico e de seus auxiliares são distintas das vestes dos vacinados, que parecem desleixadas. Além disso, os olhos arregalados dos vacinados e daqueles que aguardam a vacina contrastam com a atitude superior e desdenhosa do médico e de seu assistente. Os personagens no centro e à direita começam a se transformar em pequenas vacas, que rompem suas peles e emergem de suas bocas e narizes. À direita, uma mulher grávida vomita uma vaca, que sai de sua boca, enquanto outra vaca começa a nascer debaixo de seu vestido. A referência ao culto se manifesta pelos braços levantados dos vacinados, que reproduzem o gesto dos adoradores da vaca representados no quadro pendurado na parede.

Dessa forma, acompanhamos, da esquerda para a direita, a evolução de quatro etapas: a preparação, a vacinação, as mudanças operadas por ela e, no fundo, o culto à vaca.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

Feita esta etapa, você pode passar para as próximas charges.

Figura 2: Charges do século XX



Charge de Kalixto Cordeiro, *Gazeta de Notícias*, 31/07/1904.



Charge publicada na revista *O Malho*, 12/10/1904

Nesta segunda imagem, temos duas charges produzidas por diferentes veículos jornalísticos, mas ambas sobre o mesmo tema: a campanha de vacinação iniciada por Oswaldo Cruz. Caso ainda não tenha trabalhado a chamada "Revolta da Vacina" com a turma, você pode apenas fazer uma breve exposição do contexto em que as charges foram publicadas. Não deixe de ressaltar que neste período o Brasil passava por constantes crises sanitárias, em especial epidemias de varíola e peste bubônica. A solução adotada pelo governo foi a imposição da vacinação obrigatória, o que gerou inúmeros protestos da população e de setores da sociedade. Além disso, a própria ciência ainda lutava por um lugar de prestígio e credibilidade, disputando espaço com práticas religiosas e outras formas de cura.

Peça aos alunos para analisarem as charges, caso eles não consigam ler os textos, transcreva-os no quadro. Defina cerca de 10 a 15 minutos para esta etapa. Não deixe de contextualizar a importância do autor, Kalixto Cordeiro, um dos principais chargistas de sua época. O importante é que, assim como na primeira charge, eles façam uma interpretação baseada no questionário e registrem as respostas no caderno. Novamente, caso precise de auxílio, segue abaixo uma pequena explicação.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

Figura 2: Charges do século XX



Charge de Kalixto Cordeiro, *Gazeta de Notícias*, 31/07/1904.



Charge publicada na revista *O Malho*, 12/10/1904

A primeira charge faz uma associação direta entre vacina e morte, baseada talvez no medo de que introduzir em pessoas saudáveis o vírus causador de uma doença de origem animal, além de ineficaz, poderia levá-las a óbito. Importante mencionar que o jornal *Gazeta de Notícias* era um veículo defensor da vacinação, mas ainda assim o desenhista Kalixto Cordeiro fez esta associação. A charge expõe de forma muito clara esta correlação, até mesmo pelo título "Mais uma", que faz referência a uma possível concorrência entre os agentes infecciosos. A vacina, retratada de forma mais jovem (provavelmente por ter sido criada posteriormente), é reproduzida pelo artista como uma doença tão nefasta quanto a tuberculose e a própria varíola que propunha combater.

A segunda é uma charge publicada na revista *O Malho*, do dia 12 de outubro de 1904. A frase que aparece no topo é uma expressão francesa que significa "[n]vergonhe-se quem nisto vê malícia", usada geralmente para prevenir críticas a propostas ou ações honestas, muitas vezes de forma irônica. O artista apresenta três figuras que merecem especial atenção. A primeira é o senador e ex-militar Lauro Sodré, um dos responsáveis pela criação da "Liga Contra a Vacina Obrigatória" e que fazia diversos discursos contra o imunizante. O segundo é o "Zé Povo", uma figura tradicionalmente utilizada pelos jornais da época na tentativa de interpretar e reproduzir os sentimentos e atitudes da população. O último é o próprio Oswaldo Cruz, responsável pelas políticas de saúde pública que geraram inúmeros protestos de diversas camadas populares.

