

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)

Autor: João Batista Gonçalves Bueno

Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas  
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B862i Bueno, João Batista Gonçalves.  
Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas  
nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)/  
João Batista Gonçalves Bueno. -- Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Maria Carolina Bovério Galzerani.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Imagens. 2. Livros didáticos. 3. História. 4. Iconografia. 5. Leitura. I.  
Galzerani, Maria Carolina Bovério. II. Universidade Estadual de Campinas.  
2. Faculdade de Educação. III. Título.

11-110/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Visual images in textbooks: permanencies and ruptures in the proposed reading (Brazil, decades from 1970 to 2000)

**Palavras-chave em inglês:**

Images

Textbooks

History

Iconography

Reading

**Área de concentração:** Linguagem, Conhecimento e Arte

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Maria Carolina Bovério Galzerani (Orientador)

Décio Gatti Júnior

Ana Heloísa Molina

Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Ernesta Zamboni

**Data da defesa:** 15-07-2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** joãobgbueno@hotmail.com



Dedico este trabalho a meus pais  
Vera e Orlando e minhas tias Zezé  
e Laedy.

## RESUMO

Esta tese estuda as propostas de leitura e usos de imagens visuais como documentos históricos impressas nos livros didáticos de História, editados entre as décadas de 1970 e 2000. Analisa os livros didáticos destinados ao uso dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Estuda como as metodologias de leitura de imagens visuais apresentadas nos livros didáticos, inserem-se nas culturas escolares dentro de um processo de amálgama de saberes provenientes da Academia, dos autores e editores e dos conhecimentos dos professores. Procura entender como as propostas de leitura concentram-se em fórmulas metodológicas que hierarquizam o texto escrito em relação ao texto visual. Dimensiona como as formas de controle exercidas pelas políticas públicas, relacionadas ao livro didático, passaram a direcionar o uso de determinadas metodologias de leitura de imagens em detrimento de outras. A partir daí, analisa as formas de editoração das imagens visuais em relação aos textos escritos, no interior dos capítulos dos livros didáticos e nos exercícios de fixação destinados aos alunos; procurando flagrar representações plurais relativas às metodologias de leitura de iconografias. Objetiva, finalmente, a resignificação dos sentidos das leituras de imagens como documentos históricos na prática diária dos professores de História de ensino fundamental. Utiliza como referências teóricas os estudos desenvolvidos por Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson, no que respeita, particularmente, às suas concepções de tempo, de investigação e de narração histórica.

Palavras chave : 1. Imagens. 2. Livros didáticos. 3. História. 4. Iconografia. 5. Leitura

## ABSTRACT

This thesis studies the proposed uses of reading and visual images as historical documents printed in the textbooks of history, published between the 1970 and 2000. It analyzes the textbooks for the use of students of upper secondary school. It studies how the methodologies of reading visual images presented in textbooks, are within school cultures within a process of amalgamation of knowledge from the Academy of the authors and editors and teachers' knowledge. Seeks to understand how to read the proposals focus on a method to prioritize the written text in relation to the visual text. Scales as the forms of control exercised by public policies related to the textbook, they direct the use of certain methods of reading images over others. From there, looks at ways of publishing of visual images in relation to written texts, within chapters of textbooks and focusing exercises for the students, trying to catch plural representations concerning the iconography of reading methodologies. Objective, ultimately reframing the meanings of the readings of images as historical documents in the daily practice of History teachers from elementary school. Used as theoretical studies developed by Walter Benjamin and Edward Palmer Thompson, regarding in particular, their conceptions of time, research and historical narration.

Images, Textbooks, History, Iconography, Reading

## Agradecimentos

Gostaria de expressar meu agradecimento para todas as pessoas que fizeram parte do desenvolvimento desse trabalho.

Alguns encontros nos marcam para toda a vida! Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani, você nos ensinou a ler Walter Benjamin e, portanto, para agradecê-la, dedico-lhe um trecho do texto “Teoria do conhecimento, Teoria do Progresso”: “ Ser dialético significa ter o vento da história nas velas. As velas são conceitos. Porém, não basta dispor das velas. O decisivo é a arte de posicioná-las” (Walter Benjamin, p. 515). Desde que nos conhecemos no ano 2000, você foi responsável pelo posicionamento das velas que possibilitaram a realização desse trabalho. Foi muito mais do que uma professora. Foi amiga em todas as horas, nos momentos difíceis e nos felizes. Confidente, cúmplice, sempre com uma palavra de apoio e de incentivo para que eu tivesse força para prosseguir nessa jornada de estudos. Sem você, este trabalho, não teria sido realizado. Muito Obrigado!

Gostaria também, de agradecer os professores Doutores Décio Gatti Júnior, Ana Heloísa Molina, Ernesta Zamboni, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa, Guilherme do Val Toleto do Prado, Arnaldo Pinto Júnior e Lilian Lopes de Martini, por suas observações fundamentais para que este trabalho tivesse esse formato e conteúdo.

Lembro-me também de todos os colegas do grupo de pesquisa, que muito me estimularam durante estes anos. Em especial gostaria de agradecer aos amigos e amigas: Bruno, Elison Pain, Aída, Adriana, Mirna, Maria Silvia, Fátima Faleiros, Arrovani, Juraci, Nara, Bia, Thaís, Claudinha, Danilo, Márcia e todos os outros amigos que passaram ou que estão chegando ao grupo. Obrigado!

A professora Myriam Bahia Lopes pelo apoio, você se faz presente neste trabalho!

Não posso me esquecer de expressar meu agradecimento à Professora Juliana Ferraro pelo apoio e incentivo em todos os momentos do desenvolvimento desta tese.

Aos meus alunos do curso de Licenciatura da Fesb, por torcerem pelo professor. E, em especial ao Adônis Favari, que muito me ajudou na finalização deste texto.

Ao amigo Oscar Rodolfo Solis Velasques que, apesar da distância, lá do Paraguai me ajudou na correção da tradução da citação do espanhol para o português.

Agradeço aos meus familiares pelo apoio em todas as horas. Minha mãe Vera, minha tia Laedy, meus irmãos Valter, Cândida, Édson, Orlando e Marcelo, e também meu cunhado e cunhadas, Jorge, Silvia, Selma, Ariadne e Salete, além de todos os meus sobrinhos. Vocês são muito importantes na minha vida.

Finalmente, gostaria de agradecer à minha companheira de todas as horas Fátima e a meus filhos Lucas e Pedro, vocês sempre foram a razão de minha vida. Obrigado por vocês existirem!

## Sumário

<b>Lista de Ilustrações</b> .....	XIII
<b>Lista de Siglas</b> .....	XVII
<b>Memorial</b> .....	XIX
<b>Introdução</b> -.....	1
<b>Capítulo 1</b> - Os livros didáticos e as imagens visuais.....	21
- O processo de produção gráfica dos livros.....	23
-Algumas considerações preliminares sobre as imagens nos livros didáticos .....	29
- A leitura de imagens e o saber acadêmico.....	39
- Considerações Parciais.....	59
<b>Capítulo 2</b> - Documentos e Programas oficiais, relativos à escolaridade: formas de controle da produção didática.....	61
- O primeiro Movimento.....	62
- O segundo Movimento.....	69
- O terceiro Movimento.....	76
- Considerações Parciais.....	92
<b>Capítulo 3</b> - O uso de imagens visuais como estímulo e motivação para a leitura de textos escritos.....	95
- Um diálogo com a Coleção Sergio Buarque de Holanda.....	98
- Os livros da coleção de Julierme de Abreu Costa: linguagens modernas utilizando imagens de histórias em quadrinhos.....	117
- Os livros de Borges Hermida- o uso de imagens visuais - tradição que permanece nos livros didáticos.....	125
- Os livros de Gilberto Cotrin – o uso de imagens visuais é importante para o ensino, porém deve ser associado ao texto escrito.....	142
- Considerações Parciais.....	154
<b>Capítulo 4</b> - As imagens visuais como documentos históricos .....	159
- Os livros didáticos de Francisco Assis Silva, imagens contemporâneas para criar o senso crítico nos alunos.....	159
- Os livros após os PCNs e o PNL D (1998/99).....	173
- Os livros de Nelson Piletti e Claudino Piletti – novas possibilidades de trabalho com imagens visuais.....	176

- “Receitas” metodológicas de leitura de imagens visuais.....	187
- Considerações Parciais.....	202
<b>Capítulo 5 - Leituras de imagens visuais nas atividades dos livros didáticos.....</b>	<b>205</b>
- Os exercícios dos livros didáticos após os PCNs, no ano de 1998.....	231
- Considerações Parciais.....	263
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>265</b>
<b>Livros didáticos Consultados.....</b>	<b>273</b>
<b>Bibliografia consultada.....</b>	<b>279</b>

## Lista de Ilustrações

<b>Figura 1-</b> Imagem das páginas 18 e 19, da Coleção Sergio Buarque de Holanda – História do Brasil -2- Estudos Sociais - Curso Moderno – Da independência aos nossos dias – São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972. ....	107
<b>Figura 2-</b> Imagem das páginas 20 e 21 do livro Sergio Buarque de Holanda. História do Brasil - Estudos Sociais - Curso Moderno – Da independência aos nossos dias – São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972.....	111
<b>Figura 3</b> – Imagem das páginas 14 e 15 do livro de Julierme Abreu Costa. <i>História do Brasil. Para Estudos Sociais-</i> 6ª série. Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1971. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colomnese.....	123
<b>Figura 4</b> – Imagem da página 55 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 .....	131
<b>Figura 5</b> - Imagem da página 76, do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983.....	135
<b>Figura 6</b> - Imagem da página 76 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983.....	137
<b>Figura 7</b> - Imagem da página 122 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983.....	139
<b>Figura 8</b> - Imagem da página 122 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 .....	145
<b>Figura 9</b> - Imagem das páginas 86 e 87, do livro de Gilberto Cotrim, Álvaro Duarte de Alencar. História Geral – para uma Geração Consciente. Moderna e Contemporânea. 8ª série. 1º Grau. São Paulo: Saraiva, 1984. ....	149
<b>Figura 10</b> - Imagem da página 134, do livro de Gilberto Cotrim, Álvaro Duarte de Alencar. História Geral – para uma Geração Consciente. Moderna e Contemporânea. 8ª série. 1º Grau. São Paulo: Saraiva, 1984.....	151
<b>Figura 11</b> - Imagem das páginas 32 e 33, do livro de Francisco de Assis Silva. História do Brasil. 2. Império e República. São Paulo: Moderna. 1994.....	163
<b>Figura 12</b> - Imagem da página 39 do livro de Francisco de Assis Silva. História do Brasil. 2. Império e República. São Paulo: Moderna. 1994.....	169
<b>Figura 13</b> - Imagem da página 82 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. História & Vida Integrada. 6ª série. São Paulo. Ática. 2001.....	181
<b>Figura 14</b> - Imagem da página 83 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. História & Vida Integrada. 6ª série. São Paulo. Ática. 2001.....	185

<b>Figura 15</b> - Imagem da página 13 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. <i>História &amp; Vida Integrada</i> . 6ª série. São Paulo. Ática. 2007.....	189
<b>Figura 16</b> - Imagem da página 47 do livro de Sonia Irene do CARMO e Eliane COUTO: <b>História Passado Presente – A consolidação do capitalismo e o Brasil Império</b> . São Paulo: Atual 2002.....	193
<b>Figura 17</b> - Imagem da página 28 do livro de Dora Schmidt <i>Historiar - Fazendo, contando e narrando a História</i> .São Paulo: Scipione, 2002.....	197
<b>Figura 18</b> - Imagem da página 29 do livro de Dora Schmidt <i>Historiar - Fazendo, contando e narrando a História</i> .São Paulo: Scipione, 2002.....	199
<b>Figura 19</b> - Imagem das páginas 28 e 29 do caderno de exercícios da Coleção Sergio Buarque de Holanda – <i>História do Brasil -2- Estudos Sociais- Curso Moderno –Da independência aos nossos dias –São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972.....</i>	207
<b>Figura 20</b> - Imagem das páginas 18 e 19 do livro de Julierme Abreu Costa. <i>História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série</i> . Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP –1971. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugênio Colomnese.....	209
<b>Figura 21</b> - Imagem das páginas 104 e 105 - Fernando Saroni, Vital Darós <i>História da Civilizações 2 Idade Moderna Idade Contemporânea Livro do Professor</i> . Distribuição Reservada São Paulo: FTD 1979.....	213
<b>Figura 22</b> - Imagem da página 208 do livro didático de Ribeiro, M. V.; Alencar, C; Ceccon, C. <i>Brasil Vivo- A República</i> , Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.....	217
<b>Figura 23</b> - Imagem da página 209 do livro didático de Ribeiro, M. V.; Alencar, C; Ceccon, C. <i>Brasil Vivo- A República</i> , Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.....	219
<b>Figura 24</b> - Imagem das páginas 16 e 17 do livro de Bruna R, Catele. <i>História Dinâmica do Brasil</i> . São Paulo,IBEP, 1996.....	223
<b>Figura 25</b> - Imagem da página 21 do livro de Gilberto Cotrim – <i>História e Consciência do Brasil</i> . São Paulo : Saraiva : 1996 .....	225
<b>Figura 26</b> - Imagem da página 8 do Manual do professor do livro de Gilberto Cotrim. <i>História e Consciência do Brasil</i> . São Paulo : Saraiva : 1996.....	229
<b>Figura 27</b> - Imagem da página 94 do livro de Montellato, A. Cabrini. C, Catelli Jr, R. <i>História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos</i> . São Paulo: Scipione , 2000.....	235
<b>Figura 28</b> - Imagem da página 95 d o livro de Montellato, A. Cabrini. C, Catelli Jr, R. <i>História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos</i> . São Paulo: Scipione , 2000.....	237
<b>Figura 29</b> - Imagem da página 121 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti, <b>História</b>	

<b>e Vida Integrada</b> , São Paulo: Ática , 2002.....	241
<b>Figura 30</b> - Imagem da página 49 do livro de Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, “Navegando pela História”. São Paulo:Quinteto Editorial, 2001.....	245
<b>Figura 31</b> – Imagem da página 21 do livro de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto. História Passado Presente – A expansão Imperialista e o Brasil República – História Integrada . 8ªsérie São Paulo: Atual, 2002.....	247
<b>Figura 32</b> - Imagem da página 45 do livro de Dora Schmidt Historiar - Fazendo, contando e narrando a História.São Paulo: Scipione, 2002.....	251
<b>Figura 33</b> - Imagem da página 186 do livro de Dora Schmidt Historiar - Fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione , 2002.....	253
<b>Figura 34</b> - Imagem da página 186 do livro de Dora Schmidt Historiar - Fazendo, contando e narrando a História. São Paulo: Scipione , 2002.....	255
<b>Figura 35</b> – Imagem da página 243 do livro de Patrícia Ramos Baick, Myrian Becho Mota – <b>História: das cavernas ao terceiro Milênio – Séculos XVII e XIX</b> . São Paulo: Moderna,2006.....	259

## Lista de Siglas

- **ANPUH** (Associação Nacional de História)
- **CDAPH** (Centro de Documentação e Pesquisa Histórica)
- **CECIP** (Centro de Criação de Imagem Popular)
- **CENP** (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas)
- **FAE** (Fundação de Apoio ao Estudante)
- **FESB** (Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista)
- **FENAME** (Fundação Nacional do Material Escolar)
- **FFICH** (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)
- **IBEP** (Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos)
- **IFCH** (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas)
- **LDBEN** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- **MEC** (Ministério da Educação e Cultura)
- **MEC- USAID** (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency of International Development)
- **PCN** (Parâmetros Curriculares Nacionais)
- **PNC** (Plano Nacional de Cultura)
- **PLIDEM** (Programa do Livro Didático para o Ensino Médio)
- **PLIDESU** (Programa do Livro Didático para o Ensino Superior)
- **PNDL** (Programa Nacional do Livro Didático)
- **PNDU** (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
- **UFSCAR** (Faculdade Federal de São Carlos)
- **UNICAMP** (Universidade Estadual de Campinas)
- **UNIP** (Universidade de São Paulo)
- **USP** (Universidade de São Paulo)
- **CENP** (Conselho Nacional de Normas-Padrão)
- **CNLD** (Comissão Nacional do Livro Didático)
- **FAE** (Fundação de Assistência ao Estudante)
- **INCEL** (Instituto Nacional de Cinema Educativo)
- **INL** (Instituto Nacional do Livro)
- **PCN** (Parâmetros Curriculares Nacionais)
- **PLID** (Programa do Livro Didático)
- **PLIDEF** (Programa do Livro de Didático para o Ensino Fundamental)
- **UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- **UNICEF** (União das Nações Unidas para a Infância)

# Memorial

## Rememorando os tempos de criança

Leme, meu torrão tão querido!  
Leme, Linda terra de amor! Leme,  
És um sonho florido  
Que Alegre e encanta o viver  
Tudo em tí é esplendor,  
Linda terra de amor!<sup>1</sup> (**Prof. Zulingo**)

Ao construir este memorial, parto de rememorações de sentimentos e de percepções que tive na minha infância, na adolescência e na maturidade. Neste sentido, criei um caminho não linear e não obedeci à cronologia dos anos, pois tinha como objetivo compreender as experiências vividas que resultaram nos sentimentos de prazer em observar as imagens visuais impressas nos livros didáticos.

Nasci em Leme, na década de 1960. Era uma pequena cidade do interior de São Paulo com uma população inferior a vinte mil habitantes. Hoje em dia, visitando a cidade e observando suas ruas, suas esquinas, e seus prédios arquitetônicos, muitas lembranças são detonadas em minha memória. As recordações surgem como flashes de filmes antigos, muitas vezes desordenados; cenas de minha vida infantil e adolescente, ricas de sensibilidades e imaginações. Minha família era constituída de pai, mãe e seis filhos.

Para reconstruir estas experiências, busquei dialogar com minha mãe Vera, e com minha tia Laedy. Usei também, como recurso de rememoração, as fotografias antigas do álbum de família e alguns desenhos que fiz quando criança. Muitos desses desenhos foram baseados nas imagens que eu via nos livros didáticos ou em revistas impressas. Utilizei

---

<sup>1</sup>**Trecho do hino do município de Leme- autoria Prof. Zulingo** (Alcides Kammer de Andrade). Esse autor foi filho de Benedito de Andrade e Luiza Kammer, descendente de alemães, o que esclarece a origem de seu apelido, (Zulingo), do alemão SÖHNLEIN = filhinho. Em 1945, compôs o Salve Leme, hino oferecido ao prefeito Dr. Eurico Arrais Seródio, para comemorar os 50 anos da elevação da vila de Leme a município (29 de agosto de 1895). Em 02/12/1977, pelo decreto no. 1316, o Salve Leme foi oficializado Hino da cidade. Texto de autoria da Profa. Eloisa E. de Carvalho. ( Foi uma de minhas professoras de História do ensino fundamental no Colégio Newton Prado – Leme- SP) <http://www.leme.sp.gov.br/paginas/conteudo/celebridades.jsp>. (acessado em 10/10/ 2010)

essas fontes procurando as evidências que pudessem revelar-me o porquê as imagens visuais tiveram tanta importância na minha vida! Por que tinha tanto prazer em admirar as iconografias de livros didáticos? Quais foram os caminhos que me levaram a escolher e discutir, em uma tese, a questão das iconografias nos livros didáticos de história? E porque, ainda hoje, permanecem essas sensações de prazer no trabalho com as reproduções impressas de fotos, desenhos e a reprodução de pinturas nesses livros?

Quando comecei a escrever esse memorial procurei restabelecer laços com minhas raízes. Eram raízes semelhantes às de uma árvore de 49 anos, que ao penetrar no solo criaram novos caminhos quando encontraram barreiras pela frente. Os caminhos da rememoração são tortuosos como as raízes, encontrando diversos bloqueios. Nossa sorte, é que podemos optar por superá-los, ou, então, por desviarmos deles. Por isso, a linguagem textual que compõe essa rememoração esconde e cria novas perspectivas de entendimento das experiências vividas, as quais são permeadas por lacunas e por esquecimentos.

Portanto, não tenho a pretensão, neste texto, de apresentar conclusões unilaterais baseadas apenas nas lembranças que selecionei. Ao invés disso, procurei construir uma narrativa que abre a possibilidade de ser compartilhada pelas rememorações de outras pessoas. Espero encontrar eco entre os leitores que também viveram, nestes mesmos períodos, em cidades pequenas do interior paulista.

Os sujeitos históricos, situados nos finais do século XX, viveram a oportunidade de experimentar diferentes tipos de imagens visuais. Eram imagens estáticas; em movimento; associadas a ruídos e sons; bidimensionais ou produtoras da sensação de tridimensionalidade.

Em minha infância, fui estimulado e educado a ter novas experiências de olhar. Nas décadas de 1950 e 1960, muitas das mídias de informação impressa e eletrônicas já faziam parte do nosso cotidiano. As populações que viviam nas grandes cidades, bem como nas pequenas cidades do estado de São Paulo, tiveram experiências visuais resultantes da valorização de reproduções de iconografias impressas em livros, revistas e jornais. As imagens em movimento, como as do cinema e da televisão, também passaram a ser muito presentes na vida sócio-cultural da época. No meu caso, particularmente, tive acesso a esses tipos de iconografia até o final da década de 1960. Nas décadas seguintes novas experiências foram vivenciadas, com imagens produzidas por monitores de TVs coloridos,

ou, por computadores que associavam as imagens visuais aos sons, possibilitando manipulá-las de diferentes formas. A estas novas tecnologias somaram-se, ainda, os avanços representados pelas técnicas mais modernas de impressão, que possibilitaram experiências com melhor nitidez em relação à experiência do olhar.

Meu mundo, a partir da década de 1970, tornou-se permeado por uma variedade de sons e de imagens visuais, derivados de objetos de arte, fotografias e gráficos. Enfim, toda uma gama de imagens técnicas e digitais, que, a partir da internet, foram compartilhadas por muitas pessoas ao mesmo tempo.

A partir da década de 1980 até os primeiros anos dos 2000, tive muitas experiências visuais relacionadas às culturas acadêmicas e artísticas. No tempo em que cursei a universidade passei a ter acesso a diferentes exposições de arte e *design*. Nestas mostras, passei a visualizar objetos que associavam os formas antigas de representação às novas tecnologias de produção de imagens.

### **Os livros da biblioteca familiar**

Desde minha infância, frequentar a escola era uma atividade muito valorizada pela minha família. Principalmente, porque recebia incentivos de minha mãe e das suas três irmãs. Das quatro irmãs, três eram professoras, sendo que uma delas era responsável por administrar as merendas das escolas da cidade. Meus avós maternos e paternos tinham origem humilde. Do lado paterno, eram caboclos vindos do meio rural, quase sem o histórico de frequentar a escola. Meu pai e seus sete irmãos não ultrapassaram o nível primário. Todos eles, no período de suas infâncias, trabalhavam nas fazendas da cidade.

Do lado materno, meu avô João era açougueiro e minha avó trabalhava na casa. Eles viveram sua juventude e maturidade nas primeiras décadas do século XX, acompanhados pelos seis filhos: quatro mulheres e dois homens. Eles circulavam pelas cidades vizinhas de Leme, procurando diferentes oportunidades de trabalho. Uma de minhas tias, a irmã mais velha de minha mãe, chamava-se Mariquinha. Ela foi adotada pelo Coronel João Franco Mourão e teve uma vida nos moldes da aristocracia cafeeira do interior de São Paulo. Essa tia estudou em escolas particulares e internatos de São Paulo, Araras e Pirassununga e formou-se professora. Foi ela a responsável pela formação de

minha mãe Vera e da minha tia Zezé como professoras. Além de ser a responsável pelo início da nossa biblioteca familiar, constituída por livros originados da sua formação durante as décadas de 1930, 40 e 50.

Minha mãe e minhas tias, Zezé e Laedy, com a anuência de meu pai, Orlando, foram essenciais na minha formação. Como já citei, eu e meus irmãos tínhamos uma biblioteca familiar, que ficava no casarão herdado do Coronel. Esta biblioteca foi sendo enriquecida conforme íamos evoluindo nos estudos. Nela existiam muitos livros de literatura, dicionários e enciclopédias. Os romances de literatura eram, em sua maioria, os clássicos do final do século XIX. Encontravam-se autores nacionais, ingleses e portugueses, entre outros. Além desses livros, havia ainda muitos romances populares publicados em papel de baixa qualidade e vários dicionários.

Na biblioteca podiam ser consultadas várias enciclopédias que foram sendo adquiridas pelas tias durante a década de 1970 conforme crescia a necessidade dos sobrinhos. Dentre elas, podíamos consultar várias coleções como o **Tesouro da Juventude**, o **Mirador**, a **Barsa**, a **Coleção de Museus do Mundo**, a coleção de **Os Bichos**. Além desses conjuntos de livros, tínhamos acesso às coleções de História das Civilizações, coleções de História da Arte e de Mitologia Grega. A maioria desses livros era repleta de todos os tipos de iconografias. Parte dessa biblioteca encontra-se, hoje em dia, em meu poder e do meu irmão gêmeo, pois ela foi desfeita logo após a morte da tia Zezé. Neste espaço cheio de livros, eu e meus irmãos brincávamos quando crianças; fazíamos os trabalhos escolares, estudávamos para nos prepararmos para o vestibular. Ganhamos, assim, o gosto pela leitura, muito incentivado pela experiência familiar.

Ir à escola sempre foi uma parte importante da minha vida. O dia que antecedia o início dos anos letivos era sempre tenso, e cheio de ansiedade. O que viria a acontecer durante o ano? Qual seria minha sala de aula? Em que carteira eu iria me sentar? Como seria a professora ou os professores novos?

A escola era o lugar de aprender para o futuro, o espaço de encontrar os amigos, de se divertir, de sentir medo de ser repreendido, de fazer provas, de conviver com diferentes hierarquias. Enfim, o lugar, fora o âmbito familiar, onde ocorriam a maioria das experiências sociais.

Nesta época, possuir objetos novos começou a ser uma necessidade dos jovens. Hoje, percebo que eu já estava vivenciando o progresso da sociedade de consumo, que ganhava muita força na década de 1960. No meu caso, todo esse processo era sentido através das novas ofertas de materiais escolares e de brinquedos. A cada novo ano tínhamos livros novos, mais coloridos. Novos uniformes, novos materiais de esporte, dentre outros objetos. Tudo isso começava a fazer parte do dia-a-dia dos estudantes nas décadas de 1960 e 70. Tudo parecia mudar muito rápido, e por isso, tínhamos a sensação de sempre estarmos aquém das novidades. Os plásticos passaram a fazer parte de nossas vidas. Na escola, os plásticos passaram a ser utilizados como capa dos livros e cadernos, substituindo o papel pardo e o papel impermeável. Surgiram também as novas canetas hidrográficas com várias cores que substituíram os lápis de cor. Abandonamos o velho “conga” para aderir aos novos tênis. Os relógios de pulso popularizaram-se entre os alunos e as diversas marcas eram símbolos de *status* social.

Esses novos objetos, normalmente, eram trazidos para dentro das escolas por colegas que pertenciam às famílias mais ricas da cidade. Eu sempre tive desejo de acompanhar essas novas modas, porém pertencia a uma família de muitos filhos e, por isso, muitas vezes, meus pais não conseguiam possibilitar-nos acesso a essas novidades de consumo. Herdar roupas, objetos, livros didáticos e objetos dos irmãos mais velhos era uma prática constante.

### **Carteiras de madeira**

A escola do primário ficava a dois quarteirões da minha casa. Seu nome era Grupo Escolar Coronel Augusto César<sup>2</sup>. Eu não sabia direito porque chamava-se assim, mas sabia que lá era o lugar onde encontraria meus amigos e minha professora. Lá também, era o espaço onde iria aprender a ler e escrever. Ainda hoje, o que me vêm à memória são as grandes portas do edifício antigo, construído no início do século XX e a impressão de que as salas de aula eram muito grandes. Era o colégio do centro da cidade, ao lado da praça principal, onde os filhos das famílias tradicionais estudavam. Nas salas misturavam-se

---

<sup>2</sup> O Grupo Escolar da Vila de Leme foi criado por decreto de 23 de fevereiro de 1901 e instalado em prédio municipal na rua Barão de Ibitinga, nº 2. A 29 de abril do mesmo ano foi instalada a seção masculina e a 7 de setembro instalou-se a seção feminina. Em 12 de julho de 1901, passou a se chamar Grupo Escolar Coronel Augusto César.

alunos de famílias privilegiadas da cidade com crianças que necessitavam do auxílio da caixa escolar para adquirir o material de uso diário das aulas. As turmas já eram mistas e as salas eram preenchidas com carteiras duplas, pregadas no chão e dispostas em fileiras. Em cada carteira sentavam-se dois alunos. As carteiras eram formadas por uma bancada de trabalho e um espaço em baixo onde depositávamos as lancheiras que eram de plástico, além dos materiais que não estavam sendo utilizados no momento das aulas. As carteiras eram de madeira e isso possibilitava que os alunos deixassem suas marcas pessoais com registros à caneta ou a lápis. Eram sinais, palavras, desenhos, números, contas, rascunhos de exercícios, lembretes de tabuadas ou de algum conceito que deveria ser decorado. Além disso, podiam-se criar sulcos e furos na madeira. Quase todas as carteiras eram marcadas com os nomes dos alunos, que no início do ano as escolhiam para sentar-se.

As carteiras sempre apresentavam vestígios e marcas produzidos pelos alunos que ali se sentaram nos anos anteriores. Frequentemente, essas informações atraíam-me, pois despertavam minha imaginação: quem eram os meninos ou meninas que ali já haviam se sentado? Por que eles, como eu, também sentiam necessidade de ali deixar as suas marcas?

Costumava escrever e desenhar sobre as carteiras em que me sentava. Nelas colocava meu nome, ou as usava como rascunho. Desenhava muito nestas carteiras, inspirando-me, muitas vezes, nas ilustrações dos livros didáticos. Copiava e buscava reproduzir, a lápis ou à caneta Bic, os desenhos que observava nos livros. Tinha o desejo de fazer com que meus registros durassem muito tempo, por isso procurava lugares diferentes naquele pedaço de madeira para deixar minhas marcas. No entanto, esse desejo muitas vezes era frustrado, pois, no início do ano, ao me sentar em uma nova carteira, na nova sala de aula, percebia que durante as férias escolares as plataformas de madeira, que serviam como suportes das carteiras, haviam sido lixadas. Ficava imaginando, quais dos desenhos feitos na minha antiga carteira sobreviveriam à limpeza. Afinal, o aluno que agora estaria sentado nela, conseguiria decifrá-los? Em tais momentos, sentia-me impotente. Por esse motivo, não entendia o porquê de terem retirado as marcas que eu tinha produzido. Só passei a entender isso quando me tornei professor, pois percebia o esforço dos funcionários e professores em conservar toda a estrutura escolar.

Essas práticas de conservação do material escolar fazem parte, ainda hoje, da cultura escolar. Elas relacionam-se a valores que priorizam a limpeza, a higienização e a homogeneização dos espaços das salas de aula, os quais se articulam, por sua vez, às formas de padronização do comportamento dos alunos. Hoje, vejo que essas práticas apagaram os registros das individualidades, das formas de ser, de se comunicar, de sentir o outro, de representar as experiências vivenciadas pelos alunos nos espaços escolares.

Grande parte dos registros das vivências escolares, gravados nas carteiras, perdeu-se no tempo.

Atualmente, as carteiras são feitas de outros materiais e não precisam mais ser lixadas; basta um pedaço de pano e algum líquido removedor para fazer a limpeza desses objetos. Estas, também, duram menos tempo, pois são feitas de material plástico ou de madeira compensada, recoberta de fórmica, canos de metal e parafusos. Tornam-se obsoletas rapidamente, e, caso não exista mais uma forma de reaproveitá-las, são descartadas. Visitando escolas públicas no ano de 2009, como professor, percebi que estes registros feitos por alunos ainda acontecem; mas, com mensagens e formas de expressão diferentes. Encontrei muitos desenhos que fazem referência a relações sexuais, alguns palavrões e xingamentos; mas muitas vezes, também, visualizei poesias, declarações de amor, colas e nomes de alunos.

### **Alfinetes e imagens de revistas**

Algumas atividades escolares voltam a minha memória quando procuro entender porque as imagens visuais atraíam-me tanto na minha infância. Durante a pesquisa documental, folheando alguns livros didáticos do final da década de 60 e início da década de 70, reconheci os manuais que estudei. E rememorei as atividades didáticas desenvolvidas com esses materiais. Lembrei-me de atividades realizadas no ensino fundamental e pude aproximar-me da época em que cursava o Jardim de Infância. As crianças vestidas de jardineiras vermelhas e congas nos pés, correndo e brincando dentro e fora das salas de aula! Relembro alguns exercícios que me fascinavam. Gostava de olhar as imagens coloridas dos livros infantis, ou recortar fotografias e ilustrações das revistas.

Um exercício muito significativo era o de contornar as imagens retiradas de revistas ou de gibis de história em quadrinhos. Os alunos perfuravam os contornos das imagens impressas, furando-as com alfinetes. Em seguida, estas podiam ser destacadas e coladas nos cadernos de desenho. Misto de satisfação e dor, dado que muitas vezes eu espetava também o meu dedo! O vermelho do sangue borrava a imagem e o trabalho deveria ser recomeçado com outra figura.

Associo, ainda, algumas outras recordações ao meu prazer pelas práticas de leitura de imagens. Durante todo o período que cursei o ensino fundamental, na década de 1970, participei de desfiles cívicos das escolas estaduais, nos dias 29 de Agosto (dia do aniversário da cidade de Leme) e nos dias 7 de setembro (dia da independência do Brasil). Percorríamos a rua principal da cidade. Nestes cortejos, muitos alunos usavam fantasias e apresentavam-se em carros alegóricos. Os personagens que compunham as alegorias dos carros representavam, normalmente, os grandes vultos da história. Os alunos escolhidos para representá-los pertenciam às famílias da elite da cidade, pois eram as pessoas que tinham condição de se apresentarem com fantasias mais luxuosas. Para representar personagens populares, ou, então, índios e negros, qualquer um dos alunos poderiam ser chamados. Muitas vezes, os temas valorizados nos desfiles relacionavam-se às histórias que eram estudadas nos livros didáticos. As cenas representadas faziam alusão às imagens canônicas e tradicionais das pinturas acadêmicas brasileiras ou, então, referiam-se a alguma história da literatura infantil. Gostava muito de reconhecer, nos desfiles, os personagens das histórias infantis, a figura da Branca de Neve e dos sete anões, além das figuras de Dom Pedro I, com sua espada, desembainhada em frente ao palanque das autoridades. Destaco também, as figuras da corte portuguesa, do Duque de Caxias, dos índios que saíam das matas e dos escravos, entre outros personagens.

### **A maioridade**

Graduei-me pela Universidade Estadual de Campinas, entre os anos de 1988 a 1995, onde formei-me Bacharel em História pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Como muitos jovens da década de 1980 que precisavam optar por uma profissão, já aos dezoito anos submeti-me aos exames vestibulares e acabei passando por diferentes

cursos na graduação. Ingressei inicialmente na Faculdade de Estatística da Ufscar (Universidade Federal de São Carlos) em 1980. No ano de 1981, passei no vestibular para o curso de Química na Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e o cursei durante alguns anos, sem concluí-lo. Tentei, ainda, outros cursos como arquitetura e artes. No ano de 1988, ingressei no Departamento de História do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp, com o objetivo claro de concentrar meus estudos na área de História da Arte. A minha formação como professor de História começou neste período. Devido às características da grade curricular do curso de História do IFCH da Unicamp, que compreendia 50% de disciplinas obrigatórias e 50% de disciplinas eletivas, pude optar por concentrar 50% de disciplinas de meu curso ao conhecimento da História da Arte. Estudei, nestes cursos, temas relativos à História da Arte Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, principalmente os conhecimentos relacionados à arte européia.

Além dos cursos realizados no IFCH, estudei no Instituto de Artes da Unicamp. Neste Instituto, fiz um curso de extensão universitária com o tema “Curso de Interpretação Teórico Prático da Escultura e Objeto dos Anos 60 no Brasil”, onde conheci, com maior profundidade, a arte contemporânea brasileira: arte concreta e neo-concreta brasileiras. Cursei, ainda, neste Instituto, a disciplina de História da Arte, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre arte romântica, além de compreender melhor os movimentos de arte das vanguardas europeias, do início do século XX.

Foi neste período, também, que comecei a realizar minhas primeiras pesquisas sobre o campo da História da Arte. Participei do projeto de Pesquisa de Catalogação de *slides* com imagens de obras de arte que deram origem à Fototeca de História da Arte da Biblioteca de artes do IFCH. Dentro deste projeto, fiquei responsável pela catalogação dos artistas Venezianos dos séculos XIV, XV, e XVI. Este trabalho foi muito importante na minha formação, pois além de organizar a catalogação das imagens, tínhamos que localizar e ler artigos referentes às obras de arte que deveriam ser catalogadas.

Nestes anos, já lecionava em escolas particulares no ensino fundamental e médio. Trabalhei com as seguintes disciplinas: Química, História e História da Arte voltadas para alunos do ensino fundamental e médio. Estas atividades despertaram em mim o gosto pela educação e por trabalhar com jovens alunos. Foi nesta prática de sala de aula que ganharam

importância as dúvidas relativas às práticas de ensino que priorizavam o uso de imagens visuais como documentos históricos.

Neste período, fui convidado a tornar-me coordenador pedagógico das escolas particulares que trabalhava. Desenvolvi muitos projetos de pesquisa interdisciplinares partindo, quase sempre, de atividades relacionadas às disciplinas de História e Ensino de Artes.

Formei-me como bacharel no ano de 1995. No ano 2000, voltei para a Unicamp para concluir o Curso de Licenciatura, pois restavam ainda duas disciplinas para serem cursadas. A partir do ano de 2001, iniciei o meu curso de Mestrado na área de Linguagem, Conhecimento e Arte, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani. Produzi uma dissertação que apresentou como título: “Representações iconográficas em livros didáticos de história”, na qual focalizo questões referentes à utilização de reproduções de pinturas históricas nos livros didáticos de história do Brasil, percorrendo os anos finais do século XIX, início do século XX e o final desse século.

No ano de 2003, fui convidado para exercer o cargo de coordenador pedagógico das Editoras Ática e Scipione (na área de livros didáticos), ambas pertencentes à Editora Abril. No período que trabalhei nessas editoras, estas empresas eram as líderes de mercado de vendas de livros didáticos no Brasil. Neste cargo, fui responsável por coordenar o sistema de ensino dessas editoras. Neste trabalho, elaborava e organizava eventos pedagógicos destinados a professores dos vários níveis de ensino. Respondia também pela elaboração de materiais didáticos de cursos de aperfeiçoamento e de cursos à distância, destinados aos professores das escolas clientes da editora. Tive a oportunidade de conhecer pessoalmente quase todos os autores e editores de livros didáticos desta editora, bem como acompanhar de perto todo o processo de produção, impressão e distribuição de livros didáticos de todas as disciplinas. Permaneci neste trabalho até o segundo semestre do ano de 2007.

Ainda no ano de 2006, iniciei minha carreira docente na Faculdade de Comunicação Digital da Universidade Paulista (UNIP). Nesta universidade, sou responsável por dois cursos que contribuem para a formação de designs gráficos, ministrando as disciplinas de História da Arte e Teorias e Técnicas de Comunicação. Faço parte também do corpo docente da Faculdade de História da Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança

Paulista (FESB), na qual sou responsável por lecionar as disciplinas de História do Brasil Colônia, História do Brasil Império, História Moderna e Introdução à Teoria de História. Nesta instituição, ministro mais duas disciplinas: Semiótica e Prática de Ensino de História e Geografia para os cursos de Letras e Pedagogia, respectivamente. Exerço também uma função administrativa, pois sou o Coordenador Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.

### **Um período de escuridão e de luz**

No segundo semestre do ano de 2002, fiquei gravemente doente. Este período, também foi muito importante para meu amadurecimento intelectual. As dores, a solidão, o medo, todas essas experiências deixam-nos mais fortes. Somos tomados por fortes emoções, e estas, por sua vez, potencializam muitas lembranças.

A possibilidade da morte eminente nos deixa com todas as sensibilidades afloradas. Por conta de uma inflamação, decorrente desta doença, fiquei cego por uma semana e percebi o que é viver num mundo sem imagens visuais. A escuridão da cegueira é o contraponto do olhar permeado de iconografias. No nosso mundo contemporâneo é muito difícil perder a visão. A valorização deste sentido é uma das questões centrais em nossa sociedade.

Imagens mentais são criadas pelas pessoas que se encontram nessa situação. A minha única companhia eram estas imagens mentais. Sentia-me solitário mesmo cercado dos familiares, dos enfermeiros e dos médicos. Recriava a minha história pessoal em minha mente. Estava só nesta aventura, era uma testemunha de uma realidade que estava à beira de se extinguir.

Às vezes, não cremos nos nossos olhos, uma vez que viver dentro de hospitais nos expõe a presenciar situações terminais, de fim de outras vidas. Sentir a dor e a impotência dos médicos que, suados, lutavam para tentar salvar aquele homem deitado na cama ao lado, e depois, ver a cama vazia, nos marca com profundidade. A realidade é diferente da imagem visual.

Lembrava-me sempre de uma cena do filme “*Blade Runner*”<sup>3</sup>, quando o ator, que representa um “replicante”(andróide), rememorava suas experiências como guerreiro estelar. No diálogo com o caçador de andróides, que o observa ao despedir-se de sua breve vida ele relembra as imagens que presenciou as batalhas e as cenas vividas. Conclui, então, que suas lembranças serão perdidas a partir daquele momento. “- É hora de morrer!”.

Atingir o limite da vida é uma experiência que potencializa a valorização das práticas de memória. Para mim, felizmente, não foi a hora de morrer!

### **As imagens visuais nos livros didáticos contribuem para a educação dos sentidos dos leitores.**



Caspar David Friederich. Monge diante do mar. Galerie, Staatliche Museen-Alemanha.

A melancolia do monge solitário que observa o mar, representada pelo quadro do artista romântico de Caspar David Friederich, sempre me impressionou. Ele remete-me à vastidão do mar, fazendo meu olhar atingir os limites do horizonte. Esta imagem tem me acompanhado desde a década de 1980 quando fui apresentado a esse pintor e tive minhas

---

<sup>3</sup> *Blade Runner* foi um filme produzido nos Estados Unidos em 1982 . Realizado por Ridley Scott . O filme conta uma história futurista, sobre as aventuras de um caçador de andróides, na cidade de Los Angeles, no ano de 2019.

primeiras lições sobre o sublime<sup>4</sup> num curso de História da Arte da Unicamp. Este quadro sempre estimulou minha imaginação, pois acredito, como os artistas românticos, que podem existir alternativas subjetivas para a educação das sensibilidades<sup>5</sup> dos espectadores ou dos leitores, quando eles observam uma imagem visual.

Ao iniciar essa pesquisa, revia muitas das iconografias que foram impressas nos livros didáticos e conseguia entender como elas fizeram parte da minha educação visual. Quando observava novamente estas imagens visuais, percebia que ocorria algo a mais do que o simples ato de percepção visual, pois confrontava uma reflexão consciente sobre as imagens visuais com as lembranças do período da minha infância, que ressignificava as memórias do passado, sendo que essas experiências ligavam-se ao meu presente. Consegui, então, compreender como os desenhos produzidos pelos ilustradores para os livros didáticos contribuíram, também, para a construção de minha educação estética. Pois, até os dias de hoje, todas as vezes que produzo um desenho ou pinto um quadro, as formas simplificadas aparecem. Os desenhos são acompanhados de contornos bem definidos, semelhantes aos desenhos encontrados nos livros didáticos da década de 1970.

Além disso, quando olhava as imagens visuais dos livros didáticos, e me entregava somente no ato de rememorar, percebia, também, que ocorriam diferentes possibilidades de desmistificar as ideias saudosistas da infância. Nestes momentos, eu relativizava as experiências vividas no período escolar, percebendo que a “memória é vida”, logo ela criava sentidos para entender, hoje em dia, o meu trabalho como professor de História. Compreendia que as experiências vividas, que relacionavam - se ao período escolar, eram permeadas de conflitos e angústias. Os momentos de ler os textos dos livros didáticos e de estudar os conteúdos disciplinares eram cheios de ansiedades, diante disso eu tinha que interpretar os textos para entendê-los. Isso era importante para que eu fosse bem avaliado nas provas. Hoje em dia, percebo que a construção do livro didático auxilia no controle

---

<sup>4</sup> Ver, em particular, “Uma investigação filosófica sobre nossas ideias do Sublime e do Belo”, de Edmund Burke (1756-1759), In: ECO, Umberto, 1932- **História da Feiúra**; tradução de Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Record, 2007. “O tema do sublime havia sido proposto no período helenista pelo pseudo-Longino, que foi redescoberto através de algumas traduções modernas, entre as quais a de Boileau (Tratado do sublime e do maravilhoso, 1674), com reflexão retórica sobre as formas de exprimir poeticamente grandes e avassaladoras paixões.... Não é por acaso que a estética do Sublime antecede de pouco o nascimento do chamado *romance gótico* e se faz acompanhar de uma nova sensibilidade diante das ruínas.

<sup>5</sup> O conceito de educação das sensibilidades é trabalhado por GAY, Peter. **A experiência burguesa. Da rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13- 57.

dessas ansiedades, já que este instrumento pedagógico simplifica os conflitos históricos, apresentando-os a partir de uma classificação que obedece a uma lógica sequencial. São séries de elementos gráficos que se repetem ao longo de todos os capítulos dos livros da coleção, apresentando as mesmas formas de diagramação das imagens visuais e os mesmos signos, os quais servem para indicar as atividades que devem ser realizadas pelos leitores. Isso produz uma sensação de segurança no leitor, porquê ele se apropria desse saber produzido pelos autores e editores. E, quando lhe é proposto seguir a leitura dos próximos capítulos do livro didático, ele pode reproduzir os mesmos padrões de leitura já aprendidos.

