



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COM AS FOTOGRAFIAS NO ENSINO DA SEGUNDA GUERRA  
MUNDIAL: UM ESTUDO COMPARADO DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018**

**MARIA LUIZA PÉROLA DANTAS BARROS**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COM AS FOTOGRAFIAS NO ENSINO DA SEGUNDA GUERRA  
MUNDIAL: UM ESTUDO COMPARADO DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018**

**MARIA LUIZA PÉROLA DANTAS BARROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador: Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Barros, Maria Luiza Pérola Dantas  
B277t O trabalho com as fotografias no ensino da Segunda Guerra Mundial : um estudo comparado das coleções do PNDL 2018 / Maria Luiza Pérola Dantas Barros; orientador Dilton Candido Santos Maynard. – São Cristóvão, SE, 2019.  
171 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Fotografia na educação. 4. Material didático. 5. Guerra Mundial, 1939-1945. I. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) - 2018. II. Maynard, Dilton Candido Santos, orient. III. Título.

CDU 37.016:94:77.04



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

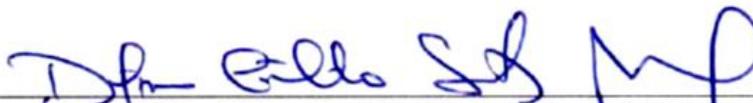


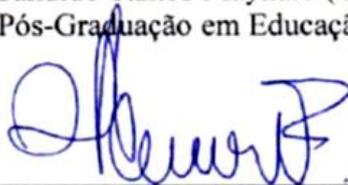
MARIA LUIZA PÉROLA DANTAS BARROS

O TRABALHO COM AS FOTOGRAFIAS NO ENSINO DA SEGUNDA  
GUERRA MUNDIAL: UM ESTUDO COMPARADO DAS COLEÇÕES DO  
PNLD 2018

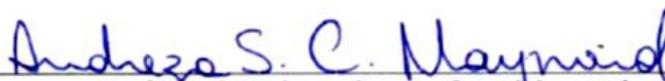
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

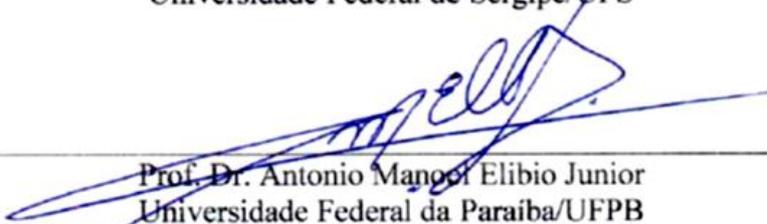
Aprovada em: 27. 02. 2019

  
Prof. Dr. Dilton Candido Santos Maynard (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS



Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

  
Prof.ª Dr.ª Andreza Santos Cruz Maynard  
Universidade Federal de Sergipe/UFS

  
Prof. Dr. Antonio Manoel Elibio Junior  
Universidade Federal da Paraíba/UEPB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2019

## AGRADECIMENTOS

Graças a Deus cheguei até aqui. Muitos foram os desafios ao longo destes dois últimos anos, mas em cada um sentia que Ele renovava as minhas forças para continuar a árdua caminhada da Pós-Graduação.

Compreendo que agora também seja um momento para agradecer àqueles que, de alguma maneira, foram importantes nesse percurso. Agradeço a CAPES pelos subsídios necessários para caminhar com as atividades de pesquisa.

Obviamente o próximo agradecimento se destina ao meu orientador, professor Dilton Maynard. Poderia gastar todas as páginas desta dissertação para te agradecer, professor, e mesmo assim ainda ficaria aquém dos seus merecimentos. O senhor acreditou que a minha ideia tinha potencial para virar uma pesquisa de Mestrado, comprando meu discurso em uma dada reunião que, confesso, nem eu colocava tanta fé; me deu liberdade suficiente para modificar o ângulo de observação do meu objeto de pesquisa, todas as vezes que foram necessárias (e olhe que foram muitas); mostrou-me que paciência é um traço marcante em sua personalidade, principalmente no que diz respeito aos prazos para entregar as atividades e à algumas reuniões que, por motivos diversos, eu não conseguia comparecer; o senhor não mediu esforços para entregar as correções de textos necessárias, fazendo, inclusive, reunião num supermercado para tanto. No fim das contas, se cheguei até aqui, devo muito ao senhor, professor, que é o maior interessado no crescimento de seus orientandos. Certa vez ouvi que um professor faz toda a diferença. E o senhor, tenha certeza, tem feito toda a diferença para mim nesses anos de orientação. Por isso, todo o meu respeito, admiração e agradecimento ao senhor, professor.

Agradeço ao meu pai, Luiz Barros, por, desde de sempre, me mostrar que o conhecimento é algo fundamental nas nossas vidas. Agradeço a minha mãe, Rita de Cássia, por ter acompanhado tudo de perto, por sempre se prestar a ouvir cada pequena descoberta minha na pesquisa, por ter paciência com todas as minhas irritações quando as coisas não davam certo, por ser meu suporte da vida toda... O que seria de mim sem você? Certamente não estaria aqui hoje! Também um agradecimento especial para minha irmã, Fernanda Joaquina, por proporcionar momentos de distração e de conversas, sempre necessários, e para minha avó Maria, que acreditava tanto nisso tudo, que rezou muito e até que custeou a inscrição para a seleção de Mestrado.

Tenho certeza que se fosse perguntado para cada um que passou pelo Mestrado, todos pontuariam alguma superação que acabaram vivenciando neste momento. No meu caso, o

momento no qual precisei me superar teve início ainda no decorrer da seleção, não tanto pelas provas, mas por um conjunto de fatores pessoais que precisava absorver, racionalizar e não permitir que me atrapalhasse. Neste momento, ter um amigo próximo, buscando ajudar como era possível foi de suma importância. E este amigo, Padre Bosco, era o senhor! Por tudo, o meu muito obrigada.

Definitivamente as aulas do Mestrado não seriam as mesmas sem os colegas, para mim amigos, com os quais dividi esses momentos. O meu muito obrigada aos integrantes da “extinta” Linha 1: Andréia, Caroline, Wênia, Dércio, Salim, Crislene, Luana, João e Amanda. Com cada um de vocês aprendi um pouco. De modo mais próximo: Andréia e Wênia, duas amigas maravilhosas que conheci nesse tempo e que espero levar por toda a vida; Dércio e Caroline, que já conhecia do GET, mas só estreitei os laços nestes tempos e percebi os seres humanos maravilhosos vocês são.

Falando em GET, o meu agradecimento a Mônica, Diego, Karla e Iza, que me auxiliaram na época da seleção; aos colegas de reunião do *WWII – GET Leituras*, com os quais muito tenho apreendido; a Ana Luiza pelas trocas de figurinhas no que se refere ao livro didático; a Marcelo, por dividir comigo sua experiência docente; e, principalmente, a Clotildes, por todas as ajudas (acadêmicas e pessoais); pelas conversas por Skype que avançavam pela noite; por todos os valiosos conselhos; e por você ser um exemplo a ser seguido.

Estendo os meus sinceros agradecimentos aos professores que contribuíram, a partir de uma leitura crítica e atenta, com esta pesquisa: Andreza Maynard, Anita Lúchesi, Greice Schneider, Antonio Elíbio, Rafael Araújo, Fábio Alves e Itamar Freitas. A este último, agradeço ainda a disponibilidade em me ajudar nas questões sobre ensino de História e livro didático, emprestando até um conceito e me presenteando com livros que auxiliaram bastante. As professoras Odete e Tereza Cristina, meus agradecimentos pela valorosa ajuda no inglês.

Aos demais familiares, amigos e conhecidos que torceram, acreditaram e rezaram por mim neste tempo: o meu muitíssimo obrigada.

## RESUMO

### **O TRABALHO COM AS FOTOGRAFIAS NO ENSINO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UM ESTUDO COMPARADO DAS COLEÇÕES DO PNLD 2018**

Esta dissertação investiga, a partir de uma perspectiva comparada, como as fotografias que representam a Segunda Guerra Mundial, vistas aqui como fontes que colaboram na narrativa dos fatos, foram trabalhadas nos livros didáticos de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, e que teve por público alvo os alunos e professores do ensino médio das escolas públicas brasileiras. Objetivamos compreender de que maneira as coleções aprovadas materializaram as exigências do Edital 2018, no que se refere ao trabalho destas fotografias em suas obras, a partir do conceito de ancoragem da imagem pelo texto, proposto por Barthes (1964;1990). Os livros didáticos utilizados foram os manuais do professor, que tanto comportam a parte destinada ao discente, quanto o suporte pedagógico ao docente, tendo em vista estes possibilitarem uma visão geral de cada obra. A partir disto, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a História Comparada (KOCKA, 2003; BARROS, 2007), tendo em vista fornecer condições para uma observação mais sistematizada do objeto em questão, no que se refere as semelhanças e, principalmente, as diferenças existentes no trato das fotografias por cada coleção, sujeitas, por sua vez, a um mesmo edital. Esta pesquisa acaba por demonstrar que, diferente da proposta inicial do Edital 2018, no que se refere as fotografias serem tratadas pelas coleções como fonte no ofício de narrar os fatos históricos, por vezes algumas das coleções aprovadas acabaram negligenciando informações, o que poderia prejudicar o entendimento de aspectos importantes do conflito em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Segunda Guerra. Fotografia. Livro didático. PNLD 2018.

## **ABSTRACT**

### **THE WORK WITH PHOTOGRAPHS IN THE TEACHING OF THE SECOND WORLD WAR: A COMPARATIVE STUDY OF PNLD 2018 COLLECTIONS**

This dissertation investigates, from a comparative perspective, how the photographs that represent World War II, seen here as sources that collaborate in the narrative of the facts, were worked out in the didactic books of History, approved by the National Program of Didactic Book (PNLD) 2018, and that had as target public the students and teachers of the high school of the Brazilian public schools. From this, we aim to understand how the approved collections materialized the requirements of the 2018 Edict, regarding the work of these photographs in their works, based on the concept of anchorage of the image by the text, proposed by Barthes (1964, 1990). The textbooks used were the teacher's manuals, which both bear the part intended for the student, and the pedagogical support to the teacher, in order to provide an overview of each work. The methodology used in this research was the Comparative History (KOCKA, 2003; BARROS, 2007), in order to provide conditions for a more systematized observation of the object in question, regarding the similarities and mainly the differences existing in the treatment of the photographs by each collection, subject, in turn, to a same edict. This research reveals that, unlike the initial proposal of the 2018 Edict, as far as photographs are treated by the collections as a source in the craft of narrating the historical facts, sometimes some of the approved collections ended up neglecting information, which could harm the understanding of aspects the conflict in question.

**KEYWORDS:** Teaching of the Second War. Photography. Textbook. PNLD 2018.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Soldados alemães, observados por Hitler, na invasão à Polônia.....	74
Fotografia 2 – Aviões bombardeiros alemães.....	75
Fotografia 3 – Tanques alemães.....	75
Fotografia 4 – Infantaria motorizada alemã.....	76
Fotografia 5 – Tropas alemãs na Polônia.....	76
Fotografia 6 – Tropas alemãs em Paris.....	77
Fotografia 7 – <i>Afrika Korps</i> na Líbia.....	77
Fotografia 8 – Soldados nazistas capturados em Lenigrado.....	78
Fotografia 9 – Soldados alemães na Batalha de Moscou.....	78
Fotografia 10 – Despedida de pracinha.....	79
Fotografia 11 – FEB no Porto de Nápoles.....	79
Fotografia 12 – FEB marcha em Nápoles.....	80
Fotografia 13 – Soldado brasileiro na Itália.....	80
Fotografia 14 – FEB aguarda em Nápoles para retorno.....	81
Fotografia 15 – Pracinhas recebendo homenagens.....	81
Fotografia 16 – Pracinha em entrevista.....	82
Fotografia 17 – Soldado soviético em edifício em Berlim.....	83
Fotografia 18 – Soldado soviético em edifício em Berlim.....	83
Fotografia 19 – Soldados soviéticos nos arredores de Stalingrado.....	84
Fotografia 20 – Soldados soviéticos em Stalingrado.....	84
Fotografia 21 – Soldados soviéticos capturados.....	85
Fotografia 22 – Soviéticos na Batalha de Kursk.....	85
Fotografia 23 – Soldados norte-americanos.....	86
Fotografia 24 – Soldados norte-americanos antes do desembarque na Normandia.....	86
Fotografia 25 – Tropas norte-americanas nas Ardenas.....	87
Fotografia 26 – Soldados americanos no Monte Suribachi.....	87
Fotografia 27 – Soldados em Omaha.....	88
Fotografia 28 – Tropas aliadas na Normandia.....	89

<b>Fotografia 29 – Soldado japonês.....</b>	<b>90</b>
<b>Fotografia 30 – Grupo de pilotos japoneses.....</b>	<b>90</b>
<b>Fotografia 31 – Soldados africanos.....</b>	<b>91</b>
<b>Fotografia 32 – Artilharia britânica.....</b>	<b>92</b>
<b>Fotografia 33 – Bomba em Hiroshima.....</b>	<b>93</b>
<b>Fotografia 34 – Explosão em Nagasaki.....</b>	<b>94</b>
<b>Fotografia 35 – Aviões e tanques soviéticos bombardeando Berlim.....</b>	<b>94</b>
<b>Fotografia 36 – Cíveis alemães observando corpos de prisioneiros.....</b>	<b>95</b>
<b>Fotografia 37 – Cova coletiva de judeus.....</b>	<b>96</b>
<b>Fotografia 38 – Morte em Kerch.....</b>	<b>96</b>
<b>Fotografia 39 – Londres em ruínas.....</b>	<b>97</b>
<b>Fotografia 40 – Centro de Londres destruído.....</b>	<b>97</b>
<b>Fotografia 41 – Coluna soviética derrotada.....</b>	<b>98</b>
<b>Fotografia 42 – Ataque a Pearl Harbor.....</b>	<b>98</b>
<b>Fotografia 43 – Navios estadunidenses após ataque japonês.....</b>	<b>99</b>
<b>Fotografia 44 – Nagasaki destruída.....</b>	<b>100</b>
<b>Fotografia 45 – Hiroshima destruída.....</b>	<b>100</b>
<b>Fotografia 46 – Hiroshima em ruínas.....</b>	<b>101</b>
<b>Fotografia 47 – Cidade de Hiroshima após explosão.....</b>	<b>101</b>
<b>Fotografia 48 – Portão de Auschwitz.....</b>	<b>102</b>
<b>Fotografia 49 – Prisioneiros em Buchenwald.....</b>	<b>103</b>
<b>Fotografia 50 – Campo de concentração nazista em Buchenwald.....</b>	<b>104</b>
<b>Fotografia 51 – Chegada de prisioneiros judeus em Auschwitz.....</b>	<b>104</b>
<b>Fotografia 52 – Judeus poloneses em fábrica.....</b>	<b>105</b>
<b>Fotografia 53 – Chegada de judeus em Auschwitz-Birkenau.....</b>	<b>106</b>
<b>Fotografia 54 – Famílias judias no Gueto de Varsóvia.....</b>	<b>106</b>
<b>Fotografia 55 – Gueto de Varsóvia.....</b>	<b>107</b>
<b>Fotografia 56 – Crianças no Gueto de Lotz.....</b>	<b>108</b>
<b>Fotografia 57 – Tribunal de Nuremberg.....</b>	<b>108</b>
<b>Fotografia 58 – Os três grandes em Potsdam.....</b>	<b>109</b>

<b>Fotografia 59 – Os três grandes em Yalta.....</b>	<b>110</b>
<b>Fotografia 60 – Os três grandes em Teerã.....</b>	<b>110</b>
<b>Fotografia 61 – Churchill em Londres.....</b>	<b>111</b>
<b>Fotografia 62 – Hitler em Paris.....</b>	<b>112</b>
<b>Fotografia 63 – Hitler e oficiais no Museu dos Inválidos.....</b>	<b>112</b>
<b>Fotografia 64 – Hitler e Franco.....</b>	<b>113</b>
<b>Fotografia 65 – Sobreviventes de Auschwitz.....</b>	<b>114</b>
<b>Fotografia 66 – Crianças judias sobreviventes.....</b>	<b>114</b>
<b>Fotografia 67 – Prisioneiros libertos dos campos de concentração.....</b>	<b>115</b>
<b>Fotografia 68 – Sobreviventes do Campo de Concentração de Wöbbelin.....</b>	<b>116</b>
<b>Fotografia 69 – Sobreviventes em Nagasaki.....</b>	<b>117</b>
<b>Fotografia 70 – Ingleses em fila.....</b>	<b>118</b>
<b>Fotografia 71 – Venda de leite em Londres.....</b>	<b>118</b>
<b>Fotografia 72 – Interior de uma biblioteca bombardeada em Londres.....</b>	<b>119</b>
<b>Fotografia 73 – Cíveis alemães nos escombros.....</b>	<b>119</b>
<b>Fotografia 74 – Alunos berlinenses.....</b>	<b>120</b>
<b>Fotografia 75 – Resistência francesa.....</b>	<b>121</b>
<b>Fotografia 76 – Resistência francesa.....</b>	<b>121</b>
<b>Fotografia 77 – Libertação da Normandia.....</b>	<b>122</b>
<b>Fotografia 78 – Mulheres <i>partisans</i> iugoslavas.....</b>	<b>123</b>
<b>Fotografia 79 – Produção de aviões nos EUA.....</b>	<b>124</b>
<b>Fotografia 80 – Mulher em linha de montagem.....</b>	<b>124</b>
<b>Fotografia 81 – Mulheres no interior de uma fábrica.....</b>	<b>125</b>
<b>Fotografia 82 – Beijo na <i>Times Square</i>.....</b>	<b>126</b>
<b>Fotografia 83 – Enfermeiras na Flórida.....</b>	<b>127</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – Distribuição de fotografias por coleção-PNLD 2018.....</b>	<b>22</b>
<b>QUADRO 2 – Blocos Temáticos.....</b>	<b>23</b>
<b>QUADRO 3 – Perfil de cada coleção aprovada para História - PNLD 2018.....</b>	<b>47</b>
<b>QUADRO 4 – Atendimento das coleções ao Edital 2018.....</b>	<b>49</b>
<b>QUADRO 5 – Localização das fotografias nos livros de História – PNLD 2018.....</b>	<b>71</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 – Aquisição das obras referentes ao PNLD 2018.....</b>	<b>18</b>
<b>TABELA 2 – Estatística do Governo – aquisição por editora.....</b>	<b>19</b>
<b>TABELA 3 – Agrupamento de editoras por Grupos de Educação.....</b>	<b>20</b>
<b>TABELA 4 – Temas e frequência nas coleções do PNLD 2018.....</b>	<b>62</b>
<b>TABELAS DE 5 A 17 – Quantitativo de fotografias e atividades por coleção aprovada no PNLD 2018</b>	
<b>Coleção Caminhos do Homem.....</b>	<b>143</b>
<b>Coleção Cenas da História.....</b>	<b>144</b>
<b>Coleção #Contato História.....</b>	<b>145</b>
<b>Coleção Conexões com a História.....</b>	<b>145</b>
<b>Coleção História.....</b>	<b>146</b>
<b>Coleção História – das Cavernas ao Terceiro Milênio.....</b>	<b>146</b>
<b>Coleção História em Debate.....</b>	<b>147</b>
<b>Coleção História Global.....</b>	<b>147</b>
<b>Coleção História-Passado e Presente.....</b>	<b>148</b>
<b>Coleção História, Sociedade &amp; Cidadania.....</b>	<b>149</b>
<b>Coleção Oficina de História.....</b>	<b>149</b>
<b>Coleção Olhares da História – Brasil e Mundo.....</b>	<b>150</b>
<b>Coleção Por dentro da História.....</b>	<b>150</b>

## **ABREVIATURAS**

DICEI - Diretoria de Currículos e Educação Integral.

EDH - Educação em Direitos Humanos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 /1996)

MEC - Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

SEB - Secretaria de Educação Básica

## **SIGLAS PARA AS COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD 2018**

CAH – Caminhos do Homem

CEH – Cenas da História

CH - #Contato História

COH – Conexões com a História

H – História

HCTM – História- das Cavernas ao Terceiro Milênio

HD – História em Debate

HG – História Global

HPP – História- Passado e Presente

HSC – História, Sociedade & Cidadania

OFH – Oficina História

OLH – Olhares da História- Brasil e Mundo

PH – Por dentro da História

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1. Contextualizando o objeto de pesquisa.....	17
1.2. Justificativas para este trabalho.....	24
1.3. Da metodologia.....	27
1.4. Da teoria.....	28
<b>2. LEGISLAÇÃO E ENTENDIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>36</b>
2.1. Características Gerais do Edital 2018.....	36
2.2. Critérios do Edital 2018.....	38
2.3. Um perfil inicial das coleções de História aprovadas no PNLD 2018 .....	47
<b>3. A SEGUNDA GUERRA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>51</b>
3.1. Panorama da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) .....	51
3.1.1. A cobertura fotográfica do conflito .....	59
3.2. A temática “Segunda Guerra Mundial” nos livros didáticos de História.....	61
3.3. Fotografias da guerra nos livros didáticos .....	70
<b>4. ÁLBUM FOTOGRÁFICO .....</b>	<b>74</b>
4.1. Soldados e Máquinas de Guerra.....	74
4.2. Bombas, morte e destruição.....	92
4.3. Judeus e julgamento.....	102
4.4. Lideranças.....	109
4.5. Sobreviventes.....	113
4.6. Cotidiano.....	117
4.7. Resistência.....	120
4.8. Indústria de Guerra .....	123
4.9. Enfermeiras .....	125
<b>5. A ABORDAGEM DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....</b>	<b>128</b>
5.1. Ancoragem.....	128
5.2. O trabalho das fotografias enquanto fontes.....	139
5.3. Contagem geral das fotografias nas coleções do PNLD 2018.....	142
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>155</b>
7.1. Fontes.....	155
7.2. Artigos e Livros.....	156

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga, a partir de uma perspectiva comparada, como as fotografias<sup>1</sup> da Segunda Guerra Mundial, foram trabalhadas nos livros didáticos de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, e que teve por público alvo os alunos e professores do ensino médio das escolas públicas brasileiras. A partir disto, objetivamos compreender se e de que maneira as coleções aprovadas materializaram as exigências do Edital 2018, no que se refere ao trabalho destas fotografias em suas obras como fonte<sup>2</sup> no ofício de narrar os fatos históricos<sup>3</sup>, a partir do conceito de ancoragem (ou fixação) da imagem pelo texto, proposto por Barthes (1964;1990).

### 1.1. Contextualizando o objeto de pesquisa

O PNLD é um programa existente desde 1985, mas que só passou à função de aquisição e distribuição ampla dos livros didáticos dez anos mais tarde. Somente em 1996 o Programa iniciou a avaliação dos manuais escolares a partir de editais trienais (MATOS; SENNA, 2013).

O objetivo deste programa seria avaliar livros didáticos e distribuí-los nas escolas públicas brasileiras. Sua execução ocorreria em ciclos trienais, cada um deles destinado a um nível escolar (ensino fundamental menor, ensino fundamental maior e ensino médio). As editoras submeteriam suas coleções ao edital do PNLD para serem avaliadas por especialistas de cada área, conforme as normas deste documento. Em seguida, seria produzido o Guia do Livro Didático com resenhas dos materiais aprovados para as escolas públicas escolherem as coleções que melhor se adequassem ao seu projeto político pedagógico (BRASIL.MEC, 2015), sendo papel do Estado efetivar a compra e distribuir aos alunos.

Quem não está familiarizado com as dimensões deste programa possivelmente não imagina o lucrativo mercado cultural existente nesse processo de compra e distribuição de livros didáticos. Se a coleção submetida por uma editora é aprovada, a compra é praticamente garantida pelo governo, o que significa que milhões de exemplares daquela coleção serão adquiridos junto as editoras e distribuídos pelos estados da Federação.

---

<sup>1</sup> Considera-se nesta pesquisa o termo fotografia, assim como imagem fotográfica e foto como sinônimos.

<sup>2</sup> O termo fonte é entendido nesta pesquisa como sinônimo de documento, no que se refere aos vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo, que acabam por fornecer indícios do passado.

<sup>3</sup> Entendido nesta pesquisa como o ofício do historiador, no que se refere à: levantar explicações prévias; criar hipóteses explicativas; analisar e classificar as fontes históricas; fornecer uma explicação histórica do fato estudado, por exemplo. Sobre isto ver: PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p.191-218.

O site do FNDE disponibilizou online<sup>4</sup> os valores gerais investidos pelo governo na aquisição dessas obras, referentes ao PNLD 2018, conforme a tabela seguinte:

**TABELA 1: Aquisição das obras referentes ao PNLD 2018**

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2018	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	<b>Total do PNLD 2018</b>	<b>117.566</b>	<b>31.137.679</b>	<b>153.899.147</b>	<b>1.467.232.112,09</b>

Fonte: FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Dos valores apresentados, interessam aqui os gastos destinados ao ensino médio, por ser essa etapa de ensino o alvo do Edital 2018. É possível perceber que os gastos gravitaram em torno de R\$ 879.770.303,13, que beneficiariam 19.921 escolas, com seus 7.085.669 alunos regularmente matriculados. Dividindo o gasto pelos exemplares adquiridos, chega-se a média de R\$ 9,85, gastos pelo governo na compra de cada livro. Separado, este valor pode até ser considerado baixo, mas quando comparado ao número de tiragem de obras por editora, fica perceptível a dimensão dos lucros envolvidos, conforme a tabela<sup>5</sup> a seguir:

<sup>4</sup> Disponível para consulta em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> data de acesso: 13/02/19, às 12:10.

<sup>5</sup> Confeccionada a partir do cruzamento dos dados estatísticos apresentados até aqui com os “Valores de aquisição por editora”, disponível para download em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.

**TABELA 2: Estatística do Governo - aquisição por editora<sup>6</sup>**

<b>Editora</b>	<b>Número de tiragem para o Ensino Médio</b>
<b>Autêntica Editora Ltda</b>	<b>458.652</b>
<b>Base Editorial</b>	<b>158.735</b>
<b>Berlendis Editores Ltda</b>	<b>195.511</b>
<b>Edições Escala Educacional</b>	<b>424.940</b>
<b>Edições SM Ltda</b>	<b>9.784.224</b>
<b>Edições AJS Ltda</b>	<b>1.424.705</b>
<b>Editora Ática</b>	<b>15.355.319</b>
<b>Editora do Brasil</b>	<b>2.028.775</b>
<b>Editora FTD</b>	<b>11.289.214</b>
<b>Editora Moderna</b>	<b>18.099.864</b>
<b>Editora Positivo</b>	<b>1.514.189</b>
<b>Editora Scipione S.A</b>	<b>6.768.665</b>
<b>IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda</b>	<b>706.779</b>
<b>Imperial Novo Milênio Gráfica e Editora Ltda</b>	<b>964.962</b>
<b>Leya Editora Ltda</b>	<b>4.338.055</b>
<b>Palavras Projetos Editoriais</b>	<b>122.412</b>
<b>Quinteto Editorial Ltda</b>	<b>1.940.824</b>
<b>Richmond Educação Ltda</b>	<b>1.592.541</b>
<b>Saraiva Educação Ltda</b>	<b>12.213.222</b>

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Considerando que a maior parte das editoras não atuam sozinhas, mas compõem grupos de educação e, de acordo com a Abrelivros<sup>7</sup>, associação que reúne as grandes editoras do setor didático, chega-se ao resultado de que o grupo de educação *Somos Educação*, do qual fazem parte as editoras Ática, Saraiva e Scipione, seria o grande vencedor do certame governamental, por ter conseguido emplacar, no geral, 29 das 94 obras aprovadas para os componentes curriculares de ensino, seguida do *Grupo Santilha*, do qual fazem parte a editora Moderna e a

<sup>6</sup> Há mais editoras na relação fornecida pelo site do FNDE. Estas foram selecionadas por possuírem tiragens relacionadas aos componentes curriculares do ensino médio, alvo do PNLD 2018.

<sup>7</sup> Ver: <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/06/29/somos-educacao-e-campea-do-pnld-2018> data de acesso: 07/01/19, às 20:24.

Richmond, de capital espanhol, que aprovou 17 obras, e a *FTD Educação*, que fazem parte tanto a FTD quanto a Quinteto, com 13 obras aprovadas no geral. No que se refere ao agrupamento das demais editoras em grupos de educação, expõe-se a tabela a seguir:

**TABELA 3: Agrupamento de editoras por Grupos de Educação**

<b>Grupo de Educação</b>	<b>Editoras participantes</b>
<b>Somos Educação</b>	Ática; Saraiva; Scipione
<b>Grupo Santilha</b>	Moderna; Richmond
<b>FTD Educação</b>	FTD; Quinteto
<b>Grupo Escala</b>	Leya Educação; Escala
<b>IBEP Educação</b>	Base; IBEP

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Tudo isto possibilita um breve entendimento do funcionamento do mercado de livros didáticos no Brasil, o que ajuda a perceber, portanto, como que para as editoras (e, por conseguinte, para os grupos de educação) este é um mercado estratégico e altamente lucrativo, sendo, por isso, fundamental para elas se enquadrarem às exigências dos editais PNLD.

Com relação ao Edital 2018<sup>8</sup>, que contém os pontos a serem observados por parte das editoras para submeterem suas obras, as fotografias, assim como algumas outras fontes, foram consideradas como critério importante nesse processo de avaliação e seleção das obras, que deveriam apresentar:

- l.** (...) fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica, como diferentes tipos de textos, sítios de internet, relatos, depoimentos, charges, filmes, fotografias, reproduções de pinturas, e indica possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local;
- m.** (...) imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico; (BRASIL.MEC, 2015, p.47)

Em relação ao Manual do Professor, recomendava-se que ele possuísse:

<sup>8</sup> BRASIL. MEC. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

c. (...) informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório (BRASIL.MEC,2015, p.47).

Deste modo, o edital deixa claro de que maneira enquadrou a imagem fotográfica que seria analisada: não como mera ilustração, mas antes como uma fonte no ofício de narrar os fatos históricos.

Ao todo foram 13 coleções aprovadas para o componente curricular História pelo referido edital, cada uma composta por três livros didáticos referentes às três séries do ensino médio, totalizando 39 livros didáticos. Como interessam aqui as fotografias relacionadas à Segunda Guerra Mundial, e como tal temática compõe as obras destinadas ao terceiro ano do ensino médio, são 13 livros didáticos para analisar nesta pesquisa, que juntos somam 91 fotografias relacionadas ao conflito, conforme o quadro seguinte. Para o cruzamento das informações, utiliza-se aqui do Resultado Final do Edital do PNLD 2018, publicado no Diário Oficial da União nº 147, em 02 de agosto de 2017.

## QUADRO 1

## Distribuição de fotografias por coleção- PNLD 2018

<b>Título</b>	<b>Sigla</b>	<b>Autores</b>	<b>Edição</b>	<b>Editora</b>	<b>Nº de fotos de Segunda Guerra</b>
<b>Caminhos do Homem</b>	CAH	Adhemar Marques; Flávio Beruti	3ª	Base Editorial	01
<b>Cenas da História</b>	CEH	Cândido Grangeiro	1ª	Palavras e Projetos Editoriais	04
<b>Conexões com a História</b>	COH	Alexandre Alves; Letícia Fagundes de Oliveira	3ª	Moderna	08
<b>#Contato História</b>	CH	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco Pellegrini	1ª	Quinteto	22
<b>História</b>	H	Georgina dos Santos; Jorge Ferreira; Ronaldo Vainfas; Sheila de Castro Faria	3ª	Saraiva Educação	08
<b>História- das Cavernas ao Terceiro Milênio</b>	HCTM	Myriam Becho Mota; Patrícia Ramos Braick	4ª	Moderna	08
<b>História em Debate</b>	HD	Renato Mocellin; Rosiane de Camargo	4ª	Editores do Brasil	09
<b>História Global</b>	HG	Gilberto Cotrim	3ª	Saraiva Educação	04
<b>História- Passado e Presente</b>	HPP	Gislane Azevedo; Reinaldo Seriacopi	1ª	Ática	05
<b>História, Sociedade &amp; Cidadania</b>	HSC	Alfredo Boulos Júnior	2ª	FTD	06
<b>Oficina de História</b>	OFH	Flávio de Campos; Júlio Pimentel Pinto; Regina Claro	2ª	Leya	02
<b>Olhares da História- Brasil e Mundo</b>	OLH	Bruno Vicentino; Cláudio Vincentino	1ª	Scipione	09
<b>Por dentro da História</b>	PH	Célia Cerqueira; Maria Aparecida Pontes; Pedro Santiago	4ª	Escala Educacional	05

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

No universo de fotografias dos livros aprovados para o PNLD 2018, a fim de montar a categoria “fotografia de Segunda Guerra”, cujo número de fotos por coleção a tabela anterior apresenta, alguns filtros foram aplicados para a seleção das imagens: tinham que ser fotografias tiradas entre os anos da Segunda Guerra (1939-1945) que, dentro dos livros didáticos, se localizassem nos capítulos relacionados à temática e que direta/indiretamente retratassem aspectos do conflito. A partir disto, e levando em consideração o assunto central destas imagens

a partir de suas respectivas legendas, foram agrupadas em blocos temáticos, expostos no quadro a seguir:

## QUADRO 2

### Blocos temáticos<sup>9</sup>

Nome	Composição	Nº de fotos	% em relação ao total de fotografias
Soldados e Máquinas de Guerra	Imagens que retratam os exércitos e/ou maquinário de guerra alemão, britânico, africano, norte-americano soviético, brasileiro e japonês	33	36%
Bombas, morte e destruição	Imagens das explosões das bombas atômicas, dos corpos quando da abertura dos campos de concentração e extermínio, das ruínas em Londres e na Alemanha pós bombardeios	17	19%
Judeus e julgamento	Imagens feitas nos campos de concentração e nos guetos de judeus e a fotografia do Tribunal de Nuremberg	10	11%
Lideranças	Imagens de representantes das nações envolvidas no conflito	08	9%
Sobreviventes	Imagens retratando sobreviventes dos campos de concentração e das explosões das bombas atômicas	05	6%
Cotidiano	Imagens relacionadas ao dia-a-dia de civis afetados pelo conflito	05	6%
Resistência	Imagens de civis que se organizaram em luta contra o nazismo	04	4%
Indústria de guerra	Imagens retratando o interior das fábricas e da produção voltada para o conflito	03	3%
Enfermeiras	Imagens de enfermeiras, norte-americanas, no tempo de guerra	02	2%

Quadro confeccionado pela autora para esta dissertação

<sup>9</sup> Além das fotografias alocadas nestes blocos, há ainda quatro fotografias (correspondentes aos 4% faltantes) que, pela descrição nas respectivas legendas das coleções, não se enquadravam em nenhum dos blocos anteriores.

## 1.2. Justificativas para este trabalho

Neste momento se faz necessário pontuar as escolhas deste trabalho: por que pesquisar a Segunda Guerra Mundial? Por que pesquisar no livro didático? Por que pesquisar a partir das imagens fotográficas?

Em relação a Segunda Guerra Mundial, muitos seriam os argumentos para justificar esta pesquisa, já que este foi um dos maiores conflitos bélicos travados no século XX e que resultou em milhões de mortos e feridos<sup>10</sup>. Os horrores deste evento não se restringiram ao continente europeu, mas, tal qual uma onda de destruição, se irradiaram pelo mundo.

Utilizando um exemplo que nos é próximo, o Brasil, percebe-se como o impacto desta guerra<sup>11</sup> fez-se sentir em todos os Estados da Federação. Sergipe, por exemplo, sentiu a guerra inicialmente de maneira indireta, com a alta dos preços de gêneros alimentícios e combustíveis<sup>12</sup> e, posteriormente, de maneira direta com o afundamento de embarcações em sua costa pelo *U-507*<sup>13</sup>, submarino alemão em missão no Atlântico, em 1942. O que sucedeu aos torpedeamentos foram cenas dignas de uma história de terror: destroços das embarcações torpedeadas, além de pertences de vítimas, corpos inchados e, em muitos casos, já em avançado grau de putrefação, por exemplo, davam às praias sergipanas pelo balanço das ondas (BARROS, 2015, p.3). Em relação à posição posterior do país no conflito mundial, sabemos que naquele mesmo ano declarou-se guerra às potências do Eixo.

Certamente que, depois do exposto, pode-se dizer que a Segunda Guerra Mundial causou forte impacto aos seus contemporâneos, uma espécie de trauma na memória de quem vivenciou de perto este conflito. Com isto, fica evidente a importância do ensinar sobre este conflito, como algo a ajudar na formação de uma consciência histórica das gerações mais novas

---

<sup>10</sup> Ver: JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

<sup>11</sup> Serão abordados com mais detalhes tanto a Segunda Guerra quanto a participação do Brasil na mesma mais adiante neste trabalho. Por ora, apenas apresenta-se uma brevíssima sinopse para dar corpo à justificativa.

