

## **HISTÓRIA E ENSINO: A REVOLUÇÃO RUSSA ATRAVÉS DE IMAGENS**

Daniel Precioso<sup>1</sup>, Vilmar Antonio Bohnert<sup>2</sup>

**Resumo:** Esse estudo pretende apontar caminhos para o emprego da imagem no ensino de História. Longe de esgotar o tema, aspira somente retratar algumas experiências de docência vivenciadas por graduandos bolsistas do PIBID. Procura-se demonstrar que as imagens “de época” ou produzidas *a posteriori*, se não forem empregadas apenas de modo ilustrativo, constituem valiosos recursos didáticos à disposição do professor de História.

**Palavras-chave:** Imagem, recurso didático, ensino de História.

## **HISTORY AND EDUCATION: THE RUSSIAN REVOLUTION THROUGH IMAGES**

**Abstract:** This study intends to point a road for the use of images in the teaching of History. Far away from draining the theme, it only intends to portray some teaching experiences lived by scholars grant holders of PIBID. We try to demonstrate that the images of the time or produced later, if they be not just used in an illustrative way, they constitute valuable didactic resources to the teacher's of History disposition.

**Key-words:** Image, didactic resource, History class.

### **Introdução**

No ano letivo de 2015, o subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *campus* de Quirinópolis, elegeu o uso de recursos didáticos em sala de aula como o meio privilegiado de iniciação à docência dos graduandos bolsistas. Com vistas ao cumprimento das metas traçadas, nós – coordenador, supervisor e bolsistas – temos

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Coordenador de área do subprojeto de História do PIBID da UEG, *campus* Quirinópolis.

<sup>2</sup> Graduando em História da UEG, *campus* Quirinópolis. Bolsista do PIBID.

discutido textos teóricos e metodológicos sobre o emprego de imagens, filmes, músicas, entre outros recursos, na prática de ensino em História.

Este artigo pretende narrar algumas experiências realizadas em sala de aula no âmbito de nosso subprojeto do PIBID. Aborda o uso de gravuras, ilustrações e fotos pelos bolsistas do Programa em aulas de História sobre a Revolução Russa.<sup>3</sup> O texto está estruturado, em linhas gerais, de acordo com as etapas de desenvolvimento das atividades realizadas pelo subprojeto: a) discussão teórica sobre práticas de ensino com os graduandos bolsistas em reuniões semanais; b) escolha de uma metodologia de trabalho que norteie a inserção dos graduandos na escola-sede; c) relatos de experiências vivenciadas em sala de aula pelos graduandos bolsistas; d) avaliação dos resultados obtidos pelo subprojeto.

### **As imagens como recurso didático em aulas de História**

A utilização da imagem como recurso didático não é recente. As imagens de cenas históricas se popularizaram nos livros didáticos desde meados do século XIX (BITTENCOURT, 2004, p. 69-90). No século XX, com a globalização e o desenvolvimento da indústria cultural, as imagens se disseminaram por toda a parte. Como observou Elias Thomé Saliba (2004, p. 121), na sociedade da informação, as imagens – definidas pelo autor como “representações”, no sentido empregado por Roger Chartier (2002)<sup>4</sup> – têm substituído as nossas experiências reais. Diante disso, colocam-se as questões seguintes: como o historiador – um “artífice da palavra” – deve lidar, em sua prática de ensino, com alunos cada vez mais “bombardeados” por imagens? As representações imagéticas substituirão as representações discursivas da história? As imagens serão vilãs ou esteios dos historiadores em sala de aula?

Embora muitas dúvidas aflorem desse campo de estudos, os historiadores – e os educadores em geral – são unânimes em afirmar que as imagens não devem ser utilizadas em sala de aula como mera ilustração de conteúdos curriculares. Como salientou Circe Bittencourt (2004, p. 69-70), os livros didáticos estão repletos de imagens, mas estas aparecerem, muitas vezes, descontextualizadas e em descompasso

---

<sup>3</sup> As práticas de ensino desenvolvidas pelo subprojeto de História do PIBID da UEG-Quirinópolis – aqui narradas – foram realizadas em uma turma de 9º ano do colégio CPMG Dr. Pedro Ludovico.

<sup>4</sup> Segundo Chartier (2002), as “representações” são o resultado das “apropriações” de conteúdos da realidade, promovidas pelos agentes históricos.

com as concepções historiográficas mais recentes. Uma forma eficaz de suplantar esse problema consiste em submeter o livro didático a uma crítica interna, ou seja, não empregá-lo como fonte pura de conhecimento, mas como discurso passível de reparos; cabendo ao professor assinalar os equívocos, os pontos não consensuais e etc. Outro caminho seria projetar, em sala de aula, imagens adicionais às dos livros didáticos. Foi justamente essa a estratégia utilizada pelos pibidianos do subprojeto de História de nossa unidade universitária.

