



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**

GIOCONDO ESTIGARRIBIA ARECO

**A FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: DA INVISIBILIDADE
DE CATEGORIAS SOCIAIS NA MEMÓRIA SOCIAL DA CIDADE DE CAMPO
GRANDE/MS**

Campo Grande/MS

2022

	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA</p> <p>GIOCONDO ESTIGARRIBIA ARECO</p> <p>A FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: DA INVISIBILIDADE DE CATEGORIAS SOCIAIS NA MEMÓRIA SOCIAL DA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS</p> <p>CAMPO GRANDE 2022</p>
<p>E. ARECO</p>	
<p>A FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: DA INVISIBILIDADE DE CATEGORIAS SOCIAIS NA MEMÓRIA SOCIAL DA CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS</p>	
<p>2022</p>	

GIOCONDO ESTIGARRIBIA ARECO

**A FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: DA INVISIBILIDADE
DE CATEGORIAS SOCIAIS NA MEMÓRIA SOCIAL DA CIDADE DE CAMPO
GRANDE/MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Profa. Dra. Marinete Z. Rodrigues

Campo Grande/MS
2022

A724f Areco, Giocondo Estigarribia

A fotografia e a produção do saber histórico: da invisibilidade de categorias sociais na memória social da cidade de campo grande/MS / Giocondo Estigarribia Areco. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

97 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – História– Universidade Estadual de Mato Grosso Do sul, 2022.

Orientadora: Profª Drª Marinete A. Zacharias Rodrigues

1. Ensino de História 2. Paisagem cultural e espaço urbano 3. Fotografias – Representação. I. Rodrigues, Marinete A. Zacharias. II. Título

CDD 23. ed. - 372.898171

**A FOTOGRAFIA E A PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO: DA
INVISIBILIDADE DE CATEGORIAS SOCIAIS NA MEMÓRIA SOCIAL DA
CIDADE DE CAMPO GRANDE/MS**

GIOCONDO ESTIGARRIBIA ARECO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul/UEMS

Prof. Dra. Juçara da Silva de Barbosa de Mello
Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-RJ

Profa Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 10 / Agosto / 2022.

A todos que me deram forças e boas energias para continuar a estudar família e amigos pela paciência e parceria, mesmos nos momentos que fui ausente eles estavam lá. Em especial a minha orientadora Prof. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues que foi luz e paciência em momentos de trevas e desespero. A todos que lá atrás me disseram frases que ecoam como força motriz nesta caminhada.

A pessoa, o lugar, o objeto estão expostos e escondidos ao mesmo tempo, sob a luz, e dois olhos não são bastantes para captar o que se oculta no rápido florir de um gesto. É preciso que a lente mágica enriqueça a visão humana e do real de cada coisa um mais seco real extraia para que penetremos fundo no puro enigma das imagens. Fotografia — é o codinome da mais aguda percepção que a nós mesmos nos vai mostrando, e da evanescência de tudo edifica uma permanência, cristal do tempo no papel.

***Carlos Drummond de Andrade,
1983***

ARECO, Giocondo Estigarribia. *A fotografia e a produção do saber histórico: Da invisibilidade de categorias sociais na memória social da cidade de Campo Grande/MS*. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

RESUMO

Este trabalho pretende compreender as ausências e a invisibilidades de categorias sociais nas fotografias que retratam a história da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Recorremos as fotografias, enquanto representações do passado empregada para a conservação da memória de formação da sociedade campo-grandense (MS), produzidas entre 1979 e 1990, que estão disponíveis nos acervos públicos, como o Arca - Arquivo Histórico de Campo Grande. Buscamos analisar a questão da ausência ou apagamento de categorias sociais historicamente marginalizadas, como negros, indígenas, mulheres, mendigos, pobres, dentre outros sujeitos, na produção e reprodução das imagens que caracterizam oficialmente esta sociedade. Procura-se mostrar como o processo de invisibilização de certos sujeitos é um marco revelador do desinteresse público em destacar a contribuição daqueles que fizeram parte da constituição da cidade. Para fundamentar as questões teórico-metodológicas recorreremos aos trabalhos do historiador Boris Kossoy (2014), que considera a fotografia como fonte histórica, uma extensão dos contextos sociais, bem como as contribuições de Michael Pollak (1989), ao tratar da composição da identidade como um confronto de memórias que irão compor a história de determinados grupos, num processo de contínua reinterpretação do passado. Por meio da seleção, classificação e análise das fotografias, pretendemos construir uma narrativa explicitando a importância do uso das imagens para o ensino de história na Educação Básica, entendendo as fotografias como contribuinte para o conhecimento histórico sobre a cidade, que conta com muitos registros memorialísticos, porém escassas pesquisas científicas. A fotografia, utilizada como mecanismo simbólico de tradução social, é um convite para repensar o passado, observar mudanças advindas das ações humanas, entendendo a cidade como o reflexo de um coletivo heterogêneo, um espaço de memórias, esquecimentos e ressignificações.

Palavras-chave: Ensino de História; Paisagem cultural e espaço urbano; Memória e identidade; Fotografias; Representação; Campo Grande.

ARECO, Giocondo Estigarribia. *La fotografía y la producción de conocimiento histórico: De la invisibilidad de las categorías sociales en la memoria social de la ciudad de Campo Grande/MS*. 2022. 97 f. Disertación (Maestría Profesional en Enseñanza de la Historia - PROFHISTÓRIA) - Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

ABSTRACT

Este trabajo pretende comprender las ausencias e invisibilidades de las categorías sociales en las fotografías que retratan la historia de la ciudad de Campo Grande, en Mato Grosso do Sul. Recurrimos a las fotografías, como representaciones del pasado empleadas para la conservación de la memoria de formación de la sociedad Campo Grande (MS), producidas entre 1979 y 1990, que están disponibles en colecciones públicas, como el Arca - Archivo Histórico de Campo Grande. Tratamos de analizar la cuestión de la ausencia o el borrado de categorías sociales históricamente marginadas, como los negros, los indígenas, las mujeres, los mendigos, los pobres, entre otros sujetos, en la producción y reproducción de las imágenes que caracterizan oficialmente a esta sociedad. Pretendemos mostrar cómo el proceso de invisibilización de ciertos sujetos es una marca reveladora del desinterés público por resaltar la contribución de quienes formaron parte de la constitución de la ciudad. Para fundamentar las cuestiones teóricas y metodológicas recurrimos a los trabajos del historiador Boris Kossoy (2014), que considera la fotografía como una fuente histórica, una extensión de los contextos sociales, así como a las aportaciones de Michael Pollak (1989), al abordar la composición de la identidad como una confrontación de memorias que compondrán la historia de determinados grupos, en un proceso de reinterpretación continua del pasado. A través de la selección, clasificación y análisis de las fotografías, pretendemos construir una narrativa que explique la importancia del uso de las imágenes para la enseñanza de la historia en la Educación Básica, entendiendo las fotografías como un aporte al conocimiento histórico de la ciudad, que cuenta con muchos registros memorísticos, pero poca investigación científica. La fotografía, utilizada como mecanismo simbólico de traducción social, es una invitación a repensar el pasado, a observar los cambios derivados de la acción humana, entendiendo la ciudad como el reflejo de un colectivo heterogéneo, un espacio de recuerdos, olvidos y resignificaciones.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Paisaje Cultural y Espacio Urbano; Memoria e Identidad; Fotografías; Representación; Campo Grande.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- 2	47
Figura 4 – 5	51
Figura 6 – 7	52
Figura 8	53
Figura 9	54
Figura 10	55
Figura 11.....	56
Figura 12.....	57
Figura 13 – 14	58
Figura 15 – 16	59
Figura 17 – 18	60
Figura 19	61
Figura 20	62
Figura 21 – 22	63
Figura 23 – 24	64
Figura 25 – 26	65
Figura 27 – 28	66
Figura 29	67
Figura 30- 31	68
Figura 32 – 33	69
Figura 34	70
Figura 35	71
Figura 36	72
Figura 37	73
Figura 38	74

Figura 39	75
Figura 40	76
Figura 41 - 42	77
Figura 43	78
Figura 44- 45 - 46	79
Figura 47	80
Figura 48 – 49 – 50	81
Figura 51 – 52	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. CAPÍTULO	8
1.1 Fotografia e memória na/da cidade.....	9
1.2 Fotografia, cultura e identidade	14
1.3 Aspectos históricos da cidade de Campo Grande	18
2. CAPÍTULO	25
2.1 Fotografia e o Ensino de História	26
2.2 Ensino de história e usos da imagem	27
2.3. Resistência, sala de aula e fotografias	37
2.4. Discurso, poder e fotografia	46
3. CAPÍTULO	49
3. 1 Produção do álbum didático	47
3.2 Construindo material didático para o ensino de história	49
3.3 O álbum	51
3.4 Sugestões didáticas para uso de imagens	82
3.5 Competência geral da Educação Básica na BNCC para uso de imagem	83
3.6 Intervenções pedagógicas	87
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
5. FONTES	90
6. REFERÊNCIAS DAS IMAGENS	90
7. LEGISLAÇÃO	92
8. BIBLIOGRAFIA	92

APRESENTAÇÃO

Buscamos com esta Dissertação desenvolvida no Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória, compreender a ausência e/ou invisibilidade de determinadas categorias sociais nas fotografias da cidade de Campo Grande, realizadas no período de 1979 a 1990. As fotografias produzem narrativas individuais e coletivas que servem para enaltecer, lembrar e destacar características e informações de certas parcelas da sociedade ou por em relevo a arquitetura que se quer eternizar para as gerações futuras, ao mesmo tempo, notabilizam padrões visuais vinculados às práticas sociais num não dito que se quer ocultar. Tomada como uma evidência histórica e uma “testemunha ocular” (BURKE, 2004), a fotografia revela indícios que nos colocam face a face com os acontecimentos históricos. E, enquanto dispositivo restrito a uma fração da sociedade, contribui para a existência de uma amnésia estrutural que expõe alguns, mas suprime outros, indivíduos de uma história invisibilizada pelas estruturas de poder. (MENESES, 2008).

Acreditamos que o uso de imagens fotográficas no ensino de História possibilita uma educação do olhar, uma capacidade crítica que permite ir além do recorte oferecido pela historiografia da cidade, eleva a reflexão sobre a história oferecida como oficial, permitindo “novos olhares” para a pictografia de referência dentro da cidade de Campo Grande (MS), tendo em vista que imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real, isto é, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho, de modo que devemos adotar posturas questionadoras no ato da apreciação do objeto artístico. Nesse processo, os espectadores investem toda sua bagagem cultural, para tanto é necessário o estabelecimento de uma base educacional formadora.

Devemos encontrar formas de estimular as indagações a respeito das funções e práticas culturais das imagens como um dos componentes da memória coletiva. Também é fundamental alinhar a criticidade histórica com a reflexão sobre as representações pictográficas e seus usos culturais e políticos. A representação se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição do real, firmar uma identidade, a partir de papéis sociais estabelecidos. (PESAVENTO, 1995, p. 15-19).

Entendemos a representação social a partir de Serge Moscovici (2020) como um sistema de valores, expressões do pensamento que atua sobre o coletivo social, gerando interpretações, comunicabilidades e significados partilhados pelo grupo, produzindo interações, sentimentos de pertencimento, comunicabilidade. Nesse sentido, a representação social só pode existir quando é exercida, demarcada e reforçada pela coletividade, caso contrário, apagamentos são efetuados e mantidos por interesses políticos e culturais.

O raciocínio histórico e as percepções do olhar se fazem possíveis por meio de uma educação composta pela capacidade crítica da história e da cultura. Para realizar essas tarefas é importante que, no momento certo, saibamos sair da seara fluida e insegura das memórias e nos adentremos nos campos mais analíticos da história. (ABREU, 1998, p. 87). Embora, o passado não seja necessariamente retratado com fidelidade pelo presente, uma vez que é influenciado pela subjetividade de seus intérpretes. O procedimento historiográfico promove dado recorte temporal e o descreve com os meios e a mentalidade do tempo presente.

Em *História, fotografia e cidade: reflexões teórico metodológicas sobre o campo de pesquisa* (2006), Charles Monteiro fez um levantamento relevante no tocante aos trabalhos que relacionam cidade, história e fotografia, e destacou que as primeiras inquições a respeito do tema remontam, no Brasil, aos anos de 1970. Um dos estudos pioneiros foi empreendido por Boris Kossoy (1978), o qual afirmou que o exame da fotografia, como fonte histórica, deve ser pautado pelo mais alto escrutínio, levando em consideração desde o material fotográfico, o fotógrafo, a classe social a que pertenceu, seus gostos e os preços cobrados pela obra. Deveríamos nos atentar, ainda, para os filtros culturais e ideológicos que atravessaram o fotógrafo e sua época. (MONTEIRO, 2006, p. 13).

A partir da historiografia, que considera a fotografia como fonte histórica, uma extensão dos contextos sociais, elegemos os trabalhos elucidativos do historiador Boris Kossoy (2014). Para o autor, a fotografia é um resíduo do passado, que oferece indícios das vivências humanas, pode exprimir um amplo painel de informações visuais para melhor compreensão do passado em seus múltiplos aspectos (KOSSOY, 2014). O pesquisador deixa claro que os estudos que optam pela fotografia como fonte histórica não excluem o questionamento sobre sua origem, contexto, produção, formato, recortes temporal e espacial. A fotografia é produto de uma época, resultado de uma escolha individual ou coletiva, de maneira que precisa ser examinada e interpretada

como parte inerente ao cenário em que está inserida. Dessa forma, é importante levarmos em conta a dimensão multidisciplinar que a fonte exige:

O estudo das fontes fotográficas no conjunto das suas peculiaridades não exclui a atitude reflexiva e o questionamento que, desde o primeiro momento, devem existir por parte do sujeito do conhecimento em relação ao objeto da investigação, seja a reconstituição do processo que deu origem ao documento em si, seja a devida interpretação do fragmento visual da realidade passada nela contido. Pretende-se principalmente, que o esforço da compreensão seja um fator constante quanto do estudo do documento fotográfico em suas diferentes fases. (Boris Kossoy, 2014).

A fotografia, como as demais fontes historiográficas, não revela o passado em sua totalidade, não exerce uma explicação plena das suas representações, mas apenas fragmentos de seu tempo e de suas condições de produção, de forma que deve estar vinculada a outros elementos que ajudem a traduzir a cultura, as ideologias e o próprio momento histórico de modo mais efetivo.

As fotografias da cidade de Campo Grande tangem ao processo de uma “organização funcionalista” (CERTEAU, 1994, p. 24), que ao privilegiar o progresso, provoca o esquecimento de acontecimentos sociais que não interessam ao grupo dominante, promovendo a invisibilidade dos coletivos que se encontram à margem da sociedade, ou seja, o que se constitui como sendo “o refugio de uma administração funcionalista” (CERTEAU, 1994, p. 9-24).

Sandra Lencioni (2008) analisou o conceito de cidade por meio de um conjunto de referências, que pode definir uma ideia que totalize a complexidade do que é uma significação plausível de cidade, pois considera que a atual conceituação é incapaz de abarcar a sua intensa grandeza:

Não conseguimos expressar o movimento e as mudanças constantes, mantemos a palavra e acrescentamos uma outra para precisar o que estamos tratando. Esse é o fato: por não conseguirmos expressar as transformações constantes de algo tão mutável, temos mantido a palavra cidade e acrescentado a ela adjetivos. (LENCIONI, 2008, p. 115).

O pressuposto inerente a este trabalho é que a fotografia pode revelar parte do passado e da história da formação de Campo Grande (MS). Cidade localizada no Centro-Oeste brasileiro, no estado de Mato Grosso do Sul e no centro da América Latina. Campo Grande nasceu e se formou impulsionada pela chegada de migrantes e imigrantes, mas, em especial, de

famílias oriundas do Rio Grande do Sul. Formada por inúmeros indivíduos, brasileiros de todas as regiões do país e pessoas do mundo inteiro, como japoneses, sírios, libaneses, italianos, espanhóis, principalmente, paraguaios e bolivianos que cruzavam e ainda cruzam a fronteira com o Brasil, intensificando as aproximações entre as diferentes culturas que aqui aportaram. É importante lembrar que Campo Grande se destacou como núcleo urbano quando foi elevada à categoria de vila com a denominação de Campo Grande, pela Resolução Estadual n.º 225, de 26 de agosto de 1899.

A história da colonização do interior do “sertão” brasileiro, mais especificamente do centro-oeste, nos faz recordar o fato que, desde o século XVI, os espanhóis faziam incursões na região ao sul de Mato Grosso em busca de riquezas e de conhecimento sobre o Novo Mundo. Diante da possibilidade de os espanhóis invadirem a região, a Coroa Portuguesa estimulou a ocupação da terra por meio das bandeiras e dos bandeirantes, os quais contribuíram para a expansão territorial do Brasil. Aos poucos, os colonizadores foram se instalando no sertão, não sem ter que enfrentar constantes conflitos com as populações indígenas que habitavam a região. Mas foi basicamente após a Guerra do Paraguai, que Mato Grosso se tornou mais atrativo para pecuaristas, comerciantes e agricultores:

Além do comércio importador, os produtos agrícolas, criatórios e extrativos começaram a se destacar na balança comercial, revelando mudanças nas atividades de exploração econômica da Província. A expansão da economia atraiu os imigrantes e migrantes interessados em investir no comércio, na agricultura e na pecuária. Começava assim a se definir a ocupação do espaço sócio geográfico em Mato Grosso. (RODRIGUES, 2012, p. 47)

Em 1872, José Antônio Pereira, seus dois filhos e outros homens saíram de Monte Alegre, Minas Gerais, e se estabeleceram ao longo do córrego Prosa, localizado na região que viria a se tornar a cidade de Campo Grande. A partir de 1875, Pereira começou a exploração das terras denominadas de Vila de Santo Antônio de Campo Grande, que foi emancipada em 26 de agosto de 1899. Nesse período, “a região vivia das roças, do gado e dos produtos básicos vindos, na sua maioria, do porto de Corumbá, via Aquidauana, em demoradas carroças puxadas por bois.” (ANTONELLI, 2005, p.7).

A chegada de migrantes e imigrantes proporcionou o surgimento da primeira rua da cidade, denominada de “26 de Agosto”, onde se instalaram farmácias, bares, armazéns em meio as residências dos recentes habitantes. Com o passar do tempo, Campo Grande cresceu, sobretudo, com a chegada da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que deu um novo impulso

ao crescimento demográfico e econômico da localidade. Foi emancipada em 1917, passando a condição de cidade. Para tanto, contou também com a presença de militares, uma vez que houve a instalação de quartéis na região, além da presença de um comércio mais ativo patrocinado por imigrantes e migrantes de vários lugares do país.

Em 11 de outubro de 1977, Mato Grosso foi dividido em dois estados, conservando a mesma denominação ao norte do território, mas a extensão situada mais ao sul se tornou Mato Grosso do Sul, tendo Campo Grande como sua capital. A cidade manteve seu crescimento econômico e demográfico, marcando a importância de sua formação para o desenvolvimento de toda região do Conesul. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a população residente em Campo Grande era de 906.092 habitantes e seu espaço territorial era de 8.082,978 Km² (IBGE, 2020), com uma densidade demográfica de 97,22 (hab./km²). (IBGE, 2020).

Foi possível verificar, ao longo das nossas investigações, que a temática abordada nesta dissertação carece de estudos que tragam um aprofundamento sobre as formas como a sociedade lida com seu passado, suas categorias sociais e o compartilhamento dos saberes que se quer perpetuar através de narrativas fotográficas e textuais. Cabe-nos sublinhar que as imagens fotográficas podem conferir um sentido de protagonismo às categorias selecionadas pelo fotógrafo e omitir outros elementos e sujeitos do processo de composição e estetização do trabalho que se deseja difundir. Assim, o apagamento/invisibilidade de diversos atores sociais como indígenas, negros, mulheres, pobres, homossexuais, mendigos, entre outros, no momento do registro fotográfico, demonstra a não participação dessas personagens na formação e desenvolvimento da sociedade que se constrói em determinado tempo e espaço.

Por outro lado, sabemos que, normalmente, as imagens fotográficas oferecem evidências que permitem examinar e constatar presenças heterogêneas nas cenas do cotidiano de um grupo e numa cidade. Nessa perspectiva, as fotografias selecionadas para este trabalho são parte significativa da problematização aqui proposta, sobretudo, quando pensamos no liame entre os usos sociais da fotografia e o ensino de história na Educação Básica.