<sup>12</sup> MAYNARD, Andreza Santos Cruz. A Guerra do “pão de ouro”: a variação dos preços de alimentos em Aracaju (1939-1945). IN MAYNARD, A.S.C.; BARBOSA, C.A.; MAYNARD, D.C.S. (org.). **Segunda Guerra: histórias em Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

<sup>13</sup> Submarino alemão tipo IXC, de longo alcance, pertencente a *Kriegsmarine*, atuou no contexto da Segunda Guerra Mundial. O *U-507*, pertence à categoria do U-Boot ou *Unterseeboot* (pequeno-barco-debaixo-de-água), possuía como alvos os navios de carga que transportassem suprimentos e material bélico com destino à Europa, e era comandado pelo alemão capitão de corveta Harro Schacht, que pelos seus feitos ganharia notoriedade na Alemanha nazista (BARROS, 2015). O *U-507* partiu em sua terceira patrulha, em direção ao sul, passando pela costa da Espanha e ao longo dos Açores, rumo ao Brasil. Em 7 de agosto de 1942 ele teria recebido de Karl Doenitz, coordenador das atividades dos *Uboote*, uma permissão para usar “manobras livres” ao longo da costa brasileira. Assim, o *U-507* afundou cinco navios brasileiros de cabotagem, Baependi, Araraquara, Aníbal Benévolo, Itagira e Arará na faixa litorânea entre Bahia e Sergipe, entre 15 e 17 de agosto de 1942, resultando mais de 600 mortos. Para saber mais: [www.portalfeb.com.br/documentário-u-507/](http://www.portalfeb.com.br/documentário-u-507/).

em relação a todo aquele horror vivenciado no passado, a fim de que o sujeito atue a partir de uma reflexão do fato vivido, como escreve Estêvão Martins:

Como a consciência histórica é um substrato, o sujeito age e produz, no tempo e no espaço que lhe são próprios, efeitos concretos. As ações assim efetivadas constituem-se em experiências vividas. A reflexão historicizante operada pelo sujeito insere tais experiências no conjunto acumulado da história, cujo o legado se articula em tradição, memória e narrativa (MARTINS, 2011, p.47).

Também pode-se valer aqui dos critérios para selecionar um fato histórico entre os demais, escritos por Marc Ferro, em *A História Vigiada* (1989), e assim justificar o estudo da Segunda Guerra em virtude da mesma ter sido considerada um fato importante nas sociedades que a vivenciaram, sendo, portanto, conservada na memória como um grande acontecimento, que ocasionou mudanças de efeito a longo prazo, que fez emergir múltiplas interpretações, ainda hoje debatidas, ultrapassando os lugares onde aconteceram os fatos, e permanecendo viva por meios das inúmeras obras que a suscitam: romances, filmes, textos históricos, por exemplo.

Além de tudo já mencionado, destaca-se que a educação brasileira atualmente possui como um dos seus pilares de sustentação a Educação em Direitos Humanos<sup>14</sup>, que tem por escopo principal a formação:

**ética, crítica e política.** A primeira se refere à formação de atitudes orientadas por valores humanizadores, como a dignidade da pessoa, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz, a reciprocidade entre povos e culturas, servindo de parâmetro ético-político para a reflexão dos modos de ser e agir individual, coletivo e institucional.

A formação crítica diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, promovendo práticas institucionais coerentes com os Direitos Humanos.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. Vale lembrar que estes aspectos tornam-se possíveis por meio do diálogo e aproximações entre sujeitos biopsicossociais, históricos e culturais diferentes, bem como destes em suas relações com o Estado.

Uma formação ética, crítica e política (...) requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença (...) (BRASIL. MEC, 2013, p 522).

---

<sup>14</sup> Ver: Resolução CNE/CP1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1, p. 48.

E neste ponto percebe-se como que tal propósito acaba por se relacionar diretamente com a necessidade de se ensinar em nossa sociedade sobre a Segunda Guerra e, por simbiose, sobre a necessidade de se pesquisar sobre tal temática, já que, como as Diretrizes Curriculares<sup>15</sup> apontavam em 2013, faria parte da Educação em Direitos Humanos a apreensão dos conteúdos que dão corpo a essa área, como a história e os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos (BRASIL. MEC, 2013, p. 526). E bem se conhece como a Segunda Guerra atingiu o mais alto grau na violação da vida e da dignidade humana. Eis aqui a importância de se ensinar e de se pesquisar sobre este conflito: para não esquecer, para não se repetir tais atrocidades e para desenvolver nas pessoas a sensibilidade ética nas relações interpessoais, em que cada indivíduo seja capaz de perceber o outro em sua condição humana (BRASIL. MEC, 2013, p. 523).

Esta árdua tarefa de “ensinar para não esquecer” a Segunda Guerra Mundial, encontra em nossa sociedade um grande colaborador, o livro didático. Este ainda é, paradoxalmente, o principal vínculo e ferramenta para uma educação institucionalizada (GATTI JUNIOR, 2007) e o grande aliado – em alguns casos o único- disponível ao professor (MAYNARD; SILVA, 2013, p. 305).

Ao longo dos anos, o livro didático passou por inúmeras transformações, tanto em termos ideológicos quanto na qualidade técnica e didática, em uma possível tentativa de se adaptar às mudanças/demandas sócio-político-econômicas, muito em vista desse recurso ser uma construção social crivada de disputas por representações e visões de mundo (SOARES, 2017), que variam com o passar dos anos. Basta folhear um livro de História para perceber isto, por exemplo, no que se refere aos recursos utilizados para narrar um fato histórico: fotografias, trechos de obras literárias, citações de filmes, *links* de sites. Tudo parece estar ali para colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse panorama, interessa aqui o uso de um documento em específico, presente nos livros didáticos, em teoria, para colaborar na narrativa da Segunda Guerra Mundial: a imagem fotográfica. Neste trabalho, entende-se a imagem visual, de forma geral, e a fotográfica, de forma específica, como um campo repleto de possibilidades, cuja a capacidade de ativação da memória, das nossas emoções, seria soberana, mas sua leitura dependeria do conhecimento prévio das possibilidades envolvidas, já que apenas conseguiríamos reconhecer aquilo que conhecemos (GOMBRICH, 1972 in WOODFIELD, 2012).

---

<sup>15</sup> MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

A fotografia possui a capacidade de constituir-se numa representação<sup>16</sup> dos fatos históricos. E é justamente a maneira como tal fonte foi utilizada pelos autores nos livros didáticos de História, aprovados pelo PNLD 2018, o alvo de interesse deste trabalho.

### **1.3. Da metodologia**

Justificadas as escolhas quanto ao objeto desta pesquisa, pontua-se agora sobre a metodologia, a História Comparada, que se confere aqui como lente de aumento para a observação das particularidades de tal objeto. Para tanto, leva-se em consideração autores como Jürgen Kocka e José D'Assunção Barros.

Comparar em História seria discutir dois ou mais fenômenos históricos sistematicamente a respeito de suas similaridades e diferenças tendo em vista se alcançar determinados objetivos intelectuais: heurísticos, descritivos, analíticos e paradigmáticos (KOCKA, 2003).

De acordo do José D'Assunção Barros, comparar seria uma forma específica de propor as questões. Como método, tratar-se-ia de iluminar um objeto ou situação a partir de outro, de modo a fazer analogias, a identificar as semelhanças e diferenças entre duas ou mais realidades, a perceber as variações de um mesmo modelo. De acordo com este autor, a comparação ofereceria condições para uma observação e análise mais profunda e sistematizada do objeto em questão (BARROS, 2007).

Procurando desta maneira as semelhanças e, principalmente as diferenças entre o trabalho com as fotografias da Segunda Guerra, feito pelos autores de cada uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2018, esta metodologia fez-se sentir principalmente no segundo capítulo desta dissertação, que, para traçar a abordagem sobre a temática do conflito no conjunto das coleções aprovadas, pontou-se as proximidades e as divergências existentes; e no quarto capítulo, no qual, para entender como as legendas ancoraram a polissemia das fotografias, comparam-se as mesmas dentro dos blocos temáticos, objetivando uma iluminação recíproca, e tornando possível generalizações nas análises aqui apresentadas.

---

<sup>16</sup> Por representação entende-se aqui um vasto campo que engloba as percepções do social, não a partir de discursos neutros, mas antes como produtores de estratégias e práticas que tendem a impor uma determinada autoridade e visão de mundo dentro de um grupo, permeado por interesses dominantes. Sobre isto ver: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

#### 1.4. Da teoria

De posse dessas informações, a partir de agora demarca-se-ar o aporte teórico desta pesquisa, apontando a partir de quais lentes culturais observou-se o objeto aqui trabalhado, que abarca os campos da educação, do livro didático, do ensino de história e da fotografia.

Em relação à educação, entende-se que tal fenômeno se desenrola no tempo e faz parte da História. As questões relacionadas a esta área do conhecimento seriam engendradas nas relações que estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade, não sendo, portanto, um fenômeno neutro, mas antes algo que sofreria os efeitos do jogo de poder (ARANHA, 2006). A educação, portanto, não seria algo pensado e construído de forma aleatória e independente, mas seguiria a forma como o Estado e a sociedade são construídos (GATTI JÚNIOR, 2007).

Dentro desta visão “grande angular” possibilitada pelo termo educação, há um outro termo, também de complexa definição: livro didático. Dos autores que se aventuraram neste intento, derivam uma gama de definições por vezes complementares, por vezes contrastantes.

Oficialmente o livro didático é visto como uma ferramenta de apoio à construção dos processos educativos, que deveriam viabilizar o acesso à informações e possibilidades de compreender e ampliar o modo de fazer a ciência e a educação, por exemplo (BRASIL. MEC, 2017), devendo, para tanto, possuir uma leitura crítica da História (MEC, 2006).

Alguns autores pensam o livro didático como um recurso didático-pedagógico que além de se constituir numa mercadoria ligada ao mercado editorial, se configuraria num suporte de conhecimento e num canal de divulgação de valores e ideologias, que, portanto, necessitaria acompanhar as permanentes mutações que ocorreriam rapidamente na sociedade contemporânea (ROCHA, 2008). Neste contexto de mudanças e permanências emergiria o livro didático de História, não como algo estático, mas antes a sofrer transformações de ordem diversa, partidas de demandas sociais, institucionais, através das leis, por exemplo (SOARES, 2017).

Outros autores enxergam no livro didático um caráter normativo, um reflexo da política educacional do Estado, e um construtor de representações sociais, difundindo valores e ideologias que refletiriam diretamente na formação identitária dos alunos (SILVA, 2011).

Há autores que pensam o livro didático como um lugar social (SILVA, 2010), ou como um produto de mercado que também agiria como um definidor curricular (MUNAKATA, 2012 apud SANTOS; SOUZA; SILVA, 2018), e seria fruto de diversos profissionais, que grafariam

suas marcas nas diversas etapas constitutivas do produto em fabricação (CAVALCANTI, 2016).

Há ainda aqueles que pensam o livro didático como uma ferramenta de leitura de um universo escolar, mas que ultrapassaria essas fronteiras (MOLINA, 2012), ou como um documento que comporta vários outros documentos em sua tessitura, um caleidoscópio com diferentes possibilidades de usos (TIMBÓ, 2007), ou ainda como um fio condutor indispensável para a formação do aluno (MORAIS, 2007).

Definições diversificadas para o livro didático não faltam, certamente por este conceito corresponder aos processos de disputas, contratos e mediações sociais (SOARES, 2017). Diante desta gama de definições, adotou-se nesta pesquisa o que escreve Itamar Freitas<sup>17</sup>

“Livro didático”, portanto, será o que decidirmos que ele for, dentro do que estabelecermos como parâmetro de uso – aquilo que ele faz ou deixa de fazer, a qualidade que porta, a finalidade que cumpre, a matéria no qual é vazado, o conteúdo que veicula, a situação que o causa e a consequência que dele provém, o lugar que ocupa no mercado, no Estado, nas instituições religiosas, militares, partidárias, nos movimentos sociais, na Universidade e na escola básica. (FREITAS, no prelo)

Se definir livro didático e educação não se constitui numa tarefa fácil, por estes variarem no tempo e no espaço, quicá traçar uma definição fechada para ensino de História, que também integra este vasto campo permeado de interesses, por vezes, conflituosos.

Para tentar definir o termo “ensino de História”, âmbito no qual esta pesquisa também está situada, toma-se adiante, a título de embasar as análises aqui realizadas, todos os números de duas revistas especializadas na área<sup>18</sup>: *Revista História Hoje*<sup>19</sup> e *Revista História & Ensino*<sup>20</sup>. A partir deste levantamento<sup>21</sup>, buscou-se entender como os estudiosos da área definem/conceituam o termo “ensino de História”, quanto aos seus objetivos e suas finalidades,

<sup>17</sup> FREITAS, Itamar. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, no prelo.

<sup>18</sup> Para a escolha das revistas *História Hoje* e *História & Ensino*, partiu-se de dos critérios: alcance entre os professores e a repercussão acadêmica, respectivamente.

<sup>19</sup> A *Revista História Hoje* é uma publicação semestral da Associação Nacional de História - ANPUH - Brasil que se dedica a divulgar resultados de pesquisa, reflexões, projetos e experiências voltados para temas que privilegiem a articulação entre História, Ensino de História e Formação Docente e também a criar um espaço institucional de debate sobre os diferentes lugares de atuação dos profissionais da área, especialmente nos âmbitos das escolas de Educação Básica e dos cursos superiores. *Qualis* B2 em História e em Educação. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ>

<sup>20</sup> A *Revista História & Ensino* é uma publicação do Laboratório de Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. Publica artigos inéditos, traduções, resenhas e entrevistas relacionados ao Ensino de História. *Qualis* CAPES - 2017 - Educação: A2; *Qualis* CAPES - 2017 - Ensino: A2; *Qualis* CAPES - 2017 - História: B3. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino>

<sup>21</sup> O levantamento destes artigos realizou-se entre os meses de julho e agosto de 2018.

por exemplo. Para tanto, utilizou-se alguns filtros: só se selecionou nestes periódicos os artigos, apesar destes também publicarem resenhas, tendo em vista a busca pelas opiniões próprias dos autores e não a exposições de opiniões de outrem; só os artigos referentes ao contexto brasileiro, por se buscar entender como tais estudiosos percebem tal conceito no contexto nacional dos últimos anos. Assim, foram excluídos da exposição autores que ou são estrangeiros ou falam de realidades educacionais além-fronteiras. E, por fim, foram selecionados entre os artigos das respectivas revistas, aqueles que possuíam o termo “ensino”, ou suas variações, expostos de forma direta no título dos artigos.

A partir de tais filtros, chegou-se aos números de 57 artigos relacionados à temática de ensino na *Revista História Hoje*, publicados entre os anos de 2012 a 2017, e 121 artigos na *Revista História & Ensino*, publicados entre os anos de 1995 a 2018, totalizando 178 artigos. Destes, nem todos os autores possuíam uma definição fechada de ensino de História: aproximadamente 30% (17 artigos) definiram o termo na *Revista História Hoje*, e cerca de 51% (61 artigos) na *Revista História & Ensino*. Muitos se utilizavam do termo como um “dato posto”, que deveria ser visto de forma subtendida no contexto do artigo.

Entre as várias definições, encontram-se autores que pensam ser o ensino de História algo a ampliar os horizontes (PALHA, 2001), ou a apenas preparar para o mercado de trabalho (SOARES, 2002). Outros autores veem o ensino de História como algo que serviria para uma desconstrução de estereótipos e uma crítica do passado (LANGER, 2002; MORAES, 2006), “para além” das grandes narrativas (LIMA, 2001; PAIM; PICOLLI, 2007; MEDEIROS, 2012), que deveria considerar a realidade dos povos (SILVA, 2012), tendo em vista a democratização do processo educativo (SOUSA; SILVA, 2016), uma formação humanística dos discentes (SILVEIRA, 2012; VALLE, 2016), e que estes reconhecessem e valorizassem o patrimônio cultural (NASCIMENTO, 2015).

Para alguns autores, a finalidade da atividade docente seria tornar o ensino dinâmico, possibilitando trocas de conhecimento entre o aluno e o professor (KRAUSE; VIEIRA, 2011; MORAIS; ROCHA, 2012; FONTINELES FILHO, 2016).

Uma parte dos autores consultados, relacionaram ainda o ensino de História a, tão somente, possibilitar um letramento em História aos discentes, dando-lhes um vocabulário ou uma compreensão do passado, ou trabalhando conteúdos conceituais e competências, para que o conhecimento se transformasse em habilidades (SCHIMIDT, 1999; CIAMPI, 2003; ANDRADE; RODRIGUES JR.; ARAÚJO; PEREIRA, 2011; VALLE, 2012; REZENDE,

2012; NASCIMENTO, 2013; KALLÁS, 2017; SANTOS, 2018). Mas, alguns autores foram além destas definições e pontuaram que a finalidade do ensino de História residiria em fornecer aos discentes um entendimento de que todos somos sujeitos históricos, tornando-os indivíduos auto conhecedores, críticos e participativos da sociedade (CONTIERO; PASTRO, 1996; OLIVEIRA, 2003; ORLA, 2007; RIOS, 2014; SOARES, 2017; PEREIRA, 2017).

Outros artigos pontuaram que seria finalidade do ensino de História colaborar na formação de uma visão crítica, por parte dos alunos, da realidade que os cerca, possibilitando-os refletir e interpretar o mundo (GUERRA; DINIZ, 2007; MATOS, 2012; PAULILO, 2012; AMORIM; SANTOS, 2013; PEREIRA, 2013; SANTOS, 2015; FERREIRA; COSTA, 2015; SILVA, 2016). Alguns autores aprofundaram essa “formação crítica” e pontuaram como finalidade do ensino deste componente curricular o desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica em relação aos fatos do passado (CERRI, 1999; SARTIM, 2011; CORREIA, 2012; SILVA; ROSSATO, 2013; CONDOTI, 2013; MEDEIROS, 2013; LOPES; VAS, 2016; VIEIRA, 2017; ZARBATO, 2017).

Autores ainda apontaram em seus artigos que a finalidade para o ensino de História seria a de possibilitar diálogos temporais e espaciais, fornecendo subsídios para o discente entender as várias temporalidades e formular conceitos de tempo e espaço, além de questionar o passado a partir de suas vivências do presente (DIAS, 1995; ALEGRO; FERNANDES, 1996; NEVES, 2003; GODOI, 2006; CAINELLI; SANCHES, 2008; PAIM; CORREIA, 2009; PEREIRA, 2012; FERREIRA; MARQUES, 2012; DELGADO; FERREIRA, 2013; SANTOS E COSTA; VASCONCELOS, 2013; FOCHEATO, 2013; LEOPOLDINO, 2015; LIMA, 2015).

Por fim, uma parte considerável dos autores apreciados para este momento (24%) foi unânime ao definir como finalidade do ensino de História em nosso país a formação para uma cidadania crítica, que proporcionasse o enfrentamento dos preconceitos existentes (ARRUDA, 1995; GONÇALVES, 1998; NETO, 2001; SIMAN, 2003; STECA, 2004; CAMPOS, 2004; ZAMBONI, 2005; AMORIM, 2007; WARIN, 2010; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; FREITAS, 2012; SILVA JR; SANTOS, 2014; RIBEIRO, 2015; SILVA JÚNIOR, 2015; PEDRO, 2016; DOROTÉIO, 2016; OLIVEIRA, 2017; PACINI, 2017; ROLIM, 2017).

Mediante este levantamento, é possível concluir, com certa segurança, que uma parte considerável de autores, que escrevem para estas revistas especializadas na área de ensino de História, não define para o leitor seu entendimento em relação a este termo. E dos autores que traçam seus entendimentos, percebe-se que não há um consenso entre tais definições. Ao que

foi possível observar, cada autor traça seu entendimento a partir de seus questionamentos, de seu objeto de pesquisa, por exemplo. E mesmo os autores que parecem concordar entre si ao dizerem ser uma finalidade do ensino de História a formação cidadã, ou o dimensionamento espaço/temporal do discente, por vezes não concordam no que significaria “cidadania” ou “tempo/espaço”, por exemplo.

Isto possibilita concluir que o termo “ensino de História” não é um “dado posto”, ou uma espécie de “ente atemporal”, que deva ser subtendido sempre e da mesma forma por todos os pesquisadores. Assim como a educação e o livro didático, o ensino de História é algo permeado pelas disputas, mudanças e variações sociais e políticas ao longo dos tempos, por exemplo, que a depender de quem o observa e a partir de que lente observa adquire um novo significado, sempre relacionado com a sociedade a qual se insere. Olhando para o objeto desta pesquisa, pode-se questionar: qual seria então a definição para o ensino de História na sociedade brasileira quando o edital para o PNLD 2018 veio a público? O que a legislação em vigor definia por finalidade deste componente curricular, e como tal concepção foi incorporada pelo referido edital? Isto foi analisado no primeiro capítulo desta dissertação.

Um outro marco conceitual importante para esta pesquisa foi fotografia. Entende-se aqui a imagem fotográfica a partir do exposto por Boris Kossoy, em *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica* (2009), no que se refere a esta ser:

Antes de tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor. Entretanto, em função da materialidade do registro, no qual se tem gravado o vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos, também, como documento do real, uma fonte histórica (KOSSOY, 2009, p.31).

Este “signo à espera de sua desmontagem” (KOSSOY, 2009, p.144), seria para o autor apenas o ponto de partida, a pista, para tentarmos desvendar o passado, que se por um lado possuiria um valor incontestável por proporcionar fragmentos visuais que informam as múltiplas atividades do homem, por acabar reproduzindo algumas condições de percepção que são encontradas no mundo (ECO, 1968; 2003), por outro lado se prestaria aos mais diversos usos. Esta representação do real que possibilita a fotografia seria sempre intermediada pelo fotógrafo que a produziria segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia (KOSSOY, 2009, p.51 e 52).

Ou seja, para o autor haveria sempre uma motivação por parte do fotógrafo para a criação da imagem fotográfica, que acabaria por influir na construção e concepção da imagem final, a partir, por exemplo, da seleção do assunto, do enquadramento, da composição, do momento, dos valores do fotógrafo. Daí a imagem fotográfica ser dotada de enigmas a se decifrar.

Aproximando essa interpretação ao objeto de pesquisa desta dissertação, as fotografias relacionadas à Segunda Guerra presente nos livros didáticos de História, considera-se que tais imagens foram registradas sob a ótica do fotojornalismo, que produziria uma impressão de realidade, traduzida no contexto da imprensa por uma impressão de verdade. Mas tal realidade seria reproduzida de forma fragmentada, por conter estratégias e técnicas de captura, enquadramento, focagem e delimitação do momento, ou melhor, por obedecer a convenções próprias do fotojornalismo (SOUZA, 2010).

Fotojornalismo seria, nas palavras de Jorge Pedro Sousa, em *Fotojornalismo: uma introdução à história, às técnicas e a linguagem da fotografia na imprensa* (2002), uma atividade imbuída de informar, que para tanto recorreria à conciliação de fotografias e textos, tendo em vista a fotografia ser:

ontologicamente incapaz de oferecer determinadas informações, daí que tenha de ser complementada com textos que orientem a construção de sentido para a mensagem. (...) A fotografia de uma guerra, se o texto não ancorar o seu significado, podem ser símbolos de qualquer guerra e não representações de um momento particular de uma guerra em particular (SOUSA, 2002, p.9).

O autor menciona que haveria convenções dentro do fotojornalismo atual que se diferem das existentes no século XIX e XX. Ele menciona os manuais existentes na década de 1930 e 1940 que buscavam instruir a melhor maneira de se fazer um registro fotográfico

Os primeiros desses manuais, como o de Price (1932), o de Poucey (1946) e o de Kinkaid (1936), advertem os fotojornalistas contra a composição formal das imagens que, segundo eles, era da esfera da arte e dos acadêmicos. Apesar disso, Kinkaid (1936) aconselha regras de composição: motivo centrado, seleção do “importante” em cenários amplos, manutenção de uma impressão de ordem no primeiro plano, correção do efeito de inclinação dos edifícios mais altos e manutenção da composição simples (...) (SOUSA, 2002, p.15).

Eis um ponto importante: ao dizer isso, Sousa acaba evidenciando como eram realizadas as fotografias na primeira metade do século passado, fornecendo pistas do tipo de composição existente nas fotografias que foram investigadas nesta pesquisa, já que elas foram tiradas entre os anos de 1939 a 1945, no contexto da Segunda Guerra.

De acordo com Janaína Dias Barcelos, em *Fotojornalismo: dor e sofrimento. Estudo de caso do World Presse Photo of the Year 1955-2008* (2009), a guerra sempre se constituiu num tema privilegiado para o fotojornalismo, mas a maneira de fotografá-la se modificou com o tempo. No século XIX as fotografias concentravam-se mais nas paisagens técnicas em detrimento dos processos de guerra, tanto para não chocar as famílias dos combatentes, quanto em virtude da tecnologia disponível. Já no século XX as fotos ganham maior poder interpretativo e expressivo deixando as amarras da tradição da realidade, como nos escreve a autora:

No entreguerras, o fotojornalismo consolida-se como integrante da imprensa moderna, com vários avanços técnicos. Na Europa, desenvolve-se a fotografia de autor e o foto-ensaio, principalmente em revistas ilustradas, e, a partir dos anos 1930, afirmam-se os chamados *concerned photographers*, aqueles voltados para o humanismo, com produção realizada não só para a imprensa, mas para livros e exposições. Desses profissionais preocupados com o aspecto humano e a integridade dos sujeitos fotografados, fazem parte uma geração mítica que inclui (...) Robert Capa, Henri Cartier-Bresson, Margaret Bourke-White, André Kertész, Brassai, George Rodger e David “Chim” Seymour” (BARCELOS, 2009, p.15)

Isto liga-se diretamente tanto com o recorte temporal que as nossas fotografias se localizam, quanto pelo fato de tais fotógrafos terem também atuado na cobertura da Segunda Guerra. O valor destas imagens não residia mais na nitidez obtida, mas exclusivamente da habilidade e sensibilidade do fotógrafo, e não tinham uso meramente ilustrativo, mas enquanto informação nos meios em que circulavam (FELZ, 2008), com o texto que a acompanhava.

Foi o olhar do fotógrafo e sua composição que se perpetuou ao longo dos anos. Se tais fotografias não ilustravam, mas informavam na época, apropriar-se de tais imagens para um livro didático de História, por exemplo, como uma mera ilustração não seria destituí-las do seu real sentido? Eis mais um ponto que buscou-se investigar nesta pesquisa, a partir da relação de ancoragem da imagem pelo texto exposta por Roland Barthes, em *A retórica da imagem* (1964).

Ao buscar responder como o sentido chegaria a imagem, Barthes percebe que a escrita funcionaria como uma fixação ou ancoragem da polissemia existente na fotografia, conforme ele escreve:

Toda a imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma “cadeia flutuante” de significados, podendo o leitor escolher alguns e ignorar outros (...) Desenvolve-se, assim, em todas as sociedades, técnicas diversas destinadas a *fixar* a cadeia flutuante dos significados, de modo a combater o terror dos signos incertos: a mensagem linguística é uma dessas técnicas. Ao nível da mensagem literal, a palavra responde, de maneira mais ou menos direta, mais ou menos parcial, à pergunta: *o que é?* (...) trata-se de uma (...) fixação de todos os sentidos possíveis (denotados) do objeto, através da nomenclatura. (BARTHES, 1990, p.32 e 33).

A linguagem teria uma função elucidativa em relação a imagem, mas tal elucidação seria seletiva, já que o texto teria “um valor repressivo em relação à liberdade dos significados da imagem, compreendendo-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia de uma sociedade” (BARTHES, 1964, p.33).

Pesquisas relacionando o uso de imagens com a educação já existem, como, por exemplo, as pesquisas que tratam a fotografia como recurso didático (MUSSOI, 2008; CAMPANHOLI, 2014), ou investigações acerca da presença da fotografia nos livros didáticos (BELMIRO, 2000; ROCHA, 2008; MACIEL, 2012; OLIM, 2010; CRAVO; BOTELHO-FRANCISCO, 2015).

Neste campo se insere a presente dissertação. Para uma melhor compreensão do trato dado pelos autores, em cada coleção aprovada, às imagens da Segunda Guerra Mundial, no segundo capítulo buscou-se evidenciar, de maneira comparada, como a temática do conflito foi exposta nos livros didáticos de História. O terceiro capítulo constituiu-se em um *Álbum fotográfico*, que visou apresentar ao leitor, a partir dos blocos temáticos utilizados para agrupar as fotografias do conflito, cada uma das imagens fotográficas selecionadas nas 13 coleções aprovadas no PNL 2018, o local onde veem situada (se no texto central, num box, por exemplo) e a respectiva legenda que a ancora nos livros didáticos. A partir desta, no quarto capítulo buscou-se investigar como tal ancoragem foi feita, e a maneira como isso se relacionou ao uso da fotografia como fonte histórica, ressaltando os pontos que foram e os que não foram trabalhados, e como o fato de não trabalhar tais pontos poderia afetar a compreensão de aspectos relevantes do conflito por parte do discente.

## **2. LEGISLAÇÃO E ENTENDIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA**

Ao folhear um livro didático nem sempre se entende que o exposto nele não é obra do acaso. Tudo está ali, teoricamente, por uma série de motivos implícitos, desde uma compreensão da legislação vigente até os variados filtros pelos quais as informações passaram para integrar este recurso, a partir dos vários agentes responsáveis por sua confecção.

Mediante isto, objetiva-se neste capítulo fornecer uma visão panorâmica do fértil terreno em que se encontra situada esta pesquisa, no que se refere a qual o entendimento da sociedade brasileira em relação à educação e ao ensino de História, no contexto do lançamento do Edital 2018, a partir de um paralelo deste com a legislação vigente à época. Procura-se também neste momento desvendar como este entendimento se materializou no referido edital e, a partir dele, nos livros didáticos de História, alvo das investigações deste trabalho.

### **2.1. Características Gerais do Edital 2018**

Em 14 de dezembro de 2015 tornava-se público o Edital de Convocação 04/2015-CCPLI PNLD 2018, e com ele declarava-se aberto o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio da rede pública do país, a partir da convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras para participarem do programa. Aos editores interessados, o cadastro e a pré-inscrição de sua obra deveria ocorrer entre 11 de janeiro e 30 de maio de 2016, e a inscrição e entrega das obras e documentação explicitada, entre 06 e 10 de junho daquele mesmo ano.

De acordo com este edital, seriam avaliados 12 componentes curriculares, inclusive o alvo de interesse desta pesquisa: História. Este componente deveria se apresentar organizado em volumes em torno de uma única proposta pedagógica e de uma progressão didática<sup>22</sup> articulada com o componente curricular dos três anos do ensino médio. As obras submetidas à avaliação deveriam incluir referências as interfaces pedagógicas entre as áreas do conhecimento, bem como conduzir o estudante a atividades de experimentação e situações reais para a consolidação da aprendizagem. Poderiam ser inscritas tanto obras inéditas quanto reapresentadas, que já foram avaliadas pelo MEC em edições anteriores do programa, com ou sem reformulações.

---

<sup>22</sup> Por progressão didática entende-se aqui uma distribuição das expectativas de aprendizagem ao longo do tempo escolar.

Em relação ao Manual do Professor, ficava estabelecido que este deveria oferecer uma orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia atualizada, bem como sugestões de leitura que contribuíssem para a formação e atualização do docente.

Quanto aos livros didáticos, pensados para serem reutilizáveis (uma maneira de evitar gastos anuais com a renovação destes, mas que acabam acarretando, por vezes, defasagem de conteúdo) deveriam ser apresentados pelos editores tanto na forma impressa quanto em formato PDF, com um limite de páginas, no caso do componente História, de 288 para o livro do estudante e 388 para o Manual do Professor. Este limite por si só nos indica o caráter generalizante de tal recurso, já que, por exemplo, este número de páginas tem que abarcar todo o conteúdo tido por necessário em cada série do ensino médio, obviamente sem poder se aprofundar em uma temática específica.

De acordo com o edital, as obras inscritas passariam por uma triagem, uma espécie de observação da conformidade dos atributos físicos das obras e da documentação em relação ao referido edital. Após isto iriam para uma pré-análise e, em seguida, para a avaliação pedagógica<sup>23</sup>. Esta deveria ser realizada em instituições públicas de educação superior<sup>24</sup>. A partir dos critérios estabelecidos no edital, seria emitido o parecer de avaliação das obras da seguinte maneira: aprovação, para caso de obras que estivessem de acordo com as exigências do edital; aprovação condicionada à correção de falhas pontuais apontadas, para quais as editoras responsáveis teriam um prazo para a realização das modificações necessárias; ou reprovação, que excluiria as obras. Ao final deste processo, de acordo com o estabelecido no edital, as obras avaliadas como aprovadas passariam a compor o Guia de Livros Didáticos. Em relação a este, sabemos que:

O Guia produzido pelo MEC traz resenhas que informam sobre os critérios de avaliação (pedagógicos, historiográficos, gráficos, desenvolvimento da cidadania); descrevem a estrutura da coleção e conteúdo, analisando qualidades e limitações, e indiciam alguns cuidados e procedimentos para o uso adequado dos impressos em situação didática (FREITAS; SANTOS; MENEZES; SILVA; SANTOS, 2007, p.56).

---

<sup>23</sup> Para aprofundar sobre esta avaliação pedagógica, ver: FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Processo de uma Política e possibilidades de aperfeiçoamento. IN OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana. **Para que (m) se avalie? Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)**. Natal: EDUFRN, 2014.

<sup>24</sup> No caso da instituição pública que abrigou a avaliação das obras para o componente curricular História, do PNLD 2018, foi a Universidade Federal de Sergipe.

Colocar as obras aprovadas disponíveis na internet facilitaria a escolha por parte dos professores e das escolas que participavam do programa, evitando os já conhecidos atrasos na entrega do guia físico nas mesmas. Para esta escolha, cada instituição de ensino participante do programa poderia apresentar duas opções de livros didáticos, tendo em vista que os escolhidos como primeira opção não possuíam garantia de compra, em virtude de necessitar de uma negociação e pactuação de preço entre governo e editora, a partir, por exemplo, de uma análise das planilhas por parte do FNDE, dos custos praticados no mercado editorial. A quantidade de exemplares a serem adquiridos teria por base o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP.

Em se tratando das imagens presentes nas obras, o edital informava que a qualquer momento o FNDE poderia exigir dos editores a apresentação dos contratos firmados com autores de ilustração, fotografias e demais trabalhos intelectuais.

Ao final, o edital possuía 15 anexos. Destes, mediante o objeto desta de pesquisa, o que mais interessa é o Anexo III, que contém os pontos a serem observados por parte das editoras para se nortear na composição dos livros didáticos, que submeteriam à avaliação.

## 2.2. Critérios do Edital 2018

O Anexo III do edital para o PNLD 2018, intitulado *Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas*, inicia citando o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 /1996), a LDB, para apontar finalidades do ensino médio no país, que seriam:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (...);
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (...). (BRASIL, 1996, Art. 35)

Esta lei está profundamente ligada à Constituição Brasileira<sup>25</sup> de 1988, considerada a constituição cidadão, em seu artigo 205, que aborda sobre educação no Brasil. Em relação ao ensino, a constituição estabelece no artigo seguinte que este deveria ser ministrado a partir de

---

<sup>25</sup> BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

alguns princípios: igualdade de condições para acesso e permanência; liberdade de pensamento; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, por exemplo.

A Constituição estabeleceu que seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental (Art. 210), mas, em se tratando de ensino médio, apenas menciona a progressiva universalização do ensino gratuito (Art. 208), e ambos teriam atuação prioritária dos Estados e do Distrito Federal (Art. 211). É possível notar como a Carta Magna deixa um espaço em relação ao ensino médio que seria complementado posteriormente pela LDB de 1996.

A LDB, no artigo primeiro, entende a educação como algo amplo, de inúmeras instâncias, que abrangeria os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Como uma dessas instâncias da educação, haveria a educação escolar, cuja finalidade seria o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e estudos posteriores (Art. 2 e Art. 22).

Este ponto é retomado no edital do PNLD 2018, quando se aponta que a função da escola, no ensino médio, seria a de preparar o estudante para a vida, garantindo sua emancipação e autonomia, num processo de formação integral humana e sólida, contribuindo tanto para a participação do jovem estudante na vida pública quanto para a sua inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos (BRASIL.MEC, 2015, p.30).

Considerando os traços do perfil dos estudantes do ensino médio, de acordo com o edital de 2018, um dos desafios básicos da escola de ensino médio seria acolher o jovem em sua condição específica, colaborando para o processo de construção de sua plena cidadania e, portanto, para sua inserção social e cultural, reconhecendo os seus limites e possibilidades (BRASIL.MEC, 2015, p. 31), colaborando assim para o pensamento crítico e a autonomia dos mesmos. Este “construir” ou “colaborar na construção” de uma cidadania plena não é uma novidade do edital de 2018, mas uma ressonância do que estava presente na Constituição Federal e na LDB. Tal projeto de construção também fica evidente no *Plano Nacional de Educação*<sup>26</sup>, subsídio para orientar as políticas públicas para a educação básica, publicado em 25 de junho de 2014 a partir da aprovação da Lei ° 13.005. Previsto tanto na Constituição quanto na LDB, era este o plano que vigora quando o edital para o PNLD 2018 veio à público. O artigo 2 deste plano prevê dez diretrizes para a educação, entre elas a:

---

<sup>26</sup> Com vigência de dez anos, foi publicado no DOU – 26/06/2014 – Ed. Extra, disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html), Acesso em 10/05/2018, às 14:30.

- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014, Art. 2)

Tais pontos elucidam quais as diretrizes educacionais estavam em vigor no momento do lançamento do edital, cuja pedra de toque seria a formação cidadã do educando, a partir dos valores éticos e morais, por exemplo. Isto se confere em algo importante por almejar-se aqui um mergulho no contexto educacional do qual derivou os livros didáticos e, por conseguinte, a exposição das fotografias neles contidas, que investigaremos adiante nesta pesquisa.