Sodré é colocado em uma clara posição de superioridade, cabendo a ele iniciar o movimento da pedra que destruiria os defensores da vacina. Sem controle da situação e em posição subalterna, o Zé Povo é reproduzido de forma receosa, como se ainda estivesse indeciso sobre qual atitude tomar. Por último, Oswaldo Cruz aparece à mercê das atitudes dos dois, preocupado mais em edificar sua vacinação obrigatória. A imagem também ilustra a gravidade das possíveis consequências do lançamento da Liga, visto que, na época, este era um dos principais temas de discussão entre os que apoiavam e os que se opunham à vacina. Tanto nos discursos feitos pela Liga, quanto nos artigos divulgados por Sodré, eram feitas ameaças diretas ao governo. Diante da resistência deste em aceitar os argumentos, eles chegavam, inclusive, a prometer incitar uma revolta popular, recorrendo até mesmo ao uso da força.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

Por fim, a terceira e última charge:

Figura 3: Charge do século XXI



Com o título "Sai Zé Gotinha e entra Capitão Covid", a ilustração foi publicada no portal de notícias Brasil 247, no dia 16 de dezembro de 2020. Da mesma maneira, estabeleça um tempo de 10 minutos para que os alunos interpretem e registrem suas impressões no caderno. Caso necessário, mencione que o autor, Carlos Latuff, é um chargista e ativista político brasileiro.

Mais literal e contemporânea que as outras, os alunos provavelmente não terão dificuldades em identificar os três personagens da cena: o então presidente da República, Jair Bolsonaro; o coronavírus Sars-Cov-2 e o Zé Gotinha, símbolo da vacinação no Brasil. É importante mencionar que esta charge foi publicada em um período em que as primeiras vacinas contra a Covid-19 já estavam prontas para serem utilizadas, mas não em todos os países. No Brasil, pelo contrário, continuava a defesa de medicamentos comprovadamente ineficazes, como a cloroquina. Por isso há uma clara crítica à postura antivacina do presidente, que pelo visto defende a doença ao invés da cura.

Como conclusão desta etapa, você pode pedir para os alunos se reunirem em grupos e discutirem entre si as respostas que registraram. O objetivo é que eles possam socializar as interpretações feitas, comparando-as com as dos colegas. Evite ao máximo direcionar esta atividade e permita que eles façam as análises da forma que julgarem correta.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## TERCEIRA ETAPA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS MEMES PRÓ VACINA

O primeiro meme faz uma associação interessante entre a pandemia de Covid-19 e a chamada Revolta da Vacina. Foi publicado no perfil do X (antigo Twitter) "Memedroid", no dia 6 de junho de 2021. O humor está justamente no fato de que no Brasil contemporâneo muitas pessoas escolheram não se vacinar por conta de informações sem nenhuma confiabilidade compartilhadas no aplicativo de mensagens WhatsApp. Além disso, enquanto no passado a vacina é retratada como uma imposição, no presente ela é mostrada como uma escolha. Outro ponto importante são os símbolos escolhidos, como a bandeira nacional, que foi cooptada por grupos de extrema direita e passou a ser usada como forma de identificar os "patriotas" apoiadores do governo Bolsonaro. Caso necessário, discuta com os alunos a importância das redes sociais durante a pandemia tanto no papel de informar quanto de desinformar a população.

Figura 4:

### Revolta da vacina- 1904:



### Revolta da vacina- 2021:



# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

O segundo meme foi publicado no dia 30 de dezembro de 2020, na página do Facebook "Ciencianautas", que possui o objetivo de popularizar a ciência de forma acessível. O humor aparece ao reunir cenas de duas produções: o filme "Coringa" e a série "Um maluco no pedaço". O autor retrata como palhaços os brasileiros que decidem não se vacinar, seguindo pelo fato de que serão inevitavelmente "atropelados" pelo coronavírus, enquanto o naturalista Charles Darwin apenas observa a evolução seguindo seu curso, ou seja, a sobrevivência dos mais aptos. Pela data, podemos inserir este meme em meio às polêmicas em torno do início da vacinação contra o coronavírus, visto que diversos grupos de extrema direita criticavam os imunizantes antes mesmo deles chegarem ao Brasil. Ao mesmo tempo, a referência a Darwin era comum em discussões na internet como argumento das pessoas pré-vacinação.