Ao observar a cidade de Campo Grande (MS), é possível notar a existência de uma grande diversidade social, visto que a metrópole é formada por uma pluralidade étnica, política e cultural, até mesmo porque pessoas de inúmeros lugares vieram para a cidade em distintas ocasiões, compondo sua variedade. Em contrapartida, ao visitarmos exposições fotográficas, em sua maioria, institucionalizadas, a respeito da história da cidade, em que se destacam o

centro urbano, avenidas, ruas, prédios e lojas, os atos cívicos com a participação da população, percebemos a recorrência de figuras públicas que ocuparam e ainda ocupam cargos relevantes na sociedade, nas esferas política ou militar, bem como o realce de grandes fazendeiros, engenheiros, de pessoas brancas, representantes da classe burguesa, de modo que os grupos indígenas e negros não são evidenciados no quadro oficial da comunidade campo-grandense.

Ao averiguarmos as imagens fotográficas, não há como não questionarmos sobre as ausências dos indígenas, negros, mulatos, mendigos, pobres, operários, o trabalhador das ruas dessa época, que raramente aparecem nas fotografias, em especial, nos espaços culturais legitimados. Por que estão ausentes? Se existem fotografias com a presença dessas categorias sociais, por que não as expor ao público? Por que os recortes? Qual o efeito de uma exposição de imagens no imaginário coletivo? Como as crianças vão compreender a própria história e a construção da cidade sem a presença dessas múltiplas categorias? Tais indagações nos levaram a buscar entender e pesquisar como as fotografias da cidade podem servir como objeto de estudo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao ignorar determinados conjuntos sociais na produção e difusão de imagens, sobretudo, quando se almeja firmar uma identidade oficial de um povo, pode ocorrer aos espectadores que esses sujeitos marginalizados não participaram da história da cidade, desenvolvendo a ideia da não existência desses indivíduos na sociedade e na sua construção histórico-social, reforçando a noção de não pertencimento ao tempo histórico descrito e marcado pelas imagens.

Estudos sobre a invisibilidade e/ou o esquecimento de certas camadas que integram o corpo social se destacaram na historiografia, inclusive, em pesquisas que apresentam como fontes históricas imagens fotográficas. O historiador Ulpiano Meneses, em seu discurso, no 10º Encontro Paulista de Museus, intitulado “Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática”, fez a seguinte declaração: “memória e esquecimento são faces do mesmo processo. Não é nenhuma novidade dizer que a memória é um mecanismo de esquecimento controlado, seletivo. Mas a amnésia social ainda é terreno a ser explorado”. (MENESES, 2018, p. 2). A invisibilidade social conferida aos grupos minoritários não foge de uma programação da ideologia vigente em dada época, já que os apagamentos efetuados são uma programação imperceptível para muitos, que concorre com as memórias subterrâneas. (POLLAK, 1989).

Dessa forma, o questionamento sobre a fotografia como elemento histórico e representativo de uma sociedade se faz imprescindível dentro e fora da sala de aula.

No capítulo 1 analisamos a fotografia como fonte historiográfica na pedagógica no ensino histórico sobre a cidade de Campo Grande, como produção de sentido coletivo e de coesão, sua seletividade de memória, produzindo recortes e signos da cultura que representaria a coletividade social da cidade.

A reflexão sobre o discurso fotográfico e a relação com o exercício do poder permite abordar em sala de aula no ensino de história os como determinadas habilidades convergem para aprofundar o conhecimento da disciplina escolar. Assim, no 2º capítulo exploramos os usos das fotografias na contemporaneidade, bem como a relação da imagem com o ensino em sala de aula, rompendo com o tradicional modelo de apenas ler palavras escritas num livro didático. No capítulo 3 apresentamos o livro álbum como produto, material que servirá embasamento e estímulo para professores da Educação Básica melhorar a qualidade do ensino de História tomando como eixo norteador as imagens visando aprofundar o conhecimento sobre a história local e regional.

1. CAPÍTULO

“As fotografias podem ser consideradas ambas as coisas: evidência da história e história, como evidência da cultura material do passado” (Peter Burke, 2017).

Possuímos o impulso de visualizar fotografias como representações precisas de uma realidade, de um tempo decorrido, como se estivéssemos vendo o fato histórico, provocando emoções, sentimentos, gestos e certezas. Os retratos registram não tanto a realidade social, mas ilusões sociais, não a vida comum, mas performances especiais (BURKE, 2017). A memória parte de uma seletiva de acontecimentos do passado, não é uma totalidade, sendo esta passível de enganos e manipulações.

Assim como as imagens as cidades delas são produtos sociais, da relação do homem com o meio. O homem constrói a cidade, assim ela o modela e a imagem os retratam numa relação contínua de transformação e de fazes históricos. Todos os elementos criados nessa relação constroem um imaginário coletivo onde a memória se pauta.

[...] a fotografia se estabelece como dispositivo de representação, no período em que o crescimento das cidades e da indústria estava gerando uma vasta produção artística – tanto em termos de literatura quanto de artes plásticas – como resposta à crescente influência das áreas urbanas. Neste processo, a fotografia assume o seu lugar de maneira ativa, dando conta tanto da variedade e da multiplicidade da vivência urbana como elaborando uma resposta plástica específica à questão de como o espaço urbano deveria ser percebido e representado. Desta maneira, a imagem fotográfica sintetiza a cidade tanto como imagem quanto como experiência. (MAUAD, 2008, p. 96).

A fotografia, como fonte historiográfica utilizada na prática pedagógica e social, possui a capacidade de captar e imortalizar um momento, é um fragmento da realidade congelado através “do gesto e da paisagem, e portanto a perpetuação de um momento”, da “memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana”. Logo, “a fotografia é memória e com ela se confunde” (KOSSOY, 2014). Podemos dizer que ela é a maneira como o local seleciona a memória que deve servir como base para a rememoração de todos, sendo uma forma de representação do povo sobre si, criando o seu imaginário social, propiciando o resgate de uma identidade coletiva.

As representações coletivas são produtos do imaginário social. Este assenta-se num sistema de símbolos que tem a função de orientar as ações e comportamentos dos indivíduos e grupos sociais e operam na memória coletiva. O imaginário social é composto de um entrelaçamento de imaginários como “os mitos, as religiões, as utopias e as ideologias” (BACZKO, 1985, p. 312).

A cidade é um teatro da vida, onde as ações sociais se imbricam e fazem acontecer a história de seu povo. O simbolismo das formas e da arquitetura de uma cidade expressa imaginários sociais (BACZKO, 1985). Todos os elementos culturais, os edificados pelos humanos podem ser apreendidos como suportes imagéticos, seja nas artes visuais, nos álbuns de fotografias, nos cartões postais, nos monumentos, nas praças, etc. As imagens fotográficas veiculam e contribuem para a formação do imaginário de uma sociedade e possibilitam a leitura do mundo urbano.

As manifestações culturais e representacionais representam um recorte e uma produção daquilo que deve ser comumente aceito como oficial. As cidades selecionam as memórias do seu passado para forjar uma imagem e uma identidade que irão formar a memória coletiva. Para Maurício de Almeida Abreu (1998) as classes mais poderosas não apenas construíram instituições de memória, não raro estabelecidas exatamente para guardar as lembranças que aqueles que as instituíram consideravam importantes (ABREU, 1998). O que nos remete a refletir se a seletiva do que será posto como visível na fotografia que remete a história da cidade de Campo Grande passou pelo mesmo processo.

1.1 Fotografia e memória na/da cidade.

Conforme Sandra Lencioni (2008), a definição conceitual de cidade passa pelo viés da linguagem, embora esta não consiga abarcar a complexidade que o termo demanda em sua acepção, a fim de expressar a sua essência, enquanto forma de organização humana. Para a autora, a cidade constitui-se como um produto social presente no âmbito da relação do homem com o meio e está associada às formas políticas, sociais, materiais e imateriais, de maneira que o conceito de cidade é, na maioria das vezes, insuficiente. (LENCIONI, 2008).

Vasconcelos (2015) apresentou, em suas investigações, diversas noções atribuídas ao conceito de cidade ao longo do tempo, destacando que para entendê-lo é necessário considerar o lugar, o contexto histórico, questões políticas e o espaço geográfico em que o conceito foi elaborado. Primar pela conceitualização de cidade é definir um entendimento acerca do que o humano produziu e como se organizou temporalmente, o domínio exercido sobre o espaço e a natureza.

Podemos, em suma, conceber a cidade como elemento social, lugar em que as práticas e representações da própria sociedade circulam a todo momento, num processo de transformação contínua, espaço atravessado por vivências culturais tangíveis e intangíveis. Essas considerações nos remetem a pensar a cidade consoante o ponto de vista adotado por Meneses (1996):

A cidade é artefato, coisa complexa, fabricada, historicamente produzida. O artefato é um segmento da natureza socialmente apropriado, ao qual se impôs forma e/ou função e/ou sentido. Espaços, estruturas, objetos, equipamentos, arranjos gerais, etc., todavia, foram produzidos por forças que não é possível excluir do entendimento: forças econômicas, territoriais, especulativas, políticas, sociais, culturais, em tensão constante num jogo de variáveis que é preciso acompanhar. Em última instância, o artefato é sempre produto e vetor deste campo de forças nas suas configurações dominantes e nas práticas que ele pressupõe (MENESES, 1996, p. 149).

Assim, a cidade é o resultado das ações transformadoras dos humanos, um coletivo que modifica e é modificado constantemente. Os espaços são cingidos por representações, como já foi mencionado em momentos anteriores, mas gostaríamos de sublinhar o fato de as cidades serem locais de expressão de inúmeros grupos sociais, uma espécie de “theatrum da sociedade”, nos termos de Mello e Vogel (1984):

A cidade surge, neste sentido, como o theatrum da sociedade. Ela é o lugar da representação e da expressão. Os lugares urbanos são palcos onde se representam os papéis mais significativos para os diferentes grupos sociais que habitam a cidade. Como são estes os responsáveis pelo aspecto e conformação desses lugares, podemos acrescentar que, através deles (lugares) se expressam os valores afeiçoados na sociedade. O espaço construído é, portanto, um elemento constitutivo a própria cultura e confere ao modo de vida vigente o seu caráter peculiar (MELLO; VOGEL, 1984, p. 49).

Os autores entendem o espaço material e físico como um elemento que atravessa as identidades culturais, tendo um papel ativo na difusão dos modos de vida, no desempenho das rotinas e na produção dos acontecimentos. As manifestações das ações humanas conferem uma

identidade às cidades, consolidando, com o passar do tempo, uma memória e uma consciência coletiva:

As cidades são verdadeiros sistemas de memória. Enquanto tais, os centros urbanos - sistema construído e relações que o animam - constituem uma unidade em tensão e em processo. Ao mesmo tempo, apresentam-se como uma espécie de arquivo do modo de viver que os concebeu e como agência produtora de novos modos de vida. Arquivo em permanente processo de atualização, portanto. Nele, os princípios, as ideias e as relações características de uma determinada sociedade, além de se inscreverem materialmente, podem ser apreendidos de forma sintética (MELLO; VOGEL, 1984, p. 50).

Para a pesquisadora Sandra Pesavento (2008), as cidades enfrentam dilemas que não deixam de ser também consequências de ações políticas problemáticas. Além disso, as mudanças operadas nos centros urbanos, seu crescimento, a proliferação dos subúrbios, entre outros fatores, ameaçam, em grande medida, a memória individual e social, produzindo esquecimentos e destruições em múltiplos aspectos e sentidos. Segundo Pesavento:

O resgate do passado de uma cidade contido nos centros urbanos implica lidar com vários tempos: o da cidade que se vê e a da que não se vê, oculta e esquecida; o tempo que passa e o que não passa, do qual é resultado o resto que fica para ser mostrado; o tempo da cidade que se quer, dos desejos, das utopias perdidas e projetos não realizados, e o da cidade que se tem, resultante de fracassos e vitórias. Destes tempos, o centro urbano é como que uma vitrine, um microcosmo do tempo que passou, mas que nem sempre se deixa ver. Destas temporalidades, o tempo mais difícil é o do esquecimento. Tempo que finge não ter existido, soterrando as lembranças. (PESAVENTO, 2008, p. 6).

Gostaria de fazer uma ressalva que considero importante a respeito das motivações que me levaram a desenvolver a pesquisa, pois estão relacionadas com a minha atuação como professor de História no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na cidade de Campo Grande (MS). Ao conceber a educação como mecanismo para se compreender a sociedade e suas relações, constatei, pela minha experiência, que é por meio do ensino de história, em especial, que se desenvolve a consciência histórica, reflexiva e crítica por parte daqueles pequenos

cidadãos que um dia desempenharão importantes papéis na sociedade em que vivem, sendo capazes de compreender as contradições inerentes ao processo de formação da sociedade.

No decorrer das nossas inquirições, observamos que as fotografias, como forma de rememorar e contar a história da cidade de Campo Grande (MS), têm sido usadas por diferentes setores da sociedade, desde governos, escolas, universidades, bem como por pesquisadores e memorialistas que postam as imagens em rede sociais para destacar grupos familiares, datas festivas, eventos políticos, etc., num entrelaçamento entre o público e o privado.

Ao acessar as redes sociais, nos deparamos com um grupo de pessoas, com perfil no Facebook, que compartilhava mensagens, links, vídeos e fotografias variadas. Esse grupo era composto por mais de 10 mil pessoas e possuía um grande acervo sobre a cidade de Campo Grande. Debates, fóruns de discussão eram promovidos como algumas das atividades realizadas pelos membros da comunidade, além da presença de frases enaltecidas e saudosistas com referência a certa época da cidade. A partir desse vasto material encontrado, selecionamos e tabelamos as fotografias que se encontravam disponíveis no grupo, gerando um total de 1362 fotos que correspondiam aos anos de 1950 e 1990. Contudo, apenas 6 fotografias apresentavam indígenas, e em 165 apareciam negros nas imagens.

Nesse sentido, diante do que foi exposto acima, podemos fazer os seguintes questionamentos que tentaremos encontrar as respostas: Como as representações desses indivíduos marginalizados eram incorporadas ao meio social? De que maneira ocorria a educação histórica, a partir das representações pictóricas? Como vem sendo construída a história da cidade? De que forma tem estabelecido relações com as minorias? Existiu ou ainda há um projeto conscientemente engendrado para invisibilizar dadas camadas sociais? As fotografias que aludem à história da cidade podem ser definidas como representativas da história verdadeira dessa sociedade? O que torna a reflexão relevante para incorporar uma nova perspectiva de análise?

As cidades selecionam as memórias do seu passado para forjar uma imagem e identidade que irão compor e valorizar a memória coletiva. Michael Pollak (1989) trata a composição da identidade como um confronto de memórias que irão integrar a história do grupo, enquadramentos da memória que desempenham uma contínua reinterpretação do passado. O autor exemplifica a questão usando a história oral como opositora a uma memória nacional homogênea e uniforme:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a

marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional (POLLAK, 1989, p. 4).

Memorialistas e historiadores locais acabam por se tornar, em linhas gerais, agentes de uma memória coletiva, sendo fortes recursos na composição da história local, a qual vai ao encontro dos interesses de compor uma história da cidade, por vezes, não dando conta de abarcar todos, o que gera marginalidade dos sujeitos desprovidos de capital econômico, cultural e simbólico. A constituição de um coletivo de memórias formado por meio de uma classificação e hierarquização que define o que deve ser comum ao grupo busca afirmação e aceitação coletiva, o que Pollak (1989) denominou de “memória enquadrada”. Esta privilegia e enaltece os grupos dominantes, resulta das interpretações do passado, além-se às exigências históricas, sociais, econômicas, religiosas e políticas determinadas.

Por outro lado, a memória coletiva também está para além de uma simples dominação simbólica e coesão social interna, em razão de haver uma busca por legitimação de certos grupos, pela aceitabilidade e afetividade entre os membros de uma mesma comunidade. Polak (1989) destaca ainda que o enquadramento da memória, a qual se alimenta do material fornecido pela história, não reproduz de modo automático os elementos discursivos do espaço onde busca suas bases, uma vez que não é estática em suas representações sociais. Convém lembrar que a memória coletiva mantém um trabalho de reinterpretação do passado, produzindo uma seletividade dos fatos. Conforme o teórico:

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos (POLLAK, 1989, p. 9-10).

Maurice Halbwachs (1990), em seus estudos, afirmava que a memória contribui para criar vínculos entre as pessoas e destas com o meio que as cerca. O autor descreveu como a cidade abarca a memória coletiva e como se encontra associada à memória da cidade, assim como às histórias de vida dos seus habitantes. As relações sociais se fundem com o cotidiano da cidade, gerando uma interação em um espaço que proporciona um sentimento de reconhecimento mútuo entre seus membros. O urbano se reveste de sentido simbólico e social, pois a memória deixa de ter apenas uma dimensão pessoal, já que nenhuma lembrança pode existir isolada de dado grupo social.

A cidade não deixa de se configurar como uma resposta às atividades materiais e imateriais da produção humana, de modo que suas manifestações são resultados impregnados de significados produtivos ou excludentes. Nessa diretriz, a memória coletiva acaba sendo, na realidade, uma seletividade de fatos que são marcados por sentidos simbólicos conferidos pelo grupo dominante. As fotografias, em especial, participam desse processo, já que elas detêm o poder de enaltecer determinadas figuras sociais, previamente selecionadas, assim são incorporadas a memória coletiva local e ao simbolismo cultural que se deseja propagar. Enquanto objeto de memória, a fotografia atua como elemento de legitimação de memória (CIAVATTA, 2002), é toda memória coletiva é um produto forjado pelo sistema cultural edificado pelos detentores de poder, ressalvado as culturas de embate a essa memória oficial.

1.2 Fotografia, cultura e identidade

A cidade de Campo Grande (MS), como outras cidades, produziu uma seleção de elementos para definir sua identidade cultural e histórica, por meio de uma lógica binária, homogênea, essencialista, que omitiu figuras fundamentais que, inclusive, formam a base de sustentação da própria sociedade campo-grandense. Ratificamos que o predomínio de visões estreitas que reconhece apenas no passado, narrativas fecundas e originais, deixa de fora as realizações de grupos múltiplos, o que nos leva a horizontes empobrecedores, pois atendem aos interesses de uma classe seleta.

As memórias coletivas podem ser reelaboradas e revividas por meio dos lugares de memória (praças, museus, bibliotecas...) onde os sujeitos sociais podem ali revitalizar o passado em diversas formas, sendo uma dessas a fotografia. Pierre Nora, descreve:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora. [...] Museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são marcos testemunhos de uma outra era, das ilusões de eternidade[...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso

manter aniversários, organizar, celebrações pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p. 12-13).

A cidade de Campo Grande/MS elaborou as suas formas de visitar o seu passado por meio da rememoração, das lembranças daqueles que buscam manter o controle e o poder sobre a formatação dessas memórias. A fotografia, elemento relevante para o processo de lembrar, é utilizada, cada vez mais, por todos os segmentos das sociedades modernas para divulgar os feitos de seus heróis, os acontecimentos do cotidiano pelas diferentes classes sociais e as transformações que sugerem mudanças, representando assim o momento histórico das cidades e das pessoas. Ela, aliada as tecnologias de mídias digitais, democratiza e oportuniza visibilidades a sujeitos antes excluídos da história da sociedade, evocam vozes, corpos, expressões, representações e redimensionam o olhar sobre o outro, antes tão distante. Numa reflexão sobre a cidade e suas memórias e representações pictóricas, trazemos as indagações de Charles Monteiro (2006):

Pensar o que ficou de fora do quadro fotográfico, a cidade invisível ou a cidade dos outros (mulheres, negros, operários, loucos, desviantes etc.) e foi relegado ao esquecimento. Mas também pensar acerca do que permitiu a sobrevivência de uma imagem do passado no caminho por ela percorrido até o presente até chegar ao museu ou às nossas mãos. Por que conservamos algumas imagens de família, de nossa cidade ou da nossa sociedade e descartamos outras? O que essa seleção de imagens do passado nos museus, nos álbuns comemorativos e nos livros de história tem a nos dizer sobre a forma como pensamos a nossa identidade ou nosso estranhamento com o passado e sobre a nossa concepção de história? (MONTEIRO, 2006, p. 19).

Para Roland Barthes (1990, p. 32), “toda imagem é polissêmica e pressupõe subjacente aos seus significantes, uma “cadeia flutuante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros. A polissemia leva a uma interrogação sobre o sentido”. Aqui fazemos uma reflexão sobre a construção da identidade coletiva e a participação de diversos atores sociais que nela existem. Levantamos os significados dados as representações e memórias dos protagonistas presentes na sociedade.