Mas quais os métodos para articular imagens e conteúdos trabalhados em sala de aula? Existem diversos métodos que norteiam o uso de imagens como recursos didáticos – levando-se em conta se se trata de uma charge, pintura, fotografia, imagem impressa (xilografia, computacional), entre outros.<sup>5</sup> Cabe aqui uma diferenciação inicial entre *imagem-texto* e *imagem-documento*. As primeiras seriam aquelas produzidas em momentos posteriores ao fato histórico retratado; enquanto as segundas teriam sido produzidas durante o próprio período abordado (não raro, pelos protagonistas do processo histórico em análise). As imagens-texto possuem, a exemplo das pinturas ou romances realistas, uma dupla historicidade: a do evento retratado e a do contexto de sua produção (BITTENCOURT, 2004, p. 88-89). Portanto, nesse caso, é imprescindível que o professor, em sala de aula, realize a articulação entre texto e contexto, ou seja, entre o conteúdo da imagem e o contexto histórico em que ela foi produzida.

### **Análise de imagens em sala de aula: apontamentos metodológicos**

*“Quem quer que se defronte com uma obra de arte, seja recriando-a esteticamente, seja investigando-a racionalmente, é afetado por seus três componentes: forma materializada, idéia (ou seja, tema, nas artes plásticas) e conteúdo”*  
(Erwin Panofsky).

Para a utilização de imagens como recurso didático, buscamos inspiração tanto na História da Arte quanto na Prática de Ensino em História. De acordo com as etapas da análise iconográfica proposta por Erwin Panofsky (1979, p. 48-53), em um primeiro momento, o observador deve identificar os significados primários (pré-iconográficos), ou seja, os motivos artísticos cujos significados são facilmente reconhecidos. Os significados secundários devem ser buscados não na familiarização com o mundo

---

<sup>5</sup> Também poderíamos listar os filmes, definidos como “imagens em movimento”.

prático, de objetos e fatos, mas com o mundo dos costumes e das tradições (imagens, estórias, alegorias). Se nos significados primários identificamos a forma, nos secundários extraímos o tema. O terceiro – e último – significado é o intrínseco, ou seja, o conteúdo da imagem, situado no campo de estudos da iconologia. Trata-se da busca do significado simbólico de uma imagem, isto é, da tentativa de reconstrução do retrato mental do autor da ação representada por meio de um fato isolado.

Para a prática realizada em sala de aula, utilizamos o método de análise de imagem proposto por Circe Bittencourt (2004, p. 87-88). Tal método divide-se em quatro etapas: em um primeiro momento, devemos apresentar a imagem para o aluno a fim de que ele realize uma observação “impressionista” (ou leitura geral), sem interferência do professor ou de legendas escritas. Ainda como parte dessa etapa, o professor deverá dialogar com o aluno, de modo a identificar qual o conhecimento obtido por intermédio da imagem. A partir daí, dando prosseguimento ao diálogo, o professor dá início ao que Panofsky (1979, p. 48-53) chama de análise iconográfica, ou seja, da especificação do tema da imagem (período histórico, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas e etc.). Feita a explanação do conteúdo intrínseco à imagem, a terceira etapa seria a de elucidação dos aspectos extrínsecos à imagem, ou seja, ao contexto de sua produção (quem a produziu e quando, para que e com qual objetivo). Finalmente, a última etapa consiste em relacionar a imagem com o conteúdo curricular estudado em sala de aula.

### **A Revolução Russa em imagens: relatos de práticas pedagógicas**

Durante o ano letivo de 2015, os bolsistas do subprojeto de História do PIBID da Universidade Estadual de Goiás, *campus* de Quirinópolis, desenvolveram uma atividade com alunos da 9ª série do Ensino Fundamental do CPMG Dr. Pedro Ludovico (escola-campo), na qual utilizaram diversas imagens retratando o episódio da Revolução Russa que ficou conhecido com “Domingo Sangrento”. A intenção era a de que os temas e conteúdos das imagens fossem apropriados e re-apresentados (CHARTIER, 2002) pelos alunos por meio de comentários orais e desenhos de charges.

A atividade foi baseada no “método de análise de imagem”, proposto por Circe Bittencourt (2004), seguindo os seguintes passos-critérios:

1. Leitura (geral) da imagem apenas por meio da observação dos alunos – sem que o professor supervisor e os bolsistas pibidianos fizessem comentários sobre a imagem;
2. Análise iconográfica – etapa em que são tecidos comentários generalizados a respeito da imagem em foco;
3. Análise do contexto de produção da imagem – em uma abordagem mais ampla – , procurando-se dar a maior gama possível de informações: autor (quem), época (quando), local (onde), razão (porque), etc.;
4. Relacionar imagem com conteúdo curricular, de modo que o aluno situe as informações expressas nas imagens com o assunto trabalhado em sala de aula.