### **As revistas e os gibis**

Lia muitas revistas de histórias em quadrinhos: Pato Donald, Tio Patinhas, Zé Carioca. Gostava muito de ler esses gibis deitado na cama de meu quarto. Minha casa era uma construção antiga do início do século XX. No quarto havia duas camas onde dormiam meus dois irmãos mais velhos e um beliche onde dormíamos eu e meu irmão gêmeo. De minha cama, eu podia observar a janela e o céu azul. Deste lugar observava a movimentação das nuvens. Estas formavam desenhos de cavalos, dragões, navios. Identificava representações de objetos nelas, mas as nuvens se desfaziam rapidamente. Era um mundo mágico, cheio de formas. Hoje, tenho pouco tempo para retomar essa prática. Mas também, tenho dificuldade de ficar um grande tempo nessa atividade. Pois a vida moderna nos impele a sempre estarmos fazendo alguma atividade. Será que essas sensações se perderam no tempo?

Gostava muito dos livros didáticos que traziam histórias em quadrinhos. Lia esses livros para além da prática escolar, gostava de pintar em cima dos desenhos impressos, de fazer sombras, de copiá-los em atividades como trabalhos e cartazes. Além disso, no início do ano, quando minha mãe comprava os livros didáticos solicitados pelos professores, eu via as imagens antes de ler os textos escritos.

Nestes últimos anos, tive a oportunidade de presenciar os momentos de entrega dos livros didáticos aos alunos de escolas públicas. Este momento é marcado pelo sentimento da curiosidade. Os alunos brincam com esses objetos, girando-os e equilibrando-os com os dedos. Além disso, eles abrem os livros e os folheiam rapidamente para ver as imagens que

são impressas em seu interior. Por isso, neste primeiro contato, o que mais os atraem são as imagens visuais. É a partir da visualização dessas imagens que os alunos tecem os comentários, se eles gostaram ou não do novo material didático.

## Introdução:

Durante minha experiência como professor de História do ensino fundamental em escolas públicas e particulares paulistas, enfrentei alguns problemas quando planejava e ministrava as aulas. Estes se relacionavam às formas de leituras de iconografias que eram desenvolvidas em sala de aula. Percebia que existiam maneiras diferentes de ler, pelo conjunto dos alunos, um texto escrito ou uma imagem visual<sup>6</sup>. A situação complicava-se quando tinha que utilizar as iconografias como fontes documentais no desenvolvimento de projetos de pesquisa com alunos. Isto porque propunha, muitas vezes, que os alunos produzissem conhecimentos relacionando diferentes conteúdos disciplinares aos seus saberes da experiência. Sempre acreditei que esta prática possibilitava a construção de “novos” saberes escolares.

Via, também, que os livros didáticos sugeriam diferentes leituras das imagens visuais; no entanto, as propostas que eram sugeridas, normalmente, não me convenciam. Achava que os exercícios ofertados nos livros didáticos somente estimulavam o aluno a realizar o reconhecimento do que estava sendo representado nas imagens. E, na maioria das vezes, esses exercícios não apresentavam nenhum problema novo que contribuísse para despertar o senso reflexivo dos alunos na relação com suas experiências vividas.

---

<sup>6</sup> Utilizarei durante o desenrolar de todo o texto o termo “imagens visuais”, pois reconheço que as sociedades modernas têm reduzido o significado da palavra “imagem”, apenas para sua característica de evidência visual. ( Ver para tal DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000) No entanto, é importante lembrarmos que a palavra “imagem” pode assumir diferentes conotações e sentidos, Segundo Aumont: “As imagens têm inúmeras atualizações potenciais, algumas se dirigem aos sentidos, outras unicamente ao intelecto, quando se fala do poder que certas palavras têm de “produzir imagem”, por uso metafórico, por exemplo. Convém, portanto, dizer em primeiro lugar que, sem ignorar essa multiplicidade de sentidos, aqui só será considerada uma variedade de imagens, as que possuem forma visível, as imagens visuais” AUMONT, J. **A Imagem**. Campinas- SP: Papirus,2001.

Foi a partir das práticas de sala de aula que muitas inquietações referentes às propostas de leitura de iconografias apresentadas nos livros didáticos passaram a ser formuladas: quais eram as possibilidades de leituras que a própria materialidade dos livros didáticos direciona aos alunos? Até que ponto os exercícios de leitura de imagens visuais, propostos nos livros didáticos, não reproduzem apenas práticas “máquinas” instituídas pela cultura escolar?

Quando passei a atuar, no ano de 2003, nas editoras Ática e Scipione, fui responsável por organizar e ministrar muitos cursos de formação continuada, tanto para professores de História, como para professores de outras disciplinas. Neste trabalho, pude aprofundar a percepção de que os livros didáticos têm um papel fundamental na formação, tanto dos professores como dos alunos.

Nestes cursos, tive a oportunidade de perguntar aos professores de diferentes lugares do Brasil como eles trabalhavam com imagens visuais em sala de aula.

Para minha surpresa, as respostas por eles registradas de forma escrita não variavam muito, e, normalmente, repetiam-se. Apesar disso, foi possível identificar alguns indícios que me revelaram a ocorrência da produção de saberes singulares e distintos dos apresentados nos livros didáticos. Estes foram construídos imbricando a leitura de concepções metodológicas relativas às imagens instituídas pelos livros didáticos e experiências outras produzidas pelos professores no interior das culturas escolares na relação com seus alunos. Selecionei, a seguir, uma amostra destes depoimentos:

A- Resolvemos o que os livros didáticos propõem. Leio junto com eles o exercício e respondemos o que é pedido nas questões. (L.B.A - professora de história do ensino fundamental II – de uma escola estadual de Porto Seguro- BA – Depoimento dado em 10 /07/2006).

B- Resolvemos os exercícios que aparecem nos livros. Só que eu não uso as respostas que vêm nos livros do professor para verificar se os alunos estão certos ou não. Quando eu uso as respostas dos livros, crio mais algumas questões para ver se eles vêem mais alguma coisa lá. (na imagem) (JMA - professora de história da 5ª série do ensino fundamental II – de uma escola particular de Bragança Paulista - SP.04 /11/2009).

C- Leio na sala o conteúdo dos textos do capítulo. Quando aparece uma imagem peço para eles observarem e lerem as legendas. Depois de realizada essa tarefa, peço pra eles dizerem o que eles viram na imagem. (T.R.J - professora de história do ensino fundamental II, de uma escola estadual de Registro- SP. /10/2007).

D- Os alunos gostam muito de imagens. Muitas vezes, quando pedimos para eles confeccionarem cartazes, eles tiram fotocópias das imagens do livro didático, ou então recortam imagens de revistas ou jornais. Depois disso, montamos cartazes com as imagens e os textos, explicando o conteúdo pedido. (S.S.P - professora de história do ensino fundamental II – de uma escola particular de São Luís - MA. 23/01/2008).

E- Eu faço meus alunos desenharem bastante, eles olham as imagens dos livros e reproduzem nos seus cadernos. (S.T.D - professora de História do 6º ano do ensino fundamental II – de uma escola particular de São Paulo - SP.2 /10/2009).

F - Eu gosto de fazer os exercícios de leitura de imagem em sala de aula. Faço os alunos irem falando o que eles viram. Aí, um ajuda o outro. Se um aluno viu uma coisa que o outro não viu, a hora que ele fala pra todos, todos conseguem ver. (S.M.A - professora de história da 5ª série do ensino fundamental II – de uma escola particular de São Paulo - SP.4 /08/2007).

Nos depoimentos A, C, D e E nota-se que os professores tendem a reproduzir diferentes propostas de leitura de imagens instituídas pelos livros didáticos.

No caso do depoimento B, é possível captarmos uma pequena mudança, mais criativa, na forma de tratamento das imagens. A professora afirma que não valoriza as respostas dos exercícios impressas no livro do professor. Além disso, ela avalia o processo de leitura, acrescentando novas questões sobre as imagens. Dessa forma, a docente oferece aos alunos a chance de realizarem interpretações, também mais criativas, relativas às imagens.

Já no caso do depoimento F, a professora propõe atividades dialogais entre os alunos. Esta atividade representa uma proposta de leitura de imagens que estimula a produção de conhecimentos. Pode-se entender esse processo de produção de conhecimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Neste caso, a professora compreende que os alunos estão em processo de formação e é no contato e na troca de experiências, entre os seres históricos e culturalmente constituídos, que as construções de saberes escolares ocorrem.

Quando perguntei aos professores como aprenderam a trabalhar com imagens, as respostas produzidas de forma escrita também não variavam muito:

-Na minha graduação, não fiz nenhum curso de leitura de imagens. Aprendi na prática de sala de aula. Lia os manuais dos livros e tirava as ideias. Fazia muitas experiências. Percebia que os alunos gostavam, mas eu sempre completava com o conteúdo dos textos. (P.A.G. – professora da rede municipal de Campinas –25/08/2006).

- Eu aprendi lendo os livros didáticos, porque nunca tive curso nenhum que trabalhasse com esse tipo de atividade. Quando começaram a cobrar que fizéssemos isso, passei a observar com mais cuidado os exercícios que eram propostos nos livros didáticos. Hoje em dia, eu peço para eles levantarem tudo que estão vendo, e, aí, contarem se eles sabem mais alguma coisa sobre o que viram. (J.P.S.- professora de 8ª série de uma escola particular de João Pessoa. PB– 10/04/2006).

- Quando tiveram os cursos sobre os PCNs nas escolas, a professora que deu o curso leu com a gente as instruções que haviam no PCN de História. Só que eu não sigo todas as questões que são mostradas lá porque senão demora muito para que os alunos façam a atividade e eles reclamam que estão cansados. (P.P.S. – professora do ensino fundamental de uma escola estadual de São José do Rio Preto. SP. 11/2007).

- Eu sempre gostei muito de trabalhar com imagens. Peço sempre pra meus alunos observarem tudo o que eles estão vendo na imagem. Aí, peço pra eles contarem uma história, baseados na imagem. Eu tive uma professora que fazia isso quando eu estava na escola. Acho que foi assim que aprendi a fazer isso. (R.M.T - professora de história do ensino Fundamental de uma escola estadual de Bragança Paulista – SP- 15/03/2006).

- Eu só trabalho com imagens quando elas aparecem nos exercícios do livro. Não dá muito tempo pra fazer isso dentro da sala. Concentro-me mais em ler o texto dos capítulos e depois peço pra os alunos resolverem os exercícios. (M.A.G. – professora da rede municipal de São Paulo –23/08/2008).

Nota-se, a partir desses depoimentos, que a reprodução das atividades propostas pelo livro didático é uma tendência comum entre os professores. Muitos deles reproduzem as propostas de leitura impressas nos livros didáticos, seguindo as receitas metodológicas sugeridas por estes.

Quando questionava essa prática nos cursos que ministrava, os professores justificavam-se que não tinham tempo de preparar atividades diferentes, pois davam o número máximo de aulas permitidas pelos Estados. E que ao mesmo tempo, o uso do livro didático era cobrado pelas coordenações das escolas e pelos pais.

Segundo Gatti( s/d)<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> GATTI JR, Décio **Saberes e Livros Didáticos de História: Questões Teórico-Metodológicas e Fontes (1970-1990)** [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/ D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/ D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf). (acessado em 01/10/2010).

Desta forma, pode-se afirmar que os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional brasileiro e internacional, pois são eles que, verdadeiramente, estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo (APPLE,1989, p. 81).

Ao fornecer estas condições, eles acabam sendo os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, rivalizaram quando não, em certo sentido, substituíram os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, também, como se verá adiante, tornando-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. (p.30)

Entendia, inicialmente, numa primeira leitura dos registros docentes acima apresentados, que as falas dos professores descreviam propostas de leitura de imagens visuais que tinham sido estabelecidas pelas sugestões de atividades apresentadas pelos livros didáticos. No entanto, se observarmos estes mesmos registros com mais cuidado é possível notar que as formas de trabalho didático com imagens visuais, desenvolvidas por tais professores de diferentes instituições (privadas e públicas) de diversas localidades brasileiras não são homogêneas.

É importante ressaltar que os professores, muitas vezes, não reproduzem em sua totalidade as propostas de leitura apresentadas pelos livros didáticos. Eles adaptam-nas às suas visões educacionais (construídas também na relação com seus alunos) criando e mesclando diferentes saberes construídos nas suas experiências em sala de aula e também fora dela.

A partir destas experiências docentes, propus investigar, nesta tese, as propostas de leituras de imagens visuais existentes em livros didáticos de História produzidos no Brasil a partir da década de 1970 até a primeira década do século XXI.

Estudar os livros didáticos deste período foi importante para compreender como a forma escolar que utiliza as imagens visuais apenas como “ilustração” do texto escrito foi sendo alterada, pelo menos em parte, ao longo do tempo. É possível notar que ocorreram modificações na qualidade de impressão, nos tipos de imagens que compõem os temas dos capítulos dos livros, nas cores e nas formas como as iconografias foram apresentadas pelas legendas escritas. Além disso, o acervo iconográfico que constituiu o conjunto de ilustrações dos livros do período estudado também foi sendo transformado nas novas edições destas publicações. Outra questão reside no fato de que os livros didáticos de

História que foram editados a partir da década de 1970 até os dias de hoje pertenceram e fazem parte de um movimento educacional que valorizava e valoriza as imagens visuais no ensino de História. Tais livros fazem parte das memórias escolares de diferentes gerações de professores e estudantes que utilizaram esses materiais didáticos.

Parto do pressuposto de que as iconografias, quando são apresentadas como reproduções impressas nos livros, podem ser compreendidas tanto como documentos históricos que se reportam a outras temporalidades, como à época da produção do livro didático.

Na contemporaneidade, desde a década de 1970, as imagens impressas nos manuais didáticos são escolhidas pelos profissionais de iconografia, pelos editores, pelos autores e pelos ilustradores para compor os manuais didáticos. Estes profissionais fazem a seleção destas imagens, obedecendo ao critério de concordância do seu tema com os conteúdos da disciplina. Procuram, ainda, relacionar as informações propostas pelas iconografias com as mensagens que foram priorizadas nos textos explicativos e nas legendas. Portanto, as escolhas e as formas como as imagens visuais aparecem impressas podem revelar como se constituía o conjunto de experiências estéticas desses profissionais; isto porque estes realizam as seleções das imagens a partir das tradições das culturas visuais e escolares na relação com o desenvolvimento das técnicas de impressão e as tendências do mercado.

Desta forma, a produção de conhecimento em sala de aula, a partir de análises de iconografias impressas nos livros didáticos, pode envolver diferentes questões que se diferenciam do trabalho desenvolvido pelo historiador quando este trabalha com fontes imagéticas originais.

Como assevera Kossoy (1999):

De modo geral - e, mais especificamente, em matérias políticas ou ideológicas -, a imagem que será aplicada em algum veículo de informação é sempre objeto de algum tipo de “tratamento” com o intuito de direcionar a leitura dos receptores. Ela é reelaborada - em conjunto com o texto - e aplicada em determinado artigo ou matéria como comprovação de algo ou, então, de forma opinativa, com o propósito de conduzir, ou melhor, dizendo, *controlar* ao máximo o ato da *recepção* numa direção determinada: são, enfim, as interpretações pré-construídas pelo próprio veículo que irão influir decisivamente nas mentes dos leitores durante o processo de construção da interpretação. (p. 55)

Selecionei este período de tempo, que compreende os anos iniciais da década de 1970 até a década de 2000, porque foi nele que os livros didáticos começaram a passar por alterações que se vincularam há três grandes movimentos: o primeiro movimento refere-se às mudanças sociais relativas às políticas públicas que instituíram a massificação do ensino, visando, principalmente, o aumento da escolarização e a qualificação do aluno para o mercado de trabalho. Assim, dividi este período em três partes: a primeira, que vai do início da década de 1970 até 1986, destacando-se a promulgação da lei 5.692/71. A segunda, que compreende os anos de 1986 até 1998, quando foram lançadas as Propostas Curriculares dos Estados para o 1º grau (de 1986 e 1992, da CENP, SP). E a terceira que se inicia no ano de 1998 vindo até os dias atuais. Foi a partir de 1998 que o Ministério da Educação divulgou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais de História) e os julgamentos dos livros didáticos realizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tornaram-se mais rigorosos, exigindo que as imagens visuais dos livros didáticos fossem apresentadas como documentos históricos.

O segundo movimento refere-se às inovações teóricas e temáticas que marcam esse período e que foram provenientes, simultaneamente, do campo da história e da pedagogia. No primeiro caso, destacam-se as mudanças dos livros didáticos que deixam de privilegiar apenas as concepções positivistas, passando para as abordagens baseadas nos preceitos da História Nova, da História marxista cultural inglesa e da História cultural, etc. Em relação às concepções pedagógicas, destacam-se o uso da pedagogia Tecnicista, passando para abordagens que valorizavam a formação Reflexiva (Paulo Freire e J. Piaget) e as abordagens sócio- históricas de Vygotsky.

O terceiro movimento caracteriza-se pelas inovações tecnológicas dos processos de editoração, de impressão, de organização e divisão do trabalho nas editoras.

Foi nos primeiros anos da década de 1970 que ocorreram mudanças significativas nas formas de diagramação dos livros didáticos. Estes começaram a ser impressos com muitas imagens visuais coloridas que se relacionavam aos textos escritos. Nestes anos, as editoras renovaram seu parque gráfico e ocorreram mudanças nas formas de diagramação e dimensões dos livros didáticos. Os livros deixaram de ser impressos no tamanho de 14 X 18 cm e assumiram o formato de 21 X 28 cm. Esse processo impulsionou e deu significância as concepções didático-pedagógicas que vinham ganhando espaço nas escolas

desde os anos finais da década de 1950 e que valorizavam o uso de imagens visuais estáticas e, outros meios áudios-visuais em sala de aula.

No ano de 1969, a Editora IBEP inovou o mercado editorial, imprimindo livros em duas e quatro cores, sendo rapidamente acompanhada por outras editoras. Os livros de História do Brasil e História Geral do professor Julierme de Abreu de Castro para 5ª e 6ª séries, em quadrinhos, foram ilustrados com desenhos de Rodolfo Zalla e Eugênio Colonnese. Estes livros tiveram um grande sucesso de vendas e são tidos como os primeiros exemplares produzidos nesse formato por uma editora brasileira.

Também foi na década de 1970 que identifiquei um aumento significativo de publicações didáticas das editoras paulistas. Neste período, os editores de livros didáticos passaram a valorizar, ainda mais, a utilização de ilustrações permeando os textos escritos.

Consultei uma média de 80 livros publicados durante estes anos (a lista de livros didáticos consultados se encontra no final desta tese) e percebi que as disposições visuais (diagramações)<sup>8</sup> estabelecidas entre as imagens visuais e os textos escritos e as metodologias de leituras de imagens visuais foram sofrendo pequenas mudanças. Dentre estes exemplares, selecionei apenas alguns livros dos seguintes autores: Julierme de Abreu Costa; Sérgio Buarque de Holanda, Borges Hermida; Fernando Saroni, Vital Darós; Gilberto Cotrim; Ribeiro, M. V. e Alencar, C; Ceccon; Francisco de Assis Silva; Gilberto Cotrim; Bruna R, Catele; Andréa Montellato, Rodrigues Dias Catelli e Conceição Cabrini; Silva Panazzo e Maria Luíza Vaz; Nelson Piletti e Claudino Piletti; Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto; Dora Schimidt e Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Os livros destes autores eram destinados para o uso de alunos das quintas às oitavas séries do primeiro grau ou do ensino fundamental<sup>9</sup>, apresentando as temáticas históricas de forma separada: História do Brasil e História Geral, ou de forma integrada: História Geral e História do Brasil.

Localizei os exemplares dos livros didáticos na Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Consultei também outros acervos que preservam coleções de livros didáticos: a coleção do CDAPH (Centro de

---

<sup>8</sup> A prática de diagramação das páginas dos livros didáticos é realizada por profissionais especializados nesta tarefa. Hoje em dia, as editoras contratam *designs* gráficos para fazer o trabalho de composição dos textos escritos e das iconografias.

<sup>9</sup> Hoje em dia, essas séries equivalem ao período que compreende do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Documentação e Pesquisa Histórica) da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista e o acervo do Laboratório de História da Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista (FESB). Em relação às coleções de editoras, pesquisei exemplares de livros didáticos da coleção do IBEP (Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos) e da Biblioteca das editoras Ática e Scipione, ambas em São Paulo.

Optei por fazer uma pesquisa qualitativa, priorizando algumas coleções de livros didáticos que tiveram maior projeção no mercado ou foram criadoras de padrões editoriais os quais produziram “eco” nos processos de editoração de outros livros didáticos.

Os critérios intencionais que orientaram a escolha dos livros didáticos que foram selecionados para a presente análise foram elaborados à luz da leitura e análise dos diferentes temas que compõem os seus capítulos. Procurei focalizar diferentes temáticas históricas, pois dessa forma o leitor poderá compreender que os esquemas metodológicos, orientadores das propostas de leituras de imagens visuais, não variam de acordo com as temáticas trabalhadas nos capítulos.

Construí análises sobre os capítulos dos livros didáticos, apresentando-os em duas partes. Isto porque percebi que as sugestões de propostas de leitura de imagens visuais aparecem de formas distintas; ou seja, no interior dos capítulos que concentram os textos explicativos e nos espaços destinados às atividades e exercícios de fixação. Para além desses espaços de impressão, estas aparecem, também, nas orientações pedagógicas impressas no próprio livro do professor, ou em cadernos editados à parte, com esse mesmo objetivo. Respeitei, portanto, a estrutura editorial que caracteriza este tipo de impresso e que o confirma como material didático. Utilizei esse recurso, pois, em vários livros que foram consultados, as propostas de leituras de iconografias só apareciam nos interiores dos capítulos. Ou então, estas sugestões de leitura vinham no formato de exercícios. Somente nos livros editados após a divulgação dos PCNs de História, encontrei propostas de leitura de imagem no interior dos capítulos e na área destinada aos exercícios.

A partir de tais perspectivas, esta pesquisa procura dar visibilidade à intrincada e complexa rede de metodologias de uso de imagens visuais que foram sendo criadas ao longo deste período, priorizando, portanto, as seguintes fontes primárias: livros didáticos,

jornais, revistas, documentos editoriais, tabelas de consumo de livros, documentos oficiais ligados ao Estado e referentes aos livros didáticos e entrevistas com produtores dos livros.

Em relação aos procedimentos da pesquisa que foram adotados, destacam-se os seguintes objetivos:

a) Analisar as metodologias de leitura de imagens visuais, propostas nos livros didáticos de História, produzidos no Brasil no final do século XX e no início do século XXI.

b) Entender como a produção de conhecimentos sobre o uso de imagens iconográficas com fins didáticos relaciona-se às políticas públicas, relativas à educação, no período ora focalizado.

c) Analisar até que ponto as propostas de leitura de imagens visuais nos livros didáticos expressam práticas culturais (centralizadas ou não na cultura escolar) e, ao mesmo tempo, instituem outras – num processo de formação continuada dos professores.

e) Propor questões que fomentem a discussão e a reflexão sobre a abertura de “novas” possibilidades de ensino de História via linguagem iconográfica.

d) Refletir sobre as potencialidades da produção dos saberes histórico-escolares, a partir da complexidade de significados e interpretações suscitadas pela leitura de fontes iconográficas no material didático.

Para realizar as análises, parti, inicialmente, dos referenciais teóricos desenvolvidos por Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson, no que respeita, particularmente, às suas concepções de produção de conhecimentos históricos, de tempo histórico e de narração histórica.

Procurei trabalhar com os livros didáticos buscando construir uma relação entre presente e passado, a partir das seguintes visões: a primeira se dá pela identificação dos documentos (dos livros didáticos e das propostas de leitura instituídas por eles) localizando-os como produtos de um dado autor, uma dada editora, num determinado tempo e espaço de produção. A segunda, diz respeito aos diálogos possíveis com as propostas metodológicas de leitura de imagens visuais na relação com os textos escritos. Utilizo, neste caso, procedimentos de análise que procuram captar os movimentos relacionais e contraditórios das “evidências” históricas focalizadas. Apóio-me, para tal, na lógica de investigação que se concentra no “diálogo” entre os conceitos e as evidências que aparecem

no livro didático. Um diálogo que foi conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica do outro.

Mais precisamente, busquei compreender que, se as experiências históricas localizam-se no passado, seus significados historiográficos e educacionais movem-se do presente em direção às diferentes temporalidades (relacionadas a tal experiência) explodindo o *continuum* linear da visão histórica e produzindo “saltos do tigre”. Walter Benjamin (1985), quando desenvolve a tese número quatorze em seu último texto (Filosofia da História), deixa claro o que quer dizer com a alegoria “salto do tigre”:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'. Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de 'agoras', que ele fez explodir do *continuum* da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx". (p161).

Baseado nesta idéia escolhi o caminho que parte do presente em direção ao passado, com o objetivo de reconhecer permanências e rupturas nos livros didáticos, no que diz respeito às propostas de leituras de imagens visuais. Percebi, então, que os livros didáticos apresentam visões pluridimensionais sobre tais propostas. Muitos autores de livros didáticos utilizam o mesmo formato de diagramação ou de proposta de uso de imagens visuais, já apresentados em outros livros didáticos lançados em épocas anteriores. Em muitos casos, foram adicionadas pequenas mudanças, seja na forma de composição gráfica, seja no uso de imagens visuais com fins didáticos.

Essas pequenas alterações eram, em grande parte das vezes, avaliadas por professores-consultores que emitiam sua opinião sobre a aceitação ou não das mudanças implementadas nos livros. Muitas editoras, além dessa prática, consultam, ainda hoje, os professores após os livros já terem sido lançados no mercado. Se o livro tiver sucesso de vendas, passa, então, a servir como modelo para os novos livros que serão editados posteriormente. Foi a partir desse processo que algumas das mudanças nas formas de diagramação, no controle de vocabulário e nas metodologias de uso de documentos históricos foram sendo construídas ou esquecidas. Focalizei essas pequenas mudanças, as

quais não devem ser compreendidos de maneira dicotômica, como evidências que me potencializam produzir conhecimentos histórico-educacionais, relativos à temática ora privilegiada, através dos seguintes sentidos: como reprodução das mesmas metodologias que passaram pelo crivo do mercado, ou como amálgama de olhares e concepções metodológicas, as quais, na atualidade, podem representar formas alternativas de leitura das imagens visuais como fontes documentais. Acredito, portanto, que a produção das metodologias de leitura de imagens visuais, inseridas em livros didáticos no passado, possa ser revisitada no presente com o objetivo de problematizá-lo.

No caso dessa pesquisa, ao analisar os livros didáticos como documentos históricos, procurei resignificar as ideias defendidas por CHERVEL (1990, p.187). Esse autor propõe compreender o livro didático como fonte histórica da cultura escolar. Ele concentra seus estudos nas questões relativas à forma de leitura do texto escrito no livro didático e acredita que seja possível relacionar três etapas metodológicas para analisarmos os manuais didáticos. Isto porque seu componente material é construído a partir de relações histórico-culturais. Ou seja, o livro didático será objeto de análise enfatizando visões de mundo que o constituem historicamente na relação com as culturas escolares e extra-escolares. Nesta ótica, a cultura, então, está sendo compreendida como dimensão que tanto expressa relações sociais de existência, como também as institue (CERTEAU,1995; THOMPSON,1981). Entendo, também, que a cultura extra-escola compreende os processos produzidos pela cultura escolar, expandindo suas relações para outras atividades, que não se concentram no mundo escolar.

Chevel acredita que é necessário inferir como se dão as estruturas de composição gráfica dos textos escritos nos livros e como elas se associam aos objetivos estabelecidos pela disciplina escolar. Nesta minha pesquisa, procuro ampliar essa ideia para compreender as relações entre os textos verbais e não verbais, pois os livros didáticos apresentam esses dois tipos de textos.

Num segundo momento, Chervel privilegia o estudo da história do livro didático, buscando estabelecer sentidos entre as diferentes formas que toma o texto escrito. Neste trabalho, compreendo também que o estudo da história do livro didático deve discutir a historicidade do texto escrito. Mas, acredito ser possível ampliar as discussões relativas à historicidade da produção das imagens visuais nos livros didáticos.

Na terceira etapa da pesquisa, este autor propõe estudar as diferentes práticas produzidas pelos usos e significações das imagens quando associadas às formas que toma o texto escrito. Entendo que, a partir do estudo dos livros didáticos, podemos discutir as propostas metodológicas relativas às formas de leitura de imagens que foram escolhidas pelos autores e editores.

Analisando esse tipo de documento, acredito que seja possível compreender como foram sendo constituídos os diferentes recursos de comunicação impressa, referentes tanto às imagens visuais como aos textos escritos. Além disso, quando realizei as análises desse tipo de impresso, procurei perceber como se processam as relações entre as três áreas envolvidas na produção dos livros didáticos: a área de *design* gráfico, de comunicação e a área pedagógica<sup>10</sup>. Pois, é nesta intersecção de saberes que são instituídas as formas escolares de composição e apresentação gráfica das imagens visuais na relação com os textos escritos nos livros didáticos. Busquei, também, estabelecer relações entre os formatos editoriais dos livros didáticos com outros tipos de publicações, tais como: revistas de temas diversos, revistas em quadrinhos, textos jornalísticos ou, publicações eletrônicas que têm sido produzidas nos últimos anos.

A variedade de temas e problemas que puderam ser formulados, a partir do diálogo com as formas de leitura de imagens propostas em livros didáticos, transformou esta pesquisa em um estudo complexo, com perspectivas de análise diversas, envolvendo diferentes documentos e diferentes áreas do saber.

Em relação à pesquisa brasileira, no interior deste universo plural de análises de práticas de ensino que utilizam imagens nos livros didáticos, localizei estudos realizados por educadores e historiadores<sup>11</sup>, bem como estudiosos da área de comunicação<sup>12</sup>. Esses

---

<sup>10</sup> A área de *design* gráfico concentra seus trabalhos nas formas de diagramação e projeto gráfico. A área de comunicação estabelece os padrões de comunicação do livro, desde adequação de linguagem, até a escolha das imagens e textos que farão parte do livro. Já a área pedagógica preocupa-se com os conteúdos e as metodologias que serão apresentadas nos livros. No entanto, apesar da especificidade de cada área, dependendo da estrutura da editora, esses trabalhos podem ser realizados pelos mesmos profissionais.

<sup>11</sup> BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**, São Paulo, Contexto, 2001. ZAMBONI, Ernesta - Representações e Linguagens no ensino de História In: **Revista Brasileira de História**. ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998. MAUAD, Ana Maria. **As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história**. In: Dia, Margarida e Stamatto, Ines. **O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**, Natal: Ed. UFRN, 2007. PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. **(Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: FFLCH/USP, 2002. COSTA, Warley da. **A leitura das imagens da escravidão nos livros didáticos de história**. Anais 15º Congresso de leitura do Brasil, 2008; OLIM, Bárbara Barros de. **Imagens em livros didáticos de História das séries**

intelectuais preocuparam-se em investigar questões ligadas à gênese das imagens, aos seus usos e práticas na produção e reprodução dos saberes escolares, aos valores e ideologias, aos estereótipos e preconceitos dos conteúdos dos livros didáticos.

Segundo Caimi (2008), a partir da década de 1980<sup>13</sup> começaram a surgir pesquisas acadêmicas que valorizaram estudos sobre o uso de iconografia nos livros didáticos. Esta autora fez um levantamento sobre os estudos e pesquisas que tinham como temática as iconografias nos livros didáticos, demonstrando que:

Os estudos iconográficos consubstanciados na amostra, de modo geral, partem do pressuposto de que as imagens, assim como os textos escritos, são veiculadoras de sentidos, valores e ideologias, portadoras de representações acerca do passado, constituindo determinadas visões de história, de identidade, de nação, etc. Concluem que, a despeito de toda a inovação estética do LDH nos últimos anos, as imagens continuam operando tão-somente como ilustração do conteúdo, como elemento de motivação para o aluno, como informação adicional ou prova do conhecimento histórico que se quer ensinar, em detrimento de abordagens que concebem a iconografia como documento histórico [...] (p.130).

Caimi indica que a história das pesquisas sobre as ilustrações nos livros didáticos já passou por vários momentos. A década de 1970 e os anos iniciais da década de 1980 foram marcados pelo desenvolvimento de investigações sobre os aspectos motivadores do uso de imagens visuais como promotores do gosto para a leitura de textos escritos. Ela aponta, também, que a maioria dos estudos sobre livros didáticos, a partir dos anos finais da década de 1980, apresenta críticas à utilização das imagens visuais no ensino apenas no seu uso como ilustração. Acreditando, portanto, que os pesquisadores de ensino de História deixam

---

**iniciais: uma análise comparativa e avaliadora.** Revista Outros Tempos . Volume 7, número 10, dezembro de 2010; BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações Iconográficas em livros didáticos de História.** Dissertação de Mestrado FE- Unicamp 2003(entre outros).

<sup>12</sup> CAMARGO, Luís. **Projeto Gráfico, ilustração e leitura da imagem no livro didático.** Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewfile/1043/95>. (acessado em 03/06/2011). MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980.** Dissertação de mestrado da FE- USP. 2010., entre outros.

<sup>13</sup> Caimi indica em sua pesquisa os temas de dissertações e teses defendidas em universidades brasileiras nos últimos 30 anos; no entanto não cita as autorias das mesmas: *Representações iconográficas em livros didáticos de história; Memória fora de foco: a fotografia no livro didático de história do Brasil; Violência e livro didático: um estudo sobre as ilustrações em livros de História; A produção didática de história em quadrinhos: Julierme e a história para a escola moderna (1969-1975); Manuais didáticos de história: concepção, linguagem e imagens; A cultura material na didática da história; O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio; O uso da imagem nas aulas de história. Para maiores informações indico a leitura do texto CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.*

de lado formas didáticas de como trabalhar as imagens visuais enquanto documentos históricos.

Para Caimi (2008), o ato de ler imagens visuais:

[...] requer um trabalho ativo e interpretativo de alunos e professores no seu desvendamento, com base nos procedimentos da pesquisa histórica. Tomar essas linguagens como documento implica entendê-las como marcas do passado, portadoras de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, devendo ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor (p. 149).

Na busca de levantamento bibliográfico mais amplo encontrei, ainda, pesquisadores argentinos, espanhóis e franceses<sup>14</sup>, que na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, produziram uma série de trabalhos relacionados ao uso de imagens nos livros didáticos. Focalizando estes textos, constatei que os autores privilegiam temáticas voltadas à análise de filmes, de fotografias, de pinturas, de anúncios de propaganda ou de gravuras dos livros didáticos. A grande maioria dos pesquisadores estrangeiros (citados abaixo) desenvolveram trabalhos com fontes iconográficas na relação com documentos escritos, oferecendo fórmulas que explicitam as séries de atividades didáticas que devem

---

<sup>14</sup> Ver os estudos de CLAVERIE, Jean, *Quelques réflexions sur l'image dans le livre de lecture*, 1979; DELANNOY, Pierre-Alban, *L'Image dans les livres de lecture. Apprendre des médias*, 1981; TISON, Hubert, *L'Image du poilu dans les manuels scolaires d'histoire (1920-1994)*, 1995; BENSO CALVO, María Carmen/Centre Interun, *El proceso de incorporación de la imagen a los libros de urbanidad. Análisis de modelos*, 1999; GAULUPEAU, Y.: "Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus", en *Histoire de l'Éducation* (Paris), nº 58 (1993), pp. 103-135; CRUDER, G., *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Stella. La Crujía. Colección Itinerarios, Buenos Aires, 2008, 224 pp. ENTEL, A.: *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura. 1930-1982*, Tesis de Maestría (mimeo), Buenos Aires, FLACSO, 1984. SPREGELBURD, R.P. y LINARES, M.C. (orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján, Proyecto RELEE (Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional del Nordeste), 2009. TEOBALDO, M. E.: y GARCÍA, A. B.: "Las imágenes en los libros de lectura utilizados en Argentina durante la primera mitad del siglo XX". En GUEREÑA J. L. (dir.): *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-americans*. Tours, Presses Universitaires François-Rabelais. Series "Études Hispaniques", XIX, 2006, pp. BADANELLI RUBIO, A. M<sup>a</sup>.: "Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960)". *Historia de la Educación*, nº 27 (2008), pp. 137-169. VALENCIA, Antonia F. "Las fuentes como procedimiento", *Cadernos de Pedagogia*, ESO, Madrid, s/d., p.p.44-46; AGUIRRE LORA, M<sup>a</sup> E.: "El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana", In *Revista de Educación y Pedagogía* (Medellín, Colombia), vol. XIII, nº 29-30 (enero-septiembre, 2001), pp. 69-82. "Enseñar con textos e imágenes. Uma de las aportaciones de Juan Amós Comenio, *Revista electrónica de investigación educativa*, vol 3, nº 1, 2001, [HTTP://www.uned.es/manesvirtual/historia/comenius/lora/contenido-lora.html](http://www.uned.es/manesvirtual/historia/comenius/lora/contenido-lora.html); (acessado em 02/02/011).

ser seguidas pelos professores. Em síntese, a maioria dos textos, elaborados por esses autores, descreve procedimentos básicos, produzidos a partir das metodologias de trabalho desenvolvidas em pesquisas acadêmicas. Os textos diferenciam-se, na maioria das vezes, por valorizar uma ou outra das fases apresentadas a seguir: em primeiro lugar, segundo alguns deles, o professor pode incentivar os alunos para extrair a maior quantidade de informações possíveis das fontes iconográficas, compreendendo, neste caso, uma descrição detalhada e minuciosa dos diferentes elementos que compõem as imagens visuais. Em segundo lugar, de acordo com outros, o aluno deve ser estimulado a estabelecer conclusões sobre a sociedade que gerou a imagem visual. Em seguida, os professores podem propor observações que têm o objetivo de estruturar todas as informações apresentadas na leitura da imagem. Nesta fase, devem-se formular questões ou hipóteses sobre a origem ou os significados das imagens visuais, entre outras possibilidades. Na maioria das vezes, para todos os autores estrangeiros, para responder essas questões ou confirmar as hipóteses, é necessário utilizar outras fontes documentais que foram produzidas no mesmo período de tempo da imagem analisada.

Em minha dissertação de Mestrado, já havia iniciado a discussão central desta tese, relacionando propostas de leitura de imagem visual com a história do livro didático. Procurei, neste primeiro momento, analisar livros didáticos de História, situados no Brasil, em diferentes temporalidades. Analisei uma obra do final do século XIX, outra do início do século XX e, finalmente, outra do final do século XX. Ou seja, selecionei o livro do monarquista Joaquim Maria de Lacerda - **Pequena História do Brasil por perguntas e respostas**, ilustrado com muitas gravuras e retratos dos homens notáveis (Garnier/E. Mellier. RJ/Paris – 1890). Foi escolhido também o livro do republicano João Ribeiro, **História do Brasil para as escolas primárias** (Rio de Janeiro: Francisco Alves - 1926. Editado em Paris). E, finalmente, a obra de Claudino Piletti e Nelson Piletti. **História e Vida**, v. 1 – **Brasil dos primeiros habitantes à Independência**, SP: da Editora Ática, 15<sup>a</sup> edição e 1<sup>a</sup> impressão, nova edição, reformada e atualizada, ano 2000.

O objetivo básico dessa dissertação foi explicitar as diferentes propostas de leituras das imagens visuais inscritas nestes manuais didáticos. Procurei destacar e compreender como as metodologias propostas pelos livros didáticos, no que se refere às leituras iconográficas, variaram com o passar do tempo.

Nesta tese de Doutorado, pretendo avançar na produção de conhecimentos histórico-pedagógicos relativos às diversas propostas de leitura de representações iconográficas. No capítulo 1, dedico-me a realizar o levantamento das práticas de editoração e usos das imagens visuais nos livros didáticos. Faço também, um levantamento das metodologias de leitura de imagens que foram sendo construídas por pesquisadores das diferentes imagens visuais ao longo da história ocidental. Priorizei, no entanto, apenas os esquemas metodológicos que serviram como base para a construção de propostas de leituras de imagens visuais nos livros didáticos.

No capítulo 2, tive como objetivo garimpar textos legais impostos pelo Estado que apresentam indicações pedagógicas que, de alguma forma, produziram rupturas nas formas de tratamento de imagens visuais nos livros didáticos. Estes se relacionam às Propostas Curriculares dos Estados, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos textos de avaliação e editais dos diferentes PNLDs. Neste caso, reconheço que as diferentes normas legais instituídas durante o período estudado oportunizaram mudanças nas formas de tratamento das imagens visuais nos livros didáticos. No entanto, essas normas indicam apenas a necessidade do trabalho com imagens visuais em sala de aula, ou, então, apontam que os livros didáticos devem apresentar atividades com iconografias .

No capítulo 3, analiso como foram sugeridas metodologias de leitura no interior dos capítulos dos livros, desde a década de 1970 até os anos iniciais da década de 1980. Defino o interior dos capítulos como a parte que apresenta os textos explicativos na relação com as imagens visuais. Neste momento, os livros didáticos passaram a apresentar um grande número de imagens visuais. No entanto, como traço culturalmente marcante, prevalecia à visão de que as iconografias eram meras “ilustrações”.

No capítulo 4, problematizo as propostas de leitura de imagens no interior dos capítulos, enfocando os anos finais da década de 1980 até a primeira década do século XXI. Esses anos foram marcados dentre outras concepções e práticas pelas ideias que valorizavam os usos de imagens visuais como documentos históricos no ensino de História.

E, para finalizar, no 5º capítulo, pesquiso os exercícios propostos pelos livros didáticos, flagrando representações plurais relativas às metodologias de leitura de iconografias.

Ao percorrer essa trajetória, espero contribuir no sentido de indicar a complexidade de significados e interpretações que as metodologias de uso de imagens podem trazer ao ensino de História, viabilizando a produção de novas estratégias voltadas à produção de saberes docentes na relação com os saberes discentes. Como professor de História, que sou, é importante reconhecer que as informações fornecidas pelas imagens não se esgotam em si mesmas. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquela dimensão que uma primeira leitura pode trazer. A partir dessa constatação, acredito que podemos mediar às leituras dos alunos, estimulando-os a irem além das dimensões visíveis ou explícitas das imagens, pois todas as representações iconográficas apresentam lacunas, silêncios e códigos que necessitam ser decifrados, pesquisados, compreendidos e resignificados.

Neste sentido, Paiva (2004) afirma que:

Nessa perspectiva, a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. E é por isso que ela não se esgota em si. Por meio dela, a partir dela e tomando-a em comparação, é possível ao historiador e ao professor a análise de outros temas, em contextos diversos. (p. 19).

Dessa forma, entendo também que não devemos considerar as imagens como retratos de verdades absolutas e nem como representações fiéis de acontecimentos históricos. Como quaisquer registros históricos, as imagens são resultados de escolhas e de seleções dos olhares de seu produtor e trazem nelas inseridas as intenções de sua produção historicamente datada. As imagens como fontes históricas não são completas e nem são definitivas; por essa razão, os seus leitores podem realizar diferentes interpretações.

Nesse sentido, proponho que os professores e os alunos, quando procurarem compreender as imagens como fontes históricas, devem percebê-las no diálogo com as categorias históricas de permanências ou continuidades, ou de rupturas e descontinuidades. E, quando focalizadas como objetos de questões e reflexões, estas podem estimular a produção de conhecimentos histórico-escolares, sobretudo relacionados aos valores, gostos, costumes, visões e sensibilidades de uma determinada época.

É necessário, então, que o professor de História esteja sempre atento aos limites dos procedimentos de interpretação, pois, muitas vezes, podem reproduzir as seguintes tendências, dentre tantas outras: tentar adaptar as realidades históricas para adequá-las à

iconografia; inventar significados para tentar localizar uma imagem em seu tempo. Ou, ainda, projetar valores de nosso tempo sobre as imagens do passado.

# Capítulo 1

## Os livros didáticos e as imagens visuais

Ao realizar minhas investigações voltadas para os livros didáticos como documentos históricos, dialogo com concepções teórico-metodológicas que procuram compreender o livro a partir de suas relações histórico-culturais. Ou seja, como objeto historicamente situado, que para ser compreendido precisa ser focalizado como produto cultural, mais especificamente, no caso da cultura escolar - que tanto expressa as relações sociais de existência, como também as institui. Ao mesmo tempo, busco compreender estes materiais didáticos como instrumentos mediadores do ensino em sala de aula.

Segundo CHOPIN (2002, p.550), o livro didático assume características singulares dentro do universo dos livros. São “livros escolares” que criam um tipo de leitor que é determinado pela ação escolar, e não podem ser encarados como portadores de técnicas que se aplicam apenas à prática pedagógica. Para Chopin, o ato de estudar os livros didáticos pressupõe o entendimento de relações mais gerais, pois são documentos didáticos que representam espaços de memória, sendo objetos dependentes do tempo, do espaço e da disciplina que estes trabalham. Através do seu estudo o historiador pode encontrar diferentes códigos que caracterizaram as instituições escolares e entender como elas organizaram-se. Além disso, pode-se investigar como se constituiu parte do ofício de ensinar determinados saberes que foram legitimados pela sociedade. Isto é, quais eram os conteúdos valorizados para serem trabalhados nas escolas.

Chopin acredita, ainda, que os livros didáticos não fizeram parte somente da cultura educacional que foi instituída pela sociedade. Estes podem, também, revelar quais eram os circuitos de poder representados pelas editoras e pelos profissionais que foram responsáveis pela sua criação. Por isso, ao estudá-lo os historiadores devem levar em conta tanto às características formais e materiais que compõem a editoração do livro, como a historicidade que condicionou sua produção. Quando Chopin analisa os livros didáticos de História da França, percebe que estes vêm passando por processos de mudanças, que o caracterizam como ferramentas “polifônicas” (BITTENCOURT, 2009, p.307). Para Choppin (2000), os livros didáticos da atualidade apresentam diferentes transformações nos seus aspectos formais:

A partir de agora a página – ou para ser mais exato - a página dupla constitui a unidade elementar do manual. Esta página dupla já não se limita, como ocorria até pouco tempo atrás, a ser um texto único e a apresentar algumas reproduções, mas se converteu em toda uma série de textos, fotos, esquemas, gráficos, etc., distribuídos em uma superfície da página dupla. A disposição espacial, a tipografia e um código icônico particular (símbolos, pictogramas...) conferem a cada elemento, seja textual ou iconográfico, uma função específica e imutável que se repete ao longo do livro. O recurso sistemático ao uso de cores (textos compostos em caracteres azuis ou impressos em uma trama verde, por exemplo) permite atenuar as imposições espaciais mediante variações na disposição dos elementos de uma página, em função, por exemplo, do tamanho dos documentos, das ilustrações e outros dados. Assim, em um livro didático, tipografia e composição da página estão estreitamente relacionados ao discurso didático: desenvolvem um código próprio dessa ferramenta e exclusiva dela (CHOPPIN, 2000, p.30; apud. BITTENCOURT 209, p. 307,308).