Em linhas gerais, podemos afirmar que memória, cultura e esquecimento estão articulados entre si, de maneira que são componentes de qualquer organização cultural e histórica. Acreditamos que as fotografias, como parte da linguagem humana não verbal, são também textos, uma vez que produzem uma gama de sentidos em seu receptor, além de serem cingidas pela intencionalidade de seu produtor e pela influência da conjuntura sócio-histórica e cultural, isto é, pela assinatura do tempo em que está inserida. Na busca por autopreservação, as sociedades constroem seus patrimônios e lhes atribuem adjetivos capazes de evocar memórias.

Consoante Olga Simson (2006), cultura é memória, tendo em vista que a cultura fornece os filtros para que os indivíduos possam exercer o seu poder de seleção, realizando as escolhas que determinam aquilo que será descartado e aquilo que precisa ser conservado pela sociedade (SIMSON, 2006, p. 2).

Nesse contexto, cabe-nos ressaltar, mesmo que brevemente, como o conceito de “cultura” contribuiu para a soberania de uma classe e a subalternização de outras camadas sociais. Segundo Muniz Sodré (2005), existiram muitas variações do que foi tido como “cultura” no decorrer do tempo, de maneira que evidencia seus desdobramentos semânticos e as consequências históricas e sociais de suas acepções. O modelo de cultura do Ocidente, o qual, de modo normativo, justificou projetos genocidas de expansão colonial, ocasionou a morte de milhões de pessoas, servindo como instrumento de poder, através de um discurso atrelado à ideia de “civilização”.

A fotografia como parte de uma seletiva da memória e da cultura tem o esquecimento como mecanismo de exclusão, que é justamente tudo o que não foi enquadrado na imagem. O filtro da memória coletiva produz o esquecimento de todos aqueles que não foram eleitos pelo grupo dominante para serem lembrados. Ao mesmo tempo, a memória produzida pela cultura é um produto que retirou a totalidade do passado e ampliou o que deseja ser recordado e revivido. Para Simson (2006), memória coletiva é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes por grupos privilegiados e que são impostos como memória oficial da sociedade. Por conseguinte, a invisibilidade de dadas categorias sociais, dentro do recorte das fotografias que contam a história de Campo Grande (MS), foi uma ação programada, por vezes, elaborada de forma sutil, quase imperceptível. Nessa perspectiva, a memória coletiva passa pelo enquadramento e silenciamento descrito por Pollak (1989):

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor [...]. Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação. Recusar levar a sério o imperativo de justificação sobre o qual repousa a possibilidade de coordenação das condutas humanas significa admitir o reino da

injustiça e da violência. À luz de tudo o que foi dito acima sobre as memórias subterrâneas, pode-se colocar a questão das condições de possibilidade e de duração de uma memória imposta sem a preocupação com esse imperativo de justificação, (POLLAK, 1989, p.7-10).

A memória coletiva se encontra atrelada aos interesses do grupo dominante, que exerce uma coerção simbólica materializada na fotografia, como símbolo da memória coletiva da cidade, uma memória controlada, maquiada. No artigo “A imaginação social” (1985), Bronislaw Baczko ressalta que qualquer tipo de poder, seja o poder político, imaginário ou simbólico, por exemplo, é uma forma extremamente estratégica de dominação. Por meio da apropriação dos símbolos, é possível preservar o lugar privilegiado que certas classes possuem no campo simbólico. Dessa forma, o imaginário se manifesta em discursos de poder, mediante a cultura material erigida em honra de uma personagem, etc. (BACZKO, 1985, p. 297-299). Logo, a fotografia, como elemento simbólico, torna-se um importante meio de propagação de ideias na sociedade, pois mobiliza o imaginário conforme os ideais que difunde.

A fotografia, como produtora de invisibilidade histórica de grupos minoritários, está carregada de intencionalidades, ideologias de sua época, de modo que o recorte, o foco utilizado pelo fotógrafo pode esconder, minimizar ou subjugar aquilo que em seu momento de produção é visto como indesejado. Contudo, ao longo do tempo, a fotografia adquiriu relevância de várias maneiras, seja para rememorar o passado, seja para questioná-lo, e no ensino de história os questionamentos contribuem para estimular o aluno a pesquisar o conhecimento das gerações que construíram a cidade de Campo Grande, por exemplo.

A fotografia, como referência para a investigação histórica, não deve ser tomada como representativa de um passado absoluto, dado que é apenas o aspecto de um instante, do que se deseja mostrar, exagerando, diminuindo e modificando os detalhes. Deve ser investigada e interpretada como uma parcela de um contexto maior, assim como os historiadores não escrevem sobre o passado em sua totalidade, mas somente pontuam alguns elementos significativos, produzindo uma representação dos acontecimentos, apresentando-nos certas dimensões da realidade representada, e não o próprio fato histórico ou a pessoa fotografada:

Muitas vezes, até mesmo passamos de aspectos ao que eles se referem tão facilmente, que tendemos a esquecer completamente que, em muitas ocasiões, são meros aspectos que estamos tratando e não aquilo do qual esses aspectos são aspectos. Dessa forma, estamos vivendo em um mundo de fantasias muito mais do que estamos cientes, pois confundir os aspectos com as coisas de que são aspectos é algo que estamos literalmente fazendo o tempo todo. (ANKERSMIT, 2016, p. 194).

Ankersmit (2016) nos possibilitou refletir acerca da representação pictórica como uma fração de um todo histórico, contínuo e mutável, em que o representado é parte da própria realidade representada. Ao verificarmos uma fotografia, devemos analisá-la para além da captura do instante, tendo em vista que é somente uma parte de várias dimensões.

A escrita da história, a pintura e a fotografia, para ter um caráter verdadeiro, devem buscar subsídios na realidade. Ao descrevermos representações narrativas, históricas ou pictóricas, atribuímos predicados, que conferem alguma propriedade ao objeto. (ANKERSMITH, 2016, p. 185). Dessa forma, muitas indagações podem ser feitas a respeito das representações pictóricas da cidade de Campo Grande (MS), tais como: Quais os predicados que se atribuem aos indígenas, negros, por exemplo, na fotografia? Quais interpretações são efetuadas sobre esses coletivos sociais fotografados? Quais os traços desses coletivos são selecionados na representação pictórica e na escrita da história? Pretendemos responder a todos os questionamentos, porém alguns servirão de base para a construção das explicações a respeito da temática abordada nesta dissertação.

Ao analisarmos uma fotografia histórica, percebemos os inúmeros elementos que precisam ser estudados, uma vez que as imagens permanecem atravessadas por signos, interpretações, técnicas, recortes do espaço-tempo, cores, etc. A imagem materializada pela fotografia não capta a pessoa retratada ou o tempo histórico que se deseja interpretar de forma integral, pois receberá narrativas que lhe darão significados e valores conforme o tempo e a sociedade em que for interpelada.

A fotografia, como fonte histórica, valor estético ou afetivo, irá receber seus predicados a partir do tempo em que será analisada, conforme a importância dada por cada sociedade. O passado em si é uma instância mais ou menos passiva do significado que o historiador lhe investe. Pode ser que esse significado se encaixe de maneira torpe ao próprio passado. (ANKERSMITH, 2016, p. 197)

O pesquisador ao examinar uma fotografia, vista como fonte histórica, parte do seu contexto, o presente, para produzir um discurso sobre o passado, sendo que esse discurso sofre

invariavelmente influências diversas. Nesse sentido, cabe ao historiador separar, reunir, comparar, criticar, transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira, dando-lhes significado, criticidade e legitimidade. De acordo com Ankersmith (2016), o passado está ligado às interpretações do presente, assim como o historiador encontra-se limitado ao seu lugar social e às operações lógicas de seu trabalho. As leituras históricas conferidas a uma fotografia passam pelos mesmos mecanismos de atribuições de valores e significados.

As fotografias que remetem à história da cidade e a maneira como foram apresentadas ao expectador podem levar a debates e questionamentos sobre os elos que constituem a cidade de Campo Grande (MS). As relações étnico-raciais, por exemplo, com suas tensões e interações são muito relevantes para serem debatidas, até mesmo porque a sociedade brasileira é composta por uma confluência de grupos sociais e culturais. Logo, enquanto forma artística expressiva, a fotografia pode nos dizer como a sociedade delinea essas relações. Na sala de aula, ela deve ser contextualizada historicamente, a fim de viabilizar uma educação mais consciente, inclusiva e crítica.

1.3 Aspectos históricos da cidade de Campo Grande

A cidade de Campo Grande, já nas primeiras décadas do século XX, procurava um ordenamento de suas ruas e praças com objetivo de colocar a metrópole no universo da vida civilizada, construindo ruas largas e uma ampla avenida central. Com a finalidade de colocar Campo Grande no imaginário de suas elites, se fez necessário demarcar os espaços das classes “perigosas” representadas pela circulação e “mistura” das novas levas de migrantes de “toda casta” com os espaços ocupados pelos habitantes mais antigos da cidade. Os mecanismos de ordenamento e controle dos espaços da cidade foram materializados no Código de Posturas, lançado em 1905, em que as ideias de higiene urbana estavam acompanhadas de uma intensa divisão social e fiscalização da população pobre, considerada nociva ao bem comum. (TRUBILIANO; MARTINS JR., 2008, p. 248 a 251).

Na década de 1920, um novo Código de Postura foi difundido, a fim de reformular e demarcar os domínios das elites, de modo que as construções de taipas nas áreas centrais foram demolidas e substituídas por propriedades de alvenaria de tijolos, medida que atingiu os mais pobres que perderam suas casas. Buscava-se, então, uma representação de progresso e

civilidade alinhada ao imaginário dos detentores de poder, relegando aos mais desfavorecidos da cidade as regiões periféricas. (TRUBILIANO; MARTINS, 2008). A imagem da cidade que se desejava projetar foi concretizada no “Álbum de Campo Grande”, de 1914:

[...] o Álbum de Campo Grande parecia pretender, para si, a praticidade de um guia geral da cidade, [...] imagens fotográficas, as quais estavam dispostas, de maneira geral, nos seguintes eixos temáticos básicos: paisagens naturais, remetendo às áreas do entorno da cidade; construções, com destaques para a edificação de novos prédios, casas, pontes; atividades econômicas, ressaltando a pecuária, a agricultura, o comércio e a indústria local; vias de comunicação e meios de transportes, evidenciando a modernização das ruas, a presença do transporte individual e coletivo; vida social e cultural, com ênfase para cenas de família, bailes, clubes, cinemas, escolas, ambientes de trabalho, esportes, piqueniques, etc; personalidades, enfocando indivíduos dos mais diversos segmentos sociais, mas com especial reverência às autoridades civis e militares, empresários e personagens ligados aos segmentos sociais emergentes, como funcionários públicos e profissionais liberais, advogados, médicos, engenheiros, entre outros. (TRUBILIANO; MARTINS, 2008, p. 256-257).

O álbum traz os traços de progresso que se alocava no ideário sobre a cidade. O projeto que modelava a parte urbana da cidade, em conjunto com o álbum, enfatiza certa parcela local, apagando, ao mesmo tempo, as chamadas castas menores, os indesejados da história.

Na década de 1970, como já mencionamos anteriormente, a cidade foi elevada à categoria de capital do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul. Durante esse período, há relatos de que surgiram inúmeras “manchas ou bolsões de pobreza e miséria em vários pontos da urbe” (MORO, 2016, p.533-534), intensificado nas décadas seguintes com a chegada de muitos migrantes oriundos de outros estados da federação. Após o ano de 1979, muitos trechos de rodovias foram pavimentados, promovendo maior integração do território e da economia local à nacional.

O fluxo de pessoas circulando pela cidade de Campo Grande incomodava aqueles indivíduos que procuravam criar uma representação da cidade como um espaço limpo, organizado e progressista. Consoante Moro (2016), havia uma preocupação das elites em caracterizar a cidade como símbolo da modernidade, conforme informavam as reportagens publicadas entre as décadas de 1960 e 1970, em consonância com o Código de Postura publicado nos anos anteriores. Portanto, o projeto político urbanístico estipulado para Campo Grande demonstrava o empenho das autoridades e da “boa sociedade branca” em determinar os rumos das representações e do ordenamento da cidade, segundo seus interesses e valores:

[...] projeto pensado pelo impresso e que visava edificar uma cidade segundo determinados padrões de ordem e de higiene, progresso e modernidade/modernização à época considerados necessários pela maioria da elite cidadina. Intentando transformar a cidade em um espaço «mais civilizado» e «mais desenvolvido», esse periódico se prestou a divulgar sistematicamente nas décadas de 1960-70 matérias que retratavam as limitações da urbe na luta pelo progresso. (MORO, 2016, p. 538).

A cidade de Campo Grande foi constantemente repensada e reestruturada segundo um projeto que a modelasse para posteridade de algumas classes sociais privilegiadas na ocupação do espaço, seus planos de urbanização eram notáveis, já que havia uma necessidade de ordenar sua urbe. Segundo Ângelo Marcos Arruda (2016):

Desde os primórdios dos planos diretores, diversas diretrizes tentaram regular a produção do espaço urbano, levando em conta sempre a necessidade de urbanizar os vazios, de sorte a permitir que a mancha urbana fosse contínua. A partir da década de 1970, a cidade recebeu contingentes populacionais em função de sua futura condição de capital de Mato Grosso do Sul em 1979 e, com isso, acelerou-se a urbanização descontrolada e os limites do perímetro foram sendo ampliados e os parcelamentos novos surgindo, disputando espaço com os conjuntos habitacionais públicos e com as ocupações irregulares em curso. Resultado ao fim da década, a cidade teve quase 200 favelas, mais de 10 mil novas casas construídas e uns 120 mil lotes vazios ao fim dos anos 1990. Campo Grande, em 1995, parou para repensar seu planejamento e, no Plano Diretor daquele ano, decretou a prioridade de combater os vazios urbanos com políticas de habitação e de urbanização. Mas, os instrumentos de controle não tinham uma base de dados que revelassem a real situação da cidade naquele momento e, sem essa informação precisa, as diretrizes expressaram-se, apenas, nas zonas de uso e nos índices urbanísticos em vigor. (ARRUDA, 2016, Preâmbulo).

A representação baseada no ideário de “civilidade” e progresso contribuía para fomentar o deslocamento para a periferia de pessoas mais pobres, de indígenas, negros, prostitutas, homossexuais, mendigos, coletivos minoritários que não se ajustavam ao modelo idealizador de cidade. Ao afastar do centro de Campo Grande as pessoas comuns¹, as elites locais, detentoras da maioria dos espaços citadinos, garantiam o domínio e o controle sobre a cidade

¹ Os tipos de pessoas comuns são vastos demais para serem citados aqui em detalhes, mas mencionamos alguns exemplos de pessoas comuns que (re)territorializavam, viviam ou passavam pela cidade de Campo Grande: trabalhadores migrantes, trabalhadores locais, mendigos infantis e adultos de ambos os sexos, moradores de rua, andarilhos-profetas, prostitutas, doentes/enfermos/ débeis mentais, indigentes debilitados fisicamente, pessoas embriagadas, em especial do sexo masculino, sujeitos adjetivados de baderneiros da cidade, ciganos, homens e mulheres vítimas das autoridades policiais, presos de delegacias e presídios, pessoas que ocupavam os espaços da cidade durante o período da noite, transeuntes das vias urbanas que moravam e/ou que eram consumidores e trabalhadores informais, notadamente os vendedores ambulantes e camelôs (MORO, 2016, p. 542-543).

e, conseqüentemente, a distribuição da riqueza na região, pois eram as proprietárias dos melhores pontos comerciais.

Para Duarte (2013), nos anos 1990, em Campo Grande, ocorreram processos de diagnósticos feitos pela Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS (PMCG), que estabeleceu projetos urbanos que alteraram parte das demandas habitacionais da população. Para os menos favorecidos, foram criadas habitações, recolocando essa população na região

periférica da cidade, a fim de atender aos interesses do capital, tendo em vista que os espaços urbanos centrais podiam ser ocupados segundo os interesses dos detentores do poder. Ao analisar os deslocamentos da população, o pesquisador pontuou:

[...] Podemos mencionar que o processo de distribuição e realocação de residências que estão nas chamadas áreas de risco também vão muito mais além que o processo de construir um conjunto habitacional. Corresponde principalmente a um processo de análise do perfil da população que será designada para determinada região. [...] Quem vai e para onde vai não é apenas uma condição racionalizada numericamente. mantendo o perfil expansionista da sociedade capitalista pelo espraiamento da malha urbana incorporando áreas que valorizam e justificando a disposição dos itens básicos para o desenvolvimento das cidades e a valorização do capital imobiliário, mas também outras faces do sistema. (DUARTE, 2013, p. 600).

A invisibilidade dos coletivos sociais minoritários fortaleceu a exclusão social e os apagamentos das memórias múltiplas que integram a história de formação da cidade. Os discursos produzidos pelos poderosos da região suprimiram completamente a presença dos sujeitos tidos como inconvenientes ao esquema homogêneo e totalitário que se pretendia estabelecer. Ao pensar a potência dos discursos, Michel Foucault (2003) alegou que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2003, p. 8-9).

Nessa perspectiva, a cidade que é projetada visando o futuro deveria traduzir, naquele momento, os cenários desejados pelos sujeitos que detinham o poder para firmar seus espaços, conforme seus próprios interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Ao gerar invisibilidades e silenciamentos, determinaram o que merecia ser lembrado ao longo do tempo e da história local. O projeto de modernidade defendido ardorosamente produz os afastamentos

da população mais pobre dos espaços urbanos desejados, o caminho é a tomada da propriedade dessas pessoas:

[...] Desapropriações e desocupações, que podiam ser amigáveis ou judiciais, de imóveis em áreas do centro urbano de Campo Grande ou de áreas próximas ao centro, como o ocorrido em partes da Avenida Calógeras, na saída para São Paulo, na Vila Progresso e na região da atual Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essas desapropriações tinham como objetivo principal o de reordenar a geografia da arquitetura urbana da cidade, imprimindo, assim, um outro e novo jeito de ocupar o espaço em questão, bem como atribuindo outras funções. Funções essas mais sintonizadas com a modernidade e menos, portanto, ligadas aos movimentos populares contrários ao antagonismo da mesma. (MORO, 2016, p. 542).

Com a aceleração da vida urbana, o aumento e acessos as tecnologias de informação, comunicação e imagem, a fotografia vai auxiliar na criação de laços sociais e no estabelecimento de relações simbólicas com o passado de certos grupos, recebendo o papel de contar o recorte histórico pretendido. Ciavatta (2002) postula que cada registro fotográfico é parte de uma história e constitui um princípio de memória. A autora salienta o significado da memória fotográfica para a coesão social e sua capacidade de transmissão e manutenção da memória individual e coletiva:

As fotografias são como monumentos que traduzem calores, ideias, tradições e comportamentos que contribuem para a identidade familiar e orientam formas de ser e de agir. Enquanto objeto de memória, a fotografia atua como elemento de legitimação de memória familiar (CIAVATTA, 2002, p. 30).

A ensaísta ressalta a ideia de que a memória é seletiva e pode ser explicada pela dinâmica dos projetos (noção de uma conduta organizada para atingir finalidades específicas) e pela construção de uma identidade que se tenciona oficial. (CIAVATTA, 2002, p. 34). Na tentativa de formar uma identidade que retrate os valores do grupo dominante, a fotografia pode representar apenas os elementos que as elites querem deixar presentes na memória coletiva. Para a autora, os projetos dependeriam da valorização conferida, de modo singular, a uma memória capaz de dar consistência a uma biografia, enquanto projeto de futuro, a partir do momento que essa elaboração da memória é estabelecida por meio de objetivos organizados.

Maurício de Almeida Abreu (1998), professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu trabalho “Sobre a memória das cidades” propõe uma reflexão a respeito da produção da memória e seus usos como projeto de futuro:

[...] As classes mais poderosas não apenas construíram objetos mais duráveis, como foram também as criadoras das próprias instituições de memória, não raro estabelecidas exatamente para guardar as lembranças que aqueles que as instituíram consideravam importantes. Por essa razão, os documentos que se encontram nessas

instituições, e que são também invariavelmente utilizados como fontes ou atestados de “memória urbana”, são, eles também, expressões de poder. [...], os documentos não são uma matéria-prima objetiva. Eles expressam também o poder da sociedade sobre a memória e sobre o futuro (ABREU, 1998, p. 86).