Em relação ao edital de 2018, o entendimento exposto (tendo por base o artigo 35-A da LDB) era que a educação deveria se desenvolver de forma contextualizada e interdisciplinar a partir de um currículo pensado com base nas 4 áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Em relação ao currículo, percebemos quanto o exposto no edital se coaduna com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*<sup>27</sup>. Esta publicação, que tinha por finalidade fornecer um instrumento efetivo para uma reinvenção da educação brasileira, a partir de um documento que articulasse os princípios, critérios e procedimentos que deveriam ser observados para a Educação Básica, menciona que um desafio da educação posto pela contemporaneidade seria o de garantir o direito universal e social inalienável a mesma. Destinada aos múltiplos sujeitos sociais, tais diretrizes definem currículo como um conjunto de

valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intimamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes e, cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. (BRASIL. MEC, 2013, p. 27)

As diretrizes entendem que toda a política curricular seria cultural, e, em virtude do currículo ser fruto de uma seleção e produção de saberes, as fronteiras dele só seriam demarcadas quando houvesse uma ideia de currículo formal. Seria a matriz curricular, via eixos temáticos, que asseguraria o movimento e a dinamicidade, em virtude de sua multiplicidade, de

---

<sup>27</sup> BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

tal modo que o conjunto de conhecimentos coadunassem com o conjunto de atividades educativas (BRASIL. MEC, 2013, p. 30).

Este era o entendimento de currículo, a partir das diretrizes, que estava em voga no momento do lançamento do edital de 2018. Este diz ser, naquele contexto de entendimento curricular, que se inseriria o livro didático para o ensino médio, percebido como uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar a articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo desta etapa da educação básica (BRASIL. MEC, 2015).

Partindo deste entendimento e tendo como finalidade garantir a qualidade deste material a ser encaminhado às escolas, o edital de 2018 expunha os critérios gerais para a avaliação dos materiais, que deveriam veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada, contribuindo para o trabalho do professor e para a construção de conceitos e posturas, por parte dos educandos, frente ao mundo e à realidade em que estão imersos. Para tanto, de acordo com o edital, os livros didáticos deveriam:

**1.1.1.** promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

**1.1.2.** abordar a **temática de gênero**, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao **combate à homo e transfobia**;

**1.1.3.** proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de **superação de toda forma de violência**, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

**1.1.4.** promover a **educação e cultura em direitos humanos**, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;

**1.1.5.** incentivar a ação pedagógica voltada para o **respeito e valorização da diversidade**, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

**1.1.6.** promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

**1.1.7.** promover positivamente a **cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros**, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

**1.1.8.** abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL. MEC, 2015, p. 32).

Esses pontos ressaltados pelo edital derivam de debates mais antigos em torno das finalidades e objetivos da educação e do ensino de História no Brasil. Por exemplo, os itens **1.1.6**, **1.1.7** e **1.1.8** citados, que se referem ao respeito e a promoção da cultura e história dos afrodescendentes e dos povos indígenas, já era algo proposto na Constituição de 1988, em seu artigo 242, ao mencionar que o ensino da História do Brasil deveria levar em consideração as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Ou no artigo 26-A da LDB de 1996, pelo qual passava à obrigatoriedade, em instituições de ensino públicas e privadas, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. Quanto aos conteúdos, esta mesma lei menciona no inciso 1º que estes incluiriam os diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinente à História do Brasil. Tais conteúdos deveriam ser ministrados em todo o currículo, especialmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. E, mais recentemente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*<sup>28</sup>, cujos princípios norteadores seriam a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos, e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, a fim de garantir a promoção do bem de todos, sem preconceitos, a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo, entendendo uma educação de qualidade como não apenas o direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL.MEC, 2013, p. 497).

Ainda sobre a citação anterior, os itens de **1.1.1** a **1.1.4**, relacionados a promoção positiva das mulheres, o combate ao preconceito e às formas de violência, a fim de haver a promoção de uma educação e cultura em direitos humanos também não eram uma novidade daquele edital, mas uma retomada da LDB, bem como das diretrizes, que outrora firmaram a Educação em Direitos Humanos como um princípio norteador da educação no Brasil.

Para tanto, partia-se das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*<sup>29</sup>, que entendia por Direitos Humanos o conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sendo individuais,

---

<sup>28</sup> Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

<sup>29</sup> Resolução CNE/CP 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. A adoção dessas diretrizes visaria contribuir para uma educação comprometida com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas, promovendo uma cultura de paz, e se posicionando contra toda e qualquer forma de violência (BRASIL. MEC, 2013, p. 516).

No ambiente escolar, as práticas promotoras dos Direitos Humanos deveriam, de acordo com tais diretrizes, estar presentes desde a elaboração do projeto político-pedagógico, passando pela organização curricular, pelo modelo de gestão e avaliação, pela produção de materiais didático-pedagógicos, tendo em vista a formação ética, crítica e política, e como princípios desta educação estariam: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimentos e valorização da diversidade, laicidade do Estado, democracia na educação e sustentabilidade socioambiental, por exemplo.

Assim percebe-se como o exposto no edital de 2018 antes de objetivar “recriar a roda” em termos educacionais, serve como uma retomada de disposições legais já existentes no país, tendo em vista uma efetivação das mesmas nos materiais didáticos que seriam produzidos e, posteriormente, veiculados nas escolas públicas, massificando assim o entendimento construído socialmente em relação as finalidades para a educação e o ensino nacionais. Tanto é assim, que ao se referirem no edital aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, pontuam que as editoras deveriam observar, para confecção e submissão de seus livros no programa, tanto a legislação, quanto as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio; bem como observarem os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, por exemplo (BRASIL.MEC, 2015, p. 32).

A partir deste entendimento, o livro didático deveria mobilizar não só o conhecimento histórico, mas também operar com procedimentos que permitissem a compreensão dos processos de produção do conhecimento, o que implicava:

- a.** identificar, de modo significativo, as relações entre as experiências atuais dos jovens e as de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas;
- b.** adotar estratégias que possibilitem transformar os acontecimentos contemporâneos e aqueles do passado em problemas históricos a serem estudados e investigados;
- c.** compreender os processos históricos a partir do manejo de informações sobre o passado, de modo a compreender e expressar pontos de vista fundamentados sobre as experiências das sociedades pretéritas;
- d.** analisar fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que

permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente. (BRASIL. MEC, 2015, p. 43).

Deste modo, o edital evidenciava o entendimento da História a partir de uma profunda ligação entre o presente e o passado, que deveria partir do cotidiano dos alunos em direção ao entendimento das sociedades mais antigas. Este “partir do presente” já era uma preocupação existente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*<sup>30</sup>, para o qual a importância da História residiria no fato de possibilitar ampliar estudos sobre problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades, mudanças e continuidades, possibilitando um ensino médio de caráter humanista (PCNEM, 2000, p. 20).

Essa busca do passado, exposta pelo edital de 2018, se daria pelo manejo de informações do mesmo, a partir das fontes, imprescindíveis ao ofício de historiar. Tais fontes deveriam ser diversas e bem trabalhadas, possibilitando diferentes pontos de vista de uma mesmo fato histórico, dentro do livro didático. Também este ponto já estava exposto no PCNEM 2000, quando este aborda que, para transposição dos conhecimentos históricos, seria de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes e testemunhos das épocas passadas. O ensino de História possuía por finalidade, para este documento, possibilitar ao educando “ler nas entrelinhas” (PCNEM, 2000, p.22), situando-o na sociedade contemporânea, para melhor entendê-la, e livrando as novas gerações da “amnésia social” que comprometeria suas identidades individuais e coletivas.

Ainda de acordo com estes PCNEM, entre as competências a serem desenvolvidas, pode-se destacar que o ensino de História deveria possibilitar aos alunos a criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, e a se posicionarem diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Ressaltamos a importância disto, tendo em vista que o objetivo desta dissertação consiste em estudar uma dessas fontes, a fotografia, que tanto o edital quanto os parâmetros apontam como necessárias, e seu comportamento no interior dos livros didáticos aprovados por este mesmo edital.

Com a exposição até aqui, pode surgir o questionamento sobre quais conteúdos seriam de trato obrigatório nos livros didáticos submetidos. Tendo isto em mente, a seguir uma breve explanação.

---

<sup>30</sup> BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*, 2000.

Em 2006, o Ministério da Educação, a partir da Secretaria de Educação Básica, lança as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*<sup>31</sup>, a nova versão, por assim dizer, dos parâmetros curriculares de História, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Neste documento, a educação básica também é entendida como algo a possibilitar o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania. Quanto aos conteúdos que deveriam ser trabalhados no ensino de História para concretizar os objetivos, ele nos diz que:

Seria muito difícil chegar a um acordo sobre os assuntos, temas ou objetos de estudo que deveriam fazer parte do currículo de História (...). Em vista disso, no caso da História, optou-se por apresentar como parâmetros os conceitos básicos que sustentam o conhecimento histórico e podem articular as práticas dos professores em sala de aula. (MEC, 2006, p. 70)

Entre esses conceitos básicos do conhecimento histórico, o documento destaca: História, processo histórico, tempo, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania. As orientações destacam ainda que o objetivo do ensino de História não seria formar “mini historiadores”, mas fornecer aos alunos uma visão do conhecimento histórico, possibilitando-os a praticar o respeito, a indignar-se com as injustiças, a posicionar-se no presente a partir de suas interpretações de suas relações com o passado.

Com relação a apresentação desses conteúdos para os alunos, as orientações pontuam, a título de exemplificação, quão diversificadas são as propostas curriculares, desde clássicas às mais inovadoras:

- a) o exemplo clássico de organização dos conteúdos (...) se constitui a partir das temporalidades. (...) História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea (...). Retrocede-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente (...) o que caracteriza a organização dos conteúdos, nesse contexto, é a linearidade e a seqüencialidade;
- b) (...) História integrada (...) América e Brasil figuram junto a povos da pré-história, da Europa e da Ásia, fazendo-se presente, por vezes, a História da África. Nota-se em grande parte dos livros didáticos que optam por essa forma de organizar os conteúdos de História uma diminuição considerável dos assuntos referentes ao Brasil e pouquíssimo ou nenhum espaço para a História da África;
- c) (...) temas selecionados ou eixos temáticos, esperando-se maior liberdade e criatividade por parte dos professores. (...);
- d) (...) uma via intermediária: mantém-se a opção pela exposição cronológica dos eventos históricos consagrados pela historiografia, mas agora intercalada ou informada por exercícios e atividades chamados estratégicos (...)

---

<sup>31</sup> MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, vol. 3, 2006.

Aproximam-se assim as preocupações com a sequencialidade dos conteúdos e as finalidades da educação na formação de indivíduos conscientes e críticos, com autonomia intelectual;

- e) outra construção possível, algumas vezes praticada, consiste em manter, como fio organizador, a periodização consagrada como “pano de fundo” (...) A estruturação temática possibilita discussões de ordem historiográfica em diferentes períodos históricos e abre a possibilidade de se considerarem os momentos históricos na dimensão da sucessão, da simultaneidade, das contradições, das rupturas e das continuidades (...) (MEC, 2006, p. 88 e 89).

Este ponto interessa aqui em virtude de, mais adiante, possibilitar perceber como tais propostas aparecem nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2018. Sintetizando: as *Orientações Curriculares de História para o Ensino Médio* possuiria por eixos norteadores a visão do aluno e do professor como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; a percepção do ensino médio como formador para a vida; as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos básicos; a identificação dos conceitos estruturadores de História como horizonte para a seleção e a organização dos conteúdos e a importância das atividades didáticas (MEC, 2006, p. 92). Em suma, o que definiria o currículo escolar e a disciplina História, seria a sua sintonia com a concepção de educação vigente.

Em se tratando dos critérios específicos para a avaliação do componente curricular História, o Edital 2018 estabelece 22 pontos a serem observados, abarcando desde a utilização da produção de conhecimento nas áreas de História e Pedagogia dos últimos anos; a possibilidade a progressão cognitiva; passando por uma compreensão da escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, partindo do conhecimento dos estudantes, estimulando o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando os preceitos éticos na sua historicidade, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, por exemplo.

De acordo com o edital, deveria existir uma coerência entre os textos principais, os complementares, as atividades e as ilustrações ao longo das obras apresentadas, evitando abordagens desarticuladas, e possuindo fontes variadas e contextualizadas. As informações apresentadas nos livros de História deveriam ser isentas de anacronismos, de voluntarismos, de erros e estereótipos, transcendendo a abordagem associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo.

Já em relação ao Manual do Professor, de acordo com os critérios de avaliação, entre outros pontos levar-se-ia em conta se este considerava a produção recente nos campos da História, da educação e do ensino de História, apresentando justificativa clara e fundamentada acerca dos recortes temporais adotados, com informações complementares e orientações ao

docente do trato de imagens como fontes durante a condução de atividades de leitura das mesmas.

Eram estes os pontos presentes no edital para o PNLD 2018. A partir deles evidencia-se como todo o entendimento e debate contemporâneo a ele, em termos de educação e ensino de História, foi incorporado por aquele edital, que por sua vez exigia absorção por parte das editoras em relação às obras inscritas no programa para avaliação. Até aqui, foi possível observar qual era o contexto educacional que a sociedade brasileira vivenciava quando do lançamento do edital, em 2015, e como que tal contexto se materializava nas disposições e nos critérios de avaliação dos livros didáticos ali expostos.

De posse dessas informações preliminares, traçar-se-á a partir de agora um sucinto perfil de cada uma das coleções aprovadas para o componente curricular História, buscando entender como, teoricamente, cada uma materializou a compreensão em termos de ensino de História, a partir das exigências do edital.

### **2.3. Um perfil inicial das coleções de História aprovadas no PNLD 2018**

Para traçar um perfil inicial das coleções aprovadas, as informações foram levantadas no suplemento do professor, presente ao final de cada obra, buscando qual a proposta curricular e a compreensão da História das mesmas.

#### **QUADRO 3:**

##### **Perfil de cada coleção aprovada para História - PNLD 2018**

<b>Coleção</b>	<b>Proposta curricular</b>	<b>Compreensão da História</b>
Caminhos do Homem	Cronologia sequencial	História seria um eficaz instrumento para a formação de uma geração mais consciente, contribuindo para uma sociedade mais justa e mais humana
Cenas da História	Cronologia sequencial	A História seria um instrumento de construção da cidadania
#Contato História	Cronologia sequencial	O conhecimento histórico estaria em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises

Conexões com a História	História Integrada	História seria um instrumento para inserir o educando neste mundo como cidadão crítico e autônomo
História	História Integrada	A História seria um conhecimento humanista que contribui para a formação do estudante enquanto cidadão
História- das Cavernas ao Terceiro Milênio	História Integrada	A História contribuiria para a formação de pessoas conscientes dos problemas sociais do seu tempo e das mudanças necessárias para superá-los, comprometidas com princípios de tolerância, democracia, paz e solidariedade
História em Debate	Eixo Temático	A História ocuparia um espaço privilegiado na reflexão sobre o exercício da cidadania e a afirmação de identidades coletivas assentadas em determinada memória socialmente construída
História Global	História Integrada	O entendimento da História seria algo contínuo, passível de se desenvolver por vários caminhos
História- Passado e Presente	História Integrada	A História teria um papel fundamental na construção de um mundo mais solidário, fraterno e tolerante
História, Sociedade & Cidadania	História problema	A História seria um conhecimento em permanente construção, necessário para desenvolver uma consciência crítica.
Oficina de História	Eixo Temático	O saber histórico teria implicações políticas e ideológicas
Olhares da História- Brasil e Mundo	História Integrada	A História teria papel fundamental na ampliação dos direitos e da cidadania
Por dentro da História	História Integrada	A História desenvolveria uma consciência acerca do mundo contemporâneo, com base na reflexão do passado

Quadro confeccionado pela autora para esta dissertação.

De forma sintética, e em valores aproximados, percebe-se que 54% das coleções aprovadas no componente curricular História para o PNL 2018, adotam por proposta curricular a História Integrada, o que, de acordo com as *Orientações Curriculares de História para o Ensino Médio*, resultaria numa diminuição considerável dos assuntos relacionados ao

Brasil e à África, por exemplo; 23% das coleções aprovadas optaram pela proposta curricular da Cronologia Sequencial, numa via mais intermediária, já que intercalam a exposição linear do conhecimento com atividades para o discente; 15% das coleções optaram por seguir a proposta curricular de Eixos Temáticos, o que, na teoria, forneceria ao docente maior liberdade no processo; e em 8% optou-se pela História Problema. Com relação à compreensão da História por parte das coleções aprovadas, percebe-se que a maioria, 62%, a associam de alguma maneira à formação cidadão do discente.

Em se tratando da incorporação do Edital 2018, o quadro a seguir expõe um resumo:

#### QUADRO 4:

##### Atendimento das coleções ao Edital 2018

Coleção	Em relação ao Edital 2018
Caminhos do Homem	A atuação da mulher seria tratada em contextos sócio-históricos específicos, e a História e cultura afro-brasileira, africana e indígena apareceriam em recortes, necessitando o docente buscar outras referências
Cenas da História	Haveria uma problematização do preconceito, das discriminações e desigualdades existentes em distintos tempos, de forma comparativa com a atualidade, percebendo as mulheres como sujeitos ativos no processo, apontando ações de promoção de igualdade social entre os sexos. Em relação a abordagem da História e da cultura da África, seria necessário o docente completar a abordagem
#Contato História	Valorizar-se-ia a figura da mulher como sujeito na construção da História, além de buscar combater a intolerância, respeitando os preceitos éticos. As temáticas da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas seriam discutidas não apenas no passado, como também no momento presente, possibilitando que os estudantes pensassem historicamente sobre a atuação destes sujeitos
Conexões com a História	Haveria uma visibilidade à figura feminina, mas em se tratando de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena seria necessário o docente buscar outras fontes que ampliassem a abordagem deste conteúdo
História	A coleção daria uma maior visibilidade à mulher, a discussão das conquistas dos direitos sociais no Brasil e a denúncia em relação à violência recente à crianças e adolescentes
História- das Cavernas ao Terceiro Milênio	Buscar-se-ia o desenvolvimento de uma consciência cidadã, visando a superação de toda a forma de violência, tendo em vista uma educação e cultura em direitos humanos e a construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária
História em Debate	Quanto à formação cidadã, buscar-se-ia refletir sobre a educação e cultura em direitos humanos, analisando a historicidade da conquista de direitos dos grupos, além da defesa e proteção de grupos vulneráveis, minorias étnicas e pessoas com deficiência.

História Global	A análise das fontes seria pautada por questões de cidadania, direitos sociais, direitos humanos, com vistas ao diálogo e à construção de conhecimento, abordando também questões sobre a História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas.
História- Passado e Presente	Teria em vista uma educação voltada para os Direitos Humanos e para a formação cidadã, com um destaque para a participação das mulheres na História, bem como a cultura africana, afro-brasileira e indígena, no Brasil e na América
História, Sociedade & Cidadania	Enfatizar-se-ia a diversidade da experiência histórica, a pluralidade cultural e étnico- racial nas relações sociais, destacando a abordagem da figura feminina enquanto sujeito da história e sua presença nos diferentes espaços sociais, e evidenciando a questão da diversidade étnico-racial e a compreensão da pluralidade cultural e social do país. Em relação ao trabalho com grupos indígenas, seria aconselhável o professor buscar textos adicionais
Oficina de História	Destacar-se-ia a discussão sobre as relações de gênero e étnico-raciais, na perspectiva de questionamento dos discursos de intolerância e na afirmação da diversidade cultural
Olhares da História- Brasil e Mundo	Destacar-se-iam os papéis sociais das mulheres, de luta e resistências de trabalhadores, de populações indígenas, africanas e afrodescendentes em diferentes tempos e espaços, o que possibilitaria o respeito aos princípios éticos e à diferença
Por dentro da História	Haveria uma preocupação com a cidadania e com o cumprimento ao disposto nas legislações acerca do ensino da História indígena, da História da África, dos africanos e dos afrodescendentes, e uma valorização da diversidade e da tolerância em relação às diferentes experiências ao longo do tempo

Quadro confeccionado pela autora para esta dissertação.

A partir do exposto, fica evidente que, pelo menos na teoria, os autores buscaram, nas coleções aprovadas, de alguma maneira incorporar as exigências do edital, no que se refere a promoção positiva da mulher, ou da História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, por exemplo.

Os dados até aqui apresentados possuem importância por possibilitarem a compreensão de que as fotografias adiante investigadas não foram alocadas e trabalhadas nos livros didáticos de forma aleatória, mas deveriam se relacionar intimamente com a postura teórico-metodológica de cada obra, que por sua vez relaciona-se tanto com a maneira como cada coleção “absorveu” o exposto no edital para o PNL 2018, quanto com a legislação vigente à época do seu lançamento. Tudo se encontra absolutamente interligado.

Diante de todo o exposto, como os autores trabalharam, em suas respectivas coleções, a temática da Segunda Guerra Mundial, na qual se inserem as fotografias investigadas adiante? É o que será tratado no próximo capítulo.

### 3. A SEGUNDA GUERRA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Este capítulo se propõe a investigar a abordagem da temática Segunda Guerra Mundial nos livros didáticos de História aprovados no PNLD 2018, a partir de um estudo comparado das seções destas obras que se propõem a tratar diretamente o conflito. Com isto, busca-se compreender quais fatos foram tratados e quais abordagens foram feitas pelos autores em cada coleção, o que acabará por iluminar a maneira como eles trabalharam as imagens fotográficas. Para melhor situar o leitor no que se refere ao conflito mundial, inicialmente será apresentado um breve resumo do conflito, a partir dos autores: Hannah Arendt, em *Origens do Totalitarismo* (1966); Williams da Silva Gonçalves, em *A Segunda Guerra Mundial* (2005); Richard J. Evans, em *O Terceiro Reich em Guerra* (2016), William Shirer, em *Ascensão e queda do Terceiro Reich. Triunfo e Consolidação (1933-1939)* (2008), e *Ascensão e queda do Terceiro Reich. O começo do fim: 1939-1945* (2017).

#### 3.1. Panorama da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

Falar de uma história da Segunda Guerra Mundial, para os historiadores, seria em tese falar dos fatos militares e rearranjos geopolíticos. Isto não significa um esquecimento ou um “deixar em segundo plano” o caráter marcadamente ideológico deste conflito. Uma ideologia que não surgiu da noite para o dia, mas que se conferiria numa ressonância dos acontecimentos daquele sombrio início do século XX, um tempo de guerras cruéis e da morte em massa, e que se apoiando na eugenia<sup>32</sup>, faria da violência um assunto a ser ensinado e disseminado entre as nações (SILVA, 2004).

É unânime entre os historiadores aferir o início do conflito à invasão da Polônia pela Alemanha, em 1º de setembro de 1939, mesmo não existindo uma declaração formal de guerra. Mas por que aquela guerra?

---

<sup>32</sup> Uma das grandes marcas do final do século XIX e o século XX seria o avanço da materialização, que acabaria por resultar no apogeu de noções de eficiência e produtividade como parâmetros da condição humana. De início alimentava-se a crença de que todos os seres humanos teriam direitos inalienáveis, mas tais direitos poderiam colocar em cheque o futuro de homens respeitados socialmente (se todos são iguais e têm os mesmos direitos, em que se justificaria a hierarquia?). A liberdade e igualdade de todos, para alguns, acabaria resultando na barbárie. Neste cenário, ganharia espaço uma ciência, a eugenia, que prometia identificar os grupos sociais predispostos ao fracasso, a partir de uma crença de que as raças humanas seriam diferentes pela própria natureza e que nenhum esforço seria capaz de equipará-las. Tal “ciência” surgiria na Inglaterra, como símbolo do progresso, e percorreria o mundo: Estados Unidos, Dinamarca, Noruega e Alemanha. Para Silva, os judeus acabariam por impressionar a eugenia em virtude sua imensa capacidade de manter a coesão, nos ambientes mais diversos, negando-se a assimilação e a desapareição. Tal capacidade, para além da admiração, despertou também, muito medo, a inveja e o ódio, fazendo com que os judeus, muito rapidamente, se tornassem alvo da eugenia (SILVA, 2004, p. 8).

Para alguns historiadores, não haveria uma resposta objetiva a tal pergunta. A guerra seria resultado de uma conjunção de fatores: a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que mergulharia o mundo capitalista em uma grande depressão, o que acabaria por despertar ressentimentos e ativar a luta pelo poder. Tudo isto justificaria a exacerbação dos nacionalismos, das medidas protetivas e da necessidade de governos fortes, autoritários e capazes de superar em eficiência os instáveis sistemas parlamentares. Em se tratando de termos ideológicos, haveria a partir de então uma valorização da força, da vontade e da ação.

Na Alemanha, o inconformismo com o resultado da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) voltaria quase que imediatamente no momento de crise, e o partido nazista passaria a atribuir todas as mazelas da Grande Depressão à ação dos comunistas, socialdemocratas, judeus, banqueiros, grandes empresários e, também, aos países vizinhos, que, para ele, se empenhavam em impedir que a Alemanha se realizasse como grande nação (GONÇALVES, 2005). Nesse contexto de massas desempregadas, famintas e desesperadas, pensamentos como os de Hitler e seus seguidores passariam a ser considerados como salvadores da pátria, por oferecerem a esperança, por dizerem o que o povo queria ouvir: promessas de resgatar a soberania nacional, devolver os empregos perdidos, restaurar a glória da nação, por exemplo (SHIRER, 2008).

O projeto de Hitler com a guerra seria um ponto de discordância entre os estudiosos. Por exemplo: de acordo com Hannah Arendt, Hitler utilizou a guerra de forma consciente para desenvolver e aperfeiçoar o governo totalitário (1966, p. 340). Para Gonçalves (2005, p.168), nunca ficou esclarecido o que Hitler e os teóricos nazistas pretendiam construir. Já para Evans (2016, p. 141 e 142), a meta de Hitler era clara: criar o “espaço vital” para desenvolvimento do povo alemão (raça ariana) a leste, mas antes precisaria livrar-se das ameaças oriundas do Oeste (Inglaterra e França), evitando uma guerra em duas frentes. Eis a meta dele e o objetivo de todo aquele conflito, no qual aspectos econômicos e ideológicos estavam amalgamados.

Neste contexto que se inseriria a invasão à Polônia. Na verdade, o que houve foi uma rápida penetração das tropas alemãs, conhecida por guerra relâmpago, a *Blitzkrieg*. Em virtude de tal agilidade, esta campanha fora considerada breve e, de acordo com Shirer (2017, p. 20) responsável pela destruição da força aérea polonesa, em 48 horas, a maior parte dos aviões antes mesmo de decolar e, em uma semana, a derrota do exército polonês com suas 35 divisões.

Mesmo com algum tipo de resistência interna por parte da Polônia, seria ela, assim como a Áustria e a Tchecoslováquia, riscada do mapa da Europa, graças à uma parceria da Alemanha

com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que concordaram em instituir um regime de terror<sup>33</sup> destinado a suprimir brutalmente a liberdade, a cultura e a vida nacional polonesa (SHIRER, 2017).

De acordo com Gonçalves, a resposta da França e da Inglaterra aos acontecimentos de 1º de setembro não ocorrera de forma imediata: tentaram, sem sucesso, negociar com Hitler a paz em troca do “Corredor Polonês e da cidade de Danzig” (2005, p. 173), e em 03 de setembro de 1939 a Inglaterra, seguida da França declarariam guerra à Alemanha.

Shirer narra a existência de um acordo entre a Polônia e a França, para esta prestar socorro caso aquela passasse por uma invasão. Mas a França não cumpriria tal acordo, em virtude, para o autor, de alguns fatores: o derrotismo no Alto comando francês, no governo e no povo; a lembrança de como a França se esvaíra em sangue na Primeira Guerra Mundial e a determinação de não sofrer novamente tal carnificina se pudessem evitar; a compreensão de que, em meados de setembro, o exército polonês fora de tal forma derrotado que os alemães logo iriam poder movimentar um número superior de forças para o oeste e, com isso, eliminar avanços iniciais franceses; o temor da superioridade dos alemães em armamento e no ar (SHIRER, 2017).

Diante disto, a Polônia seria a marca de um percurso dos atos atrozes e tenebrosos que os alemães infligiram aos povos conquistados, mas com profundidade de barbarismo (SHIRER, 2017): perseguição e extermínio da classe culta, lideranças, clero e principalmente dos 3,5 milhões de judeus na Polônia.

Ademais, nada de importante acontecera na frente Ocidental, nos momentos iniciais do conflito – era a “guerra de braços cruzados” (SHIRER, 2008, p. 30). Essa falta de ação inicial deveu-se à estratégia militar defensiva e à concepção segundo a qual a Alemanha poderia ser derrotada mediante bloqueio econômico (GONÇALVES, 2005, p. 173). Os únicos combates mais sérios desse período se dariam no Atlântico Norte.

Naquele momento, de acordo com Shirer, a Alemanha propunha uma paz favorável aos seus interesses, a França não queria a guerra, mas a Inglaterra rejeitaria tal proposta de paz por ser algo vago e incerto, o que conferiria à Hitler um pretexto para um ataque no Ocidente, cujo alvo seria “destruir a força e a capacidade das potências ocidentais de novamente poderem opor-

---

<sup>33</sup> De acordo com Arendt, o terror total seria a essência do regime totalitário, não existindo nem a favor nem contra os homens. Sua proposta seria proporcionar às forças da natureza e da história um meio de acelerar o seu movimento (1966, p. 517).

se à consolidação do Estado e ao novo desenvolvimento do povo alemão na Europa” (SHIRER, 2017, p. 46). Mesmo que a nação alemã ansiasse pela paz, Hitler ansiava pela guerra.

Antes do ataque à França, os sucessos nazistas na Finlândia, no qual as inúmeras baixas soviéticas deram a impressão aos nazistas que não havia nada a temer, na Noruega e na Dinamarca, reforçavam a invencibilidade alemã e, no caso dos dois últimos, apresentavam seu triunfo em um ataque coordenado por ar, mar e terra.

Mesmo que o alvo fosse invadir a França, pelas Ardenas, em maio de 1940, a Alemanha invadiria à Bélgica e Holanda para confundir os exércitos aliados. E em 10 de maio daquele mesmo ano, ocorreria a grande ofensiva contra o Ocidente com a invasão à França pelas estradas florestais da Bélgica. Com essa invasão e a dispersão das tropas francesas, o que passou a existir foi um ambiente de pânico generalizado entre os civis franceses, que culminou na rendição em 22 de junho de 1940. Era o fim da Terceira República francesa e o início de uma divisão nacional entre o governo de Vichy e os colaboracionistas e o governo de Gaulle e a resistência. A conquista da França marcaria o ponto mais alto da popularidade de Hitler na Alemanha entre 1933-1945 (EVANS, 2016, p. 168).

A Alemanha lança em 1 de agosto de 1940 um ataque aéreo contra a Grã-Bretanha, para dominá-la pelo ar e invadir por mar e terra, mas não atinge sua meta, em virtude dos caças britânicos estarem bem-preparados. Os alemães alimentavam a crença da Grã-Bretanha se render e, em 4 ou 5 meses esmagarem a URSS, o que aniquilaria a possibilidade de abrir duas frentes de guerra. Mas, não havendo sinais de colapso do moral do povo inglês, o foco do conflito mudaria para o Mediterrâneo.

Para os estudiosos, o ano de 1941 teria marcado a internacionalização da guerra, em virtude de dois grandes acontecimentos e seus desdobramentos: a invasão alemã à URSS e o ataque japonês à base aeronaval norte-americana de Pearl Harbor, situada no Pacífico.

Em junho de 1941 a Alemanha invade a URSS, que representava uma peça-chave na ideologia e na geopolítica nazista, com o uso de 3,5 milhões de homens, 3.500 tanques e 5 mil aviões alemães (GONÇALVES, 2005). A Operação Barba Ruiva, como passou à História, tinha por planos, de acordo com Evans, matar o adversário e criar o espaço vital, justificado pelo darwinismo social. Era uma guerra de aniquilação, na qual as atrocidades cometidas contra a população local seriam embasadas em uma educação para o ódio, e justificadas em nome de restaurar a ordem e a segurança e libertar do controle soviético.

O avanço dos tanques alemães na Rússia, a surpresa e a velocidade do ataque e o domínio dos céus causaria o colapso inicial do Exército Vermelho. Diante das atrocidades cometidas pelos alemães, Stálin passaria a se valer de um discurso nacionalista, pela pátria, contra um inimigo em comum, para convocar a população à uma defesa patriótica, que, juntamente com o desmonte de fábricas, a política de terra arrasada, as operações de limpeza étnicas e o assassinato sistemático de prisioneiros, acabou fazendo com que a URSS fosse considerada o primeiro oponente sério do Terceiro Reich, que começaria a sentir um desgaste em muitos níveis. Somado tudo isto ao clima de inverno, com chuvas, lodaçais e cerca de 20 graus negativos, os resultados da Operação Barba Ruiva (nome pelo qual ficou conhecida essa invasão) seriam desastrosos para a Alemanha, fazendo com que, no fim das contas, a frente oriental decidisse os destinos da guerra.

Em dezembro daquele ano, sem aviso prévio, o Japão lançaria seu ataque à base norte-americana de Pearl Harbor. No dia 11 de dezembro de 1941, imediatamente após o ataque japonês, Hitler, por um jogo de alianças, declararia guerra aos Estados Unidos. Com essa declaração formal acabariam as dúvidas do Congresso americano a respeito da conveniência do país entrar na guerra ao lado dos aliados (GONÇALVES, 2005). Assim, ao final de 1941, Hitler estava em guerra com as principais potências econômicas do mundo: Inglaterra, EUA e URSS.

O ano de 1942 seria marcado, nos EUA, pela assinatura da Lei de ajuda às Democracias, e a aliança com a URSS. Em 01 de janeiro daquele ano, 26 nações, entre elas EUA, Inglaterra e URSS, assinariam a Declaração das Nações Unidas, firmando assim um compromisso de se manterem unidas até a vitória final contra o projeto de Hitler (GONÇALVES, 2005).

Para o Brasil, aquele ano ficaria marcado pela sensação de que a guerra efetivamente chegara até nós, com os torpedeamentos das embarcações brasileiras Baependy, Araraquara, Aníbal Benévolo, Itagiba e Arará, na faixa litorânea entre Bahia e Sergipe<sup>34</sup>, entre 15 e 17 de agosto, resultando em centenas de mortos (MAYNARD, 2013, p. 37). A decisão brasileira de fornecer material estratégico aos norte-americanos e de romper relações diplomáticas e comerciais com os países do Eixo, em janeiro de 1942, transformou a frota mercante nacional num alvo óbvio para os U-Boote alemães (ARGUELHES, 2010, p. 137), e, virtude disto, o Brasil declararia guerra se posicionando a favor dos aliados.

---

<sup>34</sup> Para uma ideia do cotidiano de um Estado brasileiro diretamente afetado pela Segunda Guerra Mundial, ver: MAYNARD, Andreza S. C.; BARBOSA, Caroline A.; MAYNARD, Dilton C. S. **Segunda Guerra: Histórias em Sergipe**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2016.

No segundo semestre daquele ano o cenário de guerra começaria a ser contrário ao Eixo: em junho, na Batalha de Midway, no Pacífico, os japoneses sofreriam uma grande derrota; em outubro ocorreria a expulsão dos *Afrika Korps*, tropas alemãs na África, do Egito; e em novembro, as tropas alemãs seriam cercadas em Stalingrado, algo considerado decisivo para a guerra entre nazistas e soviéticos.

De acordo com Gonçalves, mediante essas três vitórias fundamentais para as tropas aliadas, a questão militar da Segunda Guerra tornou-se praticamente definida no início de 1943. O problema para os aliados passava a ser o de conduzir a luta até a vitória final com um mínimo de custo de homens e material. Já não havia como o Eixo reverter o quadro estabelecido. Para “os três grandes” (Inglaterra, EUA e URSS) o problema político passou a ser muito mais importante, pois o interesse seria a montagem do sistema internacional que nasceria com o fim da guerra (GONÇALVES, 2005). Neste contexto, ocorreriam as conhecidas conferências entre as nações, a primeira delas seria a Conferência de Teerã, entre 28 de novembro e 02 de dezembro de 1943. Contando com as presenças de Churchill, Roosevelt e Stálin, decidiu-se pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a definição do Dia D, referente ao desembarque das tropas aliadas na Normandia (noroeste da França), para libertação e abertura de uma frente de guerra contra os alemães.

Pode-se dizer que o ano de 1944 marcaria a fase conclusiva da guerra, em virtude do Dia D, considerada a maior operação anfíbia da história. Sobre ela, Gonçalves diz:

Quando os alemães perceberam que o desembarque poderia acontecer na Normandia, nada mais restava a fazer. Passadas 24 horas de combate, a operação foi considerada um êxito. Ficava claro que os alemães já não tinham como deter a marcha dos aliados rumo a Paris e, em seguida, a Berlim (GONÇALVES, 2005, p.189)

Mas possivelmente esse sucesso não foi percebido pelas tropas aliadas que desembarcaram na primeira leva na Normandia. Contrapondo esta visão, há o relato de Robert Capa, por exemplo, a partir de um de seus biógrafos, que, ao memorar aquela operação a definiria como “o dia mais longo”<sup>35</sup>, tanto para os aliados quanto para a Alemanha.

---

<sup>35</sup> Ver KERSHAW, Alex. **Sangue e Champanhe: a vida de Robert Capa**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2013.