No desenvolvimento desta pesquisa, percebi que os livros didáticos brasileiros passaram por mudanças semelhantes. Pois, é comum a troca de experiências editoriais entre editoras brasileiras e europeias. Quando trabalhei nas editoras Ática e Scipione, durante os anos de 2003 a 2007, presenciei, muitas vezes, os diretores dessas empresas saindo em viagem para participar da Feira de Livros de Frankfurt na Alemanha. Eles retornavam da Europa trazendo exemplares de livros didáticos de diferentes países. Os editores brasileiros podiam, então, conhecer as últimas novidades relativas às técnicas de diagramação e composição gráfica de livros.

Para Chartier (1990), os livros didáticos são objetos que se caracterizam por sua circulação na sociedade, pois são veículos de disseminação de ideias e de valores que foram selecionados para serem ensinados. Por isso, busquei encará-los como documentos

históricos portadores de indícios que podem me estimular à produção de conhecimentos relativos às tendências metodológicas de leitura de imagem visuais, as quais, por sua vez, participaram da formação dos professores e alunos, quando colocadas em prática em sala de aula.

Fonseca (1999)<sup>15</sup> nos explica que :

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (p. 204)

Assim, os livros didáticos têm um papel no quadro da cultura das sociedades atuais. Eles fazem parte da “tradição escolar”, instituindo métodos de ensino, formas de apresentação e disposição dos conteúdos que são ensinados nas escolas. O manual didático é também uma mercadoria que está ligada ao mundo editorial, participando da lógica capitalista e do campo da produção da educação formal e não formal. É um produto cultural, e, por isso, é reconhecido como instrumento de comunicação, caracterizando-se por ser o suporte dos conteúdos disciplinares e por transmitir conhecimentos instituídos pela tradição escolar.

### **O processo de produção gráfica dos livros**

Para fazer a análise dos livros didáticos, o pesquisador necessita ter clareza que todos os livros didáticos de História apresentam uma múltipla categoria de signos, entre os quais encontramos textos escritos, iconografias informativas, ícones, boxes, infográficos e uma gama de elementos visuais. Esses elementos possuem uma estrutura organizacional gráfica, e estabelecem um determinado tipo de composição tipográfica e cromática. Além disso, os livros didáticos podem apresentar diferentes componentes visuais que servem para organizar, indicar tipos de atividades ou decorar (enfeitar) as páginas dos livros.

---

<sup>15</sup> FONSECA, T, de L. “O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades” In: **Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, 20, Florianópolis, 1999. História : fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPHU, 1999.

Nesta tese, não pretendo fazer uma análise que englobe todos os aspectos visuais dos livros didáticos, pois esse trabalho demandaria muito mais tempo de estudo. Mas acredito que é importante entendermos alguns processos de produção dos livros didáticos que vêm sendo estruturados nestas últimas décadas, os quais podem nos revelar algumas das questões técnicas e historicamente datadas que envolvem a produção desses materiais didáticos.

Segundo KRESS,G.;VAN LEEUWEN (1996, p.183)<sup>16</sup>, as páginas dos livros didáticos são formadas por textos multimodais. Isto é, são compostas de textos escritos e imagens visuais. De acordo com esses autores, a relação entre estes diferentes tipos de textos possibilita que o sistema de comunicação ocorra de forma a um complementar o outro. Analisando os textos verbais e não verbais, o pesquisador de livros didáticos pode encontrar as relações e as dessemelhanças existentes entre as mensagens e as informações que foram veiculadas em cada um dos sistemas de linguagens escritas e as imagens visuais.

Por isso, é importante que ocorra o entendimento das formas como se deram os processos de construção gráfica das páginas dos livros didáticos. Só assim, pode-se compreender como as mudanças nos projetos visuais dos livros interferiram nos processos de leitura que foram sendo propostos por autores e editores.

De acordo com Moraes (2010)<sup>17</sup>,

Todos os elementos e configurações materiais e plásticos presentes na simples página de texto, certamente informam alguma coisa isoladamente. Mas na verdade aparecem combinados e sua percepção se dá pela totalidade dos efeitos dessa combinação. E antes da leitura lingüística se realizar já estão a enviar mensagens que nosso sistema cognitivo trata de decodificar, numa velocidade infinitamente mais rápida que a leitura linear, feita da direita para a esquerda e de cima para baixo - que buscamos na decodificação dos códigos lingüísticos. Essas mensagens certamente são de natureza e complexidade diferentes da mensagem escrita e uma não se reduz nem traduz a outra. No entanto, os dois modos de elaboração e transmissão de mensagens, o visual e o lingüístico, comparecem juntos na construção de significados propostos pela página impressa. [...] numa página com desenho mais complexo, que combina texto, imagens e outros elementos gráficos, parece mais evidente seu caráter visual e que sua leitura não é exclusivamente lingüística. Como são grandes as possibilidades de combinação bem como, a variedade e as características que pode ter cada elemento – desenho de letras,

---

<sup>16</sup>KRESS,G.;VAN LEEUWEN, T.1996. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge. P. 183.

<sup>17</sup> MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980**. Dissertação de mestrado da FE- USP. 2010.

estilo das ilustrações e fotografias, uso de cores, organização espacial, etc.; a possibilidade de significados comunicados visualmente parece bem maior, e efetivamente é. Por exemplo, o arranjo de elementos que identificam uma publicação com um grupo de leitores com interesses comuns, ou o que predispõe afetivamente para a leitura, criando o “clima”, ou o “cenário gráfico” para a recepção do conteúdo textual que pode ser válido. Enfim, aqui também, conteúdos são transmitidos antes da leitura propriamente lingüística (p. 34).

Quando em minha dissertação de Mestrado analisei os livros didáticos ilustrados do século XIX, e os comparei aos livros editados hoje em dia, percebi que os conceitos gráficos e pedagógicos, que relacionavam as imagens visuais aos textos escritos, sofreram muitas mudanças. Várias dessas alterações ocorreram devido à evolução das técnicas de impressão e editoração de impressos, e, também, por questões relacionadas aos saberes acadêmicos (historiográficos e pedagógicos), bem como pelo poder dos atos reguladores dos programas legais instituídos pelo Estado.

A técnica de utilizar textos multimodais em livros didáticos possui uma longa tradição<sup>18</sup>. Os primeiros livros didáticos brasileiros eram impressos na França e, somente a partir do final do século XIX, esse tipo de livro passou a ser impresso no Brasil. Inicialmente, as iconografias dos manuais didáticos eram produzidas por técnicas diferentes de gravuras – xilogravura, calcogravura e litogravura. Estes processos, geralmente, produziam imagens que ficaram conhecidas no meio editorial por impressão “PB” (pretas e brancas).

Com o desenvolvimento da tecnologia de impressão em *off-set*, no final do século XIX, os conceitos de produção e composição gráfica das editoras também sofreram mudanças. Durante todo o século XX, a imagem fotográfica, associada ao uso de retículas, foi a técnica utilizada pelos profissionais das editoras para produzir as matrizes de impressão, as quais ficaram conhecidas pelo nome de *clichês* de impressão. Pela técnica do *off-set*, o processo de contato do *clichê* e das tintas com o papel resulta na impressão das folhas dos livros. Assim, a qualidade visual das imagens dependia do bom acabamento do *clichê*, da qualidade das tintas e do tipo de papel que era empregado na confecção do livro.

---

<sup>18</sup> O livro de Iohannis Amos COMENIUS - *Orbis Pictus* (1658) é considerado o primeiro livro didático ilustrado com imagens visuais.

Na primeira metade do século XX, com o processo de desenvolvimento da indústria gráfica brasileira, os profissionais das editoras passaram a produzir diferentes revistas ilustradas, destacando-se as edições das revistas: Fon Fon; A Careta; O Malho, entre outras. Estas publicações apresentavam formas inovadoras de associação de imagens visuais com textos escritos, e contribuíram para a divulgação dos novos padrões visuais entre os profissionais das editoras e o público consumidor das revistas. Estas novas tendências de composição gráfica foram inspiradas nos conceitos da *art-nouveau* francesa e nas técnicas de publicidade trazidas dos Estados Unidos.

A partir dos anos iniciais da década de 1960, foram aprimoradas, mais ainda, as técnicas de fotocomposição e esse processo de produção gráfica resultou no aumento da qualidade visual das páginas dos livros didáticos.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, quase todo o parque gráfico brasileiro tinha sido renovado, possibilitando que todos os livros didáticos fossem impressos a cores, e com preço muito reduzido. Na década de 1980, os profissionais das editoras começam a utilizar as estações *DTP – Desktop Publishing*<sup>19</sup>.

Já nos primeiros anos do século XXI, as técnicas de captura das imagens por digitalização, associadas às novas impressoras a jato de tinta e *lasers*, possibilitaram que as editoras melhorassem ainda mais a qualidade de impressão das imagens visuais nos livros didáticos.

Hoje em dia, os livros didáticos são considerados, pelos profissionais de editoras, como projetos gráficos que pertencem à área de *design* de informação. O processo de produção de um livro didático envolve diferentes profissionais. São editores, autores, iconógrafos, ilustradores, fotógrafos e *designers*. Encontrei um depoimento do *designer* gráfico Chico Homem de Melo<sup>20</sup>, o qual faz parte de uma palestra que este profissional

---

<sup>19</sup> *DTP- Desktop Publishing* é o termo utilizado pelos profissionais que trabalham em editoras, para definir que o processo de produção e projeto gráfico é realizado em um computador. Os softwares de DTP (Desktop Publishing) apresentam um grande número de aplicativos, que podem ser classificados da seguinte forma: Programas de Processamento de Textos; Programas de Tratamento de Imagens; Programas de Ilustração; Programas de Diagramação; Programas de Fechamento de Arquivo.

<sup>20</sup> Este profissional é *Designer*, professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e diretor da Homem de Melo & Troia Design, um escritório com atuação voltada à educação e à cultura e trabalhou em muitos projetos gráficos de diferentes editoras. Ver artigo completo sobre a palestra de Chico Homem de Melo no site. <http://abcdesign.com.br/destaques/livros-didaticos-e-as-relacoes-editor-autor-designer/> (Acessado em 10/01/2011).

ministrou no 3º Congresso Internacional de Design da Informação, em 10 de outubro de 2007, na cidade de Curitiba, PR. Ele explica que:

“Atualmente, o processo de produção de um livro didático é comandado pela divisão de tarefas. No que diz respeito ao *design*, há várias frentes: um profissional ocupa-se do projeto gráfico, outro da pesquisa iconográfica, outro da ilustração, outro da fotografia, outro da editoração eletrônica. Nenhum desses profissionais necessariamente tem contato com os demais. Quem faz a amarração dessas pontas é o editor de arte, o qual, por sua vez, presta contas ao editor da obra. Este, diga-se de passagem, costuma ser um editor de texto, com pouca cultura de *design*.” (HOMEM DE MELO, 2007).

Na atualidade, como Homem de Melo afirma, o processo de produção dos livros didáticos envolve diferentes etapas, e ao menos, um profissional das editoras fica responsável por executá-la. Todo esse processo pode ser sintetizado em várias etapas de produção. Inicia-se a produção do livro pelo planejamento e pela elaboração de seu projeto gráfico. Este projeto caracteriza-se, normalmente, por apresentar as linhas mestras que resultarão na aparência visual/final do livro. No momento de elaboração do projeto gráfico são escolhidos os vários componentes visuais que compõem o livro didático: os tipos e tamanhos das letras, os ícones, o espaçamento entre as linhas, a forma de composição visual das manchas dos textos escritos e das imagens visuais, os diferentes *layouts* das páginas, as cores que serão utilizadas nos títulos e subtítulos, o tipo de papel, o tamanho das folhas, etc. Como os livros são instrumentos pedagógicos, destinados, na maioria das vezes, à educação das jovens gerações, eles devem ter aparência visual clara e serem esteticamente agradáveis ao olhar.

Realizado o projeto gráfico, parte-se, então, para a diagramação de suas páginas. Esse processo tem o objetivo de acomodar uma determinada quantidade de textos escritos e imagens visuais dentro de um número de páginas que foi previamente estabelecido pelos editores. Por isso, quando um pesquisador analisa a diagramação do livro didático ele deve levar em conta tanto as imagens dos blocos dos textos escritos, como as informações vinculadas pelas manchas gráficas, resultantes das imagens visuais e dos infográficos. Todos esses tipos de textos e signos formam o sistema de comunicação didática do livro e estes têm a função de informar e dirigir a leitura do estudante.

Parte-se, então, para a elaboração da composição dos textos escritos e das imagens visuais. Neste momento, são definidos os padrões textuais, e elabora-se a linguagem escrita de acordo com a idade a quem o livro é destinado. São escolhidas as imagens e definidas quais delas devem ser confeccionadas por ilustradores. Todo esse processo passa por aprovação orçamentária, para que o custo de produção do livro não ultrapasse o previsto pelo projeto gráfico. Após ter sido realizado todas essas tarefas, segue-se, então, a fase de editoração eletrônica. Nesta etapa, os profissionais fazem a fotocomposição das páginas. Até o início da década de 1980, o desenvolvimento da composição das páginas era realizado manualmente. Instrumentos como tesouras e colas faziam parte dos materiais de trabalho dos profissionais, que eram responsáveis pelas composições das páginas dos livros<sup>21</sup>. Hoje em dia, toda essa atividade é realizada com recursos digitalizados.

Finalmente, escolhe-se o tipo de impressão foto mecânica que será utilizado. Nesse processo, são utilizadas pranchas de impressão, que servem como suportes planográficos, nos quais as áreas de imagem e não imagens encontram-se no mesmo plano da chapa. A impressão ocorre pelo contato direto entre a máscara e o papel a ser impresso. No caso das impressões em *Off-set* ocorre a elaboração de filmes de impressão por processos fotográficos. No processo de impressão podem ser utilizados diferentes tipos de impressoras. A impressão em *off-set* é a técnica mais barata de produção de livros até os dias hoje. O papel em que é impresso o livro também interfere na qualidade visual das manchas gráficas. Atualmente, os papéis mais utilizados para editar livros didáticos são os do tipo *off-set* e *couchê*.

Vemos, portanto, que o processo de produção dos livros didáticos envolve diferentes etapas e profissionais, são produções editoriais pensadas e planejadas e nada que se encontra nele tem caráter de neutralidade.

---

<sup>21</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o processo de produção dos livros didáticos, consulte, MUNAKATA, Kazumi. - A História que os Livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil, In:FREITAS,M. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. Bragança Paulista: ed. Contexto-USF. 1998,p. 271-296. E na sua tese de doutorado **Produzindo livros didáticos e paradidáticos** . SP: PUC/SP, 1997.

## Algumas considerações preliminares sobre as imagens nos livros didáticos

No livro didático de História, a imagem visual, quando é utilizada no interior do texto principal dos capítulos, é chamada de “ilustração”. Nos manuais didáticos, as ilustrações podem assumir diferentes funções que correspondem a objetivos pedagógicos distintos. As iconografias, nestes veículos de informação, aparecem sempre associadas a um texto escrito que procura criar uma afirmação verbal identificadora da informação não verbal. Os textos escritos associados à imagem visual têm a função de limitar ou dirigir o ato de leitura, direcionando o leitor para realizar uma determinada interpretação sobre as imagens visuais e que se relaciona ao conteúdo disciplinar que deve ser estudado. Isso caracteriza, portanto, uma forma didática e editorial que foi sendo construída na relação entre as culturas escolares e os diferentes saberes relacionados à produção dos veículos de informação impressa.

Schaeffer (1996)<sup>22</sup>, em seu livro “A imagem precária”, apresenta o depoimento da fotógrafa Gisele Freund<sup>23</sup> para explicar como os textos escritos têm poder para direcionar os sentidos de interpretação das imagens visuais; desta forma:

É assim que Gisele Freund denuncia a falta de “objetividade” da imagem fotográfica: “A objetividade da imagem não passa de uma ilusão. As legendas que comentam podem mudar totalmente seu significado”. E para demonstrar a exatidão de sua opinião, fornece vários exemplos obtidos de sua própria experiência jornalística. É interessante analisá-los de maneira mais detalhada: “Antes da guerra, a venda e compra de títulos da Bolsa de Paris aconteciam ao ar livre, sob as arcadas. Um dia, eu tirava uma série de fotos, tendo como alvo um agente de câmbio. Ora sorrindo, ora com expressão angustiada, enxugando o rosto redondo, exortava as pessoas com amplos gestos. Mandeï essas fotos a vários jornais ilustrados europeus sob o inofensivo título: *Instantâneos da Bolsa de Paris*. Algum tempo mais tarde, recebi recortes de um jornal belga, e qual não foi minha surpresa ao ver minhas fotos em uma manchete que dizia: *Alta na Bolsa de Paris, as ações alcançam preços fabulosos*. Graças aos subtítulos ardilosos, minha inocente reportagem passava a ter o sentido de um acontecimento financeiro. Minha surpresa quase me sufocou quando vi, alguns dias mais tarde, as mesmas fotos em um jornal alemão, desta vez com o título *Pânico na Bolsa de Paris*, perdem-se fortunas, milhares de pessoas arruinadas. Minhas imagens ilustravam perfeitamente o desespero do vendedor e o pânico do espectador se arruinando. É evidente que cada jornal deu às minhas fotos um sentido diametralmente oposto, conforme sua intenções políticas” (p. 73-74).

---

<sup>22</sup> SCHAEFFER . op. Cit.

<sup>23</sup> FREUND, Gisele. **Photographie et société**. Paris : Seuil, 1974.

Alguns pesquisadores, também, dedicaram-se a entender quais seriam as funções que uma imagem impressa poderia assumir em relação aos textos escritos.

Segundo Oliveira (1988)<sup>24</sup>, as ilustrações são divididas em dois tipos de categorias: na primeira categoria a ilustração pode propiciar ao leitor a construção de *narrativas*. Ou seja, o leitor reconhece que as representações da imagem visual comprometem-se com a concepção de narração e imagina que a cena observada apresenta um tempo anterior e um tempo posterior a esta. A partir desta compreensão, ele pode construir uma narrativa partindo da representação imagética. Na segunda categoria, este autor considera que as ilustrações podem ser *persuasivas*. Isto ocorre quando a imagem visual traz a noção de convencimento. Normalmente, os editores de materiais impressos, quando lançam mão dessa forma de ilustração, procuram limitar os sentidos de leitura, esperando induzir o leitor a um determinado comportamento ou ação. Esperam, também, direcionar a interpretação, para que esta seja a mais próxima possível das idéias que partiram da mente do produtor da imagem. Esse tipo de ilustração é muito utilizado nos meios publicitários para a divulgação de propagandas.

Já Graça Paulino (1995)<sup>25</sup> propõe enquadrar as ilustrações em mais um tipo de categoria. Para essa autora, as ilustrações também podem ser *argumentativas*. Isto acontece quando as imagens visuais enriquecem e acrescentam mais informações ao que foi exposto pelo texto escrito associado.

A autora Jean- Marie Charon (1999)<sup>26</sup> acredita que essa categoria também pode ser reconhecida quando a imagem visual informa o leitor sobre determinado contexto, apresentando circunstâncias diferentes, referentes aos protagonistas ou às ações representadas. Para Charon, estas ilustrações podem provocar diversos sentimentos no leitor, quando apelam para algum tipo de representação que desperte as suas sensibilidades.

Ao desenvolver esta pesquisa, percebi também que as imagens visuais, quando aparecem em diferentes posições no espaço das páginas dos livros didáticos, podem fazer o papel de um sinal de pontuação, ou seja, papel de separação de parte dos textos escritos.

---

<sup>24</sup> OLIVEIRA, Rui de. **A arte de contar histórias por imagens**. *Presença Pedagógica*. Vol.4,19, jan/fev. 1998 p. 60-74.

<sup>25</sup> PAULINO, Graça. WALTZ, Ivete, CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

<sup>26</sup> CHARON, Jean-Marie. **La presse magazine**. Paris: La Decouverte, 1999.

Entretanto, quando me aproximava de cada uma das ilustrações dos livros didáticos, percebia que essas classificações não davam conta da pluralidade de formas de interpretação que as imagens visuais sugerem aos leitores. Por isso, muitas vezes, reconheci que uma mesma ilustração poderia apresentar características de uma ou mais dessas categorias. Assim, minhas análises não se limitam a utilizar essas formas de classificação, pois acredito que ao interpretamos imagens visuais, existe sempre a possibilidade de o leitor vinculá-las às suas experiências vividas, de fazer lembranças a partir delas, de criar um saber ou experimentar determinados sentimentos. Ou então, entendo que o leitor pode, a partir da observação de uma iconografia, identificar e criar novas imagens mentais.

De acordo com Jacques Almont (2001)<sup>27</sup>, estas formas de leitura de imagem permitem exercitar a imaginação e isso se relaciona às faculdades criativas dos indivíduos.

Se a imagem é feita para ser olhada, para satisfazer (parcialmente) a pulsão escópica, deve proporcionar um prazer de tipo particular. A essa observação respondeu um texto importante, *A câmara clara*, de Roland Barthes (1980), que teoriza a relação do espectador com a imagem fotográfica.

Barthes opõe duas maneiras de apreender uma (mesma) fotografia, o que chama de foto do fotógrafo e de foto do espectador. A primeira emprega a informação contida na foto, sinais objetivos, um campo codificado intencionalmente, o conjunto dependendo do que chama de *studium*; a segunda emprega o acaso, as associações subjetivas, e descobre na foto um objeto parcial de desejo, não-codificado, não intencional, o *punctum*. (p. 127).

No desenrolar desta pesquisa, fui reconhecendo, nos livros didáticos produzidos nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, diferentes concepções de leitura de imagens que resultaram num processo lento de mudanças nas propostas didáticas de leitura das iconografias como documentos históricos.

Por um longo período historicamente datado em nosso país, que se estende desde a construção dos primeiros impressos, as imagens visuais (como já afirmei anteriormente) eram percebidas como meios de comunicação que estavam hierarquicamente submissos aos textos verbais. Hoje em dia, principalmente no meio acadêmico e escolar brasileiro (das áreas de ensino História, Comunicação e Expressão e ensino de Artes)<sup>28</sup>, existe uma

---

<sup>27</sup> AUMONT, Jacques (2001, p. 127) op. cit.

<sup>28</sup> No caso da área de História ver nota nº 5, nesta tese. No caso da área de Comunicação e Expressão, destacam-se estudos de BELMIRO, Celia Abicalil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros**

tendência a negar esses princípios. Segundo Bittencourt (2009, p.360), o uso de imagens iconográficas tornou-se recorrente no ensino de História, tendo um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX. Esta tendência cultural ganhou muito espaço no Brasil, sobretudo a partir da década de 1950, quando as concepções de história que deveriam ser ensinadas no nível fundamental passaram a questionar as ideias de tempo linear, etapista e progressiva. Abriam-se, portanto, possibilidades de realizações de trabalhos escolares, que valorizavam as experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos – ou seja, professores e alunos. No campo da História, a partir da década de 1980, as imagens iconográficas começaram a deixar de ser vistas apenas como simples “ilustração” e passaram a ser consideradas expressões (produtos e instrumentos) da sociedade que a gerou (THOMPSON, E. P., 1981; FOUCAULT, 2008; LE GOFF,1990). BITTENCOURT (1992, p. 135) afirma que nos anos finais da década de 1980 os currículos oficiais passaram a valorizar a produção de materiais didáticos que priorizavam a apresentação de atividades que desenvolvessem a: “[...] Diversidade cultural, os problemas de identidade social e as questões sobre as formas de apreensão e domínio das informações impostas pelos jovens formados pela mídia.”.

Os manuais didáticos apresentam textos explicativos, e, por vezes, algumas imagens visuais que foram geradas com o objetivo de serem utilizadas com fins pedagógicos. No entanto, é comum encontrarmos, nestes materiais, muitas imagens visuais e textos escritos que não foram produzidos, na sua origem, com fins didáticos. Por isso, estas fontes escritas

---

**didáticos de Português**, Educ. Soc. vol. 21, nº.72 Campinas, Aug. 2000; “Imagens e práticas intertextuais em processos educativos” (co-autoria com Delfim Afonso Jr. E Armando Martins de Barros) In: VERSIANI, Zélia et.al.(org). **Letramento literário: espaços, suportes e interfaces - o jogo do Livro IV**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/ UFMG.2003, p. 209-224; “Uma educação estética nos livros didáticos de Português”, In: ROJO & BATISTA(orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras,2003, p. 2999-320; “Texto literário e imagens, nas mediações escolares”. In: PAULINO, Graça & CASSON, Rildo(org) **Leitura literária:a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p. 147-154. BRAGATO, Solange. **A Leitura do texto literário e da imagem no livro didático do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Estadual de Maringá 2005, entre outros. No caso da área de Artes destacam-se as seguintes publicações: OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. **Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares(org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller.Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. **Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino**. In. BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, entre outros.

e iconográficas podem estabelecer relações de complementação ou de tensão com os textos explicativos, com as legendas, ou então, com os enunciados dos exercícios.

As composições visuais das páginas dos livros didáticos, resultantes das diagramações dos textos escritos com as iconografias, têm por objetivo orientar uma determinada forma de leitura, que é destinada aos alunos e aos professores. Isto é, os produtores dos livros procuram propor um “contrato de leitura” (BATISTA, 1999, p. 37)<sup>29</sup> que deve ser aceito pelos leitores. Seguindo essa linha de pensamento, a forma escolar foi instituindo determinadas maneiras de composições gráficas, de imagens e textos escritos, que passaram a sugerir que o leitor fizesse o reconhecimento dos objetos que via na imagem, relacionando-os ao que foi apresentado pelo texto explicativo ou pela legenda.

É consenso, entre os pesquisadores, que as imagens visuais são portadoras de significados, e que o leitor pode relacioná-las com diferentes tipos de informações; dependendo da sua experiência de vida ou de sua cultura. Por isso, para que as iconografias dos livros didáticos de história sejam consideradas como documentos históricos, tanto o professor como os alunos têm que acreditar que as imagens que estão vendo representam documentos históricos. Entre as várias possibilidades de abordagens, é importante compreendermos que as iconografias são selecionadas por editores e autores dos livros didáticos para trabalhar diversos temas históricos: podem representar, entre outras possibilidades, um ou mais objetos do passado ou paisagens; o meio urbano ou rural; diferentes objetos arquitetônicos ou patrimônios históricos, e também, retratos de pessoas comuns ou personalidades que se destacaram nas várias áreas que compõem a sociedade. São, portanto, reproduções impressas de outras imagens de origens, suportes e técnicas diferentes. Ou seja, são “reproduções”, muitas vezes alteradas, de pinturas e de fotografias, ou então, são desenhos produzidos por ilustradores.

Além disso, é importante ressaltar que as iconografias que originaram as reproduções impressas dos livros didáticos foram produzidas por um autor, num determinado tempo e lugar do passado, e com uma intencionalidade. Na época de sua produção, poderiam proporcionar diferentes formas de interpretação que um leitor da atualidade talvez não reconhecesse.

---

<sup>29</sup> BATISTA, Antônio Augusto G. *Um Objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. Belo Horizonte. UFMG, 1999.

Os autores e editores dos livros didáticos lançados no mercado após a divulgação do PCN de História procuraram justificar as propostas de leitura de iconografias, fundamentalmente, pelos estudos teóricos elaborados pela academia. No entanto, esta interação não se deu como uma transposição.

Concordo com Gatti (1998), ao entender que:

[...]a partir dos relatos feitos pelos autores e editores de diversas coleções didáticas, foi possível perceber que a constituição dos conteúdos disciplinares, expressos nos livros didáticos, não era a transposição dos saberes produzidos na pesquisa científica, mas sim, resultado de um leque amplo de fatores, tais como: as novidades produzidas no âmbito das ciências, que são selecionadas conforme as opções teórico-metodológicas dos autores e, por vezes, dos editores; as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação escolar; a sociedade civil, especialmente a mídia que por vezes conduz o aparecimento ou a valorização de certas temáticas em detrimento de outras.(p. 18).

Quando analisei as propostas de leitura de imagens visuais, impressas nos livros didáticos editados desde a década de 1970, passei a entender que estas poderiam revelar diferentes tipos de abordagens, se comparadas às metodologias propostas pelos estudos acadêmicos. Neste sentido, identifiquei indícios que puderam me revelar como as metodologias apresentadas nos manuais didáticos representavam o resultado dos embates entre: os saberes acadêmicos e editoriais com os saberes produzidos pelos docentes na relação com os discentes. Percebi também, que a partir das propostas de leituras impressas nos livros era possível ter a idéia de como os autores, ilustradores e editores, se posicionavam frente às concepções histórico-pedagógicas vigentes nos diferentes períodos, e também, como se adequavam às exigências da legislação educacional, impostas pelo estado.

Acredito que os professores de História, formados como eu entre as décadas de 1980 e início da década de 1990, enfrentaram vários embaraços metodológicos quando tentavam ministrar aulas utilizando as imagens visuais que apareciam nos livros didáticos no ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Isso se dava, porque não existia um consenso sobre como ensinar História a partir do uso desse tipo de iconografias. As raízes dessas dificuldades estavam relacionadas, principalmente, às permanências na cultura escolar, pois, as metodologias de trabalho didático, apresentadas pelos livros didáticos,

valorizavam apenas o uso de documentos escritos como fonte privilegiada de produção de conhecimentos históricos. Além disso, ocorriam limitações em relação à multiplicidade de saberes que deveriam ser postos em prática nas salas de aula, para que o professor estimulasse o aluno na produção de conhecimentos históricos a partir de imagens visuais.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, comecei a entender que o livro didático é um material atravessado por dimensões complexas da(s) cultura(s) escolar (es) e, ao mesmo tempo, das culturas extra-escolares. Ao confrontar as diferentes propostas de leitura de imagens visuais, impressas nos livros didáticos, percebi como a produção dos saberes docentes e escolares participaram da formação das tendências dominantes, que priorizam, atualmente, determinadas metodologias de leitura de imagens em detrimento de outras.

Por minha experiência, ministrando cursos de formação para professores em diversas cidades do Brasil, durante os anos de 2003 e 2007, percebi que muitos docentes procuram reproduzir as atividades que são propostas pelos livros didáticos. Viñao Frago (1993) entende que estas práticas são estabelecidas pelas culturas das escolas, pois são legitimadas pelos saberes dos alunos e dos professores. Muitas vezes, esses personagens acreditam que as instruções trazidas nos livros didáticos são portadoras dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, e, por isso, as atividades didáticas devem ser realizadas seguindo as formas que aparecem impressas nos livros. Além disso, o cumprimento das atividades propostas pelos livros faz parte de imposições estabelecidas por normas internas das instituições de ensino e/ou externas - vindas do estado e da sociedade.

Em relação às metodologias de leitura de imagens visuais que passaram a ser apresentadas nos livros didáticos de História acredito que estas se inserem nas culturas escolares dentro de um processo de amálgama de saberes. São conhecimentos que foram instituídos pelas sugestões indicadas nos livros didáticos, mas sempre na relação com os saberes produzidos por alguns professores<sup>30</sup> na sua prática diária de sala de aula, bem como na relação com as experiências visuais dos seus alunos.

De acordo com os pensamentos de JULIA (2001, p.9), poderemos, então, compreender que as sugestões de leituras de imagens visuais, propostas nos livros didáticos, não são, necessariamente, seguidas como normas rígidas por professores e

---

<sup>30</sup> Neste caso, podem ser os próprios autores do livro didático, como os professores que são chamados pelas editoras para participar do processo de avaliação do livro. Os autores dos livros também ministram muitos cursos para a divulgação dos seus livros. Nestes cursos, eles estabelecem contatos e trocas de conhecimentos com os professores que estão em sala de aula.

alunos. Estes personagens que compõem as instituições escolares podem traduzir essas regras em fazeres outros, podem eliminar diretrizes que considerem inadequadas ou selecionar determinadas atividades em detrimento de outras (VIDAL, 2005, p. 29).

Para JULIA (2001, p. 10), as formas de leitura de imagens visuais, utilizadas pelos professores, respeitam o “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar (...) de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. E, por isso, elas podem ser “inventivas”. São produtoras e resignificadoras de configurações de um novo tipo de conhecimento, derivado dos saberes que foram produzidos pela academia e fazem parte da cultura escolar. Elas, também, são formas de leitura que partem das experiências vividas pelos professores no interior da sala de aula e na relação com os saberes instituídos pelos manuais didáticos. São formas de leitura que têm historicidade e que podem variar no espaço e no tempo, de escola para escola, de turma de alunos para turma de alunos. Esse saber, portanto, é produzido na escola através da experiência cultural das pessoas que compõem as instituições escolares. É um saber que recebe informações e é recriado a partir dos conhecimentos produzidos pela sociedade e pela cultura social, na relação com as práticas escolares. Vidal (2005) assegura que é possível entender, também, que as escolhas relativas à forma de ler os textos verbais e não verbais podem expressar diferenças sociais sobre as questões de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social dos indivíduos. Para essa autora, é a partir do reconhecimento dessas diferenças que os novos saberes vão constituindo-se nas escolas.

Por isso, as editoras utilizam as práticas do pré-teste do livro didático, antes de sua divulgação no mercado. Ou então, contratam professores de carreira para analisarem os livros didáticos. Estes profissionais analisam o formato dos textos e das imagens e apresentam opiniões sobre as metodologias de análise textual e iconográfica que o livro didático apresenta. Nesta oportunidade, os editores podem acatar as sugestões desses consultores, sendo adicionadas ou retiradas atividades que se encontram nos livros. É nesse momento, também, que as propostas de leitura são ampliadas, de acordo com os saberes construídos nas práticas de sala de aula.

Aliado ao conceito de cultura escolar é importante enfatizar, que ao estudarmos as permanências e mudanças das propostas de leitura de imagens visuais impressas nos livros

didáticos, necessitamos levar em conta as contribuições do conceito de “forma escolar” produzidas por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001).

A partir das concepções de Vincent (et. al.) foi possível reconhecer que as propostas de leituras de imagens visuais impressas, apresentadas nos livros didáticos, constituem saberes formalizados. Esses saberes trazem efeitos duráveis de socialização sobre os alunos e professores e relacionam-se às maneiras de realizar leituras de imagens visuais. Além disso, são conhecimentos que disseminam e instituem uma determinada forma de aprendizagem que extrapola o campo escolar.

Para Vincent et. al.(2001), a escola é o lugar onde as

[...] relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir". [...] "Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas" [...] "O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir" (p. 28-29).

Ao constatar essas relações, no diálogo com os livros didáticos focalizados nesta pesquisa, pude concluir que existem elementos da forma escolar que contribuem para a estruturação do livro didático. Isto se dá principalmente nas formas de apresentação dos conteúdos e das atividades.

Para Vincent et. al. (2001, p.14), a maneira como são apresentados os conceitos das diferentes disciplinas nos livros didáticos são formas escolares. Por isso, as disposições que regem a apresentação dos textos escritos na relação com as imagens visuais, a maneira como são desenvolvidas e ordenadas as atividades e os exercícios destinados aos alunos, assim como, as instruções didáticas dos manuais dos professores dos livros didáticos, são todas elas formas escolares. É possível, portanto, através do estudo das suas recorrências, compreendermos como pequenas mudanças vão sendo produzidas, e como elas podem alterar os fazeres escolares.

Para Vincent, et. al. (2001):

[...] falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo". [...] "uma teoria da forma escolar permite [...] pensar a mudança. [...] o que se poderia chamar a recorrência através das modificações" (p. 9-10).

A percepção de que podem existir pequenas mudanças no interior das permanências já era apontada tanto por Chervel (1990) como por Juliá (2001). Esses autores compreenderam que as mudanças na cultura escolar ocorrem de maneira sutil e vão sendo introduzidas lentamente nas escolas. É a partir da identificação dessas pequenas alterações que podemos então, compreender as grandes mudanças.

A forma escolar instituiu práticas que valorizam o texto escrito em detrimento do texto iconográfico. Pode-se afirmar, pois, que tal questão tem constituído, historicamente, um importante fator para compreendermos a permanência da dificuldade do desenvolvimento de novas metodologias de leituras de imagens visuais, no dia-a-dia da sala de aula.

VINCENT, et. al. (2001, p. 15-17) situa a invenção da forma escolar nos séculos XVI e XVII. A partir desse período foram sendo instituídas formas de “transmitir saberes e o saber fazer”. Instituíram-se métodos pedagógicos que valorizaram algumas práticas, em detrimento de outras. Neste contexto, as metodologias vencedoras priorizaram a relação-escritural na sociedade como formas de exercícios de poder.

Já em nossa sociedade contemporânea, a interpretação das imagens visuais ganhou um “status” semelhante à habilidade de dominar a escrita, constituindo-se como necessidade que se estabeleceu para a maioria da população. Foi a partir de meados do século XX que começaram a ser valorizados os estudos e a estruturação de novas metodologias que procuravam focalizar a leitura de imagem iconográfica como prática que deve ser desenvolvida nas escolas. Surgiram, então, teorias que defendiam a alfabetização visual (DONDIS, 2000, p. 8)<sup>31</sup>, expandindo a ideia de alfabetização, que passa do domínio da escrita para o domínio e interpretação de todos os signos de informação.

---

<sup>31</sup> Para aprofundamento sobre o conceito de alfabetização visual, ver em DONDIS, D. A. - **La sintaxis de la imagen**. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2000.

Com esta pesquisa, procuro mostrar que vivemos, nos dias de hoje, um movimento de embates entre as propostas metodológicas que procuram estabelecer formas “corretas” de uso de imagens no meio escolar, baseadas fundamentalmente no saber acadêmico. Isto porque a instituição de metodologias de análise de imagens visuais são formas de exercícios de poder, que instituem “saberes objetivados, explícitos, sistematizados e codificados” (VINCENT et.al, 2001, p.18).

Levando em conta estas constatações, acredito que se torna importante, antes de apresentar as propostas de leitura de imagens visuais que aparecem nos livros didáticos, entendermos quais foram os saberes acadêmicos que os autores e editores basearam-se para elaborar as atividades apresentadas em seus livros didáticos. Procurei fazer isso, para que o leitor tenha a oportunidade visualizar até que ponto as tentativas de transposição didáticas alcançam seus objetivos?

### **A leitura de Imagens e o saber acadêmico**

A palavra “leitura” remete-se, historicamente, à prática de ler os textos escritos. Por isso, quando utilizamos o termo “leitura de imagens” estamos reproduzindo e confirmando as linhas de pensamento que acreditam que existem algum tipo de equivalência entre as imagens visuais e a forma como funcionam as palavras.

Na modernidade, existem várias escolas teóricas que estudaram a imagem visual. Estas escolas partem de duas formas de abordagem, a saber:

a) A abordagem textual da imagem. Esta linha de análise compreende que a imagem visual apresenta características semelhantes aos signos lingüísticos. Por isso, para realizar a interpretação das iconografias é necessário descobrir os seus constituintes mínimos.

b) A forma de análise que entende que a leitura de um texto escrito é diferente da observação visual de uma imagem. Partindo dessa perspectiva, o filósofo Michel Foucault<sup>32</sup>, quando estudou as formas de discurso, entendia que existiam relações complexas entre as imagens visuais e os textos escritos, ou seja, o que vemos não é o que dizemos. Segundo esse autor:

---

<sup>32</sup> FOUCAULT, Michel. "As palavras e as imagens". **Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 78-81.

O discurso não é, portanto, o fundo interpretativo comum a todos os fenômenos de uma cultura. Fazer aparecer uma forma não é uma maneira desviada (mais sutil ou mais ingênua, como se queira) de dizer alguma coisa. Naquilo que os homens fazem tudo não é, no fim das contas, um ruído decifrável. O discurso e a figura têm cada um, seu modo de ser; mas eles mantêm entre si relações complexas e embaralhadas. É seu funcionamento recíproco que se trata de descrever. (FOUCAULT, 2000. P.79-80).

Estas duas formas de abordagens de imagens visuais estão intrinsecamente ligadas à questão central desta tese, pois, foi a partir delas, que as produções de metodologias de uso de imagens nos livros didáticos foram sendo estruturadas.

O historiador Ivan Gaskell (1992)<sup>33</sup>, quando produziu o texto “História das Imagens”, constatou que muitos historiadores e pesquisadores de outras áreas, ao longo da história, utilizaram materiais visuais para construir conhecimentos e visões do passado. Observa-se, então, que o uso de imagens visuais como fonte de conhecimento têm uma longa duração.

É consenso entre os historiadores que desenvolveram estudos sobre a Antiguidade Ocidental que a compreensão das imagens iconográficas, produzidas neste período, era dada pelo seu valor afetivo, pois, muitas vezes, as imagens expunham visões de mundo subjetivas ou religiosas. Neste caso, as imagens visuais podiam ser utilizadas em rituais que cultivavam o divino, ou, então, serviam para reverenciar a memória dos mortos. As imagens visuais eram, também, admiradas e expostas em público; ou, em muitos casos, conservadas em lugares fechados e protegidas das pessoas.

Encontramos discussões sobre as funções das imagens visuais já nos estudos filosóficos da Antiguidade. Desde a Grécia antiga, os filósofos procuravam refletir sobre o sentido das imagens visuais, quando estas estavam ligadas à produção artística. Para os filósofos gregos, a imagem enquadrava-se dentro do mundo fenomênico e era considerada como o resultado da repetição/imitação da natureza. Platão (428 - 347 AC) acreditava que a compreensão da imagem visual dava-se no campo das ideias. A concepção idealista platônica considerava que as ideias das coisas ou dos objetos constituíam a sua imagem.

---

<sup>33</sup> GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História** - Novas perspectivas, São Paulo: Unesp, 1992, p.p.237,272.

Isto é, a imagem era uma projeção da mente do homem. Por isso, o objeto artístico existia no mundo real, porém não era a mesma coisa que cópia do objeto da natureza. Melhor dizendo, a imagem era uma coisa diferente do objeto real.

Pereira da Silva (2001)<sup>34</sup>, quando estuda a definição do conceito de imagem para Platão, apresenta as seguintes questões em relação às aporias do *Sofista*.

Advertido então de que se trata de achar a definição do *eidolon* [imagem], Teeteto responde: ‘Que poderíamos dizer, Estrangeiro, que é uma imagem senão outra coisa parecida feita à semelhança daquilo que é verdadeiro’. À primeira vista, a definição é clara: o *eidolon* é contrastado pelo *alethinon*, este é a realidade genuína ou verdadeira, o original poderíamos dizer; enquanto aquele é cópia meramente reproduzida (*aphomoiomenon*) a partir do que é autêntico ser. [...] À imagem falta a autenticidade do objeto verdadeiro; nesse sentido ela não é o verdadeiro, mas distinta do mesmo [...] Não existindo ao modo do ser verdadeiro, nem por isso é um não-ser absoluto: existe sob a forma de imagem sendo realmente tal o que é, destarte, o *eidolon* é por definição aquilo que admite a um só tempo ser e não-ser” (p.72).

Para Platão, as imagens visuais eram resultados da imaginação do artista (inspiração), e, por isso, seus significados poderiam ser colocados em dúvida. Ele entendia que os artistas, no ato de criação das imagens visuais, estariam sob o controle das musas; e, portanto, eram incapazes de comandar as próprias ações, pois não tinham conhecimento da fonte de seus poderes.

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C), por sua vez, no texto *De Anima* considerava que a imagem era constituída pela aquisição dos sentidos. Isto é, ele acreditava que o conceito de imagem é mais amplo e não abrange apenas as representações iconográficas. Por isso, a imagem é o conteúdo mental que deriva da apreensão do objeto real na sua forma (*eidon*) universal. Isto é, a mente humana não era capaz de pensar sem imagens visuais.

Pereira(2008)<sup>35</sup> explica esta concepção afirmando que

Já o realismo aristotélico, [...] inverte a concepção platônica, retira da natureza do real o mundo ideal, “efetua uma *realização da essência*, uma *objetivação da natureza* que acaba concedendo à *physis* um peso relativo na sua oposição a *logos*”. No entanto,

---

<sup>34</sup> PEREIRA DA SILVA, J. L. A definição de imagem do Sofista de Platão. IN: **Cadernos das Atas da ANPOF**, nº.1, 2001, p. 72.

<sup>35</sup> PEREIRA, Vadézia. Estética e Imagem: onde reside a Beleza? IN: **Revista Científica**. UNISUL, 2008. [http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos\\_2008b/valdezia\\_pereira.pdf](http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos_2008b/valdezia_pereira.pdf) (acessado em 13/02/2011)

reafirma o autor a prevalência do *logos*, visto que a verdade da essência é o seu *conceito*. Assim, a forma só ganha significado pela reflexão teórica, não por si só. (p.2)

Essas concepções, referentes às compreensões das imagens visuais, permaneceram por um longo período na história ocidental. Foram, muitas vezes, retomadas como base argumentativa para contestar ou confirmar a veracidade das informações trazidas pelas representações visuais, quando estas eram colocadas frente às linguagens verbais.

A História da Arte foi uma das primeiras áreas da historiografia que se dedicou a estudar as imagens visuais. Na Idade Média europeia, os objetos imagéticos possuíam diferentes valores. Dentre os mais significativos, encontramos a concepção da imagem visual ser um “ícone”, ou seja, as iconografias religiosas eram objetos artísticos que pertenciam ao mundo terrestre, pela sua materialidade; no entanto, por representar uma figura divina, tinham ligação com o mundo espiritual. Neste período, muitas imagens visuais foram utilizadas com fins pedagógicos, com o intuito de reforçar o sistema cultural e religioso, ou, então, para legitimar os poderes políticos vigentes. Encontram-se nas paredes de igrejas católicas, construídas a partir do século VI, muitas imagens que representam as cenas bíblicas e que tinham como objetivo educar os fiéis nas histórias cristãs, além de servirem como reforço para legitimar o poder político das elites da época.<sup>36</sup>

Meneses (2003)<sup>37</sup> explica que:

Daí também, a importância dos múltiplos episódios de iconoclasmo (desde a destruição de ídolos até a proibição de reproduzir figuras (em particular antropomórficas) e as ambigüidades das exceções e inversões da regra) ou dos usos ideológicos, propagandísticos e identitários da imagem (nos impérios, seja no Egito, Mesopotâmia ou Roma, seja na Cristandade). O Renascimento, por sua vez, deixa-se inundar de imagens, contemporâneas, assim como antigas, criando um lastro em que a Revolução Científica logo mais vai assentar as bases do "oculocentrismo" do mundo moderno, particularmente no que diz respeito à representação do espaço e às teorias ópticas — que não negam seus débitos para com a Antigüidade clássica. Certamente imagens cartográficas ou de anatomia, entre outras, apontam para novos usos, embora, como padrão social, a função cognitiva seja tênue. As guerras de imagens, na Reforma, ou na colonização européia do Novo Mundo, demonstram a permanência do caráter predominantemente afetivo e ideológico, mesmo na abundante iconografia que vai ilustrar os relatos de viagens a plagas exóticas. (p-p.12,13)

---

<sup>36</sup> Ver MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

<sup>37</sup>MENESES, Ulpiano T. Bezerra de Fontes visuais, cultura visual, História visual.Balanco provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, vol. 23, nº 45 ; pp. 11-36, 2003.