Com a modernidade e a democratização do fazer historiográfico, desde a redemocratização política na década de 1980, movimentos sociais se ampliaram e trouxeram à tona os registros fotográficos que colocavam grupos antes invisibilizados em cena. Destarte, as memórias individualizadas das minorias historicamente subalternizadas começaram a

reivindicar sua participação na construção da história da cidade, pondo em tensão as narrativas idealizadas como oficiais, uma vez que se abriu espaço para a diversificação de perspectivas.

As recuperações das memórias das cidades não se limitam ao resgate material produzido em outros tempos, pois devemos ficar atentos àquilo que não está descrito nas paisagens, ao que foi elaborado pela coletividade heterogênea que compõe uma metrópole ligada por relações sociais de dominação, cooperação ou de conflitos, que variam tanto no tempo como no espaço, mas que tem em comum a aderência à mesma cidade (ABREU, 1998, p. 86).

Coexistem, então, numa cidade, em qualquer momento do tempo, inúmeras memórias coletivas (ABREU, 1998), de forma que observar a fotografia como fonte histórica oportuniza verificar como as ideologias e a escala de poder manifestam discursos memorialísticos, a partir de um determinado tempo, dando mais foco a um recorte fotográfico padronizado, silenciando, conseqüentemente, outras possibilidades, ao ocasionar o que Menezes (2018) denominou de “amnésia estrutural”.

Os mais diversos atores sociais que formam a sociedade de Campo Grande (MS), como indígenas, quilombolas, mulheres, imigrantes latinos, negros, pobres etc., forjaram, ao seu modo, a história local. Apesar disso, suas contribuições históricas permanecem subjugadas, negadas ou desmerecidas. Tamanha marginalização requer uma maior reflexão sobre o assunto, a instauração de debates que possam trazer algum tipo de reparação histórica.

Por fim, gostaríamos de sublinhar que esta pesquisa resultará em um livro-álbum, contendo fotografias da cidade, que serão apresentadas de maneira contextualizada, com as devidas referências históricas, relacionando as imagens ao processo histórico vivido pela sociedade campo-grandense. O material será disponibilizado para professores e alunos, ressaltando a possibilidade de novos olhares para temáticas presentes no cotidiano das aulas de

história, mas também, na medida do possível, poderá ter serventia para outras disciplinas, como artes, geografia e sociologia, em razão do nível interdisciplinar que a análise da pesquisa nos demanda.

2. CAPÍTULO

Há uma dramaturgia social que torna a fotografia, a imagem, necessária. A fotografia reforça a necessidade de representar. Nas fotografias, as pessoas fazem supor. Ao mesmo tempo, a fotografia se propõe como apontamento da memória, e não como memória, como lembrete do que se perdeu no cotidiano, na banalização, na secundarização de certos acontecidos, e não se quis perder. (José de Souza Martins, 2016).

Na atualidade, a imagem está incorporada ao cotidiano como uma linguagem silenciosa do mundo, a realidade visual é muda a sua leitura, seu entendimento é feito segundo os valores e conhecimento histórico de cada um, as tecnologias somadas as fotografias passam a dar a sensação de proximidade e de veracidade ao que se vê, uma ideia de conhecimento de outras realidades “que lhe eram transmitidas unicamente pela tradição escrita, verbal e pictórica” (KOSSOY, 2014). Ainda, segundo a leitura de Kossoy, o mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado (KOSSOY, 2014).

Em relação à perspectiva educacional, a educação brasileira parece não ter incorporado, ainda, nas suas políticas e práticas pedagógicas, os sinais de mutação da modernidade e da cultura imagética, em particular, da cultura fotográfica como fonte de pesquisa políticas que estendem-se da formação de professores ao processo de ensino em sala de aula, não se formou nos cursos superiores de licenciatura, na área de humanas, uma disciplina específica, com fundamentação filosófico-pedagógica, que tenha por objetivo preparar o professor para a alfabetização com a leitura da imagem fotográfica. (PASSOS, 2000, p. 1800).

Assim, pactuamos que não se faz história sem análise de documentos, independentemente de suas categorias, sejam escritos, orais ou visuais, a construção do saber históricos está entrelaçado com suas fontes, nessa perspectiva que entendemos que a educação para leitura e entendimento da imagem se faz importante, “busca ampliar a leitura crítica e analítica de documentos fotográficos, a fim de superar a sua descrição aparente e factual” (PASSOS, 2000). Isso nos conduz a romper o tradicionalismo do ensino pautado somente na leitura da escrita, passamos a ler as imagens como parte de um discurso de um determinado tempo e sociedade.

A leitura crítica e analítica de documentos fotográficos passa a ser uma das demandas da educação, a partir do momento que a imagem faz parte da sociedade contemporânea e suas mais diversas formas, seja de forma privada ou coletiva, a imagem tem a função de emitir mensagens e ideias produzindo um discurso que precisa ser decodificado.

2.1 Fotografia e o Ensino de História

Em 1839, Nicéphore Niépce e Louis Daguerre apresentaram ao mundo uma de suas invenções mais conhecida, o “daguerreótipo”, a fotografia, sendo essa referida como uma criação francesa. De acordo com o pesquisador Boris Kossoy (2014), existem controvérsias sobre a autoria e o contexto da criação da fotografia. Em 1976, o pesquisador e fotógrafo brasileiro apresentou, nos Estados Unidos e na Europa, os resultados de suas pesquisas apontando que Antoine Hercule Romuald Florence, um francês que morava na Vila de São Carlos (atual Campinas), na Província de São Paulo, havia desenvolvido a técnica de fixação de imagens aqui no Brasil, poucos anos da patente do daguerreótipo, em 1833. Por estar afastado das “áreas centrais da ‘civilização’” (KOSSOY, 2014, p. 157), o reconhecimento da criação levou mais de um século antes de ser amplamente difundida. Kossoy explica que a técnica de fixação de imagens encontrou na Revolução Industrial condições favoráveis para seu “desenvolvimento, aperfeiçoamento e absorção pela sociedade” (KOSSOY, 2014, p. 158).

Para além de um processo químico, a fotografia é um trabalho humano, em que o passado pode ser revisitado, através da observação do modo como cada tempo foi representado

na imagem, percebendo como essa produção foi realizada. Fonte de conhecimento e estudo para os historiadores, documento atravessado pelos discursos oriundos do passado para a posteridade, a fotografia pode ser reinterpretada conforme seu tempo de análise, de forma que as ideologias que a cercam reformulam sua interação com o presente, ora enaltecido, ora apagado. Para o historiador, a solução é o contínuo questionamento e o profundo escrutínio dos documentos.

Para o professor, torna-se essencial instigar os estudantes a questionarem o documento pictórico, relacionando-o com outras informações, contextualizando seu tempo de produção e objetivo com uma análise histórica adequada.

No caso das fotografias, convocar os estudantes a questionarem a construção da imagem que tem diante de si, observando os elementos que se destacam em cena, as informações relativas ao contexto histórico em questão, os sujeitos e objetos retratados (e não retratados também), as poses e gestos, entre tantos outros elementos, evidenciará não só a delicadeza e a complexidade do documento e do trabalho do historiador, como também exigirá o exercício da competência de articular com coerência as informações que os possuem à sua disposição. Em suma, ao se trazer um documento para a aula de história o docente deve estimular os estudantes a assumirem mais uma postura de realizar questionamentos pertinentes do que fazer afirmações precoces ou mesmo ingênuas. (AGUIAR, 2020, p. 9).

2.2 Ensino de história e usos da imagem

A História como disciplina escolar ganhou *status*, e passou a afirmar a identidade nacional, legitimando assim o poder político da classe dominante a partir de 1830, reafirmando por meio do ensino às crianças e jovens o passado grandioso da nação.

Ao ensino de História nas escolas primárias e secundárias que deveria obedecer a procedimentos específicos, como a adequação de linguagem, a definição de prioridades em termos de conteúdo, a utilização de imagens úteis à compreensão da história da nação. É somente a partir daí que a História como disciplina se constitui, fortemente marcada por uma perspectiva nacionalista, servindo aos interesses políticos do Estado, mas carregando também elementos culturais essenciais que, incorporados, garantiam a consolidação dos laços entre parcelas significativas das populações, no processo de construção das identidades nacionais coletivas. (FONSECA, 2006, p. 25).

De acordo com Thais Nívia de Lima Fonseca (2006) a busca por definir a disciplina escolar foi um passo importante na construção da História como disciplina. Nos séculos XVII

e XVIII os jesuítas empregaram métodos para o ensino de História, mas isso não significa que esse conhecimento já estivesse organizado como disciplina escolar, segundo a definição contemporânea que dela temos (FONSECA, 2006, p. 15). A educação no século XIX se tornou uma competência do Estado, que passou a organizar o sistema público de ensino. Havia uma preocupação com a formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com o fortalecimento das identidades nacionais (FONSECA, 2006, p. 23). A educação se tornou um aparelho ideológico do Estado. Mas foi também nesse contexto que a História se tornou científica, muito embora ainda não houvesse uma valorização do ensino de História.

O ensino de História fortalece a ligação identitária entre indivíduos e grupos, pois este elo possibilita que o cidadão se identifique como parte do lugar, criando assim o sentimento de pertencimento, os laços de igualdade e identificação política. Em diferentes contextos da história do Brasil, é possível dimensionar a preocupação do Estado com a institucionalização de currículos e programas de História para a educação básica, visando a manutenção do poder político dos grupos que estão no comando da nação.

A História como disciplina escolar surgiu, no Brasil, somente após a criação do Colégio Pedro II em 1837, e com a efetivação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). No caso específico da disciplina História, a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes das várias reformas curriculares ocorridas naquele período.

O ensino de história passou a ter um caráter prestador de serviço ao Estado. Neste sentido, partindo do século XIX, não desfazendo das produções que antecedem a este século, porém, frisando a importância a partir dele, a história não existia como um curso específico nas faculdades. Era ensinada nas escolas, contudo, nas faculdades o curso de Letras dominava a área de história. Nas escolas a disciplina de história chegou em 1814 e em 1818 concretizou-se sua obrigatoriedade neste âmbito, como um programa do ensino médio, tornou-se matéria obrigatória, passando por várias vicissitudes, contudo não desapareceu. (PROST, 2008, p.18). A compilação do que deveria ser ensinado nas escolas no ensino de História passa pelo crivo dos detentores de poder, produzindo apagamentos e exaltações de sujeitos, a fotografia passa

auxiliar os textos históricos, mostrando fatos históricos como desfiles cívicos, inaugurações, construções etc. Muitos foram apagados desse compilado fotográfico, indesejados de serem inseridos no ensino histórico dentro da sala de aula.

Ana Maria Maud (2015) aponta que no Brasil, a fotografia passou a se destacar a partir década de 1990, ganhou status como fonte documental para a pesquisa acadêmica. Sobre as obras de autoria nacional que fizeram uso da fotografia numa perspectiva histórica, desde os anos 1970. Fotografia como fonte de pesquisa para o conhecimento dos processos sociais de construção de sentidos. As representações construídas pela fotografia como instrumento público afetam o coletivo da sociedade, embora ela seja um recorte desejado, longe de serem

explicações diretas. Remetem aos seres humanos um modo de pensar simbolicamente, sendo um instrumento de repasse de ideias e conceitos.

É, portanto, o suporte de agenciamento de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos. Essa versão é construída por uma narrativa visual e verbal, ou seja, intertextual, mas também, pluritemporal: o tempo do acontecimento, o tempo da sua transcrição pelo modo narrativo; o tempo da sua recepção no marco histórico da sua publicação, dimensionado pelas formas de sua exibição – na imprensa, em museus, livros, projetos etc. A fotografia pública produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de mundo as quais se associa (MAUD, 2015, p. 13).

A manutenção de ideias nacionalista e de controle social é presente no ideário empregado como método de ensino para as escolas e para o ensino da História. Os caminhos tomados para controle social, na contemporaneidade, não se estabelecem somente pela coerção, envolve um aparato político técnico que se adentra na sociedade através de uma sutileza metodológica.

O estabelecimento do poder nunca se faz, exclusivamente pela força. É necessário a criação de um capital político, aceito pelos governados e reconhecido por seus pares, através do qual os detentores do aparelho de estado produzem uma reserva de imagens, símbolos e modelos que compõem o capital simbólico, fundamental para o exercício do poder. Neste sentido, a crença e o reconhecimento são mecanismos centrais para a consubstanciação do poder simbólico em capital político, posto que, “o capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento (...). O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma *fides*, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe para que aquele que lhe está sujeito crê que ele exista” (BOURDIEU, 1989, apud MAUAD, 2005, p. 13).

Um programa de ideias é estabelecido, o que se espera dele é que seja incorporado como verdadeiro pela sociedade dando aval aqueles que controlam o aparelho de estado. Nesse contexto a fotografia pública é um produto de agências de mídias públicas ou privadas, responsáveis por elaborar e incutir uma opinião. Suas finalidades é dar suporte criativo e manipulado de uma memória pública que registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos. Essa construção projetada mantém dimensões visuais e verbais, códigos de linguagens que se atrelam a pictografia para cumprir uma só finalidade, o repasse e aceitação de uma ideia. As exposições na imprensa, em museus, livros, projetos etc. A fotografia pública produz visualmente um espaço público nas sociedades contemporâneas, em compasso com as visões de mundo as quais se associa (MAUAD, 2005).

A cultura é uma construção dos diversos setores de uma sociedade onde o Estado se insere, ou não, projeta ideias e valores, busca legitimidade e apoiadores. Como fato sabido a cultura não pode ser descrita como uma para todos. Ela se difere pelos mais diversos fatores entre eles o econômico e social e pode ter diversas finalidades, a sua materialidade pode representar não apenas o tempo e os objetos, mas as intenções dos sujeitos e suas subjetividades, indicar status e poder, ao longo do tempo ela faz representações históricas, mas esconde, ela é um componente que sofre a ação do fotógrafo, e esse sofre influência de seu meio social, respondendo a ele com seu olhar sobre o mundo e sobre os outros, produzindo recortes, escondendo e invisibilizando. Assim como a historiografia produz apagamentos à fotografia como recorte também o faz, não respondendo a sociedade, mas indicando indícios.

Concebida como monumento, a fotografia impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo. Neste caso, ela é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras. Neste sentido, a produção da mensagem fotográfica está atrelada ao controle dos meios técnicos de produção cultural que, até por volta da década de 1950, ainda era privilégio quase exclusivo de setores da classe dominante. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 407).

E como detentora do poder “dizer e fazer” a classe dominante também produz a invisibilidade dos sujeitos e objetos que não devem fazer da rememoração da formação da

sociedade. O termo invisibilidade denuncia que muitos indivíduos ou grupos não merecem reconhecimento social, por isso devem ser esquecidos, suas ausências não afetaria o conjunto social que forma o todo da sociedade em questão. São seres apagados da relação que deseja representar, sem direitos sociais e representatividade política, sem status ou poder.

[...] Se considerarmos a ação social de “não ver outrem”, podemos afirmar que o motor desta relação é a intersubjetividade. O “não ver” aparece sob esta luz como uma prática coletiva, comum, cotidiana, mas no fundo a sua significação social conduz-nos a uma sedimentação de certas tipificações. Seguindo esta lógica, assumimos que o ato de “não ver” é uma atividade orientada significativamente. Se agir implica escolher, então o não-reconhecimento de outrem torna-se num ato intencional, sem, porém, querer dizer que é voluntário. Para compreender a existência de uma alteridade invisível é necessário analisar a coerência do sistema de conhecimento cotidiano, ou seja, as sequências e relações típicas que contribuem para a constituição deste fenômeno social. (THOMÁS, 2012, p. 3).

Historicamente no Brasil, diversos grupos estiveram distantes dos seus direitos sociais, civis e políticos, sem reconhecimento social, como por exemplo, indígenas, negros e mulheres. Criam-se representações estereotipadas associadas a cor da pele, a condição econômica e a inferioridade baseada a questão étnica. Ao se considerar a invisibilidade social como uma construção histórica e coletiva é possível entendê-la como uma construção desejada, projetada dentro da visão de seu tempo e com o consentimento do Estado. Logo, os mecanismos de propagação ideários são usados como forma de silenciamento subjetivo: livros, eventos, museus, escolas, igrejas, propagandas, cartazes, cinemas, novelas, fotografias históricas e públicas etc. Passam a incutir intersubjetivamente, uma ausência. Ausência que ao longo do tempo nem é sentida.

Há diversas formas de silenciamentos dos sujeitos, muitas vezes atreladas por fatores econômicos, sexuais, étnicas, raciais, religiosos, doenças físicas e mentais. Talvez a que menos provoca questionamentos, seja aquela que está exposta, ligada a uma ideia que foi forjada ao longo do tempo, subjetivamente, é como “algo normal de não se ver”, se for um ideário criado ao longo do tempo, a ausência de determinados indivíduos não será notada e nem questionada. Promovendo ideias e eternizando apenas um aspecto do momento. A fotografia silencia aquilo que é indesejado e exalta aquilo que se acredita ser importante. O visível, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à “ditadura do olho”, ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e as prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade etc. (MENESES, *apud* MAUAD, 2015, p. 14).

Algumas considerações são necessárias para se entender a fotografia pública como objeto de comoção cultural.

Ela se relaciona ao espaço público agenciado tanto pelo Estado, como por agências de notícias de perfil empresarial, agências independentes, movimentos sociais organizados [...] refere ao espaço público como tema e que tem no espaço público o seu lugar de referência política. É a fotografia que provém do espaço comum, do *common space*, no qual as manifestações comunitárias, populares, coletivas se revelam. É a imagem que dá rosto a multidão e que distingue o homem comum, mas é também a imagem do controle social e da vigilância pública[...] porque se associa às funções de representação de diferentes formas de poder na cena pública; são, ainda, suportes da memória pública sancionada pelas diferentes culturas políticas (MAUAD, 2015, p. 90).

Nessa perspectiva, convém destacar que exposições pictóricas feitas pelo Estado ou por agentes privados de eventos, traz em si o ato subjetivo de produção de identidade, promove educação coletiva, revitaliza memória coletiva e possibilita reconhecimento de sujeitos com o espaço construído, alinha tempo e subjetividade, promove discussões e produz história, bem como é o resultado de uma seleção, expondo somente o desejável, isso inculca ideias. Tanto as fotografias de eventos cívicos, eventos culturais, como as do acompanhamento de obras públicas, são exemplos típicos de tal “*mise-en-scène*” (MAUAD, 2015).

Pessoas e grupos buscam de distintas maneiras e em diferentes locais, fazer resistência e ganhar visibilidade, aliando novas tecnologias para dar destaque os grupos marginalizados tais como: negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiências, prostitutas, mulheres etc. Buscam representações políticas, sociais e culturais, removendo se dá invisibilidade. A fotografia pública ganha um engajamento político e cultural nas mãos desses movimentos políticos e expansão com a internet.

No Brasil, a história tinha um papel fundamental no século XIX, tendo em vista que era o fundamento para relatar, definir a identidade de uma nação, a partir do estudo de seu próprio passado, verificando sua presença na sociedade atual. Nesse sentido, o ensino de história e seu professor passaram, em essência, a serem instrumentos relevantes nas esferas sociais e políticas, mas, sobretudo, no processo de constituição da identidade nacional.

Entender, em linhas gerais, o papel do ensino de História é perceber que ele tem seus objetivos, preceitos, metodologias próprias, porém temos de deter a consciência de que são elementos relativamente flexíveis, até mesmo porque as condições de produção, o lugar de fala

do historiador, o ambiente institucional em que trabalha ou está filiado, por exemplo, influenciam no desenvolvimento e compreensão dos fatos descritos.

Segundo Michel de Certeau (1982), a organização da história tange a um espaço e a um tempo, isto ocorre, inicialmente, por causa de suas técnicas de produção. Logo, cada sociedade se pensa “historicamente” com os instrumentos que lhe são próprios. (CERTEAU, 1982, p. 78). É importante frisar que a escola, o sistema educacional deve ser entendidos como instituições de poder, de ideias e transformações, porém, muitas vezes, obedecem às demandas do Estado, que se impõem entre professor e aluno, por meio dos currículos, dos conteúdos e programas disciplinares.

Mauad (2015) discute a presença de fotografias na produção do saber histórico escolar e analisa as funções da fotografia pública, as associações entre história visual e elaboração do conhecimento histórico em ambiente escolar, numa relação didática acerca do processo de aprendizagem. A autora descreve o uso de imagem na educação do seguinte modo:

Não data de hoje a utilização das imagens visuais, tanto para educar, quanto para instruir. Na tradição pictórica ocidental, em primeiro sentido, as imagens visuais integram o conjunto de representações sociais que, pela educação do olhar, definem maneiras de ser e agir, projetando ideias, gostos, valores estéticos e morais. Compõem, hoje, o catálogo da visualidade contemporânea veiculada pela mídia impressa, televisiva, fílmica e virtual. (MAUAD, 2015, p. 83).