Na obra em questão, o capítulo que trata sobre o desembarque do fotógrafo no Dia D se abre com uma citação do General Omar Bradley<sup>36</sup>, se referindo ao desembarque como um pesadelo, que fez herói a todos os que puseram os pés naquele dia na praia de Omaha (BRADLEY apud KERSHAW, 2013, p.151). De acordo com o biógrafo de Capa, os altofalantes dos aliados naquele momento soavam: “Lutem para chegar a com suas tropas em terra (...) e, se ainda lhe restarem forças, lutem para se salvar” (KERSHAW, 2013, p. 159). Aos que pisaram em terra firme, se depararam com uma cena nada agradável:

Não havia crateras de bombas para eles se abrigarem, e os suaves declives ao longo da maior parte da praia, em forma de uma longa pinça aberta, pareciam um excelente alvo. Para agravar as coisas, os alemães tinham estado na véspera treinando em Omaha para rechaçar um ataque anfíbio. A guarnição, da qual normalmente fazia parte uma dúzia de homens contava agora centenas, operando defesas formidáveis: oito bunkers de concreto com canhões de 75 mm e 85 mm de calibre, 35 casamatas, quatro baterias de artilharia, 18 canhões antitanques, seis fossos de morteiros, quarenta pontos de lançamento de foguetes e pelo menos 85 ninhos de metralhadoras (KERSHAW, 2013, p. 160).

As fotografias de Capa deste momento seriam publicadas na revista ilustrada norte-americana *Life* de 19 de junho de 1944<sup>37</sup>, destacando aos leitores que “embora as primeiras informações sobre os desembarques indicassem pouca resistência, suas imagens mostram a violência da batalha e a força das defesas alemãs” (KERSHAW, 2013, p.166). A partir desta breve narrativa, é possível perceber que, mesmo com a vitória dos aliados, os acontecimentos daquele 6 de junho de 1944 não foram recebidos com tanta surpresa pelos alemães e que as horas que se seguiram foram as piores daquela invasão (KERSHAW, 2013, p. 166).

A esta altura dos acontecimentos, somando mais essa derrota, Hitler corria para ficar no mesmo lugar (EVANS, 2016). A última etapa da defesa alemã seria o contra-ataque nas Ardenas, em dezembro de 1944. O plano consistia em desfechar um golpe que separasse os 3º e 1º Exércitos americanos, penetrar na Antuérpia (na Bélgica) e envolver os exércitos ingleses e canadenses ao longo da fronteira belgo-holandeses (SHIRER, 2017, p. 629). Havia, porém, um problema: o exército alemão estava mais fraco, especialmente nos ares. O resultado apontado por Shirer indica que houve uma vitória inicial, pelo fato dos aliados terem sido pegos de surpresa, seguida de fracassos. O saldo de perdas alemãs contou com 120 mil homens, entre

---

<sup>36</sup> General norte-americano proeminente no comando de exércitos no Norte da África e na Europa durante a Segunda Guerra Mundial.

<sup>37</sup>Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=dk8EAAAAMBAJ&q=robert+capa#v=snippet&q=robert%20capa&f=false>

mortos, feridos e desaparecidos; 600 tanques e carros de assalto; 1.600 aviões; 6.000 viaturas. Tal fracasso “não só tornou inevitável a derrota no Ocidente como também lavrou a condenação final dos exércitos alemães no leste europeu (SHIRER, 2017, p. 637).

Em fevereiro de 1945, as nações se reuniram na Conferência de Yalta para tratarem da divisão da Europa em zonas de influência. Neste momento, os alemães enfrentavam: falta de carvão, gasolina; fim da esperança nas armas misteriosas; falta de combustível especial para os jatos alemães, pelos bombardeios e destruição das refinarias que o produziam; menos submarinos que o ideal (só 2 de 126 prometidos); e o fim da esperança na bomba atômica alemã (SHIRER, 2017).

Com a proximidade dos aliados a Berlim, era a primeira vez que os alemães teriam que defender a nação em seu próprio território, sendo, portando, convocados para lutar até a morte. Para o exército alemão não havia opção: se lutasse, deveriam morrer em combate, e, caso desertasse, seriam considerados traidores, cuja a pena era a morte para o soldado e sua família (SHIRER, 2017).

Diante deste panorama, foi rápido o avanço das tropas aliadas para Berlim, até culminar no suicídio de Hitler e a ocupação da cidade pelo Exército Vermelho e posterior rendição alemã, em 08 de maio de 1945. Para Evans, este dia, que marca o final da guerra na Europa, não fora recebido como libertação pelos alemães, havendo uma inicial resistência interna, e, posteriormente uma submissão pacífica aos aliados, em virtude: da desintegração e colapso do Partido Nazista; da morte dos possíveis líderes de resistência; do fim do fator lealdade com a morte de Hitler e da culpa em relação ao extermínio dos judeus (EVANS, 2016, p.846). Posteriormente seria instalado o Tribunal Militar Internacional de Nuremberg, com o intuito de acertar as contas com nazistas remanescentes, pelos crimes de guerra cometidos. Em relação a esses crimes, Gonçalves escreve:

Os alemães organizaram 20 campos de concentração e 165 campos auxiliares. Em 1942, havia cerca de 100 mil pessoas internadas e, no período 1944-1945, atingiu-se a marca de 500 mil pessoas, de diferentes nacionalidades (...) para os judeus devia ser reservada a “Solução Final”, que, inicialmente, propunha-se um programa de deportação em massa e, depois, assumiu a forma de assassinato, muitas vezes precedido de experiências ‘científicas’ perversas (GONÇALVES, 2005, p. 183).

Sobre os campos de concentração e extermínio, Hannah Arendt escreveu que os mesmos seriam poços de esquecimento, laboratórios onde se demonstraria a crença fundamental do totalitarismo de que tudo é possível (1966, p. 487). Ainda de acordo com a autora, tais locais seriam organizados da maneira mais vasta e inverossímil, contando com uma seleção arbitrária das vítimas, cujo principal objetivo seria o de “preparar cadáveres vivos”, mantendo tanto a pessoa jurídica quanto a pessoa moral e a singularidade de cada indivíduo, a partir de torturas irracionais e sádicas que começariam

com as monstruosas condições dos transportes a caminho do campo, onde centenas de seres humanos amontoam-se num vagão de gado, completamente nus, colados uns aos outros, e são transportados de uma estação para a outra, de desvio a desvio, dia após dia, continuam quando chega ao campo: o choque bem organizado das primeiras horas, a raspagem dos cabelos, as grotescas roupas do campo, e terminam nas torturas inteiramente inimagináveis, dosadas de modo a não matar o corpo ou, pelo menos, não mata-lo rapidamente. O objetivo desses métodos, em qualquer caso, é manipular o corpo humano- com as suas infinitas possibilidades de dor- de forma a fazê-lo destruir a pessoa humana tão inexoravelmente como certas doenças mortais de origem orgânica (ARENDR, 1966, p. 503).

Entre julho e agosto de 1945, as nações aliadas se reuniram novamente na Conferência de Potsdam, que pouco avançaria em relação à Conferência de Yalta, versando grande parte sobre a divisão da Alemanha entre os vencedores.

De acordo com Gonçalves, no Pacífico, assim como na Europa, o fim da guerra seria marcado pela prevalência dos fatores políticos sobre os fatores militares, não deixando dúvidas que ao lançarem as bombas sobre Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945, os EUA visavam demonstrar tanto ao Japão quanto ao mundo a capacidade de destruição daquela arma (GONÇALVES, 2005), e reduzir o peso da União Soviética na nova ordem mundial (MUNHOZ, 2012, p.30). Após este acontecimento, o Japão assinaria a rendição em setembro daquele ano, selando o fim da Segunda Guerra Mundial.

### **3.1.1.A cobertura fotográfica do conflito**

Emergido na Alemanha, no fim de 1920, a forma de articular o texto e o mosaico de imagens em revistas ilustradas, a atividade de fotojornalista começa a configurar-se como profissão, elegendo a guerra, assim como temas voltados para o social e as misérias humanas, como temática privilegiada de trabalho, fosse com a intenção de informar, chocar ou mobilizar

a população que tinha acesso a tais informações. Com a Segunda Guerra Mundial, tal atividade ganharia condições e status de subcampo da imprensa, conferindo “ao profissional” estatuto de repórter (BARCELOS, 2008).

Desde o início, haveria na área uma espécie de mutualismo entre texto e imagem, em virtude da polissemia e da incapacidade desta em fornecer determinadas informações, que se vale daquele para chamar a atenção, completar informações, ancorar sentidos, analisar, interpretar ou comentar (SOUSA, 2002).

Se tratando da figura do correspondente de guerra, esta não seria uma novidade da Segunda Guerra Mundial, mas sim da Guerra da Criméia (1853-1856), na qual surgiria a necessidade de estar perto do acontecimento para despir a guerra de seu aspecto épico (BARCELOS, 2008), e conferir a carga dramática necessária à informação.

A cobertura do conflito entre os anos de 1939 e 1945, para muitos estudiosos da área, pode ser considerada por vezes problemática em virtude da manipulação das informações divulgadas e da censura existente. Em relação à imprensa de guerra e aos seus correspondentes, pode-se dizer que tudo fora utilizado como uma arma ideológica, que dava feições à imagem do inimigo com vistas a angariar adesão do público em torno de uma campanha de apoio ao esforço de guerra (HENN, 2013, p. 670). Tomando o exemplo das notícias divulgadas pelos aliados, a situação pode ser resumida da seguinte maneira:

sem que os editores de jornais soubessem, os estados-maiores aliados (...) tinham decidido em 1938 que a guerra, até onde lhes coubesse decidir, não seria noticiada, e que o sistema para controlar os correspondentes de guerra seria o mesmo de 1914-18. Haveria uma autoridade conhecida como “Testemunha Ocular”, e um número limitado de correspondentes acompanhados por oficiais de escolta, seria tolerado nos quartéis-generais e teria permissão para enviar despachos cuidadosamente censurados sobre assuntos com pouca probabilidade de afetar o moral na frente doméstica (KNIGHTLEY, 1978, p. 277 apud HENN, 2013, p. 676).

O termo frente doméstica era utilizado para se referir à população que não fora lutar diretamente no conflito, mas ficara em sua pátria, colaborando com o esforço de guerra. Essa imprensa de guerra, antes de criticar as ações das tropas de seus países no conflito, preocupava-se mais em ser otimista e gerar uma empatia em relação aos compatriotas nos campos de batalhas.

Em relação à censura, ocorria tanto em termos militares quanto pelos próprios correspondentes, que, para não terem seu trabalho vetado ou serem considerado traidores dentro de seus países, buscavam adequar as informações do conflito e, no caso dos fotógrafos, evitar imagens que causariam forte impacto no público.

Em relação à testemunha ocular, no contexto da Segunda Guerra, seria um jornalista escolhido pelos responsáveis militares, que possuiria autorização para assistir ao andamento das ações em zonas proibidas aos demais correspondentes, divulgando o seu relato aos colegas (HENN, 2013).

Além da limitação em número de correspondentes no teatro da guerra e da censura militar imposta às informações, outro fator que deve ser levado em consideração, no caminho dos acontecimentos da guerra até o público no front doméstico é a visão de mundo do fotojornalista, que precisava coadunar sensibilidade, capacidade de avaliar as situações e de pensar a melhor forma de fotografá-las com a rapidez dos reflexos, além de conter influências culturais e carga emocional, por exemplo. Os próprios correspondentes se autocensuravam, hesitando antes de noticiar qualquer informação que pudesse prejudicar o esforço de guerra, receando serem considerados traidores dentro de seus países, já que a guerra, para os diretores de jornais, justificaria a censura e a adesão a ela deveria ser por patriotismo voluntário (HENN, 2013, p. 683).

A partir disto podemos perceber como as fotografias produzidas e disseminadas neste conflito são eivadas de filtros, que selecionaram desde o tema a ser focado nas imagens, em sua produção no contexto da guerra, passando pela composição dos elementos nas mesmas, até a seleção de quais destas imagens chegariam ao público no decorrer do conflito, por exemplo.

### **3.2.A temática “Segunda Guerra Mundial” nos livros didáticos de História**

A partir da tabela a seguir é possível perceber no contexto da Segunda Guerra Mundial, quais temas são mais recorrentes no conjunto dos 13 livros de História aprovados no PNLD 2018, referentes ao terceiro ano do ensino médio:

#### **TABELA 4**

#### **Temas e frequência nas coleções do PNLD 2018**

**Frequência nas Coleções do PNLD 2018**

Tema	CAH	CEH	CH	COH	H	HCTM	HD	HG	HPP	HSC	OFH	OLH	PH	Total em %
<b>O mundo no entreguerras</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	92%
<b>Expansionismo</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Pactos entre nações</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Invasão e ocupação da Polônia – início da Segunda Guerra Mundial</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Blitzkrieg</b>	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	69%
<b>Resistência</b>	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	85%
<b>Formação do Eixo</b>	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	92%
<b>Crise interna com a guerra</b>	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	-	15%
<b>Invasão à URSS</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Ataque à Pearl Harbor</b>	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	92%
<b>EUA na guerra</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Derrota alemã na África</b>	X	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	-	54%
<b>Stalingrado</b>	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	85%
<b>Dia D</b>	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	85%
<b>Rendição alemã</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	92%
<b>Conferência de Teerã</b>	-	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	23%
<b>Conferência de Yalta</b>	X	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	38%
<b>Conferência de Potsdam</b>	X	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	46%
<b>Hiroshima e Nagasaki</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Criação da ONU</b>	X	X	-	-	X	X	-	-	X	-	-	X	-	46%
<b>Tribunal de Nuremberg</b>	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	X	69%
<b>Holocausto/Solução Final</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	100%
<b>Declaração dos Direitos Humanos</b>	-	-	-	-	X	X	X	-	X	X	-	-	-	38%
<b>Indústria de guerra</b>	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15%
<b>Brasil no conflito</b>	-	X	X	-	X	X	X	X	-	X	-	X	X	69%
<b>Definição da Segunda Guerra</b>	X	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	-	-	31%
<b>Finalidade para estudar o conflito</b>	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8%

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Considerando este levantamento de dados e analisando de uma maneira geral percebe-se que, em quase todas as coleções (92%) há uma preocupação por parte dos autores de contextualizar o período compreendido entre o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e o início da Segunda Guerra, principalmente apontando a falência do Tratado de Versalhes e da Liga das Nações e o mergulho do mundo capitalista existente num momento de crises e incertezas, em virtude da quebra da Bolsa de Valores em 1929. Para Adhemar Marques e Flávio Beruti, autores da coleção *Caminhos do Homem* (CAH), seria neste momento de crises e receios relacionados à aproximação dos ideais de esquerda que se presenciaria a emergência de regimes fascistas entre as nações.

De acordo com Alfredo Boulos Júnior, autor da coleção *História, Sociedade & Cidadania* (HSC), a insatisfação com a ordem mundial vigente nos anos 1930 teria ocasionado a expansão imperialista de nações como a Alemanha, Itália e Japão (2016, p. 95 e 96). Tais práticas expansionistas do período são abordadas em todas as coleções, assim como os pactos de não-agressão, os acordos de proteção assinados entre as potências e a política de apaziguamento, vista, por exemplo, na coleção CAH como um fechar de olhos das potências ocidentais (MARQUES; BERUTI, 2016, p. 57); ou por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, na coleção *Conexões com a História* (COH), como algo não contestado pela Inglaterra e (2016, p.115); ou mesmo por Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, na coleção *Por dentro da História* (PH), como um acirramento de rivalidades que levava o mundo ao precipício da guerra (2016, p. 77-79).

Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, autores da coleção *#Contato História* (CH), são os únicos a traçarem um panorama interno da Alemanha neste período, apontando o revanchismo existente em relação ao Tratado de Versalhes, assim como o governo nazista, com suas medidas racistas e xenófobas, fruto da crença no arianismo e no pangermanismo (2016, p.123).

De maneira unânime, os autores das coleções aprovadas no PNLD 2018 apontam a invasão da Polônia, em setembro de 1939 por tropas alemãs, tanto como um desdobramento da prática imperialista alemã quanto como o estopim da Segunda Guerra Mundial, tendo em vista a declaração de guerra por parte da Inglaterra e da França depois do ocorrido. Em relação a este tópico, o único autor que buscaria uma problematização do marco inicial do conflito seria Gilberto Cotrim, em *História Global* (HG), no que se refere a tal invasão significar naquele momento o início de um conflito restrito à três potências: Alemanha, Inglaterra e França (2016, p.59). Já na coleção CAH, Marques e Beruti procuram mostrar que desde 1937 a guerra já dominava os horizontes asiáticos, em virtude da ofensiva japonesa à China (2016, p. 60).

Parafrazeando Evans (2016) e Shirer (2017), o Boulos Júnior (coleção HSC) narra que o ocorrido depois da invasão à Polônia seria uma “guerra de mentira” nos primeiros 6 meses do conflito, seguida da rápida conquista de nações como a Dinamarca, a Noruega, a Holanda, a Bélgica e a França (2016, p.98). Alguns autores buscam explicar as rápidas vitórias alemãs a partir da definição da *Blitzkrieg*, a guerra relâmpago, outros como Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, na coleção *História- Passado e Presente* (HPP), para romper com a ideia de passividade dos povos dominados pelos nazistas, faz um trabalho de definição do termo resistência, apontando até mesmo como tal manifestação se fazia presente também no interior da Alemanha, de formas diversas: desobediência civil, boicotes e panfletagens, por exemplo (2016, p. 101).

Na sequência deste ponto, a maior parte dos autores (85%) busca pincelar a situação de isolamento vivida pela Grã-Bretanha, com os constantes e violentos bombardeios alemães, nominado por Cândido Grangeiro, em *Cenas da História* (CEH) como Operação Leão Marinho, e, como resposta, a resistência interna aos ataques e os bombardeios à Berlim (2016, p. 190). Os mais prejudicados com tais bombas eram os civis, que tinham suas vidas alteradas pela violência daquele conflito e pelas crises, a exemplo de abastecimentos dos países, em virtude do caráter totalizante da guerra. Sobre este aspecto mais cotidiano do conflito, apenas Azevedo e Seriacopi (2016, p. 102), e Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, na coleção *História-das Cavernas ao Terceiro Milênio* (2016, p.82), fazem menção.

Como as forças alemãs não conseguiram a capitulação da Inglaterra, acabaram se voltando para a África, o Mediterrâneo e o Oriente, mais especificamente a URSS, no qual há uma unanimidade entre os autores das coleções aprovadas em apresentarem a invasão alemã à região como um momento importante no conflito. Neste ponto alguns deles optam por citar o contingente humano envolvido, mas outros, preferindo o viés mais cultural, abordam o caráter ideológico presente na invasão alemã à URSS, como é o caso de Grangeiro (CEH), que menciona que a URSS era vista como uma ameaça ideológica ao regime nazista (2016, p. 191); ou Alves e Oliveira (COH), que associam a Operação Barbarossa à conquista do espaço vital ansiado pelos alemães (2016, p.119); ou ainda Renato Mocellin e Rosiane de Camargo, na coleção *História em Debate* (HD), que justificam a invasão a partir de motivações econômicas, estratégicas e ideológicas (2016, p.87).

Outra unanimidade entre os autores seria aferirem ao episódio de Pearl Harbor e a consecutiva entrada dos EUA (abordada com mais consistência e riqueza de detalhes por Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, na coleção *História*) no conflito, apresentada, por exemplo (e assim como a entrada da URSS) por

Grangeiro (CEH) como decisiva<sup>38</sup>, fazendo com que os nazistas acumulassem derrotas tanto a leste quanto a oeste (2016, p. 192).

Após este ponto, com exceção de Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino, autores da coleção *Olhares da História- Brasil e Mundo* (OLH), e de Grangeiro (CEH), os autores das coleções aprovadas costumam abordar o Brasil no conflito, pontuando a neutralidade inicial do então presidente Getúlio Vargas em relação a assumir um lado naquela guerra, que, com os ataques aos navios brasileiros, e a consequente manifestação da população nas ruas, somado à política de Boa Vizinhança, se modificaria para um alinhamento com os aliados e a declaração de guerra às potências do Eixo, enviando tropas para combate.

Por serem livros adquiridos com recursos públicos, voltados para os alunos de escolas públicas do país, se torna interessante notar o tipo de abordagem dada por cada autor à temática do Brasil na guerra, e o quanto tal abordagem ocupa no capítulo. Por exemplo: nas coleções de Mota e Braick (HCTM), e de Vicentino e Vicentino (OLH), o tema chega a ocupar mais da metade de uma lauda; tanto na coleção de Dias, Grinberg e Pellegrini (CH), quanto na de Mocellin e Camargo (HD) e na de Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro (*Oficina de História*) duas laudas cada. Se tratando do envio de dos soldados brasileiros, pontua-se que o desempenho dos brasileiros poderia ser considerado satisfatório, já que lutaram mal equipados e despreparados contra tropas alemães de segunda linha. Essa visão aparentemente mais questionadora também é perceptível em coleções como a CH, em que Dias, Grinberg e Pellegrini pontuam as dificuldades dos pracinhas que foram lutar na Europa e as contradições do país, que enviara tropas contra ditaduras quando internamente vivenciava algo muito similar em sua política (2016, p.137). Porém, nesta coleção, a impressão que fica quando se aborda as dificuldades dos pracinhas, é que se faz para reforçar o mito de “heróis da pátria”. Mocellin e Camargo, na coleção HD, fornecem alguns dados em relação ao número de combatentes que foram enviados ao conflito pela FEB: cerca de 25.334 homens, sendo que 15.069 entrariam efetivamente em ação e 451 morreriam no conflito (2016, p.80). Já Mota e Braick, na coleção HCTM, chegam a pontuar que, após a declaração de guerra ao Eixo, ocorreriam perseguições aos descendentes alemães, italianos e japoneses no Brasil (2016, p.76).

---

<sup>38</sup> Na página 192 da coleção CEH, lê-se que a entrada dos EUA e da URSS seria decisiva: “para tornar o cenário favorável aos países do Eixo. Com a participação de um e de outro, a leste e a oeste, os nazistas acumulariam derrotas e perderiam espaço, sendo obrigados a recuar”. Neste momento compreende-se aqui ter havido uma confusão ou um erro de digitação por parte do autor e/ou editoração, já que a entrada de tais nações no conflito corroboraria para forjar um cenário desfavorável (e não favorável, como vem escrito) para os países do Eixo: Alemanha, Itália e Japão.

Tanto Grangeiro (CEH), quanto Cerqueira, Pontes e Santiago (PH), mencionam a entrada do Brasil na Segunda Guerra em separado do texto principal, em seções. Aquele aprofunda sobre os torpedeamentos na costa brasileira a partir do torpedeamento da embarcação Baependi no litoral de Sergipe, mencionando ter ocorrido 270 mortes (2016, p.194). Em ambas não é perceptível uma problematização em relação ao envio de tropas brasileiras ao conflito.

Marques e Beruti (CAH), Alves e Oliveira (COH), Gilberto Cotrim (HG) e Azevedo e Seriacopi (HPP)<sup>39</sup>, não mencionam a participação do Brasil no conflito dentro do capítulo sobre a Segunda Guerra, mas abordam a temática no capítulo relacionado a Era Vargas (1935-1945), algo que parece, à primeira vista, se contrapor a proposta curricular adotada por cada uma dessas coleções: Cronologia Sequencial na coleção CAH, e História Integrada nas coleções COH, HG e HPP. Já os autores Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (H) e Boulos Júnior (HSC), mesmo propondo uma abordagem da temática nos capítulos relacionados à Era Vargas, chegam a pontuar no capítulo sobre a Segunda Guerra, de forma mais breve, a participação do Brasil no conflito.

Quase todos os autores (a exceção seria Marques e Beruti, na coleção CAH, em virtude dos mesmos terem dividido o conteúdo em três fases da guerra e não ter aprofundado nenhum dos eventos militares do período), o tópico que se segue relaciona-se à contenção e derrota dos alemães e o avanço dos exércitos aliados em direção à Alemanha, vista como “contraofensiva aliada” por Cotrim (2016, p.63) e Boulos Júnior (2016, p.101); ou “a contraofensiva dos Aliados” por Alves e Oliveira (2016, p.122); ou “Ofensiva dos aliados” por Mota e Braick (2016, p. 77); ou ainda “avanço dos aliados” por Dias, Grinberg e Pellegrini (2016, p. 134) e por Campos, Pinto e Claro (2016, p.115); “derrocada do Eixo” por Mocellin e Camargo (2016, p.82); “rendição alemã” por Azevedo e Seriacopi (2016, p. 105); ou simplesmente “vitória dos aliados” por Cerqueira, Pontes e Santiago (2016, p. 83). Deste momento, a Batalha de Stalingrado, abordada com destaque por quase todos os autores (novamente a exceção seria Marques e Beruti), viria com tons mais épicos na coleção H, apresentada por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria como a batalha mais sangrenta da Segunda Guerra Mundial (2016, p.96). Para Campos, Pinto e Claro (OFH), a derrota alemã significava a derrocada da ofensiva do Eixo e abriria a 1ª frente aliada em direção à Berlim (2016, p.115). De acordo ainda com esta coleção, uma segunda frente seria aberta com a derrota do Eixo no Egito, e uma terceira frente com o Dia D, visão partilhada, por exemplo, por Boulos Júnior na coleção HSC (2016, p. 102).

---

<sup>39</sup> Não trataremos aqui as respectivas abordagens sobre o Brasil na Segunda Guerra dessas coleções em virtude de tais capítulos fugirem do nosso recorte inicial, relacionado aos capítulos sobre o conflito.

Sobre o Dia D, dos autores que o citam (85%) como importante no trajeto para o fim do conflito, destaca-se a obra de Azevedo e Seriacopi (HPP), em virtude de pontuar dados numéricos de cerca de 3 milhões de soldados anglo-estadunidenses, os 5 mil aviões e os 6.400 navios envolvidos neste desembarque nas praias da Normandia, fornecendo uma visão da grandiosidade daquele evento (2016, p.105). Já Cerqueira, Pontes e Santiago, na coleção PH apontam a existência de soldados de diversos países, sobretudo norte-americanos e ingleses (2016, p.83). Com números referentes ao contingente humano mais modestos, Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH (2016, p.134), dizem ter desembarcado em tal operação cerca de 150 mil soldados (número partilhado por Alves e Oliveira, na coleção COH, p.123) estadunidenses, ingleses e canadenses, porém esta coleção seria a única a mencionar ‘o pesado fogo alemão’ com o qual as tropas aliadas se depararam ao desembarcar nas praias, apontando este momento como difícil e responsável por milhares de baixas.

Nas coleções em análise, após tratarem o Dia D, os autores seguem o assunto com o colapso do Terceiro Reich. Se destaca Grangeiro, ao mencionar os ataques e a destruição às cidades alemãs de Colônia e Hamburgo (2016, p.193); Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (2016, p.101) e Boulos Júnior (2016, p.103), que mencionam os pesados bombardeios aliados à Berlim; já Dias, Grinberg e Pellegrini (2016, p.134) fornecem os números de soldados soviéticos na invasão à Berlim: cerca de 2 milhões contra aproximadamente 100 mil soldados alemães que faziam a resistência, culminado com o suicídio de Hitler e a rendição de Berlim, no fim do Terceiro Reich. O interessante é notar que os autores da coleção HD, Mocellin e Camargo, atribuem a derrocada alemã mais como fruto da pulverização de forças em várias frentes de guerras, que necessariamente do esforço aliado numa contraofensiva (2016, p.82).

Como a queda de Hitler não significou o fim da Segunda Guerra, os autores das coleções em análise (exceto Campos, Pinto e Claro, da coleção OFH, que tratam o tema no tópico “Repercussões da guerra”, na página 117) dão continuidade abordando o teatro de guerra do Pacífico, com a atuação dos kamikazes japoneses e o lançamento das bombas atômicas contra o Japão, em Hiroshima e Nagasaki e a posterior assinatura da rendição japonesa. Coleções como a de Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (H), veem na continuidade da guerra no Pacífico, uma luta dos EUA para subjugar o Japão (2016, p.102) e, com as bombas atômicas, uma demonstração de força dos EUA para o mundo, como Cerqueira, Pontes e Santiago trazem na coleção PH (2016, p.84), ou especificamente uma demonstração de forças à URSS, como escrevem Alves e Oliveira na coleção COH (2016, p. 124).

Ainda sobre esse tema, alguns autores apenas o citam como um indicativo do final da guerra, caso, por exemplo: Mocellin e Camargo na coleção HD (2016, p.82); Cotrim, na coleção HG (2016, p.66); Grangeiro na coleção CEH (2016, p.194); Vicentino e Vicentino, na coleção OLH, que traz uma informação desencontrada das demais coleções: enquanto a maioria diz ter sido assinatura da rendição japonesa em setembro de 1945, essa coleção diz ter sido em 19 de agosto de 1945 (2016, p.148). Há autores que buscam trazer em suas coleções um pouco mais de informação sobre tais eventos, como Azevedo e Seriacopi, na coleção HPP, quando insere dados quantitativos de mortes instantâneas (cerca de 200 mil) ocasionadas pelas bombas (2016, p. 107). É possível também observar que em algumas coleções há a disseminação de uma visão pouco questionadora (quando comparada com as demais coleções em análise) do episódio das bombas atômicas, como por exemplo a adotada por Mota e Braick na coleção HCTM, que diz ter este momento ocorrido “diante da perspectiva do prolongamento do conflito” (2016, p.80). De forma antagônica, Boulos Júnior, na coleção HSC, traz um entendimento de ter sido este também, para muitos, um crime de guerra que deveria ser julgado (2016, p.103), e Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, que fornecem as possíveis interpretações para este ocorrido (2016, p.135).

Na sequência, alguns autores traçam breve balanço de guerra, como é o caso de Vicentino e Vicentino (OLH), que apontam os resultados da destruição, com um quantitativo de gastos e perdas: 1 bilhão e 300 milhões de dólares empenhados no conflito, 30 milhões de feridos, 50 milhões de mortos, sendo 6 milhões de judeus, por exemplo (2016, p.149); e Cotrim (HG), que traz um breve balanço do conflito, com resultados da guerra e punições dos derrotados, acompanhado de um quadro com o número de mortos por nações envolvidas, mas que não conta com o número de baixas nacionais, e nem as menciona, por exemplo (2016, p. 67). Quanto à geopolítica e a divisão do mundo pós conflito, tanto Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (2016, p.103-104) quanto Grangeiro (2016, p.195) que abordam a temática de forma mais detalhada, a partir de uma apresentação das Conferências entre as nações, durante o conflito, e as medidas que seriam tomadas a partir delas, como a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração dos Direitos Humanos.

Um outro tema presente em todas as coleções seria o Holocausto/Solução Final, seja aparecendo de maneira diluída no início do capítulo, como foi feito por Vicentino e Vicentino na coleção OLH (2016, p.142-143); ou no decorrer do texto principal, como um tópico ou subtópico, a exemplo de Cotrim, na coleção HG (2016, p. 67 e 68), Campos, Pinto e Claro na coleção OFH (2016, p. 116), Mocellin e Camargo na coleção HD (2016, p.86), e Santos, Ferreira, Vainfas e Faria na coleção H (2016, p.100) ; ou ainda como uma seção específica,

caso do tratamento a temática dado por Marques e Beruti na coleção CAH (2016, p.64 e 65), por Grangeiro na coleção CEH (2016, p.191), por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH (2016, p.138-139), por Alves e Oliveira na coleção COH (2016, p.121), por Azevedo e Seriacopi na coleção HPP (2016, p. 108) e por Cerqueira, Pontes e Santiago na coleção PH (2016, p.81), por exemplo. Sobressaem as coleções PH e CH que mostram como este processo responsável pela morte de milhões de judeus, sem contar os outros grupos (ciganos, testemunhas de Jeová, homossexuais, por exemplo), emergiu de uma ideologia predominantemente fascista de ódio aos judeus, que se materializou gradativamente e num crescente na política, pelas Leis de Nuremberg (1935), seguida da formação dos guetos a partir de 1938 e campos de concentração, depois transformados em campos de extermínio. Também se destacam coleções como a HG e CAH, onde os autores problematizam a utilização do termo Holocausto para designar tais crimes, mostrando que um termo mais adequado seria *Shoah*, e ainda informa como os cadáveres resultantes do processo eram aproveitados pela indústria. Uma outra coleção que se destaca seria a COH, que traz uma entrevista com o historiador Nicolas Kinloch, apontado como um especialista do Holocausto, para mostrar as incongruências existentes nas teorias dos que procuram negar o ocorrido, conhecidos como negacionistas.

Autores Boulos Júnior na coleção HSC (2016, p. 104) e Mota e Braick na coleção HCTM (2016, p.81), enfocam mais o Tribunal de Nuremberg instaurado para julgar os crimes de guerras cometidos pelos nazistas, com um destaque maior para a última coleção que, ao tratar sobre a perseguição dos judeus, aponta a existência de uma resistência por parte desse povo, por meio de fugas, ou mesmo de armas dentro dos guetos e nos campos de concentração, a partir da Organização Judaica Combatente, formada com o levante no campo de Varsóvia, em 1943 (2016, p.84).

Ainda neste ponto, nota-se mais uma vez o desencontro por parte dos autores em relação aos dados quantitativos apresentados nas obras em questão, quando comparamos as coleções entre si: por exemplo, Azevedo e Seriacopi, na coleção HPP, dizem que, com a libertação dos campos de concentração, somava-se um pequeno número de sobreviventes, cerca de 500 mil, em relação ao número total de mortos (2016, p.108); já Grangeiro na coleção CEH narra que 6 milhões de judeus teriam morrido nos campos, mas cerca de 3 milhões teriam sobrevivido (2016, p.191).

Por fim percebemos que, num olhar comparado entre os treze capítulos relacionados à temática “Segunda Guerra Mundial” das respectivas coleções, apenas em 4 obras há uma busca

por parte dos autores de traçar uma possível definição para o conflito: Alves e Oliveira na coleção COH que dizem, na página 113, perceberem esta guerra como o conflito mais destrutivo que o mundo já presenciou; Marques e Beruti na coleção CAH, que se propõem na página 56 a pensar a guerra como resultado da necessidade que algumas potências capitalistas sentiriam de redefinir a ordem mundial e redividir mercados; Mocellin e Camargo na coleção HD, que definiriam a guerra, na página 63, como período de violação dos Direitos Humanos; e Cotrim na coleção HG, na página 55, que percebe o conflito como um conjunto de confrontos bélicos que envolveu cerca de 58 países entre 1939 e 1945.

Em se tratando de traçar uma finalidade explícita em relação ao estudo do conflito para os discentes, apenas Alves e Oliveira, na coleção COH, teriam tal preocupação, ao escreverem na página 113 que o estudo do conflito revelaria “os limites aos quais a crueldade humana pode chegar e também o valor do diálogo e da tolerância para construir um mundo mais pacífico”, o que acaba por revelar uma finalidade ao estudo do conflito relacionada com uma Educação em Direitos Humanos.

Com o exposto, torna-se evidente que os autores dos livros em análise possuem muitas semelhanças em relação à seleção e disposição dos fatos relacionadas a Segunda Guerra Mundial no decorrer do capítulo de suas respectivas obras. Porém, como mencionado em diversos momentos, é possível notar a existência de enormes discrepâncias entre algumas coleções, no que se refere, por exemplo, a apresentação de dados quantitativos. Vistas como um conjunto, as obras funcionam em complementariedade umas com as outras. Vistas em separado e de forma comparada torna-se evidente ausências, conflitos de abordagens e choques de informação. E em relação ao trato dado as imagens fotográficas em cada coleção, o que é possível perceber?

### **3.3.Fotografias da guerra nos livros didáticos**

Em se tratando das imagens eleitas aqui na qualidade de representativas da Segunda Guerra Mundial, conforme mencionado na introdução, a seleção ocorreu por meio de alguns filtros: ser fotografias, feitas entre os anos do conflito, que se localizassem, dentro dos livros didáticos analisados nos capítulos relacionados à Segunda Guerra, devendo, mediante sua relação com o texto e a legenda que a acompanhava, abordá-la de forma direta ou indireta. Tal

seleção resultou em 91 fotografias para análise, agrupadas aqui em blocos temáticos, conforme o quadro a seguir:

## QUADRO 5

### Localização das fotografias nos livros de História – PNLD 2018<sup>40</sup>

Número dentro desta pesquisa	Bloco temático	Coleção	Localização no livro didático em relação ao texto principal
Fotografia 1	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.125	Tópico
Fotografia 2	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.129	Tópico
Fotografia 3	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.129	Tópico
Fotografia 4	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.129	Tópico
Fotografia 5	Soldados e Máquinas de Guerra	HD, p. 73	Tópico
Fotografia 6	Soldados e Máquinas de Guerra	H, p.89	Abertura de capítulo
Fotografia 7	Soldados e Máquinas de Guerra	HD, p.76	Tópico
Fotografia 8	Soldados e Máquinas de Guerra	HD, p.82	Tópico
Fotografia 9	Soldados e Máquinas de Guerra	OLH, p.146	Tópico
Fotografia 10	Soldados e Máquinas de Guerra	HSC, p.124	Tópico
Fotografia 11	Soldados e Máquinas de Guerra	CEH, p.194	Box
Fotografia 12	Soldados e Máquinas de Guerra	PH, p. 82	Box
Fotografia 13	Soldados e Máquinas de Guerra	OLH, p.149	Tópico
Fotografia 14	Soldados e Máquinas de Guerra	HCTM, p. 76	Tópico
Fotografia 15	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.137	Tópico
Fotografia 16	Soldados e Máquinas de Guerra	HD, p.80	Tópico
Fotografia 17	Soldados e Máquinas de Guerra	OLH, p.147	Tópico
Fotografia 18	Soldados e Máquinas de Guerra	H, p.101	Subtópico
Fotografia 19	Soldados e Máquinas de Guerra	HG, p. 63	Box
Fotografia 20	Soldados e Máquinas de Guerra	COH, p. 120	Subtópico
Fotografia 21	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.130	Tópico
Fotografia 22	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.133	Tópico
Fotografia 23	Soldados e Máquinas de Guerra	HG, p. 65	Subtópico
Fotografia 24	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p. 134	Box
Fotografia 25	Soldados e Máquinas de Guerra	HD, p.62 e 63	Abertura de capítulo
Fotografia 26	Soldados e Máquinas de Guerra	HCTM, p.79	Box
Fotografia 27	Soldados e Máquinas de Guerra	OLH, p.147 <sup>41</sup>	Tópico
Fotografia 28	Soldados e Máquinas de Guerra	COH, p.123	Subtópico
Fotografia 29	Soldados e Máquinas de Guerra	HSC, p.103	Tópico
Fotografia 30	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.131	Tópico
Fotografia 31	Soldados e Máquinas de Guerra	H, p.97	Box
Fotografia 32	Soldados e Máquinas de Guerra	CH, p.132	Tópico
Fotografia 33	Bombas, morte e destruição	CH, p.135	Subtópico
Fotografia 34	Bombas, morte e destruição	COH, p.125 <sup>42</sup>	Subtópico

<sup>40</sup> Das quatro fotografias que não se encontram alocadas em nenhum destes blocos, há a da coleção CH, p.136, que juntamente com a da coleção PH, p. 79, localiza-se num subtópico; a fotografia da coleção CH, p.130, que se localiza num box; e a fotografia da coleção PH, p. 83, que se localiza num tópico.