A partir do século XIV, surgem as primeiras literaturas que procuram entender as formas de produção de iconografias artísticas. São livros ou textos que fazem parte de uma literatura denominada *Tratadística*. Eram textos escritos que tinham a função de valorizar o uso das normas e instruir os artistas no domínio das técnicas de produção de obras de arte. Desta forma, Argan (1977)<sup>38</sup> assegura que

No século XIV, o *libro dell' Arte*, de Cennini, descreve os processos técnicos da pintura, mas não deixa de indicar as origens e a finalidade ideal da arte e, sobretudo, precisa que a técnica descrita é a praticada por um grande mestre, Giotto, e pelos seus discípulos. No século XV, com Leon Battista Alberti, os tratados assumem um caráter teórico: enunciam e explicam a teoria da qual deve proceder à práxis da realização artística. Mais numerosos são os tratados sobre arquitectura, que descrevem e analisam os modelos antigos, passando em seguida a ditar regras *tipológicas* (edifícios sacros e civis; planimetrias centralizadas e longitudinais), *morfológicas* (as cinco ordens da arquitectura clássica; envasamentos, ornamentos, cúpulas, etc.), *estilísticas* (simetria e proporções, relação com o espaço circundante, etc.) *técnico-construtivas* (estática do edifício, materiais e processos de construção). De vez em quando, a tratadística ocupava-se de problemas gerais, de critérios fundamentais da representação, válidos para todas as artes: a perspectiva (por exemplo, Piero della Francesca no século XV, o padre Pozzo no século XVII), as proporções (Luca Pacioli no século XV, Albrecht Dürer, Vincenzo Danti no século XVI), o desenho (Vasari, Frederico Zuccari no século XVI). Um caso a parte, mas de maior importância, é o *Trattato della Pittura*, de Leonardo, que não tem uma estrutura teórica verdadeira e própria, mas recolhe as reflexões do artista sobre a sua própria experiência pictórica. (p.52)

O século XVI é considerado, também, o período em que começam a ser esboçadas as concepções relativas às formas de interpretação das obras de arte. Vasari escreve o livro intitulado *Vite*, no qual apresenta uma construção histórica, que explica a evolução das formas de representação artística através das biografias dos pintores. O livro parte da construção da biografia do artista Cimabue, no século XIII, apresentando, em seguida, uma série de biografias dos artistas dos próximos séculos, até chegar à história da vida de Miguel Ângelo, no século XVI. Este tipo de análise tornou-se conhecido pelo nome de “literatura artística”.

Surgiram, também, outros formatos de textos escritos que procuravam apresentar visões *críticas* sobre as obras de arte, os quais priorizavam a construção de análises que apresentavam juízos de valor sobre os objetos artísticos, baseando-se nos conceitos de qualidade e autenticidade. Buscava-se, desta forma, enquadrar cada uma das obras de arte

---

<sup>38</sup> ARGAN, Giulio Carlo e Fagiolo, Maurizio. **Guia da História da Arte**. Tradução: M.F. Gonçalves de Azevedo. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

em um determinado período, ou em uma escola. Ou então, atribuir a sua autoria a um determinado mestre, com objetivo de apoiar a compreensão de uma ou outra corrente artística.

Argan(1977) complementa ainda que

Os críticos mais representativos do século XVII são marco Boschini, G.B. Bellori, e no século XVIII, J. Richardson, que trabalha o conceito de qualidade artística, definido pelo valor que a crítica, e só a crítica, descobre com a leitura atenta das obras.[...] Justamente Richardson desvia a atenção do estudioso, das coisas que o artista diz para a maneira como as diz. [...] A busca da qualidade requer indubitavelmente sensibilidade, mas a sensibilidade não ajuda se não for exercitada, e a única maneira de a exercitar (ou antes, de a formar) é “ler” o maior número de obras de arte possível, até adquirir familiaridade total com os processos expressivos das várias escolas e dos vários artistas ( p.p 21,22).

Foi a partir das ideias de Kant, no século XVIII, que as imagens visuais passaram a ser vistas como representações que se originavam da natureza real. Para esse filósofo, a “experiência estética” se alicerça na intuição dos indivíduos, ou, então, nos sentimentos que os objetos da realidade nos suscitam. Para Kant, as imagens visuais possibilitavam a criação, na mente do espectador, de uma “outra natureza”, a qual se diferenciava do mundo real. Sendo assim, a partir dessa experiência, era possível que o observador construísse outros conhecimentos. (SALIBA, 1991)<sup>39</sup>

Os artistas românticos trilharam caminhos semelhantes, pois consideravam que a imaginação poderia ser despertada através das imagens visuais, abrindo a possibilidade de o espectador criar novos caminhos para a construção de diferentes visões de mundo. (SALIBA,1991; GUINSBURG,1978)<sup>40</sup>. As concepções românticas também contribuíram para valorizar as concepções historiográficas que trabalhavam as imagens visuais como documentos históricos. No século XIX e início do século XX, essas ideias foram utilizadas por alguns historiadores para as suas produções historiográficas, destacando-se, neste caso, os trabalhos de Jacob Burckhardt e Johan Huizinga<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> SALIBA, E. T. - **As Utopias Românticas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

<sup>40</sup> GUINSBURG, J.G.L. - **Romantismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978. SALIBA, E. T. **Utopias Românticas**, São Paulo: Brasiliense, 2003.

<sup>41</sup> Ver por exemplo os livros de: BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**, publicado em 1860 e o livro de HUIZINGA, Johan. **Outono na Idade Média** de 1919. Esses livros utilizaram obras de arte para caracterizar a

No século XIX<sup>42</sup>, baseados nas concepções positivistas, surgiram outros tipos de textos que foram produzidos por especialistas em obras de arte. A partir dessa linha de pensamento, a figura do perito passou a ser muito valorizada. Este profissional ficou consagrado pelo conhecimento visual das obras de arte, pois reagrupava e ordenava os objetos artísticos, com o intuito de identificar o artista e a época da produção das obras de arte. As concepções positivistas de análise de obras de arte propunham que era necessário entender os gostos e costumes da época da construção das obras de arte, pois, eram essas características culturais as responsáveis por deixar marcas nas composições visuais das imagens produzidas pelos artistas.

Essas formas de estudo de imagens artísticas abriram caminho para a elaboração do método sociológico de análise de obras de arte, o qual ficou conhecido como história social da arte<sup>43</sup>. A partir desta concepção, as análises derivadas de objetos artísticos deveriam também levar em conta as questões relacionadas às características da época de produção das iconografias artísticas, que, por sua vez, enfatizavam as abordagens econômicas e sociais do período da produção da obra de arte.

Contra-pondo-se a essas concepções de estudo de imagens visuais, alguns estudiosos de arte<sup>44</sup> propuseram o método de análise formalista, que ficou conhecido como a escola de Viena. Dos intelectuais ligados a esse grupo, o maior expoente foi Heinrich Wölfflin (1864 - 1945). Os historiadores desta escola propunham métodos de análise das obras de arte que

---

época de sua produção. Burckhardt, utilizou os quadros de Rafael e Huizinga as pinturas dos irmãos Van Eyck . (BURKE, P, 2005).

<sup>42</sup> Segundo ARGAN op cit. os críticos mais representativos do século XIX são Giovanni Morelli, Giovanni Battista Cavalcaselle, Adolfo Veturi, Pietro Toesca) ( ARGAN 1992,p. 21).

<sup>43</sup> ARGAN, op.cit ainda destaca nesta área, a publicação de Arnold Hauser (1892 – 1978) , intitulada: História Social da Arte.

<sup>44</sup> Fazem parte desta escola os seguintes historiadores : Fiefler, Von Hildebrand, Riegl, Wölfflin, Dvorák, Wickhoff, Schollosser. O método formalista caracteriza-se por estabelecer diferentes categorias para a análise das obras de arte. Riegl propõe analisar o fenômeno artístico através da percepção tátil e ótica, diferenciando as formas em: estáticas e dinâmicas. No campo da aplicação da história da arte, o maior expoente foi Heinrich Wölfflin, que criou esquemas que explicam o desenvolvimento das obras de arte. Este historiador da arte criou categorias de análise das obras, de tal forma que para cada categoria existe o seu oposto. Existem formas que são lineares ou pictóricas, que representam objetos na superfície ou em profundidade, que possuem formas fechadas ou abertas, que estabelecem relações entre a multiplicidade e a unidade e que apresentam clareza absoluta ou relativa. Wölfflin tenta mostrar, com isso, que existem grandes rumos para arte: o da representação e da expressão, o do clássico e o não-clássico, a arte do mundo mediterrâneo e a arte do mundo nórdico (ARGAN 1992, p.34). Argan esboça uma crítica sobre esta metodologia na qual: “O perigo inerente a este tipo de pesquisa consiste na fixação de constantes formais, nacionais ou étnicas, e no conseqüente retardamento do processo histórico: se não se pode negar que as relações são mais estreitas e frequentes entre fenômenos da mesma área cultural, não se trata de constantes invariáveis, mas de desenvolvimentos históricos” (ARGAN, 1992, p.35).

exploravam a pura visualidade, entendendo que a arte constituía-se, apenas, da linguagem das formas e das cores. Sendo assim, o campo da arte era o da percepção objetiva, e, por isso, quando o historiador fazia análises de obras de arte, ele teria de revelar o conteúdo significativo das formas.

Outro método, muito utilizado para a compreensão das imagens visuais, começou a ser desenvolvido, no mesmo período, pelo grupo do Instituto fundado por Aby Warburg<sup>45</sup>. Os seguidores dessas linhas de pesquisa utilizavam métodos de análise de obras de arte, que procuravam identificar a recorrência de fórmulas de expressão física ou psíquica, que foram utilizadas durante um determinado período histórico. Esse recurso era chamado de *Pathosformeln* e foi empregado como um procedimento mimético. A partir desse método, o estudioso de imagens procurava identificar as formas sintomáticas de orientação emocional que apareciam nas iconografias, as quais serviam para atestar determinadas características culturais de uma comunidade. Para esses estudiosos, as imagens poderiam ser encaradas como testemunhos de estados de espírito de uma sociedade, que ocorrem em uma época determinada. A realização de uma análise desse tipo significava reconhecer que as imagens faziam parte da cultura que as produziu.

A partir de então, o historiador deveria consultar diferentes tipos de documentos (textos escritos ou outras iconografias) que foram produzidos no mesmo período da imagem visual. De acordo com Panofsky (1991), o ser humano produz signos para se comunicar, e, desta forma, ele pode expressar seus pensamentos. Quando os indivíduos utilizam signos, eles têm a percepção que a sua significação apresenta alguma relação com a estrutura e a construção formal da imagem. Por isso, para que o pesquisador compreenda as imagens visuais produzidas por um artista, é necessário que ele faça uma investigação do conjunto completo de suas obras, e, somente a partir do desenvolvimento desta tarefa, é possível, então, ultrapassar o nível da classificação e de identificação dos signos de um determinado objeto artístico.

Erwin Panofsky foi um dos intelectuais de maior relevância do Instituto Warburg, além de criador do método iconográfico e iconológico de análise de obras de arte. Este

---

<sup>45</sup> WARBURG, Aby. "Arte del retrato y burguesia florentina. Domenico Ghirlandaio en Santa Trinita. Los retratos de Lorenzo de Medici y de sus familiares". In: José BURUCÚA (org.). **Historia de las imágenes e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992, p.18-57, p. 21.

historiador criou uma metodologia de análise de imagens visuais que era dividida em três etapas, a saber:

1 – **Primeiro momento, denominado pré-iconográfico ou fenomenológico**, que tem como função a identificação e enumeração das formas puras reconhecidas como portadoras de significados, ou seja, o mundo dos motivos artísticos. Segundo Wölfflin, análise formal é uma análise de motivos e combinações de motivos (composições).

2 – **Segundo momento, chamado de iconográfico**, diz respeito ao estatuto, ou seja, ao domínio daquilo que identificamos como imagens, histórias e alegorias. Ex: uma figura com uma faca representa São Bartolomeu, um grupo de figuras sentadas a uma mesa de jantar numa certa disposição representa a pose da Última Ceia.

3 – Terceiro momento, identificado como *camada da essência*, ou *significado intrínseco ou conteúdo*, **é dado pela determinação dos princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra**. O pesquisador, para tanto, deverá investigar outros documentos que testemunhem as tendências políticas, poéticas, religiosas, filosóficas e sociais da personalidade, período ou país sob investigação. (Argan, 1992).

Panofsky idealizou esta forma de análise baseando-se nos estudos semiológicos. Para ele o homem é um animal simbólico e, por isso, difere dos outros animais, porque emprega signos às idéias. Assim, para construirmos análises de imagens devemos levar em conta que existem relações de significação entre a estrutura de composição plástica da obra e a construção das formas que são representadas nela. Para Panofsky, sem esses referenciais teóricos, qualquer análise de imagem não apresentará fundamento científico, pois ela apenas será uma construção puramente formal ou, então, através dela, será possível somente fazer o levantamento do estado psicológico ou filosófico do seu autor. E, portanto, eventualmente, podemos compreender simplificada, a situação ideológica, econômica, social e cultural do meio ambiente que originou a obra de arte; ou, ainda, reduzirmo-nos a produção de análises que procuram somente reconhecer se o nível de representação condiz ou não com a realidade.

Outro importante historiador da arte, que compartilhava concepções semelhantes a estas, foi E. H. Gombrich (1909- 2001). Este historiador criou uma forma de análise de obras de arte que juntava algumas das construções metodológicas da escola de Viena com as idéias vindas da escola de Warburg. Gombrich acreditava, em primeiro lugar, que cada

obra de arte deveria ser analisada individualmente. Caso contrário, poderíamos construir explicações generalizantes.

O método desse historiador propõe análises a partir de dois princípios: o primeiro liga-se à crítica da concepção do estilo artístico. Para este autor, os estilos artísticos não podem ser encarados como sistemas integralmente expressivos de uma época determinada. Por isso, a obra de arte não pode ser entendida como “sintoma”, nem como “expressão” da personalidade do artista, ao contrário disso, esta deve ser encarada como veículo que expressa uma mensagem produzida por um artista. Assim, pela sua particularidade, a obra de arte pode ser decifrada pelo espectador, se este dominar o contexto lingüístico que produziu a mensagem. (GINZBURG, 1989)<sup>46</sup>

O segundo princípio compreende a criação de métodos de interpretação das imagens que se originam de obras de arte. Neste caso, Gombrich aproxima-se da lingüística, associando dois tipos de fundamentos e pressupostos teóricos. Ou seja, ele procura reunir as formas de entendimento dos mecanismos mentais de decifração dos signos com as potencialidades da análise psicológica que podem ser suscitadas pelas imagens visuais. Neste último caso, Gombrich propõe partir de um determinado contexto histórico para identificar as “expressões de desejos e sentimentos inconscientes”, tanto do criador da imagem, como do espectador. Isto é, para esse historiador, as análises históricas das imagens visuais priorizam o campo de significações, que foram criadas pelo autor da imagem na relação com os sentidos que são construídos pelo intérprete. Significados, estes, que foram interiorizados e aprendidos pelo autor e pelo espectador.

Partindo desses cânones de métodos de análises de obras de arte, os historiadores da Arte do final do século XX procuraram ultrapassar a simples análise iconográfica. O historiador Gaskell (1992), ao analisar essas novas propostas de estudo de obras de arte, afirma que:

Um dos primeiros profissionais desse tipo de recuperação da história da arte é Michel Baxandall, cujo livro *Painting and Experience in Fifteenth Century Italy* (1972) tem o notável subtítulo de *A Primer in the Social History of Pictorial Style*. Baxandall procurou ir além da simples análise iconográfica. Ele escreveu: “Parte do equipamento mental com que um homem organiza sua experiência visual é variável, e grande parte desse equipamento variável é culturalmente relativo, no sentido de ser determinado pela

---

<sup>46</sup> Sobre esses estudos, ver com mais profundidade o texto de: GINZBURG, Carlo. De Warburg a E. H. Gombrich: notas sobre um problema de método. In: **Mitos, emblemas e sinais**. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 65.

sociedade que influenciou sua experiência”. Por isso, a tarefa do historiador é recuperar a “visão do período”: a maneira de ver culturalmente específica, peculiar a, digamos assim, os escultores de madeira calcárea do sul da Alemanha no início do século dezesesseis e aos seus clientes, como Baxandal tentou em *The Limewood Sculptors of Renaissance Germany* (1980)[...] Este debate demonstrou que a especulação nos processos cognitivos suplantados pode ser mais controversa que a busca de elucidação do significado pictórico original das obras individuais, através da comparação das imagens visuais umas com as outras e com os textos contemporâneos, procedimento hoje em dia arte-historicamente ortodoxo entre os acadêmicos, ainda que isso não ocorra entre as figuras proeminentes dos museus e do mercado de arte. (p.p. 260, 261)

Gaskell(1992) completa, ainda, que estas formas de análise apresentam hoje em dia três vertentes críticas, que procuram apontar para direções diferentes, resultando em análises que revelam as contradições que compreendem a verdade histórica, relativa ao trabalho com imagens visuais.

Alguns daqueles interessados na hermenêutica visual questionam a noção de que a significação cultural pode ser codificada em material visual e subsequentemente decodificada por uma interpretação posterior para produzir “significado” adequado. [...] Além disso, o modelo de interpretação pictórica derivado da distinção de Erwin Panofsky entre os níveis pré-iconográfico, iconográfico e iconológico foi há muito tempo teoricamente superado pela compreensão de que a indicação é afinal indistinguível da conotação, e que mesmo o significado mais simples (a imagem de um cachimbo para significar um “cachimbo”, por exemplo) é culturalmente contingente (Ver, por exemplo, a seção de abertura de Roland Barthes, *S/Z*, 1970 e Michel Foucault, *Ceci n'est pas une pipe*, 1973). Talvez a posição mais interessante adotada hoje em dia seja a de que o material visual do passado, especificamente a sua arte, só pode ser adequadamente interpretado através da criação de novo material visual - a arte como parte de um campo de comportamento representacional - que seja rigorosa e conceitualmente disciplinado. (pp. 261,262)

Com o surgimento da fotografia, no século XIX, as discussões sobre a questão da representação da imagem e sua leitura ganharam outras direções. De acordo com Philippe Dubois (1993), as concepções teóricas que nortearam os métodos de análises dos objetos fotográficos foram sendo alteradas com o passar do tempo; para tanto, este autor divide esse processo em três grandes momentos.

1) Inicialmente, as imagens fotográficas eram compreendidas através do discurso da mimese, ou seja, a fotografia era o espelho do real.

2) Num segundo momento, as fotografias foram entendidas como objetos que transformavam o real. Partia-se para a construção de discursos que procuravam compreender as imagens fotográficas identificando e procurando desconstruir seus códigos.

3) Numa terceira etapa, a fotografia assumia o papel de índice e de referência. Neste caso, a imagem fotográfica, como era produzida pelo olhar do fotógrafo, passou a ser considerada um artefato socialmente construído, podendo ser entendida como um traço do real.

No século XIX, começaram também, a ser elaborados os pressupostos teóricos da Semiologia. Dentro deste campo de conhecimento, destacam-se os pesquisadores Ferdinand Saussure (1857- 1913) e Charles Sanders Peirce (1839- 1914).

Saussure (1998)<sup>47</sup>, quando desenvolveu sua teoria, compreendeu que as análises das linguagens não verbais poderiam ser realizadas através de dois eixos, o “sintagmático” e o “paradigmático”. No plano sintagmático o leitor deveria fazer o reconhecimento, por analogia, de todos os objetos representados na imagem, reconhecendo como se deu a combinação e o agrupamento dos signos. No plano paradigmático, o leitor escolheria, dentro de um número variado de possibilidades, as significações que resultarão em um sentido particular. Para explicar ainda mais essa teoria, AUMONT (2001,p.250)<sup>48</sup> explica que “o domínio desses diferentes níveis de códigos será desigual segundo os sujeitos e sua situação histórica, e as interpretações resultantes serão proporcionalmente diferentes”.

Já a Semiótica peirciana<sup>49</sup> baseia-se na compreensão dos códigos que compõem a linguagem: o ícone, o índice e o símbolo. Este tipo de abordagem, no campo da análise imagética, compreende os conceitos de denotação e conotação. Roland Barthes e Umberto Eco, seguindo os passos desses intelectuais, procuraram dialogar com os conceitos semiológicos, originados da linguagem verbal, para focalizar as práticas de interpretação de leitura de iconografias.

---

<sup>47</sup> SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. RJ: Cultrix/Pensamento, 1998.

<sup>48</sup> AUMONT, J. 1993, op.cit.

<sup>49</sup> PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, ed. Perspectiva, 3ª ed., 2000.

Para BARTHES (1970), a denotação é o processo de identificação dos “significados” que são apresentados pelas imagens visuais, os quais podem ser entendidos “objetivamente”. Neste caso, o significante corresponde ao seu significado, ou melhor dizendo, o espectador ou leitor reconhece nas iconografias as formas objetivas quando ele identifica na imagem, a descrição de situações ou ações, a forma de objetos, a forma de pessoas, etc.

Rudolf ARNHEN (1998, p84)<sup>50</sup> acredita que neste processo de identificação as imagens podem apresentar um valor de representação de objetos concretos. As metodologias de análise de imagens visuais que se baseiam neste conceito propõem que o leitor de imagens deve, como primeiro passo, fazer uma descrição do que vê na imagem, passando, então, a perceber os sentidos que as imagens poderiam estar indicando ou mostrando.

Já o conceito de “conotação” ou “significante” está ligado ao ato de interpretação, ou seja, corresponde aos referências culturais que o leitor constrói, a partir da visualização da imagem; ou, então, o que a imagem poderia sugerir ou fazer o leitor pensar. Isto é, são os sentidos, os sentimentos e as ideias abstratas que o leitor identifica na imagem. Buscando estudar o sentido da conotação, Umberto ECO (1991, p.35)<sup>51</sup> entende que esta ocorre pela “soma de todas as unidades culturais que o significante pode evocar institucionalmente na mente do destinatário”.

O método semiótico de análise imagética concentra-se no campo da comunicação. Pertencendo à área da linguagem, tem como objetivo procurar a unidade mínima constitutiva do ato artístico, ou, como ocorrem as seleções que marcaram o ato de produção de uma imagem técnica. Muitos pesquisadores que utilizam a semiótica como base teórica para realizar suas análises iconográficas partem do pressuposto de que os signos são portadores de significados objetivos. Isto é, desconsideram as variadas possibilidades de interpretação das imagens, procurando, ao invés disso, realizar uma decifração objetiva dos signos.

---

<sup>50</sup> ARNHEN, Rodolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira, 1998.

<sup>51</sup> ECO, Umberto. *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo, Ática, 1991.

A crítica sobre o Estruturalismo Semiótico concentra-se na concepção que estes tipos de análises, quando procuram interpretar os signos que representam o real, na maioria das vezes desnaturalizam os objetos reais, resultando em compreensões teóricas diacrônicas e não sincrônicas.

Nas áreas das Artes Plásticas e Comunicação, o estudo da Semiótica ganhou grande projeção, fundamentando muitos estudos da escola americana. Rudolf Arnheim (1907-2007) foi um dos pesquisadores de maior destaque nestas áreas. Ele preocupou-se em entender como ocorria o processo de leitura de imagens. No seu livro *Art and visual perception*, de 1957, procurou identificar dez categorias de análise que eram deduzidas da percepção que o leitor ou espectador tem das estruturas e das formas das imagens. Arnheim acreditava, ainda, que os espectadores poderiam desvendar os esquemas básicos das imagens, analisando: o equilíbrio, a figura, a forma, o desenvolvimento, o espaço, a luz, a cor, o movimento, a dinâmica e a expressão.

Outra pesquisadora que se destacou nesta mesma linha de estudos foi Donis Dondis (1991)<sup>52</sup>. Esta autora escreveu o livro “*A primer of visual literacy*”, em 1973, no qual exhibe um sistema básico para ensinar a ler imagens. Ela entende que o espectador/leitor deve passar por um processo de “alfabetização visual”, que é produzido através de atividades que ensinam o aluno a identificar e compreender as mensagens contidas nas imagens visuais. Donis Dondis acredita que o leitor deve reconhecer os elementos primários que compõem as imagens: o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz e, finalmente, os sentidos da composição das representações. Assim, quando ele identifica e compreende as informações e a sintaxe das imagens, passa, então, a dominar grande parte dos elementos racionais, perceptivos e comunicativos da imagem. Só a partir daí é que ele pode ser considerado “alfabetizado visualmente”.

Na área de Antropologia, destacam-se também muitos trabalhos e pesquisas que procuram compreender e interpretar os documentos iconográficos.<sup>53</sup> Os estudos produzidos,

---

<sup>52</sup> DONDIS, D. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

<sup>53</sup> Estudei em especial, três autores que se destacam na área de antropologia visual: DUBBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico*, Campinas, SP: Papyrus, 1993. AUMONT, Jacques. *A Imagem*, Campinas, SP: Papyrus, 1993 e SCHAEFFER, Jean- Marie. *A Imagem precária*, Campinas, SP: Papyrus, 1993.

a partir dessa disciplina, reconhecem, assim como em outras áreas de conhecimento, que as iconografias contêm determinados sentidos, e, por isso, estas podem ser lidas. No entanto, quando é proposta a análise de imagens estáticas (as pinturas, as fotografias e as imagens impressas), vários problemas de interpretação aparecem.

Aumont, Dubbois e Schaeffer acreditam que as imagens estáticas abrem a possibilidade da realização de múltiplas interpretações. Além disso, este tipo de iconografia “congela” as cenas, e, desta forma, a noção espaço-temporal é suspensa. Por isso, neste campo de conhecimento, ganharam muito espaço as propostas de interpretação que valorizam análises de séries de imagens ou a criação de relações entre textos escritos e iconografias. Além disso, muitos antropólogos visuais lançam mão das metodologias de análise de imagens visuais originadas nos estudos de História da Arte, principalmente as que partem da escola alemã, iniciada por Aby Warburg e seus alunos.

Produzir conhecimento histórico, utilizando imagens visuais, fez parte do movimento historiográfico, sobretudo do início do século XX. Nesta época, expandiu-se o conceito de documento histórico para além dos documentos escritos, abrindo novas perspectivas metodológicas em relação à exploração das iconografias.

O historiador Fustel Coulanges, no século XIX, considerava que qualquer marca deixada pelo homem poderia ser considerada como documento histórico. Essa concepção foi encampada pelo movimento da História Nova, representada pelo grupo da revista dos *Annales*, produzida desde o final da década de 1920. Foi a partir de então que as imagens iconográficas passaram explicitamente a fazer parte do rol de documentos que o historiador pode lançar mão para a produção do conhecimento histórico. O historiador Marc BLOCH (2002)<sup>54</sup>, nas primeiras décadas do século XX, já afirmava que tanto as imagens visuais como os textos escritos são fontes documentais que podem transmitir informações sobre o passado.

No final do século XX, desenvolver pesquisas históricas utilizando imagens visuais tornou-se um processo de trabalho que faz parte do **dia-a-dia** do historiador. O historiador

---

<sup>54</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. São Paulo: Zahar, 2002.

Roger Chartier (1990)<sup>55</sup> em seu livro “A história cultural: entre práticas e representações” acredita que a imagem visual pode ser entendida como um protocolo de leitura. Para ele, a imagem pode:

[...] constituir-se num lugar de memória que cristaliza numa representação única, uma história, uma propaganda, um ensinamento, ou ser então construída como a figura moral, simbólica, analógica, que fornece o sentido global do texto, que uma leitura descontínua e vagabunda poderia fazer perder (p.123).

Chartier (2000)<sup>56</sup> acredita ainda que o historiador não deve entender as iconografias como reflexos de uma realidade social. Para ele, as imagens visuais apresentam regras próprias e para entendê-las é necessário sabermos como se deram as práticas da representação no período da produção da iconografia. Segundo esse autor, o desafio do historiador para trabalhar com imagens visuais seria:

[...] Por um lado, fazer a leitura de obras estéticas como documentos, quer dizer, como estas refletiram de imediato a realidade social - isto foi uma tentação dos historiadores para reduzir o teor de obras literárias ou da obra iconográfica ao seu conteúdo como documento - É um grande erro, pois cada obra foi concebida com as regras, referências, modelos, e questões que a organizam. Assim, eu gostaria de dizer que devemos nos aproximar da prática da representação, para podermos dizer algo sobre a representação das práticas. E, por outro lado, há outra possibilidade, para não reduzirmos o *status* de documento das obras, devemos mobilizar os documentos tradicionais ou novos na história para nos aproximarmos do mistério que é a *apropriação*, como se deu a construção de quaisquer que sejam os sentidos das obras pelas comunidades de leitores. E isso me parece um jogo entre obras e documentos - evitando a redução de um ao outro - isto pode definir este tipo de trabalho histórico. (Romero, 2000). (tradução do autor)<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de M. Galhardo. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990. p. 121-39.

<sup>56</sup> Trecho da entrevista feita com Roger Chartier "Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación" ROMERO, Joaquín M<sup>a</sup> Aguirre. Dpto. Filología Española III - CC. Información *Universidad Complutense de Madrid*. © Joaquín M<sup>a</sup> Aguirre 2000 *Especulo*. **Revista de estudios literarios**. Universidad Complutense de Madrid El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html> (acessado em 10/09/2010).

<sup>57</sup> [...] por un lado, evitar una lectura de las obras estéticas como documentos, es decir, como si reflejaran inmediatamente una realidad social - que fue una tentación de los historiadores el reducir la obra literaria o la obra iconográfica a su contenido de documento—, que es un gran error porque cada obra fue concebida con reglas, referencias, modelos, intentos que la gobiernan. Así, a mí me gusta decir que debemos acercarnos a la práctica de la representación para poder decir algo de la representación de las prácticas. Y hay también, por otro lado, la posibilidad, si no de reducir las obras al estatuto de documento, de movilizar los documentos tradicionales o nuevos de la historia para acercarnos a este misterio que es la *apropiación*, la construcción del sentido de comunidades de lectores frente a obras, cualesquiera que sean. Y eso me

Em relação à pesquisa desenvolvida no Brasil, podemos destacar alguns estudos que se sobressaíram no meio acadêmico. A pesquisadora brasileira Maria Emilia Sardelich (2006), em seu texto “*Leitura de imagens, cultura visual e Prática educativa*”<sup>58</sup>, analisa diferentes autores que focalizam a leitura de imagens, indicando que:

No âmbito da documentação, Valle Gastaminza (2002) afirma que uma leitura inteligente da imagem, seja o leitor um documentalista ou não, requer as seguintes competências: *iconográfica*: reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade. *Narrativa*: estabelecer uma seqüência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar (título, data, local etc.). *Estética*: atribuir sentido estético à composição; *Enciclopédica*: identificar personagens, situações, contextos e conotações; *Linguístico-comunicativa*: atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares. *Modal*: interpretar o espaço e tempo da imagem. No sentido de semiose cultural, Freire (1983) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, nesse caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor. Essa abordagem a partir da experiência do leitor é proposta também por Manguel (2001). Em uma perspectiva narrativa, o autor afirma que nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, pois o que vemos é sempre a imagem traduzida nos termos da nossa própria experiência. E propõe uma leitura que parta das emoções do leitor, ou seja, de como as emoções do leitor afetam e são afetadas pela leitura das imagens. (p.180)<sup>59</sup>

Já Cardoso e Maud (1997)<sup>60</sup> acreditam que o ato de leitura dos documentos iconográficos pode ultrapassar a observação das estruturas de composição das imagens. Para esses autores, é necessário que o pesquisador compreenda que as imagens foram construídas em um determinado tempo e lugar, e, que normalmente, foram pensadas e planejadas. As iconografias são representações montadas e não são neutras. Tanto as

---

parece un juego entre obras y documentos - evitando la reducción de uno a outro - que puede definir este tipo de trabajo histórico. (ROMERO, 2000).

<sup>58</sup> SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e Prática educativa**, Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> (acessado em 10/02/2011).

<sup>59</sup> SARDELICH (2006) analisa, neste trecho, as metodologias de leituras de imagens visuais propostas por: VALLE GASTAMINZA, F. del. La Documentación de los medios informativos. In: GALDÓN LÓPEZ, G. **Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general**. Pamplona: Eunsa, 2002. p.179-205. FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983. MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

<sup>60</sup> CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.401-417.

fotografias, como as obras de arte, são imagens visuais que devem ser compreendidas dentro do contexto de sua produção.

De acordo com os estudos de Leite (1996)<sup>61</sup>, mais um dado pode ser levado em conta para a construção de análises históricas realizadas através das imagens visuais. Esta autora acredita que as iconografias forjam construções ou criam idealizações sobre o real. Por isso, a leitura iconográfica ultrapassa o ato de identificação dos conteúdos que são compreendidos à primeira vista. Com um olhar atento, o pesquisador necessita procurar outras informações que não se encontram na superfície das imagens. Portanto, em primeiro lugar, segundo essa autora, o historiador precisa possuir um vasto conhecimento que identifique a base técnica que foi utilizada para a produção da imagem visual. A partir de então, a interpretação da imagem inicia-se pela descrição do conteúdo que é reconhecido pelo leitor/espectador. Feito isso, resta trabalhar com o conteúdo que esta por trás da representação. Para Leite, ao fazermos esse tipo de análise, podemos expor as contradições e os possíveis conflitos que são pouco observados na imagem, bem como é possível compreender que a imagem visual foi executada e planejada, tanto pelo seu produtor como por quem a encomendou. Leite indica, ainda, que o historiador pode elaborar algumas perguntas para os documentos iconográficos. Entre as diferentes possibilidades, ela sugere as seguintes questões: Como foi a geração das imagens? Quem as produziu? Para quem? Por que?

Outros historiadores brasileiros que se destacaram neste campo priorizaram as análises que procuram entender qual é o papel da fotografia como fonte documental. Dentre eles, destaca-se Boris Kossoy, com o livro “Realidade e Ficções na Trama Fotográfica”<sup>62</sup>. Kossoy(1999) propôs uma metodologia de análise e interpretação das fontes fotográficas que prioriza a desmontagem do signo fotográfico. Para realizar essa tarefa, ele indica os seguintes métodos de análise:

#### **Análise iconográfica**

Na análise iconográfica uma verdadeira “arqueologia” do documento é empreendida. Duas linhas de análise multidisciplinares são sugeridas para a decodificação de

---

<sup>61</sup> LEITE, M. L. M. (orgs.) **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p.51-64.

<sup>62</sup> KOSSOY, Boris. **Realidade e Ficções na Trama Fotográfica**, Cotia- SP: Ateliê Editorial, 1999.

informações explícitas/implícita no documento fotográfico e no suporte que o contém e que tem por meta:

1.a reconstituição do processo que originou o artefato, a fotografia: pretende-se, assim, determinar os elementos que concorreram para sua materialização documental (seus elementos constitutivos: assunto, fotógrafo, tecnologia) em dado lugar e época (suas coordenadas de situação: espaço, tempo);

2.a recuperação do inventário de informações codificadas na imagem fotográfica: trata-se de obter uma minuciosa identificação dos detalhes icônicos que compõem seu conteúdo.

### **Interpretação Iconológica**

[...] O chamado testemunho fotográfico, embora registre em seu conteúdo uma dada situação do real - o referente - sempre se constitui numa elaboração, no resultado final de um processo criativo, de um mundo particular do fotógrafo. É ele que, na sua mediação, cria/constrói a representação. [...] Dois caminhos básicos temos sugerido para essa decifração:

1.resgatar, na medida do possível, a história própria do assunto, seja no momento em que foi registrado, seja independentemente da mesma representação.

2.buscar a desmontagem das condições de produção: o processo de criação que resultou na representação em estudo.( p-p. 58,59)

Como vemos acima, Kossoy propõe uma metodologia de leitura de imagem visual que se baseia na análise iconológica e iconográfica elaborada por Panofsky. Por isso, ele acredita que a análise das fontes iconográficas deve ser cruzada com informações originadas de outros tipos de documentos, produzidos na época do documento iconográfico analisado. Assim,

A reconstituição através da fotografia não se esgota na competente análise iconográfica. Esta é apenas a tarefa primeira do historiador que se utiliza das fontes plásticas. A reconstituição de um tema determinado do passado, através da fotografia ou de um conjunto de fotografias, requer uma sucessão de construções imaginárias. O contexto particular que resultou na materialização da fotografia, a história do momento daqueles personagens que vemos representadas, o pensamento embutido em cada um dos fragmentos fotográficos, a vida enfim, do modelo referente - sua *realidade interior* - é, todavia, invisível ao sistema óptico da câmara. Não deixa marcas na chapa fotossensível, não pode ser revelada pela química fotográfica, nem tampouco digitalizada pelo *scanner*. Apenas imaginada.(p.133)[...] A mais importante e decisiva contribuição reside justamente na interpretação, numa exegese peculiar, numa iconologia complexa que as imagens requerem. É este um desafio intelectual que exige um mergulho no conhecimento - da realidade própria do tema registrado na imagem, assim como em relação à realidade que lhe circunscreveu no tempo e no espaço - na tentativa de equacionarmos inúmeros elos perdidos da cadeia de fatos. Será no *oculto* da imagem fotográfica, nos atos e circunstâncias à sua volta, na própria forma como foi empregada que, talvez, poderemos encontrar a senha para decifrarmos seu significado. Resgatando o ausente da imagem compreenderemos o sentido aparente, sua face visível. (p. 135)

Nota-se que Kossoy (1999), ao seguir os passos da escola de Warburg, propõe a realização de análises de imagens visuais enfocando-as como portadoras de essências, ou seja, as iconografias podem exprimir diferentes tipos de mensagens ou sentimentos que ultrapassam a sua análise formal.

A pesquisadora Ana Maria Mauad (2004)<sup>63</sup> também propôs metodologias de análise de fotografias como documentos históricos. Esta autora fundamenta suas reflexões nas proposições conceituais da Semiótica peirciana. Para ela, o entendimento dos sistemas de signos verbais e não verbais produzidos por uma sociedade são portadores de informações culturais. Por isso, esta autora estabelece três premissas para orientar o trabalho do historiador, quando este se propõe a realizar um tratamento crítico das imagens fotográficas:

1) A noção de série ou coleção. Evidencia-se, na produção contemporânea, como a fotografia para ser trabalhada de forma crítica, não pode ficar limitada a um simples exemplar. A noção de exemplo foi superada pela dinâmica da série, que estabelece contatos diferenciados com distintos suportes da cultura material. Dessa forma, a ideia de série extensa e homogênea foi tornada complexa pela noção de coleção. Esta rompe com a homogeneidade, demandando ao pesquisador uma metodologia que considere seu caráter polifônico, resultante do circuito social de produção, circulação e consumo das imagens.

2) O princípio da intertextualidade. Como corolário da primeira premissa depreende-se que uma fotografia, para ser interpretada como texto (suporte de relações sociais), demanda o conhecimento de outros textos que a precedem ou que com ela concorrem para a produção da textualidade da época. Sendo assim, o uso de fotografias como fonte histórica obriga tanto as instituições de guarda quanto os historiadores ao levantamento da cultura histórica, que institui os códigos de representação que homologam as imagens fotográficas no processo continuado de produção de sentido social.

3) O trabalho transdisciplinar. O resultado da revolução documental dos anos 1960 foi a transformação da consciência historiográfica, expressa na aproximação efetiva da história com as diferentes disciplinas das ciências sociais. Neste sentido, a compreensão da fotografia como uma mensagem significativa que se processa através do tempo, dialogando reiteradamente com os elementos da cultura material que a produz, demanda, por parte do historiador, um aparato teórico– metodológico que a crítica tradicional não habitava, obrigando-o ao desenvolvimento de novos questionamentos e procedimentos em perfeita coordenação com os outros saberes. (p.20)

Mauad considera, ainda, que a imagem visual é portadora de signos, e, por isso, o ato de sua interpretação concentra-se na relação entre o entendimento das significações do

---

<sup>63</sup> MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. p-p 19,36. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A Leitura de Imagens na pesquisa social**, São Paulo: Cortez, 2004.

objeto representado na iconografia com outros tipos de signos que foram produzidos no mesmo período de tempo e na mesma sociedade.

Já Solange Ferraz de Lima e Vânia Carneiro de Carvalho (1997)<sup>64</sup> contribuem com este tipo de análise propondo, em primeiro lugar, que o pesquisador deve realizar uma separação entre forma e conteúdo das fontes visuais. Isto é, o historiador pode compreender como se constituem os descritores icônicos e formais das imagens visuais: o enquadramento, a iluminação, a posição do fotógrafo em relação ao objeto representado, entre outras possibilidades. Em um segundo momento, o pesquisador deve estudar os padrões-temáticos visuais, que compreendem os motivos e temas que foram fotografados.

### **Considerações Parciais**

Como o objeto desta pesquisa são as propostas de leitura de imagens visuais impressas nos livros didáticos, neste primeiro capítulo, achei necessário conceituar esse tipo de documento, compreendendo-o a partir de suas relações histórico-culturais. Espero ter conseguido deixar claro, que os livros didáticos são produtos culturais que expressam relações sociais de existência e que se inserem dentro da cultura escolar. São portanto, instrumentos mediadores dos saberes produzidos em sala de aula na relação com os saberes acadêmicos e editoriais.

Fiz um esforço, na última parte do capítulo, para levantar as metodologias de leitura de imagens visuais que foram construídas por pesquisadores acadêmicos e que, de alguma forma, se aproximam das sugestões de metodologias de leitura propostas nos livros didáticos. Entretanto, é fácil notar a partir do panorama que tracei que foram criadas varias formas de interpretação e propostas de abordagens de iconografias. Portanto, não existe um consenso entre os historiadores em relação aos métodos que devem ser utilizados para a leitura de imagens visuais como fontes históricas. Essa questão expõe, então, os problemas que são enfrentados por autores e editores para a produção dos livros didáticos, bem como, que essa discussão gera impasses entre os responsáveis por realizar a avaliação destes materiais didáticos no PNL D.

---

<sup>64</sup> LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografia- Texto e imagem**, São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

Podemos, desta forma, começar a compreender que existem dificuldades para se arranjar uma metodologia mais adequada de leitura de imagens para ser sugerida nos livros didáticos. Procuro indicar no próximo capítulo, que na atualidade, há uma tendência dos avaliadores do PNLD e dos autores e editores dos livros didáticos de privilegiar o conhecimento que foi instituído pela academia.

Mas, nos capítulos seguintes espero problematizar essa idéia, indicando que ocorreram limites nestas ações, e que estes resultaram na produção de diferentes atividades de leitura de imagem em relação aos métodos de análise produzidos pela academia.

## **Capítulo 2**

### **Documentos e Programas oficiais, relativos à escolaridade: formas de controle da produção didática**

Para entendermos o processo pedagógico pelos quais as imagens visuais foram ganhando espaço no interior dos livros didáticos de História, acredito que seja necessário analisarmos os documentos e programas oficiais relativos ao mundo da escola, bem como, as concepções histórico-pedagógicas que se destacaram no período que compreende as décadas de 1970 a 2000. Isto porque, reconheço que historicamente são as normas estabelecidas pelos documentos e programas oficiais na relação com as concepções histórico-pedagógicas, as grandes responsáveis por impulsionar o processo de criação, por professores, autores e editores, das metodologias de leituras de imagens visuais nos livros didáticos. No período que compreende estas quatro décadas, ora focalizadas, as “ilustrações” dos livros didáticos deixaram de ser encaradas como simples adorno dos textos escritos, passando a ser reconhecidas como objetos visuais capazes de estimular a leitura dos textos e, em seguida, assumindo a posição de serem portadoras de significados históricos, ou seja, passaram a ser encaradas como documentos históricos.

Proponho um recorte temporal dentro do período que compreende estas quatro décadas, dividindo-o em três grandes momentos. O primeiro período que compreende os primeiros anos da década de 1970 e vai até o início da década de 1980. Foi nestes anos que vigoraram as políticas de controle de livros didáticos estabelecidas pelo Instituto Nacional

do Livro Didático (INLD), bem como, ocorreu a promulgação da lei “Lei 5692/71” e os livros didáticos apresentavam seus conteúdos utilizando as concepções da história tradicional, mescladas com os métodos psico-pedagógicos tecnicistas. O segundo período que parte de 1985 até 1998, foi marcado pela criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985, pelo lançamento das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo em 1986, pela promulgação do *Plano Decenal de Educação para Todos*<sup>65</sup> em 1993, e pelo lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1998. Neste período as concepções de ensino de História baseadas no positivismo deixaram de ser valorizadas e os livros didáticos passaram a aproximar-se das concepções da História Nova e do marxismo (sobretudo o marxismo cultural inglês). Em relação às concepções pedagógicas destacaram-se, nestes anos, o emprego da Pedagogia libertadora e da Pedagogia crítico-social de conteúdos. O terceiro período compreende o lançamento dos PCNs e os anos que ocorreram os processos de avaliação dos PNLDs (dos anos de 1999, 2002, 2005 e 2008), os quais passaram a controlar com maior rigor a produção dos livros didáticos. Neste período, as imagens visuais assumiram definitivamente o papel de serem documentos históricos, sendo que muitos livros didáticos aproximaram-se de concepções pedagógicas sócio-construtivistas e das idéias pedagógicas defendidas por Vygotsky.