A imagem no ensino de história, como fator direcionador do entendimento do fato histórico relatado, não pode ser concebida apenas como uma simples ilustração aleatória. Para decodificar suas finalidades, o espectador deve se valer de certo repertório, visto que a compreensão de imagens requer um aprendizado cultural que permita reconhecer em uma fotografia, não a realidade em si mesma, mas a sua (re)apresentação. (MAUAD, 2015, p. 84). A pesquisadora pondera, ainda, a respeito dos sentidos e vínculos que a imagem estabelece com a sociedade, a partir do seu emprego nos livros didáticos:

Do ponto de vista educativo a imagem visual é suporte de relações sociais simbolizando, de diferentes maneiras, valores com os quais a sociedade se identifica e reconhece como universais. Nesse sentido, os parâmetros e diretrizes curriculares para o ensino de História auxiliam na definição do conjunto de valores e princípios a serem operados na escolha das imagens. Além disso, orientam os usos e funções da imagem visual no processo de construção de representações sociais reconhecidas como educacionalmente válidas. (MAUAD, 2015, p. 83).

A utilização da fotografia no campo escolar tem uma função pedagógica, educativa, dado que oportuniza a propagação de ideias, bem como reconstruções históricas, ressignificação de sentidos ou a criação de novas leituras. No entanto, as fotografias presentes nos livros didáticos possuem uma função limitada e secundária:

Prestam-se, basicamente, à função acessória ou, quando muito, a ilustrar o texto escrito de forma precária. Nas obras didáticas as fotografias públicas apresentam-se destituídas da sua função primordial: a de associar os sujeitos históricos, situações fotografadas, espaços em que se localizam pessoas e eventos à dinâmica histórica. A existência de uma fotografia implica a presença de um sujeito que se situa fora da cena fotografada, mas que atribui a essa um valor de registro para o futuro. (MAUAD, 2015, p. 91 e 93).

Apesar das imagens não serem exploradas em sua potência por grande parte das editoras e dos sistemas de ensino, pois se encontram subordinadas ao texto escrito, o nexos entre fotografia e educação é visto como fundamental para Almeida (2017):

A leitura e a análise da fotografia escolar podem fornecer respostas acerca de um tempo, um lugar, uma situação e de uma relação entre as pessoas retratadas, revelando a cultura escolar, a história institucional e a história da educação, elucidando eventuais semelhanças, contrastes, permanências e transformações ocorridas no processo educacional. Nesse sentido, o texto escrito e o visual numa relação de reciprocidade se complementam: a fotografia não irá ilustrar o texto, mas o texto é que será dependente da fotografia e funcionará como delator de todo o potencial da fotografia deflagrado pelo observador, explicando-a, ou seja, os resultados da leitura e análise da fotografia serão expressos por meio da linguagem escrita (ALMEIDA, 2017, p. 1)

Na contemporaneidade, constatamos a presença de múltiplas formas de comunicação digital, de sorte que a educação necessita estar em consonância com a sociedade em que está inserida. Consoante Roxane Rojo (2013), por meio do seu conceito de multiletramentos, a escola precisa capacitar os estudantes para lidar criticamente com os diversos códigos de linguagens disponíveis na atualidade. A escola é vista como instância mediadora entre as diferentes linguagens das novas tecnologias e os estudantes, oferecendo aos alunos instrumentos reflexivos quanto ao cenário atual caracterizado por mídias digitais, por recursos audiovisuais, pelo ciberespaço, realidade que já faz parte da vivência de muitos jovens e crianças do mundo inteiro. Para Rojo, “a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser

tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas”. (ROJO, 2013, p. 2).

Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica dos leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos (LOURENÇO, 2013, p. 1). Com isso, se faz necessário uma capacitação dos docentes, a fim de que as interpretações e possíveis criações textuais sejam contextualizadas e fundamentadas segundo a realidade histórica do momento.

Um dos papéis da escola é a manutenção da coesão cultural ao legitimar formas sociais e históricas, visto que ratifica, apaga ou enquadra memórias que fazem parte de um saber enciclopédico diacronicamente estabelecido. A fotografia, como materialização de um discurso memorialístico, é uma imagem híbrida, pois construída, em parte, por um aparelho técnico que capta um real e, em parte, por uma mensagem com conteúdo histórico e cultural. (MONTEIRO, 2006, p. 12). Todavia, a produção fotográfica e sua propagação sem o senso crítico e conhecimento histórico devidos acabam por ser apenas o passado delegando ao futuro a interpretação e representação de si. (LE GOFF, 1990). A criticidade e análise coerente de uma imagem só é possível por meio de uma educação do olhar.

Uma velha problemática sobre se “há verdade na história”, com a fotografia ganha nova dimensão, pois o que é visto numa imagem, o retrato de um tempo, pode ser entendido como uma prova de fatos históricos. Como a fotografia, que repete e congela um fragmento de um tempo, pode não ser a verdade histórica? A fotografia não reflete a história vivida? A fotografia é a realidade? São diversas as indagações a serem levadas para a sala de aula, bem como nos estudos dos docentes de história, quando se almeja usar a fotografia como documento histórico.

No final do século XIX imperou a ideia de mimese onde a fotografia era entendida como o espelho do real, uma cópia fiel da realidade, onde o expectador da imagem acredita que ela é uma extensão de si, a ilusão de que a fotografia é a realidade em si, dada a sua semelhança com a representação trás, com isso a imagem acaba por produzir a ideia ilusória de que a fotografia retrata a realidade, onde o estudo e a crítica são descartáveis e as manipulações impensáveis.

Ao adentrar a sala de aula a imagem produz uma proximidade com tempo histórico relatado, uma sensação de ter vivenciado aquele momento, um fator subjetivo que se manifesta assim como uma lembrança, por isso ela deve ser contextualizada com o senso crítico para que

não seja tomada como a realidade em si, combatendo o senso distorcido que ler e entender uma imagem é simples, bastando discuti-la como um comparativo real.

[...] o sentido que o leitor busca construir não está pronto e acabado na fotografia e nem nele mesmo, mas é por meio da incorporação das pistas que a imagem fornece (presença/ausência) ao leitor, associada ao seu conhecimento de mundo ou epistemológico, que se chegará à superação e ao sentido de identidade esperado. Dessa forma, a leitura da imagem fotográfica acaba exigindo do leitor um pensar dialeticamente (pelo que são/pelo que não são). (PASSOS, 2000, p. 1803).

Para além de um processo químico, a fotografia é um trabalho humano, em que o passado pode ser revisitado, através da observação do modo como cada tempo foi representado na imagem, percebendo como essa produção foi realizada. Fonte de conhecimento e estudo para os historiadores, documento atravessado pelos discursos oriundos do passado para a posteridade, a fotografia pode ser reinterpretada conforme seu tempo de análise, de forma que as ideologias que a cercam reformulam sua interação com o presente, ora enaltecido, ora apagado. Para o historiador, a solução é o contínuo questionamento e o profundo escrutínio dos documentos.

Ler imagens (fotográficas) representa um desafio contemporâneo até mesmo para entendermos as complexas redes de relações políticas que fazem parte do nosso cotidiano. Grandes empresas de comunicação usam as imagens (cinematográficas, televisivas, infográficas, fotográficas) como mecanismos de poder e manipulação da sociedade. Isso ocorre por meio do processo de produção de bens, serviços e consumo. Nesse sentido, ao pensar a imagem fotográfica como mercadoria, com bons fins lucrativos e forte capacidade cognitiva de controle social, somos levados a questionar a versão legislativa do governo, do gestor público e do capital como sendo ideologizadas, ou seja, todos apresentam ações, fazendo-nos sempre crer que estão a considerar o interesse da sociedade e ocultando o interesse político e comercial implícito. (PASSOS, 2020, p. 1804).

Na contemporaneidade, onde a manipulação de notícias e imagens causam profundos impactos na sociedade, a desconstrução da fotografia, como comprovação cabal de um fato, deve ser desmistificada. Para o ensino de história, no processo de formação dos docentes e na vida escolar, a análise, a pesquisa e a contextualização histórica se fazem extremamente necessárias, devendo ocorrer de forma interativa e contínua:

Cabe não só ao docente de história, mas também aos cursos de formação de professores e as editoras que produzem materiais didáticos, uma série de cuidados especiais no que diz respeito ao uso da imagem fotográfica no contexto escolar e de ensino de História. Com isso não quero postular que todo e qualquer tema do currículo que conte com fotografias de época deva ter suas imagens minimamente dissecadas,

o que seria não só incompatível com as condições que dispomos como professores como também não atenderia aos propósitos do conhecimento histórico escolar. Trata-se, entre outras coisas, de estimular a postura de se ensinar a realizar questionamentos pertinentes e de maneira responsável e evidenciar a contínua transformação do conhecimento histórico. (AGUIAR, 2020, p. 10).

A formação do docente e a sua interação com o uso adequado da imagem em sala de aula interferem diretamente no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, as informações e indagações acerca da fotografia ou de qualquer fato ou objeto histórico, devem ser pautadas pela abertura de um processo de reflexão e questionamento do passado e suas interações com o presente.

Nessa perspectiva, importa ressaltar que a fotografia permite a rememoração do instante registrado e recortado, e pode ser interpretado de muitas formas por muitas gerações, ao contrário dos elementos que carregamos como lembranças e afetividades que dependem dos

sujeitos vivos. As lembranças também servem para despertar nossa imaginação que estimula o resgate de situações vivenciadas, suscitando sensações e sentimentos relacionados as imagens retratadas pela fotografia. (ALMEIDA, 2008), possibilitando reflexões e novos entendimentos sobre o passado. Cabe ao docente elaborar meios de explicar um memórias e uma lembranças do que é o processo histórico.

Na contemporaneidade vivemos em uma sociedade cujo tempo passa demasiadamente rápido, sentimento que ocorre devido as transformações rápidas que ocorrem com advento das tecnologias, vivemos em meio a uma cultura digital, midiática e informativa que impactam na construção da relação com o passado, conforme observou Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009). As sucessivas produções midiáticas do passado, disponíveis das mais diversas formas ao público consumidor, faz da fotografia um mecanismo que estabelece vínculos entre passado e presente, seja de um indivíduo com seu universo de atuação, ou como uma comunidade de convívio, os detalhes presentes na fotografia deflagram sentimentos de nostalgia e até mesmo de repulsa.

As cidades e seus espaços públicos sofrem constantes transformações nas ruas, avenidas, praças, surgem novas edificações. Surgem novos comportamentos sociais, a todo o momento. Uma das formas das pessoas manterem vínculos com o passado transformado pode ser o de recorrer a memória coletiva, que ao ser compartilhada nos remete ao passado em diferentes tempos, espaços e comportamentos. Essa memória coletiva exerce a função de

manter a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva, produz uma seletividade de toda memória mantendo um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais (POLLAK, 1989, p. 3-4).

2.3. Resistência, sala de aula e fotografias

A educação possui um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, de modo que a formação de cidadãos críticos, reflexivos, sujeitos conhecedores dos seus direitos, que respeitem as diversidades culturais, regionais, sociais e políticas existentes no país se faz necessário para que os indivíduos saibam lidar com as demandas do cotidiano de forma eficaz e eficiente, sobretudo, numa era atravessada pelo avanço das novas tecnologias digitais e audiovisuais, que exigem a adoção de habilidades múltiplas, diferenciadas.

Para tanto, muitos documentos normativos foram criados com diversas finalidades, dentre as quais mencionamos o propósito de repensar o processo de ensino-aprendizagem, o currículo, as práticas pedagógicas realizadas pelos profissionais da educação, o planejamento efetuado, contribuindo para a atualização docente e a aquisição de competências por parte dos alunos. Inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), indicam como alguns dos objetivos do ensino fundamental, que os estudantes sejam capazes de, por exemplo:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [além de] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. (BRASIL, 1998, p. 07)

Espera-se, então, que o discente, após concluir o ensino fundamental, possua os recursos necessários para agir contra qualquer tipo de discriminação, seja de classe social, gênero, religião, etnia, sendo agente transformador do ambiente em que está inserido, agindo com responsabilidade consigo e com o outro, sabendo utilizar diferentes fontes de informação para construir conhecimentos produtivos. Ao questionar a realidade, o aluno manipula o saber intelectual aprendido nas escolas, bem como em espaços não formais, no convívio familiar, social, exercendo a capacidade de análise crítica, tendo autonomia para lidar com que está ao seu redor.

Por outro lado, os métodos tradicionais de ensino baseados na memorização e reprodução de conteúdos que deveriam ser decodificados de maneira passiva pelo discente, o qual absorvia mecanicamente o conhecimento verdadeiro imposto pelo professor autoritário, passaram a ser questionados no decorrer do tempo por percepções distintas do processo de aprendizagem.

A importância do docente e a valorização de seu ofício, nesse campo de mudanças, precisa ser levada em consideração, tendo em vista que:

[...] a transformação da prática do docente só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria. (BRASIL, 1998, p.29)

No domínio do ensino de história, os profissionais têm buscado manter um compromisso com a realidade, concebendo-a como complexa, múltipla, de maneira que novas abordagens, novos temas sociais e culturais ganharam relevância, revelando dimensões da vida cotidiana de trabalhadores diferenciados, além da exploração de fontes de pesquisa que abrangem documentos escritos, mas também materiais de inúmeras linguagens, como relatos orais, objetos e registros sonoros, imagens, dentre outros. (BRASIL, 1998)

Por outro lado, conforme Ricardo Oriá (1998), foi entre os anos 1970 e 1980, que houve uma maior abertura no campo das humanidades, bem como a emergência de movimentos populares formados por grupos como homossexuais, negros, mulheres, indígenas, dentre outros, que reivindicaram seus direitos políticos e sociais negados por uma classe branca, heterossexual e elitista, a qual regia os rumos da nação. A afirmação de uma identidade étnica, cultural, de gênero, e o regaste de uma memória suprimida também constituíam os interesses dessas parcelas marginalizadas historicamente.

A historiografia tradicional brasileira privilegiou as realizações daqueles que foram considerados como “heróis nacionais”, em detrimento de outros segmentos que tiveram, em alguma medida, participação no desenvolvimento do Brasil, relegando ao esquecimento suas contribuições na formação da nossa cultura. Consoante Oriá (1998):

Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Nesse sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. [...]. Somente a partir da década de 80, em parte pela renovação da historiografia brasileira, que passou a resgatar em suas pesquisas a participação dos “excluídos da história oficial”, é que a ação preservacionista em nosso país passou a dar atenção a bens e valores culturais de outros segmentos sociais e minorias étnico-culturais. (ORÍ, 1998, p. 136)

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas nos auxilia a refletir acerca dos fatores que interferem na construção do conhecimento, a apreender a forma como as obras, os textos e as imagens são marcados por suas condições de produção, pelo tempo, espaço, por valores e ideologias, o que permite, na sala de aula, que o estudante compreenda o contexto histórico de modo mais amplo e as implicações das escolhas e exclusões empreendidas em dados cenários, saiba o que foi ou é considerado como arte ou digno de ser lembrado como parte da memória de um povo, país ou cidade, por exemplo.

Nesse sentido, a fotografia adquiriu importância, no decorrer do tempo, como instrumento para rememorar o passado ou para questioná-lo e, no ensino de história, os questionamentos têm contribuído para estimular o aluno a buscar pelo conhecimento das gerações que construíram a cidade de Campo Grande, por exemplo. De acordo com Silva (2017), “não se trata apenas de utilizar as imagens para observar e entreter, mas sim compreender e recolher informações, dar sentido, relacionar e pensar nas obras analisadas como parte de um momento histórico.” (SILVA, 2017, p. 81)

A compreensão crítica dos nexos entre a cultura e a memória produzida ou forjada por uma comunidade representativa de uma sociedade oportuniza ao estudante estabelecer diferenças, semelhanças, transformações no interior da própria sociedade, observando as continuidades e descontinuidades das manifestações e organizações artísticas, econômicas, identitárias, as contradições sociais existentes no passado e no presente, as relações de poder firmadas entre determinados grupos, bem como a reflexão sobre os grandes avanços tecnológicos e os impactos que produziram na vida da população em geral.

É necessário sublinhar que nenhum documento é neutro, sobretudo, os iconográficos, que foram concebidos em cenas políticas, sendo assim, educar para a leitura da imagem é propiciar ao aluno a leitura do mundo que o cerca: publicidades, fotografias, esculturas, propagandas de natureza política, imagens da mídia, entre outras. Portanto, o estudo da imagem representa uma necessidade imperiosa na educação brasileira (PASSOS, 2020). Segundo Silva

(2017), o trabalho com imagens requer a consciência de que, como qualquer outro documento, a imagem se configura como produto da sociedade que o fabricou, ou seja, é uma construção datada. Além disso, outros elementos envolvem o processo interpretativo, já que:

[...] a leitura dos recursos visuais é realizada no presente, o professor e os estudantes se valem de seu conhecimento prévio para construir interpretações. Ou seja, ao trabalharmos com imagens é crucial compreender o caráter subjetivo influenciado por quem produz e por quem vê. (SILVA, 2017, p. 82)

A conjuntura em que o sujeito está inserido também altera ou ressignifica a imagem posta diante de seu olhar, sob uma perspectiva analítica ou fruitiva. Mas o uso da iconografia como ferramenta educacional, principalmente, nas aulas de História, é fundamental para fomentar habilidades criativas, estimulando a imaginação do aluno, que recria situações, busca entender

as razões de comportamentos comuns na época e perceber as diferenças temporais ao comparar com o seu próprio momento vivido. Para Silva (2017):

[...] as imagens precisam ser utilizadas diariamente na disciplina de história com o objetivo principal de familiarizar o educando com as diferentes linguagens típicas de cada cultura, sociedade, período histórico e, assim, possibilitar que os alunos sejam capazes de interpretar diferentes tipos de materiais. (SILVA, 2017, p. 83)

O pleno desenvolvimento do educando, suas múltiplas dimensões devem ser consideradas na elaboração das propostas pedagógicas e dos currículos das instituições de ensino, algo que é assegurado pela Constituição Federal de 1988, assim como pela Lei nº 9.394/1996 – LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta pontua que o ensino precisa ser ministrado de acordo com alguns princípios imprescindíveis para que haja uma efetivação da educação escolar, sua vinculação ao mundo do trabalho, à prática social e ao exercício da cidadania. O aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética, o refinamento do pensamento crítico, a autonomia intelectual constitui, inclusive, algumas das finalidades do ensino médio, que foi reformulado pela implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

A BNCC, como documento normativo, estipula o conjunto progressivo e orgânico de aprendizagens essenciais, garantindo ao estudante o desenvolvimento de competências gerais que abrangem os direitos de aprendizagem. É válido realçar o seguinte esclarecimento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08)

A educação, dessa forma, deve estimular ações e afirmar valores que auxiliem na mudança do homem, da natureza, das esferas sociais em que estamos inseridos, valorizando a diversidade de saberes, de vivências culturais, estimulando no discente a consciência socioambiental, a curiosidade para investigar causas, elaborar hipóteses, compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa, ética e reflexiva, dentre outras competências a serem assimiladas ao longo da Educação Básica. (BRASIL, 2017)

Na sociedade pós-moderna ou contemporânea ocorrem mudanças em todos os sentidos e aspectos que redirecionam os processos de interação humana. As reflexões em torno dessas transformações e seus efeitos na esfera educacional, sobretudo, no que diz respeito às novas tecnologias e sua relação com o ensino vêm ganhando relevo, em especial, no que tange à multiplicidade das linguagens presentes nos textos verbais, mas também nos impressos, digitais, nas mídias eletrônicas e audiovisuais que circulam socialmente, de maneira que demandam novas aprendizagens.

A força da imagem nesse contexto é mais uma razão para o trabalho com a fotografia na educação, uma vez que os alunos estão inseridos de maneira intensa no cyberspaço, de modo que podem entender a história, o próprio passado e de sua região, por meio de estímulos variados, conservando memórias ou as ressignificando.