<sup>41</sup> Refere-se a uma justaposição de duas fotografias.

<sup>42</sup> Há duas fotografias semelhantes a esta: uma na coleção HG, página 66, em um subtópico; e na coleção HD, página 85, num tópico.

Fotografia 35	Bombas, morte e destruição	CH, p. 134	Subtópico
Fotografia 36	Bombas, morte e destruição	CH, p. 139	Subtópico
Fotografia 37	Bombas, morte e destruição	OFH, p. 116	Box
Fotografia 38	Bombas, morte e destruição	OFH, p.117	Tópico
Fotografia 39	Bombas, morte e destruição	PH, p. 79	Tópico
Fotografia 40	Bombas, morte e destruição	HD, p. 76	Tópico
Fotografia 41	Bombas, morte e destruição	HD, p.77	Tópico
Fotografia 42	Bombas, morte e destruição	HPP, p.104	Tópico
Fotografia 43	Bombas, morte e destruição	CH, p.131	Tópico
Fotografia 44	Bombas, morte e destruição	OLH, p. 148	Box
Fotografia 45	Bombas, morte e destruição	H, p. 103	Subtópico
Fotografia 46	Bombas, morte e destruição	COH, p. 125	Subtópico
Fotografia 47	Bombas, morte e destruição	CH, p.135	Subtópico
Fotografia 48	Judeus e julgamento	OLH, p.143	Tópico
Fotografia 49	Judeus e julgamento	CEH, p.191	Box
Fotografia 50	Judeus e julgamento	PH, p.124	Box
Fotografia 51	Judeus e julgamento	CH, p.138	Parte
Fotografia 52	Judeus e julgamento	COH, p.121	Seção
Fotografia 53	Judeus e julgamento	HD, p.86	Tópico
Fotografia 54	Judeus e julgamento	HSC, p.104	Tópico
Fotografia 55	Judeus e julgamento	H, p.101	Box
Fotografia 56	Judeus e julgamento	HCTM, p.83	Tópico
Fotografia 57	Judeus e julgamento	CEH, p.195	Tópico
Fotografia 58	Lideranças	HPP, p.106	Parte
Fotografia 59	Lideranças	H, p.104 <sup>43</sup>	Subtópico
Fotografia 60	Lideranças	CH, p.133	Tópico
Fotografia 61	Lideranças	H, p. 94	Subtópico
Fotografia 62	Lideranças	HG, p.61	Subtópico
Fotografia 63	Lideranças	HSC, p.99	Tópico
Fotografia 64	Lideranças	CH, p.126	Box
Fotografia 65	Sobreviventes	HPP, p.108	Seção
Fotografia 66	Sobreviventes	H, p.100	Tópico
Fotografia 67	Sobreviventes	CAH, p.64	Subtópico
Fotografia 68	Sobreviventes	HCTM, p.83	Subtópico
Fotografia 69	Sobreviventes	HCTM, p.80	Tópico
Fotografia 70	Cotidiano	HPP, p.102	Seção
Fotografia 71	Cotidiano	COH, p.126	Subtópico
Fotografia 72	Cotidiano	CH, p.128	Tópico
Fotografia 73	Cotidiano	OLH, p.150	Tópico
Fotografia 74	Cotidiano	HSC, p.107	Box
Fotografia 75	Resistência	HPP, p.101	Seção
Fotografia 76	Resistência	CH, p.133	Tópico
Fotografia 77	Resistência	CEH, p.189	Tópico
Fotografia 78	Resistência	HCTM, p.84	Tópico
Fotografia 79	Indústria de guerra	COH, p.118	Tópico
Fotografia 80	Indústria de guerra	HCTM, p. 82	Tópico
Fotografia 81	Indústria de guerra	HSC, p.105	Questão
Fotografia 82	Enfermeira	COH, p.124	Box
Fotografia 83	Enfermeira	HCTM, p.81	Tópico

Quadro confeccionado pela autora para esta dissertação.

<sup>43</sup> Há uma fotografia semelhante a esta na coleção OLH, página 150, em um tópico.

Conforme este quadro, é possível notar que as fotografias que são alvo de investigação nesta pesquisa, estão alocadas de diferentes formas nos livros didáticos, no que se refere ao tamanho da imagem, a ocupação na lauda, e a sua localização em relação ao texto. Como este último aspecto tem relação com a proposta aqui executada, pontua-se que aproximadamente 76% dessas fotografias se encontram em alguma espécie de interação com o texto principal, 21% estão alocadas em box/seções específicas, 2% dessas fotografias são utilizadas para abertura dos capítulos em questão e 1% se encontra na parte de atividades para o discente.

Para facilitar nossas análises, tanto de maneira isolada quanto de forma comparativa, essas imagens foram reagrupadas em blocos:

- Soldados e Máquinas de Guerra: todas as fotografias em que ficaria claro que o assunto principal eram os soldados, de diferentes nacionalidades, ou maquinário de guerra.
- Bombas, morte e destruição: fotografias cujo assunto principal fosse explosões de bombas, destroços e mortes geradas por de tais explosões;
- Judeus e julgamento: fotografias relacionadas às políticas raciais adotadas contra este povo e o Tribunal de Nuremberg;
- Lideranças: fotografias de primeiro ministro, presidente e lideranças políticas;
- Sobreviventes: fotografias retratando aqueles que, sendo alvos de uma política ou prática de extermínio, saíram com vida dos eventos ocorridos no conflito;
- Cotidiano: fotografias do dia-a-dia afetado pelo conflito;
- Resistência: fotografias que retratam a resistência interna a ocupação nazista;
- Indústria de Guerra: fotografias que retratam a produção industrial do período, voltada para o conflito;
- Enfermeiras: fotografias que retratam a presença de tais profissionais no período.

Mas quais são essas fotografias enumeradas no quadro anterior? E quais são as suas respectivas legendas? É o que será apresentado no próximo capítulo, intitulado “Álbum Fotográfico”.

## 4. ÁLBUM FOTOGRÁFICO

Este capítulo se propõe a apresentar as fotografias eleitas aqui na categoria de representantes da Segunda Guerra Mundial, a partir dos blocos temáticos em que foram agrupadas nesta pesquisa, evidenciando como elas foram inseridas pelos autores no decorrer dos capítulos relacionados à temática do conflito, em cada uma das coleções aprovadas pelo PNLD 2018, e as legendas que as ancoram.

### 4.1. Soldados e Máquinas de Guerra

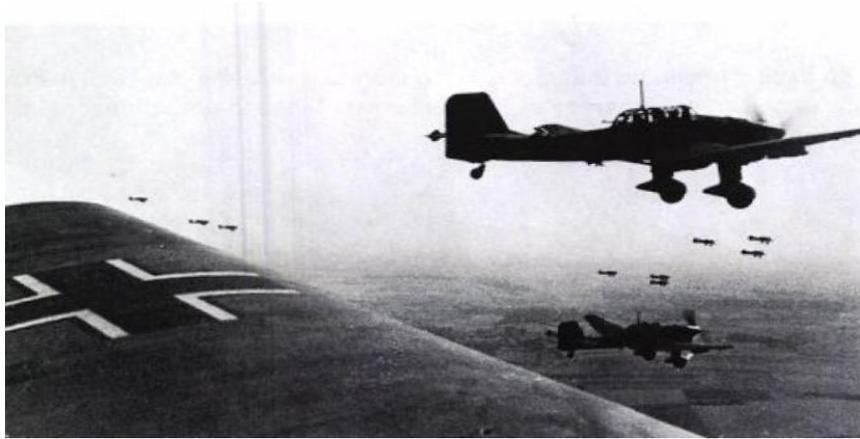
#### 4.1.1. Alemães

Adriana M. Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, autores da coleção *#Contato História*, na página 125, trazem no tópico “O início da guerra” uma fotografia de tropas alemãs com a legenda “Observados por Hitler, soldados marcham durante a invasão da Polônia em 1939”.



Fotografia 1: “Soldados alemães, observados por Hitler, na invasão à Polônia”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 125.

A agilidade das ofensivas nazista nos primeiros anos do conflito, em virtude da *Blitzkrieg*, é explicada ainda por estes autores, que trazem na página 129 três fotografias relacionadas, no tópico “A guerra relâmpago”. A primeira traz por legenda: “Primeiro, os aviões bombardeiros *Stuka* despejavam explosivos para destruir pontos essenciais de defesa, como meios de comunicação e ferrovias. Ao lado, *Stukas* sobrevoando o céu de Berlim, Alemanha, em 1940”.



Fotografia 2: “Aviões bombardeiros alemães”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 129.

Na sequência, a imagem apresentada é a de tanques alemães, com a legenda: “Em seguida, antes que o inimigo pudesse se recompor, começava a ofensiva das divisões de tanques, sufocando qualquer tipo de resistência. Ao lado, tanques alemães na Polônia, 1939”.



Fotografia 3: “Tanques alemães”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 129.

A terceira fotografia, última da sequência, busca retratar o avanço da infantaria alemã, com a legenda: “Protegida pelos tanques, a infantaria motorizada avançava, dominando o território, fator que dificultava o avanço das tropas de defesa. Ao lado, infantaria motorizada alemã na Bélgica, em 1940”.



Fotografia 4: “Infantaria motorizada alemã”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLGRINI, 2016, p. 129.

O momento da entrada dessas tropas em território polonês é representado por Renato Mocellin e Rosiane de Camargo em uma fotografia da coleção *História em Debate*, página 73, no tópico “Segunda Guerra Mundial: a maior de todas”, com a legenda: “Tropas germânicas recebem as boas-vindas dos alemães residentes de Lodz, na Polônia, setembro de 1939”.



Fotografia 5: “Tropas alemãs na Polônia”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 73.

Ainda ressaltando triunfos das tropas alemãs nas incursões dos primeiros anos da guerra, Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, na coleção *História*, trazem uma fotografia na abertura do capítulo que retrata a invasão à Paris, com a seguinte legenda: “Tropas alemãs desfilam em direção ao Arco do Triunfo, logo após a ocupação de Paris, em junho de 1940”.



Fotografia 6: “ Tropas alemãs em Paris”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p.89.

Este aspecto também é ressaltado por Mocellin e Camargo na coleção HD, página 76, no tópico “A Itália na guerra”, que narra o socorro alemão às tropas italianas, para impedir a derrocada destas na África, e traz como legenda: “Soldados alemães comandados pelo general Erwin Rommel – os *afrikakorps*- desfilam ao entrar na cidade de Trípoli (Líbia), colônia italiana na África, 1941”.



Fotografia 7 “*Afrika Korps* na Líbia”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 76.

Estes autores ainda, na página 82, seriam os únicos a apresentarem uma fotografia da capitulação nazista na guerra, quando, no tópico “A derrocada do Eixo”, apresentam uma imagem de soldados alemães capturados com a legenda: “Soldados nazistas capturados em Lenigrado (URSS), 30 jan. 1944”.



Fotografia 8: “Soldados nazistas capturados em Lenigrado”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p.82.

Apesar de possuir soldados retratados, a última imagem desta parte destaca o maquinário nazista, mais especificamente os tanques da divisão *Panzer*, na coleção *Olhares da História- Brasil e Mundo*, página 146, cujos autores Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino escrevem na legenda: “Soldados alemães em ofensiva durante a Batalha de Moscou, em 1941. Na foto, podemos observar um dos tanques da divisão *Panzer*”.



Fotografia 9: “Soldados alemães na Batalha de Moscou”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 146.

#### 4.1.2. Brasileiros

Em se tratando da participação dos soldados brasileiros no conflito, há 7 fotografias. Alfredo Boulos Júnior, na coleção *História, Sociedade & Cidadania*, no tópico “O Brasil na Segunda Guerra Mundial”, página 124, apresenta uma fotografia do embarque dos pracinhas para lutarem na guerra, com a legenda: “Fotografia de pracinha se despedindo do filho antes da partida para a guerra, em 1943”.



Fotografia 10: “Despedida de pracinha”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p.124.

O autor Cândido Grangeiro, na coleção *Cenas da História*, traz uma fotografia dos pracinhas em solo italiano, apresentada no box da página 194, “Para pensar o Brasil – Brasil na guerra”, com a legenda: “Unidades da FEB no porto de Nápoles à espera de embarque para a zona operacional de Livorno, 10 de outubro de 1944”.



Fotografia 11: “FEB no Porto de Nápoles”. Fonte: GRANGEIRO, 2016, p. 194.

Célia Cerqueira, Maria A. Pontes e Pedro Santiago trazem na coleção *Por dentro da História*, no box “*Você sabia? O Brasil na guerra*”, página 82, uma fotografia dos pracinhas marchando em Nápoles, com a legenda: “Soldados da Força Expedicionária Brasileira (FEB) marcham em Nápoles, na Itália, logo após sua chegada para lutar na Segunda Guerra Mundial, 1944”.



Fotografia 12: “FEB marcha em Nápoles”. Fonte: CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 82.

Vicentino e Vicentino trazem uma fotografia na coleção OLH, página 149, no tópico “O Brasil na Segunda Guerra Mundial”, de um soldado brasileiro com crianças italianas, com a legenda: “Soldado brasileiro da FEB confraterniza com crianças italianas. A menina tem uma bandeira dos Estados Unidos nas mãos; o menino imita os adultos. Foto de 1944”.



Fotografia 13: “Soldado brasileiro na Itália”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 149.

Ainda sobre os soldados brasileiros em território italiano, as autoras Myriam Becho Mota e Patrícia R. Braick trazem na coleção *História- das Cavernas ao Terceiro Milênio*, página 76, no tópico “O Brasil no conflito”, uma fotografia dos expedicionários no porto de Nápoles, com a legenda: “Soldados da FEB aguardam no porto de Nápoles, na Itália, para embarcarem para o Brasil. Foto de 1945. Em geral, os soldados brasileiros, que ficaram conhecidos como “pracinhas”, faziam parte das camadas mais humildes da sociedade (eram trabalhadores braçais, motoristas de caminhão, caixeiros-viajantes, ambulantes etc.)”.



Fotografia 14: “FEB aguarda em Nápoles para retorno”. Fonte: BRAICK; BECHO, 2016, p. 76.

Uma fotografia dos soldados chegando ao Brasil após o conflito é apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 137, no tópico “As batalhas na frente italiana”, com a legenda: “Fotografia que retrata pracinhas recebendo homenagens em Piracicaba (SP) em agosto de 1945”.



Fotografia 15: “Pracinhas recebendo homenagens”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 137.

Por fim, na coleção HD, página 80, Mocellin e Camargo apresentam uma fotografia de um soldado brasileiro em um momento de entrevista a um repórter, com a legenda: “Na década de 1940, uma marca de refrigerantes norte-americana foi difundida no Brasil por meio do contato entre soldados brasileiros e americanos. Na fotografia, de 1945, soldado concede entrevista na base aérea de Parnamirim, no Rio Grande do Norte, enquanto segura uma garrafa de refrigerante”.



Fotografia 16: “Pracinha em entrevista”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 80.

#### 4.1.3.Soviéticos

No que se refere as fotografias retratando a atuação dos soviéticos, entre soldados e maquinário, no conflito há 6 imagens. Tanto Vicentino e Vicentino, na coleção OLH, quanto Santos, Ferreira, Vainfas e Faria, na H, trazem aparentemente a mesma representação conhecida dos soviéticos, quando da entrada em Berlim, no contexto final da guerra. Na coleção OLH, a fotografia aparece no tópico “O desenvolvimento do conflito”, que aborda da invasão à Polônia até o lançamento das bombas atômicas no Japão, e traz como legenda: “Soldado soviético hasteia a bandeira de seu país em edifício de Berlim, em maio de 1945”; já na coleção H, a fotografia aparece no subtópico “O fim da guerra”, e traz como legenda: “Soldado soviético com a bandeira da URSS no topo do edifício do Reichstag [Parlamento alemão], em 30 de abril de 1945. Berlim estava destruída, e Hitler se mataria no mesmo dia”.



Fotografia 17: “Soldado soviético em edifício em Berlim”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 147.



Fotografia 18: “Soldado soviético em edifício em Berlim”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 101.

Cotrim, na coleção HG, página 63, apresenta uma fotografia deste exército retratando a Batalha de Stalingrado, no box “Interpretando fonte – Batalha de Stalingrado”, com a legenda: “Nos arredores de Stalingrado (URSS), soldados russos avançam em direção às chamas. Eles lutam contra o exercício alemão que pretendia conquistar a cidade. Fotografia de dezembro de 1942”.



Fotografia 19: “Soldados soviéticos nos arredores de Stalingrado”. Fonte: COTRIM, 2016, p. 63.

Desta mesma batalha, uma outra fotografia aparece na coleção *Conexões com a História*, de autoria de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, na página 120, no subtópico “A Batalha de Stalingrado”, com a legenda: “Soldados do Exército Vermelho durante combates nos subúrbios de Stalingrado, Rússia, 1942”.



Fotografia 20: “Soldados soviéticos em Stalingrado”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 120.

Uma das fotografias dos soldados soviéticos é trazida por Dias, Grinberg e Pellegrini, coleção CH, no tópico “A resistência soviética”, página 130, quando capturados em uma batalha, com a legenda: “Apesar da resistência, milhares de soviéticos foram capturados durante os ataques nazistas na URSS. Fotografia de 22 de julho de 1941 em Minsk, na Bielorrússia (URSS)”.



Fotografia 21: “Soldados soviéticos capturados”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 130.

Ainda sobre os soviéticos no conflito, uma outra fotografia é trazida pelos autores desta coleção, na página 133, no tópico “O mundo entre os anos 1942 e 1944”, com o título: “Kursk, URSS, junho de 1943”, e a legenda: “Os soviéticos derrotam os nazistas na batalha de Kursk, que durou cerca de três meses e é considerada a maior batalha de tanques da Segunda Guerra Mundial. Essa fotografia retrata tanques soviéticos durante esse combate”.



Fotografia 22: “Soviéticos na Batalha de Kursk”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 133.

#### 4.1.4.Norte-americanos

Sobre o Dia D, mas tendo como foco exército norte-americanos, há duas fotografias, uma trazida por Cotrim na coleção HG, no subtópico “Invasão da Normandia”, e tendo por legenda “Soldados estadunidenses, em 6 de junho de 1944, o Dia D, prestes a desembarcar na Normandia, França. Ao fundo, pode-se observar formação proveniente de bombardeio”; e outra trazida por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH, página 134, no box “O Dia D”, tendo por legenda “Soldados estadunidenses, momentos antes de desembarcar nas praias da Normandia, na França”.



Fotografia 23: “Soldados norte-americanos”. Fonte: COTRIM, 2016, p. 65.



Fotografia 24: “Soldados norte-americanos antes do desembarque na Normandia. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 134.

Um outro evento da Segunda Guerra representado por uma fotografia, com destaque para as tropas norte-americanas, foi a Batalha das Ardenas, trazida por Mocellin e Camargo na coleção HD, página 62 e 63. Tal imagem ocupa as duas laudas de abertura do capítulo, e possui por legenda: “Tropas norte-americanas na região montanhosa de Ardenas durante a Batalha do Bulge, na Segunda Guerra Mundial. Bélgica, 1944”.



Fotografia 25: “Tropas norte-americanas nas Ardenas”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 62 e 63.

As autoras Mota e Braick, na coleção HCTM, página 79, trazem no box “Aprenda mais”, que apresenta uma espécie de infográfico sobre a Batalha de Iwo Jima, uma fotografia que retrata o hasteamento da bandeira norte-americana em território japonês, com a legenda: “24 de fevereiro. No dia 23, os marines tomaram o Monte Suribachi, produzindo uma das imagens mais conhecidas da Segunda Guerra. No dia seguinte, ocuparam metade da ilha, mas, em apenas cinco dias, mais de mil norte-americanos foram mortos e 4 mil feridos”.



Fotografia 26: “Soldados norte-americanos no Monte Suribachi”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 79.

#### 4.1.5. Aliados

De maneira geral, os exércitos intitulados genericamente de “aliados” aparecem representados por 3 fotografias: duas delas em uma espécie de justaposição são apresentadas por Vicentino e Vicentino na coleção OLH; e uma é trazida por Alves e Oliveira na coleção COH, todas elas relacionadas ao Desembarque na Normandia, o Dia D. As fotografias da coleção OLH, página 147, localizam-se no tópico: “O desenvolvimento do conflito”, que narra a abertura das três frentes aliadas em direção a Berlim, e apresentam como legenda: “O Dia D: forças aliadas desembarcam na Normandia, costa noroeste francesa, abrindo uma terceira frente de avanço contra a Alemanha. Na foto, desembarque de soldados norte-americanos na praia de Omaha, em junho de 1944. No detalhe, soldados nos navios de desembarque da operação”.



Fotografia 27: “Soldados em Omaha”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 147.

Uma outra representação é apresentada por Alves e Oliveira na coleção COH, página 123, no subtópico “O Dia D e a libertação da França”, e traz como legenda: “O Dia D: tropas aliadas desembarcando nas praias da Normandia, na França, em 6 de junho de 1944”.



Fotografia 28: “Tropas aliadas na Normandia”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 123.

#### **4.1.6.Japoneses**

Os soldados japoneses se encontram representados por duas fotografias, uma na coleção de Boulos Júnior (HSC) e outra na coleção de Dias, Grinberg e Pellegrini (CH). Aquela está localizada no tópico “Bombas sobre o Japão”, da página 103 da coleção, que aborda a atuação dos kamikazes, e traz como legenda: “Fotografia colorizada de um kamikaze amarrando sua bandana com a figura do sol nascente, 1944; preparava-se, assim, para cumprir sua missão. Esses jovens pilotos japoneses levavam gasolina só para a ida”.



Fotografia 29: “Soldado japonês”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 103.

Já a fotografia apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH, também localizada em interação com o texto central, no tópico “A ofensiva japonesa e a entrada dos EUA na guerra”, traz como legenda: “Os Kamikazes (do japonês, “vento divino”) eram pilotos de caça que ficaram conhecidos pelas táticas suicidas de combate. Quando havia poucas chances de sobrevivência, muitos deles se empenhavam em chocar suas aeronaves contra o alvo inimigo, de forma a causar o maior dano possível. Fotografia de 1945, no Japão”.



Fotografia 30: “Grupo de pilotos japoneses”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 131.

#### 4.1.7. Africanos

Uma fotografia da participação dos soldados africanos no conflito, ao lado dos aliados, é apresentada por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria na coleção H, página 97, no box “Outra dimensão - cidadania. Soldados africanos na Segunda Guerra”, aprofundando um pouco acerca desta temática, no que se refere aos maus tratos sofridos pelos mesmos, por exemplo. À fotografia segue-se a legenda: “Africanos da etnia ashanti, importante grupo étnico de Gana, ex-colônia britânica, que lutaram ao lado dos Aliados na Segunda Guerra Mundial. Fotografia do início dos 1940”.



Fotografia 31: “Soldados africanos”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 97.

#### 4.1.8. Britânicos

Sobre a participação britânica, há uma fotografia trazida por Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 132, no tópico “O mundo entre os anos de 1942 e 1944”, com o título “Egito, África, julho de 1942”, e a legenda: “Começam as batalhas no norte da África, onde tanques britânicos derrotam o Afrika Korps, o mais poderoso destacamento militar alemão. Essa fotografia retrata um ataque da artilharia britânica em El Alamein, Egito, em 1942”.



Fotografia 32: “Artilharia britânica”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p.132.

#### 4.2. Bombas, morte e destruição

##### 4.2.1. Bombas

Em se tratando de cenas de explosões de bombas ou de bombardeios, há 5 fotografias que retratam a explosão em Hiroshima (1), em Nagasaki (3) e os bombardeios à Berlim pelos aviões e tanques soviéticos (1).

A primeira imagem aparece na coleção de Dias, Grinberg e Pellegrini (CH), página 135, no subtópico “A rendição do Japão”, que narra o cenário de guerra no Pacífico e a decisão, tida por uma das mais polêmicas da história, do lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. Ao lado direito do texto aparece a fotografia, com a legenda: “Fotografia da explosão bomba atômica sobre a cidade de Hiroshima, em 6 de agosto de 1945”.



Fotografia 33: “Bomba em Hiroshima”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 135.

Quanto à representação da explosão da bomba atômica em Nagasaki, imagens similares são trazidas por Cotrim na coleção HG, no subtópico “A rendição alemã”; por Alves e Oliveira na coleção COH, no subtópico “As armas de destruição em massa”; e por Mocellin e Camargo na coleção HD, no tópico “Hiroshima e Nagasaki”, todas relacionadas como eventos finais da guerra no Pacífico. Na primeira, a legenda na página 66 traz: “Fotografia colorizada da explosão atômica em Nagasaki, no Japão, em 9 de agosto de 1945”; na segunda, a legenda informa, na página 125: “Nuvem radioativa com 20 quilômetros de altura, em forma de cogumelo, formada pelo lançamento da segunda bomba atômica sobre o Japão, em Nagasaki. Foto de 9 de agosto de 1945. As bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki assombraram o mundo e abriram um precedente muito perigoso sobre o uso militar da tecnologia nuclear, do qual o mundo ainda não conseguiu se livrar”; já na terceira, a legenda da página 85 diz: “Explosão da bomba atômica. Nagasaki (Japão), 1945”.



Fotografia 34: “Explosão em Nagasaki”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 85.

A última fotografia desta parte é apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini, na página 134 da coleção CH, no subtópico “A invasão de Berlim”, que trata desde a ofensiva soviética à capital, em 1945, com tanques e aviões, e a resistência encontrada, até a rendição alemã. Após o texto é apresentada a fotografia com a seguinte legenda: “Fotografia que mostra aviões e tanques soviéticos bombardeando Berlim, em abril de 1945”.



Fotografia 35: “Aviões e tanques soviéticos bombardeando Berlim”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 134.

#### 4.2.2.Morte

As três fotografias de cenas de morte presentes nesta parte se referem às mortes causadas por práticas nazistas. A primeira delas apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH, página 139, no subtópico “Os campos de morte”, localizado por sua vez no box “Explorando o tema: o Holocausto”, que tem por objetivo abordar como era a chegada e separação dos judeus nos campos de concentração, apresentando que as atrocidades cometidas ali só se tornaram de conhecimento geral após o conflito. Ao lado direito do texto, apresenta-se em pequeno formato a fotografia, com a legenda: “Fotografia que retrata civis alemães observando corpos de prisioneiros do campo de extermínio de Buchenwald, Alemanha, em 1945. Esses civis foram levados até o campo por soldados estadunidenses para que vissem o horror cometido pelo regime nazista”.



Fotografia 36: “Civis alemães observando corpos dos prisioneiros”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 139.

Ainda sobre mortes nos campos de concentração, Flavio de Campos, Júlio P. Pinto e Regina Claro trazem na coleção *Oficina de História*, página 116, uma fotografia num box lateral, intitulado “Extermínio em Massa”, que menciona a descoberta do campo de extermínio de Belsen após a rendição dos alemães, e apresenta com a fotografia, a legenda: “Cova coletiva de corpos de judeus. Campo de concentração, Belsen, Alemanha, 1945”.



Fotografia 37: “Cova coletiva de judeus”. Fonte: CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p.116.

Estes autores também apresentam, na página 117, uma fotografia sobre os resultados do ataque nazista à aldeia da Criméia em 1942, no tópico “Repercussões da guerra”, que trata dos fatos finais do conflito e da nova ordem mundial que emergia, com a legenda: “*Sorrow* (Tristeza), Dmitri Baltermants. Ataque nazista à aldeia crimeia de Kerch, Rússia, 1942”.



Fotografia 38: “Morte em Kerch”. Fonte: CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 117.

### 4.2.3. Destruição

Relacionado à destruição, há fotografias que retratam o cenário de Londres pós bombardeios alemães em 1940. Cerqueira, Pontes e Santiago apresentam uma fotografia na coleção PH, página 79, tópico “O início da guerra”, que narra o início do conflito a invasão à França. À fotografia, segue-se a legenda: “Londres em ruínas após ataques aéreos nazistas, em 1940”.



Fotografia 39: “Londres em ruínas”. Fonte: CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 79.

Na coleção HD, página 76, a fotografia da destruição de Londres trazida por Mocellin e Camargo aparece no tópico “A batalha na Grã-Bretanha”, com a legenda: “Região do centro de Londres destruída após bombardeio nazista em 25 de setembro de 1940”.



Fotografia 40: “Centro de Londres destruído”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 76.

Estes autores trazem ainda, na página 77, uma outra imagem fruto da destruição ocasionada pelos nazistas, a de uma coluna soviética derrotada num ataque aéreo, no tópico “A invasão da URSS”, com a legenda: “Coluna soviética derrotada após ataque aéreo alemão entre Bialystok e Vaukavysk (Rússia), 1941”.



Fotografia 41: “Coluna soviética derrotada”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p.77.

Se tratando de cenas de destruição no Pacífico, há duas fotografias sobre o episódio de Pearl Harbor, uma trazida por Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi na coleção *História-Passado e Presente*, página 104, no tópico “Estados Unidos e Japão entram na guerra”, com a legenda: “O estopim para que os Estado Unidos entrassem na Guerra: o ataque japonês à base militar estadunidense Pearl Habor em dezembro de 1941”.



O estopim para que os Estados Unidos entrassem na Guerra: o ataque japonês à base militar estadunidense Pearl Harbor em dezembro de 1941.

Fotografia 42: “Ataque a Pearl Harbor”. Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 104.

A outra fotografia é trazida por Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 131, tópico “A ofensiva japonesa e a entrada dos EUA na guerra”, acompanhada da legenda: “Navios estadunidenses destruídos após o ataque japonês a Pearl Habor no Havaí, em 1941”.



Fotografia 43: “Navios estadunidenses após ataque japonês”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 131.

As últimas 4 fotografias deste grupo retratam a destruição em Hiroshima, nas coleções de Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (H); Alves e Oliveira (COH); e Dias, Grinberg e Pellegrini (CH); e em Nagasaki, na coleção OLH, de Vicentino e Vicentino. Esta localiza-se num box, na página 148, intitulado “A criação da bomba”, acompanhada da legenda: “O bombardeiro Enola Gay lançou a bomba às 8h e 16 minutos da manhã do dia 6 de agosto de 1945, em Hiroshima, dando início à ameaça atômica sobre a humanidade. Três dias depois, foi a vez de Nagasáqui<sup>44</sup> (foto de agosto de 1945). Centenas de milhares de pessoas foram exterminadas em instantes”.

---

<sup>44</sup> Grafada assim pela coleção.



Fotografia 44: “Nagasaki destruída”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 148.

Retratando a destruição em Hiroshima há a fotografia trazida por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria, na coleção H, página 103, no subtópico “Dividindo o mundo”, com a legenda: “Em 6 de agosto de 1945, os EUA arrasaram a cidade japonesa de Hiroshima com o lançamento de uma bomba atômica”.



Fotografia 45: “Hiroshima destruída”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 103.

Na coleção de Alves e Oliveira (COH), página 125, a fotografia aparece no subtópico “As armas de destruição em massa”, com a legenda: “Foto da cidade japonesa de Hiroshima, em ruínas, após a explosão da bomba atômica, em 6 de agosto de 1945”.



Fotografia 46: “Hiroshima em ruínas”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 125.

Por fim, Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 135, trazem a fotografia também aparece num subtópico “As consequências da bomba atômica”, seguida da legenda: “Fotografia que mostra a cidade de Hiroshima, após a explosão da bomba atômica, em 1945”.



Fotografia 47: “Cidade de Hiroshima após a explosão”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p.135.

### 4.3. Judeus e julgamento

Contando com 9 fotografias, este bloco agrega as representações dos prisioneiros dos campos de concentração e extermínios, majoritariamente judeus, e do julgamento dos nazistas pelos crimes de guerra do período.

Na coleção OLH, página 143, no tópico “Justificando a guerra”, Vicentino e Vicentino fazem uma introdução da Segunda Guerra Mundial, a partir dos crimes cometidos contra os judeus, ciganos, homossexuais, por exemplo, mostrando como que conflitos assim sempre resultam em práticas de barbárie, inclusive no lado vencedor. Ao texto segue-se a fotografia do portão de entrada para o campo de concentração de Auschwitz, com a legenda: “Portão de entrada de Auschwitz, campo de concentração construído na Polônia ocupada pelos alemães durante a Segunda Guerra Mundial. Sobre o portão, a frase em alemão *Arbeit macht frei* (‘O trabalho liberta’). Foto da década de 1940”.



Fotografia 48: “Portão de Auschwitz”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 143.

Com relação as fotografias dos prisioneiros deste e de outros campos de concentração, Grangeiro na coleção CEH, página 191, traz no box intitulado “O estudo da História, passado reconstruído” a abordagem do Holocausto, visto como fruto de uma prática do governo nazista de eliminação dos que eram considerados seus inimigos, sendo os judeus as vítimas mais emblemáticas, indo da proibição de casamento destes com alemães até o cume com a solução final. Ao lado traz a imagem com a legenda: “Prisioneiros enfileirados para a lista de chamada

no campo de concentração de Buchenwald, leste da Alemanha, cerca de 1938-1941. Observe, em primeiro plano, dois prisioneiros apoiando um companheiro, evitando que ele desvanecesse. Desmaios e outras fraquezas era comumente motivos para os guardas nazistas liquidarem presos considerados inúteis”.



Fotografia 49: “Prisioneiros em Buchenwald”. Fonte: GRANGEIRO, 2016, p. 191.

Ainda com imagem dos prisioneiros nos campos de concentração, há as fotografias das coleções PH e CH. Naquela, a fotografia é apresentada por Cerqueira, Pontes e Santiago em um box “Você sabia? Holocausto”, página 81, que também aborda a materialização do ódio nazista pelos judeus em prática de segregação que culminariam na solução final. Menciona-se também o julgamento posterior de tais atos e que nem todos os responsáveis seriam satisfatoriamente punidos. Ao lado, no canto inferior direito, traz a seguinte imagem com a legenda: “Campo de concentração nazista de Buchenwald, em Weimar, na Alemanha, 1943”.



Fotografia 50: “Campo de concentração nazista em Buchenwald”. Fonte: CERQUEIRA; PONTES; SANTIAGO, 2016, p. 81.

Numa parte da coleção intitulada “Explorando o tema”, os autores Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, na página 138, trazem uma seção, “As fases do Holocausto”, onde narra desde das Leis de Nuremberg (1938) até a Solução Final (1942). Ao lado do texto, há uma fotografia cuja legenda diz: “Fotografia retratando a chegada de prisioneiros judeus no campo de Auschwitz, na Polônia. Em 1944, quando foi tirada essa fotografia, Auschwitz era o maior campo de extermínio na Europa”.



Fotografia 51: “Chegada de prisioneiros judeus em Auschwitz”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p.138.

Dentro dessas fases do Holocausto, estaria a construção dos Guetos, os autores Alves e Oliveira, na coleção COH, página 121, trazem uma fotografia, dentro de uma seção intitulada “Controvérsias – Holocausto: a política de extermínio dos judeus”, que apresenta a já comentada entrevista com um historiador sobre o Holocausto e o negacionismo. Abaixo do texto, à esquerda acompanha uma fotografia com a seguinte legenda: “Judeus poloneses em depósito de uma fábrica que operava dentro do gueto de Lodz, na Polônia. Foto de 1941. A fotografia é um dos documentos utilizados pelo historiador para estudar o Holocausto”.



Fotografia 52: “Judeus poloneses em fábrica”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 121.

Sobre a chegada de judeus nos campos de concentração, os autores Mocellin e Camargo, na coleção HD, página 86, trazem uma fotografia, no tópico “O Holocausto” que, com uma abordagem semelhante as coleções anteriores, apresenta a uma imagem na parte superior direita, com a legenda: “Chegada de judeus húngaros no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, na Polônia ocupada pelos alemães, jun. 1944. O comandante do campo de concentração de Auschwitz, Rudolf Höss, confirmou em sua autobiografia a morte de aproximadamente 400 mil judeus húngaros em câmaras de gás durante o verão de 1944”.



Fotografia 53: “Chegada de judeus em Auschwitz-Birkenau”. Fonte: MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 86.

Boulos Júnior, na coleção HSC, página 104, acompanhando o tópico “Crimes contra a humanidade”, narra um pouco sobre os campos de concentração e extermínio, apresentando a seguinte fotografia, com a legenda: “Famílias judias acoissadas por soldados nazistas no Gueto de Varsóvia, na Polônia, em maio de 1943. Após uma revolta em que 20 soldados alemães foram mortos, as tropas nazistas eliminaram 15 mil judeus e levaram os sobreviventes para campos de extermínio”.



Fotografia 54: “Famílias judias no Gueto de Varsóvia”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 104.