Figura 5



# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

Figura 6



gab/ com ódio de antivacina | @tommonhooowl

Meu tio falando que não vai tomar a vacina, pq vai virar um jacaré

Eu, sentadinha esperando a vacina:



O terceiro meme foi publicado no X e reproduzido no Instagram pelo perfil "gab/com ódio de antivacina". Vários memes com a personagem "Cuca", do Sítio do Pica-Pau Amarelo surgiram após uma entrevista dada pelo presidente Bolsonaro alegando que não se responsabilizaria pelas pessoas que tomassem a vacina da Pfizer e por ventura se transformassem em jacaré. Assim como este, o humor de todos os memes está presente tanto na associação ridícula, quanto na escolha das pessoas de ainda assim se imunizarem contra o coronavírus.

Após analisar as charges, o mesmo agora deverá ser feito com os memes. Aconselho dedicar cerca de 20 minuto para esta etapa. Os três escolhidos fazem referência explícita às pessoas que não desejavam se vacinar ou duvidavam do imunizante contra o coronavírus.

A atividade possui o mesmo intuito que a anterior: pedir aos alunos para interpretar as imagens baseados no questionário discutido na primeira aula.

Após os alunos terem registrado suas informações, você pode separá-los em grupos e pedir para discutirem os registros feitos tanto na atividade com as charges quanto com os memes. Outra possibilidade é elaborar uma roda de conversa em que todos possam dar suas contribuições e impressões sobre a análise e interpretação das imagens, caso se sintam à vontade. Independente da escolha, o objetivo é que haja uma discussão sobre as críticas presentes em todas as fontes, abordando o fato de como cada período retratou as polêmicas em torno da vacinação, seja contra a varíola, seja contra a Covid-19.

Ao final desta etapa, você pode tirar dúvidas e fazer pequenas correções factuais, caso os estudantes tenham cometido erros de interpretação. É importante que fique claro tanto as diferenças, quanto as semelhanças entre as fontes escolhidas. Neste sentido, retomar as perguntas do questionário e respondê-las com a sua interpretação é fundamental para consolidar o conhecimento e caminhar para a conclusão da etapa.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## QUARTA ETAPA: PROPOSTA DE ATIVIDADE

A atividade da última etapa tem por objetivo promover a reflexão dos alunos sobre o impacto das fontes visuais nos debates sobre saúde pública, estimulando sua criatividade por meio da criação de charges e memes.

Aconselho que você divida a turma em grupos de 3 a 4 alunos. Cada grupo receberá a tarefa de criar uma charge e um meme original sobre os movimentos antivacina. Estabeleça um tempo de 30 a 40 minutos para que eles possam discutir, planejar e criar suas imagens. Podem usar papel, lápis e cartolina, para desenhos, ou caso esteja disponível, ferramentas digitais de edição de imagens. É possível encontrar facilmente sites que ajudam na criação de memes, muitos contam com bibliotecas de imagens e fontes variadas.

Na última aula, cada grupo terá até 10 minutos para apresentar sua criação para a turma, explicando a mensagem que desejam transmitir e as escolhas estilísticas que fizeram. As criações podem ser tanto projetadas quanto exibidas fisicamente para que todos possam visualizar.

Após as apresentações, você pode promover um debate sobre o impacto das charges e memes no combate à desinformação sobre as vacinas. Discutir como o humor pode tanto conscientizar quanto polarizar questões de saúde pública e como os alunos podem contribuir para o compartilhamento responsável de informações nas redes sociais.

# Sequência Didática 3

DEZEMBRO DE 2024

RAYNER LACERDA - PROFHISTÓRIA

## BIBLIOGRAFIA DE APOIO

Abreu, Cíntia Beñak. Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Rodrigues, Leno Barbosa. A criação de histórias em quadrinhos como ferramenta para o ensino do funcionamento de vacinas contra COVID-19. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pampa, QUÍMICA. 2022.

Romero, M. A charge como fonte histórica e ferramenta no ensino de História. Caderno do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104522>. Acesso em: 15 out. 2024

Sites que podem ser utilizados para criar Memes

Gerar Memes: <https://www.gerarmemes.com.br>

IloveIMG: <https://www.iloveimg.com/pt/gerador-de-memes?>

Kapwing: <https://www.kapwing.com/pt/gerador-de-memes?>

Make it Memes: <https://makeitmeme.com/pt/>