## O primeiro Movimento

A concepção de ensino de História que prevaleceu no Brasil, desde as décadas finais do século XIX até o fim da década de 1970, baseava-se em construções teóricas-metodológicas que se aproximavam do pensamento positivista da história tradicional<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Este Plano surgiu como resposta a proposta da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO e co-patrocinada pelo PNUD, UNICEF e Banco Mundial em 1993. Nesta conferência participaram 150 países entre eles o Brasil.

<sup>66</sup> Conforme Stamatto “ A primeira corrente historiográfica , uma das mais antigas no país, concebe a História como um passado pronto e acabado, o que possibilitaria ao historiador o resgate dos acontecimentos que já ocorreram, desde que tenha acesso a provas irrefutáveis, neste caso, de preferência os documentos oficiais. O relato do Passado “resgatado” constituir-se-ia na versão verdadeira sobre o que ocorreu realmente. Atualmente, é comum a história produzida por essa linha ser chamada de *História Tradicional*. Este tipo de história favorece a opção por uma narrativa linear, com fatos políticos-administrativos encadeados e os feitos dos personagens considerados importantes, como, por exemplo, os governadores, administradores, políticos, reis, nobres, dentre outros. Considera igualmente importantes narrar batalhas, guerras, feitos heróicos masculinos e pertencentes às camadas sociais mais elevadas da sociedade. STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Abordagens Metodológicas nos Livros didáticos de História (1ª a 4ª séries) (Brasil 1997- 2007)*. IN: OLIVEIRA, M.M.D; STAMATTO, M.I.S. **O Livro didático de história : políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal, RN: EDUFRRN, 2007.

(PINSKY,1988; BITTENCOURT, 2002; STAMATTO, 2007). Os livros didáticos acompanhavam essa tendência, apresentando os conteúdos a partir de uma sucessão linear dos fatos históricos, obedecendo a uma lógica fundada na relação simplista e mecânica das causas e das consequências. Desde o século XIX, a periodização da História, caracterizava-se por apresentar intervalos de tempo homogêneos, organizando os acontecimentos históricos numa perspectiva etapista e evolucionista. O conteúdo da disciplina de História Geral baseava-se em concepções eurocêntricas, e era dividido nos seguintes períodos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. No caso da História do Brasil, apresentava mecanicamente, a seguinte sequência: História do Brasil Colônia, Império e República.

As iconografias nos livros didáticos, até a década de 1970, seguindo as concepções da história tradicional valorizavam temáticas que representavam os fatos consagrados por esse tipo de história, retratos e fotos de reis, heróis e personagens que se destacaram na política e na economia.

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil, os livros didáticos já apresentavam iconografias entre os textos escritos. Estas eram produzidas, segundo BITTENCOURT (2001, p.75), como marcas que auxiliavam o aluno a decorar o texto escrito; ou, então, o ajudavam a memorizar o conteúdo dos textos. Segundo essa autora, as imagens tinham, também, a função de “ilustrar” o livro para que os alunos visualizassem as “cenas históricas”.

A partir da década de 1930 e nas décadas que se seguiram, as iconografias passaram a serem utilizadas, como forma de facilitar e tornar mais agradável a leitura dos textos escritos. Desde o surgimento do rádio, do cinema e da televisão, as idéias referentes ao uso de audiovisuais na educação das massas ganharam os meios acadêmicos e políticos em diferentes partes do mundo. No Brasil as propostas que valorizavam o uso de materiais áudios-visuais nas escolas, surgiram já na década de 1930, com a criação do INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), pelo Estado Novo. Nos países europeus, nos Estados Unidos da América e no Canadá, a partir da década de 1950, desenvolveram-se diversas pesquisas baseadas na Psicologia Comportamental<sup>67</sup>. Estes estudos concentravam-

---

<sup>67</sup> A Psicologia Cognitiva comportamental foi desenvolvida nas décadas de 1950 e 1960, a partir dos estudos de Pavlov e Skinner.

se em experiências que procuravam entender qual era o grau de motivação que as imagens visuais apresentavam para o desempenho cognitivo dos indivíduos.

Já início da década de 1960, tendo continuidade após o golpe Ditatorial e 1964, o Estado passou a desenvolver uma política que ampliou o número dos estabelecimentos públicos de ensino no país, aumentando, conseqüentemente, o número de alunos provindos das classes trabalhadoras. Este fenômeno favoreceu a expansão do mercado consumidor dos livros didáticos que passaram a ser financiados por acordos entre o Estado brasileiro e institutos internacionais. Nos primeiros anos do regime ditatorial os recursos financeiros que deram suporte para o aumento de produção dos livros didáticos brasileiros foram provenientes do acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura - *United States Agency for international Development*).

Foi durante a década de 1960 que as idéias de uso de imagens visuais como estímulos para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos escritos ganharam os bancos escolares.

No ano de 1966, dando continuidade a um processo que já se estendia desde a década de 1930<sup>68</sup>, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED). Esta Comissão fez parte do processo de intervenção do Estado sobre a produção e distribuição do livro didático e tinha como função coordenar a produção, a edição e a distribuição dos livros didáticos brasileiros. (FREITAG, 1993, p.7; CASSIANO, 2007, p 161).

Segundo Bezerra e Luca (2006),

As mudanças na política educacional podem ser avaliadas ao se analisarem as sucessivas instituições, fundações, programas que foram sendo criados pelos governos para enfrentar os novos desafios. Em 1971, surgiu o Instituto Nacional do Livro Didático (INLD), órgão que administrava e gerenciava os recursos financeiros destinados à política educacional e desenvolveu o Programa do Livro Didático para Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976 foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), incumbida de executar os programas voltados para o livro didático [...]( p.31)

---

<sup>68</sup> Em 1937, foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Em 1938, acompanhando a reforma Capanema, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que existiu até a década de 1960. Conforme OLIVEIRA, J.B. **A política do livro didático**. S.P, Summus, 1984,p. 33. FREITAG, Bárbara- **O livro didático em questão**. São Paulo: 2 edição, Cortez, 1993.p.6.

No ano de 1972 o INL passou a ser responsável pela promoção e co-edição de livros didáticos, empreendendo quatro programas: o (PLID) Programa do Livro Didático, que era responsável pela co-produção de livros de níveis diferentes; o (PLIDEF) Programa do Livro Didático para o Ensino Médio, o (PLIDEM) Programa do Livro Didático para o Ensino Médio e o (PLIDESU) Programa do Livro Didático para o Ensino Superior. Este Instituto permaneceu na ativa até 1975, sendo substituído pela (FENAME) Fundação Nacional do Material Escolar, que assumiu a responsabilidade de editar livros didáticos em co-edição com as editoras. Foi a partir desse período que o governo Federal iniciou o processo de ampla distribuição gratuita dos livros didáticos.

No ano de 1971, em plena ditadura militar, foi promulgada a “Lei 5692/71”, a qual ficou conhecida como a “Reforma Educacional de 1971”. Esta lei instituiu, entre outras coisas, uma nova forma de organização curricular das disciplinas, estabelecendo um controle sobre os objetivos e os conteúdos que deveriam ser estudados pelos alunos do 1º grau e ampliou para oito anos a obrigatoriedade dos alunos brasileiros freqüentarem a escola. Em relação ao ensino de História, esta lei criou os cursos de Licenciatura curta de História e Geografia e substituiu as disciplinas de História e Geografia, no 1º grau, pela disciplina de Estudos Sociais. (FONSECA, 1993, p.53).

Em relação aos conteúdos relativos ao ensino de História apresentados nos livros didáticos deste período, estas políticas governamentais forçaram uma política de simplificação dos textos, sendo favorecidas as publicações de livros didáticos que se aproximavam das concepções da história tradicional.

A partir dos anos finais da década de 1970, alguns livros didáticos<sup>69</sup> começaram a apresentar concepções de ensino de História, que procuravam substituir as abordagens positivistas por propostas que valorizavam as concepções do Materialismo Histórico Didático.

Em relação aos referenciais psico-pedagógicos vigentes na década de 1970, destacam-se os movimentos ligados à "tecnologia educacional".

---

<sup>69</sup> Dentre os livros que consultei que apresentavam essa tendência destacam-se os produzidos pelos seguintes autores: ORDONES, Marlene Silva. **História Geral**. IBEP, 1976; SARONI, Fernando; DARÓS, Vital. **História das Civilizações**. São Paulo: FTD, 1979; DANTAS, José. **História do Brasil** 1º grau, São Paulo: Moderna, 1984. CAMPOS, Raymundo **História Geral**: 1º grau. São Paulo: Atual, 1985.

Segundo ARAÚJO<sup>70</sup>:

Durante os anos 70, o cenário pedagógico assistiu à hegemonia da expectativa de que os benefícios da tecnificação nesse campo seriam salutares ao processo de ensino e aprendizagem. Os elementos constituintes do que se denomina por tecnicismo não se restringem à utilização, mais ou menos, maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas à expectativa, à crença, à convicção, à esperança, à confiança de que o emprego de recursos técnicos (sejam audiovisuais, óticos, eletrônicos, cibernéticos ou propriamente técnicas de ensino tais como instrução programada, o micro ensino, o estudo por meio de fichas, os módulos instrucionais, as máquinas de ensinar, a teleducação, etc.) solucionariam ou teriam papel preponderante na solução das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (s/d , p.45).

As propostas de desenhos de instrução defendidas por Robert M. Gagné e J. Briggs Leslie<sup>71</sup> passaram a compor os conteúdos dos livros destinados à formação de professores<sup>72</sup> São idéias que foram muito divulgadas nos meios acadêmicos e fizeram parte da formação conceitual dos professores do período. Nesta época, surgiram diferentes livros, destinados à formação de professores, os quais defendiam o uso de audiovisuais na educação<sup>73</sup>. Essas teorias psico-pedagógicas eram apresentadas nestes livros para justificar as características

---

<sup>70</sup> Para maior aprofundamento do conceito de tecnicismo utilizei o texto de ARAÚJO, José Carlos. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**, da Universidade de filosofia da Universidade de Uberlândia. Mimeo s/d.

<sup>71</sup> Segundo Oliveira: “Gagné e Leslie são autores do livro denominado *Principles of Instructional design, de 1974*, o qual é considerado como a obra mais completa que descreve a produção de materiais e conteúdos de instrução programada. OLIVEIRA, J.B. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo(44) 90-94. Fev. 1983. Este livro apresenta os conceitos, os esquemas, os modelos ou metodologias denominados “desenhos de instrução”. Tais concepções descrevem que o processo de aprendizagem ocorre através de três grandes categorias. A primeira categoria compreende as seguintes fases: ganhar atenção do aluno através de uma pergunta provocativa ou alguma coisa significativa (imagem); em seguida demonstra-se para o aluno o que ele vai aprender ou para que ele pode utilizar este conhecimento, a partir de então, explica-se qual é a relação que este novo conhecimento apresenta com o que ele já conhece. A segunda categoria denomina-se desempenho, nesta fase o professor deve apresentar o novo conhecimento exemplificando-o através de gráficos, textos, simulações e estudos de caso, etc., os quais devem explicar qual é a função desse novo conhecimento. A partir de então, o professor deve oferecer situações para a aplicação do conhecimento adquirido, descrevendo para o aluno o seu grau de acerto - *Feed- Back*. A terceira categoria compreende a avaliação através de testes, os quais criam uma sequência de atividades que vão aumentando em grau de dificuldade. Assim, os autores acreditam que o aluno pode realizar a transferência do conhecimento que é adquirido, para outras situações ou exercícios.

<sup>72</sup> Encontrei na Coleção didática do CEDAPH da Universidade São Francisco, Bragança Paulista, alguns livros que eram utilizados para a formação de professores na década de 1970: GAGNÉ, Robert M. **Como realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico 1971. PARRA, Nélío; PARRA, Ivone Correa da Costa. **Técnicas audiovisuais de educação**; São Paulo: Edibel, 1972. FERREIRA, Ítalo. **Ação Didática, Elementos Básicos**. Rio de Janeiro: Editora do Rio, 1976. OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **Nova didática**. Rio de Janeiro: MEC, 1978.

<sup>73</sup> Encontrei alguns livros que eram utilizados nos cursos de formação de professores neste período. Entre eles destaco: PARRA, Nélío, *Metodologia dos Recursos audiovisuais*. São Paulo: Edibell. 1972; e do mesmo autor: *Técnicas audiovisuais de educação*. São Paulo: Edibell, 1972. FERREIRA, Oscar M. de C. e SILVA Jr. Plínio D. da. **Recursos audiovisuais para o ensino**. São Paulo: EPU, 1975.

tecnológicas da Educação, as quais eram baseadas no conhecimento científico produzido pela Psicologia Experimental da Aprendizagem, pelas Teorias da Comunicação, pelas Análises de Sistemas, pela Cibernética e pela Psicologia Experimental da Percepção (FERREIRA, 1976, p.91).

Foram esses movimentos, estabelecidos simultaneamente, tanto pelos documentos legais, que estimularam a produção de um maior número e de novos de livros didáticos, como pelas idéias psico-pedagógicas (tecnicistas), os responsáveis por oportunizar o suporte teórico para a introdução de muitas imagens visuais nos livros didáticos, a partir dos anos finais da década de 1960, no Brasil.

Neste período, estudei com maior proximidade alguns exemplares das coleções dos seguintes autores: Sérgio Buarque de Holanda (1972), Julierme Abreu Costa (1972), Borges Hermida (1983) e Gilberto Cotrim (1984). No capítulo 3 desta tese, analiso com mais profundidade cada um dos exemplares destes autores, procurando entender como foram expostas as propostas de leituras de imagens visuais nestas publicações didáticas.

O livro de Borges Hermida começou a ser editado na década de 1950 e passou por uma grande revisão nos anos finais da década de 1970. Os livros de Holanda e Julierme foram concebidos nos anos finais da década de 1960 e começaram a ser editados nos primeiros anos da década de 1970. O livro de Gilberto Cotrim teve sua primeira edição na década de 1980. Todos estes livros foram muito utilizados nas escolas brasileiras e, muitas vezes, reeditados.

As coleções de Sérgio Buarque de Holanda e de Julierme Abreu Costa foram escolhidas, pois os seus padrões de editoração diferenciam-se das formas de arranjos gráficos de edições de livros de épocas anteriores. Já a coleção de Borges Hermida marcou época, pois foi um dos livros mais adotados nas escolas, apresentava uma concepção de história tradicional, o que revela a tendência adotada por muitos professores no período. O livro de Saroni e Darós foi selecionado, apesar de não ter tido um grande sucesso de vendas como os outros livros selecionados nesta pesquisa. Escolhi tal livro, pois este apresenta uma grande quantidade de ilustrações produzidas por apenas um artista gráfico, e por ser um dos primeiros livros a associar os exercícios às imagens visuais. Finalmente, o livro de Gilberto Cotrim, também foi muito utilizado nas escolas e já apresenta uma concepção de

história que se aproxima uma história marxista, porém banalizada, diga-se economicista. Esse autor permanece editando livros de História até os dias de hoje.

Todos esses livros didáticos de História caracterizaram-se por serem instrumentos didáticos que possibilitaram a difusão de uma grande quantidade de imagens visuais impressas com cores variadas. A coleção de Sérgio Buarque de Holanda apresenta uma particularidade em relação à produção das imagens visuais que compõem os livros. Para compor esta coleção foram produzidas novas imagens, especialmente originadas de fotografias. Estas representavam espaços geográficos, construções arquitetônicas, e diferentes obras de arte.

Os demais livros editados neste período utilizaram imagens produzidas pelos meios de comunicação, isto é, não foram produzidas com fins didáticos, ou, então, utilizava imagens produzidas por desenhistas ilustradores. Encontrei, muitas vezes, impressos nestes livros reproduções de imagens canônicas da História do Brasil, as quais auxiliaram a criação dos conteúdos sacralizados de versões da história de nosso país (SALIBA,1999, p. 62)<sup>74</sup>. Destacaram-se, neste caso, um conjunto seletivo de imagens constituídas pelas reproduções de pinturas históricas do período Acadêmico Brasileiro. É comum encontrarmos, na maioria desses livros de história, as imagens como “A primeira missa no Brasil” de Vitor Meirelles, “A Independência do Brasil” de Pedro Américo, além de outras gravuras, como as produzidas por Jean Batiste Debret e as reproduções das pinturas de Johann Moritz Rugendas, dentre muitas outras pinturas e desenhos de viajantes que visitaram o Brasil. Quando estes livros focalizavam as temáticas relativas à História Geral, as iconografias reproduzidas tiveram como base imagens de obras de arte de artistas europeus. Essas imagens tornaram-se, também, imagens canônicas, pois, passaram a representar determinados períodos históricos da história européia.

As imagens canônicas que representam fatos da História do Brasil são utilizadas até os dias de hoje nos livros didáticos. Uma das questões que nos permite compreender historicamente o seu uso nos livros didáticos, no Brasil, reside no fato que elas são de

---

<sup>74</sup> SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R, (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: UFPR/Aos Quatro ventos, 1999. Segundo esse autor: “... imagens canônicas nos são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas. [...] Tais imagens constituem pontos de referência inconscientes, sendo, portanto, decisivas em seus efeitos subliminares de identificação coletiva. São imagens de tal forma incorporadas em nosso imaginário coletivo, que as identificamos rapidamente” (1999, p.62).

domínio público, e, portanto, para utilizá-las como iconografias nos livros didáticos, não é necessário o pagamento de direitos autorais pelas editoras, barateando a produção final do livro.

Entendo, no entanto, que as imagens canônicas, também, garantiam o reconhecimento, pelo leitor, dos determinados períodos históricos que eram estudados nos capítulos dos livros. A ausência delas poderia implicar na desvalorização do livro no momento de sua escolha e adoção pelo professor, pois, as imagens, a partir dos anos 70, tornaram-se muito importantes para caracterizar cada etapa histórica, que era apresentada nos livros didáticos de História.

Finalmente, quando o tema dos capítulos dos livros didáticos tratava de fatos relativos ao século XX, apareciam, muitas vezes, reproduções de fotos jornalísticas que tinham alguma relação com os eventos históricos trabalhados neste espaço do livro.

## **O segundo movimento**

Quando analisei a produção didática brasileira da segunda metade da década de 1980, procurei selecionar os livros que abordavam a História marxista associada à Pedagogia libertadora ou à Pedagogia crítico-social de conteúdos, pois nesses livros foi possível encontrar mudanças mais significativas no tratamento das imagens visuais.

Segundo STAMATTO (2007)

[...] os livros didáticos que apresentavam uma concepção marxista da História entendiam que a “análise histórica é condicionada pela luta de classes e modo de produção, levando-se em conta principalmente os aspectos econômicos [...]”(p. 40). Os livros didáticos para a disciplina de História, alinhados à Pedagogia Libertadora (Paulo Freyre) [...] baseiam – se em temas geradores, normalmente partindo de questões do presente para relacionar questões do passado, não se preocupando em seguir os conteúdos tradicionalmente vistos nesta matéria (p. 42). As obras didáticas vinculadas à concepção da Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos contemplam os conteúdos tradicionalmente ensinados, entretanto, buscam apresentar propostas desafiadoras e questionadoras, desenvolver a capacidade de raciocínio e argumentação e a apreensão de um conhecimento crítico, valorizando sempre a ação, a reflexão e a tomada de consciência. Porém, em alguns casos, o que acontece é a substituição de “verdades consagradas” por outras já prontas, voltando-se a antigas fórmulas de trabalhar conteúdos: os questionários, críticos, mas ainda sob forma de perguntas e respostas, inclusive com as respostas no manual do professor. (p. 43)

Neste período a partir da confluência dessas teorias pedagógicas e históricas surgiram novas propostas de ensino, as quais passaram a valorizar o campo de produção de conhecimentos histórico-escolares que era baseado na crítica social. Os textos dos livros didáticos seguiram essa tendência e começaram a apresentar situações históricas localizadas no presente, procurando criar ligações com algum fato ocorrido no passado, pois tinham a intenção de criar situações de aprendizagem problematizadoras que desenvolvessem o senso crítico dos alunos.

Selecionei nesta pesquisa as coleções de livros didáticos que foram publicadas após o lançamento da Proposta Curricular de 1986. Dentre os quais, destaquei os livros dos seguintes autores: Ribeiro, M. V. e Alencar, C; Ceccon (1988), da editora Vozes-Petrópolis, RJ; Francisco de Assis Silva (1994) da editora Moderna - São Paulo; Gilberto Cotrim (1996) da editora Saraiva e Bruna R, Catele (1996), da editora IBEP, São Paulo.

Os livros de Francisco de Assis Silva, de Bruna R, Catele e de Gilberto Cotrim, apresentavam os conteúdos tradicionais que eram ensinados pela disciplina de História; no entanto, incluíam no interior dos capítulos propostas que valorizavam o desenvolvimento, tanto da capacidade de argumentação e da reflexão, como do estímulo da consciência crítica dos alunos. Já os livros de Ribeiro, Alencar e Ceccon apresentavam, no interior dos capítulos, as imagens visuais como documentos históricos, e serviram como base para outras construções editoriais, que vão aparecer nos livros didáticos lançados no mercado nas décadas posteriores.

As publicações desses autores passaram a apresentar conteúdos construídos a partir de temáticas ligadas ao cotidiano<sup>75</sup>, os quais apresentavam atividades didáticas que incentivavam o uso de diversos tipos de fontes históricas. Em relação às imagens impressas nestes livros didáticos, estas passaram a valorizar temas que expunham as transformações culturais; as formas de organizar as sociedades; as formas de morar; de alimentar-se e os costumes.

Após o ano de 1986, tanto historiadores como professores das escolas de primeiro e segundo graus, acompanhando as idéias divulgadas pelas Propostas Curriculares para o

---

<sup>75</sup> Encontram-se nos capítulos destes livros itens que aparecem em destaque com sub-temas que valorizavam o cotidiano: “Cotidiano na História: Pau, pão e pano – o tratamento dado aos escravos”(p.79); “Cotidiano na História: Em nome de Deus: a doutrinação do Índio”( p.98). COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**- 1. São Paulo : Saraiva, 1996.

Ensino de História dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, iniciaram um forte movimento de crítica à história positivista, bem como à história marxista ortodoxa (economicista, progressista, portadora de verdades absolutas, dentre outras dimensões banalizadoras).

Segundo Mendes e Lopes (2008)<sup>76</sup>, os historiadores

[...] que se preocupavam com o ensino de História, escreviam que a aprendizagem de seu conteúdo deveria se revestir de maior dinâmica, para que o aluno se sentisse como o seu construtor. A pesquisa, como metodologia de ensino mais apregoada nas propostas curriculares continuou sendo recomendada. Além disso, existia o objetivo de contribuir para a construção de identidade desse cidadão. Surgiram também discussões sobre a interdisciplinaridade e os eixos temáticos eram o canal através do qual deveriam incluir conhecimentos relativos a outras áreas, como português, geografia, ciências. Ao lado disso, se ampliava a influência de outras linhas historiográficas, como a história do cotidiano, das mentalidades. Temas até então, não privilegiados pela historiografia brasileira tornaram-se objeto de reflexão dos profissionais da História, enriquecendo o seu campo de atuação. (p.200)

Procurei compreender as Propostas Curriculares dos estados a partir do contexto político-cultural que se formava no Brasil. Esses documentos oficiais foram elaborados nos anos finais da Ditadura Militar e lançados nos anos que marcaram o início do processo de democratização brasileiro. Além disso, são documentos que geraram uma série de tensões entre os profissionais que pertenciam as escolas, bem como, foram o pivô de diferentes guerras de símbolos que se relacionavam ao desenvolvimento da modernidade capitalista em nosso país.

Nos anos finais da Ditadura Militar, no estado de São Paulo, organizou-se “uma série de manifestações reivindicando ao poder público estadual a reformulação dos guias curriculares em vigor desde os anos 70” (MARTINS, 1998, p.1). Este processo ocorreu durante a gestão do governador Franco Montoro e resultou na elaboração de uma proposta Curricular, que ficou conhecida como Proposta da CENP<sup>77</sup> (Coordenadoria de Ensino e

---

<sup>76</sup> MENDES, Amanda Jacinto, LOPES, Marta Maria . As metodologias de ensino nos livros didáticos de História e Geografia nos anos iniciais de Ensino Fundamental. **Colêtaneas do nosso tempo**. Rondonópolis –MT. Vol.V II, p. 195 à 211.2008. <http://200.129.241.94/index.php/coletaneas/article/viewFile/86/45> (acessado em 15/01/2011).

<sup>77</sup> Segundo Martins: “Foram construídas entre os anos de 1986 a 1988 propostas curriculares para o 1º grau nas disciplinas do chamado núcleo comum: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais - esta última, após longas discussões e queixas de historiadores e geógrafos, foi dividida novamente nas disciplinas de História e Geografia. [...] De acordo com as professoras de História, Maria Aparecida de Aquino e Kátia Abud, a proposta de História sofreu impasses

Normas Pedagógicas). Esta proposta teve como autores diversos professores da rede pública do então primeiro grau, e foi assessorada pelos professores universitários de História, Déa Felon e Marcos Silva.

Martins (1998) assevera que

Discutir, em âmbito estadual, a inadequação dos guias curriculares a uma sociedade em vias de se redemocratizar, significava ampliar as discussões sobre a importância dos conteúdos programáticos, métodos de ensino e teorias educacionais que subsidiavam o trabalho docente, para a rede pública de ensino paulista. Significava também uma ação política, uma forma de expressar a crítica ao período autoritário e a centralização de poderes no Estado e suas instituições. É importante lembrar que muitas formas de resistência e ações políticas já descartavam o Estado para resolver seus problemas e se organizavam no sentido de superá-lo. Todavia, na educação, falava-se muito de democratização do ensino, mas se defendia essencialmente a educação pública, estatal e com qualidade. A defesa do ensino público vinha na esteira de uma discussão mais abrangente sobre o papel social da escola, sobre as relações sociais que se estabeleciam no interior das instituições escolares e sobre a atuação do poder público, na elaboração de políticas sociais de caráter preventivo, para que a sociedade pudesse diminuir suas desigualdades sociais. Como o Estado brasileiro busca, entre suas atribuições, oferecer educação e organizar sistemas de ensino, a educação passa a ser uma das áreas em que o governo atua por intermédio das políticas sociais. (p. 1)

A concepção de ensino de História, apresentada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986, passou a entender que era necessário abordar os tempos históricos, relacionando-os com a realidade e o cotidiano dos alunos.

Segundo Bueno (2003),

A Proposta de 1986 dá um salto qualitativo ao reconhecer que o aluno pode construir o conhecimento histórico, e por isso, o contato com o material textual escrito e iconográfico é fundamental. Através do estudo por temas, as pesquisas colocadas em ação por professores e alunos, possibilitariam o relacionamento do presente com o passado, tanto quanto, do sujeito com o objeto, partindo para uma história onde o tema/objeto apreenderia a totalidade do social. (p. 25)

---

desde o início das discussões, feitas em 1985. A equipe preocupava-se em não transformar a proposta curricular num processo autoritário. Discutia-se desde se deveria ou não construir uma nova proposta até as novas tendências historiográficas a serem incorporadas no projeto. Quando a maioria dos membros da equipe aceitou a tarefa de construí-la, os embates continuaram passando então a serem feitos em relação ao formato dessa proposta: deveria conter listagens de conteúdos ou somente elaborar subsídios metodológicos? Anelise de Carvalho, também entrevistada, lembra da continuidade dessas discussões destacando a questão dos conteúdos: estes deveriam estar estruturados de forma detalhista e rígida, ou deixados em aberto para que o professor pudesse torná-los adequados à realidade do aluno?" MARTINS, Maria do Carmo. **Revista brasileira de História**. vol. 18 n. 36 São Paulo 1998.

As Propostas Curriculares dos estados faziam parte do processo que procurava dar respostas aos novos paradigmas que se colocavam para a história<sup>78</sup>. Estas fundamentaram as mudanças no ensino de História, a partir de diretrizes curriculares referendadas pelos trabalhos historiográficos desenvolvidos pelo movimento dos Annales, mais conhecido como História Nova (em especial utilizaram como referencial teórico os textos de Michel de Certeau, Jacques Le Goff, e Marc Ferro). Além das idéias desses intelectuais também foram utilizadas as produções historiográficas de Edward Palmer Thompson (concepção marxista-cultural inglesa), bem como, do filósofo Michel Foucault (GALZERANI, 2005).

Neste período, foram traduzidos muitos textos desses autores para o português e, suas reflexões, produziram mudanças significativas na forma de se conceber a produção de conhecimentos históricos pelos alunos, que passaram a ser considerados, a partir dessa proposta, sujeitos ativos do processo de ensino. Os livros didáticos que seguiram essa proposta passaram a apresentar diferentes metodologias de trabalho didático, baseadas, principalmente, nas concepções da história problema e nas linhas de pensamento psico-pedagógico construtivista, defendidas por autores como Jean Piaget e Paulo Freire.

Segundo Guimarães<sup>79</sup> (2007)

[...] na Proposta de 86, deviam-se utilizar as [...] condições objetivas de professores e alunos no processo ensino/aprendizagem para resgatar dimensões do seu saber-fazer e criar posturas críticas frente aos livros didáticos e textos historiográficos [...] (p.28). Os livros didáticos e textos historiográficos são problematizados como recursos pedagógicos cuja finalidade é a transmissão de um saber acumulado. O conhecimento produzido e corporificado naqueles materiais é colocado em pé de igualdade frente ao saber proveniente dos próprios alunos e professores. Ou seja: foi instituída a des-hierarquização de funções entre os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus e os estabelecimentos de Ensino Superior. Rompeu-se “com a divisão de trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e de produção de saber” traduzindo uma “visão de escola como espaço produtor”(FONSECA, 2005, p.90). (p.83,84).

---

<sup>78</sup> Nos anos 1980, muda de raiz o contexto político-ideológico no mundo, principalmente nos EE.UU e na Grã-Bretanha. São os anos do neoconservadorismo, que depois se chamou neoliberalismo ou pensamento único, e são os anos da difusão do pós-modernismo, como proposta filosófica de moda. A historiografia ocidental se fragmenta, em temas, métodos e escolas, até um limite anteriormente inimaginável: colegas franceses chamaram a isso de *história em migalhas*. Para entender melhor as questões que são colocadas neste período chamado crise da história, ver o artigo de BARROS, Carlos. **Um Novo Paradigma Historiográfico**. Universidade de Santiago de Compostela [http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo\\_paradigma/hacia/tempo.htm](http://www.h-debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/hacia/tempo.htm) ( acessado em 25/01/2011)

<sup>79</sup> GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **O lugar da Experiência nos currículos de História( 1975-1998)**. Dissertação de mestrado- FE-USP,2007,p.83,84). Cita FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 2005.

Portanto, muitos dos temas de estudo e das novas concepções de uso de documentos históricos, que só eram utilizadas na academia, passaram a compor os problemas didáticos, relacionados ao ensino de História do ensino fundamental. O objetivo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo era orientar que os professores e alunos “partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, busquem a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico.” (SÃO PAULO, 1988, p.5)

As concepções de história defendidas por essas Propostas Curriculares passaram a aparecer pontualmente nos livros didáticos editados neste período. Por isso encontrei, no interior dos livros didáticos pesquisados, uma série de documentos que não foram produzidos com fins didáticos. Eram trechos de documentos escritos de época; trechos de artigos de historiadores consagrados; artigos de jornais e revistas; poesias; letras de músicas populares; trechos de histórias em quadrinhos; caricaturas, charges e reproduções de imagens visuais de diferentes origens, dentre outras fontes.

Após seu lançamento a Proposta estadual de 1986<sup>80</sup> sofreu muitas críticas da mídia, da academia e de parte do professorado<sup>81</sup>, sendo substituída por uma nova Proposta Curricular para o Ensino de História em 1992, cujos autores foram as professoras universitárias Ernesta Zamboni e Kátia Maria Abud. Esta última proposta manteve um diálogo historiográfico/educacional com a primeira, mas dentre outras questões, relativizou o questionamento à hierarquização dos saberes, existente na Proposta anterior.

Em 1985, após o fim da ditadura militar<sup>82</sup>, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>83</sup>, que passou a ser responsável pelo estabelecimento de diversas

---

<sup>80</sup> Tal Proposta foi taxada de “ideológica” ou “subversiva” e especialmente condenada, sobretudo por representar uma ameaça aos valores dominantes.

<sup>81</sup> Segundo depoimento da Professora Ernesta Zamboni parte do professorado do ensino fundamental manifestou também uma forte crítica à Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 1986, resistindo à implantação das novas idéias relativas ao ensino de História.

<sup>82</sup> Segundo Gatti: “O estado Brasileiro após o fim da ditadura militar, em 1985, até certo ponto, teve lideranças que empreenderam sua reconstrução nos marcos das doutrinas políticas pós-liberais, mas de modo algum em uma direção anti-liberal ou mesmo anti-capitalista”. (p.22) ( GATTI, Décio Jr. Estado , Currículo e Livro Didático de História no Brasil ( 1988-2007), In:OLIVEIRA, M.M.D;STAMATTO, M.I.S(orgs.). **O livro didático de história: política educacionais, pesquisas e ensino.** Natal- RN: UFRN, 2007).

<sup>83</sup> Com a promulgação do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental) dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

mudanças em relação às políticas de controle de livros didáticos. Este programa era coordenado em âmbito nacional pela FAE (Fundação de Apoio ao Estudante).

Bezerra e Luca (2006) asseveram que cabia a FAE

[...] realizar o planejamento, compra e distribuição do livro didático com recursos federais; não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada; escolha dos livros pelos professores; reutilização dos livros por alunos de anos subseqüentes, especificações técnicas rigorosas, visando ao aumento da durabilidade; início da organização de bancos de livros didáticos; oferta restrita aos alunos de 1º e 2º séries das escolas públicas e comunitárias. Assim, a política adotada reservava ao poder público o papel de mediador entre os professores e a produção editorial, sem que houvesse referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor (p. 31).

No ano de 1993, no governo de Itamar Franco, o MEC lançou o *Plano Decenal de Educação para Todos*, com incentivo da UNESCO, do PNUD, da UNICEF e do Banco Mundial. Este plano defendia, entre outras prioridades, as seguintes ideias: “a **melhoria quantitativa** dos livros didáticos”; “a importância da capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros” e “a implementação de uma nova política para o livro didático no Brasil” (BEZERRA, e LUCA, 2006, p. 31). Como resultado deste Plano, o Estado implementou um rigoroso sistema de avaliação dos livros didáticos, culminando no primeiro PNLD, realizado em 1997<sup>84</sup>. Este Programa fez apenas a avaliação dos livros didáticos distribuídos para os alunos de 1ª a 4ª séries, sendo que para a área de História, diferentes profissionais ligados ao ensino e à academia foram coordenados pela professora Ernesta Zamboni.

De acordo com Bezerra e Luca (2006),

A avaliação sistemática dos livros didáticos iniciou-se sob denominação de *Avaliação Pedagógica*, em 1995, com a criação de comissões por área de conhecimento, que tiveram a incumbência de elaborar critérios de avaliação, discutindo-os com autores e editores. Estipulou-se que somente os livros aprovados poderiam ser objeto de compra pelo governo. [...] No caso específico da História, procurou-se estabelecer um diálogo entre saber histórico escolar e a produção universitária (p. 32).

---

<sup>84</sup> Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico> (acessado em 10/06/2011).

## **O terceiro movimento**

Analisei também, diferentes coleções que foram lançadas no mercado no período de 1998 até a primeira década dos 2000. Foi a partir desta época, que autores e editores dos livros didáticos de história passaram a ser incentivados a produzir atividades e a criar metodologias relativas à leitura de imagens visuais como documentos históricos.

Dentro desse conjunto de livros, selecionei as seguintes coleções dos autores: Andréa Montellato, Rodrigues Dias Catelli e Conceição Cabrini (2000) da editora Scipione - São Paulo; de Silva Panazzo e Maria Luíza Vaz (2001) da editora Quinteto Editorial - São Paulo, de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2002), (2005) da editora Ática – São Paulo; de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto (2002) da editora Atual- São Paulo; de Dora Schimidt (2002) da editora Scipione - São Paulo e de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota( 2006) da editora Moderna- São Paulo.

A coleção dos irmãos Piletti foi selecionada, pois reunia os livros mais vendidos pela editora Ática, durante a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI. Esta editora era líder de vendas de livros didáticos no Brasil durante estes anos. Já a coleção de Montellato, Catelli e Cabrini foram selecionadas porque apresentavam metodologias de uso de imagens visuais a partir de referenciais vindos da academia, tendo servido como base para a construção de livros didáticos de outros autores. A coleção de Schimidt foi escolhida, pois apresenta uma concepção didática que se caracteriza por sugerir fórmulas metodológicas para o aluno trabalhar com documentos iconográficos. As outras coleções fazem parte deste estudo, pois apresentam pequenas variações em relação às metodologias de leitura de imagens visuais, e, a partir delas, foi possível identificar como os saberes próprios da cultura escolar interferem no processo de produção das metodologias, apresentadas nos livros didáticos.

Durante este período o acervo iconográfico utilizado nos livros didáticos diversificou-se ainda mais, por isso, encontrei muitas iconografias nos livros da primeira década do século XXI que nunca tinham sido utilizadas com fins didáticos. Eram imagens que traziam informações da vida cotidiana das sociedades, tais como propagandas, rótulos de mercadorias, charges, desenhos de literatura de cordel, fotografias de manifestações culturais, etc.

Em 1996, já durante o governo Fernando Henrique Cardoso,<sup>85</sup> foi promulgada a LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que detalhava ações do estado referentes ao financiamento para o desenvolvimento do ensino e estabelecia o compromisso do Estado na aquisição de materiais didáticos – escolares (BRASIL- 1996, Art. 70).

Em 1998, em consonância com a LDBEN, foram lançados pelo Estado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destinados para o ensino de História do nível fundamental. Este texto oficial passou a ser utilizado como referencial teórico para fundamentar o ensino de História, permanecendo até os dias de hoje. Os PCNs valorizam propostas de trabalho que privilegiam o estudo da História por eixos temáticos, e que baseiam-se sobretudo nos referenciais teóricos da História Nova.

Segundo Galzerani (2005)

Inicialmente, no que respeita aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o ensino fundamental e médio - produzidos pelo MEC, na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso - fios inegáveis de avanço podem ser detectados, se atentarmos para as visões de história e de ensino de história ali impressas [...] Refiro-me à visão de que a produção dos conhecimentos históricos tem forte marca subjetiva, e que, portanto, comporta a pluralidade das acepções. Uma visão de história que se propõe a focalizar a dimensão cultural das experiências humanas, historicamente dadas, na relação com o social (expressando e instituindo as relações sociais). Ênfase à ampliação da aceção de objeto histórico, de documento histórico, bem como o questionamento da visão de tempo linear, etapista, evolucionista, progressista - prevalecente ainda na contemporaneidade - e a busca da valoração das dimensões temporais subjetivas, plurais, e dos ritmos também diferenciados de temporalidade (de curta, média e longa duração) - contribuições estas filiadas, sobretudo, à tradição da História Nova. Quanto às concepções psico-pedagógicas, presentes nestas tessituras oficiais, fios de construtivismo (Jean Piaget, 1973) imbricam-se à tradição histórico-cultural (L.Vigotski, 1984), delineando movimentos instigantes, e, por vezes, ambíguos.

Foi a partir da divulgação dos PCNs que o uso de iconografias como documentos históricos passou a ser muito incentivado no ensino de História.

Galzerani ao analisar os artigos de Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira e Luis Fernando Dourado, destaca que,

---

<sup>85</sup> Segundo Gatti (2007): “[...] pode-se tomar tanto o governo Fernando Henrique Cardoso( 1995-2002) quanto o governo [...] de Luis Inácio Lula da Siva ( 2003-2010) (alteração minha), no âmbito do liberalismo, mas com apresentação de discursos políticos que os aproximam em certa medida do ideário da socialdemocracia. (p. 22, op.cit.),

[...] quando esses autores analisam “as políticas públicas brasileiras, e, particularmente, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais, chegam à conclusão que têm prevalecido nestes documentos o ideário da flexibilidade e da sintonia com a empregabilidade. Adaptabilidade e flexibilidade estas, segundo os autores focalizados, que se têm constituído em palavras de ordem, atreladas ao processo de globalização, especialmente para as economias emergentes. Nesta lógica, adaptar-se tem significado liberalizar e desregular a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. (GALZERANI, M.2005, p. 160).

Os Parâmetros Curriculares trazem instruções que indicam como os professores devem trabalhar com as iconografias. A metodologia proposta neste texto sugere que é necessária a elaboração de uma série de questões sobre os documentos iconográficos, questões estas que são fundamentadas nos referenciais historiográficos e educacionais já referidos. As instruções são exemplificadas em forma de um exercício. Logo abaixo apresento como foram elaboradas várias questões sobre a gravura de Jean Batiste Debret - **O colar de ferro; castigo dos fugitivos**, pelo qual o professor poderia desenvolver o tema do “trabalho” no Brasil.

O aluno pode ser solicitado a ter as suas primeiras impressões - o que observa. Depois identificar personagens nela presentes, suas ações, vestimentas, calçados e adornos, os ferros presos aos corpos de alguns deles, os demais objetos presentes na cena e suas características, o cenário, o tipo de calçamento do ambiente, se há presença de vegetação, o que está em primeiro plano e ao fundo da gravura, sobre o que ela fala no seu conjunto e detalhes, onde acontece a cena, se passa a idéia de ser cotidiana ou um evento específico e raro, diferenças e semelhanças entre personagens, suas vestimentas e ações, seus personagens e os objetos remetem para algum evento histórico conhecido, se tal cena ainda pode ser vista hoje em dia, se as pessoas ainda se vestem do mesmo modo, como é a relação entre o título da gravura e a cena retratada, o que o artista quis registrar ou comunicar, se o estilo é semelhante ao de outro artista já conhecido. Além dessas indagações, o aluno pode ser solicitado a pesquisar quem é o artista, qual a sua história, em que época a gravura foi feita, qual o lugar que retrata, qual as razões que levaram o artista a fazê-la, se os seus textos esclarecem outros aspectos da cena não observados, onde a gravura original pode ser encontrada, como foi preservada, desde quando e por qual meio tem sido divulgada, etc. É possível, também, incentivar o aluno a relacionar a gravura com contextos históricos mais amplos, solicitando que identifique ou pesquise outros eventos da história brasileira relacionados a ela” (PCN – História, Nível Fundamental, 1998, p.87).

Ao propor uma forma de análise deste tipo, os autores dos PCNs procuraram abarcar o maior número possível de informações que poderiam ser lidas na imagem visual;

apresentando uma metodologia de leitura que se caracteriza pela divisão em etapas de compreensão do documento visual.

Na primeira etapa é proposto que o aluno faça a descrição da imagem. A partir de então, ele poderia iniciar o processo de identificação das diferenças entre o tempo presente e o passado, construindo relações com algum evento histórico. Em seguida, o aluno identificaria a autoria, o tempo de produção da obra, às intenções do artista ao elaborar a obra e a localização da obra original. Finalmente, relacionaria o conteúdo das imagens com contextos históricos mais amplos.

Reconheço que o PCN apresenta uma metodologia que se aproxima das concepções de leitura de imagens elaboradas por Panofsky. Neste caso, o leitor necessita, inicialmente, fazer o reconhecimento iconográfico, e só a partir de então, ele pode compreender o conteúdo iconológico. Nota-se, também, nas entrelinhas do texto, que este tipo de metodologia sugere que a leitura de imagens só se concretiza se o leitor fizer a identificação da imagem associando-a as informações trazidas pelos textos escritos. Ou seja, para que a leitura histórica ocorra o leitor precisa identificar quem foi o autor da iconografia e qual foi seu tempo de produção. Além disso, necessita identificar onde se localiza a obra original.

Percebe-se no entanto que o aluno só poderia associar o conteúdo da imagem às questões históricas mais amplas, se tiver acesso a outros tipos de documentos escritos.

Demonstrarei nos capítulos 4 e 5 desta tese, que quando os autores apropriam-se desta metodologia apresentada nos PCNs, em muitos momentos, produzem simplificações desse método. Em grande parte das vezes, são reproduzidas uma ou outra questão nas propostas de análises de imagens visuais dos livros didáticos, de forma a demonstrar para os alunos, professores e avaliadores do PNLD que os autores tinham a preocupação de obedecer às orientações propostas pelos Parâmetros.

No ano de 1998, com já referi anteriormente, teve início o processo que culminou na organização do PNLD de 1999, que deveria avaliar os livros didáticos destinados aos alunos das 5<sup>a</sup> as 8<sup>a</sup> séries. Este PNLD foi considerado um marco divisório nas políticas públicas do período, pois representou uma forma eficiente de intervenção do Estado para controlar a qualidade dos conteúdos que eram apresentados nos livros didáticos.

Seguindo as orientações dos PCNs, o PNLD passou a realizar avaliações periódicas que resultaram na eliminação de uma grande quantidade de livros da lista de compras do Estado. O estabelecimento de regras precisas de avaliação provocou uma movimentação dentro das editoras de livros didáticos, forçando os autores e editores a terem um cuidado especial com a apresentação dos conteúdos e com as imagens visuais que seriam impressas em seus livros.

Segundo Paula (2005)<sup>86</sup>, o PNLD de 1998/99 foi o grande responsável pela rápida mudança nos padrões dos livros didáticos.

(...) de um universo de 110 livros didáticos inscritos - sendo que quase todos formam coleções de 4 ou 2 volumes - nenhum livro recebeu 3 estrelas, o que significa recomendados com distinção, apenas 9 foram contemplados com 2 estrelas (recomendados), 42 livros receberam 1 estrela, quer dizer, foram recomendados com ressalvas e 59 títulos foram excluídos do PNLD 1998/1999, o que perfaz 54% dos livros inscritos, que foram considerados inadequados, tratando-se de obras, segundo o MEC, que não favorecem qualquer trabalho de qualidade como ainda não contribuem para uma efetiva aprendizagem. Contudo, muitos desses títulos são de autoria de conhecidos historiadores e professores universitários, como José Jobson de Arruda, e Carlos Guilherme Mota (que tiveram seus 4 volumes excluídos), outros de autores já consagrados e de aceitação bastante ampla no mercado, como os volumes de Nelson Piletti - todos excluídos - e do trio de mineiros Ricardo, Adhemar e Flávio ou, então, de estreantes como o caso de Joaci Pereira e Marco Villa que tiveram um livro recomendado com ressalvas e outro excluído.(PAULA,2005, p.4)

A partir dessa avaliação<sup>87</sup>, muitas editoras, foram forçadas a renovar e reeditar os livros didáticos que já eram consagrados no mercado, ou então, começaram a editar novos livros que já eram adequados às novas normas.