Com relação à última etapa, na aplicação da metodologia proposta por Circe Bittencourt (2004, p. 87-88), procurou-se ir um pouco além das premissas iniciais, sendo solicitado aos alunos que expressassem, em forma de desenho, a “leitura” que fizeram das imagens do “Domingo Sangrento”.

O chamado “Domingo Sangrento” consistiu em um grande massacre ocorrido na cidade de São Petersburgo, em 22 de janeiro de 1905. O episódio teve lugar durante uma marcha pacífica de manifestantes, rumo ao Palácio de Inverno. Os manifestantes pretendiam apresentar uma petição ao czar Nicolau II, mas foram surpreendidos pela Guarda Imperial, que abriu fogo deixando muitos mortos. Contudo, a reação truculenta não foi capaz de conter a revolução que derrubaria o czarismo. Pelo contrário, como salientou Eric Hobsbawn (1991, p. 51), “após 1905 e 6, [...] o czarismo foi de fato posto de joelhos pela revolução.” Pela sua dramaticidade e simbolismo, o evento se notabilizou, sendo retratado em imagens e filmes que, hoje, podemos chamar de “clássicos”.

Uma dessas imagens clássicas é a pintura “Domingo Sangrento” (c.1910), do russo Ivan Vladimirov (1870-1947):



Imagem 1. “Domingo Sangrento” (c. 1910), de Ivan Vladimirov. Imperial War Museums (London).

A tela de Vladimirov, influenciada pelo gosto impressionista da época, traz diversos elementos simbólicos passíveis de serem analisados pelo professor de História: as flamulantes bandeiras vermelhas, o expressionismo dos gestos, os dois lados opostos bem delimitados, um dos manifestantes com o punho em riste, o homem deitado com a cabeça sangrando e etc. Tendo em vista a sua importância, a tela de Vladimirov foi uma das imagens utilizadas na atividade desenvolvida pelos bolsistas pibidianos na escola-sede para abordar o tema da Revolução Russa.

O resultado surpreendeu a todos: os bolsistas do PIBID, e também a professora supervisora, pela forma com que a turma encarou o desafio como algo novo, inédito em seu currículo escolar, e pelo modo com que os alunos captaram a leitura das imagens; os alunos, por descobrirem suas habilidades e destrezas em expressar por meio dos desenhos as suas leituras ou apropriações – no sentido empregado por Chartier (2002) – dos conteúdos presentes nas imagens previamente apresentadas.

Esperava-se certa resistência dos alunos à proposta de “colocar no papel” ideias através de imagens, já que muitos não têm essa aptidão. Porém, contrariando o esperado, não houve resistência dos alunos. Alguns tiveram mais dificuldades, mas realizaram a tarefa a contento. Chamou a atenção do grupo de bolsistas pibidianos,

nessa etapa da atividade, a forma prazerosa com que os alunos da escola-sede desempenharam a tarefa que lhes foi pedida, o que demonstra o potencial da utilização de imagens como recurso didático no ensino de História – sobretudo, no que diz respeito à motivação e ao interesse despertado no aluno.

A proposta de trabalho com imagens foi duplamente satisfatória: em primeiro lugar, pela aceitação, por parte dos alunos, que viram, neste tipo de atividade, uma boa oportunidade de aprender o conteúdo de História – para além do tradicional apoio do livro didático – de forma objetiva e prática, interagindo bem com a liberdade de expressar seu ponto de vista por meio da arte; em segundo lugar, pela surpresa, por parte do grupo de bolsistas pibidianos, diante da qualidade da produção de alguns desenhos que, realmente, inspiram algo inédito, diferente, próprio, como é o caso do desenho em que o “Czar” (estilizado) diz – “Estamos Frito!” (Imagem 2).



Imagem 2. Autor: aluno da escola-campo.



O apelo ao humor expresso na frase e na forma como o Czar foi representado criam, por si só, significados, sem ser necessário o recurso a textos ou diálogos mais extensos. A frase do Czar aponta para a apreensão por parte do aluno do tema em seus aspectos cognitivos: o líder de um regime autoritário teme a ação popular e vislumbra a ameaça que os protestos então ocorridos representavam ao seu poder. A ausência de olhos do Czar, outrossim, aponta a sua “cegueira” política ou falta de sensibilidade social, ou, em outras palavras, o seu desdém pelos protestos. Os bigodes muito alongados assumem o clarividente desejo do aluno de “caricaturizar” o ditador.

Outro aluno se valeu de técnicas de desenho em quadrinho, com diálogos entre a população comum e entre os agentes do poder, para representar a sua leitura dos conteúdos e temas presentes em imagens anteriormente apresentadas e comentadas pelos bolsistas pibidianos e pela professora supervisora (Imagem 3).