Uma outra representação deste levante é apresentada por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria na coleção H, página 101, no box “Outra dimensão: conflitos sociais. O levante do Gueto de Varsóvia”, com a legenda: “Escombros do gueto de Varsóvia após repressão alemã, em 1943”.



Fotografia 55: “Gueto de Varsóvia”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p.101.

Já as autoras Mota e Braick, na coleção HCTM, página 83, trazem a seguinte fotografia de crianças judias no gueto de Lotz, ao topo da página, para introduzir o tópico intitulado “A perseguição aos judeus”, que acaba abordando a temática de maneira similar as coleções anteriormente tratadas, com a legenda: “Crianças no gueto de Lotz, na Polônia, c.1940-1944. Os judeus eram obrigados a usar uma estrela amarela, como as que aparecem nos casacos de algumas crianças da foto, para facilitar sua identificação pela polícia alemã”.



Fotografia 56: “Crianças no Gueto de Lotz”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 83.

Finalizando este bloco, há a fotografia trazida por Grangeiro na coleção CEH, página 195, que aborda o julgamento dos nazistas ocorrido no Tribunal de Nuremberg. Esta imagem se encontra inserida num tópico do texto central, intitulado “A Nova Ordem Mundial”, que traz uma narrativa sobre as conferências realizadas entre as nações, durante a guerra, e os impasses e questões de disputas existentes. Após o texto é apresentada a fotografia com a seguinte legenda: “Diante dos impasses, medidas periféricas ganharam destaque, como a criação do Tribunal de Nuremberg para julgar os crimes de guerra dos nazistas; a extinção de alguns grupos empresariais que financiavam o regime de Hitler; e o início da desmilitarização da Alemanha. Essas medidas procuravam eliminar as possibilidades de rearticulação do nazismo. Na foto, julgamento no Tribunal de Nuremberg, Alemanha, entre 20 de novembro de 1945 e 1º de outubro de 1946”.



Fotografia 57: “Tribunal de Nuremberg”. Fonte: GRANGEIRO, 2016, p. 195.

#### 4.4.Lideranças

Neste grupo se encontram 8 fotografias: 4 retratando os “três grandes” (representantes dos EUA, Grã-Bretanha e URSS), uma de Churchill e 3 de Hitler. As fotografias apresentadas por Azevedo e Seriacopi (coleção HPP), Vicentino e Vicentino (coleção OLH), e Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (coleção H) aparecem respectivamente em interação com o texto principal “Paz na Europa”, que aborda o final do conflito e a divisão da Alemanha como resultado da Conferência de Potsdam; “Balanço de guerra”, que trata sobre as Conferências de Yalta e Potsdam; e “Dividindo o mundo”, que também aborda as conferências entre as nações ocorridas no período, respectivamente. Na coleção HPP, página 106, os autores apresentam a fotografia com a legenda: “Winston Churchill (primeiro-ministro britânico, à esquerda), Harry Truman (presidente dos Estados Unidos, no centro) e Josef Stalin (líder da União Soviética, à direita), durante a Conferência de Potsdam (1945), em Berlim. O encontro deu origem aos blocos de países comunistas e capitalistas que dominariam a geopolítica mundial por mais de quatro décadas”.



Fotografia 58: “Os três grandes em Potsdam”. Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 106.

As fotografias das coleções OLH e H representam de ângulos diferentes a mesma cena: os três representantes na conferência de Yalta. Na coleção OLH, página 150, Vicentino e Vicentino associam à foto a seguinte legenda: “Da esquerda para a direita, sentados, Churchill, Roosevelt e Stálin reunidos em Yalta, em 1945”. Já na coleção H, página 104, a legenda trazida pelos autores é: “Em fevereiro de 1945, Churchill, Roosevelt e Stalin (sentados, da esquerda para a direita) reuniram-se novamente para decidir os destinos da Europa no pós-guerra, desta vez em Yalta”.



Fotografia 59: “Os três grandes em Yalta”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 104.

Outros autores que apresentam uma fotografia dos três líderes reunidos são Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 133, no tópico “O mundo entre os anos 1942 e 1945”, sobre a Conferência de Teerã, que traz por título: “Teerã, Irã, dezembro de 1943”, e por legenda: “Os “três grandes”, Stálin, Roosevelt e Churchill (da esquerda para a direita), reúnem-se para planejar um grande desembarque de tropas no litoral francês, conhecido como Operação Overlord”.



Fotografia 60: “Os três grandes em Teerã”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p.133.

Churchill é ainda representado numa fotografia da coleção H, página 94, no subtópico “Resistência britânica”, no qual Santos, Ferreira, Vainfas e Faria narram um pouco dos bombardeios alemães à Inglaterra, da resistência interna aos ataques e da represália à Berlim. Ao lado apresenta-se a fotografia do líder britânico, com a legenda: “Após viagem aos EUA, o retorno de Winston Churchill é festejado em Londres. Fotografia de 1943”.



Fotografia 61: “Churchill em Londres”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 94.

As três últimas fotografias deste grupo representam o líder nazista, Adolf Hitler. Na coleção HG, página 61, Cotrim apresenta uma dessas imagens no subtópico “Resistência europeia”, que trata sobre como, aos poucos, organizou-se resistência em alguns países às invasões alemãs, a partir do caso francês. Ao lado do texto central, aparece conhecida fotografia de Hitler em Paris, com a legenda: “Após a ocupação de Paris, Hitler deixa-se filmar ladeado pelo ministro do Armamento Albert Sperr, à esquerda, e pelo artista plástico e escultor oficial do Terceiro Reich Arno Breker, à direita. Ao fundo, a torre Eiffel, o mais importante símbolo daquela cidade. Fotografia de 28 de junho de 1940”.



Fotografia 62: “Hitler em Paris”. Fonte: COTRIM, 2016, p. 61.

Boulos Júnior também traz uma representação de Hitler quando da ocupação de Paris, na coleção HSC, página 99, no tópico “A ofensiva na Europa”, que trabalha o rápido avanço nazista no continente até à invasão à cidade luz. A fotografia é apresentada na lauda seguinte ao texto, com a legenda: “Hitler e seus oficiais em frente do Museu dos Inválidos em Paris, França, junho de 1940”.



Fotografia 63: “Hitler e oficiais no Museu dos Inválidos”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p.99.

Já os autores Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 126, trazem num box intitulado “Enquanto isso...na Espanha”, que narra um pouco sobre a guerra civil espanhola, uma fotografia de Hitler com a legenda: “Adolf Hitler e Francisco Franco se cumprimentam, selando o auxílio nazista à Frente Nacionalista. Fotografia tirada em Hendaye, na França, em 1940”.



Fotografia 64: “Hitler e Franco”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 126.

#### 4.5. Sobreviventes

Das cinco fotografias agrupadas neste bloco, quatro retratam sobreviventes dos campos de concentração e extermínio nazistas e uma de sobreviventes da bomba atômica em Nagasaki. Na coleção HPP, página 108, após o tópico sobre a bomba atômica, Azevedo e Seriacopi trazem uma seção intitulada “Holocausto”, que aborda os sofrimentos dos judeus pós invasão e ocupação da Polônia, e o cenário quando da liberação dos campos pelos soviéticos: cadáveres e apenas 500 mil sobreviventes. Após o texto, os autores apresentam a fotografia a seguir, com a legenda: “Judeus sobreviventes no portão do campo de concentração Auschwitz I, na Polônia, no dia de libertação do campo pelo Exército Vermelho, em 27 de janeiro de 1945. Um médico (ao centro) acompanha o grupo”.



Fotografia 65: “Sobreviventes de Auschwitz”. Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 108.

Na coleção H, página 100, Santos, Ferreira, Vainfas e Faria trazem uma fotografia de crianças sobreviventes no tópico “Auschwitz e o Holocausto”, que fala da situação desesperadora para os judeus desde a ascensão do nazismo, o que culminaria com a decisão pela Solução Final em 1942. Também se trata um pouco sobre a escolha para o trabalho de alguns dos prisioneiros e o envio dos demais para as câmaras de gás dentro dos campos de concentração. Ao texto segue-se a fotografia com a legenda: “Crianças judias sobreviventes de Auschwitz, na Polônia, após serem libertadas pelos soviéticos, em 1945. Elas vestiam roupas de adultos prisioneiros”.



Fotografia 66: “Crianças judias sobreviventes”. Fonte: SANTOS; FERREIRA; VAINFAS; FARIA, 2016, p. 100.

Na coleção CAH, página 64, os autores Adhemar Marques e Flávio Beruti trazem uma fotografia no subtópico do capítulo intitulado “As consequências da Segunda Guerra Mundial”, no qual trata-se do número de mortos no conflito, inclusive para prática de extermínio sistemático organizado contra os judeus, o Holocausto, que, para os autores, só viria ao conhecimento público com a libertação dos campos de concentração no Leste Europeu pelos soviéticos. A fotografia é apresentada com certo destaque, seguida pela legenda: “Prisioneiros libertos do campo de concentração. Auschwitz, Polônia, 1945”. Por mais que esta legenda pouco agregue de informação à imagem, abaixo dela a coleção traz um breve texto com um complemento de informações: “Os campos de concentração, onde morreram, até 1945, cerca de 6 milhões de judeus, foram criados antes da guerra. Essa “solução final”, a que os nazistas aderiram sistematicamente a partir de 1942, fora imaginada pelos chefes do nacional-socialismo desde a sua ascensão ao poder. Quando a guerra teve início, já existiam seis campos nos territórios do Reich, com cerca de 20.000 prisioneiros alemães e austríacos, boa parte deles judeus. A partir de 1942, os campos de concentração multiplicaram-se, chegando a atingir o impressionante número de 900 campos nos anos finais da guerra”.



Fotografia 67: “Prisioneiros libertos dos campos de concentração”. Fonte: MARQUES; BERUTI, 2016, p. 64.

Uma outra imagem retratando sobreviventes judeus é trazida por Mota e Braick na coleção HCTM, página 83, no subtópico “Perseguição aos judeus”, apresentando alguns dos campos de extermínio construídos pelos alemães, entre eles os de Auschwitz e Treblinka, no território polonês. Menciona-se também que muitas pessoas perseguidas pelos nazistas conseguiram fugir para outros países, como EUA e Grã-Bretanha. Na lateral direita deste texto, apresenta-se a fotografia com a legenda: “Sobreviventes do campo de concentração de Wöbbelin, na Alemanha, maio de 1945. A imagem dessas pessoas revela a dimensão das condições deploráveis às quais eram submetidas: doentes e famintas, realizavam trabalhos forçados até a morte”.



Fotografia 68: “Sobreviventes do campo de concentração de Wöbbelin”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 83.

Estas autoras seriam as únicas a apresentarem uma fotografia de sobreviventes da bomba atômica lançada ao final do conflito em Nagasaki, no tópico “Rendição do Japão: o fim da guerra” (coleção HCTM, página 80), que aborda a magnitude das explosões das bombas em Hiroshima e Nagasaki, trazendo uma estimativa do número de mortes em semanas após o ataque (de 300 mil pessoas). Ao final do texto é apresentada a fotografia a seguir com a legenda: “Sobreviventes logo após a explosão da bomba atômica em Nagasaki, no Japão. Foto de 9 de agosto de 1945”.



Fotografia 69: “Sobreviventes em Nagasaki”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 80.

#### 4.6.Cotidiano

Neste bloco estão alocadas 05 fotografias. Na coleção HPP, página 102, Azevedo e Seriacopi trazem uma imagem que se encontra em uma seção, intitulada “Eu também posso participar”, que traz como tema “A criatividade da população civil para superar dificuldades”. Por ser uma seção, esta parte possui como característica uma tentativa de lançar um olhar mais apurado sobre uma determinada temática, neste caso sobre como a produção de alimentos nos anos de guerra ficou prejudicada, tendo em vista a produção industrial se voltar quase que exclusivamente para o conflito. O texto informa ainda que as pessoas passavam horas em longas filas para comprar um único ovo, por exemplo, e acabavam se valendo da criatividade para sobreviver com o que tinha. Como o foco desta parte seria promover no discente o exercício da cidadania, sugere-se algumas medidas que podem ser adotadas para ajudar pessoas com algum tipo de necessidade material. Ao final do texto, segue-se a fotografia, com a seguinte legenda: “A falta de alimentos é um dos grandes reflexos de uma guerra. Dezenas de ingleses aguardam sua vez na fila para adquirir peixe durante a Segunda Guerra Mundial, em 1940”.



Fotografia 70: “Ingleses em fila”. Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p.102.

Outra fotografia, ao lado do texto central, é trazida por Alves e Oliveira na coleção COH, página 126, intitulado “Os bombardeios aéreos”, que trata sobre a tecnologia envolvida para existência de tais bombas e a proporção da destruição que poderiam causar, sendo utilizadas para desgastar o inimigo, e ainda traz uma citação sobre os bombardeios britânicos à alvos alemães. Tal fotografia possui como legenda: “Venda de leite em Londres, na Inglaterra. Foto de 1941. No local, existia uma fábrica de laticínios que foi destruída por um bombardeio”.



Fotografia 71: “Venda de leite em Londres”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p.126.

Ainda sobre o cotidiano de Londres afetado pelo conflito, os autores Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, página 128, trazem uma fotografia, no tópico “A ofensiva do Eixo”, com a legenda: “Durante o ataque alemão à Inglaterra, a cidade de Londres foi severamente bombardeada, causando grande destruição. Nessa fotografia, tirada em 1940, vemos pessoas no interior de uma biblioteca bombardeada pelas forças alemãs”.



Fotografia 72: “Interior de uma biblioteca bombardeada em Londres”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 128.

As outras duas fotografias deste bloco representam civis alemães afetados pelos bombardeios à Berlim no contexto de final de guerra, uma trazida por Vicentino e Vicentino, na coleção OLH, página 150, no tópico “Balaço de guerra”, com a legenda: “Civis alemães entre os escombros da Segunda Guerra Mundial. Foto de março de 1945”.



Fotografia 73: “Civis alemães nos escombros”. Fonte: VICENTINO; VICENTINO, 2016, p. 150.

E a outra é trazida por Boulos Júnior na coleção HSC, página 107, no box “Vozes do Presente”, com a legenda: “Alunos berlinenses transportando livros escolares retirados da escola em que estudavam, e que foi bombardeada pelos Aliados, 1945”.



Fotografia 74: “Alunos berlinenses”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 107.

#### **4.7. Resistência**

Neste bloco constam 4 fotografias que também dão visibilidade a participação feminina no conflito. Destaca-se aqui que as imagens trazidas por Azevedo e Seriacopi, na coleção HPP, e por Dias, Grinberg e Pellegrini, na coleção CH, representam o mesmo evento de dois ângulos diferentes. A primeira localiza-se numa seção do texto intitulada “Resistência”, página 101, no qual se define o termo e mostra sua presença na França e na própria Alemanha contra os nazistas. Essa parte sucede o texto central que traz como ponto principal a invasão da França pelas tropas alemãs. Como legenda aparece: “Na França, grande número de homens e mulheres civis pegou em armas para lutar contra a ocupação nazista em território francês. Alguns deles foram registrados nesta foto de 1944, do fotógrafo húngaro Robert Capa”.



Fotografia 75: “Resistência Francesa”. Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 101.

Já a fotografia da coleção CH, página 133, localiza-se num tópico intitulado “ O mundo nos anos entre os anos de 1942 e 1945”, no qual os autores traçam uma linha do tempo com alguns acontecimentos tidos por relevantes deste período. A fotografia traz o título “Paris, França, 1944”, e como legenda: “As tropas aliadas, com o auxílio decisivo da resistência francesa, liderada por Charles de Gaulle, livram a cidade de Paris da dominação nazista. Essa fotografia mostra a participação feminina na resistência francesa contra o avanço alemão, em 1944”.



Fotografia 76: “Resistência Francesa”. Fonte: DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 133.

Uma outra imagem relacionada à Resistência Francesa é apresentada por Grangeiro na coleção CEH, página 189, no tópico “Em ritmo relâmpago”, que aborda o pacto de não agressão germano-soviético, a invasão e ocupação da Polônia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Bélgica e França. Segue-se a fotografia, com a seguinte legenda: “Lutando contra os países do Eixo, membros da chamada Resistência Francesa combatiam os nazistas de forma isolada por meio de táticas de guerrilha e sabotagens. Existentes desde 1940 no norte da França, o movimento deu início à retomada do país das mãos alemãs. Na foto, mulheres comemoram a libertação de uma aldeia na Normandia, entre junho e julho de 1944<sup>45</sup>”.



Fotografia 77: “Libertação da Normandia”. Fonte: GRANGEIRO, 2016, p. 189.

---

<sup>45</sup> Possivelmente um erro de digitação por parte da editoração do livro, quer se referir ao ano de 1944.

A última fotografia deste bloco é trazida pelas autoras Mota e Braick, na coleção HCTM, página 84, em interação com a texto principal, no tópico “Resistência civil contra os nazistas”, que mostra como uma parcela da população civil europeia, mesmo com os problemas em virtude do conflito mundial, não assistiu passivamente à ofensiva nazista, mas se mobilizou e resistiu como lhes era possível, formando o grupo *partisans*, que incluía civis, comunistas, socialistas, ou da esquerda em geral, juntamente com setores nacionalistas e liberais, no qual homens e mulheres atuavam juntos. Ao texto segue-se a fotografia, com a legenda: “Mulheres *partisans* iugoslavas treinam em uma base militar dos Aliados na Itália. Foto de fevereiro de 1944”.



Fotografia 78: “Mulheres *partisans* iugoslavas”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 84.

#### **4.8. Indústria de Guerra**

Se tratando das três fotografias alocadas neste bloco, a primeira é trazida por Alves e Oliveira na coleção COH, página 108, abaixo do texto central, num tópico sobre “O Japão e os Estados Unidos na guerra”, juntamente com a imagem do interior de uma fábrica estadunidense de aviões. O texto central informa sobre o inicial cenário favorável ao Japão no Pacífico, seguido das vitórias dos EUA, principalmente após a Batalha de Midway, (1942) abordando ainda a situação interna de cada uma dessas potências no período em questão. Neste contexto, os autores da coleção abordam o papel desempenhado na indústria norte-americana, com destaque para a participação das mulheres, para melhorar a situação econômica do país. Ao final deste ponto, segue a fotografia acompanhada da legenda: “Produção de aviões de guerra P-51 Mustang, na Califórnia, Estados Unidos, 1942. O modelo de produção em massa, adotado na indústria automobilística, foi estendido à indústria bélica, aumentando seu potencial de produção”.



Fotografia 79: “Produção de aviões nos EUA”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 118.

Em interação com o texto principal aparece também a fotografia a seguir, trazida pelas autoras Mota e Braick na coleção HCTM, página 82, no tópico “A vida dos civis na Segunda Guerra Mundial”, que aborda como o cotidiano nos países envolvidos no conflito foi abalado pelas crises de abastecimento interno e os constantes bombardeios sofridos, mencionando também como o mercado de trabalho japonês e norte-americano por exemplo, e até mesmo os exércitos, como o Exército Soviético passou a utilizar a colaboração feminina. A este ponto, segue-se a imagem de uma mulher numa linha de montagem, com a seguinte legenda: “Mulher em linha de montagem dos bombardeiros B-25, no Kansas, Estados Unidos. Foto de 1942. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos”.



Fotografia 80: “Mulher em linha de montagem”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 82.

Uma outra imagem de mulheres no contexto fabril é apresentada por Boulos Júnior na coleção HSC, página 105, só que ao invés de interagir com o texto principal, aparece inserida em uma atividade:



Fotografia 81: “Mulheres no interior de uma fábrica”. Fonte: BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 105.

Nela não aparece uma legenda, mas o seguinte enunciado: “Observe a imagem com atenção: o espaço é o interior de uma fábrica de aviões da Califórnia, nos Estados Unidos; o tempo é c.1940 – 1945”. A partir dele, pede-se ao discente para explicar como a guerra alterou o cotidiano da mulher, e, ao dizer depois que, na década de 1940, não era comum mulheres negras e brancas trabalhando juntas, questiona o que explicaria a interação entre elas que se vê na foto.

#### 4.9. Enfermeiras

Outra representação utilizada para retratar a presença feminina no conflito seria através das enfermeiras. Os autores Alves e Oliveira, na coleção COH, página 124, apresentam a conhecida cena de um marinheiro beijando uma enfermeira na *Times Square* dentro de um box intitulado “Doc.2 – Um beijo para a história”, que segue o texto principal sobre “A vitória dos aliados” e funciona como um aprofundamento deste tema a partir do documento fotográfico e de um trecho da entrevista com o ‘casal’ fotografado. Acompanha uma questão ao discente em torno dos sentimentos que aquela imagem expressaria sobre a reação dos norte-americanos com o final do conflito. A legenda diz: “Marinheiro norte-americano beijando uma enfermeira na *Times Square*, Nova York, para celebrar a vitória dos Estados Unidos sobre o Japão, em 14 de

agosto de 1945. A foto tornou-se um ícone das comemorações do final da Segunda Guerra Mundial”.



Fotografia 82: “Beijo na *Times Square*”. Fonte: ALVES; OLIVEIRA, 2016, p.124.

A outra imagem, apresentada a seguir, é trazida por Mota e Braick na coleção HCTM, se encontra ao lado do texto principal, na página 81, num tópico intitulado “O acerto de contas”. Este ponto versa sobre as discussões para a criação da ONU, na Conferência de Yalta, bem como a assinatura da Carta das Nações (1945), além da Conferências de Potsdam e a partilha da Alemanha no pós-guerra. Ao texto segue-se a fotografia com a seguinte legenda: “Norte-americanas comemoram o fim da Segunda Guerra. Miami, Flórida, Estados Unidos. Foto de 1945”.



Fotografia 83: “Enfermeiras na Flórida”. Fonte: MOTA; BRAICK, 2016, p. 81.

Depois desta exposição, pode-se questionar de que maneira tais fotografias foram trabalhadas, a partir de sua relação com as respectivas legendas apresentadas até aqui, pelos autores de cada uma das coleções de História aprovadas no PNLD 2018? É o que será abordado no próximo capítulo.

## 5. A ABORDAGEM DAS IMAGENS FOTOGRÁFICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Tendo em vista o agrupamento e a apresentação, no capítulo anterior, das imagens fotográficas eleitas aqui como representantes da Segunda Guerra Mundial, este capítulo se propõe a investigar como tais imagens são utilizadas enquanto fontes pelos autores das coleções aprovadas no PNLD 2018, a partir da relação de ancoragem destas com as legendas que as acompanham e com o texto principal. Busca-se compreender se e de que maneira o trabalho de tais imagens nos livros didáticos atende à exigência do Edital 2018, no que se refere a perceber as fotografias como fontes no ofício de se narrar os fatos históricos.

### 5.1. Ancoragem

Aqui se entende o sentido de ancoragem a partir do exposto por Roland Barthes nos ensaios intitulados *A mensagem fotográfica* (1961) e *A Retórica da Imagem* (1964), nos quais há, por parte do autor, um esforço para traçar uma teoria da fotografia, e, ao mesmo tempo, definir as primeiras dificuldades de uma análise estrutural da mensagem fotográfica (BARTHES, 1961, p.2).

Em sua busca pelo conteúdo da mensagem fotográfica, Barthes acaba por evidenciar que o estatuto atribuído à imagem fotográfica no que se refere a comportar uma mensagem puramente denotada, o *analogon* da realidade, seria algo mítico. Para ele existiria um paradoxo fotográfico, no que se refere a coexistência de duas mensagens: uma sem código (denotada) e a outra com código (conotada). Tal conotação se daria em virtude da fotografia ser, por um lado, um objeto trabalhado por várias mãos (fotógrafo, edição, diagramação, por exemplo); por outro lado, por ser essa imagem não apenas percebida, mas também lida pelo público que a ela tem acesso.

Conotar seria, para Barthes, atribuir sentido, ou melhor: codificar o *analogon* fotográfico. Muitas seriam, para o autor, as formas de se conotar uma imagem: trucagem, pose, associação de objetos (que alteram o próprio real, por acontecerem no momento de captura da imagem); fotogenia, esteticismo e sintaxe<sup>46</sup>, por exemplo.

Para além dessas maneiras de se conotar uma imagem, existiria uma outra, mais constante, o texto, visto pelo autor como algo que enxertaria uma cultura na imagem. Considerando a polissemia existente em uma imagem fotográfica, o que a tornaria possível de

---

<sup>46</sup> Sobre isto ver: BARTHES, Roland. *A mensagem fotográfica* IN *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

lê-la seria justamente as palavras que a ancoram<sup>47</sup>, auxiliada por um repertório adquirido na vida cotidiana de quem a lê, o conhecimento prévio.

A partir deste ponto é possível compreender a legenda que acompanha cada uma das fotografias nas coleções aqui trabalhadas tanto como um instrumento de conotação, de atribuição de sentido, quanto de ancoragem de sentidos existentes. Assim, a partir da exposição no capítulo anterior das fotografias e suas respectivas legendas, nos blocos que foram agrupadas para esta pesquisa, o que é possível perceber?

Se a grande utilidade da legenda for responder à pergunta “o que é”, ou “o que está sendo retratado”, é possível observar que todas as legendas das fotografias aqui apresentadas buscam fornecer essa resposta. O que as difere e, por conseguinte, o trato dado pelos respectivos autores das coleções a cada fotografia, é a intensidade investida em explorar ao máximo a polissemia existente em tais imagens.

Com relação as legendas das fotografias alocadas no bloco “Soldados e Máquinas de Guerra”, mesmo que seja perceptível um esforço em se trabalhar ao máximo a polissemia da fotografia, vácuos de informação são notórios, por exemplo com relação a ancoragem das fotografias deste bloco que representam os alemães na guerra: na legenda para a fotografia apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini (coleção CH, página 125) que mostra Hitler e observando as tropas, não diz que local seria aquele, ou mesmo se aquele momento retratado seria antes, durante ou depois do ataque à Polônia<sup>48</sup>. Ou na coleção H, página 89, em que Santos, Ferreira, Vainfas e Faria não trabalham os possíveis significados, também simbólicos, das tropas alemãs marcharem nas proximidades do Arco do Triunfo, um dos monumentos representativos de Paris, no contexto da invasão. Possivelmente uma oportunidade desperdiçada de se explorar o caráter ideológico deste conflito, para um melhor entendimento do aluno.

Com relação as legendas das fotografias que representam os soldados brasileiros no conflito, é perceptível uma carência em se aprofundar os aspectos visáveis das imagens. Exceções seriam: a legenda trazida por Vicentino e Vicentino (coleção OLH, página 149), que mesmo assim deixa vago qual o motivo da confraternização entre as crianças e o soldado brasileiro, e o porquê da menina segurar uma bandeira norte-americana (abordar este ponto seria de suma importância para desmistificar no discente a idealização em torno da participação

---

<sup>47</sup> Uma definição adequada para esta função seria a de redução sêmica da imagem proposta pela linguagem verbal. Ver: SOUSA, João de. **Princípios para uma retórica**. Lisboa: ISCTE, 1997.

<sup>48</sup> Sobre essa imagem, ver: <https://www.gettyimages.ie/detail/news-photo/hitler-and-other-high-german-officers-watch-a-long-line-of-news-photo/615310494>

do Brasil na guerra, no que se refere às tropas brasileiras terem mais se somado à outros exércitos, que protagonizado vitórias épicas); a legenda trazida por Mocellin e Camargo (coleção HD, página 80), e a trazida por Mota e Braick (coleção HCTM, página 76) onde é perceptível o esforço em trabalhar os aspectos das imagens, ampliando o conhecimento sobre o intercâmbio cultural existente entre os EUA e o Brasil<sup>49</sup> no contexto da Segunda Guerra, e as origens dos pracinhas que lutaram no conflito, respectivamente.

Para o caso das legendas das fotografias representativas dos soldados soviéticos, questionamentos também ficam suspensos, por exemplo no caso de uma das fotografias mais conhecidas, a do soldado soviético segurando uma bandeira no topo de um prédio alemão, apresentada tanto por Vicentino e Vicentino (coleção OLH, página 147), quanto por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (coleção H, página 101). Na coleção OLH, os autores não se mencionam que prédio seria aquele; já na coleção H, diferente da anterior, os autores apontam que aquele prédio no qual se desenrola os fatos retratados na foto é o edifício do Parlamento alemão, símbolo do poder do Terceiro Reich, o que torna aquele momento mais simbólico que militar: era o poder alemão curvando-se ao poderio bélico de um rival ideológico, representado pela bandeira soviética. Um outro aspecto amplamente problematizado quando se estuda o conflito é o fato de que o soldado que está segurando a bandeira, está sendo segurado por um outro soldado, que possui dois relógios, um em cada pulso (algo que merece destaque por ser um indício de que um dos relógios pertencia a outrem e foi parar ali fruto de alguma pilhagem). Sobre isto, na legenda da coleção OLH, os autores não problematizam, e, possivelmente para fugir desta abordagem, os autores da coleção H optam por utilizarem a imagem “cortada”, deixando justamente uma das mãos do soldado, que evidenciaria um relógio a mais, fora da cena.

Um contraponto à visão de resistência associada aos soldados soviéticos no contexto da guerra seria trazido por Dias, Grinberg e Pellegrini ao apresentarem a fotografia na coleção CH, página 130, cujo texto principal aborda a resistência soviética e a imagem com a legenda mostram um outro lado da narrativa, possivelmente numa tentativa de se romper com a visão unilateral dos fatos, e mostrar o ocorrido sob dois pontos de vistas.

Ora destacando soldados norte-americanos, ora destacando soldados aliados como um todo, as legendas das fotografias relacionadas ao Dia D não colaboram para uma visão problematizada por parte do discente daquela operação, que mesmo com sucesso, fora

---

<sup>49</sup> Sobre isto ver: TOTA, Antônio Pedro. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

responsável por inúmeras baixas aliadas, o que acaba por promover uma visão deste evento em que apenas se destaca o sucesso dos aliados em detrimento da já esperada derrota dos alemães.

Um outro exemplo da falta de se trabalhar ao máximo a polissemia das fotografias seria a legenda para a imagem trazida por Boulos Júnior (coleção HSC, página 103) que apesar de pontuar a bandana do kamikaze, não versa sobre o significado desta estar ligado, por exemplo, à Marinha Imperial do Japão, atuante no contexto da Segunda Guerra. Abordar esse ponto poderia colaborar para o docente explorar em sala de aula a atuação destes a partir de uma outra perspectiva, para além da visão norte-americana vigente, de pilotos suicidas, trabalhando, por exemplo, o ideal de honra, um traço cultural tão caro para os japoneses.

Na legenda da outra foto sobre japoneses na guerra, apresentada por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH, página 131, é possível perceber um descuido com as datas, ao pontuar que a foto é de 1945, quando na verdade ela é de 1941<sup>50</sup>, o que atrapalha na compreensão acerca de ser aquela representação a dos pilotos japoneses que participariam do ataque à *Pearl Harbor*. Ainda nesta imagem, dúvidas ficam sem esclarecimentos por parte da ancoragem: o que querem dizer as inscrições em japonês na fotografia, ao lado de cada um dos soldados? Seriam os nomes de cada um ou algum tipo de homenagem, numa forma de lembrar os que perderam suas vidas em combate? Explicitar isso poderia servir para os autores desta coleção evidenciarem como a sociedade japonesa via a atuação destes soldados na guerra.

Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (coleção H, na página 97) seriam os únicos autores a apresentarem uma imagem de soldados africanos na guerra. O que pode evidenciar que, para além de uma teoria sobre a importância de se destacar o papel de povos africanos ao longo da História, estes autores buscam em sua coleção tornar visível tal importância. Mas vale ressaltar o paradoxo existente entre o texto principal e a fotografia, já que esta apresenta um soldado sorrindo, no contexto de dor e sofrimento vivenciados por causa da Segunda Guerra Mundial, enquanto aquele trabalha o sofrimento experimentado por tais soldados durante o conflito. Tal paradoxo, porém, não é trabalhado.

No bloco “Bombas, morte e destruição”, percebe-se, por exemplo, que as legendas das imagens relacionadas às explosões das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, apresentada por: Dias, Grinberg e Pellegrini (coleção CH, página 135); por Cotrim (coleção HG, página 66); por Alves e Oliveira (coleção COH, página 125); e por Mocellin e Camargo (coleção HD, página 85), de fato buscam ancorar a imagem, no que se destaca o esforço dos autores da coleção COH, mas o que ficaria seria a impressão de ser essa, assim como as fotografias de

---

<sup>50</sup> Ver a informação em: <https://www.gettyimages.dk/detail/news-photo/attack-on-pearl-harbor-by-the-imperial-japanese-navy-on-news-photo/548806941>

cenas de mortes, mais especificamente a fotografia da vala coletiva no campo de Belsen, trazida por Campos, Pinto e Claro na coleção OFH, página 116, as imagens traumáticas que Barthes menciona, nas quais por maior esforço que se fizesse para conotá-las ou ancorar seus sentidos por um texto, a denotação, o *analogon* com o real seria algo característico, para as quais uma descrição literal por meio da linguagem se constituiria em algo impossível.

Nas cenas agrupadas neste bloco referente à destruição, por vezes é perceptível uma falha por parte das legendas em tratar a imagem, a exemplo da apresentada por Cerqueira, Pontes e Santiago na coleção PH, página 79, que apresenta a fotografia como sendo de ruínas de Londres, deixando no ar o que existiria ali anteriormente. Considerando que uma foto com este ângulo fosse utilizada para demonstrar a magnitude da destruição, num lugar em que vários outros pontos foram igualmente destruídos pelos ataques nazistas, neste representado deveria existir algo de suma importância para os britânicos. Mas o quê? Informar isto poderia colaborar para os discentes perceberem que os alvos dos bombardeios antes de ser aleatórios, eram pensados para causar o maior número de mortes e destruição possíveis, tendo em vista o enfraquecimento do inimigo.

Essa ausência de informação também acontece com as legendas das fotografias que retratam a destruição de Hiroshima trazida por: Santos, Ferreira, Vainfas e Faria (coleção H, página 103); e por Alves e Oliveira (coleção COH, página 125); e de Nagasaki, trazida por Vicentino e Vicentino (coleção OLH, página 148), que não informam que lugar da cidade estaria representado. No meio de uma destruição sem precedentes, em virtude das bombas atômicas, possivelmente aqueles lugares retratados possuíam um simbolismo maior, o que explicaria, a fotografia do homem parado, olhando a destruição<sup>51</sup>, apresentada na coleção COH. Ou será que o intuito da utilização das fotografias foi o de tornar mensurável a escala de horror daquela destruição? Ao não deixar claro perde-se a oportunidade, mais uma vez, de ampliar o entendimento do impacto do conflito também em seu caráter simbólico e cultural.

Em relação ao bloco “Judeus e julgamento”, é perceptível o quão aquém tais legendas ficam, no que se refere a ancorar as informações e a colaborar no entendimento do conteúdo, a exemplo da legenda apresentada por Vicentino e Vicentino, na coleção OLH página 143, que

---

<sup>51</sup> Sobre esta imagem o que se sabe é que ao fundo, a estrutura que se manteve após a destruição causada bomba atômica pertencia à uma cúpula originalmente chamada de Sangyo Shoreikan de Hiroshima (feira de promoção industrial da localidade de Hiroshima) e que era utilizada para expor produtos típicos produzidos em Hiroshima, por exemplo. Com isto, percebe-se a importância daquela estrutura para a região, considerada uma atração amada pelo povo de Hiroshima, já que na época era raro que um edifício incorporasse um jardim de estilo ocidental. Após reforma, hoje conhecida como a Cúpula da Bomba Atômica é registrada pela UNESCO como Patrimônio Cultural Mundial da Humanidade, e também referida como o Legado de Patrimônio de Tragédia. Ver: <https://www.japanhoppers.com/pt/chugoku/hiroshima/kanko/749/>

não informa com precisão o ano da imagem, o que dificulta pensar se o grupo de pessoas ao fundo do portão, à direita, seria de prisioneiros sendo libertos, ou de “visitantes” pós-abertura dos campos. Um outro exemplo seria o da legenda apresentada por Alves e Oliveira, na coleção COH, página 121, que deixa em aberto qual fábrica seria aquela (o que colaboraria ao discente compreender a intensidade de trabalho forçado que os judeus precisavam executar para a manutenção da máquina nazista) além de não trabalhar a hierarquização presente na foto (o que poderia evidenciar uma distinção entre os prisioneiros e servir de ponto de partida para o docente abordar o porquê isto ocorria), a partir das vestimentas e da posição registrada: os que estão em pé, de sobretudo – possivelmente não são judeus; o que está de pé, alinhado, mas que traz no peito uma estrela amarela – um judeu que talvez ocupasse uma posição melhor naquele contexto; e os que estão de preto, sentados com um avental – a mão de obra explorada de forma mais compulsória. Nada disso é mencionado, apesar de se destacar na legenda desta mesma imagem a utilização da fotografia como um instrumento para se estudar o Holocausto. Na legenda trazida por Cerqueira, Pontes e Santiago, coleção PH página 81, resta a questão sobre o que eles estavam fazendo ali, era uma contagem? Ao fundo, no canto superior há oficiais. O que está sendo representado? Não é informado, o que pode acabar por prejudicar o entendimento por parte do discente do funcionamento das atividades no interior dos campos, o que por sua vez ajudaria a compreender a materialização da ideologia nazista de ódio aos judeus em práticas que os levariam à morte por exaustão, por exemplo.