Por outro lado, sabemos que as sociedades se transformam no decorrer do tempo e desenvolvem amplas formas de manifestações que reavivam o passado, fazendo-o presente, através da celebração de festivais, abertura de museus, recordação de rituais religiosos, difusão de amostras de arte, ou por meio das letras de música, de narrativas históricas, entre outras formas de conservar aquilo que não existe mais. Pierre Nora (1993) evidencia o desejo social em valorizar os monumentos, as referências tangíveis, isto é, a ambição de dar forma ao que seria o “imaterial”. A tradição de historiadores que buscava a reconstrução de um passado

linear, homogêneo, sem falhas, o que contribuiu para a marginalização de sujeitos subalternizados socialmente por “narrativas oficiais”, perdeu a completa validade, em especial, na contemporaneidade.

Em contrapartida, para Cezar (2014), a história é essencialmente conhecimento do passado, mas dotado de entrecruzamentos, diálogos temporais, realizando para a sociedade produções históricas que podem representar diferentes análises das experiências do tempo. A historiografia se reveste de novas possibilidades de interpretar o mundo, novas fontes históricas, novas parcerias científicas, dando espaço para novas percepções.

Na gama de fontes de pesquisas que possibilitam, reflexões e entendimentos a respeito da cultura escolar e da história, mencionamos alguns gêneros textuais, tais como entrevistas com professores e ex-professores, alunos e ex-alunos, manuais didáticos, legislações, grades curriculares, planos de aula e de ensino; cadernos de alunos e professores, atas, diários; fotografias, desenhos, etc. (MENEZES, 2012, p. 22). Os recursos diversificados que elencamos traz um leque de interpretações e reflexões do tempo e da história de cada gênero, suas trajetórias e transformações no ensino e a na sociedade. Longe do tradicionalismo das fontes

escritas, em que os manuscritos eclesiásticos e documentos oficiais são concebidos como verdadeiros, ou seja, irrefutáveis, as produções humanas e suas expressões, em vários domínios discursivos, se configuram como registros dos caminhos percorridos pelas humanidades.

Tete Ramos (2012) declarou que a representação pictórica aliada a fontes históricas serve de suporte para interpretações e reflexões acerca da história na sala de aula. As novas produções oportunizam a representação pictórica, a qual passa a ser vista como um texto visual capaz de expressar uma ideia e promover debates e experiências variadas. Entretanto, o exame da imagem, presente no trabalho do professor, deve ser acompanhado de um saber histórico.

Os historiadores devem sempre utilizar imagens juntamente com outros tipos de evidências, desenvolvendo métodos avaliativos para imagens, assim como criaram metodologias próprias para textos verbais. Da mesma maneira que um documento escrito passa pelo escrutínio do historiador, a fotografia, como fonte histórica, será submetida a uma inquirição. (BURKE, 2004, p. 8).

A pesquisa histórica ocorre em um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, fazendo com que os estudos de História sejam definidos por meio de determinadas referências, questões e procedimentos escolhidos pelo pesquisador, de forma que o

delineamento do objeto de pesquisa permanece em constante mutação. Ao nos depararmos com a obra de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2019), compreendemos que o objeto de pesquisa não está pronto e acabado:

Não existem objetos pertinentes ou impertinentes a uma dada área do conhecimento, isso é mera repartição de competências no campo dos saberes, fruto das relações, de poder que atravessam o campo. A delimitação de um objeto, suas definições, é um golpe de força no interior inesgotável dos arquivos do *a priori* histórico. [...] Um objeto pode ser recortado através de uma série enunciativa ou discursiva [...] objeto pode ser recortado através de uma série conceitual, os discursos e práticas que se articulam em torno de um dado conceito [...] recortar objetos de pesquisa é inseparável de assumir posição políticas, éticas, estéticas, epistemológicas (ALBUQUERQUE JR, 2019, p. 51-52).

Albuquerque JR (2019) insere uma valiosa reflexão acerca das obras de Michel Foucault (1968) e o modo como o pensamento do filósofo francês foi articulado ao âmbito da Educação, concebendo o processo de pesquisa como o momento em que o pesquisador se perde de si mesmo ao enfrentar o desconhecido durante o ato investigativo, de sorte que os sujeitos são o resultado de suas práticas e de seus discursos. (ALBUQUERQUE JR, 2019, p. 50). A fotografia é um discurso historicamente construído, ela sofre uma metamorfose com o passar de tempo, deixa de ser um “casulo” de um instante pretérito, que preserva a memória visual de inúmeros fragmentos do mundo, para ser um amplo painel de informações visuais que nos permite uma melhor compreensão do passado em seus múltiplos aspectos.

A historiografia é cingida por muitos conceitos e descrições de fatos, nomenclaturas que apagam os sujeitos, reduzindo-os a simples objetos, de maneira que há uma necessidade de valorizar, no campo, pessoas historicamente excluídas das narrativas oficiais da nação. O trabalho com a fotografia proporciona ao pesquisador uma maior atenção aos corpos expostos, aos detalhes e aos instantes capturados pelo flash da câmera, gestos e minúcias que reverberam o pensamento de uma época, os comportamentos humanos em dado período, o que nos mostra a importância da fotografia na tarefa do historiador, auxiliando em suas investigações, ao analisar e refletir sobre os “não-ditos”.

Como sabemos, as mudanças fazem parte de qualquer sociedade e viabilizam o aperfeiçoamento dos indivíduos, da cultura, da economia, da comunidade como um todo. Com o surgimento das novas tecnologias, de novos códigos e linguagens, novas questões se impõem

ao historiador, bem como ao professor de história, exigindo deles uma adaptabilidade em ler as novas fontes e se apropriarem de sua natureza. Na contemporaneidade, o uso da fotografia no ensino, além de outras formas visuais, coloca-se como uma das demandas atuais, pois a cultura digital é impregnada de imagens, sons, ideias, movimentos, cores, filmes, incorporando sujeitos e comunidades, atraindo adultos e crianças. A fotografia tem acompanhado tais modificações nas esferas privadas e coletivas.

O retrato traz referências diversas, representa não só certo tempo e objetos enquadrados, mas sujeitos e suas subjetividades, indica status e poder. Ao longo do tempo, a fotografia reproduziu acontecimentos históricos, omitiu grupos sociais e privilegiou outras camadas, a fim de corroborar a ideologia dominante, assim como operou a historiografia tradicional. Observamos, por exemplo, em galerias, museus e eventos visuais, um recorte de personagens e objetos eleitos como relevantes para serem recordados como memória coletiva. A fotografia pode ser vista como o armazenamento de dados e ideias, manifestação do pensamento e de sentimentos, materialização do espaço e do tempo desejado, uma representação social, é um

documento a ser analisado e entendido criticamente como parte de um contexto histórico a ser discutido.

No que tange aos livros didáticos, tomados como documentos, são estudados, na historiografia, por meio de pressupostos criteriosos que constituem a investigação histórica, preceitos que contribuem para a amplitude do olhar. Nessa perspectiva, o emprego das imagens nas aulas da disciplina de história proporciona uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a linguagem visual auxilia na construção do conhecimento histórico. Ao professor cabe a tarefa de utilizar uma metodologia que possibilite leituras produtivas que despertem o sentido histórico das relações triviais da sala de aula e da sociedade, em geral. (BITTENCOURT, 2004, p. 86).

A imagem vinculada ao planejamento da aula de história estimulará o aluno a empreender associações e comparações críticas com a própria realidade e experiência de mundo. Nos termos de Bittencourt (2004):

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das

enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (BITTENCOURT, 2004, p. 89).

O uso de imagens facilita a interpretação histórica, a manipulação das múltiplas formas de tecnologias, inclusive, os documentos pictográficos devem ser manuseados pelo professor como instrumentos que ligam a história ao presente, de modo que o docente passa a ser um mediador do conhecimento, realizando transformações nos alunos e atualizando o saber que detém enquanto profissional da educação.

Não é incomum que certos detalhes chamem a nossa atenção em fotografias expostas em espaços culturais e, até mesmo, nas redes sociais. Roland Barthes (1984) já havia afirmado a respeito do poder relativamente tirânico que a fotografia exerce sobre o ser humano. Um aspecto, às vezes, trivial que o fotógrafo captou no momento em que produziu a fotografia pode evocar lembranças, acontecimentos trágicos, felizes, emocionantes, tristes ou hilários. O efeito da imagem sobre o espectador transpassa sentimentos, em algumas ocasiões, contraditórios, e também oportuniza a divagação entre o presente e o passado, o que poderá servir de suporte para um ensino mais enriquecido, questionador, instigante na sala de aula.

Destacamos que pretendemos produzir um livro-álbum com as fotografias que remetem à população e à história da cidade de Campo Grande (MS), pois entendemos que a releitura das fotografias é um “exercício de multiletramentos”, consoante as ideias de Rojo (2013), que propicia uma visão crítica acerca do mundo no qual estamos inseridos. Ademais, refletiremos acerca das intencionalidades dos recortes históricos realizados e a ideia de ensino que deve adentrar na sala de aula, como forma de fomentar a capacidade analítica dos estudantes, de modo que possam observar, expressar suas opiniões e construir interpretações possíveis em torno das imagens selecionadas. Será posto em relevo o caráter documental das fotografias, mas sem deixar de pontuar o fato delas representarem apenas um recorte temporal, e não a totalidade do passado.

O tempo da fotografia não é apenas uma cristalização, a fixação de um momento. É o tempo do olhar do fotógrafo e de suas fotografias, é o tempo presente de quem as contempla e apreende novos significados, é a materialização de uma temporalidade múltipla da longa duração das estruturas. (CIAVATTA, 2002, p. 88). Estruturas que nos levam a diferentes comentários e explanações.

2.4. Discurso, poder e fotografia

Compartilhamos do pensamento de Michael Foucault, que em dezembro de 1970 quando da apresentação de suas reflexões e pesquisas sobre o discurso e como ele se propaga em diferentes sociedades exercendo uma função de controle, limitação e validação das regras de poder em períodos históricos diferentes. O discurso é uma rede de signos que se conectam com outros estabelecendo os valores que se desejam para determinada sociedade, onde o que se pretende é estruturar um imaginário social. A crítica do autor é a de questionar os procedimentos que se propagam e exercem controle de tudo que é produzido pelo discurso, ele apresenta três procedimentos externos do discurso: “a interdição”, se refere ao discurso privilegiado daquele que fala, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala, deixando claro a relação entre o discurso e o poder, um discurso longe de ser transparente e neutro. Já na “rejeição” ele está se referindo a quem pode e quem não pode falar e quem deve ouvir citando como exemplo a oposição entre razão e loucura, cujo discurso não deve circular como os dos outros, não pode ser visto como verdade. Assim, no terceiro procedimento temos a

“vontade de verdade” em que o discurso se configura como uma maneira de separação entre o verdadeiro e o falso, que segundo o autor é imposto por instituições ao longo da história:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvidas, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Diante disso, entendemos as fotografias e os livros didáticos como signos e representações que produzem seus discursos de acordo com seletividades que lhe são dados, assim como a escrita sobre o passado está fardada ao controle do historiador, no seu tempo de análise, elas podem dar alusão a pensamentos, sentimentos e entendimentos de acordo com discurso desejado/vigente no poder, já que, um objeto pode ser recortado através de uma série enunciativa ou discursiva, objeto pode ser recortado através de uma série conceitual, os discursos e práticas que se articulam em torno de um dado conceito, respondendo a um plano (ALBUQUERQUE JR, 2019). As representações do social são sempre um produto da

interação e comunicação elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, a uma relação sutil desses processos de influências comunicativas (MOSCOVICI, 2020), como produto social as representações de um tempo histórico sofrem as interpretações e edições dadas pelas ideologias vigentes, pode dizer que “não existe um discurso da imagem, mas um discurso de indivíduos humanos que submetem paisagens ao ato documental de um registro estrategicamente elaborado” (KOURY, 1999). As fotografias serão sempre uma seletividade de um tempo e modo de vida, como tal, podem ser elencadas ou não para compor uma história, promovendo heróis, vilões, evidenciando e silenciando representações.

Foucault (1996) segue argumentando acerca das diferenças existentes entre uma possibilidade de verdade, presente nos discursos e seus signos, que é aceita por uma determinada sociedade, sendo este o interesse de um grupo social específico e se mostrando como uma verdade oficial, passando a sensação ou convencimento de continuidade histórico-cultural, pautando suas forças no significante dado ao objeto da história, já que o significante é a exata medida de seus interesses, mutável e variável.

Assim, com a instrumentalização e manipulação dos discursos permitem a propagação de uma determinada lei, regra, costumes, história ou estrutura social, esses valores dispõem de rituais e estratégias de validação transformando o discurso em expressão social e oficialmente aceito, Foucault argumenta que “nós os conhecemos em nossos sistemas de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de “literários”, em certa medida textos científicos”, (Foucault, 1996). Diante do exposto, pensamos que a construção da história do Brasil foi a instrumentalização dos discursos desejados, por determinados grupos, cada um em seu tempo para forjar a imagem que se deseja firmar do país, por conseguinte, as seletividades das representações fotográficas respondem a esse interesse compondo um discurso desejado.

A imagem, então, não possui discurso, mas permite discursos nela, sobre ela e através dela. Discursos que se revelam em choques ou em fusões de olhares múltiplos. Seja dos esquadros (de esquadro), enquadrados ou simplesmente objetos do fotográfico, como caça e presa dócil. Seja dos esquadrinhadores, enquadradores ou fotógrafos. Seja ainda dos que encomendam ou alugam olhares que perseguem objetos ou cenas fotográficas. Seja, enfim, o olhar dos que a editam, e dos olhares que verão o zoológico de auras apreendidas e tornadas públicas. [...] São os diversos discursos por trás e sobre uma revelação que elaboram a imagem. Ela é assim produto de uma polifonia de olhares que refletem e remetem a códigos que estão além dela própria. (Koury, 1999, p. 65).

Olhar é atribuir sentidos e captar sentidos incorporados no objeto, é deslocar-se da paisagem para refletir simbolicamente sobre ela. E o olhar tem aqui o sentido reflexionante, diferenciado do ver (HOUR, 1999). O olhar captura a imagem e os discursos sobre ela orienta o entendimento do que o simbólico representa. Um discurso da imagem é um conjunto de discursos que se conectam ao elemento fotografado. No sentido de apreender e afetar, como memórias que revelam individualmente um tempo ou temporalidade coletiva ou coletivamente partilhada, elaborando ideias que devem ser compartilhadas, distribuindo entendimentos controlados.

3. CAPÍTULO 3

“A visão de um mesmo passado muda segundo as épocas em que o historiador está submetido ao tempo em que vive, o passado é atingido a partir do presente. Até o Renascimento e mesmo até o final do século XVIII, as sociedades ocidentais valorizaram o passado, o tempo das origens e dos ancestrais surgindo para eles como uma época de inocência e felicidade”. (LE GOFF, 1990, p. 15), O passado passa a ser investigado pelo historiador recebendo dele, passivamente, o significado que lhe empregam (ANKERSMIT, 2016)

3. 1 Produção do álbum didático

O álbum de fotografias ganhou nova função ao abrir para a diversidade das experiências sociais, tomadas como acontecimentos memoráveis. O agenciamento político das imagens produzidas no âmbito dos eventos sociais (MAUAD, 2008). Aqui trabalhamos com a ideia poética de entender o passado como um velho tecido, o álbum é como uma colcha de retalho, unindo pedaços desse tecido para contar uma história, mesmo que fragmentada, de um povo e seus modos de vida. Cada fotografia é só um pedaço de uma fração de um tempo histórico, unida a outras para contar o que foi esse passado, que atravessa o recorte temporal descrito, o álbum é um produto didático para além do recorte pesquisado, é uma ideia de repassar a história através do olhar e da imaginação.

A produção do álbum tem como objetivo discutir possibilidades do uso da fotografia como fonte histórica no ensino de história, na educação básica, a partir de uma proposta de ensino que contemple a história local. O conhecimento da comunidade local, através de suas histórias, pode ser feito, principalmente, por meio de imagens que suscitem reflexões, incitando a possibilidade de explorar várias temáticas como a urbanização, migração, trabalho, religião, ensino, gênero, diferenças econômicas e sociais. Fotografias vistas sob ângulos comumente não trabalhados, expostas em apresentações locais, por exemplo.

A fotografia inclui-se entre os novos documentos explorados pelos pesquisadores e pela historiografia, está amplamente disponível no mundo urbano, além de fazer parte do nosso sistema de representações e do imaginário social. A sua propagação e popularização adentram todas as camadas sociais constituindo parte da memória que se deseja resguardar. O álbum é um compilado de memórias fotográficas que fogem ao modelo oficializado. O papel do professor de história e o uso da fotografia em sala de aula visam possibilitar a reflexão crítica e propositiva sobre as formas de representação coletiva e do imaginário social, desenvolvendo a capacidade de observação e de interpretação das imagens, proporcionando aos estudantes indagar, redigir e interpretar a realidade local.

O álbum se destina a apresentar a cidade de Campo Grande, para além de seus monumentos e lugares construídos no decorrer do tempo, para além de uma cronologia e sim um lugar de apreender olhares, por meio de vivências que forjaram realmente a história da cidade, almeja exibir imagens que possam suscitar reflexões sobre o espaço e as memórias que

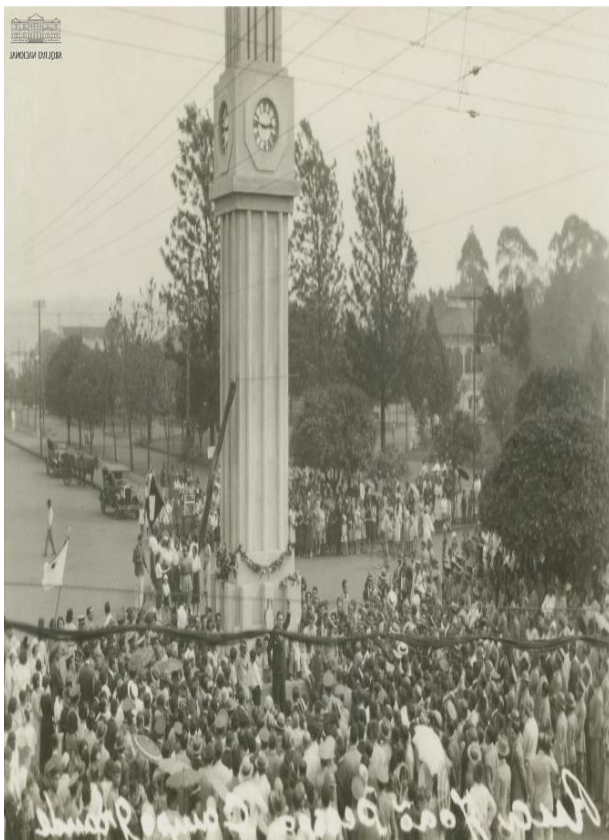
foram construídas. As fotografias do álbum objetivam trazer questionamentos a serem trabalhados de forma transversal aos componentes curriculares Artes, Geografia, Projeto de vida, Sociologia e História.

3.2 Construindo material didático para o ensino de história

O uso pedagógico da história local, por meio de imagens, se justifica por possibilitar o desenvolvimento de um pensamento histórico, tendo em vista que através da invocação das memórias que se encontram no entorno do estudante, podemos discutir, no ambiente escolar, as transformações urbanas, tais como a criação de bairros, onde os alunos possam estar morando, reconhecer lugares que ali já estiveram, indagar sobre mudanças e transformações realizadas na cidade, etc. Esse fazer pedagógico lúdico tem a finalidade de proporcionar aos discentes a sensação de pertencimento à história da cidade, de maneira que se percebam como sujeitos históricos, incorporando a ideia de que a história da cidade pode ser e deve ser escrita dos mais diferentes ângulos. Assim, rompemos com a perspectiva tradicional, isto é, a interpretação simplificada dos textos presentes nos livros didáticos e dos documentos exclusivamente escritos, em que a fotografia aparece como simples pretexto para a explicação do material verbal apresentado.

3.3 O álbum

1) O RELÓGIO DA 14 DE JULHO: LUGARES DE MEMÓRIA



1-2. No ano de 1933, ocorreu a construção do Relógio Central de Campo Grande MS, conhecido popularmente como Relógio da 14, sendo considerado um monumento símbolo de progresso, ponto de referência de encontros políticos, desfiles cívicos, passeatas e manifestações culturais. Na época a rua chamava-se João Pessoa.



3. Em 1970, a estrutura foi demolida, devido ao aumento no fluxo de veículos na área. A população tem uma relação sócio-memorial-afetiva com o Relógio.



4. Erguida replica do Relógio da 14 de julho, em 1999, entre a Avenida Afonso Pena e a Avenida Calógeras, em homenagem aos cem anos da emancipação política de Campo Grande/MS.