Imagem 3. Autor: aluno da escola-campo.



O primeiro quadrinho aponta para o ativismo político das lideranças populares russas, que idealizam uma “petição” de melhorias das condições de vida do povo comum, a qual deveria ser entregue ao czar. O segundo quadrinho ilustra as manifestações (protestos) populares em frente ao palácio do governo. O terceiro quadrinho aborda o autoritarismo do czar, que, ao ser notificado da petição e dos protestos, ordena a repressão violenta dos manifestantes e líderes do movimento. O último quadrinho, finalmente, retrata a matança ocorrida no domingo fatídico. O autor da imagem, no rodapé, arremata o conteúdo enredado nos quadrinhos com uma oração sintética. Depreende-se, assim, que o autor dos quadrinhos acima, no tocante aos aspectos cognitivos da proposta de atividade, apreendeu o conteúdo discutido em sala de aula, abordando a ação de contestação popular e as medidas tomadas pelo regime czarista, as quais levaram ao massacre que ficou conhecido como “Domingo Sangrento”.

Diante do exposto, a julgar pelos resultados obtidos, a imagem pode ser adotada, não apenas como um recurso para o ensino de História, mas como uma forma de avaliar os resultados das atividades desenvolvidas em sala de aula, já que os alunos produziram sentido ao “ler” as imagens apresentadas pelos bolsistas pibidianos e expressaram os seus significados por meio das novas imagens que produziram – operações que podem ser entendidas como etapas de apropriação e representação, tal como definidas por Chartier (2002). Tal abordagem permitiu ao grupo de bolsistas pibidianos não apenas trabalhar com o recurso didático-pedagógico das imagens, mas, na medida do possível, ampliar sua ação, explorando e fomentando a criatividade do aluno, sempre surpreendente.

### **Considerações Finais**

As experiências dos bolsistas do subprojeto de História do PIBID da Universidade Estadual de Goiás, *campus* de Quirinópolis, têm se mostrado salutar, sobretudo, por propiciar a aplicação de metodologias alternativas ao chamado “ensino tradicional”. O aperfeiçoamento dos futuros profissionais da educação, mais especificamente, professores de História – objetivo primordial do PIBID – tem conduzido o grupo a caminhos interessantes na busca de metodologias de ensino

diferenciadas e, ao mesmo tempo, atrativas para os alunos, que, de maneira geral, consideram o “ensino de História tradicional” enfadonho. A sala de aula mostra-se, sob essa óptica, como uma verdadeira “oficina de trabalho”, na qual são experimentadas diferentes metodologias, recursos-didáticos e estratégias para a consecução do processo de ensino-aprendizagem. Neste breve relato, procuramos apresentar um de nossos “experimentos”.

A utilização de imagens como suporte didático-pedagógico, escapulindo da tradicional iconografia constante no livro didático e do uso meramente ilustrativo, mostra-se eficaz no sentido de despertar a atenção do aluno e, ao mesmo tempo, oportunizar uma reflexão mais profunda, sob a ótica de uma leitura crítica do conteúdo curricular trabalho em sala de aula.

Este contato-surpresa do aluno com a imagem, cronologicamente fora de seu conhecimento – embora o conteúdo da disciplina em sala de aula, na maioria das vezes, faça referência ao evento histórico –, faz com que, naquele momento (e a partir dele), sua imaginação seja impulsionada a fazer uma leitura própria de uma experiência inédita. Nesse ponto reside o objetivo do trabalho com imagens, pois, como afirma Circe Bittencourt (2004, p. 70), as imagens “são utilizadas para ‘concretizar’ noções abstratas, tais como a de tempo histórico, proporcionando aos alunos formas de presenciar outras experiências não vivenciadas por eles”.

## Referências

ASCHER, Abraham. Gapon and Bloody Sunday. In: \_\_\_\_\_. **Revolution of 1905**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988, vol. 1.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre imagens e textos. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O saber historiográfico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 69-90.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. (trad.). Lisboa: DIFEL, 2002.

HOSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos. O breve século XX** (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1911.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Revolução Russa** (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

NEIVA, Eduardo, et. al. Imagem. História e Semiótica. In: **Anais do Museu Paulista. História e cultura material. Debate**. São Paulo: Museu Paulista da USP, 1993 [Debate, nova série 1].

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais** (trad.). São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

RAMOS, J. Mário O. Cultura de Massa. Novas tecnologias e pós-modernidade. **Revista de Cultura Vozes**. v. 89, n. 1, jan./fev. 1995, pp. 14-22.

SABLINSKY, Walter. **The Road to Bloody Sunday: Father Gapon and the St. Petersburg Massacre of 1905**. Princeton, NJ: Princeton University, 1976.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber historiográfico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 117-127.

TROTSKY, Leon. **A História da Revolução Russa** (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.