Na fotografia apresentada por Boulos Júnior, coleção HSC página 104, de famílias acoçadas pelos nazistas no Gueto de Varsóvia, a legenda completa a informação, mas a fotografia num primeiro momento parece não ter relação com o texto principal, já que ela mostra o resultado de uma resistência por parte dos judeus aos nazistas, enquanto o texto trabalha mais a imagem dos judeus como vítimas dos nazistas, que tiveram os crimes julgados ao final do conflito. Ao que parece, há um conflito inicial de informação. Possivelmente o intuito seja fazer um contraponto, e romper com a visão unilateral dos fatos, mas não fica claro, deixando a impressão de que se o autor explorasse mais esse ponto, poderia contribuir para quebrar no discente a visão de vítimas em relação aos judeus, mostrando-os como pessoas que também resistiram, da maneira que era possível, às imposições nazistas. Este ponto foi bem trabalhado pelas autoras Mota e Braick, na coleção HCTM, apesar de apresentarem uma fotografia na página 83 de um grupo de crianças judias, em que é possível ver, ao fundo, um adulto, possivelmente oficial alemão, que parece reunir aquelas crianças, mas não se menciona

por qual motivo. Seriam elas deportadas para a morte instantes depois<sup>52</sup>? E por isso algum soldado fez o registro, para de uma forma mórbida guardar o feito para a posteridade? Caso isto fosse trabalhado, colaboraria para fornecer ao discente mais um traço do comportamento nazista em relação aos judeus.

Os autores Dias, Grinberg e Pellegrini, na fotografia apresentada na coleção CH página 138, apresentam um grupo de prisioneiros separados entre homens (à direita da foto) e mulheres (à esquerda), mas não se menciona o porquê, talvez tendo em vista deixar um espaço para o professor expandir a explicação em sala de aula, porém na parte desta coleção destinada a oferecer um suporte pedagógico ao docente em sua atividade, apesar de pontuar as fotografias como “importantes para os estudos históricos” (p. 300), não fornecem subsídios para tanto, apenas referências de obras sobre o assunto para o professor ampliar os conhecimentos, que, dado a correria implícita na atividade docente, é de se esperar que sejam raramente consultadas a contento.

O destaque deste bloco seria da legenda que acompanha a fotografia apresentada por Grangeiro na coleção CEH página 191, sobre os prisioneiros enfileirados para a lista de chamada no campo de concentração de Buchenwald, que aborda aspectos da imagem para expandir o assunto trabalhado, como a solidariedade dos prisioneiros ao segurar um que desvanecia.

Com relação as fotografias agrupadas aqui no bloco “Lideranças” são perceptíveis os problemas em se trabalhar a polissemia das imagens. Se tratando da representação dos “três grandes”, um exemplo seria a abordagem de Azevedo e Seriacopi, na coleção HPP página 106, que apresenta Churchill, Truman e Stálin, porém, por mais que se complemente a informação do texto principal pela legenda, não se busca uma interpretação da imagem, o que fica evidente, por exemplo, no questionamento que vem em mente: por que Truman troca as mãos no aperto com os outros líderes? Ato espontâneo ou uma forma de demonstrar a união entre direita e esquerda naquele contexto, tendo em vista um inimigo em comum? E por que ele olha para Stálin, sendo que os demais olham para frente, a fim de serem fotografados? O que poderia estar por trás desses gestos? Já indícios do estado de beligerância entre EUA e URSS, que seria um traço marcante após a Segunda Guerra? Trabalhar esses pontos poderia contribuir para que os discentes compreendessem melhor, ou com maior facilidade, o contexto de polarização entre

---

<sup>52</sup> Sobre isto ver: FRIEDLÄNDER, Saul. A Wehrmacht, a Sociedade Alemã e o Conhecimento do Extermínio em Massa dos Judeus. IN BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary. **Crimes de guerra: culpa e negação no Século XX**. Trad. Renato Rezende. Rio de Janeiro: Difel, 2005, p. 53-66.

capitalistas, cuja a figura hegemônica seriam os EUA, e socialistas, representados pela URSS, em que o mundo permaneceu após aquela guerra.

De Churchill, a legenda da fotografia trazida por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria, na coleção H página 94, à primeira vista parece não interagir com o texto principal. Este aborda os bombardeios e a situação isolada da Inglaterra em 1942. Já a fotografia representa o primeiro-ministro inglês num retorno de uma viagem aos EUA em 1943. Resta a dúvida: há relação desta viagem com os bombardeios à Londres? Voltaria ele de alguma negociação de ajuda com os EUA? Não se menciona.

A respeito das fotografias de Hitler, a ancoragem através das legendas também parece pouco trabalhada, a exemplo da apresentada por Cotrim, na coleção HG página 61, em que parece não haver interação com o texto principal, que aborda a resistência europeia ao avanço nazista. Ou na legenda para a fotografia trazida por Boulos Júnior, na coleção HSC página 99, em que é quase notório que a fotografia não é posada, mas deixa transparecer uma ação: Hitler e seus oficiais estão saindo do Museu dos Inválidos, na França. A legenda não trabalha a contento a polissemia da imagem: qual a importância daquele fato no contexto da guerra, ou da invasão à França? Era lá que estava o vagão do general Ferdinand Foch, palco da assinatura da rendição alemã na Primeira Guerra Mundial, e que seria utilizado para assinar a rendição francesa à Alemanha no contexto da Segunda Guerra Mundial? Seria por conta deste vagão que ocorreu aquela visita? Trabalhar com afinco tais questões poderia servir para o autor materializar, tendo em vista uma melhor compreensão do discente, o sentimento revanchista existente na Alemanha, com relação à França, em virtude da derrota na Primeira Guerra Mundial, que nem se quer é pontuado pelo autor da coleção como um traço ideológico presente no contexto do conflito.

No caso das legendas das fotografias do bloco “Sobreviventes”, por exemplo da apresentada por Azevedo e Seriacopi na coleção HPP, página 108, questões ficam em suspenso: O médico estava no campo de concentração ou era soviético para prestar assistências às vítimas? Ao fundo há um soldado, seria soviético? Possivelmente. As roupas dos libertos diferem: enquanto um, em destaque à esquerda, usa uma roupa menor do que o corpo, num tempo de aparente frio rigoroso, há quem esteja de casaco e até de sobretudo. Assim como foi apontado aqui, ao escrever sobre a fotografia de judeus numa fábrica no Gueto de Lodz, tais informações seriam relevantes para fornecer ao discente um entendimento maior do que se passava com os prisioneiros no interior daqueles campos de concentração que estavam sendo libertos.

Um outro exemplo seria a legenda apresentada por Santos, Ferreira, Vainfas e Faria, na coleção H página 100, que menciona, mas não diz o porquê daquelas crianças vestirem roupas de adultos ou como seria possível ao discente evidenciar isto a partir da leitura da imagem. Nela é possível perceber a presença de algumas religiosas que acompanham o grupo, mas não se menciona, por exemplo, qual o papel delas naquele momento, o que possibilitaria uma compreensão do que aconteceu com aquelas crianças, expostas já muito precocemente à um contexto de violência sem precedentes, cuja a infância, os parentes mais próximos e conhecidos foram perdidos de forma abrupta, deixando marcas profundas em suas vidas no pós-guerra.

É possível notar que há um esforço por parte de Marques e Beruti em relação a ancorar a fotografia apresentada na coleção CAH, página 64. Apesar da legenda trazer informações básicas sobre a imagem, os autores apresentam um texto abaixo, com uma seta para a fotografia, em que se busca complementar as informações apresentadas, contextualizando a imagem.

No bloco “Cotidiano”, por exemplo, é perceptível que as legendas das fotografias apresentadas por Alves e Oliveira (coleção COH, página 126); por Boulos Júnior (coleção HSC, página 107); e por Dias, Grinberg e Pellegrini (coleção CH, página 128) procuram fixar o que vem exposto nas imagens: uma fábrica de leite que existia; alunos que retiram livros; uma biblioteca em ruínas pelos bombardeios nazistas em Londres.

Já as legendas das fotografias apresentadas por Azevedo e Seriacopi (coleção HPP, página 102), e por Vicentino e Vicentino (coleção OLH, página 150) aparentam a falta de tentativa de ser fixar ao máximo o sentido do que vem exposto na imagem. Naquela, por exemplo, a legenda informa que são dezenas de ingleses aguardando em uma fila para adquirirem peixe nos tempos de guerra. Deixa-se possivelmente subtendido que lojas foram fechadas no entorno em virtude do tempo de crise em que se vivia. Porém, ao não deixar claro quem eram aquelas pessoas na fila (classe média? empobrecidos no contexto de crise?), não se aproveita a oportunidade para aprofundar justamente como que essa crise afetou as diferentes camadas da população, algo importante para gerar uma compreensão por parte do discente de como a guerra atingiu de maneira direta e incisiva o dia-a-dia da população das diversas camadas sociais de países envolvidos.

Tanto Azevedo e Seriacopi quanto Alves e Oliveira deixaram passar despercebido nas fotografias que neste bloco retratam civis em Londres, o aspecto da fila, algo importante já que muitos dos que se aventuram a estudar os aspectos culturais de Londres, afirmam que o orgulho dos britânicos em enfileirar-se, hoje um aspecto cultural, tenha surgido durante a Segunda

Guerra Mundial<sup>53</sup>. Trabalhar isso no livro didático talvez servisse para mostrar a dinamicidade da cultura, que acaba por absorver realidades nos contextos mais diversificados, e transmiti-las como constituintes de um povo ao longo das gerações.

A legenda da fotografia apresentada por Vicentino e Vicentino (coleção OLH, página 150) não menciona que cidade alemã estaria retratada, o que ajudaria a dimensionar o sentido da destruição exposta. Não ressaltam o porquê do predomínio na imagem de mulheres e crianças, por exemplo. Onde estão os homens adultos naquele momento? Ao não se trabalhar este ponto os autores deixam passar a oportunidade de ressaltar que, em virtude da necessidade, por exemplo na Alemanha, de soldados para as frentes de batalhas, as famílias passariam a ter as mulheres como provedoras do lar. Este ponto poderia contrabalançar com um viés mais social a exposição marcadamente factual que os autores desta coleção deram ao conflito.

No bloco “Resistência”, as imagens procuram evidenciar como a participação de grupos dentro de países dominados pelo nazismo foi de suma importância no combate, e na posterior expulsão das tropas alemãs. Há um esforço em algumas fotografias no que se refere a trabalhar ao máximo a polissemia da fotografia, como por exemplo a imagem apresentada por Grangeiro na coleção CEH, página 189, que mesmo não interagindo com o texto principal, a legenda acaba por ancorar a imagem e acrescentar informações ao texto, como o local em que a comemoração acontece, ou mencionando a própria existência da resistência na França.

No bloco “Indústria de Guerra”, fica perceptível<sup>54</sup> a tentativa empreendida através das legendas em buscar trabalhar o máximo a polissemia das imagens. O problema aparece quando a legenda da fotografia apresentada por Alves e Oliveira (coleção COH, página 118) pontua um “modelo de produção em massa”, mas não especifica as possíveis características deste modelo (seria pós fordismo? Taylorismo? Não se informa). Será que não se menciona isto porque parte do princípio da biblioteca intelectual, que o aluno deveria deter o conhecimento prévio, do ano anterior, sobre a Revolução Industrial e os modelos de produção? Outro ponto em aberto seria a utilidade deste avião no contexto de guerra. É pontuado a utilidade da produção industrial, como grande geradora de renda para os EUA, mas as potencialidades em específico daquela aeronave, Mustang P-51, (por exemplo a ser de um caça norte-americano de longo alcance utilizado pelos aliados, cujos pilotos afirmam ter sido responsáveis por inúmeras baixas inimigas) produzida em larga escala, não são mencionadas. Possivelmente trabalhar a rapidez da produção e as potencialidades do que era produzido serviria para os autores irem além da

---

<sup>53</sup> Ver: <http://www.bbc.com/future/story/20170320-we-hate-to-admit-it-but-brits-arent-the-best-at-queuing>

<sup>54</sup> Exceto na fotografia da coleção HSC, por compor uma atividade na qual o exercício de explorar a imagem ficaria a cargo do discente.

simples relação apresentada, no que se refere à entrada dos EUA no conflito ocasionar a vitória dos aliados, e trabalhem o modo como o poderio bélico norte-americano colaborou para a materialização dessa vitória

Em relação a fotografia deste bloco, apresentada por Mota e Braick na coleção HCTM, página 82, é perceptível que o esforço de ancoragem deixa passar em branco o fato de imagens como esta terem sido utilizadas por campanhas norte-americanas<sup>55</sup> para evidenciar a necessidade patriótica das mulheres comporem a força de trabalho nacional, o que evidenciaria ao discente, caso fosse pontuado na obra, como as propagandas eram utilizadas no contexto do conflito, para modelar o imaginário das pessoas mediante as necessidades do Estado.

No bloco “Enfermeiras”, é evidente o esforço em se ancorar os sentidos da fotografia por parte de Alves e Oliveira (coleção COH, página 124) por exemplo, pela interação desta, tanto com a legenda que a acompanha, quanto com o texto principal e o texto do box na qual aparece, constando ainda de uma atividade que visa explorar os sentimentos dos norte-americanos, a partir daquela fotografia, em relação ao final do conflito. Uma pena estes autores não apresentarem nenhuma fotografia retratando o fim do conflito para os que sobreviveram ao horror dos campos de concentração e extermínio, como a fotografia apresentada por Marques e Beruti na coleção CAH, página 64, agrupada aqui no bloco “Sobreviventes”, que mostra um grupo de judeus abatidos e debilitados fisicamente. Contrapor essas imagens, por exemplo, possibilitaria perceber como que a euforia pelo fim do conflito não era unânime, já que para os sobreviventes os traumas de todos os horrores vivenciados<sup>56</sup> nos campos de concentração e extermínio, a saúde debilitada, a quase total perda da identidade, enquanto povo, dos laços familiares e sociais, em virtude dos milhões de mortos ainda tornaria o conflito presente em suas vidas por muito tempo.

Já na fotografia apresentada por Mota e Braick, na coleção HCTM, página 81, que também apresenta a felicidade de um grupo de mulheres com o fim do conflito, é perceptível um certo deslocamento da mesma em relação ao tópico em que está inserida, que trata das conferências realizadas, por apresentar uma ligação maior com o tópico anterior da coleção, que aborda o final do conflito.

---

<sup>55</sup> Ver: <https://www.history.com/topics/world-war-ii/rosie-the-riveter>

<sup>56</sup> Para alguns autores, uma das marcas de regimes com pretensões totalitárias, como o nazismo, seria almejar o domínio total dos indivíduos. Sobre isto ver: GRAÇA, Luís Otávio Barroso da. Um exame de práticas totalitárias no pós-11 de setembro à luz de Celso Lafer e Carlo Ginzburg. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 44, n. 175, jul/set 2007, p. 395-407.

Até aqui, é possível perceber como que, na maior parte das vezes, as legendas que acompanham as fotografias apresentadas<sup>57</sup> não dão conta de trabalhar a polissemia presente. Mas isto afeta o trato da fotografia como fonte no ofício de narrar os fatos histórico em cada coleção?

## **5.2.O trabalho das fotografias enquanto fontes**

Considera-se nesta pesquisa que o esforço empreendido pelos autores das coleções em questão, no que se refere às legendas trabalharem a polissemia existente nas fotografias apresentadas seja uma espécie de ponto de partida para trabalharem a fotografia como uma fonte histórica: se num primeiro momento a legenda conseguisse ancorar os sentidos possíveis das imagens, seria de se esperar, por conseguinte, uma incursão às camadas mais profundas do que está sendo tratado, a partir do exposto por Kossoy (2004), numa tentativa de se empreender uma análise iconográfica e uma interpretação iconológica da imagem em questão.

Para este autor, empreender uma análise iconográfica significaria buscar decodificar as informações ali explícitas e implícitas, tanto do documento quanto do suporte que o contém, por dois passos: 1- a reconstituição do processo que originou a fotografia, determinando os elementos que concorreram para sua materialização documental, como o assunto, o fotógrafo e a tecnologia, por exemplo, em um dado lugar e época; 2- obter uma identificação minuciosa dos detalhes icônicos que compõem seu conteúdo (KOSSOY, 2004, p. 58). No que se refere à interpretação iconológica, esta se daria tanto por um resgate da história do próprio assunto, como por uma busca do processo de criação que resultou na representação em estudo.

Nas coleções aqui trabalhadas, mesmo que os autores no texto principal e, na maioria das vezes na legenda, informem o espaço e o tempo em que a imagem foi registrada, ancorando também o assunto tratado, informações sobre os fotógrafos responsáveis por tais imagens são precárias, tanto em virtude de, na época do conflito, não haver uma tradição de nominar os fotógrafos nos créditos da imagem, quanto de um descuido dos autores das coleções no que se refere a levantar tais dados por meio de pesquisas mais apuradas.

---

<sup>57</sup> Com relação às legendas das quatro fotografias não alocadas nos blocos temáticos desta pesquisa, destaca-se que: tanto na obra de Cerqueira, Pontes e Santiago (coleção PH, página 83), quanto na obra de Dias, Grinberg e Pellegrini (coleção CH, página 136) aparentemente as legendas cumprem a função, mas a fotografia daquela não se relaciona com o texto central, já que este não menciona o exército soviético entrando em Berlim. Ou a legenda apresentada pelos autores para a fotografia presente na coleção CH, página 130, que não deixa claro tratar-se aquela imagem de um incêndio de prédios ou da retirada da população, o que poderia prejudicar a compreensão do discente da prática comum aos soldados soviéticos da tática de terra arrasada.

Assim, é possível perceber que em grande parte das fotografias opta-se por mencionar o banco de imagem que se retirou tais fotografias, como o *Keystone*<sup>58</sup>, *Getty Images*<sup>59</sup>, *Latinstock*<sup>60</sup>, *The Bridgeman Art*<sup>61</sup>, *Akg-imagens*<sup>62</sup>, *Ap Photo*<sup>63</sup>, o que acaba por dificultar a percepção das influências dos fotógrafos presentes nas imagens apresentadas.

Aspectos como enquadramento do assunto fotografado, plano e composição<sup>64</sup> também são negligenciados, mesmo tais informações sendo de fundamental importância para se entender a visão dos fatos retratados que o fotógrafo queria passar.

Por exemplo, a fotografia que retrata a chegada dos judeus no campo de concentração de Auschwitz, trazida por Dias, Grinberg e Pellegrini na coleção CH, página 138, em que é possível perceber um enquadramento da imagem num plano geral, no que se refere a um plano mais aberto, que acaba situando o observador, apresentando uma localização concreta: ao fundo o portão de entrada do campo, na lateral os trilhos de trem que levavam os prisioneiros até ali. O enquadramento utilizado pelo fotógrafo possibilita a impressão de profundidade de campo visual e, com ela, a mensura do elevado número de pessoas que estavam chegando ao campo naquele momento retratado. Os que chegavam estão diluído visualmente no conjunto de pessoas. A forma utilizada pelo fotógrafo de diluir as diferenças existentes naquele grupo, separado entre homens e mulheres, acaba por evidenciar um traço ideológico ali presente: os nazistas não consideravam os judeus como dignos de humanidade, eles não eram vistos como pessoas cuja dignidade da vida deveria ser preservada, mas como seres que deveriam ser extirpados do mundo, em escala industrial. Assim, mesmo que a coleção não apresentasse o fotógrafo responsável por essa imagem, a partir do trato de aspectos como o plano utilizado para fotografar aquele assunto, se chegaria à conclusão de que aquela fotografia foi tirada por alguém que, no mínimo simpatizava com a ideologia nazista. Mas tal levantamento não se fez presente nesta coleção, podendo prejudicar, por exemplo, este entendimento.

---

<sup>58</sup> Banco de imagens e vídeos tido por pioneiro na comercialização no Brasil, com vista a atender ao mercado publicitário e editorial, contando com coleções de uso gratuito e coleções de uso protegido. Ver: <https://www.grupokeystone.com.br>

<sup>59</sup> Fonte de conteúdo visual, tendo em vista a defesa dos direitos criativos, a liberdade de imprensa e a proteção de jornalistas. Ver: [www.gettyimages.com.br](http://www.gettyimages.com.br)

<sup>60</sup> Empresa licenciadora de conteúdo de comunicação, estabelecida desde 1988, atuando na representação de agências internacionais, tais como: *Corbis*, *Magnum Photos*, *Reuters*, *NY Times*, por exemplo. Ver: <https://www.latinstock.com.br>

<sup>61</sup> Atuante no mercado de imagens para museus, coleções e artistas. Ver: <https://www.bridgmanimagens.com>

<sup>62</sup> Biblioteca de imagens com escritórios em Londres, Berlim e Paris, especializada em arte, história e fotografia vintage. Ver: <https://www.akg-imagens.co.uk/C.aspx?VP3=CM53&VF=Home>

<sup>63</sup> Arquivo de filmes e vídeos do *Associated Press* (AP), fonte de notícias independentes.

<sup>64</sup> Sobre este assunto ver: SOUSA (2002).

Este exemplo não se constitui numa exceção, mas em uma amostra do que os autores, na maior parte das vezes, não fizeram em suas coleções. Diferentemente da proposta presente no Edital 2018, no que se refere a necessidade de se trabalhar a fotografia como uma fonte, que colabora na narrativa dos fatos, nos respectivos capítulos relacionados a Segunda Guerra, os autores aqui trabalhados não têm esta preocupação em suas respectivas coleções. As exceções são: Grangeiro, na coleção CEH, página 191, que ao retratar prisioneiros enfileirados busca explorar o significado do primeiro plano da imagem; Alves e Oliveira, na coleção COH, página 124, que ao apresentarem a conhecida fotografia do beijo do marinheiro com a enfermeira na *Times Square*, traz uma questão sobre a imagem, explorando-a como fonte; Boulos Júnior, na coleção HSC, página 105, que traz a imagem de uma mulher negra numa fábrica, seguida de questões que denotam o seu uso como fonte; e Mota e Braick, na coleção HCTM, página 83, que buscam a partir da imagem dos sobreviventes do campo de concentração de Wübbelin, trabalhar as condições de vida dessas pessoas no contexto da guerra.

Mas pode-se questionar que essa conclusão, no que se refere aos autores em suma não trabalhem as fotografias como fontes em suas coleções, e sim como ilustrações do que está sendo dito no texto principal, seja algo parcial, tendo em vista este trabalho analisar apenas um capítulo de cada coleção, e que há outros capítulos, com outras temáticas, e com fotografias também. E se em outro capítulo cada uma destas coleções aprofundaram o trabalho das fotografias para além de meras ilustrações? Isso não acabaria por se contrapor às conclusões que se apresentaram até aqui?

Considerando ser mais prudente o trabalho de tais imagens como fonte nas atividades apresentadas ao final de cada capítulo, ou em box e seções específicas, em virtude do caráter sintético do texto principal que não possibilitaria um trato aprofundado; e tendo em vista reforçar a tese aqui apresentada, no que se refere aos autores das coleções aprovadas no PNLD 2018, para o componente curricular História, na maior parte das vezes, não utilizarem em suas obras as fotografias como fontes no ofício de narrar os fatos históricos, apresenta-se o levantamento<sup>65</sup> a seguir.

---

<sup>65</sup> Este levantamento foi feito nos livros relacionados ao terceiro ano do ensino médio, por considerar-se que: 1-os livros escolhidos, pelo próprio recorte temporal ( do final do século XIX/início do século XX até os dias atuais), concentrariam um maior percentual de fotografias dos eventos históricos, se comparado, por exemplo, aos livros do primeiro ou do segundo ano do ensino médio; 2- isto corroboraria para traçar um paralelo entre o número de fotografias relacionadas à Segunda Guerra Mundial e o número de fotografias gerais presentes em cada obra, por exemplo.

### 5.3. Contagem geral das fotografias nas coleções do PNLD 2018

Para este levantamento, partiu-se de alguns critérios: foram contadas as fotografias de forma geral (quantas fotografias aparecem em cada capítulo, de cada uma das obras aprovadas, para saber qual a proporção em relação às imagens da Segunda Guerra); o número de fotografias não incluiria imagens de filmes, capa de livros ou de filmes, frente de jornais, fotomontagens, por exemplo; em relação as atividades, incluíram-se tanto atividades de interpretação das imagens quanto atividades que partem da fotografia para outras perguntas, e até trechos de interpretação de fotografia no decorrer dos capítulos aí contadas como uma. Também foram inclusas as orientações para professor efetuar algum tipo de pesquisa. Não inclui, porém, as atividades em que as fotos só ilustram, tão pouco as atividades de fotos em capas de revistas, ou as questões sobre fotografias de escultura, por esta ser o foco.

Para cada coleção organizou-se uma tabela com informações quanto ao número de unidades que o livro possui (quando esta divisão foi utilizada), de fotografias localizadas na abertura dos capítulos (caso existisse), a quantidade de capítulos, juntamente com a distribuição quantitativa de fotografias por cada um<sup>66</sup>; se há atividades (e quantas); o total de fotografias por coleção e o total de atividades que exploram as mesmas.

A partir disto, a seguir serão expostas as tabelas organizadas neste levantamento, acompanhadas de um breve comentário indicativo de se/como os autores de cada coleção retratada subsidiam o professor para trabalhar a fotografia como fonte histórica.

---

<sup>66</sup> O número de fotografias nos capítulos sobre Segunda Guerra por vezes não corresponde ao número de “fotografias de Segunda Guerra” nos capítulos que foram investigados nesta pesquisa. Isso se explica em virtude das fotografias terem sido selecionadas aqui, entre outros critérios, a partir do recorte temporal (1939-1945). Já os capítulos trazem, por vezes, fotos de muitos outros recortes temporais, mesmo que só se proponha a tratar sobre o conflito.

## TABELAS DE 5 A 17

### Quantitativo de fotografias e atividades por coleção aprovada no PNLD 2018

\*- representa os capítulos relacionados à Segunda Guerra Mundial

Coleção Caminhos do Homem (CAH) <sup>67</sup>					
UNIDADE	I			II	
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	03			-	
CAPÍTULOS	1*	2	3	1	2
Nº DE FOTOGRAFIAS	26	22	04	20	10
HÁ ATIVIDADES?	Sim	Sim	Sim	Sim	-
Nº DE ATIVIDADES	03	01	01	01	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 85					
TOTAL DE ATIVIDADES: 06					

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

No suporte para o professor, ao final da coleção *Caminhos do Homem*, os autores Adhemar Marques e Flávio Beruti apresentam a importância do mesmo conduzir as atividades relacionadas às fotografias entendendo-as como fontes e não como ilustração, porém não se apresentam indicações que deem suporte ao docente para tanto.

<sup>67</sup> No caso desta coleção, o capítulo 1 da primeira unidade não é só sobre Segunda Guerra.

Coleção Cenas da História (CEH)															
UNIDADE	I					II						III			
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	-					02						-			
QUANTOS INTENS	-					04						-			
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11*	12	13	14	15
Nº DE FOTOGRAFIAS	-	01	-	-	05	04	05	07	06	08	09	10	18	10	09
HÁ ATIVIDADES?	-	Sim	-	-	Sim	-	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-
Nº DE ATIVIDADES	-	03	-	-	02	-	-	02	-	-	-		-	-	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 94															
TOTAL DE ATIVIDADES: 11															

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Na parte dedicada ao professor da coleção *Cenas da História*, o autor Cândido Grangeiro considera as imagens, no geral, como recursos didáticos importantes, em que se faz necessário estimular os alunos à observação atenta das mesmas, no que se refere à disposição dos elementos no espaço, de percepção das cores, das formas utilizadas e das condições de produção, por exemplo.

Coleção #Contato História (CH)												
UNIDADE	I	II	III	IV	V	VI*	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Nº DE FOTOGRAFIAS	09	25	16	20	16	29	25	17	19	25	30	27
HÁ ATIVIDADES?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim							
Nº DE ATIVIDADES	02	04	03	01	01	01	01	01	01	01	03	01
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 258												
TOTAL DE ATIVIDADES: 20												

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Adriana M. Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, autores da coleção *#Contato História*, no suporte para o professor, pontuam que as imagens são amplamente utilizadas ao longo da obra, porém não fornecem esquema algum para que o professor as trabalhe em sala de aula.

Coleção Conexões com a História (COH)												
UNIDADE	I				II			III		IV		
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	01				01			-		01		
QUANTOS ITENS	1				2			-		1		
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5	6	7*	8	9	10	11	12
Nº DE FOTOGRAFIAS	07	12	05	12	11	12	14	22	21	10	14	17
HÁ ATIVIDADES?	-	-	-	Sim	Sim	-	Sim	Sim	-	-	-	-
Nº DE ATIVIDADES	-	-	-	07	03	-	02	03	-	-	-	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 160												
TOTAL DE ATIVIDADES: 15												

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, autores da coleção *Conexões com a História*, na parte do suplemento para o professor, de maneira geral, não oferecem instruções ou procedimentos a serem seguidos pelo docente da educação básica para trabalhar o universo das imagens apresentadas na obra.

Coleção História (H)																
UNIDADE	I							II						III		
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	-							-						1		
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Nº DE FOTOGRAFIAS	13	04	05	09	03	08	14	04	12	17	15	10	10	14	13	14
HÁ ATIVIDADES?	-	-	-	Sim	-	-	Sim	-	Sim	Sim	Sim	-	-	-	Sim	-
Nº DE ATIVIDADES	-			3			1		2	1	1				1	
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 166																
TOTAL DE ATIVIDADES: 09																

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Os autores Georgina dos Santos, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, na coleção *História*, concebem a imagem fotográfica como um documento histórico que precisa ser contextualizado, problematizado e analisado, explicando para o professor como se daria cada uma dessas etapas.

Coleção História- das Cavernas ao Terceiro Milênio (HCTM)													
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5*	6	7	8	9	10	11	12	
Nº DE FOTOGRAFIAS	04	10	13	09	11	11	16	21	11	22	24	22	
HÁ ATIVIDADES?	-	Sim	-	Sim	-	-	-	-	Sim	-	Sim	Sim	
Nº DE ATIVIDADES		01		01					01		01	02	
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 174													
TOTAL DE ATIVIDADES: 06													

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

No suplemento para o professor ao final da coleção *História- das Cavernas ao Terceiro Milênio*, as autoras Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick não trazem qualquer tipo de informação que subsidie o trabalho com as imagens fotográficas pelos docentes em sala de aula.

Coleção História em Debate (HD)										
CAPÍTULOS	1	2	3*	4	5	6	7	8	9	10
Nº DE FOTOGRAFIAS	05	18	15	08	22	16	18	17	14	03
HÁ ATIVIDADES?	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nº DE ATIVIDADES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 136										
TOTAL DE ATIVIDADES: 00										

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Na coleção *História em Debate*, os autores Renato Mocellin e Rosiane de Camargo orientam o professor a explorar a fotografia como um documento, a partir de perguntas básicas, como por exemplo o que foi registrado, por que motivo, quais elementos compõem a cena, que mensagem a fotografia transmite.

Coleção História Global (HG)																
UNIDADE	I				II				III				IV			
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	-				-				1				-			
CAPÍTULOS	1	2	3	4*	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Nº DE FOTOGRAFIAS	03	03	05	04	01	05	06	07	05	04	11	18	11	03	14	
HÁ ATIVIDADE?	-	-	Sim	-	-	-	-	Sim	-	-	Sim	Sim	Sim	-	Sim	
Nº DE ATIVIDADES	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	-	1	
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 101																
TOTAL DE ATIVIDADES: 08																

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

O autor Gilberto Cotrim, na parte destinada ao professor da coleção *História Global*, acaba por fornecer instruções para se utilizar a conteúdo as fotografias, e os demais recursos iconográficos, como fonte, tais como: identificar o tipo de obra, sua data, local de produção, informações sobre o autor; observar detalhes das imagens, refletindo sobre os diferentes sentimentos que elas podem despertar nos estudantes; analisar o contexto de produção da

imagem. Além disso, esta coleção também indica uma bibliografia complementar sobre o assunto.

Coleção História- Passado e Presente (HPP)														
UNIDADE	I				II					III	IV			
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	02				02					-				
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5*	6	7	8	9	10	11	12	13	
Nº DE FOTOGRAFIAS	08	12	17	12	06	15	16	11	16	17	11	16	19	
HÁ ATIVIDADES?	-	-	Sim	Sim	-	Sim	-	-	Sim	-	-	-	Sim	
Nº DE ATIVIDADES			2	3	-	1	-	-	2	-	-	-	1	
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 180														
TOTAL DE ATIVIDADES RELACIONADAS: 09														

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Ao final da coleção *História- Passado e Presente*, na parte dedicada ao suporte pedagógico para o professor trabalhar os conteúdos em sala de aula, os autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi dizem ser possível ao docente discutir algumas estratégias utilizadas durante o ato de fotografar e no momento de editar as imagens para ressaltar ou maquiagem determinados aspectos. Não apresentam, porém, de forma geral, nenhuma espécie de instrução para que o professor trabalhe as fotografias da obra em sala de aula, apenas em relação à fotografia da resistência francesa, tirada por Robert Capa (possivelmente no intuito de ser um modelo a seguir).

Coleção História, Sociedade & Cidadania (HSC)													
UNIDADE	I			II				II				IV	
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	-			01				03				02	
QUANTOS ITENS	-			-				-				1	
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5*	6	7	8	9	10	11	12	13
Nº DE FOTOGRAFIAS	04	11	15	09	08	13	06	13	11	18	16	34	16
HÁ ATIVIDADES?	Sim	Sim	-	Sim	Sim	-	-	-	-	Sim	Sim	Sim	-
Nº DE ATIVIDADES	01	03	-	03	05	-	-	-	-	01	03	04	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 180													
TOTAL DE ATIVIDADES: 20													

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Alfredo Boulos Júnior, autor da coleção *História, Sociedade & Cidadania*, na parte dedicada ao docente, aponta procedimentos que podem ser seguidos para proporcionar aos discentes uma leitura das imagens fixas em sala de aula, fornecendo assim um suporte para o professor no que se refere ao trato destas como fonte.

Coleção Oficina de História (OFH)									
CAPÍTULOS	1	2	3	4*	5	6	7	8	9
Nº DE FOTOGRAFIAS	08	11	06	05	09	09	22	24	21
HÁ ATIVIDADES?	-	-	Sim	-	-	Sim	Sim	Sim	-
Nº DE ATIVIDADES	-	-	01	-	-	01	01	02	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 115									
TOTAL DE ATIVIDADES: 05									

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

No apoio pedagógico destinado ao professor, ao final da coleção *Oficina de História*, os autores Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, apesar de destinarem uma parte às fotografias, não fornecem instruções de como se proceder em uma análise minuciosa desta

fonte, tão somente escrevem que é preciso atentar-se a “quem está tentando nos dizer o que” (2016, p.324).

Coleção Olhares da História- Brasil e Mundo (OLH)													
UNIDADE	I								II				
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	6								4				
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5	6	7	8*	9	10	11	12	13
Nº DE FOTOGRAFIAS	08	13	14	16	11	10	14	16	23	27	28	29	26
HÁ ATIVIDADES?	Sim	-	-	-	-	-	-	-	Sim	-	-	-	-
Nº DE ATIVIDADES	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 245													
TOTAL DE ATIVIDADES: 02													

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

No manual destinado ao professor da coleção *Olhares da História- Brasil e Mundo*, os autores Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino também não apresentam relevantes instruções para o docente trabalhar as fotografias em sala de aula.

Coleção Por dentro da História (PH)																	
UNIDADE	I							II						III			
Nº DE FOTOGRAFIAS NA ABERTURA DA UNIDADE	03							02						12			
QUANTOS ITENS	-							-						-			
CAPÍTULOS	1	2	3	4	5	6*	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Nº DE FOTOGRAFIAS	08	10	06	04	07	09	03	11	11	08	08	07	13	12	12	10	10
HÁ ATIVIDADES?	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Sim	Sim	-	-
Nº DE ATIVIDADES	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	03	-	-
TOTAL DE FOTOGRAFIAS: 166																	
TOTAL DE ATIVIDADES: 06																	

Tabela confeccionada pela autora para esta dissertação.

Os autores Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, no suporte dedicado ao professor da coleção *Por dentro da História*, apontam instruções a serem seguidas para incentivar uma observação atenta às imagens por parte dos alunos, como por exemplo: perceber a disposição dos elementos no espaço, a composição da cena, a construção do discurso imagético; organizar as observações no trabalho com as imagens; associar as imagens ao tema; atentar para as condições de produção das mesmas.

A partir destes dados quantitativos apresentados nas tabelas anteriores, é possível perceber que, no que se refere à presença de fotografias por coleções, há uma grande utilização, já que, ao todo, há 2.060 fotografias nas coleções aprovadas no PNLD 2018. Porém, e diferentemente da proposta do edital, para tais imagens não existe nem metade deste número correspondente a algum tipo de atividade que vise explorar esta fonte histórica, já que há apenas 117 atividades ao todo (6%), e nem todas as coleções apresentam algum suporte para que o professor explore tal fonte por conta própria em sala de aula (somente 6 das 13 coleções aprovadas apresentam isto).

Dado o caráter marcante do livro didático como uma obra de síntese, que cumpre o papel didático de auxiliar e subsidiar o professor em sala de aula, percebeu-se que há um esforço em se apresentar nas legendas as informações básicas quanto ao local e o ano de registro da imagem (porém, como foi visto, em algumas coleções há erros básicos de datação, por exemplo). Na maior parte dos casos, como evidenciou-se, o fato de não se explorar a polissemia das fotografias, não ocasionaria grandes problemas na compreensão da temática “Segunda Guerra” como um todo. O problema residiu quando a falta de empenho por parte de alguns autores em se trabalhar tal aspecto se fez notar em imagens como as do bloco “Judeus e julgamento” e “Sobreviventes”, por exemplo, por poder prejudicar a compreensão de aspectos importantes ligados ao conflito.