5. O monumento do relógio, instalado em 2019 e inaugurado em 2020, analógico está localizado no cruzamento das avenidas Afonso Pena e 14 de julho. Além de informar a data, hora e temperatura exata, também divulgam dados a respeito da vacinação contra a Covid-19 em tempo real na Capital. É feita em perfis metálicos, sendo totalmente vazada, mas com detalhes que remetem ao relógio original.

2) AVENIDA AFONSO PENA – Andando pela cidade.



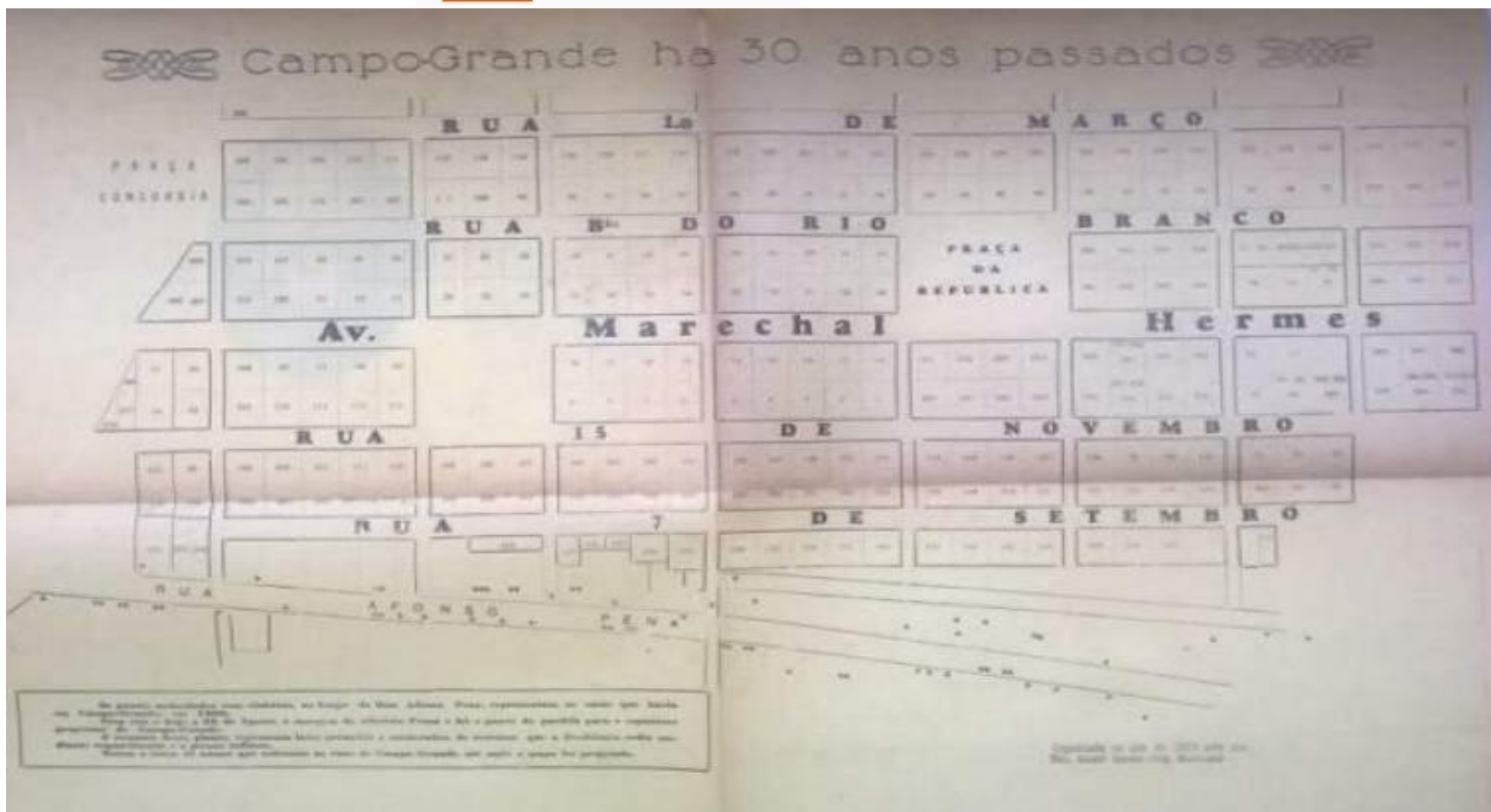
6-7. A avenida Afonso Pena em processo de criação no ano de 1909. A Av. Afonso Pena é a principal avenida da cidade. Foi projetada em formato de rua em 1910. Começa em um trecho da Av. Duque de Caxias, no centro da capital e acaba no Bairro Chácara Cachoeira, em uma das entradas do Parque dos Poderes, na Zona Leste da cidade.



8. Símbolos de Campo Grande, as figueiras da avenida Afonso Pena, no centro da cidade, completam em 2021 seu centenário. As árvores foram plantadas em 1921, pelo então prefeito Arlindo Gomes. Na época, a cidade tinha pouco mais de 8 mil habitantes.



9. A Avenida Afonso Pena com seu ar bucólico e pacato em um Cartão Posta lp&b, sem datação possível ser dos anos 1940. O tamanho da avenida não foi definido por acaso, o arruamento da cidade foi feito no sentido dos pontos cardeais. A rua 14 de Julho, por exemplo, no sentido sul-norte e a avenida Afonso, as ruas seguem o relevo das colinas, porque quem pensou a cidade há mais já sonhava em trazer para o coração do Brasil um pouco da sofisticação europeia, dos boulevares.



10. Na Planta de 1909, a Avenida Afonso Pena era nomeada como Avenida Marechal Hermes.

RUA 14 DE JULHO



11. O relógio da 14 de Julho no ano de 1945, antes de ser transferido para a Avenida Calógeras com a Afonso Pena.



12. Avenida Afonso Pena nos anos 2020, conta com ciclovias, e um longo conjunto de arborização e iluminação.



13 – 14. Rua 14 de Julho no início do século XX. Conforme dados do Arquivo Histórico de Campo Grande, o nome foi dado em homenagem à Queda da Bastilha, proposta nos anos de 1910. A Revolução Francesa vista como um marco histórico para a humanidade, onde o povo se revoltou contra a tirania da monarquia, isso influenciou o pensamento dos povos ocidentais. A origem do nome da rua ainda permanece polêmico, mas demarca bem a busca ideológica demarcada nos espaços públicos.



15. Um dos primeiros atos cívico-militar fotografados na cidade de Campo Grande, nos anos de 1920-1930. Apesar de figurar na primeira planta de Campo Grande em 1905, foi em 1911 que a rua 14 de Julho se tornou reconhecida por meio da liberação do primeiro alvará de comércio.



16. Cartão postal, vista da Rua de Julho, sem data estipulada, produzida por estúdio Katayama. Vista aérea mostra a movimentação da rua de Julho já nos anos de 1960. Hoje muitos desses prédios já não existem mais, dando lugar a construções mais modernas.



17- 18. Nos anos de 1960-70. A extensão da Cemitério Municipal Santo Antônio até a Avenida Mascarenhas de Moraes, a 14 de Julho é considerada uma das mais largas e retas ruas de mão única da Capital, com 4,8 quilômetros de extensão. A rua já foi de intenso comércio e movimentação econômica da cidade de Campo Grande, pois em suas quadras se concentra um comércio típico de ruas centrais das cidades brasileiras, especializado no atendimento da população em geral, composto por lojas de roupas, sapatos, laboratórios fotográficos, óticas, bem como de móveis, colchões, lanchonetes e restaurantes.



19. (Fotografia com ano indefinido) No mês de janeiro de 1930, o deputado Aníbal Benício de Toledo foi eleito presidente do estado, para o quadriênio 1930-1934.

O prefeito Antero (Antônio Antero Paes de Barros), seu aliado político, entendeu de agradá-lo, mudando o nome da rua para Aníbal de Toledo, esse não durou mais de nove meses no governo de Mato Grosso.

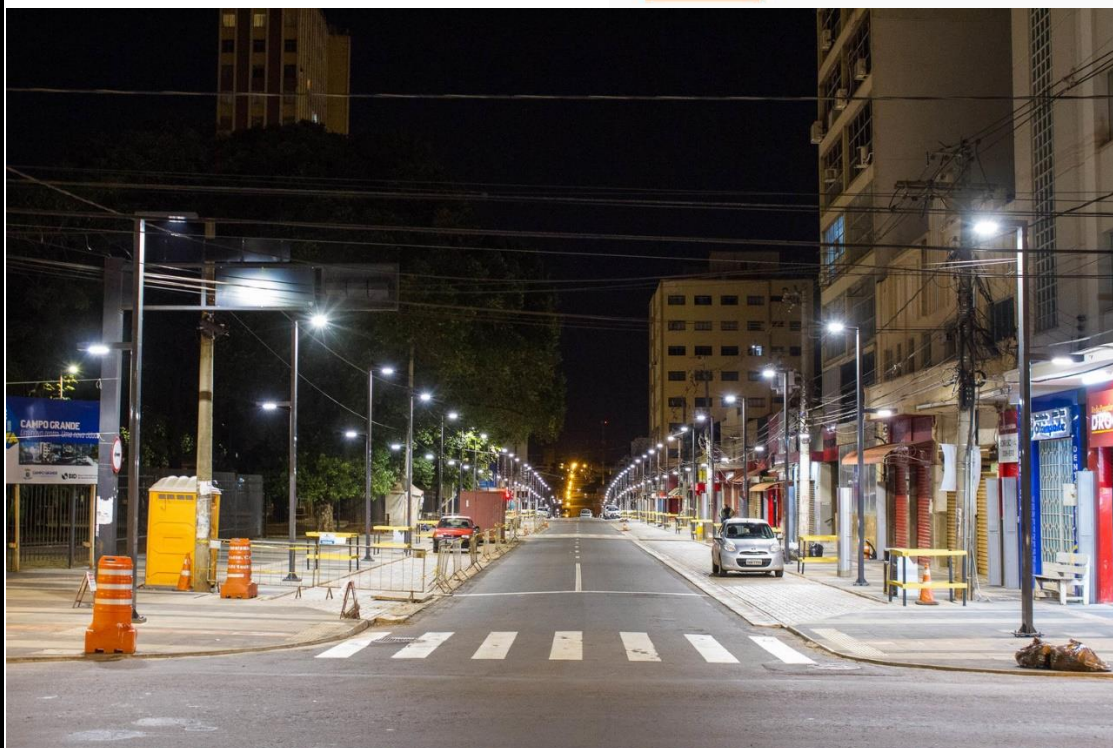
Em 1930, foi ele substituído pelo interventor federal coronel Antonino Mena Gonçalves, nomeado, por Getúlio Vargas. E o nome da rua, trocado para João Pessoa (candidato a vice-presidente do Brasil), assassinado em Pernambuco, porém não teve o apoio popular, voltando a ter o nome de 14 de Julho.



20. Anos de 1940 até 1960, segundo um dos primeiros moradores da rua, o domingo na rua 14 de Julho era outro dia muito esperado pelos solteiros da época, os homens colocavam a melhor roupa, o melhor terno e passavam o dia na rua paquerando as moças, que também se produziam para caminhar pela rua, que havia som de música sertaneja e muitas pessoas de toda cidade para conversar.



21 - 22. Em 1970, a rua recebia uma intensa movimentação e com grandes mudanças, desde a presença maciça de carros até os grandes prédios tomando a cidade e a noite as luzes decorativas já presentes na cidade.



23 - 24. No ano de 2019, após um ano e meio de obra de revitalização, a rua recebeu mudanças como a retirada dos postes da rua, Drenagem, rede de esgoto, sistema de abastecimento de água, telecomunicação, rede de iluminação pública, paisagismo, a sinalização viária, a rede elétrica e a pavimentação da pista de rolamento e calçadas. De acordo com a prefeitura, a obra foi planejada com o conceito de devolver a rua aos pedestres, tirando da 14 o status de via de passagem, promovendo calçamento que aproxime a população do comércio local.

5) PRAÇA ARY COELHO – Espaço democrático



25 – 26. Data provável da imagem: década de 1920. A praça Ary Coelho localizada no centro da cidade já foi um cemitério, o primeiro cemitério de Campo Grande é datado de 1872, quando a cidade ainda era chamada de Arraial de Santo Antônio e ficava nas imediações da igreja. No início da colonização de Campo Grande havia muitos migrantes de outros estados e regiões do Brasil. Em 1910 havia 3 mil habitantes. Em 1920, o número cresceu para 20 mil. A futura capital do Mato Grosso do Sul se tornou muito violenta e uma terra sem lei. Assassinatos eram comuns, as pessoas morriam e logo eram sepultadas sendo assim o número de indigentes além do esperado. No ano de 1887, a comunidade decidiu transferir o cemitério para o atual bairro Amambai, onde hoje estão localizados o SESI e a Casa da Indústria. Segundo informações do ARCA (Arquivo Histórico de Campo Grande), posteriormente, em 1913 e 1914, o cemitério foi transferido para a região da antiga fazenda Bandeira, que fica onde o cemitério Santo Antônio está até hoje.



27 – 28 . O coreto do Jardim Municipal, atual Praça Ary Coelho, construído em 1922, pelo engenheiro Camilo Boni e ficava no centro da praça, era ornado por uma estátua que decoração. Contudo, foi demolido em 1957 para dar lugar à nova Fonte Luminosa. Praça pública, era área de como manifestação cultural e com intenso movimento popular ligado a cultura local.



29. A praça já recebeu vários nomes como: “Dois de Novembro”, data da primeira eleição em Campo Grande, ficou conhecida por Passeio Público, Jardim, Praça Municipal, Praça da Liberdade e por fim em 1950, Praça Doutor Ary Coelho. Prefeito de Campo Grande no início da década de 1950, Ary Coelho foi assassinado em Cuiabá no dia 21 de novembro de 1952. A estátua de bronze, de corpo inteiro, inaugurada em fevereiro de 1954, data em que completaria 44 anos de idade, a praça até os dias atuais tem o nome do antigo prefeito.



30 – 31 . Depois de parcerias com setor privado, a praça foi reformada , foram implantadas em 2011 grades ao redor da praça. Entre os lojistas locais a uma lenda urbana, que os negócios ao redor da praça não prosperam devido as almas que ali estão. Há quem acredite que as grades tenham sido colocadas para manter presas as almas que ainda vagam pela praça ao cair da noite.

PELAS RUAS DO CENTRO DA CIDADE

crianças. Dá bom lucro

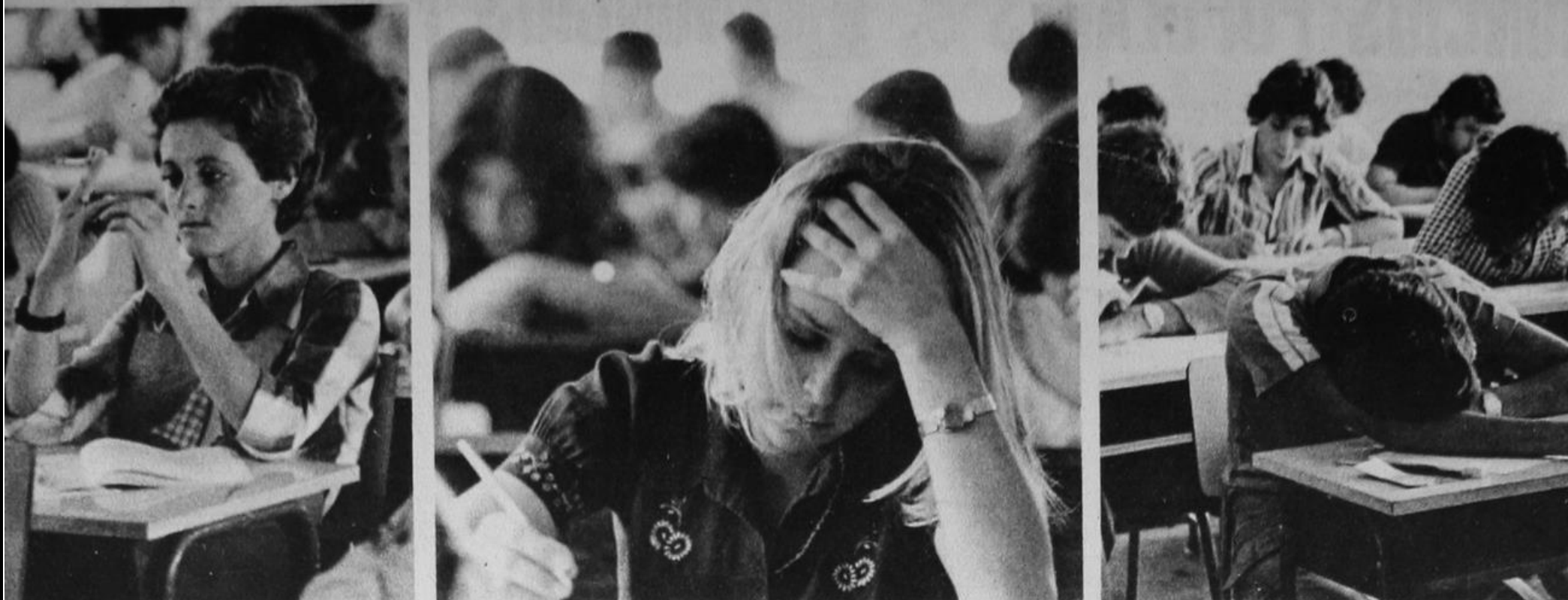


Defronte ao mercado, o espetáculo de sempre: o motorista é obrigado a pagar, pela

32 – 33. Centro de Campo Grande viveu 'invasão' de menores abandonados em 1975, muitas dessas crianças eram até alugadas por seus cuidadores para outras pessoas para pedirem dinheiro nas ruas do centro da cidade. Uma mesma mulher detinha uma grande quantidade de crianças sob sua liderança pedindo esmolas pela cidade.

JOVENS NA ÉPOCA DE VESTIBULAR

Vestibular-77 continua sem anormalidades



34. Vestibular do ano de 1977, ocorrida na cidade de campo grande no Colégio Dom Bosco. Observe na foto como o uso de cigarros em sala de aula era uma ocorrência normal para a época. A reportagem deixa claro que havia grande número de atrasos entre os estudantes que se perderam nas ruas da cidade.

A PRIMEIRA SUL-MATO-GROSSENSE

Nasceu na Maternidade o primeiro matogrossês



Ainda sem nome, o primeiro matogrossês

A primeira criança a nascer na Capital do Mato Grosso do Sul veio à luz exatamente uma hora e meia após a criação do novo Estado: o primeiro matogrossês, segundo sua mãe, Estefânia Leão Cabral, de 17 anos, ainda não tem nome porque ela vai escolhê-lo após consultar seus pais, porque é mãe solteira.

O matogrossês nasceu com dois quilos e 650 gramas, na Maternidade, onde as enfermeiras passaram a cuidá-lo com carinho todo especial. Antes de deixar a Maternidade, ontem, Estefânia afirmou que não vai dar seu filho a ninguém, mas que espera que o governo a ajude a mantê-lo, pois ela é muito pobre.

O parto foi normal e o médico foi Walmir Nantes, auxiliado pelo acadêmico Nery. Já o último matogrossense a nascer também não tem nome, mas é uma menina, filha de Aldenícia Queiroz Lima, residente na Vila Popular. Página 9.

35. Em 03/01/1979O jornal noticia que nasceu primeira sul-mato-grossense, a primeira criança, do recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, nasceu meia hora depois da criação do estado, na capital Campo Grande. Qual será o destino da primeira campo-grandense?

FERROVIA NOROESTE DO BRASIL EM CAMPO GRANDE



36. Locomotiva a vapor da Noroeste trafega próximo a Campo Grande, por volta de 1957, a construção da ferrovia no estado de Mato Grosso do Sul fez surgir diversas cidades em seu entorno, como Três Lagoas e Ribas do Rio Pardo. Ela fez com quem o estado tivesse um aumento populacional, pois com ela vieram grande quantidade imigrantes.

ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jose Henrique Bellorio
Estação Campo Grande - NOB
04.09.1976



37. Estação Ferroviária de Campo Grande, em 1976, o uso do trem ainda intenso e de grande importância para o fluxo migratório que compôs a formação populacional da cidade de Campo Grande.



38. Estação Ferroviária em 1968 de Campo Grande, plataforma de embarque e desembarque de passageiros. Famílias usavam o trem como forma de locomoção até outras cidades. Por esses tinham diversos imigrantes chegaram à capital de Mato Grosso do Sul.