---

<sup>86</sup> PAULA, Ricardo de. **A Política de seleção e Distribuição dos Livros Didáticos de História no Estado de São Paulo — 1997-1999.** (UNESP - Ar.), 2005. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0505p.PDF>. (acessado em 05/06/2011)

<sup>87</sup> Segundo Sposito; “A avaliação do livro didático envolveu vários sujeitos. Em primeiro lugar, o autor (ou autores) da obra. A ele estava associada, como sujeito diretamente interessado no processo, a sua editora. As pessoas envolvidas no processo de avaliação, que tiveram como trabalho a leitura, a análise e a elaboração final dos pareceres, formaram uma equipe que se preparou para que o trabalho fosse desenvolvido da maneira mais isenta possível. Além desses sujeitos, as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem sempre estiveram interessadas nos resultados do processo porque a eles coube a escolha das obras que seriam utilizadas no cotidiano da escola. A tensão entre os sujeitos é resultado das diferentes visões e interesses na qualificação dos textos destinados aos professores e alunos.) SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da Avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). **Livros didáticos História e Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

Os editais de convocação para inscrição dos livros didáticos no PNLD apresentavam os critérios pelos quais os livros didáticos seriam avaliados. Partindo destes critérios, pretendo analisar como as configurações de avaliação das propostas de uso de imagens visuais foram sendo alteradas nos PNLDs dos anos de 1999, 2002, 2005, e 2008. Proponho examinar esses documentos, buscando identificar os indícios que me revelem como as propostas de metodologias de leituras de imagens são subjacentes a tais avaliações. Além disso, acredito ser possível reconhecer se as variações das coordenações da área de História nos diferentes PNLDs impuseram mudanças nos processos avaliativos, dependendo da área de origem de cada professor - coordenador (História ou Ensino de História).

O responsável pela coordenação da área de História dos PNLD de 1999 e de 2002, foi o Prof. Dr. Holien Gonçalves Bezerra<sup>88</sup>. O PNLD/2005 foi coordenado pelas professoras Dra. Sonia Regina Miranda e Dra. Tânia Regina Luca<sup>89</sup> e pelo coordenador adjunto Prof. Dr. Holien Gonçalves Bezerra. O PNLD 2008 foi coordenado pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias Oliveira<sup>90</sup>. É importante ressaltar que estes diferentes professores, vindos do meio acadêmico, participaram da elaboração dos critérios e das fichas de avaliação pelas quais os livros foram avaliados. Todos eles partiram das idéias apresentadas pelas propostas curriculares nacionais, no entanto, imprimiram pequenas variações nos processos de avaliação decorrentes de suas visões em relação à construção do conhecimento histórico escolar e ao trabalho com diferentes fontes documentais.

Desde a primeira avaliação dos livros didáticos destinados aos alunos das 5ª séries as 8ª séries, foram utilizados os seguintes critérios comuns, para eliminar os livros de todas as disciplinas: “1. conceitos e informações básicas incorretos; 2. incorreção e inadequação metodológicas; 3. prejuízo à construção da cidadania (preconceitos)” (BEZERRA e LUCA, 2006, p. 34). Ou seja, caso o livro não correspondesse a um ou mais desses itens, poderia ser eliminado da lista de compras do governo.

---

<sup>88</sup> O professor Holien Gonçalves Bezerra, na década de 1990 é professor de História e titular do Departamento de História da Universidade Federal de Goiás; atuou como Coordenador da área de História, membro da Comissão Técnica para avaliação de Livros didáticos de História (PNLD 1998/99 ao PNLD 2004) e Adjunto de Coordenação no PNLD 2005.

<sup>89</sup> A primeira docente atua na área de ensino de História da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG e a segunda é professora de História da Universidade Estadual Paulista – campus de Assis.

<sup>90</sup> Esta professora atua na área de ensino de História da Universidade Federal de Natal – RN.

De acordo com Bezerra e Luca (2006) a equipe dos avaliadores do PNLD de 1999, no que respeitava à área de História, seguiu a seguinte orientação metodológica para realizar a avaliação dos livros didáticos:

A disciplina História, por sua vez, já tem uma tradição de mais de um século. A transposição didática, que se traduz em saber escolar, deve partir do pressuposto de que o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre o ponto de referência para os autores de livros didáticos. Assim, é importante verificar se a coleção, na exposição dos conteúdos específicos da área de História, está em sintonia com as metodologias próprias da disciplina histórica (p.36)(grifos meus).

Percebe-se, no caso deste texto, a valorização dos conhecimentos provenientes do campo da História, destacando-se a idéia da transposição didática que hierarquiza os saberes produzidos pela academia em detrimento dos saberes escolares.

Em relação às imagens visuais que apareciam nos livros didáticos a avaliação do PNLD 1999 concentrou-se nos aspectos relacionados à correção conceitual e a contraposição ao uso de imagens visuais nos livros didáticos que reforçavam preconceitos ou estereótipos.

Analisarei, a seguir, os trechos dos textos **Critérios de qualificação** que aparecem nos Editais de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD. Esta parte do edital faz a apresentação geral dos critérios de avaliação dos livros didáticos de todas as disciplinas. Estes critérios classificatórios, que foram utilizados para a avaliação dos livros didáticos, eram divulgados pelos editais de convocação para inscrição dos livros didáticos no PNLD. Portanto, constituir-se-iam a partir desse período, em normas que deveriam ser obedecidas pelos editores dos livros didáticos<sup>91</sup>.

Em relação às ilustrações nos livros didáticos este texto assevera que,

#### Ilustrações

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na composição e enriquecimento da leitura do texto. Principalmente, não poderão expressar induzir ou

---

<sup>91</sup> No período em que trabalhei nas editoras Ática e Scipione conheci vários profissionais que se tornaram especialistas na interpretação das normas do PNLD. A partir do lançamento dos primeiros critérios de avaliação, os editores e autores das diferentes áreas de produção de livros didáticos também passaram a estudá-las procurando adaptar os conteúdos de seus livros a estas.

reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. [...] Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data. (PNLD 1999. Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries. MEC, 1999, p. 17)<sup>92</sup>

Após a edição do PNLD/ 1999, a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC, organizou, no ano 2000, um debate entre os coordenadores de áreas deste programa, para a realização de um Encontro Nacional que avaliaria o desenvolvimento do PNLD. Este encontro resultou na publicação do documento intitulado **Recomendação para uma Política Pública de livros Didáticos**, publicado em 2001 pelo MEC<sup>93</sup>, o qual apresentava uma proposta para melhorar o processo de avaliação dos livros didáticos.

Partindo deste documento foram acrescentadas algumas mudanças no texto do edital que apresentava as normas de avaliação das ilustrações nos livros didáticos do PNLD 2002.

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecimento da leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade [...] Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data ( MEC, 2002, p. 28).<sup>94</sup>(grifo meu)

**(grifei as palavras ou expressões de que foram alteradas ou acrescentadas para destacá-las do texto do PNLD/1999)**

---

<sup>92</sup> Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 1999.

<sup>93</sup> “Esse grupo de trabalho, coordenado pela SEF, foi composto por técnicos do FNDE e da SEF, assim como pelos coordenadores da avaliação de livros didáticos (das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), todos eles docentes de diferentes instituições universitárias brasileiras. Também participaram desse grupo duas instituições que vinham integrando a avaliação desde seus momentos iniciais: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - organização não-governamental voltada para a pesquisa e a ação educacionais - e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da UFMG voltado para a pesquisa, a documentação e a ação educacionais no campo da alfabetização e do letramento”. **Recomendação para uma Política Pública de livros Didáticos**, Brasília, DF: MEC, 2001.

<sup>94</sup> Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 2002.

Nota-se que de um edital para o outro, ocorreu uma mudança nos sentidos que são atribuídas as funções das ilustrações nos livros didáticos. Destaca-se a seguinte alteração: “composição e enriquecimento da leitura do texto” para “compreensão e enriquecimento da leitura do texto”. Neste caso, substitui-se o primeiro sentido que atribuía às imagens a idéia de composição ou de soma das informações lidas no texto escrito, pela idéia que considera que a imagem serve para auxiliar o entendimento do texto escrito. Percebe-se, portanto, que a palavra compreensão hierarquiza o texto escrito como mais importante que o texto iconográfico, o qual passa a ser apenas um recurso de compreensão do texto escrito. Já a palavra enriquecimento aparece como compensação dos sentidos destas duas palavras, abrindo a possibilidade do entendimento de que as imagens visuais também enriquecem as informações dos textos escritos.

Na segunda alteração: “devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira”, percebemos que existe a intenção dos autores em expandir a possibilidade de uso de imagens visuais nos livros didáticos.

GATTI (2007) quando analisa os padrões de avaliação do PNLD 2005,2007 e 2008, destaca que,

[...] na área de História, o critério relacionado à contribuição para a construção da cidadania é adensado quanto às razões para a exclusão de um livro/coleção didática pelas seguintes especificações: veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem as discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa; não despertar para a historicidade das experiências sociais; não estimular o convívio social e a tolerância; não desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar (GATTI, 2007, p.32).

Já o texto do edital do PNLD /2005 indica que:

As ilustrações são elementos da maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. [...]Todas as ilustrações devem ser acompanhadas dos

respectivos créditos, assim como gráficos e tabelas necessitam de títulos, fonte e data. (MEC, 2005, p. 33)<sup>95</sup>(grifos meus)

Percebe-se, portanto, que entre o PNLD de 2002 e 2005, não foram realizadas mudanças significativas em relação às funções que as ilustrações deveriam apresentar nos livros didáticos. Acredito que uma das razões para essa permanência explica-se porque as editoras aderiram a essas propostas.<sup>96</sup> Além disso, tal permanência representava a concordância teórica em relação ao trabalho com imagens visuais existente entre as professoras Sonia Miranda e Tânia de Luca e o coordenador adjunto Holiem Bezerra, e a equipe que elaborou o edital.

No caso do texto equivalente do Edital do PNLD 2008, nota-se que também não ocorreu nenhuma mudança significativa,

As ilustrações auxiliem na compreensão e enriqueçam a leitura do texto, devendo reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, não expressando, induzindo ou reforçando preconceitos e estereótipos. Essas ilustrações devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo, devem ser claras, precisas, de fácil compreensão, podendo, no entanto, também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade; [...] todas as ilustrações estejam acompanhadas dos respectivos créditos, assim como os gráficos e tabelas tragam os títulos, fonte e data; (MEC, 2008, p. 32,33)<sup>97</sup>

Percebemos que o texto apenas foi melhorado para facilitar a compreensão do leitor. Acredito que esse fato representa uma cristalização do entendimento das formas de tratamento das ilustrações nos livros didáticos, ou seja, indica uma homogeneidade – ou

---

<sup>95</sup> Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 2005.

<sup>96</sup> Segundo MIRANDA e LUCA, “Ainda que o processo de aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação seja bastante recente, a relação de continuidade dessa política por quase uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro. Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática. Nos vários editais e nos Guias publicados, tais critérios têm sido exaustivamente repetidos: existência de erros de informação, conceituais ou de desatualizações graves; veiculação de preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra”. (MIRANDA, Sonia R, LUCA, Tânia R. . O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004)

<sup>97</sup> Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD 2008.

pelo menos, uma aparente homogeneidade - de visões em relação ao uso das imagens visuais nos livros didáticos de todas as disciplinas.

Quando analisei os critérios de classificação para a área de História que aparecem nos Guias dos Livros Didáticos dos PNLDs, foi possível perceber que também ocorreram poucas alterações em relação à compreensão de como as imagens visuais deveriam aparecer nos livros didáticos de História. Percebi que existia uma preocupação dos autores do texto em valorizar metodologias que associam o ato de leitura das imagens visuais à compreensão dos textos escritos.

No Guia dos Livros didáticos do PNLD de 1999, encontrei o seguinte texto,

As imagens e os recursos visuais devem, preferencialmente, fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas, sim, em recursos intrínsecos à problematização e a compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão (Guia do Livro Didático, PNLD/1999, p. 464)(grifos meus).

Os autores do texto do “Guia do Livro Didático” propõem que as imagens visuais deveriam “fazer parte dos objetivos do texto” explicativo do livro didático. É possível entendermos neste trecho da frase, que as iconografias são recursos que devem complementar as informações trazidas pelo texto escrito. No entanto, a palavra “preferencialmente” que antecede essa expressão, abre a possibilidade de interpretarmos que as imagens visuais podem não obedecer a esta norma. Quando continuamos a leitura da frase podemos completar o sentido proposto pelos autores, pois, aparece a indicação de que as imagens não devem apenas ilustrar os textos escritos, tendo também a função de problematizar os “conteúdos históricos”. Se entendermos que a palavra problematização faz referência ao Método do arco de Charles Maguerez (Metodologia da Problematização), isto significa que as ilustrações devem possibilitar as seguintes ações: Observação do problema que está sendo representado na imagem; levantamento das causas do problema; teorização (busca de informações sobre o problema); levantamento de hipóteses e Aplicação à realidade (levantamento de respostas para solucionar o problema)(BORDENAVE E PEREIRA,1982)<sup>98</sup>. No entanto, os autores deste Guia não fazem nenhuma referência a este método. Dessa forma, de maneira simplificada, é possível atribuímos para palavra

---

<sup>98</sup> BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. Estratégias de ensino aprendizagem. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

“problematização” o sentido de a ilustração ser auxiliar para a compreensão do texto escrito. Esta última idéia é reforçada na próxima frase, que indica que as ilustrações auxiliam na leitura dos textos.

Conclui-se, portanto que as imagens são importantes fontes de informações, mas elas só ganham sentido histórico se associadas às informações trazidas pelos textos escritos ou, então, se servirem para compreender os “conteúdos históricos”. Neste sentido, é importante enfatizar que embora tal “Guia dos Livros Didáticos” expresse, textualmente, que não considera as “imagens ou recursos visuais” apenas como ilustrações, ainda mantém uma visão hierarquizadora no que respeita a importância dos “conteúdos históricos”(diga-se textos escritos) frente às imagens visuais.

Este texto será lido por editores e autores dos livros didáticos, e a partir de sua interpretação serão propostas formas de diagramação das imagens visuais junto aos textos escritos, no interior dos capítulos e nas atividades e exercícios dos livros didáticos.

O texto equivalente a este, que é apresentado no “Guia dos Livros dos didáticos” do PNLD 2002, apresenta alterações, que possivelmente, também sejam fruto do acúmulo de saberes produzidos pelas avaliações dos livros do PNLD 1999, e pelas discussões relativas às avaliações feitas sobre o desenvolvimento dos PNLDs de anos anteriores em meio às batalhas das percepções (GAY, Peter, 1998, p.36) relativas ao ensino de História, em nosso país.

*As imagens e os recursos visuais* devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; precisam ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço, indicando época em que foi produzida, autoria, créditos e sua natureza. Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (Guia do Livro Didático, PNLD/2002) (grifos meus).

Neste texto, percebe-se que a palavra “preferencialmente” foi suprimida, bem como as palavras “conteúdos históricos”. Neste caso, as imagens visuais deveriam fazer parte dos objetivos do “texto” (leia-se texto escrito) e não seriam separadas dos “conteúdos históricos”. Assim, nesta produção textual oficial, relativa aos livros didáticos, a imagem visual ainda não é portadora do *status* do “texto”. Nota-se outra novidade neste texto, representada pela norma que indica que as legendas devem apresentar os dados de produção, a autoria e a localização das obras originais. Esta norma será obedecida por

autores e editores, e será encarada como ponto de avaliação pelos examinadores dos PNLDs, a partir de 2002.

No texto semelhante a este, que é utilizado no Guia do Livro didático do PNLD 2005, há o retorno das palavras “conteúdos históricos” em substituição à palavra “textos”. Nesta orientação é reforçada a idéia que as imagens deveriam vir acompanhadas dos respectivos créditos.

As imagens e os recursos visuais devem fazer parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações dos mesmos textos, mas sim em recursos intrínsecos à problematização e à compreensão dos conteúdos históricos. Assim, as ilustrações, para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos, precisam estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, ser claras, precisas e de fácil compreensão. As legendas devem possibilitar, efetivamente, a localização da ilustração no tempo e espaço (época em foi produzida, autoria, créditos e sua natureza). Podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. [...] As ilustrações devem vir acompanhadas dos respectivos créditos. (Guia do Livro Didático, PNLD/2005, p.p 55e 56)(grifos meus).

Ao analisarmos o texto semelhante que aparece no Guia do PNLD 2008, nota-se que houve alteração na ordem de apresentação dos objetivos das imagens visuais, com a permanência dos seus significados fundamentais. Neste caso, os autores deste Guia reestruturaram o texto para deixar mais claro que as legendas devem apresentar a autoria e a época da produção da imagem. Reafirmando, ainda, que as imagens devem fazer parte dos objetivos dos “textos”, e que não devem ser utilizadas somente como ilustrações. Ao contrário disso, precisam que auxiliam a compreensão dos “conteúdos históricos”. A novidade neste texto refere-se à afirmativa que valoriza que “a obra proporcione o uso de diferentes linguagens”, ou seja, o livro didático como um todo (obra), deve apresentar reproduções de imagens visuais de diversas origens, possibilitando a compreensão de que para diferentes tipos de iconografias existem formas distintas de leitura. Percebe-se, portanto, neste trecho do texto, que os autores sugerem que os autores dos livros didáticos abordem de maneira diferente as imagens provenientes de fotografias, de pinturas, de desenhos de ilustração, de charges e de mapas.

As imagens devem levar o aluno a problematizar os conceitos históricos e ser de fácil compreensão, podendo intrigar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. As legendas devem estar adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, contextualizando adequadamente a imagem com sua autoria e época de produção. É

necessário que façam parte dos objetivos do texto, constituindo-se não apenas em ilustrações mas em recursos intrínsecos à compreensão dos conteúdos históricos e que a obra proporcione o uso de diferentes linguagens (Guia do Livro Didático, PNLD/2008, p. 14)(grifos meus)

Em todos esses textos que analisei, pude reconhecer que a proposta de leitura de imagens valorizada pelos avaliadores como a mais correta, é a que propõe que ocorra ao menos uma ligação dos conteúdos das imagens visuais com as informações do texto escrito. Além do que, todas as imagens devem apresentar nas suas legendas a autoria, os dados de produção e a localização das obras originais.

A partir do PNLD 2002 foram elaboradas, pela primeira vez, fichas de avaliação para todo o livro didático, as quais se caracterizavam por contemplar e explicitar os diferentes itens que deveriam ser analisados pelos avaliadores. A ficha do PNLD deste ano contemplava um espaço para a avaliação das ilustrações, onde o avaliador deveria confirmar a existência ou não dos itens de classificação, os quais foram apresentados nos trechos dos textos acima (do Guia do Livro Didático). Percebe-se que a utilização de fichas para realizar esse tipo de avaliação tinha os seguintes objetivos: deixar claro os itens que seriam avaliados no livro didático e controlar as variações de interpretação dos avaliadores.

Em relação ao aparecimento das ilustrações, a ficha do PNLD 2002 apresentou a formatação a seguir:

As Ilustrações	S	N
São isentas de estereótipos		
São isentas de preconceitos (Exclusão)		
São acompanhadas de: Título, legenda e crédito (quando necessário)		
São adequadas à finalidade para a qual foram elaboradas		
Estão integradas ao texto		
Auxiliam a compreensão		
Recorrem a diferentes linguagens visuais		

Tabela 1- Fragmento de ficha de avaliação dos livros de História do PNLD- 2002. Guia do Livro Didático - PNLD 2002. Brasília , DF: MEC.

Percebe-se que estas fichas de avaliação utilizavam, numa linguagem racional, as mesmas diretrizes de classificação das ilustrações que foram apresentados nos textos escritos dos Guias dos Livros Didático. Com a divulgação destas fichas, os editores e autores dos livros didáticos poderiam tentar mensurar como seria a avaliação de seus livros. Assim, eles poderiam conferir, antes da avaliação, se seus livros obedeciam ou não, as normas estabelecidas pelo PNLD.

Ao analisar a composição textual destas fichas, nota-se que apesar da tentativa de controle das formas de avaliação, existe ainda, a possibilidade de variações de interpretação em alguns itens. Podemos observar isto na ficha que fez parte da avaliação do PNLD 2005, nela o avaliador deveria julgar se as imagens visuais participam da “compreensão e problematização dos textos”, ou, se são “adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas”.

As ilustrações	S	N
estão isentas de preconceitos		
estão isentas de estereótipos		
são exploradas para auxiliar a leitura		
compreensão e problematização dos textos		
estão adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas		
vêm acompanhadas dos respectivos títulos, legendas e créditos		
as legendas contextualizam adequadamente a imagem (autoria, época de produção)		

Tabela 2- Fragmento de ficha de avaliação dos livros de História do PNLD- 2005. Guia do Livro Didático - PNLD 2005. Brasília, DF: MEC.

No PNLD 2008, ocorreu uma mudança conceitual nas fichas de avaliação. Neste caso, o avaliador deveria confirmar a existência do item que seria avaliado. Se fosse positivo, ele teria que consolidar esta avaliação utilizando os diferentes graus: suficiente, bom e ótimo. Nota-se que esta forma de julgamento, indica que a metodologia avaliada como ótima, foi considerada a mais correta forma de leitura de imagens visuais com fins didáticos. Assim, tornou-se mais fácil para os autores e editores dos livros didáticos

reconhecerem o método de leitura que deve ser proposto no livro didático, e, portanto, reproduzir esse padrão metodológico poderia garantir a aprovação do livro na próxima avaliação.

As imagens	Não	SIM		
		S	B	O
No tratamento iconográfico, há uso de diferentes linguagens visuais				
Estas linguagens visuais são integradas ao texto e Propiciam novas formas de conhecimento				
As legendas estão adequadas às finalidades para As quais foram elaboradas				
As imagens levam o aluno a problematizar os conceitos históricos				
As imagens são de fácil compreensão, podendo integrar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade				
As legendas são contextualizadas adequadamente à imagem ( autoria, época de produção)				
As legenda são exploradas para auxiliar na leitura e na compreensão dos textos				

Tabela 3- Fragmento de ficha de avaliação dos livros de História do PNLD- 2008. Guia do Livro Didático - PNLD 2008. Brasília, DF: MEC

Na ficha de avaliação do PNLD 2008, percebi como seu formato reforçava sistematicamente a ideia de hierarquização do texto escrito sobre o texto imagético. Ao analisar os itens de avaliação pude identificar qual foi o direcionamento dado aos avaliadores. O livro deveria contemplar a apresentação de diferentes fontes visuais, as quais deveriam ser integradas aos textos escritos. Se isso ocorresse, esta forma de apresentação propiciaria a construção de novas formas de conhecimento. Além disso, as imagens deveriam problematizar os “conceitos históricos” (leia-se textos escritos) e as legendas teriam , então, de contextualizar e auxiliar a leitura das imagens.

Entendo, portanto, que estas fichas de avaliação ao apresentarem os conceitos a partir dessa lógica técnica e compartimentada, expõem também um tipo de lógica que permeia a modernidade capitalista. Pois, este tipo de avaliação valoriza uma determinada forma de organização de gestão do trabalho que se caracteriza por um tipo de racionalidade instrumental que garante o aumento da produtividade a partir da homogeneização de

expressões, exercendo, portanto, um poder de controle sobre os diferentes públicos envolvidos com a produção e consumo do livro didático: os avaliadores, os autores e editores e os professores.

### **Considerações parciais**

Procurei demonstrar neste capítulo que o processo de impressão de um grande número de imagens visuais nos livros didáticos, foi valorizado pelas concepções psicopedagógicas e pela expansão da idéia historiográfica de documentos históricos. Esse processo possibilitou o desenvolvimento de saberes editoriais e escolares que foram importantes para a fundamentação das normatizações legais estabelecidas pelos Programas estaduais de controle de qualidade dos livros didáticos, a partir dos anos finais da década de 1990 até os dias de hoje. No caso dos PCNs de História, editados em 1998, percebemos que existiu a intenção dos autores dos Parâmetros em apresentar um modelo de trabalho com imagens visuais. Notei, também, que a metodologia apresentada no PCN, hierarquizava o texto escrito em relação ao texto visual, e essa idéia foi sendo aprimorada nas formas de julgamento estabelecidas pelos diferentes PNLDs, que ocorreram a partir de 1999. No entanto, acredito que é importante reconhecer que as formas de apropriação destas normatizações não foram entendidas de maneira homogênea. Procuro demonstrar nos capítulos que se seguem, que as metodologias que instituem as formas de ler imagens podem variar. É consenso, no entanto, entre os intelectuais que estudaram o desenvolvimento do processo de avaliação do PNLD, que a partir desses programas estaduais os livros didáticos melhoraram de qualidade, tanto nos padrões da produção editorial como na produção teórica e metodológica. Entendo que esse processo de normatização, estabelecido pelo estado, possibilitou o desenvolvimento de táticas de controle de produção de propostas de leitura de imagens visuais entre os autores e editores, direcionando-os para aderir as idéias centrais valorizadas pelos métodos de avaliação. Estas táticas se deram, também, devido às leis de mercado, pois a adequação dos livros às normas legais poderia garantir o sucesso de vendas do livro. (GATTI, 2004, p. 230).

Quando trabalhei nas Editoras Ática e Scipione, presenciei muitas vezes a preocupação dos editores e autores dos livros didáticos em adequar suas produções

didáticas aos critérios de julgamento estabelecidos pelo PNLD. Percebia isto, pois os itens destacados nas fichas de avaliação dos livros didáticos eram estudados pelos editores e passavam a ser encarados, por esses profissionais, como normas rígidas que deveriam ser seguidas por todos os sujeitos envolvidos na produção dos livros didáticos. A obediência a essas normas também era explicitada para os divulgadores comerciais como um ponto positivo que valorizava os livros para sua comercialização nas escolas.

Por outro lado, se os projetos dos livros didáticos não fossem aprovados no PNLD, poderiam ser “abortados”. No entanto, em alguns casos, quando o livro reprovado no PNLD, pertencesse a um autor já consagrado no mercado, poderia ser destinado apenas para o uso em escolas particulares. Um exemplo desse processo aconteceu com o livro dos irmãos Piletti, da editora Ática, que foram reprovados pelo PNLD de 1998/99. Estes manuais foram utilizados para compor as apostilas do sistema de ensino “Apoio Escola”, também das editoras Ática e Scipione, entre os anos 2002 a 2005. Neste novo formato, estes livros passaram a ser comercializados somente para escolas particulares.

Notaremos, também, no decorrer desta tese que a maioria dos livros didáticos editados após o lançamento dos PCNs, e do PNLD de 1999, passaram a apresentar nas legendas o título da imagem visual e os créditos. Outra mudança que encontramos nos livros, deste período, é o aparecimento de uma tabela de créditos das imagens, a qual passou a ser impressa nas últimas páginas dos livros, expondo a lista de imagens com a complementação dos créditos que não haviam sido apresentados nas legendas.

## Capítulo 3

### O uso de imagens visuais como estímulo e motivação para a leitura de textos escritos

Passo agora a analisar o interior dos capítulos dos livros didáticos de História, procurando compreender como foram sugeridas as propostas de leituras de imagens visuais na relação com os textos escritos durante as décadas de 1970 e início dos anos 80. O padrão editorial que passou a vigorar nos livros didáticos deste período caracterizava-se por apresentar textos escritos sintéticos entre imagens visuais coloridas. Além disso, os livros didáticos começaram a ser editados em formatos diferentes dos produzidos em décadas anteriores; suas dimensões aumentaram e melhorou a qualidade dos papéis utilizados na impressão.

Muitos livros<sup>99</sup> que foram lançados no mercado, nesta época, eram apresentados ao público como portadores de inovações. No entanto, grande parte deles exibia uma estrutura semelhante à de outros livros didáticos lançados nas décadas anteriores. Isto revela uma característica desse mercado editorial, que busca sempre utilizar e repetir as formas de apresentação dos conteúdos e as seqüências didáticas dos livros que tiveram sucesso de vendas. Geralmente, as estruturas dos manuais didáticos, seus projetos gráficos e suas

---

<sup>99</sup> Dentro os quais destaco as coleções de livros didáticos de História dos autores que analisarei neste capítulo: a de Sérgio Buarque de Holanda, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto, Laima Mesgravis (Colaborador); a coleção de Julierme Abreu Costa; a Coleção de Borges Hermida e a coleção de Gilberto Cotrim

propostas pedagógicas procuram perpetuar antigos paradigmas que os caracterizam como materiais didáticos. Por essa razão, durante o desenvolvimento desta pesquisa, encontrei muitos projetos gráficos de livros didáticos que apresentavam semelhanças com outros livros editados em períodos anteriores.

Neste sentido, no desenrolar dos estudos, percebi que, apesar de surgirem novos livros didáticos, com novas formas de apresentação visual e gráfica, isto não representou uma ruptura total em relação aos projetos editoriais dos livros editados em períodos anteriores. Encontrei, ainda, no início da década de 1970, exemplares de manuais didáticos que mantinham os modelos gráficos que foram utilizados nas décadas de 1950 e 1960. Eram livros que valorizavam textos extensos, com poucas reproduções de imagens visuais. Nestes, as iconografias eram impressas, normalmente, em preto e branco ou com apenas uma cor.

Entre os livros que apresentavam essa característica, destaco o manual de Pedro Brasil, *História do Brasil*. São Paulo: Didática Irradiante AS, 1970. 2ª edição revista – obra aprovada pela Comissão do Livro Didático do Estado de São Paulo. A edição desse livro valorizava os textos escritos e não as imagens visuais. Este, por sua vez, exibia uma diagramação tradicional, que se caracterizava por utilizar textos longos para a apresentação dos conteúdos históricos. A concepção de história aproximava-se da visão positivista, produzindo visões cronológicas e lineares do passado. Além disso, valorizava os grandes vultos históricos, sobretudo da política e também da economia. Os capítulos eram montados com a seguinte estrutura: apresentação textual dos conceitos e um questionário com exercícios de fixação. Para responder aos exercícios propostos, entre dez e vinte questões, o aluno deveria encontrar as respostas no texto e transcrevê-las no caderno. As perguntas caracterizavam-se pelos seguintes enfoques: Qual? Em que ano? Para que? Onde? Que? e Por que ?

Neste trabalho, selecionei dentre os livros consultados apenas os que apresentavam alguma mudança significativa no projeto de diagramação das imagens visuais em relação aos textos escritos. Para tanto, considere que estes livros teriam que trazer alguma novidade em relação às propostas de leitura de imagem no interior do capítulo. A partir de

então, procurei escolher os livros que serviram como modelos para a construção de outros livros; ou, então, optei pelos livros que apresentavam algum indício que me revelasse como foi sendo constituído, ao longo destas décadas, o trabalho com imagens visuais no ensino de história.

De acordo com Bocchini (2007)<sup>100</sup>,

Nos livros didáticos para o ensino fundamental, o texto é sempre apresentado numa dada disposição visual (diagramação) ladeado, complementado ou interrompido por imagens (fotos, ilustrações), gráficos e tabelas, elementos que serão tomados em conta, ao lado da leitura do texto, para a recepção mais geral das mensagens. Além disso, essa programação visual estará disposta sobre páginas de um determinado formato, que vai interferir nas possibilidades de disposição de textos e imagens. As folhas dos livros são mantidas juntas (encadernadas) por diferentes processos, que podem favorecer ou dificultar a abertura das páginas. Assim, não só a composição do texto e a diagramação, mas também o formato do livro e a forma de encadernação podem facilitar ou dificultar a leitura. (p.4)

Procurei analisar apenas algumas páginas de cada livro didático, buscando revelar as várias tendências de diagramação de imagens que apareceram ao longo destas duas décadas.

As formas de diagramação das páginas do interior dos capítulos que apresentarei a seguir foram sendo construídas, pouco a pouco, por autores e editores dos livros didáticos. Estas, variaram de acordo com as questões historiográficas e as teorias didático-pedagógicas utilizadas no período, na relação, com as políticas públicas implementadas. As mudanças, também, ocorreram pelo acúmulo de conhecimentos, tanto do corpo de profissionais das editoras, como dos autores, professores e intelectuais que se preocuparam com essa temática.

A partir das constatações acima, acredito que seja importante ressaltar que as formas de apresentação gráfica das imagens visuais na relação com os textos escritos,

---

<sup>100</sup> BOCCHINI, Maria O. **Legibilidade visual e pr ojeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNLD. Anais do Simpósio Internacional do Livro Didático, PUCSP. 2007.**  
<http://www.abrale.com.br/biblioteca/Legibilidade%20visual%20e%20projeto%20grafico%20na%20avaliacao%20de%20livros%20didaticos%20pelo%20PNLD.pdf> ( acessado em 12/01/2011)

exibidos neste texto, poderão aparecer em outros livros didáticos que foram editados nestes anos.

Escolhi, entre os manuais editados nas décadas de 1970 e primeiros anos da década de 1980, quatro coleções de livros didáticos do 1º grau e, posteriormente, do nível fundamental. Estas coleções apresentaram métodos de uso de imagem, ou formas de diagramação de iconografias que sugeriam diferentes propostas de leitura. Estas últimas passaram a fazer parte do escopo de saberes gráficos e pedagógicos que serviram como base para a produção de novos conhecimentos relacionados ao uso de imagens visuais na cultura escolar.

### **Um diálogo com a Coleção Sérgio Buarque de Holanda**

A primeira coleção selecionada foi idealizada pelos seguintes autores: Sérgio Buarque de Holanda, Carla de Queiroz, Sylvia Barboza Ferraz, Virgílio Noya Pinto, Laima Mesgravis (Colaborador). Todos esses autores eram professores da USP (Universidade de São Paulo), pertencendo ao quadro de docentes da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo (FFLCH). O professor Noya Pinto era, ainda, associado à Escola de Comunicação e Artes (ECA). Já a professora Mesgravis, responsável pela assessoria didática da coleção, trabalhava na Escola Estadual “Fernão Dias” e no Colégio “Professor Gualter da Silva”, ambos de São Paulo (MÁSCULO, 2008. p.30)<sup>101</sup>. Tanto os livros didáticos como os manuais e os cadernos de exercícios foram assinados por todos os autores.

Encontrei exemplares dos livros destes autores na coleção de Livros didáticos da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, correspondentes às edições dos anos de 1972, 1974, 1975, 1979. Dentre os livros consultados, optei pelo exemplar que era destinado às 5<sup>as</sup> séries do primeiro grau, o qual apresentava o seguinte título: **Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais.** São

---

<sup>101</sup>MÁSCULO, José Cassio. **A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: Livros didáticos e ensino de História.** SP: PUC-SP. 2008. (tese, Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).

Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972. Nesta mesma biblioteca, encontrei também os cadernos de exercícios e os Manuais do Professor, referentes à edição do mesmo ano.<sup>102</sup>

A Companhia Editora Nacional foi a maior editora brasileira de livros didáticos até os anos iniciais da década de 1970. Foi fundada em 1925, por Monteiro Lobato e por Octalles Marcondes, chamando-se, inicialmente Editora Nacional. Na década de 1970, esta empresa passou por diferentes gestões administrativas e por dificuldades financeiras, sendo vendida, no início da década de 1980, para o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). (HALLEWEEL, 2005; MÁSCULO, 2008).<sup>103</sup>

Ao observar as diferentes edições dos livros desta coleção, percebi que ocorreram poucas alterações entre uma e outra. Em alguns casos, algumas imagens foram substituídas e foram feitas correções de algum erro de impressão ocorrido em edições anteriores.

Másculo(2008) expõe sua opinião sobre esses livros, da seguinte forma:

Os livros da Coleção Sérgio Buarque de Holanda, se comparados com os publicados até aquele período, representaram uma reformulação estética e conteudística, envolvendo mudanças em suas dimensões e na utilização das imagens (p19). [...] Um das características que chamou a atenção na coleção Sérgio Buarque de Holanda [...] foi o formato inovador, posto que as dimensões superavam as da maioria dos livros de História da época (19cmX26cm) ( p. 56).

Segundo Másculo, os formatos dos livros de Holanda assemelhavam-se aos dos livros didáticos franceses. Essas novas dimensões foram adotadas, pois possibilitavam a impressão de um grande número de imagens visuais. Este autor identificou, ainda, que nos livros de Holanda os autores preocupavam-se em apresentar a imagem como documento.

[...] Podemos constatar outro detalhe que denota o cuidado por parte dos autores com o uso de imagens nos livros da coleção. Além da legenda explicativa era fornecida a localização do original da obra de arte reproduzida no livro (no caso de Pedro Américo, Museu Nacional de Belas Artes). A preocupação dos autores com a ideia de imagem-documento foi tamanha que, ao tratar dos primeiros anos da colonização, período do qual praticamente não se localizam pinturas, as ilustrações concentram-se em mapas de época e reprodução de documentos. A única pintura de um fato histórico do início da colonização reproduzida naquelas páginas da coleção trata-se de um desenho de Thevet, artista francês que “assistiu” à “derrubada de pau-brasil” (MÁSCULO, 2008,p. 139)

---

<sup>102</sup> Encontraram também, exemplares dos livros desta coleção no acervo de livros didáticos do CEDAPH (Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação) da Universidade São Francisco em Bragança Paulista e na biblioteca de livros didáticos da Fesb (Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista).

<sup>103</sup> HALLEWELL, Laurence . **O livro no Brasil (sua história)**. São Paulo: Edusp. 2005; Másculo (2008) op cit.

Másculo, ao analisar as coleções de livros didáticos de outros autores do mesmo período, considera que a coleção de Buarque de Holanda supera-os na qualidade gráfica, na quantidade de imagens, no tipo de encadernação e na qualidade do papel (MÁSCULO, 2008, p. 68 e 72). Além disso, destaca que os autores da coleção Buarque de Holanda tiveram cuidado em utilizar as imagens visuais (como na citação acima). Ao fazer estas observações, Másculo parece entender que todos os livros, excetuando os de Buarque de Holanda, não tiveram cuidado de tratar as imagens visuais como documentos históricos, e, por isso, apresentavam-nas apenas como “ilustração” dos textos escritos. Isto é, os livros didáticos que concorriam no mercado com os livros de Holanda só utilizavam as iconografias para enfeitar os textos escritos. Neste capítulo, procuro demonstrar, ao contrário desta ideia, que os livros didáticos que concorriam pelo mercado com a coleção de Holanda, oportunizavam outras formas de leitura de imagens visuais, sendo que algumas delas servirão, também, como base para a criação das metodologias de leitura de imagens da atualidade.

Percebi que Holanda, para construir seu livro didático, utilizou concepções histórico-pedagógicas que se aproximam dos pressupostos estruturalistas. Ou seja, os capítulos são divididos em partes que compreendem grandes conceitos, como: Política, Economia e Cultura.

Partindo desses pressupostos, a concepção de ensino de História do livro prioriza um aporte teórico que parte de processos sócio-econômicos, destacando, também, temáticas que manifestam uma preocupação em revelar os diferentes aspectos culturais das sociedades. Neste caso, os autores apresentam em destaque a cultura erudita e em alguns trechos dos livros trabalham com manifestações plurais da sociedade, as quais as nomeiam como folclore.

Os autores dessa coleção também se utilizam das concepções tecnicistas, vigentes no período, quando citam que os usos de muitas imagens visuais impressas nos livros didáticos servem como forma de motivação para a leitura de textos escritos. Holanda defende essa concepção no manual dos professores de seus livros didáticos, afirmando que tanto o uso das ilustrações como de outros materiais audiovisuais em sala de aula, “têm a

função da mais alta relevância, além de estimular no mais alto grau todos os mecanismos de percepção” (Manual do professor da Coleção de Sérgio Buarque de Holanda, p. 53)<sup>104</sup>.

A partir da década de 1970, os manuais dos professores, associados aos livros didáticos, passaram a defender o uso de imagens visuais e de recursos áudio-visuais em sala de aula, os quais serviriam para estimular os alunos para a leitura dos textos escritos no ensino de História. Uma das primeiras coleções de livros didáticos que passaram a defender o uso desses recursos foi a de Sérgio Buarque de Holanda.

Os livros do professor desta coleção eram apresentados em um fascículo à parte do livro do aluno e ofereciam orientações metodológicas e indicações para o professor aproveitar melhor o livro texto.

Másculo (2008) explica que

Diferente dos livros de professores da época que, em geral, nada mais eram que o livro dos alunos com as respostas certas, os livros do professor da coleção Sérgio Buarque de Hollanda ofereciam orientações metodológicas e “subsídios para o ensino de História”. Estes livros contavam ainda, com um pequeno dicionário biográfico, bibliografia, cronologia, chave dos testes do caderno de trabalhos práticos, orientações sobre materiais didáticos, tais como recursos audio-visuais e informações sobre fontes (p.143)

Analisei o livro do professor que acompanhava o livro *História do Brasil: da independência aos nossos dias*, editado em 1972. Neste manual, os autores indicam ao professor, que as imagens visuais do livro texto eram portadoras de significados históricos. Para os autores, as ilustrações que aparecem nos livros não serviam apenas como enfeites dos textos escritos, pois, estas tinham a função de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos históricos.

[...] é preciso que o professor estude com os alunos as ilustrações do livro-texto, apontando os elementos mais interessantes e explicando sempre que possível as razões históricas de cada aspecto examinado. [...] Dentre os elementos que podem ser apontados lembramos: técnicas, habitações ou edifícios públicos (estilo arquitetônico, sua utilidade, etc.), objetos, armas, jóias, etc. (Manual do professor do livro didático de Sergio Buarque de Holanda. 1972. p. 52)

---

<sup>104</sup>Másculo afirma em sua tese de Doutorado que a autoria dos textos do manual do professor não foi de responsabilidade de Sérgio Buarque de Holanda. No entanto, ele também afirma que Holanda acompanhou todo o processo de produção do livro.

Percebe-se, neste caso, que a concepção de leitura de imagens apresentada no Manual valoriza a ideia de que as imagens podem trazer informações históricas, sendo que o papel do professor deveria ser o de indicar para o aluno o que ele poderia reconhecer nas imagens. Ou seja, tanto professores como os alunos devem identificar os objetos representados na imagem por associação com os objetos da natureza.

Neste manual, os autores estimulam ainda, os professores a utilizarem em sala de aula os recursos áudio-visuais, justificando o seu uso pelos estudos psico-pedagógicos vigentes na época, os quais confirmavam seu valor pedagógico.

O uso de *slides*, filmes, estampas, mapas, discos, etc.; são recursos extremamente importantes no ensino moderno, uma vez que dão o elemento visual de comprovada eficiência para a compreensão de fatos que não podem ser completamente descritos com palavras como: arte, costumes, objetos ou instrumentos de uma certa época, moda, etc.[...] Os filmes sonoros, por exemplo, reproduzem cenas e fatos com maior nitidez do que seria possível com a melhor das descrições. O mesmo acontece com os diafilmes e diapositivos, que embora menos ricos em recursos, são mais práticos para o uso corrente e mais acessíveis para o professor.

[...]Para termos uma idéia do valor pedagógico dos recursos audiovisuais reproduzimos no quadro abaixo os resultados de H. L. Hollingworth – do seu livro “Psicologia da Audiência”

Pesquisa	Lembrança Imediata	Três dias após
Som isoladamente	71%	10%
Imagem Isoladamente	72%	20%
Som mais imagem (audiovisual)	86%	65%

### Como aproveitar os recursos audiovisuais

Para obter o máximo rendimento de um filme é preciso:

- 1-Que a sua projeção seja precedida de uma introdução (aula ou pesquisa) que explique os fatos que serão vistos e os detalhes que devem ser observados.
- 2- Após sua projeção deve ser feito um resumo pelos alunos auxiliados pelo professor.
- 3- Uma segunda projeção e um teste de verificação de aprendizagem podem fixá-la melhor.

Os diafilmes e diapositivos funcionarão melhor quando fizerem parte do contexto de uma aula. Devem ser discutidos e comentados pela classe e pelo professor que deverá chamar a atenção para todos os detalhes significativos. Jamais os recursos audiovisuais devem ser apresentados sem explicações, discussões ou estudo, porque do contrário serão apenas agradáveis interlúdios sem maior significação didática.

Como última observação é preciso lembrar que o professor deve examinar o material estudando-o, antes de sua apresentação em classe, para evitar situações

embaraçosas!”[...] (Manual do professor do livro didático de Sergio Buarque de Holanda, 1972. p.p. 52,53).

Nota-se que os autores buscam defender o valor pedagógico dos novos recursos audiovisuais, lançando mão de pesquisas psicológicas baseadas na experimentação comportamental<sup>105</sup>. Estas se fundamentam em pesquisas com iconografias e sons, as quais priorizam as formas de percepção e apreensão das mensagens das imagens visuais e sonoras que são percebidas pelos indivíduos. Afirmando, portanto, que a aprendizagem depende da configuração dos estímulos visuais, dos estímulos do sistema nervoso e das escolhas casuais do observador.

Percebe-se que os autores utilizaram como argumentação vários testes psicológicos realizados por pesquisadores americanos, as quais se tornaram usuais, no início da década de 1970 no Brasil, após o acordo MEC-USAID<sup>106</sup>. Esses testes serviam como base teórica para abonar os novos padrões editoriais, além de fundamentar às concepções que defendiam o uso de imagens visuais como forma de amenizar o ato de leitura textual. Essa também, foi uma das faces teóricas apresentadas pelo tecnicismo, as quais valorizavam os elementos visuais interligados aos métodos de ensino: os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as técnicas e a avaliação. Buscava-se, a partir desses métodos, uma maior eficiência da escola no preparo de indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, valorizava-se a incorporação de recursos modernos, de imagens visuais e de audiovisuais que facilitariam o ensino.

A partir do reconhecimento dessas associações, podemos entender, então, que as formas tecnicistas de arranjos conceituais e atividades didáticas, em vigor no período, poderiam apresentar várias faces. Assim, quando analisei os diferentes livros produzidos por diversos autores deste período, percebi que existiram diferentes possibilidades de diagramação das imagens que partiam das concepções tecnicistas, as quais sugeriam formas de leitura de imagens visuais alternativas.