Claro que se compreende aqui que, possivelmente, quando o Edital 2018 dizia que as coleções deveriam trabalhar as fotografias como fontes, se referia sinteticamente a referenciar tais imagens como produtos de um dado contexto, por exemplo, cabendo ao docente escolher qual fotografia seria trabalhada em sala de aula, e fornecendo subsídios para tanto. O que, como foi apresentado, não ocorreu em todas as coleções, já que cerca de 54% delas, como demonstrado, têm pouco ou nenhum subsídio (instrução ou esquema) que ajude o professor. Pode ser que, como essas coleções trazem algum tipo de atividade, seus respectivos autores pensem que estas serviram como modelo para o docente em sala. Caso interessante seria o da coleção OLH, na qual os autores pontuam como se explorar a imagem fotográfica, mas no

decorrer do capítulo (como na fotográfica que eles trazem de Hitler) não efetivam tal análise; ou a coleção PH, em que os autores também dizem como que teoricamente deve se trabalhar uma imagem como fonte, mas, como foi apresentado aqui, em 4 das 5 fotografias de Segunda Guerra que possui não efetivam o que trazem na teoria, por exemplo.

Observa-se assim que, diferente do que era exigido no edital, as fotografias na maior parte das vezes apenas ilustram o texto das coleções em questão, e o que se apresentou com as imagens relacionadas à Segunda Guerra se conferiu em uma amostragem do que é possível observar no geral das coleções aprovadas no PNLD 2018.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, é possível perceber que, atualmente, há um reconhecimento da fotografia como uma das muitas fontes existentes na atividade do historiador de narrar os fatos históricos, o que ficou evidente no conjunto de livros didáticos aprovados para o componente curricular História no PNLD 2018 que, nos 13 livros referentes ao terceiro ano do ensino médio, por exemplo, somam 2.060 imagens fotográficas, distribuídas de forma não igualitária pelas seções dos mesmos.

Em se tratando do percentual das imagens correspondentes à Segunda Guerra Mundial, a partir do número total de fotografias em cada coleção, exposto nas tabelas do capítulo anterior, percebe-se que há: 1% na coleção CAH; 4% na coleção CEH; 8% na coleção CH; 5% na coleção COH; 5% na coleção H; 5% na coleção HCTM; 7% na coleção HD; 4% na coleção HG; 3% na coleção HPP; 3% na coleção HSC; 2% na coleção OFH; 4% na coleção OLH; e 3% na coleção PH.

No edital para o PNLD 2018, como foi pontuado nesta pesquisa, um dos critérios de seleção das obras submetidas pelas editoras seria trabalhar as fotografias, ao longo da coleção, como fontes históricas, para além de sua corrente utilização como ilustração. Foi, porém, possível perceber que, apesar do visível esforço contido em uma obra de síntese, como é o livro didático, em trabalhar por exemplo a polissemia das imagens fotográficas, a partir de suas legendas, houve ausências que podem prejudicar a compreensão do discente em relação ao conflito, como, por exemplo, no caso das fotografias aqui alocadas nos blocos temáticos “Judeus e julgamento” e “Sobreviventes”.

Desses percentuais mencionados anteriormente, foi possível perceber também que raros foram os autores que, de alguma maneira, propuseram atividades de interpretação das imagens de Segunda Guerra, como por exemplo: Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira na coleção *Conexões com a História* (3ed.); e Alfredo Boulos Júnior na coleção *História, Sociedade & Cidadania* (2ed.).

Se subtede-se que a exigência do Edital 2018 apenas queria dizer que os autores deveriam referenciar, em suas respectivas coleções, as fotografias e fornecer subsídios para o professor trabalha-las em sala de aula, mesmo assim percebe-se falhas, já que em 7 das 13 coleções foi possível notar que não se fornecem grandes instruções que auxiliem o professor a explorar as fotografias em sala de aula, caso de: Adhemar Marques e Flávio Beruti, na coleção *Caminhos do Homem* (3ed.); Adriana Machado Dias, Keila Grinberg e Marco Pellegrini, na coleção *#Contato História* (1ed.); Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, na coleção

*Conexões com a História* (3ed.); Myriam Becho Mota e Patrícia Ramos Braick, na coleção *História- das Cavernas ao Terceiro Milênio* (4ed.); Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi, na coleção *História- Passado e Presente* (1ed.); Flávio de Campos, Júlio Pimentel Pinto e Regina Claro, na coleção *Oficina de História* (2ed.); e Bruno Vicentino e Cláudio Vicentino, na coleção *Olhares da História- Brasil e Mundo* (1ed.).

Com relação aos autores que trazem em suas coleções instruções quanto ao trato das fotografias como fontes, pelo menos em duas delas não conseguem, como demonstrado aqui, praticar o que teorizam, a exemplo: Gilberto Cotrim, na coleção *História Global* (3ed.); e Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes e Pedro Santiago, na coleção *Por dentro da História* (4ed.), por exemplo.

Isto longe de ser uma exceção, constituiu-se numa amostra do que foi possível observar nas coleções de forma geral: as fotografias não são exploradas à contento como fontes no ofício de narrar os fatos históricos nas obras aprovadas para o PNLD 2018, mesmo naquelas que há anos se encontram presentes neste lucrativo mercado que envolve os livros didáticos no Brasil.

Com isto pontua-se que a presente dissertação alcançou seu objetivo, no que se refere a investigar como as fotografias eleitas aqui como representantes da Segunda Guerra Mundial foram trabalhadas nos livros didáticos de História das coleções aprovadas para o PNLD 2018. O que, longe de esgotar tal temática, se confere apenas na revelação de um dos muitos ângulos de observação possíveis em relação à utilização das fotografias nos livros didáticos de História.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 7.1. Fontes

#### Documentos

BRASIL. MEC. **Edital de Convocação 4/2015-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. MEC. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

#### Obras aprovadas para o PNLD 2018

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **Conexões com a História**. Salvador: Moderna, 3 ed., 2016.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História- Passado e Presente**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História**. Lauro de Freitas: Leya, 2 ed., 2016.

CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História**. São Paulo: Escala Educacional, 4 ed., 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva Educação, 3 ed., 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **#Contato História**. Salvador: Quinteto, 2016.

GRANGEIRO, Cândido. **Cenas da História**. São Paulo: Palavras e Projetos Editoriais, 2016.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História, Sociedade & Cidadania**. Salvador: FTD, 2 ed., 2016.

MARQUES, Adhemar; BERUTI, Flávio. **Caminhos do Homem**. São Paulo: Base Editorial, 3 ed., 2016.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em Debate**. São Paulo: Editora do Brasil, 4 ed., 2016.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História - das Cavernas ao Terceiro Milênio**. Salvador: Moderna, 4 ed., 2016.

SANTOS, Georgina dos; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **História**. São Paulo: Saraiva Educação, 3 ed., 2016.

VICENTINO, Bruno; VICENTINO, Cláudio. **Olhares da História –Brasil e Mundo**. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

## 7.2. Artigos e Livros

### Artigos utilizados da Revista História Hoje

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 46-65, 2016.

ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 9, p. 9-30, 2016.

AMORIM, Érika Oliveira. Ensino de História: como a extensão universitária potencializa a formação profissional. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 172-190, 2017.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 31-56, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 9, p. 262-284, 2016.

CUBAS, Caroline Jaques; ROSSATO, Luciana. Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do Pibid. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 211-230, 2016.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. O Currículo Mínimo, o ensino de História e o Sistema Estadual de Avaliação no estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem na escola básica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 4, nº 8, p. 328-347, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. Professores iniciantes ensinando História: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 3, p. 87-107, 2013.

CARVALHO, Alessandra; KNACK, Diego. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a ditadura militar na educação básica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 12, p. 98-121, 2017.

COSTA, Hilton. Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p. 217-238, 2012.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 4, nº 8, p. 247-264, 2015.

DIAS, Carolina Kesser Barcellos; SEGER, Dayanne Dockhorn; OGAWA, Milena Rosa Araújo. Projeto Pipoca Clássica: o uso do cinema como ferramenta para discussão e ensino da Antiguidade Clássica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 12, p. 158-176, 2017.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de história e a questão indígena. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 255-266, 2012.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. Espaço e tempo como dimensões do conhecimento e objeto de ensino-aprendizagem em História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 227-246, 2012.

FONTINELES FILHO. Linguagens de Clio: práticas pedagógicas entre a literatura e os quadrinhos no ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 9, p. 285-308, 2016.

GALASSO, Bruno José Betti; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Educação *online* colaborativa: implicações teórico-metodológicas de uma nova modalidade de ensino e aprendizagem. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 5, p. 43-60, 2014.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p.315-326, 2012.

FERREIRA, Angela Ribeiro. A Prática de Ensino na formação do professor de História no Brasil. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 5, p. 301-320, 2014.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 12, p. 130-157, 2017.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de *tempo e espaço*. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 4, nº 8, p. 130-151, 2015.

LIMA, Aline Cristina da Silva. Ensino de História e ensino médio integrado: uma análise das práticas pedagógicas vivenciadas no Cefet-RN/IFRN (2005-2011). **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 110-132, 2016.

LIMA, Carlos Eduardo de Freitas. História por Música: aplicações de um projeto de música popular e ensino de história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 216-236, 2017.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Histórias em quadrinhos e ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 147-171, 2017.

LOPES, Cristiano Gomes; VAS, Braz Batista. O WhatsApp como extensão da sala de aula: o ensino de História na palma da mão. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 159-179, 2016.

LUCINI, Marizete. A memória como patrimônio ou a História como prática social? Reflexões sobre práticas de memória e ensino de história na Pedagogia do Movimento Sem Terra. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 6, p. 19-41, 2014.

MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. Relato de viagem: o livro *Apologia da História* e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 118-141, 2017.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 4, p. 213-240 – 2013.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 81-102, 2012.

MELLO E SOUSA, Marina de. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p.17-28, 2012.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 237-254, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 3, p. 149-167, 2013.

MUNAKATA, Kazumi. Da didática da História à história da História ensinada. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 3, p. 251-267, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p. 29-44, 2012

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p.269-304, 2012.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Ensino de história e questões de gênero: observações a partir do Projeto “Os Jovens e a História”. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 12, p. 231-249, 2017

ORIÁ, Ricardo. Construindo o Panteão dos Heróis Nacionais: monumentos à República, rituais cívicos e o ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 6, p. 43-66, 2014.

ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 100-117, 2017.

RIOS, Kênia Sousa. O amor no museu: uma experiência de ensino de História com objetos do amor romântico. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 6, p. 139-153, 2014.

PARANHOS, Adalberto. Rasuras da História: samba, trabalho e Estado Novo no ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 7-30, 2017.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Júlio Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 1, p.89-110, 2012.

PINTO, Adriana Aparecida. A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino da História Regional no século XIX (1880-1890). **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 3, nº 6, p. 343-369, 2014.

PIROLA, André Luiz Bis; LEITE, Juçara Luzia. “Barro na mão do oleiro”: materialidades e sensibilidades na interface entre ensino de História e educação profissional. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 8-25, 2016.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Práticas de escrita escolar no ensino de História: indícios de significação do tempo em manuscritos escolares. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 4, nº 8, p. 104-129, 2015.

SILVA, Adriano Larentes da. Ensino de História no currículo integrado: desafios do tempo presente. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 26-45, 2016.

SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. O ensino de história medieval como tema de reflexão em disciplina obrigatória do curso de graduação em História: relato de uma experiência. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 4, p. 339-358 – 2013.

SILVA, Cristiani Bereta; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 2, nº 3, p. 65-85, 2013.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 213-223, 2012.

SILVA, Giovani José da. Categorias de entendimento do passado entre os *Kadiwéu*: narrativas, memórias e ensino de história indígena. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 1, nº 2, p. 59-79, 2012.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. Ensinar e aprender História: o que dizem os jovens do campo. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 4, nº 7, p. 271-291, 2015.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 78-99, 2017.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra da. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 9, p. 182-204, 2016.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias; SILVA, Gladysmeire Guimarães. Gênero e reconhecimento no *funk* carioca: perspectivas para o ensino na educação básica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 6, nº 11, p. 191-215, 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos da. A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) como prática pedagógica no ensino médio integrado do IFRN. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 66-86, 2016.

TENON, Eloy; LIMA, Soeli Regina. Guerra do Contestado e ensino de História: sobre os ataques de sertanejos no município de Canoinhas (1914-1916). **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 10, p. 180-202, 2016.

VIEIRA, Helena Isabel Almeida; FERREIRA, Cristiano Augusto Fernandes. As aplicações móveis no ensino da História e no desenvolvimento da consciência histórica. **Revista História Hoje**, ANPUH, v. 5, nº 9, p. 205-220, 2016.

### **Artigos utilizados da Revista História & Ensino**

ALEGRO, Regina Célia; FERNANDES, Maria das Graças. Alfabetizar/Ensinar História no PEART. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 2, p.43-53, 1996.

ALMEIDA, Leandro Antonio. Seminário de Ensino de História: experiência de integração entre ensino, pesquisa e extensão na UFRB. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 1, p.173-198, 2015.

AMORIM, Roseane M. de. SILVA, Cintia G. da. Uso das imagens no ensino de História: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p.165-187, 2016.

AMORIM, Roseane Maria de. O ensino para educação das relações étnico-raciais: um olhar para o cotidiano escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 215-228, 2007.

AMORIM, Roseane Maria; SANTOS, Ângela Maria dos. O ensino de História Local e itinerários da disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 1, p. 143-162, 2013.

ANDRADE, Breno G.; RODRIGUES JÚNIOR, Gilmar; ARAÚJO, Alexis Nascimento; PERREIRA, Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática completar de se ensinar/aprender a História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p.257-282, 2011.

ANDRADE, Débora El-Jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 91-106, 2007.

ARRUDA, Gilmar. Consciência histórica, ensino de história e a educação ambiental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 113-122, 2006.

\_\_\_\_\_. Para quê serve o ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 1, p.61-68, 1995.

BAROM, Wiliam C.C. A entrevista mediada como estratégia metodológica no Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 1, p.33-54, 2011.

BARREIRO, Iraíde M. F.; GIOVARA, Ana Paula. A Associação Nacional de História: ANPUH e o ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, nº 1, p.09-33, 2018.

BIACHEZZI, Clarice; COELHO, Arlene Medeiros; SILVA, Denise Costa da; SOUZA E SOUZA, ÉRICA de. Vestígios e memórias: História Local e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 2, p. 191-209, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 63-96, 2003.

CARVALHO, Ely B. de; COSTA, Jamerson S. Ensino de História e meio ambiente: uma difícil aproximação. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 49-73, 2016.

CAINELLI, Marlene Rosa; ALEGRO, Regina Célia. Jogando e aprendendo: ensinando História no ensino fundamental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 4, p.77-88, 1998.

CAINELLI, Marlene; SANCHES, Tiago Costa. Saber histórico de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 14, p.145-156, 2008.

CAINELLI, Marlene Rosa. A história ensinada no estágio supervisionado do curso de História: a aula expositiva como experiência narrativa. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 15, p.173-182, 2009.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. O Ensino de História e a Lei 10.639. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p.41-52, 2004.

- CERRI, Fernando. Os objetivos do Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p.137-146, 1999.
- CIAMPA, Helenice. Memórias e práticas no ensino e Pesquisa de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 51-66, 2009.
- CIAMPI, Helenice. O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 109-132, 2003.
- COELHO, João Paulo Pereira Coelho; LEOPOLDINO, Maria Aparecida; NUNES, Daniella Castellini. Temporalidade (s) na Historiografia Didática: notas sobre o ensino de História e cultura indígena no município de Maringá (2014-2016). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 2, p.181-205, 2017.
- COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. Lugar de formação: a produção intelectual discente sobre ensino de História na Pós-Graduação Stricto Sensu na Região Norte. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 2, p.181- 207, 2015.
- CONDOTI, Eliane Aparecida. O Ensino de História nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 2, p.285-301, 2013.
- COLUSSI, Eliane Lucia. A maçonaria brasileira e a defesa do ensino laico (século XIX). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 6, p.47-56, 2000.
- CORDEIRO, Jaime Francisco P. Ensino de História e Identidade Nacional: desmontando o século dezenove. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 3, p. 7- 21, 1997.
- CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no Ensino de História: Diálogo com o romance “Úrsula”(final do século XIX). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p.179-201, 2012.
- COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. O parque indígena do Xingu e o Congo Belga: ensino de História e pluralidade cultural nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p.33-48, 2016.
- COSTA, Rafaela Paiva. A História do ensino de História no Brasil. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 1, p.91-107, 2016.
- CUNHA, André Victor Cavalcante Seal da. Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de História enquanto campo de pesquisa. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p. 219-234, 2011.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil Pós-64: revisitando algumas discussões sobre música e ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 2, p.59-86, 2014.
- DELGADO, Andréa Ferreira. Por que pesquisar-ensinar História sob a perspectiva das relações de gênero? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 3, p.37-45, 1997.
- DAVID, Alessandra; SOUZA, Bia Dias Barbosa de. Ensino de História no currículo paulista: uma análise dos cadernos do professor. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, nº 1, p63-82, 2018.

DIAS, Reginaldo. A implementação do Novo Currículo de História na rede de Ensino do Paraná: reflexões de um colaborador. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 1, p.49-59, 1995.

DOROTÉIO, Patrícia K.S.S. Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodologias. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 207-228, 2016.

ENGEL, Magali Gouveia. As crônicas de João do Rio e o ensino da história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 89-102, 2004.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da colônia à reforma Francisco Campo (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p.327-338, 2011.

FELIPE, Dilton Aparecido. Representações de docentes de História sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 1, p. 51-70, 2016.

FERMIANO, Maria Belintane. Educação para o consumo: uma proposta transversal para o ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 111-135, 2016.

FERRAZ, Francisco C.; ARRUDA, Gilmar; CAINELLI, Marlene; MAIRELLES, Wiliam R. Laboratório de Ensino de História: desafios de repensar a formação continuada de professores. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 11, 153-158, 2005.

FERREIRA, Carlos A.L.; COSTA, Marcella A.F. da. Ensino, História e Educação com/sem convergências. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 2, p.13-30, 2015.

FOCHESATTO, Cyanna Missaglia de. O uso de imagens no ensino de História: um exemplo com as pinturas de Pedro Weingärtner. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 2, p. 159-178, 2013.

GODOI, Bruno Bezerra C. Biografia e desempenho do docente: como melhorar a qualidade do ensino de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 69-82, 2006.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Alguns problemas do ensino escolar de História Regional. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 4, p.53-75, 1998.

\_\_\_\_\_. Das resistências ao ensino escolar de História da África: algumas considerações. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 1, p.83-100, 2014.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane Silva. Contar vida, pensar a história. Experiências na utilização das fontes no ensino da História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 83-100, 2006.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 127-140, 2007.

JESUS, Nauk Maria de; PERLI, Fernando. A produção de lugares na formação docente: experiências no Laboratório de Ensino de História da UFGD. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 2, p. 209-234, 2015.

KRAUSE, Aline Machado; VIEIRA, Gabriel Vinicius. Os sentidos no Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p. 383-401, 2011.

LANGER, Johnni. Os vikings e o estereótipo do Bárbaro no Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 85-98, 2002.

LIMA, Raquel dos Santos Sousa. O Ensino de História e a História Local: Experiências de Pesquisas desenvolvidas por alunos do Ensino Médio na cidade de Viçosa (MG). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 103-122, 2001.

LIMA, Soeli Regine. História e Memória: Pesquisa- Ação-Participativa no ensino de História Local. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 1, p. 149-172, 2015.

LOURENÇO, Lidiane C; CAINELLI, Marlene; SELARI, Talyta da Silva. O ensino de História no Brasil na transição da quarta para a quinta série: tensões e perspectivas. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p.143-160, 2012.

LUPORINI, Teresa Jussara. Formação contínua e ensino de História: uma possibilidade de utilização de imagens. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 4, p.35-52, 1998.

MARIN, Marilu Favarin. Significado de Laboratório de Ensino de História de IES Públicas sob a concepção da didática da História e da Educação Histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 16, p.127-141, 2010.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka Martins. Ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do Estado nas reformas educacionais. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 7-28, 2002.

MATOS, Júlia Silveira. O ensino de História e as políticas governamentais para a distribuição dos livros didáticos. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 1, p.113-139, 2012.

MATOZZI, Ivo. Ensinar a escrever sobre História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 07-28, 2008.

MEIRELLES, William Reis. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p.77-88, 2004.

MELO, Victor Andrade de. Ensino da História nos cursos de Graduação em Educação Física. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 6, p.91-101, 2000.

MEDEIROS, Alexandre Pedro. Processos de metacognição e de significação histórica: os três audiovisuais produzidos por estudantes de primeiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 2, p. 303-323, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003.

MORAES, Airton de. Historiografia e ensino de História- algumas reflexões sobre o ensino fundamental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 12, p. 9-34, 2006.

MORAIS, Sérgio Paulo; ROCHA, Rafael. RPG (Role Playing Game): Notas para o ensino-aprendizagem de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 1, p. 27-47, 2012.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso. Educação Patrimonial e ensino de História na Ilha do Mel. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 1, p.253-269, 2015.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A Educação, o Ensino de História e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 2, p.87-114, 2013.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de História. Premissas e bases para uma didática construtivista. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 7, 143-165, 2001.

NETO, Geraldo M.M. História em quadrinhos no ensino da “Pré-História”: relato de experiência. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 1, p.223-242, 2014.

NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discursão de algumas proposições de Jaques Le Goff. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 157-170, 2003.

OLIVEIRA, Armando Augusto. Ensinar e aprender História com lições e testes *moodle*. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 1, p. 07-25, 2012.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de vídeos e ensino da História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p.65-75, 2004.

OLIVEIRA, João Paulo Gama de. Um caderno, uma tese e algumas história sobre o ensino acadêmico de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 1, p.99-117, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p.243-257, 2003.

\_\_\_\_\_. O ensino de História, a e o patrimônio cultural. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 15, p.119-130, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de história nas séries iniciais: cruzando fronteiras entre História e Pedagogia. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, 2003.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. As crônicas no Ensino de História da América. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p. 235-252, 2011.

ORLA, Daniel Augusto Arpelau. Nos trilhos da cultura ferroviária: documentos de arquivos familiar no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 13, p.71-90, 2007.

PACINI, Henrique Ferreira. Lobo em pele de cordeiro: novas roupagens e velhas atitudes no ensino de História proposto pela BNCC. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 1, p. 113-138, 2017.

PAIM, Elison Antonio; CORREIA, Junara Odete. O Ensino de História Regional nos Anos Iniciais da Educação Básica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 15, p 23-38, 2009.

PAIM, Elson Antônio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 13, p. 107-126, 2007.

- PAREIRA, Carlos C.A.F. Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em escola pública de educação de surdos de São Paulo. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 1, p. 159-172, 2017.
- PAULILO, André Luiz. Propostas de ensino de História e expectativas de aprendizagem na reorientação curricular em São Paulo. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p.7-14, 2012.
- PALHA, Cássia Rita Louro. A hegemonia da mídia televisiva e o ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 9-22, 2001.
- PASTRO, Maria Tereza; CONTIERO, Diná Contiero. Uma análise sobre o Ensino de História e o Livro Didático. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 2, p.35-41, 1996.
- PEDRO, Luciene. Discussão sobre o envelhecimento como instrumento para a educação em saúde no ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 95-109, 2016.
- PEREIRA, Amanda C.; MORENO, Jean C. Fotografia e escravidão: uma proposta de utilização da produção de Victor Frond no ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 1, p.115-133, 2015.
- PEREIRA, Chrystian Wilson. Cenários revolucionários em cena: reflexões sobre consciência histórica, transformação social e expectativa em alunos do ensino médio. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 19, nº 2, p. 115-130, 2013.
- PESOVENTO, Adriane; RODRIGUES, Denise P.; HELL, Janiny K. P. o ensino de História e o protagonismo discente: desafios na Amazônia rondoniense. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 189-205, 2016.
- PINA, Max L.M.; SILVA, Janaína B. As concepções de professores do ensino fundamental II sobre a Idade Média: uma análise sob a ótica da Educação Histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 2, p. 109-131, 2017.
- PINTO, Luciano R. A História como jogo: contribuições de Michel Foucault para o Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 1, p.149-165, 2011.
- RAMOS, Márcia E.T. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela Revista História & Ensino. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p.77-102, 2012.
- RANZI, Serlei Maria Fischer; MARTINS, Cláudia Regina Kawka. Profissão Docente: Formação e Prática de Professores de História no Ensino Médio. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 273-299, 2003.
- REZENDE, Murilo José de. A concepção de ensino de História presente nos planos de ensino dos licenciados em História da USP. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p. 235-247, 2012.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de História, instituição escolar e formação docente. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 2, p. 151-179, 2015.
- RIBEIRO, Susana Barbosa. O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental: a apropriação do livro didático. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 16, p.81-98, 2010.

ROLIM, Rivail C. Ensino de História e cidadania: uma proposta de análise das instituições escolares na perspectiva do intercâmbio simbólico. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 2, p.35-58, 2017.

SANTOS, Jean M.C.T.; SOUZA, Francisco C.S.; SILVA, Francisco J.B. Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre a influência do ENEM na produção do currículo de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, nº 1, p. 111-133, 2018.

SANTOS, Magno F. de Jesus. “ Simples, atrahente e commovente”: o ensino de História nos programas dos Grupos Escolares sergipanos (1912-1924). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, nº 1, p. 165-197, 2018.

SANTOS E COSTA, Artur Nogueira; VASCONCELOS, Regina Ilka Vieira. Ensino de História e currículo: relações entre Diretrizes, Parâmetros, conteúdos e conhecimento histórico na sala de aula de escolas públicas do ensino fundamental. Uberlândia- MG (2000-2010). **Revista História & Ensino**, Londrina, v.19, nº 1, p. 119-142, 2013

SARTIN, Philippe Delfino. Educação para a comunidade: algumas perspectivas para o ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 1, p. 101-121, 2011.

SCALDAFERRI, Dilma Célia M. Concepções de Tempo e Ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 53-70, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: “A captura lógica” da realidade social. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 5, p.147-163, 1999.

SILVA, Artur Alves da. História e cinema na infância: a história dos povos indígenas e o ensino da linguagem cinematográfica na escola. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 1, p.243-270, 2014.

SILVA, Edlene. Livros Didáticos e ensino de História: a Idade Média nos Manuais escolares do Ensino Fundamental. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 1, p.07-31, 2011.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 8, p. 45-62, 2002.

SILVA, Giovani J. da; SILVA, Jaime de Sousa. Ensino de História e orientação sexual: uma relação sobre sexualidades na escola a partir de contribuições da psicologia social e da Teoria *Queer*. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 2, p. 73-94, 2016.

SILVA, Isaíde B. da.; GATTI JÚNIOR, Décio. O projeto “Primeiro, Aprender” e a disciplina História no ensino médio do Ceará (2008-2014). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 24, nº 1, p. 35-62, 2018.

SILVA, Marcos. Cinema e Ensino de História: propaganda e crítica em Outubro e O triunfo da vontade. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 15, p. 103-118, 2009.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 17, nº 2, p. 283-306, 2011.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo F.; SANTOS, Camila A.N. O ensino de História e a formação cidadãos jovens: um estudo em escola pública de Ituiutaba, MG, Brasil. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 1, p. 143-169, 2014.

SILVEIRA, Josiane Alves da. Ensino de História: na busca de novas atualizações, abordagens e perspectivas. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, nº 2, p. 203-232, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 185-204, 2003.

SOARES, Marco Antônio Neves. O Ensino de História presente nos Parâmetros Curriculares de Ensino Médio (PCNEM): a construção do sujeito adequado. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 8, p.29-44, 2002.

SOUZA, Éder Cristiano de. O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. **Revista História & Ensino**, Londrina, v.16, p.25-39, 2010.

STECA, Lucinéia Cunha. Apontamentos sobre ensino de História do Paraná. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 21-40, 2004.

VALLE, Júlio César Augusto do. Bertrand Russel e a cura dos provincialismos por meio do ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 22, nº 1, p. 177-200, 2016.

VALLE, Herdalla Santo do. Fontes no ensino de História da Educação: uma discussão sobre a construção do conhecimento. **Revista História & Ensino**, Londrina, v 18, n1, p.173-186, 2012.

VASCONCELOS, Regina I.V.; SANTOS E COSTA, Artur N. Notas sobre ensino de história e currículo: reflexões sobre o conhecimento histórico no ensino fundamental. Uberlândia- MG (2000-2010). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 20, nº 1, p.197-221, 2014.

VIEIRA, Jucilmara Luiza Loos. Iconografia Pictórica Histórica e seu diálogo com o ensino de História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 1, p.71-96, 2017.

ZAMBONI, Ernesta. Digressões sobre educação e o ensino de história no século XXI. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 7-23, 2005.

ZARBATO, Jaqueline A.M. Educação patrimonial e aprendizagem histórica: percursos epistemológicos na História ensinada. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 23, nº 1, p. 31-55, 2017.

### **Demais artigos e livros**

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. Totalitarismo In **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1966. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_arendt\\_origens\\_totalitarismo.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_arendt_origens_totalitarismo.pdf)

ARGUELHES, Delmo de Oliveira. A Conferência dos chanceleres americanos de 1942 e o envolvimento brasileiro na Segunda Guerra Mundial. In **O Brasil e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2010.

BARCELOS, Janaína Dias. **Fotojornalismo: dor e sofrimento. Estudo de caso do World Press Photo of the Year 1955-2008**. (Dissertação) Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2009.

BARROS, José D' Assunção. História Comparada – Um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História Comparada**, Rio de Janeiro, vol. 01, número 01, jun./2007.

BARROS, Maria Luiza Pérola Dantas. **O caso Nelson de Rubina: guerra e cotidiano em Aracaju (1942-1943)**. (Monografia de conclusão do curso de Licenciatura em História). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

\_\_\_\_\_. A retórica da imagem. In **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n.º 9.394/1996 e demais alterações**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BELMIRO, Célia Abicalli. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Revista Educação & Sociedade**, CEDES, n° 72, agosto, 2000.

CAMPANHOLI, Julie A.M. Fotografia e Educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Primus Vitam**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, n° 7, 2º semestre, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CRAVO, Giovanna Moreira; BOTELHO-FRANCISCO, Rodrigo Eduardo. **A fotografia como representação do conhecimento didático: uma abordagem da semiótica**. VII Encontro de Pesquisa em Comunicação – ENPECOM, 2015.

ECO, Umberto. **A Estrutura Ausente**. São Paulo: Perspectiva: 2003.

EVANS, Richard J. **O Terceiro Reich em Guerra**. Trad. Lúcia Brito. São Paulo: Planeta, 3 ed, 2016.

FELZ, Jorge Carlos. A fotografia de imprensa nas primeiras décadas do século XX- o desenvolvimento do moderno fotojornalismo. **VI Congresso Nacional de História da Mídia**, Niterói (RJ), 2008.

FERRO, Marc. **A História Viglada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FISETTE, Jean. Por um pensamento do signo fotográfico. A questão do objeto imagem. Salvador: **Tabuleiro das Letras**, vol. 08, n.01, p.43-70, julho de 2014.

FONTANARI, Rodrigo. Roland Barthes e a fotografia. **Discursos Fotográficos**. Londrina, v.6, n.9, p.53-76, jul./dez.2010.

\_\_\_\_\_. Como ler imagens? A lição de Roland Barthes. **Galaxia** (São Paulo Online), n 31, p.144-155, abril de 2016.

FREITAS, Itamar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, no prelo.

FREITAS, Itamar; SANTOS, Aldeni Pinheiro; MENEZES, André Amaral; SILVA, Elineide dos Santos; SANTOS, Elisângela de Jesus. A ação do PNLD em Sergipe e a escolha do Livro Didático de História (2005/2007): exame preliminar. IN OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Processo de uma Política e possibilidades de aperfeiçoamento. IN OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana. **Para que (m) se avalia? Livros Didáticos e Avaliações (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)**. Natal: EDUFRRN, 2014.

FRIEDLÄNDER, Saul. A Wehrmacht, a Sociedade Alemã e o Conhecimento do Extermínio em Massa dos Judeus. IN BARTOV, Omer; GROSSMANN, Atina; NOLAN, Mary. **Crimes de guerra: culpa e negação no Século XX**. Trad. Renato Rezende. Rio de Janeiro: Difel, 2005, p. 53-66.

GATTI JÚNIOR, Dércio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil (1988-2007). IN OLIVEIRA, M., STAMATTO, M (Org.). **O Livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

GONÇALVES, Williams da Silva. A Segunda Guerra Mundial. In FILHO, Daniel A. Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). **O século XX: o tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. II, 3 ed, 2005.

JAGUARIBE, Beatriz. Imagem fotográfica e imaginário social de Maurício Lissovsky. **Eco-Pós**, v.9, p.88-109, agosto-dezembro de 2006

JUDT, Tony. **Pós-Guerra: uma história da Europa desde 1945**. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KERSHAW, Alex. Sangue e Champanhe: a vida de Robert Capa. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2013.

KOCKA, Jürgen. **Comparison and beyond**. HISTORY AND THEORY 42: 39-44, feb. 2003. [tradução de Maria Elisa da Cunha Bustamante].

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 4 ed., 2009.

MACIEL, Aníbal de Menezes. O uso da imagem fotográfica no livro didático de Matemática para jovens e adultos. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.20/21, n.1/2, p.222-238, 2012.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 43-58, out./dez. 2011.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, ANPUH, vol. 2, nº 4, 2013.

MAUAD, Ana Maria. Usos e funções da fotografia pública no conhecimento histórico escolar. **História Educação [Online]**. Porto Alegre, v.19, n.47, set./dez 2015, p.81-108.

MAYNARD, Andreza Santos Cruz. A Guerra do “pão de ouro”: a variação dos preços de alimentos em Aracaju (1939-1945). IN MAYNARD, A.S.C.; BARBOSA, C.A.; MAYNARD, D.C.S. (org.). **Segunda Guerra: histórias em Sergipe**. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2016.

\_\_\_\_\_. Carestia e roubo de galinhas: problemas no cotidiano de Aracaju. IN MAYNARD, Andreza Santos Cruz & MAYNARD, Dilton Cândido Santos (org.). **Leituras da Segunda Guerra Mundial em Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013, p. 37.

MAYNARD, Dilton C.S.; SILVA, Marcos. O passado em *bytes*: notas sobre os usos da internet nos livros didáticos de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, vol. 2, nº 3, p.305-311, 2013.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio- Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, vol. 3, 2006.

MEC, SEB, DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

MENDES, Jéssica Salvino; SILVA, Alianna Batista da; ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Inscritas na Segunda Guerra, “esquecidas” na historiografia: os “silêncios” das mulheres no livro didático de História. **Congresso Educacional de Educação e Inclusão**, UEPB, 2014.

MOLINA, Ana Heloisa. Usos e funções da fotografia nos livros didáticos de história: um estudo de caso. IN TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tarsi (org). **Didática do Ensino de História**. Maringá: Eduem, 2012.

MORAIS, Grinaura Medeiros de. Livro, leitura, imagens e sentidos. IN OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

MUNHOZ, Sidnei J. II Guerra Mundial: os problemas em relação à Guerra do Pacífico e ao Extremo Oriente. In MAYNARD, Dilton C. S. (org). **Visões do Mundo Contemporâneo**. São Paulo: LP-Books, vol. 1, 2012.

MUSSOI, Arno Bento. **A fotografia como recurso didático no ensino de Geografia**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, Guarapuava, 2008.

OLIM, Barbara Barros de. Imagens em Livros Didáticos de História das séries iniciais: uma análise comparativa e avaliadora. **Outros Tempos**, UEMA, vol.7, nº 10, dez. 2010.

PONTE, Helder. A História Comparada. In: **Um Pouco de Historiografia**. Disponível em: <http://umpoucodehistoriografia.blogspot.com.br/2007/05/45-histria-comparada.html> Último acesso: 24/09/2016 às 23:46.

PRATS, Joaquim. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p.191-218.

ROCHA, Aristeu De Castilhos. O Regime Militar dentro do livro didático de História: a construção de uma memória (**Tese**). Porto Alegre: PUCRS, 2008.

SHIRER, William. **Ascensão e queda do Terceiro Reich. Triunfo e Consolidação (1933-1939)**. Trad. Pedro Pomar e Leônidas G. de Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ascensão e queda do Terceiro Reich. O começo do fim: 1939-1945**. Trad. Pedro Pomar e Leônidas G. de Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol. 2, 2 ed., 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. O século sombrio: entre luzes e sombras IN: **O século sombrio: uma história geral do século XX**. Rio De Janeiro: Elsevier, 2004. p. 1-25.

SILVA, Jeferson Rodrigues da. Leitores e leituras em aulas de História: professores, alunos e a inventividade sobre o livro didático. **Revista História & Ensino**, Londrina, vol. 16, n.1, p.7-23, 2010.

SOARES, Jandson Bernardo. Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014). **Dissertação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em História, 2017.

SOUSA, João de. **Princípios para uma retórica**. Lisboa: ISCTE, 1997. SOUSA, Jorge Pedro. **Fotografia: uma introdução à história, às técnicas e a linguagem da fotografia na imprensa**. Porto, 2002. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt>>

SOUZA, Daniel Rodrigo Meirinho de. A fotografia enquanto representação do real: a identidade visual criada pelas imagens dos povos do Médio-Oriente publicadas na National Geographic. **Observatorio (OBS\*) Journal**, Lisboa, vol.4 - nº4, 117-137, 2010.

TIMBÓ, Isáí Bandeira. O Livro Didático de História e a formação docente: uma reflexão necessária. IN OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRRN, 2007.

TOTA, Antônio Pedro. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WOODFIELD, Richard (org). **Gombrich Essencial: textos selecionados sobre arte e cultura**. Trad. Alexandre Salvaterra. Rio Grande do Sul: Bookman, 2012.