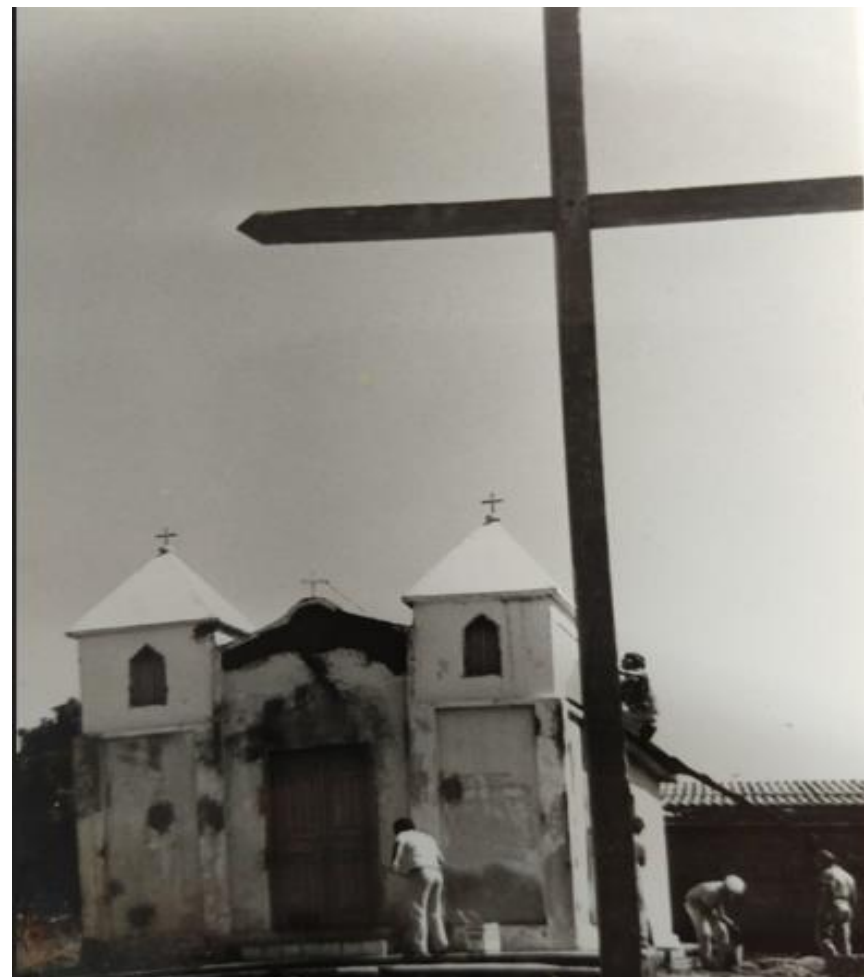


39. Plataforma da estação lotada com passageiros aguardando o trem, provavelmente anos 1980, os trens foram por muitos anos a forma popular de integração entre as cidades do interior e a capital.



40. Passageiros aguardando o trem na estação de Campo Grande-MS em 1981, a ferrovia era a forma de locomoção popular, integrava e movia grande fluxo de pessoas. O uso de cigarros em lugares públicos era comum para a época. (Foto Roberto Higa).

IGREJA DE SÃO SEBASTIÃO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA TIA EVA EM CAMPO GRANDE



41 – 42. A igreja de São Benedito na comunidade quilombola Tia Eva, sendo vista dos anos 1980, sendo reformada por populares. De acordo com a memória dos moradores da comunidade, tia Eva ainda era escrava no interior de Goiás, tia Eva, que era devota de São Benedito, fez uma promessa, quando tia Eva e suas filhas chegaram a Campo Grande, em 1905, já curada, construiu uma igreja ao santo, finalizada no ano de 1906. A primeira versão da igreja foi de pau-a-pique e em 1919, o material foi substituído por estrutura de alvenaria.

CORRIDA DE RUA COM A PARTICIPAÇÃO FEMININA



43. Nos anos finais de 1980 até 1999, a cidade de Campo Grande promovia eventos desportivos, de forma recorrente, que contavam com a participação de atletas de diversas cidades do interior do estado e até de fora do país. Na imagem a participação feminina nas corridas de rua de longas distâncias.

RUA BARÃO DO RIO BRANCO



44 – 45 – 46. Rua Barão do Rio Branco, criada nos anos de 1909, já foi um corredor cultural e comercial com espaço para os pedestres e projetada para o convívio social, com estrutura da passarela com escadaria que mudava a paisagem da rua até os anos 90, antes de ser totalmente demolida.

CINEMA ALHAMBRA



47. Cine Alhambra que era localizado na avenida Afonso Pena foi destacado como marcante na vida de muita gente. Ele foi inaugurado em 1937 e demolido em 1987. O local promoveu, por várias décadas, um grande impulso à vida cultural campo-grandense

RODOVIARIA DE CAMPO GRANDE



48 – 49 – 50. Rodoviária Heitor Eduardo Laburu, inaugurado oficialmente em 16 de outubro de 1976 foi retratada como um ponto de chegadas e partidas (Terminal Rodoviário) e por abrigar um dos centros comerciais mais modernos da época. possui 235 salas comerciais e duas salas de cinema e segundo levantamento interno da administração, recebeu no período de 1994 a 2008 mais de 11,5 milhões de passageiros, sem contar os frequentadores que passavam pelo local. No mesmo período circulavam diariamente, cerca de duas mil pessoas e 500 ônibus urbanos, intermunicipais e interestaduais, está desativada e estado de abando desde 2009.

INFÂNCIA PELAS RUAS DA CIDADE



51 – 52. A infância pelas ruas da cidade de Campo Grande nos anos de 1980 até 1990 era bem diferente dos dias atuais, as ruas eram lugar de brincar e de curiosidade. A cidade ainda era a extensão de lugares de brincadeiras e hoje é só lugar de memória.

3.4 SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA USO DE IMAGENS

Aqui dispomos as habilidades a serem desenvolvidas nos educandos segundo a BNCC que possibilitam o uso de imagens, fotografias, desenvolvendo novas capacidades, bem como ideias (sugestões) de como trabalhar imagens em sala de aula.

3.5 Competência geral da Educação Básica na BNCC para uso de imagem

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

HABILIDADES:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc. Produção de textos Estratégias de produção: planejamento de textos informativos.

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).

GEOGRAFIA – 6º AO 9º ANO

HABILIDADES

(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

(EF08GE02) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.

(EF08GE03) Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).

(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.

(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

HISTÓRIA – 6º AO 9º ANO

HABILIDADES:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político.

(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).

(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO

HABILIDADES:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.

(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO

HABILIDADES:

(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.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

3.6 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Ao olhar uma imagem ou uma fotografia o aluno coloca em voga todo seu repertório cultural e histórico para elaborar um entendimento dessa imagem, para isso o professor ou professora deve estimular formas de aprofundamento crítico sobre o objeto de análise. Indagações possíveis pode ser, por exemplo:

- O que mais lhe chamou atenção nas fotografias?
- Comparando as imagens, o que mudou na paisagem da cidade, ao longo do tempo?
- Ao observar as pessoas, suas roupas, poses, lugares que estão, qual classe social ela pertence?
- Ao observar as imagens, com seus lugares e pessoas, você acredita que o comportamento das pessoas mudou ao longo do tempo, assim como a cidade mudou?
- As ruas, casas, carros, pessoas com suas roupas, podem ser comparados com nossa sociedade de hoje?
- A fotografia mostra um pedaço do passado vivido, observando a imagem fotográfica, vocês acreditam quem as pessoas eram mais felizes no passado?
- As fotografias sendo um recorte do passado, podem ser entendidas uma forma de demonstrar a verdade da história?
- Como é possível perceber a passagem do tempo observando as fotografias?
- Observando as fotografias da cidade, conseguem reconhecer os lugares, ruas, prédios e praças? Já passaram por esses lugares? O que resta do passado fotografado? Tudo mudou?
- Acredita que o modo como as pessoas viviam no passado, como tipo de roupas, estilo de cabelo, valores e crenças sociais podem voltar a ter força na contemporaneidade?
- A fotografia mostra apenas uma parte, um momento, e mostra apenas um fragmento do passado. Acredita que ela pode esconder fatos, pessoas e acontecimentos?

- Ao observar uma fotografia do passado, ela mostra muito de um tempo que já passou. Mas será que ela pode ser manipulada e só mostrar o que um fato que se deseja e esconder outros?
- Ao olhar uma fotografia de grandes personalidades, como governantes, militares, artistas, latifundiários etc. Vocês questionam a ausência do povo nas imagens?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou uma reflexão e um pesquisar sobre a importância da fotografia na composição do fazer histórico, no contexto social, na propagação de ideias, na produção do imaginário social, a fim de ampliar a compreensão da realidade. Além disso, pensamos a necessidade de a educação/ensino repensar a importância de trabalhar com fontes iconográficas e desenvolver a criticidade, a reflexão problematizadora a partir dessa leitura da imagem. Entendemos que a apropriação do saber sobre as fotografias aproxima o ensino da realidade, onde vivemos o tempo da imagem, assim saber ler uma imagem é saber ler o mundo que nos cerca.

A imagem fotográfica permite diferentes entendimentos e interpretações, pluralidade de sentimentos, enquanto manifestação histórica requer um escrutínio, porque seu objetivo é manifestar fatos de determinado tempo histórico, e pode ter diferentes sentidos, manifestando ideias desejadas ou omitindo aquilo que está fora de seu enquadramento. Uma capital recente com alta população indígena e negra existe a ausência desses indivíduos na fotografia selecionada como recorte memoráveis para elencar a história da cidade de Campo Grande.

A natureza heterogênea da imagem/fotografia como representação social, como fonte histórica, como linguagem e como discurso oportuniza mais pesquisas, assim, o presente trabalho é apenas uma de mais reflexões que objeto oportuniza. A fotografia transformou se num instrumento de conhecimento da realidade e de representação das ações humanas ao longo da história, deve ser entendida como uma expressão histórica. O álbum é apenas uma forma de intervenção e modo de aproximar o passado do presente no subconsciente, assim o processo de ensino pode ser leve e pautado não só pela imaginação como pelo senso crítico.

5. FONTES – IMAGENS

1. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
2. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
3. <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/06/11/prefeitura-de-campo-grande-instala-segundo-monumento-para-relembrar-antigo-relogio-da-rua-14-de-julho.ghtml>
Foto: Roberto Higa/ Arquivo Pessoal
4. <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/06/11/prefeitura-de-campo-grande-instala-segundo-monumento-para-relembrar-antigo-relogio-da-rua-14-de-julho.ghtml>
5. <https://www.diariodigital.com.br/geral/confira-o-que-abre-e-fecha-no-dia-dos-122-anos-da-capital/> - Foto: Luciano Muta.
6. IBGE - Acervo dos municípios brasileiros
7. IBGE - Acervo dos municípios brasileiros
8. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
9. IBGE - Acervo dos municípios brasileiros
10. Campo Grande News
<https://cdn6.campograndenews.com.br/uploads/noticias/2020/03/10/1k6rcrux1ifxa.jpg>
11. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
12. GCN NET: <https://gcn.net.br/dir-arquivo-imagem/imagem-noticia/images/FOTO3-412624-2016-06-09-21-59.jpg>
13. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
14. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
15. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
16. MERCADO LIVRE
17. <https://climaonline.com.br/campo-grande-ms/foto/rua-14-de-julho-campo-grande-ms-57-4974>
18. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
19. <https://climaonline.com.br/campo-grande-ms/foto/rua-14-de-julho-campo-grande-ms-87-5007>
20. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
21. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
22. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
23. <https://cdn.acritica.net/upload/images/reviva-14-noite-foto-diogo-goncalves-16-copy.jpg>
24. <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/corredor-de-lojas-14-de-julho-entra-no-roteiro-de-higienizacao-contravirus>
25. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
26. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
27. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
28. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande

29. IBGE
30. <https://nossoms.com.br/wp-content/uploads/2017/11/praca-ari-coelho.jpg>
31. <https://tempoms.com.br/noticias/praca-ary-coelho-passa-por-limpeza-geral-nesta-segunda-feira/>
32. Acervo Jornal Correio do Estado
33. Acervo Jornal Correio do Estado
34. Acervo Jornal Correio do Estado
35. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
36. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
37. IBGE - Acervo dos municípios brasileiros
38. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
39. http://www.estacoesferroviarias.com.br/ms_nob/campogrande.htm
40. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
41. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
42. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
43. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
44. Facebook, Campo Grande Anos Dourados
45. Campo Grande News
46. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
47. Facebook – Anos Dourados da Antiga Rodoviária
48. Campo Grande News
49. Facebook – Anos Dourados da Antiga Rodoviária
50. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
51. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande
52. ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN.9394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 28 jan. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 12 maio 2021.

6. BIBLIOGRAFIA

ABREU, Maurício de Almeida. Sobre a memória das cidades. **Revista da Faculdade de Letras - Geografia I série**, Vol. XIV. Porto, pp. 77-97, 1998. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1609.pdf> Acesso em: 01 fev. 2021.

AGUIAR, Angelo Antônio de. A fotografia como ferramenta no ensino de história através das imagens de Claro Jansson na Guerra do Contestado. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. **Perspectivas Web 2020**. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1604126923_ARQUIVO_5d072efa32c1b44c0f2ade525113e1b9.pdf. Acesso em 28/01/2022.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Da lagarta a borboleta: possíveis contribuições do pensamento de Michel Foucault para a pesquisa no campo do ensino de história. RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. **Cartografias da pesquisa em ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. A Escrita da História: A Fotografia Escolar na História da Educação. **Revista Expedições: Teoria da história e historiografia**, Goiás, GO: UEG, 2008. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/6104. Acesso em: 21 agosto 2020.

ANKERSMITH, Franklin Rudolf. **A escrita da história: a natureza da representação.** tradutores: Jonathan Menezes. [et al.]. Londrina, PR. Ed. Eduel, 2016.

ANTONELLI, Edna (org). **100 anos do Legislativo de Campo Grande 1905-2005.** Campo Grande/MS: Gibim Gráfica e Editora, 2005.

ARRUDA, Ângelo Marcos. Entendendo os vazios urbanos de Campo Grande MS. *Arquitextos*, São Paulo, ano 17, n. 199.03, **Vitruvius**, dez. 2016. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.199/6347>. Acesso em: 28 de novembro 2021.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et al. **Anthropos-Homem.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, p. 91-107. (Obras escolhidas, v.1), 1994.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/bittencourt-circe-org-o-saber-historico-na-sala-de-aulapdf-pdf-free.html>. Acesso em: 25 out. 2021.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia.** 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. - Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHAGAS, Mario. Memória política e Política de memória. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario. (orgs.). **Memória e Patrimônio: Ensaio Contemporâneos.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 136-145, 2003. Disponível em: http://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/coletaneas/06-memoria-e-patrimonio_ensaios-contemporaneos.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história: ensaios da teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história.** Trad. de Maria de Lourdes Menezes: Revisão técnica Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Editora: Forense Universitária, 1982.

CEZAR, Temístocles. O Sentido de Ensinar História nos Regimes Antigo e Moderno de Historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo; Rocha Helenice; RIBEIRO, Jaime, CIAMBARELLA, Alessandra, (Orgs). **Ensino de História Usos do Passado e da Memória.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUARTE, Renato. A identidade dos bairros populares de Campo Grande-MS: O caso da favela Cidade de Deus e suas contradições. **Revista Geonorte**, Edição Especial 3, V.7, N.1, p.590-603, 2013 Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1193/1076>. Acesso em: 29/12/2021.

FABRIS, Annateresa. **Fotografia**: usos e funções no século XIX. São Paulo: Editora USP, Coleção texto e arte, vol 03, 1991.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**, 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em 22 out. 2021.

GAMA, F. Antropologia e Fotografia no Brasil: o início de uma história (1840-1970). **GIS - Gesto, Imagem e Som - Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 1, 2020. DOI: 10.11606/issn.2525-3123.gis.2020.163363. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/163363>. Acesso em: 24 out. 2021.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo & GONTIJO, Rebeca (Orgs). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Vértice, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

JÚNIOR & TRUBILIANO. Carlos Martins; Carlos Alexandre Barros. O progresso chega ao sertão: transformações urbanas em Campo Grande no início do século XX. In: **Revista de História Regional**. 13(2): 246-262, inverno de 2008. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299775764_ARQUIVO_textoparaANPUH2011.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

KOURY, Mauro G. Pinheiro. **Imagem e narrativa – ou, existe um discurso da imagem?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 59-68, dez. 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia // & História**. 5ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano**. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, N° 24, p. 109 - 123, 2008.

LOURENÇO, Daiane da Silva. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos em aulas de língua inglesa e as (im) possibilidades de aplicação no ensino público. **VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica-UNESPAR**, out. 2013. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/06-dslourencotrabalhocompleto.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **Hist. Educ.** [online]. Vol.19, n.47, p. 81-108, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000300081&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 05 dez. 2020.

_____. **Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias**. Niterói/RJ: Editora da UFF, 2008.

_____. **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. 1990**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Niterói: UFF, 1990.

MELLO, Marco Antonio da Silva; VOGEL, Arno. Sistemas Construídos e Memória Social: Uma Arqueologia Urbana? **Revista de Arqueologia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, v.2, n.2,1984. p. 46-50. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/index.php/SAB/article/view/42/38>. Acesso: 21 jan. 2021.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, 2003a, p. 11-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 agosto 2020.

_____. Os museus e as ambiguidades da memória: a memória traumática. **Conf. 10º. Encontro Paulista de Museus – Memorial da América Latina**. 2018. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Ulpiano-Bezerra-de-Meneses.pdf>. Acesso: 14 fev. 2021.

MENEZES, Fernando. Vendrame. **Indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. Campo Grande: UFMS, dissertação de mestrado, 2012.

_____. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares: o ofício do historiador. **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, jul. 2003.

_____. Morfologia das cidades brasileiras: introdução ao estudo histórico da icografia urbana. **Revista USP**, [S. l.], n. 30, p. 142-155, 1996.

DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i30p142-155. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25914>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS: história & cultura**. v. 5, n. 9, p. 11-23, jan. /jun. 2006.

MORO, Nataniél Dal. Cidade de Campo Grande: Cotidiano Urbano (décadas 1960-70). El Futuro del Pasado, n.º 7, pp. 533-551, 2016. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5715215.pdf>. Acesso em 18/10/2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. **Revista**. São Paulo, n.º10, dez 1993, p.7-28. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/876>. Acesso em: 12 out. 2021.

OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de. **Campo Grande e a rua 14 de Julho: tempo, espaço e sociedade**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92847>. Acesso: 01 jun. 2021.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, 128-147. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5723154/mod_resource/content/1/ORI%C3%81%2C%20R.%20Mem%C3%B3ria%20e%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

PASSOS, E. R.; VIEIRA, A. M. D. P. A educação brasileira e a cultura fotográfica: para além da impressão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1799-1823, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13145>. Acesso em: 30 abr. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, Memória e Centralidade Urbana. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 3-12, mar. 2008. ISSN 1983-7801. Disponível em:
<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/225/179>. Acesso em: 12 maio 2021.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos históricos. Trad. Dora R. Flaksman. Rio de Janeiro, vol. 2, n.º 3, p. 3-13, 1989.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista história & ensino. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, José Barbosa. **A História de Campo Grande**. São Paulo: Ed Resenha Tributária Ltda. 1980.

RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacharias. **Criminalidade e relações de poder em Mato Grosso (1870-1910)**. Jundiaí/SP: Paco Editora, 2012.

ROJO, Roxane. Entrevista: **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19%20%3E. Acesso em: 05 dez. 2020.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. Augusto Guzzo. **Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, maio 2003. ISSN 2316-3852. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Thaís Dutra Candido da. Ensino de história e uso de imagens. *Democratizar*, v. X, n. 2, jul./dez. 2017, p.80-86. Disponível em: <http://www.facterj-petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%2010%2C%20n.%202%20%282017%29/154>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. Genealogia do conceito. In: _____. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 11-71.

THOMÁS, Julia. **A invisibilidade social, uma construção teórica. Um colóquio “Crise das Socializações”**. Universidade do Minho (Portugal). 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Julia_Tomas/publication/228333133_A_invisibilidade_social_uma_construcao_teorica/links/0fcfd4ff9604f657c0000000.pdf. Acesso: 14/08/2020.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. As metamorfoses do conceito de cidade. **Mercator, Fortaleza**, v. 14, n. 4, Número Especial, p. 17-23, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/PjdMPX9Z6QtJxxfMKj3Mdjn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2020.