---

<sup>105</sup> Para maiores informações em relação à psicologia comportamental e à Teoria da Gestalt, relacionada à percepção dos estímulos visuais, ver o livro de ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

<sup>106</sup> Durante toda a década de 1970, os livros destinados à formação de professores defendiam o usos de áudio-visuais em sala de aula. Segundo OLIVEIRA: “Para mostrar a importância dos recursos há a fundamentação psicológica segundo a qual quanto maior o número de impressões sensoriais que se possa conjugar na aprendizagem, tanto mais eficiente e duradoura ela será, além disso, estamos condicionados à aquisição dos conhecimentos por meio da visão. Pesquisas têm demonstrado que aprendemos melhor por meio da imagem que do som. (OLIVEIRA, Alaíde Lisboa - **Nova didática**, Rio de Janeiro: Mec- 1978. p.19).

Ao realizar a análise da composição gráfica de algumas das páginas do livro da coleção de Sérgio Buarque de Holanda, pude compreender como foi planejado o seu projeto gráfico. Os subtítulos foram impressos com letras em caixa alta, em cores diferentes do texto explicativo; os textos escritos aparecem diagramados em colunas, que ocupam pouco menos da metade da página e são reduzidos. O espaço entre as linhas dos textos escritos é simplificado, mas suficiente para a leitura, enquanto as colunas de textos escritos variam nas posições das páginas, às vezes aparecendo na coluna da direita, ou, na da esquerda. Esse recurso foi utilizado para estabelecer uma relação de proximidade entre os textos escritos, quando o livro estivesse aberto sobre a carteira do aluno. No espaço restante da página que se contrapõe aos textos escritos, foram impressas as imagens, os mapas ou os infográficos. O vocabulário utilizado foi adaptado à idade dos alunos-leitores e os espaços em branco fazem parte da composição e servem para dar destaque às imagens visuais, ou aos textos escritos. Quando visualizamos a página na sua totalidade, percebemos que a diagramação utilizada criou imagens visuais compactas (manchas gráficas), deixando-as mais agradáveis ao olhar. Muitas páginas do livro exibem boxes, os quais são destacados com cores amarelas. Estes espaços serviam para apresentar os textos escritos, que procuravam aprofundar alguns conceitos trabalhados no texto explicativo principal.

Todas as páginas de abertura dos capítulos apresentam um fragmento de uma iconografia. Esta representação iconográfica reproduz um detalhe de uma pintura histórica brasileira. Nas páginas finais dos capítulos são impressas tabelas cronológicas e uma lista de questões para o aluno responder.

Em relação à diagramação das imagens visuais, no interior dos capítulos, é possível perceber que as iconografias são valorizadas em relação aos textos escritos. As páginas foram compostas, normalmente, por uma, duas ou três iconografias coloridas, baseadas em reproduções de pinturas históricas, fotos de lugares públicos ou de edifícios de arquitetura, mapas e infográficos.

Ao analisar as páginas 18 e 19 (figura 1) foi possível visualizar como o método de diagramação é o mesmo utilizado em todos os livros dessa coleção. Na página 18, vemos a

reprodução de uma fotografia. Esta é impressa “sangrada”<sup>107</sup> na parte superior da página e apresenta as outras três margens bem definidas. A imagem ocupa pouco mais que um terço do espaço de impressão da página. Isso pode revelar que os autores e editores tiveram a intenção de valorizá-la, em relação aos textos explicativos. Além disso, pelas dimensões que esta é impressa e por ser colorida, apresenta a possibilidade de atrair o olhar do leitor, fazendo com que ele a observe primeiro, antes de ler o texto escrito. Essa técnica de apresentação das imagens visuais já era muito utilizada na editoração de revistas ilustradas, de livros infantis, e de outros tipos de literatura.

A reprodução de fotografias, como forma de ilustração de textos didáticos de história, também já vinha sendo utilizada por livros didáticos editados nas décadas de 1950 e 60. As imagens fotográficas, no entanto, não eram produzidas especialmente para compor as informações apresentadas pelos textos explicativos. No caso da coleção de Holanda, as fotografias foram especialmente produzidas para essa finalidade. (MÁSCULO, 2008).

A imagem impressa, na página 18, representa um vale, com montanhas ao fundo, cortadas por um rio. Este mantém ainda uma mata ciliar. Ao lado da imagem do rio, reconhecemos campos agrícolas trabalhados pelo homem. Num olhar rápido, não é possível identificar de qual lugar se trata, pois a imagem não apresenta nenhuma característica visual pela qual o leitor poderia identificar a sua origem.

Para que o leitor faça o reconhecimento e a interpretação dessa reprodução fotográfica, os autores lançam mão da legenda. Ela traz os seguintes dizeres: “1. Vale do Caí, Rio Grande do Sul”. É importante notar que existe o número “um” na frente da legenda, e que este se refere à numeração da imagem visual.

O texto escrito do subtítulo do capítulo é localizado logo abaixo da imagem e traz também informações que poderiam auxiliar o leitor para realizar a interpretação da imagem: “Contribuições da Colonização Alemã no Brasil”. O aluno, então, poderia construir uma relação entre a imagem fotográfica, o texto da legenda e o texto do subtítulo.

---

<sup>107</sup> “Sangrado” é o termo gráfico que se caracteriza por realizar a impressão de uma imagem avançando além das bordas da página. A habilidade de imprimir sangrado só foi possível após o desenvolvimento de impressoras *off-set*.

Isto é, o leitor faria a associação entre os termos escritos: “Rio Grande do Sul” e “Colonização Alemã”, com os objetos representados na imagem visual.

Mas, é no texto explicativo, localizado abaixo da imagem visual, que os autores concentram as informações que completarão a interpretação da representação visual. O texto expõe ao leitor o que ele deve reconhecer na iconografia: “Partindo de São Leopoldo, os colonos foram-se estabelecendo inicialmente nos vales dos rios dos Sinos, no Jacuí e do Caí [1]. Foi esta a zona mais importante da colonização alemã” (HOLANDA, 1972, p.18). Nota-se que a numeração que faz referência à imagem é colocada ao lado da palavra “Caí”, aparecendo, também, no do texto explicativo. A intenção dessa numeração é produzir a associação entre o conteúdo do texto explicativo com o conteúdo da legenda. Este método de associação procura direcionar e restringir a interpretação da imagem visual. Neste caso, o leitor limitar-se-ia a entender que o lugar representado na fotografia é o Vale do Caí no Rio Grande do Sul.

Na página 19, é possível observar que foram impressas mais três imagens. Todas elas são reproduções de fotografias, sendo que a primeira iconografia é impressa, acima da página, com as quatro bordas bem definidas. Esta imagem apresenta dimensão inferior à anterior, impressa na página 18. As outras duas iconografias são impressas ao lado da coluna, onde aparece o texto escrito, e também, aparecem sangradas.



Figura 1 - Imagem das páginas 18 e 19, da Coleção Sérgio Buarque de Holanda (19 X 26 cm) – História do Brasil -2- Estudos Sociais- Curso Moderno –Da independência aos nossos dias –São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972 (imagem reduzida).

São colocadas duas legendas: uma da imagem impressa acima do texto, e, outra, para as duas imagens abaixo e ao lado direito da página. As possibilidades de identificação e propostas de interpretação das imagens são semelhantes ao método utilizado na página anterior. Visualizam-se números nas legendas e nos textos escritos, para que o leitor possa fazer a correspondência de significados.

A imagem de número dois representa uma casa de madeira, sua legenda indica que se trata de uma “Casa da época da colonização Alemã”. No texto explicativo, localizado logo abaixo, encontra-se a descrição da estrutura da casa: “Depois, à medida que os colonos melhoraram de situação, iam surgindo casas de madeira e, mais tarde, de tijolos, lembrando casas típicas alemãs, chaminé do lado de fora da cozinha, telhado construído em ângulo agudo, sótão. (2)” (HOLANDA, 1972, p 19)

As outras duas imagens são impressas em dimensões semelhantes, representando prédios de fábricas. O texto explicativo indica que estas estruturas arquitetônicas são resultados do progresso econômico do Brasil.

A partir do governo de D. Pedro II, com a vinda de grupos de imigrantes a colonização alemã alcançou grande importância: instalou-se o progresso na indústria, representado por serraria, moinhos, curtumes, fábricas de ferramentas, de artefatos de couro, calçados, arreios, selas, cervejarias e indústria de laticínios que ainda hoje contribuem de forma relevante para o progresso econômico do Brasil. (3) (HOLANDA, 1972, p. 19)

Essas formas de diagramação das imagens visuais aparecem ao longo de todos os livros da coleção de Sérgio Buarque de Holanda. A partir dessa constatação, concluí que os autores e editores desses livros procuram direcionar a interpretação das imagens visuais para os conteúdos apresentados nos textos escritos. Ao proporem essa ação, promovem a prática da associação cognitiva das diferentes formas de emissão de informação, referentes à linguagem verbal e não verbal, ou seja, o leitor deve reconhecer o teor da reprodução iconográfica, e relacioná-lo diretamente ao conteúdo dado pelo texto escrito. Assim, o texto escrito tem o papel principal de trazer informações, e as imagens visuais, o papel de possibilitar a visualização das formas dos objetos ou cenas descritas pelo texto verbal.

Pode-se compreender também que as imagens visuais apresentavam a seguinte proposta didática: a primeira reprodução fotográfica propõe a visualização do espaço geográfico e a segunda imagem procura demonstrar e descrever como era uma moradia da época. As duas últimas imagens são empregadas como uma metáfora, pois possibilitam que o leitor associe o conceito de progresso com os prédios das fábricas.

Nesta mesma coleção, encontrei outra forma de composição gráfica de imagens visuais, que revela uma concepção diferente de leitura de imagens. Essas concepções de leitura, também, foram identificadas por Másculo (2008)<sup>108</sup>. Passo, a seguir, a focalizá-las.

Nas páginas destinadas ao sub-tema “Cultura” predominam reproduções de pinturas e de outros tipos de obras de arte, como fotos de esculturas e de arquiteturas. Portanto, neste segmento do capítulo só é valorizada a cultura erudita. Algumas vezes, as imagens de esculturas são apresentadas recortadas de seu fundo, para criar maior destaque visual (MÁSCULO, 2008). Como o número de imagens impressas nestas páginas é elevado, o espaço destinado aos textos escritos é reduzido.

Nas páginas 20 e 21 (Figura 2), os autores apresentam o Panorama Cultural do início do século XIX. Nelas são impressas uma média de quatro a seis imagens visuais por página. A página 20 exhibe a reprodução de um daguerreótipo e três reproduções fotográficas de prédios arquitetônicos. Na página 21 são impressas quatro reproduções de pinturas de artistas românticos europeus.

A imagem de número um, que se encontra acima da página 20, traz como legenda as seguintes informações: “1. As primeiras fotografias foram chamadas daguerreótipos, em honra de seu inventor, o francês Daguerre.”

---

<sup>108</sup> Másculo (2008), ao fazer a análise da forma de tratamento das imagens visuais, na coleção de Sérgio Buarque de Holanda, prioriza as características da diagramação das imagens provenientes de obras de arte.

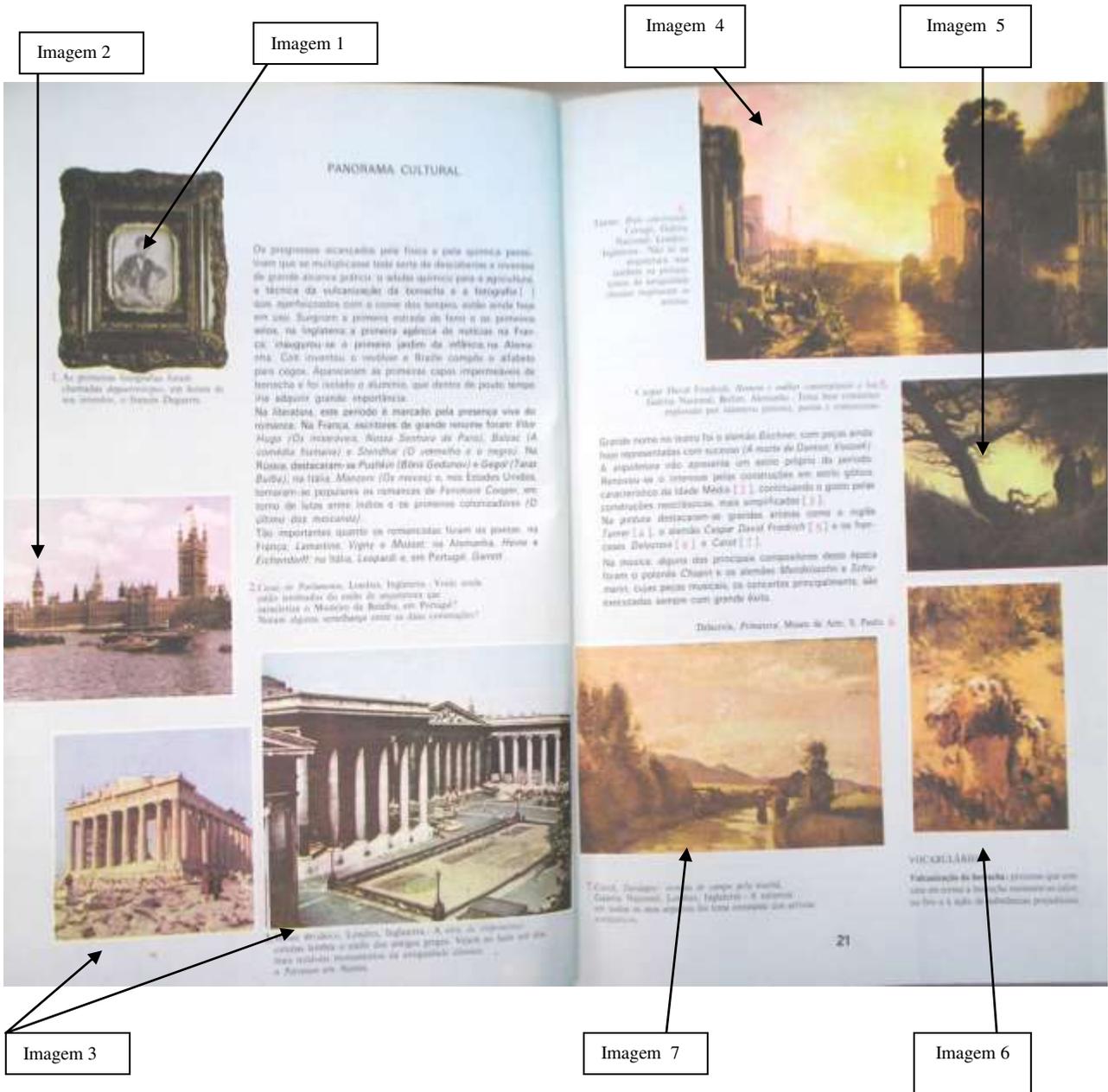


Figura 2 - Páginas 20 e 21 do livro de Sérgio Buarque de Holanda. História do Brasil -2- Estudos Sociais-Curso Moderno –Da independência aos nossos dias – São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972. (19 X 26 cm, cada página) (imagem reduzida).

A numeração desta legenda aparece, também, no texto explicativo:

Os progressos alcançados pela física e pela química permitiram que se multiplicasse toda sorte de descobertas e inventos de grande alcance prático: o adubo químico para a agricultura, a técnica da vulcanização da borracha e a fotografia. [1] (p.20)

Neste caso, os autores lançam mão da mesma forma de associação de conteúdos, procurando direcionar a interpretação do leitor, propondo que o mesmo faça o reconhecimento de que se trata da imagem de um retrato antigo, originado pela técnica do daguerreótipo. Já no caso das imagens que trazem a numeração dois e três, nota-se que ocorreu uma pequena mudança em relação às propostas de leitura apresentadas anteriormente. Este método de propor a interpretação visual é muito significativo, representando uma forma de tratamento das imagens que é inovador para o período. Neste caso, são apresentadas três reproduções de fotografias de prédios arquitetônicos diferentes. A imagem 2 é a reprodução de uma fotografia que representa o prédio do Parlamento inglês ao fundo e o rio Tamisa em primeiro plano. Sobre o rio é possível visualizarmos alguns barcos navegando. Esta imagem traz a seguinte legenda:

[2] Casa do Parlamento, Londres, Inglaterra. – Vocês ainda estão lembrados do estilo de arquitetura que caracteriza o mosteiro da Batalha em Portugal? Notam alguma semelhança entre as duas construções? (p. 20).

As outras duas imagens que apresentam a numeração três também são reproduções de fotografias. Uma delas representa as ruínas do Partenon, em Atenas, e a outra, a imagem do edifício do Museu Britânico, em Londres. Suas legendas apresentam os dois prédios arquitetônicos e propõem que o leitor faça uma comparação entre estes dois edifícios: “3 . Museu Britânico, Londres, Inglaterra. A série de imponentes colunas lembram o estilo dos antigos gregos. Vejam ao lado um dos mais notáveis monumentos da antiguidade clássica, O Partenon em Atenas.”(p.20)

A numeração da legenda faz a ligação com o seguinte trecho do texto explicativo:

A arquitetura não apresenta um estilo próprio do período. Renovou-se o interesse pelas construções em estilo gótico característico da Idade Média [2], continuando o gosto pelas construções neoclássicas, mais simplificadas [ 3 ]( p. 21).

É possível notar, nestes dois últimos casos, que os autores sugeriram que o leitor fizesse comparações entre dois documentos iconográficos. Ao propor essa prática, eles abrem a possibilidade de o leitor compreender que as imagens visuais podem ser portadoras de sinais que revelam as mudanças e as permanências dos estilos arquitetônicos. Desta forma, alunos e professores poderiam perceber que, a partir da variação das formas estéticas, é possível identificar os tempos diferentes de produção dos objetos arquitetônicos.

Na década de 1970, não existia a preocupação dos autores e editores dos livros didáticos de apresentar as imagens visuais como documentos históricos. Quando Holanda propõe formas de leitura de imagens pela comparação entre duas fontes iconográficas, ele aproxima-se desta prática. No entanto, temos que relativizar este tipo de construção de significados para imagens visuais, construindo uma análise que leve em conta o tempo da produção deste livro didático. Segundo orientação do manual do professor desta coleção, os autores afirmavam que:

[...] o professor deve motivar os alunos valorizando técnicas de estudo: o estudo deve ser dirigido. [...] O estudo dirigido leva o educando a desenvolver sua capacidade de identificação e escolha dos elementos mais significativos de um contexto, precisão de linguagem e objetividade no raciocínio com a assimilação de técnicas de associação, comparação, oposição e julgamento, etc. (Manual do Professor do livro de Sérgio Buarque de Holanda, 1972, p.9).

A partir do entendimento dessa orientação, é possível concluir que quando os autores desses livros didáticos propuseram questões que possibilitavam a comparação entre as imagens (no caso da imagem dois e das duas imagens com o mesmo número três), eles esperavam que o leitor identificasse e comparasse visualmente dois documentos iconográficos. Na época da produção desse livro, realizar a comparação entre imagens visuais, em sala de aula, não significava propor que o aluno tivesse, necessariamente, uma ação criativa quando ele fizesse a associação das iconografias. Para que o leitor entendesse que as imagens visuais em questão são documentos históricos, outras informações teriam que ser apresentadas pelos autores e editores. Quando os leitores fizessem à comparação desses documentos visuais eles teriam dificuldade em construir relações temporais, pois, estão ausentes os dados que revelam quando e como foram produzidos os prédios arquitetônicos representados. Também não aparece na legenda o momento histórico que originou as fotografias e nem a autoria delas. Em relação à imagem dois, o leitor teria,

ainda, outra dificuldade técnica, pois a imagem do Mosteiro da Batalha, em Portugal, não se encontra no mesmo livro. O aluno necessitaria lembrar as características físicas desse prédio. A partir destas questões, é possível concluir que o objetivo dos autores era propor que o aluno fizesse a identificação das características formais de cada um dos edifícios representados, ou seja, era estimular e motivar os princípios de percepção visual dos leitores.

Ao ler o texto do manual do professor desta coleção, encontrei mais indícios que poderiam servir para comprovar esta conclusão. Neste texto os argumentos que justificam os objetivos pelos quais os autores utilizaram muitas imagens visuais nesta coleção, concentram-se na ideia da motivação da percepção visual. A frase abaixo é reveladora de que “Suas ilustrações não enfeitam apenas o conteúdo, foram selecionadas e incluídas para ilustrar efetivamente o texto, dando – lhe vida e significado visual” (Manual do professor do livro de Sérgio Buarque de Holanda, 1972, p.9).

A noção de significado visual não é explicitada pelos autores; neste sentido, o que é possível entender é que o uso de imagens visuais, no interior do capítulo do livro didático, não deve ter a função somente de enfeitar o texto escrito. A concepção desses autores é que a imagem visual tenha a função de proporcionar ao aluno a visualização e a complementação de informações que são trazidas pelo texto explicativo.

No caso da página 21 (figura 2), são apresentadas quatro reproduções de pinturas de artistas românticos europeus. A imagem quatro traz o quadro do pintor Turner, com a seguinte legenda: “4. Turner, Dido construindo Cartago. Galeria Nacional, Londres; Inglaterra. Não só na arquitetura, mas também na pintura, temas da antiguidade clássica inspiraram os artistas”. (p.21)

A imagem cinco mostra a reprodução de uma pintura de Caspar David Friedrich e traz a seguinte legenda: “5. Caspar David Friedrich, Homem e mulher contemplando a lua. Galeria Nacional de Berlin, Alemanha. Tema bem romântico explorado por inúmeros pintores, poetas e romancistas”.( p. 21)

A imagem seis apresenta a reprodução da pintura realizada por Delacroix. Na legenda encontramos os seguintes dizeres: “6. Delacroix. Primavera. Museu de Arte S. Paulo”.(p. 21)

A imagem sete mostra a reprodução de uma pintura de Corot. A legenda que o acompanha traz os seguintes dizeres: “7. Corot, Dardagny: estrada de campo pela manhã. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra. A natureza em todos os seus aspectos foi tema constante dos artistas românticos”. (p. 21)

O texto principal que faz referência a estas imagens se encontra na página 21. Ele procura explicar que as imagens visuais representam pinturas de grandes artistas: “Na pintura destacaram-se grandes artistas como o inglês Turner[4], o alemão Caspar David Friedrich[5] e os franceses Delacroix [6] e Corot [7]”.( p. 21)

Os autores desta coleção tratam de maneira especial às reproduções visuais derivadas de objetos de arte, porque, para eles, as imagens deste tipo são diferentes das imagens utilizadas para a visualização de alguma cena histórica. Ou seja, eles entendem que existe uma diferença entre as imagens fotográficas e as imagens derivadas da arte. Nota-se claramente isso quando comparamos as legendas explicativas das imagens fotográficas e das reproduções das obras de arte. As legendas das fotografias dos edifícios da página 20 identificam o prédio, nomeando o objeto que está sendo representado. No caso das obras de arte, as legendas apresentam a autoria e o título das obras, no entanto, não propõem a descrição dos objetos que aparecem representados na imagem. Em relação ao tipo de leitura proposto para as reproduções de obras de arte, acredito que os autores dão liberdade para o leitor interpretar livremente os temas e as mensagens que aparecem nas pinturas. Como são reproduções de objetos artísticos, permitem que o aluno possa realizar leituras que tragam informações e sentimentos que não são descritos apenas com palavras. Neste caso, os autores se aproximam das concepções de leitura de imagem que acreditam no distanciamento entre o processo de leitura de textos escritos e a observação de imagens visuais.

## Os livros da coleção de Julierme de Abreu Costa: linguagens modernas utilizando imagens de histórias em quadrinhos

Encontrei vários exemplares dos livros da coleção de Julierme de Abreu Costa na Biblioteca de Livros didáticos da Faculdade de Educação da USP. Escolhi para analisar o exemplar que apresenta o título: **História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série.** Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1971. Desenhos dos artistas gráficos argentinos Rodolfo Zalla e Eugenio Colonnese<sup>109</sup> - Livro do Professor. Foi a partir da edição dessa coleção que os ilustradores tornaram-se da mesma forma co-autores dos livros didáticos. Encontrei também o caderno de exercícios desse livro na Biblioteca de Livros didáticos da FESB. No entanto, não achei o manual do professor deste livro e nenhuma referência de sua existência em nenhuma das coleções que tive acesso.

Julierme de Abreu Costa foi professor de História do primeiro grau, contratado pelo IBEP para produzir os textos que seriam compostos junto com os quadrinhos nos novos livros didáticos lançados por essa editora.

O IBEP — Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas foi fundado em 1965 por Jorge Antonio Miguel Yunes e Paulo Cornado Marte, com o objetivo de produzir livros didáticos para as escolas de todo o país. Concorria, inicialmente, pelo mercado de livros didáticos com a Editora Companhia Nacional (líder de vendas na época). Alcançou tanto sucesso que adquiriu esta empresa no início da década de 1980.

O livro analisado apresenta os fatos históricos em forma de história em quadrinhos, valorizando um estilo de narrativa considerada inovadora para o ensino de história. Concebe o ensino de História a partir da apresentação de uma grande quantidade de informações pontuais e objetivas - apresentando fatos e personagens que se destacaram na política e valorizando os processos econômicos consagrados pela história tradicional. Os textos dos quadrinhos caracterizam-se por apresentarem narrativas genéricas, as quais

---

<sup>109</sup> O ilustrador Eugenio Colonnese ficou conhecido pela criação da revista em quadrinhos de terror intitulada *Mirza*, a Mulher Vampira, editada em 1967. Esta revista teve um grande sucesso de vendas no período. Rodolfo Zalla foi editor de revistas de História em Quadrinhos, trabalhando com diferentes gêneros, entre eles: terror, faroeste e guerras. Esses dois ilustradores eram reconhecidos no meio artístico brasileiro como especialistas neste gênero da ilustração.

oportunizam a concepção da totalidade da História, ou apresentam os conteúdos essenciais que deveriam ser aprendidos pelos alunos.

Foi a partir da edição desses livros que as histórias em quadrinhos ganharam reconhecimento no meio escolar, pois se acreditava que este tipo de narrativa poderia estimular os alunos para lerem textos escritos mais elaborados. Esse formato de livro didático sofreu muitas críticas de intelectuais de seu tempo e de estudiosos de livros didáticos de décadas posteriores. Dentre as críticas destacou-se a realizada por LINS (1977)<sup>110</sup>. Para esse pesquisador, o excesso de ilustrações nos livros didáticos representava uma “Disneylândia pedagógica”. Isto é, as imagens visuais eram utilizadas, apenas, como elemento acessório, e segundo ele, as editoras lançaram mão desse recurso somente para deixar os livros mais atraentes.

No livro analisado, Julierme Abreu Costa defende, de maneira semelhante dos outros autores de livros didáticos da época, a utilização de imagens visuais no ensino de História, entendendo, no caso do seu livro, que o uso de imagens no formato de histórias em quadrinhos serviam para motivar os alunos no estudo da História.

Na apresentação de seu livro aparece uma carta destinada aos professores.

“Ao professor  
- Um livro didático usando “quadrinho”. Porque não?  
Estamos atravessando uma fase histórica de transformações bem profundas, em todos os campos, cujo alcance não podemos ainda avaliar.  
Jamais houve tanto progresso no terreno das comunicações como hoje. Metade da humanidade esteve na lua, quando lá pisou Armstrong, graças à televisão. Diariamente participamos da Guerra do Vietnã, da luta no Oriente Próximo, do futebol local, nacional e internacional, dos desfiles de moda, das questões da fronteira russo-chinesa, da política italiana, de tudo, enfim.  
Se a televisão mostra o presente, o cinema, cada vez mais perfeito, é capaz de reconstituir o passado e antecipar o futuro com tal fidelidade que também, faz-nos presentes na origem do homem e nas futuras viagens interplanetárias (haja visto “2001”, de Stanley Kubrick).  
Por outro lado, qualquer jornal que cai em nossas mãos, apresenta-se cada vez mais aprimorado no sentido gráfico e, também, na técnica de transmissão da sua mensagem (comunicação).  
Estamos acostumados a consumir material gráfico de qualidade sempre crescente. As revistas de maior tiragem são (e não por coincidência) aquelas que melhor conseguem comunicar sua visão do mundo, sua publicidade, sua mensagem.

---

<sup>110</sup> LINS, Osman. **Do ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

Por outro lado, no que diz respeito à Escola e especialmente, aos livros didáticos, pouca coisa mudou neste século. Os compêndios escolares não seguiram o exemplo dos jornais, revistas, cinema e televisão.” (JULIERME,1971,s /n)

Este texto é uma carta aberta, impressa no exemplar dos alunos e é destinada a todos os leitores de seu livro didático. Percebe-se que este texto apresenta as mensagens de forma direta, quase jornalística, argumentando que o projeto gráfico do livro se insere dentro do processo de desenvolvimento técnico da sociedade e, portanto, está de acordo com o progresso dos meios de comunicação vigentes na década de 1970, no Brasil. É interessante como o autor dá destaque à importância que as novas *mídeas* passaram a assumir no período, destacando as que apresentavam imagens visuais em movimento. Para o autor, isto justificaria o gosto pelas imagens visuais apresentado pelos jovens estudantes. Julierme apresenta a seguir, na mesma carta, uma defesa ao uso de histórias em quadrinhos para o ensino de História.

“- Porque quase não houve progresso no livro escolar?  
Até a pouco havia o tabu de que o material didático (livros e cadernos) deveria ser “sombrio”, “sério”, alheio às inovações gráficas ou de linguagem mais direta e acessível, como estava ocorrendo fora da escola. Houve tempo em que se fêz uma “guerra santa” às revistas de historietas em quadrinhos. Os mais respeitáveis educadores de então as condenavam como altamente prejudiciais à criança.  
Hoje, entretanto, serão raros os que ainda pensam assim. A técnica do quadrinho é válida tanto para a historieta do pato como para os mais “sérios” temas de qualquer campo da educação. Afinal, não foi o quadrinho que “previu”, há mais de 20 anos, as viagens espaciais com astronautas de então. (heróis da nossa infância?).  
Assim, sabedores do enorme interesse que despertam, em crianças e adultos, as historietas em quadrinhos, graças à sua extraordinária capacidade de comunicação, seria lícito ficar o livro didático por mais tempo ainda marginalizando aquele recurso? Certamente que não.  
Por isso aparece este livro. Certamente não é o primeiro a apresentar a História do Brasil em quadrinhos, mas será, talvez, a primeira tentativa em levar o quadrinho para dentro da escola, colocando-o a serviço da educação, sem desprezar, porém, o texto tradicional, que acompanha cada capítulo, complementando-o”. (JULIERME,1971. s/n)

Esta carta revela que existiam, ainda nestes anos, muitos educadores que se colocavam contra a utilização da história em quadrinhos nos livros didáticos, pois esses professores acreditavam que esse tipo de expressão visual era prejudicial à educação dos alunos. Talvez por isso, como forma de complementação do conteúdo, dentro das

estruturas dos capítulos do livro de Julierme, era impresso, também, um texto escrito que resumia a história contada nos quadrinhos.

Durante vários anos da década de 1970, a coleção de Julierme foi adotada por um grande número de professores nas escolas. Esta coleção alcançou altos índices de venda e, por isso, serviu como modelo para o lançamento de outros livros didáticos. Estes livros, também, ficaram conhecidos por assumir grande parte das ideias psico-pedagógicas preconizadas pelas teorias tecnicistas. Os capítulos destes livros apresentavam um conjunto de atividades dirigidas, que valorizavam a associação, a contigüidade e a repetição dos conteúdos.

Analisando o interior do livro didático, notei que os autores lançaram mão de instruções dirigidas para os leitores, as quais o procuravam direcionar para realizar, em primeiro lugar, a leitura das páginas onde apareciam as histórias em quadrinhos. Feito isso, o leitor passaria a resolver os exercícios propostos. A intenção era que estas ações poderiam acontecer, quase sem a intervenção do professor.

O interior dos capítulos, neste livro, é dividido nas seguintes partes: as páginas iniciais mostram uma série de quadros no formato de histórias em quadrinhos. Cada quadro é dividido em dois segmentos, um com textos escritos, apresentando cinco ou seis linhas, e o outro, que é destinado aos desenhos produzidos especialmente para caracterizar as cenas históricas.

Os textos escritos passam a funcionar como descritores das cenas que são representadas pelos desenhos. Ou então, fazem o papel de um narrador. Esse recurso é utilizado pelos autores, por se tratar de um conteúdo histórico. Dessa forma, o uso do texto escrito dá a ideia de “seriedade” para a narrativa representada nos desenhos. A partir dessa montagem, espera-se que o leitor acredite que a cena representada pelos desenhos é semelhante à cena real que aconteceu no passado. Também, por isso, os autores utilizam, neste tipo de histórias em quadrinhos, poucos balões e onomatopéias, os quais servem para expressar os sentimentos dos personagens dos desenhos das revistas de história em quadrinhos. Julierme só lança mão dos balões quando é necessário destacar frases consagradas de personagens da história tradicional.

As séries de quadros exibem os desenhos dos corpos dos personagens históricos e os representam em ambientes onde estariam em ação. É importante notar como os ilustradores do livro didático utilizam o recurso das “sargetas”. Estas servem para separar os quadros de maneira a isolá-los, caracterizando, de forma clara, a separação dos conteúdos da história narrada. Os desenhistas deste livro exploram esse recurso ao extremo, apresentando muitos quadros que se tomados de forma isolada, poderiam tornar-se incompreensíveis ao leitor. Essas características formais são elementos que provocam barreiras na leitura, pois estabelecem intervalos de tempo entre a visualização dos desenhos dos quadrinhos e a leitura dos textos escritos.

Após o fim da seqüência de quadros, é apresentado um texto complementar escrito, sintetizando os fatos mais importantes da história que foi contada por meio da série de desenhos. Segundo o manual do professor, esse texto escrito tinha a seguinte função: “O texto complementar que se segue não é apenas uma repetição do fato contido na parte visual, senão seu enriquecimento com mais detalhes e a abordagem por ângulos novos” (p.2).

O texto do manual do professor revela que existe a necessidade de os autores apresentarem um texto escrito complementar, para enriquecer os sentidos dados pelas imagens das histórias em quadrinhos.

O capítulo é finalizado com exercícios de fixação em formato de testes de verificação de aprendizagem. Estes foram concebidos pela técnica do estudo dirigido.

O espaço das páginas destinado às imagens visuais supera em muito o reservado aos textos escritos. O enredo das narrativas históricas, representadas pelos textos escritos e pelos desenhos, foi elaborado com o objetivo de apresentar cenas de fatos históricos consagrados pela história tradicional positivista. Os quadros da história em quadrinhos são construídos procurando-se construir uma visão de história objetiva e verdadeira. Percebe-se que as composições das cenas e referências imagéticas dos desenhos foram, muitas vezes, baseadas e inspiradas nos quadros históricos acadêmicos brasileiros, produzidos por artistas do final do século XIX e início do século XX. São, normalmente, utilizadas como

referência as imagens canônicas de pinturas que se referem a algum fato da história do Brasil.

No caso das páginas 13 e 14 (figura 3), é possível identificar como os desenhos produzidos pelos ilustradores fazem referência às obras de arte dos artistas Pedro Américo no quadro “Independência ou Morte” e à litografia de Jean Batiste Debret, “Aclamação de D. Pedro I – Imperador do Brasil”.

Os ilustradores basearam-se nestas imagens canônicas, pois os leitores poderiam reconhecer facilmente os personagens, uma vez que estes são muito conhecidos pela grande maioria dos alunos e professores.

Os desenhos apresentados nos quadros são tecnicamente bem construídos, apresentam linhas que os contornam e são impressos em cores chapadas. O sombreamento é feito em cor preta, com traços bem definidos, valorizando o efeito de claro-escuro e da perspectiva geométrica. Isso cria a impressão, para os leitores, de que os desenhos apresentam um volume tridimensional. As figuras e personagens são elaborados com desenhos na dimensão proporcional às cenas que representam.

Ao analisar a construção da seqüência de ações dadas pelos quadrinhos dos livros didáticos, percebi uma grande diferença em relação à construção das revistas em quadrinhos mais vendidas na época. As cenas não são construídas em seqüências diretas, pois cada quadro possui uma concentração de informações que se fecham nele mesmo, o que causa uma impressão de isolamento em relação aos demais quadros. Ou seja, muitas vezes os cenários, os personagens e atos representados mostram poucos traços de continuidade entre eles.



Figura 3 – Imagens das páginas 14 e 15 do livro de Julierme Abreu Costa. *História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série*. Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1971. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colomnese. (21 X 28 cm , cada página, imagem reduzida)

O leitor poderia entender essa seqüência de quadros a partir do seguinte processo: em primeiro lugar poderia ser realizada a leitura e a interpretação do texto escrito. Em seguida, o leitor faria a associação dessas informações com mensagens visuais dos desenhos das cenas representadas no quadro. Poderia, então, fazer a passagem visual de um quadro para o outro. Nesta etapa, o leitor seria levado a imaginar o espaço-tempo fragmentado, associando as informações do primeiro quadro com a cena e o texto escrito, visualizado no novo quadro (SCARELI, 2002, p.88) . Entendo que este processo cria um ritmo próprio para a leitura, pois o leitor deveria, em primeiro lugar, ler o texto escrito, para depois encontrar as conexões entre os quadros seguintes e os próximos desenhos.

No caso das histórias em quadrinhos nota-se que não existe a intenção dos autores em utilizar as imagens visuais como documentos históricos. Pode-se observar que os desenhos das histórias em quadrinhos só são portadores de conteúdos históricos se forem associados às informações dos textos escritos. Nota-se, também, que os autores procuraram criar padrões de leitura que simplificavam as mensagens dos documentos originais, restringindo as variáveis semânticas das reproduções apresentadas nos livros (principalmente quando os desenhos impressos foram inspirados nas pinturas históricas acadêmicas brasileiras). É possível comprovar essa tese quando visualizamos, lado a lado, as reproduções dos desenhos das histórias em quadrinhos com as reproduções fotográficas das obras de arte.

Percebe-se, entretanto, um movimento desses autores que oportuniza a compreensão das imagens visuais como documentos históricos em sala de aula. Julierme oferece nas páginas finais do livro didático algumas reproduções de pinturas de J.B.Debret com o Título “Documentação nas quais são retratadas as paisagens, os costumes e a vida brasileira no início do século.” Nota-se a preocupação do autor para colocar à disposição de professores e alunos reproduções de fontes visuais que poderiam ser utilizadas nas salas de aula. Porém, essas imagens encontram-se no final do livro, não apresentando ligação com os textos escritos dos capítulos, ou com textos complementares, e nem com os exercícios e nem trazem instruções de uso.

## **Os livros de Borges Hermida - o uso de imagens visuais - tradição que permanece nos livros didáticos.**

Os livros da coleção de Borges Hermida foram consultados na coleção do Laboratório de História da FESB (Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista). Analisei o seguinte exemplar: **História do Brasil - 5ª série** e **História Moderna e Contemporânea - 8ª série**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983 - Livro do Professor. Consultei também o caderno de exercícios e o Manual do professor referente a essa coleção. O Manual do professor apresenta somente a sugestão do planejamento das aulas, não sugerindo nenhuma forma de trabalho com imagens visuais.

Borges Hermida era professor licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia, Rio de Janeiro, e seus livros foram muito vendidos durante o Regime Militar. Deixaram de ser editados a partir de 1993. Quando de sua primeira edição no início da década de 1950, até os anos finais da década de 1970, os livros sofreram poucas mudanças nas suas reedições. No início dos anos 80, essa coleção foi totalmente reformulada para adaptá-la aos gostos e padrões do mercado da época. Nesta nova versão, foram acrescentadas muitas imagens visuais, os textos escritos foram sintetizados e o vocabulário sofreu um processo de controle para adaptar-se à idade dos alunos. Seu título também foi alterado, passando de Compêndios de História do Brasil e Geral para História do Brasil, História Antiga e Medieval e História Moderna e contemporânea. As dimensões do livro sofreram alterações, passando de 19 X 26 cm para 21 X 28 cm. Este novo formato permitiu que fossem impressas uma grande quantidade de imagens visuais com dimensões que superavam os espaços destinados aos textos escritos. O livro apresenta os conteúdos que obedecem a uma cronologia linear, com ênfase para a história factual harmoniosa, priorizando os grandes vultos da política e fundada na visão das causas e conseqüências dos eventos históricos. Por isso, essa história contada tinha o caráter objetivo de ser entendida como a verdadeira história. Ou seja, estimulava a prática da memorização dos conteúdos e a ideia da cientificidade, apresentando alguns documentos como expressões de versão verdadeira dos fatos históricos.

O livro consultado apresenta o método didático de tratamento de imagens visuais, considerado como o mais tradicional pelos historiadores<sup>111</sup> que trabalham os livros didáticos desse período. É consenso entre pesquisadores que o livro didático de Borges Hermida emprega as imagens visuais apenas como “ilustração”. As raízes desse tipo de diagramação encontram-se nos primeiros *codex* ilustrados. Estes foram os primeiros livros com imagens que tinham o formato semelhante aos dos livros atuais e que exibiam as iconografias com o objetivo de enfeitar os textos escritos.

Os primeiros livros datados do século XIX já utilizavam as iconografias como ilustração. De acordo com Bittencourt (2003), as imagens visuais impressas nestes livros didáticos de História deste período, e por grande parte do século XX, serviam para que os alunos pudessem,

[...] ver as cenas históricas [...] isto justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. Para Lavissee, as gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tinha cuidados especiais em apresentar, no corpo da página, o texto escrito mesclado as cenas que reforçavam as explicações escritas do autor. Neste sentido, as vinhetas ou legendas explicativas, colocadas abaixo de cada ilustração, indicavam o que o aluno deveria observar e reforçava a idéia contida no texto. (p. 75)

Segundo essa autora, as iconografias nos livros didáticos das décadas de 1970 e década de 1980 serviam para ilustrar, adornar e motivar o aluno para realizar a leitura do texto escrito. Estas imagens poderiam, também, ser utilizadas como recurso para que o leitor tivesse uma visão mais “realista” do fato histórico discutido pelo conteúdo do texto escrito. Neste caso, a imagem visual encontrava-se sempre numa posição subordinada e dependente da linguagem verbal.

O livro de Borges Hermida apresenta uma concepção de história muito valorizada durante o regime militar nas décadas de 1960 e 1970. Os diferentes projetos gráficos desse livro também serviram como modelo para muitos outros livros didáticos que foram

---

<sup>111</sup> Ver MÁSCULO, José Cassio. **A Coleção Sergio Buarque de Holanda: Livros didáticos e ensino de História**, SP: PUC-SP. 2008. (tese, Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). E os artigos de RIBEIRO, Renilson Rosa . **A questão do “outro” e os livros didáticos**. Revista Fato & Versões – ISSN: 1983-1293 – V. 2 / N. 4 – JUL. DEZ. 2010 – Curso de História.(entre outros)

editados após o seu lançamento no mercado. Ou seja, tanto os livros editados antes da reestruturação, até o modelo revisto na década de 1980.

Másculo (2008) afirma que

Na mesma época, a companhia Editora Nacional também editava os livros de Borges Hermida, que seguiam uma diagramação muito parecida com a dos livros de Joaquim Silva: ilustrações criadas pela própria editora, reprodução de algumas pinturas e texto explicativo, acompanhado de um questionário. As semelhanças eram tantas, que ao deixarem de publicar Joaquim Silva, muitas ilustrações que compunham seus livros passaram a ser utilizadas nos compêndios de História do Brasil e Geral, de Boges Hermida. [...] Essas duas obras marcaram o ensino de história dos anos de 1950 a 1970. [...] Para se ter uma idéia, entre 1960 e 1970 a tiragem anual do Compêndio de História do Brasil variava entre 150 000 e 250 000 exemplares. (p.60)

Os capítulos deste livro foram estruturados da seguinte maneira: as páginas de abertura exibem uma imagem que faz referência à época que será estudada. Segue-se um texto escrito que é segmentado em várias partes, dividido por subtítulos. Os temas destes itens valorizam, normalmente, aspectos políticos e econômicos da época que será trabalhada no capítulo. Os textos escritos são divididos em duas colunas; isso faz com que a leitura de cada linha escrita demore menos tempo, dando mais leveza ao texto. As páginas finais apresentam um resumo, em que aparecem em destaque os itens das disciplinas que devem ser estudadas pelo aluno. Em seguida, aparece impresso um *Box* que exhibe uma frase dita por algum intelectual ou personagem representativo do período. O capítulo termina com um questionário e, para respondê-lo, os alunos devem encontrar os conteúdos nos textos escritos.

Analisei apenas os livros que passaram pelo processo de renovação editorial no início da década de 1980. Na maioria das páginas desse exemplar são impressas uma ou duas imagens visuais. As dimensões das iconografias variam bastante, ocupando desde um quarto até dois terços do espaço de impressão das páginas. Todas as ilustrações são coloridas. São reproduzidas imagens provenientes de pinturas, fotografias e desenhos realizados por ilustradores. Observa-se que aparecem muitas reproduções de pinturas consagradas e várias reproduções de retratos de personagens que se destacaram na História. Quase todas as iconografias vêm acompanhadas de pequenas legendas. No entanto, a relação com o texto explicativo, muitas vezes, não é direta; como no caso dos

livros de Sérgio Buarque de Holanda. Percebe-se, nos livros de Hermida, que as imagens visuais foram adicionadas no livro apenas para decorar o texto escrito, pois, não existe uma relação direta entre as mensagens que podem ser reconhecidas na imagem e o conteúdo do texto explicativo. Neste caso, a única forma de identificação do significado da imagem se dá pela legenda. A função da ilustração poderia ser a de trazer alguma outra informação, para além das explicitadas nos textos explicativos. Porém, não existe qualquer referência que revele essa intenção. Na carta de apresentação dos livros, os autores se referem ao uso de imagens visuais da seguinte forma:

- O texto, na linguagem simples e atraente a que sempre recorremos quando escrevemos livros escolares, foi muito ampliado, até com a inclusão de novos tópicos e capítulos, que julgamos da maior importância para a formação da cultura dos nossos estudantes.
- Melhor apresentação gráfica, com novo elenco de gravuras e mapas, selecionados sob rigoroso critério didático. (HERMIDA , 1983, s/nº)

O rigor didático, destacado no texto da carta ao leitor, caracteriza-se por associar as imagens visuais com qualquer tema que é trabalhado no capítulo. Podemos perceber isso nas páginas que foram selecionadas para a análise. Nelas, a escolha das imagens, muitas vezes, parece que foi feita aleatoriamente e a única ligação que as imagens apresentam com o conteúdo do texto explicativo reside no fato de esta se referir a alguma das temáticas que estão sendo trabalhadas no capítulo. Os dados referentes à imagem, exibidos na legenda, ganham, neste caso, um grande valor de informação e identificação com o tema trabalhado no capítulo.

Normalmente, os textos das legendas procuram narrar uma versão do fato que está sendo representado na imagem impressa, ou indica o nome do personagem, ou o local que está sendo representado. Este texto, em grande parte das vezes, é constituído de uma frase afirmativa e a maioria das legendas não traz os dados relacionados à produção do documento que a originou, nem as datas, nem os dados dos autores, ou a localização da obra original, etc.

Encontrei apenas algumas exceções que fugiram dessa regra. Estas ocorreram quando se tratavam de iconografias que reproduziam pinturas consagradas ou alguma

gravura que foi impressa num meio de comunicação muito conhecido pelos historiadores. Para esse tipo de imagem foi impressa o nome da pintura que a originou e o nome do artista que a produziu.

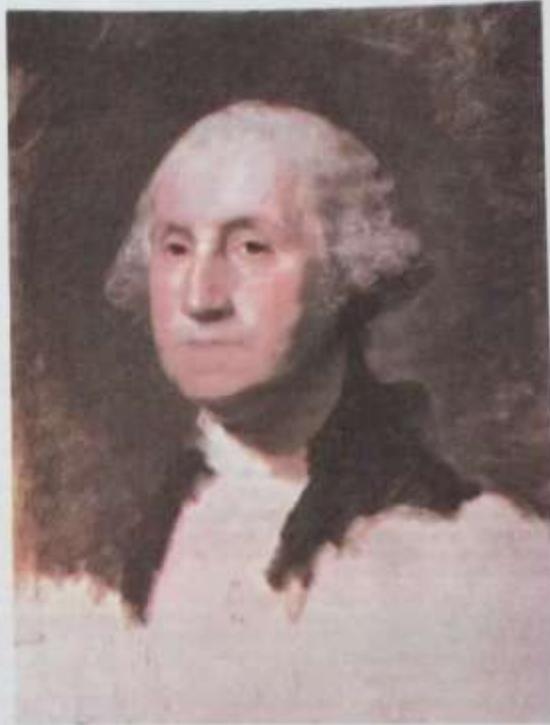
Ao observar a página 55 (figura 4), foi possível perceber algumas das características que citei acima.

A imagem desta página pontua o início do capítulo 10 deste livro, que tem como título “A Independência dos Estados Unidos da América.”. Nela, vemos a reprodução da pintura do retrato de George Washington.

Trata-se da reprodução de uma pintura inacabada, realizada pelo pintor Gilbert Stuart em 1796. A legenda não indica nenhum dado relativo à obra que o originou; traz apenas a informação do nome do personagem representado, “Washington”. Esse tipo de legenda tem muita força como orientação de leitura, pois o aluno, ao lê-la, é levado a crer que realmente se trata do retrato desse personagem. O tamanho da imagem visual supera muito o do texto escrito. Isto poderia indicar que a imagem tem um grande valor de informação. No entanto, pelo que tudo indica, sua função é apenas a de motivar e atrair o olhar do aluno, para que ele faça a leitura do texto escrito. Esta ilustração também serve para marcar um tipo de pontuação, sinalizando o começo do capítulo.

O texto explicativo, localizado logo abaixo da imagem, entre outras questões, traz como informações principais que em 1770 haviam treze colônias inglesas na América, com cerca de dois milhões de habitantes e que a população dedicava-se à agricultura. Já as colônias do Sul diferenciavam-se das do Norte. Finalmente, o texto introduz o tema da escravidão na América do Norte. Percebe-se que este texto escrito procura valorizar uma versão da história, a partir, sobretudo, da dimensão política concebida como sinônimo do Estado e da economia, em que os personagens históricos vencedores têm muita importância. Essa concepção de História justifica o uso da ilustração que exhibe a reprodução do retrato de George Washington.

## Capítulo 10 A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA



Washington

### O progresso nas colônias inglesas

Em 1770, poucos anos antes da guerra da independência, havia nas treze colônias inglesas cerca de dois milhões de habitantes. A maioria da população dedicava-se à agricultura.

Nas colônias do Sul, como na da Virgínia, a atividade agrícola era mais rendosa que nas colônias do Norte, chamadas Nova Inglaterra. As terras do Sul, além de mais férteis, distribuíam-se em grandes fazendas ou latifúndios,

que prosperavam com o trabalho dos escravos. Também os produtos cultivados nessas fazendas, como o fumo e o algodão, eram indispensáveis à Inglaterra, e por isso, exportados em grande quantidade.

Outra fonte de renda importante das colônias era o tráfico negreiro: os navios que partiam para a África iam carregados de rum. Na costa africana, o rum era trocado por negros, que se destinavam às fazendas do Sul.

Figura 4 – Imagem da página 55 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

As iconografias apresentadas neste formato também são portadoras de significados e por isso, ao visualizá-las os leitores podem construir interpretações sobre estas. Ou seja, apesar de sua função ser a de decorar (enfeitar) o texto escrito, estas iconografias também podem servir para que o leitor reconheça um determinado período histórico. Além disso, esse tipo de iconografia pode caracterizar-se por:

1- apresentar a informação de forma objetiva, com aparência de neutralidade. Neste caso, quando o aluno faz o reconhecimento do retrato do personagem, ele deve aceitar que as características físicas representadas pela imagem são precisas. Por isso, não existe qualquer margem para outros tipos de interpretação.

2- Conduzir o leitor para um método de interpretação que procura orientar todos os leitores do livro a chegarem a uma mesma e única conclusão.

Já na página 76 (figura 5), encontrei uma forma inusitada de uso de iconografias. Esta foi utilizada por quatro vezes neste livro. A imagem visual ocupa um terço do espaço de impressão, apresentando as quatro bordas bem delimitadas, mas não apresenta nenhuma legenda.

Esta figura origina-se de uma pintura. Traz a representação de um espaço no campo com máquinas ao fundo e uma grande chaminé soltando fumaça. Compõem ainda a cena mais duas carroças que são puxadas por cavalos, dois burros de carga e homens trabalhando.

A imagem marca a abertura do capítulo 14, que traz como título “A Revolução Industrial”.

Na primeira parte do texto escrito, localizado abaixo desta iconografia, flagrei algumas informações que o leitor poderia relacionar com a imagem visual:

#### **Antecedentes e características**

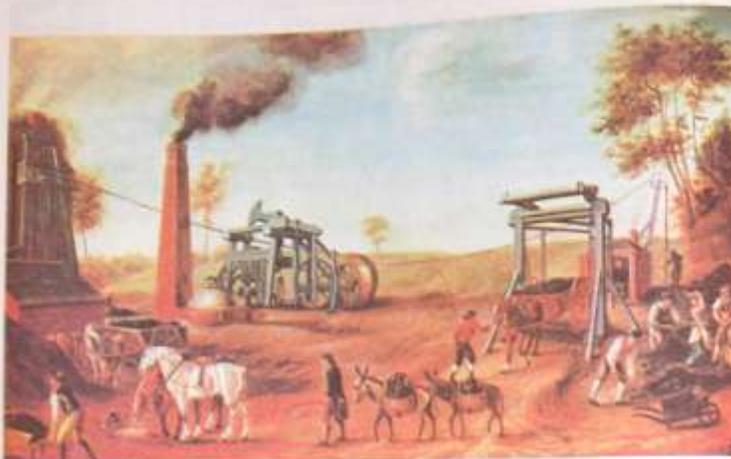
A Revolução Industrial foi a grande transformação econômica da segunda metade do século XVIII. Começou na Inglaterra, com o aparecimento das fábricas, que substituíram o artesanato, produzido pela família. A primeira indústria a se beneficiar

da grande transformação foi a de tecidos, depois que inventaram a máquina de fiar e o tear, movidos por quedas-d'água. Mas essas máquinas hidráulicas apresentavam um inconveniente: só podiam ser instaladas onde houvesse cursos de água, muitas vezes longe dos centros de consumo, o que encarecia o transporte dos artigos fabricados. Com a invenção da máquina a vapor, por James Watt, surgiram as cidades fabris, onde se concentravam fábricas de tecidos, com máquinas de fiação e teares movidos a vapor. Ainda como força motriz, o vapor foi aplicado aos transportes: o inglês Stephenson inventou a locomotiva e o norte-americano Fulton, o barco a vapor (...) (p.76).

Percebe-se, que esta forma de apresentação da imagem pode sugerir três maneiras diferentes de interpretação: a primeira, mais facilmente reconhecível, é a de adorno do texto escrito e a visualização de uma cena de trabalho da época da Revolução Industrial, induzida pela leitura do título do capítulo. A segunda forma de leitura seria o leitor fazer o reconhecimento das informações da imagem visual. Isto ocorreria se o leitor entendesse que existe uma relação entre as expressões “Revolução Industrial” e “Máquinas a vapor”, com as representações das máquinas que aparecem na imagem. Poderia também acontecer uma terceira forma de interpretação, pois a iconografia não apresenta legenda e não existe uma relação direta com o texto escrito. Neste caso, abre-se a possibilidade da realização de outras formas de leituras visuais, que dependeria da experiência de vida do leitor. Por exemplo, ele poderia visualizar na imagem cenas que valorizam o trabalho braçal, ou carroças e burros de carga fazendo o papel de meios de transporte; entre outras possibilidades de reconhecimento iconográfico. No entanto, essa leitura seria apenas informativa, ou fruto da imaginação do leitor, pois, como a iconografia não é acompanhada de nenhuma informação escrita, o leitor teria dificuldade de identificar o tempo em que ocorreu a cena e o local que foi representado.

Hoje em dia, a apresentação de uma iconografia sem as referências de sua produção, ou então, sem legendas explicativas, é considerada uma forma abominável de composição gráfica. Esta reação é a mesma para qualquer autor ou editor de livros didáticos de história, ou, então, para os examinadores do PNLD. Isto se dá, porque a forma escolar de composição dos livros didáticos atuais prega que as imagens visuais devem vir sempre associadas às legendas explicativas com as informações da sua produção, localização e autoria.

## Capítulo 14 A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL



### Antecedentes e características

A Revolução Industrial foi a grande transformação econômica da segunda metade do século XVIII. Começou na Inglaterra, com o aparecimento das fábricas, que substituíram o artesanato, produzido pela família.

A primeira indústria a se beneficiar da grande transformação foi a de tecidos; depois que inventaram a máquina de fiar e o tear, movidos por quedas-d'água. Mas essas máquinas hidráulicas apresentavam um inconveniente: só podiam ser instaladas onde houvesse cursos de água, muitas vezes longe dos centros de consumo, o que encarecia o transporte dos artigos fabricados.

Com a invenção da máquina a vapor, por James Watt, surgiram as cidades fabris, onde se concentravam fábricas de tecidos, com máquinas de fiação e teares movidos a vapor.

Ainda como força motriz, o vapor foi aplicado aos transportes: o inglês Stephenson inventou a locomotiva e o norte-americano Fulton, o barco a vapor.

A indústria de tecidos também foi muito favorecida pela invenção da máquina de desfiar algodão, que substituiu o trabalho manual, muito demorado, e tornou abundante a matéria-prima à disposição das fábricas.

No final do século XIX houve a segunda Revolução Industrial: a eletricidade substituiu o vapor e apareceu o motor de combustão interna, movido pelos derivados do petróleo, como a gasolina.

A segunda revolução também marcou um grande desenvolvimento nos meios de transporte, com o navio a motor, automóvel e avião. Igual progresso verificou-se nos meios de comunicação: foram inventados o telégrafo e o telefone.

Do ponto de vista da força motriz, pode-se dizer que a evolução tecnológica apresentou as seguintes fases:

- quedas-d'água (máquinas hidráulicas);
- vapor;
- eletricidade e derivados do petróleo.

Figura 5 - Imagem da página 76, do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 (21 X 28 cm, imagem reduzida).



Quadro de Delacroix — a Liberdade guiando os povos

Depois da intervenção de Napoleão III na Itália (1859), que ele queria libertar do domínio austriaco, o império tornou-se liberal: foi permitido à imprensa manifestar-se livremente e a oposição na Câmara passou a atacar francamente o imperador.

Napoleão III fez boa administração:

- mandou construir estradas de ferro;
- estimulou o comércio, a indústria e a agricultura;
- reformou Paris com largas avenidas, teatros, hospitais e igrejas.

No exterior, a política de Napoleão III consistiu em fundar no México um império, de efêmera duração, atacado pelos republicanos do presidente Juárez. Aliando-se aos ingleses e turcos, o imperador combateu os russos na Guerra da Criméia. Partidário da unidade italiana, Napoleão III declarou guerra à Áustria e venceu as batalhas de Magenta e Solferino.

A última campanha do Segundo Império foi contra a Prússia, poderoso Estado militar. O imperador foi derrotado pelos prussianos na batalha de Sedan (setembro de 1870) e a República foi proclamada em Paris.

82

### Terceira República

Além da perda da Alsácia e de parte da Lorena, a França teve que pagar aos vencedores, como indenização de guerra, a quantia de cinco bilhões de francos. Graças aos esforços do presidente Thiers, a dívida foi saldada antes do prazo estipulado pelo Tratado de Frankfurt e a França ficou livre da ocupação alemã.

No governo do sucessor de Thiers, marechal Mac-Mahon, os realistas tentaram, sem êxito, restaurar a monarquia.

Na presidência de Júlio Grévy, a França aumentou seu império colonial, adquiriu a Tunísia, na África, e Tonquim, na Ásia.

No fim do século passado, a França concluiu com a Rússia uma aliança defensiva para manter a paz e, em 1907, formou-se a Tríplice Entente: França, Rússia e Inglaterra.

Nas conferências internacionais para a paz, realizadas em Haia, a França, para evitar a guerra, defendeu o programa de limitação de armamento. Entretanto, o perigo de um grande conflito era cada vez maior; a Alemanha continuou a armar-se e, em 1914, começou a Primeira Guerra Mundial.

Figura 6 - Imagem da página 82 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea . 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 (21 X 28 cm, imagem reduzida).



Figura 7-Imagem da página 122 do livro de Borges Hermida – História Moderna e Contemporânea. 4ª série. Companhia Editora Nacional, 1983 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Ao visualizarmos a página 82, desse mesmo livro (figura 6), nota-se que esta traz a reprodução da pintura de Delecroix, “Liberdade guiando os povos”. Nesta forma de editoração, percebi que existe uma diferença no tratamento das ilustrações quando estas se referem às imagens de pinturas canônicas que marcaram determinados períodos históricos.

As dimensões da imagem, nesta página, também são maiores em relação ao espaço destinado aos textos escritos. Neste caso, os autores revelam a autoria e o nome da obra de arte que foi reproduzida; procurando valorizar esses tipos de pinturas em relação às reproduções de outras obras de arte que também compuseram o portfólio de ilustrações desse livro. Porém esse tratamento não representa uma novidade nas metodologias de leitura já apresentadas anteriormente.

Na página 122 (figura 7) localizam-se duas reproduções de fotografias. A primeira fotografia representa um astronauta americano na lua, e, na segunda imagem, visualiza-se um cogumelo de fumaça, resultante de uma explosão nuclear.

Estas reproduções fotográficas são acompanhadas das seguintes legendas: “Neil Armstrong na Lua” e “Explosão da bomba atômica – 1946”. Já o texto explicativo associado a essa iconografia traz algumas informações que podem auxiliar o leitor para realizar a interpretação das imagens:

Em 1969, por duas vezes, astronautas dos Estados Unidos desembarcaram na Lua. O século XX é também o século da Física Nuclear, depois que se conseguiu, pela primeira vez, a desintegração do átomo. Seguiu-se a invenção da bomba atômica, que explodiu em território japonês, já no fim da última guerra mundial (p. 122).

Estas fotografias são apresentadas como provas visuais, e, portanto, sua função é a de propiciar a visualização de cenas que correspondem a um acontecimento histórico. Isto é, podem ser consideradas pelo leitor como testemunho da existência daquilo que está sendo visualizado.

As legendas, por essa razão, são curtas e objetivas, procurando limitar a interpretação e fazendo com que todos os leitores entendam uma mesma mensagem. Essa forma de controle não propicia que o leitor tenha qualquer ação criativa ao observar a

imagem. Até hoje em dia, essa forma de utilizar fotografias como prova de um fato é uma prática muito utilizada pelos meios de comunicação, como os jornais, revistas e a televisão.

**Os livros de Gilberto Cotrim – o uso de imagens visuais é importante para o ensino, porém deve ser associado ao texto escrito.**

Encontrei também os livros da coleção de Gilberto Cotrim e Álvaro Duarte de Alencar na coleção de livros didáticos do Laboratório de História da FESB, Bragança Paulista. O livro consultado pertence à primeira edição desta coleção. Ela é formada por quatro livros textos não consumíveis e um caderno de exercícios para cada série. O livro analisado apresenta o seguinte título: **História Geral – para uma geração Consciente – Moderna e Contemporânea** – Livro do Professor. São Paulo: Saraiva, 1984. 1ª edição. Consultei também o manual do professor e o caderno de atividades relacionado a esse livro. O Manual do Professor apresenta apenas o planejamento de aulas, concentrando-se na apresentação dos conceitos de cada capítulo, nos objetivos gerais e específicos que devem ser alcançados nas aulas de História. Não trazem, portanto, nenhuma orientação sobre o uso do material didático, nem sobre o uso de imagens visuais no ensino. O caderno de exercícios também não apresenta nenhuma atividade com imagens visuais.

Este autor vem do meio escolar; ele foi professor de História do ensino fundamental nos anos finais da década de 1970 e na década de 1980, e, até os dias de hoje, continua a fazer parte do conjunto de autores da editora Saraiva. Seus livros foram e são, atualmente, muito adotados nas escolas.

A coleção insere-se dentro dos processos de mudanças dos padrões editoriais que ocorreram nos anos iniciais da década de 1980. Apresenta uma concepção de ensino de História que aborda o tempo histórico de forma cronológica, linear e evolucionista, apresentando as problemáticas relativas aos sujeitos históricos num contexto que se configura a partir do conceito de “luta de classes”. Entretanto, valoriza ainda, os personagens políticos, os heróis, as datas e fatos comemorativos da história.

A editora Saraiva foi fundada em 1914 por Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, de origem portuguesa. A partir do ano de 1934, esta editora inicia a produção de livros didáticos, associada a edição de livros jurídicos, atividade editorial pela qual vai tornar-se mais conhecida.

Os capítulos dos livros dessa coleção são estruturados da maneira tradicional, os textos escritos são divididos em subitens que valorizam temas da história política dos diferentes países e períodos estudados. A divisão dos textos permanece em duas colunas; as linhas são curtas e o espaçamento é adequado à visualização e à leitura. São impressas uma, duas ou três iconografias por página. As imagens visuais são reproduções de pinturas, esculturas, fotografias de prédios arquitetônicos ou então fotografias jornalísticas, que registram o instante de um determinado evento. As páginas finais do capítulo apresentam um resumo histórico do período trabalhado no capítulo, sendo que duas delas são reservadas para expor as obras de arte da mesma época. Além disso, nas duas últimas páginas é apresentada uma linha do tempo ilustrada.

Este livro exhibe muitas reproduções de pintura quando trabalha temas relativos a fatos históricos que ocorreram no período anterior ao século XIX. Mas quando os capítulos passam a abordar temas relativos a acontecimentos históricos posteriores ao século XIX, as reproduções fotográficas tomam conta do cenário das páginas.

Quando analisei esses livros na relação com as coleções de Sérgio Buarque de Holanda e de Borges Hermida, encontrei algumas semelhanças e mudanças nas formas de apresentação visual. Diferentemente das imagens produzidas na coleção de Sérgio Buarque de Holanda, este autor utiliza muitas imagens originadas de fotografias para registrar patrimônios arquitetônicos produzidos nos séculos anteriores. Além disso, a maioria das páginas do livro apresenta iconografias; no entanto, com dimensões menores, se comparadas às utilizadas nos livros de Holanda e Hermida. As dimensões das imagens visuais são diagramadas com menor dimensão para abrirem mais espaço de impressão para os textos escritos. Este livro didático apresenta textos escritos mais longos em relação aos produzidos na década de 1970. Essa forma de diagramação de imagens visuais menos e maior quantidade de textos escritos vai tornar-se uma propensão dos projetos gráficos da

época. Percebi, durante esta pesquisa, que essa tendência vai permanecer nos projetos gráficos de muitos livros didáticos até os dias atuais.

Observando a página 14 (figura 8), pude comprovar esta afirmação, visualizando como as imagens diminuíram de tamanho em relação aos livros editados na década anterior, ou, então, em relação às iconografias que encontramos nos livros de Borges Hermida da década de 1980. Os textos escritos ganharam mais espaço na composição das manchas gráficas, valorizando seu papel como portador de conteúdos. Esta página que analisei pertence ao interior do capítulo, que apresenta o seguinte título: “O estado Moderno na Europa”.

É possível reconhecer que a coluna da esquerda, no alto da página, apresenta um texto escrito e a sua direita encontra-se uma reprodução de um retrato impresso em preto e branco. Este traz a seguinte legenda: “Henrique VII. O fundador da Dinastia Tudor.”

As informações que se encontram no texto explicativo: “Na Inglaterra o absolutismo teve início com o rei Henrique VII (1485-1509)”, (p.14) podem ser associadas ao conteúdo da legenda. Logo abaixo deste texto escrito, destaca-se um *Box*. Neste, é reproduzida a imagem de um documento histórico, escrito manualmente. A legenda, localizada logo abaixo, traz os seguintes dizeres: “fac-símile da Carta Magna”. O texto do interior do *Box* faz referência à imagem, explicando o que foi a carta magna:

O parlamento Inglês tem suas origens no século XII, quando os barões, os cavaleiros e os mercadores ricos das cidades uniram-se contra o aumento dos tributos declarados pelo rei João Sem - Terra (1199- 1216). Como resultado dessa união, o rei foi obrigado a assinar, em 1215, um documento conhecido como **Magna Carta**. (COTRIM, p. 14)

A terceira imagem que compõe a mesma página é a reprodução da pintura de um retrato e traz a seguinte legenda: “A poderosa rainha Elizabeth I”. O texto escrito, que se encontra abaixo, faz referência ao reinado dessa rainha. Não aparece impressa nenhuma informação que revela a origem do documento, o local onde ele se encontra na atualidade, a data de sua confecção, ou sua autoria.



### INGLATERRA

Na Inglaterra o absolutismo teve início com o rei Henrique VII (1485-1509), fundador da Dinastia dos Tudor, que assumiu o poder quando terminava uma longa guerra entre diferentes grupos da nobreza (Guerra das Duas Rosas — 1455-1485). O país encontrava-se enfraquecido pela guerra e a burguesia apoiava Henrique VII, na esperança de vê-lo conduzir a nação à tranquilidade política. Tendo como base esse apoio da burguesia, os sucessores de Henrique VII ampliaram os poderes da monarquia e diminuíram os poderes do Parlamento Inglês.

### ORIGENS DO PARLAMENTO INGLÊS



Facsimile de Carta Magna.

O Parlamento Inglês tem suas origens no século XIII, quando os barões, os cavaleiros e os mercadores ricos das cidades uniram-se contra o aumento dos tributos declarados pelo rei João Sem-Terra (1199-1216). Como resultado dessa união, o rei foi obrigado a assinar, em 1215, um documento conhecido como **Magna Carta**. Esse documento limitava o poder real, estabelecendo, por exemplo:

- a criação de um Comitê de Vigilância composto por 25 barões, que seriam os **Guardões de Lei**
- que o rei estava proibido de lançar tributos sem consultar o **Grande Conselho do Reino**, composto por condes, barões e sacerdotes;
- que nenhum homem livre seria preso, antes de ser devidamente julgado.

Esse Grande Conselho do Reino recebeu o nome de Parlamento durante o reinado de Henrique III (1216-1272), quando assumiu poderes legislativos. Por volta de 1260, o Parlamento dividiu-se em duas câmaras:

- **Câmara dos Lordes**: composta por bispos, abades e nobres;
- **Câmara dos Comuns**: composta por cavaleiros das zonas rurais, por mercadores bem sucedidos etc.



Henrique VII, o fundador da Dinastia Tudor.



A poderosa rainha Elizabeth I.

No reinado da rainha Elizabeth (1558-1603), o absolutismo monárquico inglês fortaleceu-se ainda mais. Entre os principais acontecimentos do reinado de Elizabeth, podemos destacar os seguintes:

- Consolidação da Igreja Anglicana;
- Início da expansão marítima inglesa, com a colonização da América do Norte;
- Ataques a navios espanhóis carregados de ouro e de prata vindos das Américas;
- Guerra contra a Espanha de Filipe II. A Inglaterra conseguiu derrotar a "Invencível Armada" espanhola.

Com a morte de Elizabeth (1603), chegou ao fim a Dinastia Tudor. Como a rainha não deixou descendentes diretos, o trono coube a seu primo Jaime, rei da Escócia, que se tornou soberano dos dois países, com o título de Jaime I. Iniciou-se, com Jaime I (1603-1625), a Dinastia dos Stuart, dando prosseguimento ao absolutismo monárquico inglês.

Figura 8 - Imagem da página 14 do livro de Gilberto Cotrim História Geral – para uma geração Consciente – Moderna e Contemporânea – Livro do Professor. São Paulo: Saraiva, 1984. 1ª edição. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Ao analisar esta página percebi como a forma de elaboração da legenda é semelhante à utilizada nos livros de Borges Hermida. Já em relação à proposta de leitura da imagem visual, é possível encontrar semelhanças com a forma editorial dos livros de Sérgio Buarque de Holanda. Neste caso, o texto explicativo procura trazer informações sobre a imagem para municiar o leitor para fazer a sua interpretação. Entretanto, não é utilizado nenhum instrumento de ligação entre a imagem e os conteúdos do texto escrito como indicado na Figura 1. Apesar disso, é possível que o leitor construa estas relações. Concluo, portanto, que as imagens visuais permanecem sendo empregadas, para que o leitor tenha a visualização de alguma informação que é trazida pelo texto escrito.

Nas páginas 86 e 87 (figura 9), identifiquei uma pequena mudança na proposta de leitura utilizada para as reproduções de obras de arte. Neste espaço são impressas reproduções de pinturas e de uma escultura do século XIX. Estas apresentam o subtítulo “O realismo”. Os textos e as imagens são diagramados em três colunas e a página é dividida em duas partes por uma linha horizontal. Na primeira coluna, acima e à esquerda da página 86, foram impressos apenas textos escritos e, no espaço restante, destinado a segunda e terceiras colunas, foi idealizado um tipo de composição visual, no qual se destaca um pequeno trecho de texto escrito e duas imagens visuais em tamanhos diferentes.

O texto explicativo desta página descreve algumas transformações que ocorreram na sociedade e nas artes:

A partir da segunda metade do século XIX, a sociedade europeia sofreu o impacto de grandes transformações nos campos da ciência, da tecnologia e da filosofia. Inúmeras descobertas e invenções impulsionaram o desenvolvimento das ciências. Difundiu-se um clima de euforia em face dos benefícios da industrialização e das possibilidades do progresso científico. É dentro desse contexto histórico que surge, nas artes, o **Realismo**. Entre as principais características do Realismo, podemos destacar a procura da objetividade, da observação fria e imparcial e do senso crítico. Em oposição ao artista romântico, que considerava o Eu do indivíduo mais importante que o mundo do exterior, o Realismo considera a realidade do mundo mais importante que as paixões do Eu. (p. 86)

No espaço da segunda coluna é impressa a reprodução do retrato de uma figura masculina. A legenda indica que se trata do retrato de Honoré de Balzac. Na terceira coluna, localizada à direita desse retrato, foi colocado o seguinte texto:

Gustave Coubert (1819- 1977), que se empenhava em representar o mundo exterior tal como via, sem artificialismos, intitulou sua exposição de pintura em 1855, de “O realismo, G. Coubert”. A partir dessa exposição, o nome Realismo difundiu-se, servindo para designar todo um movimento artístico. (p.86)

Logo abaixo, é reproduzida em preto e branco a imagem de uma pintura de Coubert, que traz a seguinte legenda:

No quadro **Bonjour Monsier Coubert**, o pintor se auto-retrata caminhando pelo campo, com mochila às costas, quando é cumprimentado por um amigo e cliente. A cena é simples e sincera, despojada de cores ou linhas espetaculares, que marcam a dramaticidade romântica. (p. 86)

Os textos das legendas e os textos explicativos procuram caracterizar o movimento artístico da época das pinturas, ou, então, descrever alguma característica da composição figurativa da imagem, que foi representada na obra de arte.

Se observarmos rapidamente o tipo de composição visual dessas páginas, podemos ter a impressão de que existe uma semelhança com a forma de diagramação utilizada nas páginas destinadas à “Cultura” no livro de Sergio Buarque de Holanda (ver figura 2). Entretanto, as semelhanças se dão apenas pela quantidade de imagens impressas por páginas, ou pela valorização da apresentação de obras de arte, que representam à época que foi estudada pelo capítulo.

Porém, notamos que a forma de diagramação é diferente e, além disso, a divisão das manchas gráficas procura alternar os tamanhos e as cores de impressão das imagens visuais com os textos escritos. Percebe-se, também, que existe uma divisão de conteúdos nestas páginas. Na parte superior da página são impressos os exemplares de quadros de artistas realistas e impressionistas. Na parte inferior, expõem-se as imagens dos pós-impressionistas. Lança-se mão de recursos de composição visual que têm o objetivo de propiciar uma leitura em etapas, fazendo com que o leitor movimente os olhos em direções diferentes, para fazer as ligações entre os textos escritos e as imagens visuais.



Figura 9 - Imagem das páginas 86 e 87, do livro de Gilberto Cotrim, Álvaro Duarte de Alencar. História Geral – para uma Geração Consciente. Moderna e Contemporânea. 8ª série. 1º Grau . São Paulo: Saraiva, 1984. (21 X 28 cm, Imagem reduzida).

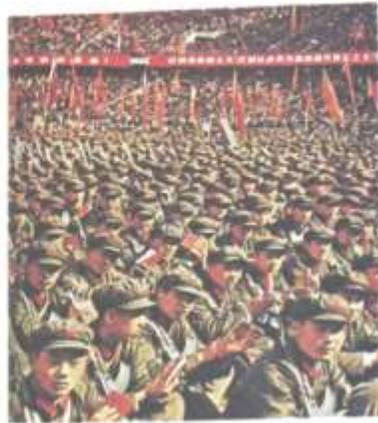
Terminada a guerra com o Japão, em 1945, recomeçaram as hostilidades entre comunistas e nacionalistas, culminando com a vitória final das forças lideradas por Mao Tse-tung, em 1949. Foi proclamada, então, a República Popular da China, sob o comando de Mao Tse-tung. Vencido, Chiang Kai-shek refugiou-se, sob a proteção dos Estados Unidos, na Ilha de Formosa, fundando a China Nacionalista.

No princípio, os comunistas chineses receberam apoio material da União Soviética para fazer a sua Revolução. Entretanto, a partir de 1958, a aliança entre os dois países foi abalada. Surgiram sérios conflitos que levaram a choques armados na fronteira entre os dois países. Os Estados Unidos, aproveitando-se do rompimento entre os dois países socialistas, procuraram estimular uma política de aproximação com a China.

#### INDEPENDÊNCIA DA ÍNDIA (1947)

A Índia era uma das mais importantes colônias britânicas da Ásia. No decorrer da Primeira Guerra Mundial, os ingleses prometeram aos indianos que se eles lutassem contra os alemães receberiam, em troca, maior autonomia administrativa. Terminada a guerra, entretanto, os ingleses esqueceram suas promessas e passaram a reprimir violentamente todas as tentativas de emancipação da Índia.

O grande líder indiano que se opôs à



Soldados do Povo do exército revolucionário chinês, tocando à mão um exemplar do Pequeno Livro Vermelho de Mao Tse-tung.

dominação inglesa foi Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948), mais conhecido como Mahatma Gandhi. Solicitando aos indianos que não consumissem produtos importados da Europa e que desobedecessem, pacificamente, às ordens inglesas, Gandhi tornou-se célebre pela sua luta não-violenta contra os ingleses. Em 1947, a Índia conquistou sua independência política, mas o território foi dividido em República da Índia e República do Paquistão.

#### INDEPENDÊNCIA DA ÍNDIA



134



Mahatma Gandhi, o grande líder indiano que atuou a lutar com as armas da não-violência.

Figura 10 - Imagem da página 134, do livro de Gilberto Cotrim, Álvaro Duarte de Alencar .História Geral – para uma Geração Consciente. Moderna e Contemporânea. 8ª série. 1º Grau. São Paulo : Saraiva , 1984 (21 X 28 cm, Imagem reduzida).

É importante destacar que os textos escritos trouxeram informações referentes aos pintores, às datas de seus nascimentos e morte, e aos movimentos que os artistas fizeram parte. Foi, a partir dessa época, que alguns livros didáticos começaram a valorizar essas informações, tornando-se uma tendência que começou a se manifestar nos meios editoriais.<sup>112</sup> Como já citei anteriormente o PNLD passou a instituir, a partir de 1998, que todas as imagens impressas nos livros didáticos viessem acompanhadas dos dados do autor, de sua produção e da sua origem.

Já na página 134 (figura 10), observamos mais reproduções fotográficas sendo utilizadas como prova de um fato histórico. É possível ver na parte de cima desta página que a imagem representa uma multidão de soldados chineses. Ela traz a seguinte legenda: “**Soldados do Povo**, do exército revolucionário chinês, trazendo à mão um exemplar do Pequeno Livro vermelho de Mao Tse- tung.”(p.134) .

O texto escrito, editado ao lado da imagem, traz os seguintes dizeres:

Terminada a guerra com o Japão em 1945, recomeçaram as hostilidades entre comunistas e nacionalistas, culminado com a vitória final da forças lideradas por Mao Tse-tung, em 1949. Foi proclamada então a República Popular da China, sob o comando de Mao Tse- tung (...) (p.134).

Este trecho do texto explicativo que aparece na mesma página, faz referência à fotografia dos soldados do povo e sua legenda é utilizada para completar as informações vistas na imagem. Isto sugere que a legenda é utilizada para descrever um aspecto objetivo da imagem, acrescentando informações diferentes das vinculadas ao texto explicativo. Percebe-se que esta forma de tratamento da legenda representa uma pequena alteração em relação aos modelos anteriores. Composições de legendas como esta, também, são encontradas nos livros editados nas décadas posteriores. No final da década de 1990 e início da década dos anos 2000, as legendas passaram a ser utilizadas para trazer diferentes informações, apresentando os dados de produção da imagem e sugerindo outras possibilidades de análise do conteúdo das representações imagéticas.

---

<sup>112</sup> Essa tendência manifestou-se logo após o lançamento das Propostas Curriculares para o 1º grau do estado de São Paulo, em 1986, e ganhou muita força a partir da edição dos PCNs em 1998 e da realização do PNL de 1999. Pois, foi somente neste período que os livros didáticos foram obrigados a apresentar as imagens visuais como documentos históricos.

## **Considerações parciais**

Ao analisar os livros deste período, procurei fazer o levantamento das diferentes propostas de leitura de imagens visuais, utilizadas na década de 1970 e início dos anos 1980. Reconheci que os autores e editores dos livros didáticos, quando utilizaram imagens visuais entre os textos explicativos, tinham como objetivo motivar os alunos, principalmente, para a leitura dos textos escritos. Dentro desta perspectiva, procurei revelar que foi a partir destes anos que os autores e editores tiveram a possibilidade de experimentar o desenvolvimento de diferentes propostas de leituras das imagens visuais nos livros didáticos; construindo saberes editoriais e escolares que serviram de base teórica e prática para o desenvolvimento de novas propostas de leitura de imagens visuais nos livros didáticos das décadas posteriores.

Procurei demonstrar que as propostas de leitura de iconografias com fins didáticos mantinham um papel secundário em relação à prática de leitura dos textos escritos. Ou seja, as imagens eram utilizadas apenas para que os alunos visualizassem as informações que eram fornecidas pelos textos escritos. Estas propostas de leitura obedeciam à tradição que vigorava desde o século XIX nos livros didáticos. São permanências que entendem que o aluno deve ser guiado pelos textos escritos para reconhecer nas imagens as cenas de determinados fatos históricos, ou, então, as imagens servem para mostrar as características pessoais dos personagens representados, as formas de se vestir, ou os atributos que representavam o poder dos indivíduos que se destacaram na História. A hierarquização dos textos escritos sobre as imagens visuais norteia também a identificação dos espaços geográficos e as formas de expressão artística, entre outras possibilidades de reconhecimento dos objetos que são representados nas iconografias. Hoje em dia esse tipo de tratamento de imagens visuais ainda aparece em muitos livros didáticos.

É importante ressaltar que a sobreposição de valor das informações vinculadas nos textos escritos, em detrimento das informações trazidas pelas imagens visuais, aparece em todas as quatro coleções analisadas neste capítulo.

No caso da coleção de Sérgio Buarque de Holanda, percebi que os autores lançam mão de um tipo de elaboração que tenta relacionar de maneira direta e explícita a

“ilustração” ao “texto explicativo”. Isto ocorre quando os autores utilizam signos numéricos para fazer a associação entre os conteúdos dos textos explicativos e as imagens visuais. Nota-se que esta estratégia de diagramação provoca um cerceamento das possibilidades de leitura, limitando e dirigindo os sentidos pluridimensionais das imagens visuais.

Nesta coleção encontrei também, outros dois tipos de proposta de leitura de imagens visuais. Uma delas caracteriza-se pela proposição de uma atividade sobre as iconografias, sugerindo que os alunos façam a comparação entre duas imagens fotográficas. A outra proposta de leitura constitui-se na elaboração de questões sobre as imagens apresentadas no livro. Nestes dois casos, os autores oportunizam que os leitores façam à identificação das diferenças estéticas entre os objetos representados nas iconografias.

Selecionei, também, a proposta de leitura de imagens apresentada pelo livro de Julierme Abreu Costa. O livro desse autor apresenta construções imagéticas que propõem narrativas históricas através de imagens de Histórias em Quadrinhos. Através desse tipo de imagem, o autor procura caracterizar fatos históricos consagrados pela História tradicional. Nota-se que esta forma de produção didática perdeu espaço nos dias de hoje, pois estas narrativas históricas feitas através de histórias em quadrinhos levaram a marca das pedagogias tecnicistas utilizadas na década de 1970 no Brasil. Além disso, esta forma de apresentação visual sofreu muitas críticas em relação às concepções de ensino de História. Estas as acusavam de apresentar visões a-históricas e maniqueístas. Entendia-se que este formato de apresentação de narrativas, a partir de desenhos de história em quadrinhos, abria a possibilidade dos alunos realizarem leituras anacrônicas da história.

Acredito, no entanto, que é necessário reconhecermos que estas propostas de leitura de imagens podem também desenvolver a imaginação dos alunos, proporcionando, além do prazer estético, a criação de noções de espaço e tempo. Notei que as imagens de História em Quadrinhos oportunizavam a construção de seqüências narrativas e o enriquecimento das informações trazidas pelos textos escritos. Tive confirmação dessa idéia pois, escutei vários depoimentos de professores, quando eu ministrava os cursos pelas editoras entre os anos 2003 a 2005 e ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Estes docentes afirmavam que utilizavam atividades de criação de história em quadrinhos como recurso para a

construção de conhecimentos históricos, principalmente para os primeiros anos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Encontrei em alguns livros didáticos<sup>113</sup>, editados hoje em dia, uma forma diferente de uso deste tipo de imagem visual. No livro de Schmidt (2002), que apresentarei no capítulo 5 desta tese, aparecem trechos de histórias em quadrinhos ou *cartoons*, que foram produzidos originalmente para ilustrar revistas de história em quadrinhos ou jornais. Neste caso, essa autora procura caracterizar essas imagens como documentos históricos, através dos quais os alunos são levados a reconhecer características do comportamento das pessoas no passado.

Estudei os livros de Borges Hermida, pois neles não ocorre a ligação entre os sentidos impressos nas imagens e os expostos pelos textos escritos. Procurei demonstrar que as formas tradicionais de uso de imagens visuais nos livros didáticos apresentam também uma função didática, pois as iconografias podem servir como meios de informações que ultrapassam o significado exposto pelos textos escritos.

No caso dos livros de Hermida, as imagens visuais são apresentadas com legendas reduzidas, abrindo a possibilidade de o leitor realizar leituras a partir da identificação das formas que compõem as iconografias. No entanto, na área do ensino da História esse tipo de proposta de leitura de imagens é objeto de problematização, devido à possibilidade de realização de leituras anacrônicas em relação aos documentos visuais. É importante ressaltar, porém, que esse tipo de leitura pode desenvolver sensibilidades visuais no leitor, as quais são importantes para a construção dos saberes relacionados à identificação das diferenças estéticas que marcaram os distintos períodos históricos.

Já nos livros de Gilberto Cotrim, identifiquei que as legendas explicativas apresentavam formas mais elaboradas, contribuindo para o desenvolvimento de propostas de leitura que valorizam a relação de complementação dos sentidos dos textos escritos e das imagens visuais. Percebe-se que esse autor indica nas legendas os dados da autoria das

---

<sup>113</sup> No livro de Dora Schmidt: **Historiar - Fazendo, contando e narrando a História** – Livro do Professor. São Paulo. 2002 aparecem atividades com trechos de revistas de história em quadrinhos e *cartoons*. Esta autora propõe que os alunos as analisem como documentos históricos.

imagens originais e, em muitos momentos, apresenta informações sobre a localização da obra que foi reproduzida no livro. Este tipo de tratamento destinado às imagens impressas passou a ser incentivado pelas normas do PNLD, a partir dos últimos anos da década de 1990 e permanece muito forte ainda hoje. Os intelectuais responsáveis pela elaboração dessas normas justificam que as apresentações dos dados de produção da imagem abrem à oportunidade do leitor fazer o reconhecimento dos tempos de produção das iconografias, podendo desta forma entender que as imagens foram construídas por um autor, que tinha uma determinada intenção no momento da produção da obra.

O próximo capítulo é uma continuidade deste, nele também analiso como foram diagramadas as imagens visuais no interior dos capítulos dos livros didáticos de História. Entretanto, estudo os livros que foram editados nos anos finais da década de 1980, na década de 1990 e nos primeiros anos da primeira década do século XXI. Foi a partir deste período que as imagens visuais nos livros didáticos passaram a ser apresentadas como documentos históricos. Fiz essa separação em dois capítulos, pois foi a partir dos anos finais da década de 1980 que os livros didáticos começaram a apresentar as imagens visuais como documentos históricos.

## Capítulo 4

### As imagens visuais como documentos históricos

A partir dos anos finais da década de 1980, as formas de editoração dos livros didáticos de História, em relação ao uso de imagens visuais, começaram a sofrer muitas mudanças. Estas foram impulsionadas pelo avanço tecnológico, quando as montagens gráficas dos livros passaram a ser produzidas através do recurso de diferentes *softwares* de edição. Neste período os programas de computador tornaram mais rápidos os processos de finalização dos *layouts* de edição dos livros. Além disso, facilitaram a criação de novos arranjos visuais entre as iconografias e os textos escritos.

A grande maioria dos manuais dos professores associados aos livros didáticos, até o início da década de 1990, concentravam suas informações na apresentação de sugestões de planejamentos dos cursos. Neles não encontrei nenhuma grande variação em relação à orientação sobre o uso de imagens visuais nas salas de aulas. Os textos dos manuais apenas chamavam a atenção dos professores para o cuidado que os autores e editores tiveram na seleção das ilustrações que acompanhavam os textos explicativos.

#### **Os livros didáticos de Francisco de Assis Silva, imagens contemporâneas para criar o senso crítico nos alunos.**

Os exemplares dos livros da coleção de **Francisco de Assis Silva**, que foram consultados, pertencem ao acervo do laboratório de História da Fesb<sup>114</sup>. Esses livros foram

---

<sup>114</sup> Toda coleção dos livros de Francisco de Assis Silva também se encontra na Biblioteca de Livros didáticos da USP.

editados nos anos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Este autor foi formado em História pela USP e atuou como professor do ensino fundamental, médio e de cursos pré-vestibulares.

O volume analisado apresentava o título: **História do Brasil – Império e República**. São Paulo: Moderna. 1994. O exemplar do professor era idêntico ao do aluno. Além desse livro, encontrei também os cadernos de atividades destinados aos professores (impressos separados do livro texto, os quais apresentavam as respostas dos exercícios que eram propostos para os alunos). Estes cadernos de atividades não apresentavam exercícios com imagens visuais. A responsável pela pesquisa iconográfica desta coleção foi Vera Lúcia da Silva Barrionuevo.

A editora Moderna foi fundada por Ricardo Feltre (professor e autor de livros de Química) e por mais dois professores em 1968. Inicialmente, publicava apenas livros didáticos destinados ao 2º grau, passando, a partir da década de 1980, a publicar livros didáticos e para-didáticos destinados, também, ao ensino fundamental. Esta editora tinha como objetivo concorrer no mercado editorial com a editora Ática, considerada a maior editora do período.

Francisco de Assis Silva foi professor de história do ensino de 1º grau e seus livros apresentavam muitas semelhanças em relação ao formato da composição visual dos manuais que foram editados no final da década de 1970 e início da década de 1980, exibindo muitas imagens visuais entre os textos escritos. A qualidade de impressão das imagens visuais era superior, se comparada às imagens impressas nos livros que foram produzidos nas décadas anteriores. Isto se justificava pelo desenvolvimento tecnológico dos *softwares* de editoração e pelo uso de papéis com maior gramatura e de melhor qualidade.

A concepção de ensino de história desta coleção insere-se no processo de mudança, ocorrido a partir do lançamento das Propostas Curriculares do Estado de São Paulo. Neste livro, os textos procuram aproximar-se das concepções de ensino defendidas por Paulo Freire e Piaget, construindo uma versão de história identificada com a *Pedagogia Crítica* e a *Crítico-social dos conteúdos*. Os capítulos são iniciados a partir da apresentação de temas geradores, partindo de problemáticas que procuram relacionar o presente com o passado. No entanto, a coleção contempla ainda os conteúdos tradicionais, propondo uma versão da história que é cronológica e linear; no entanto, busca diferentemente sugerir algumas

atividades que estimulavam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da argumentação dos alunos.

Os livros de Francisco Silva apresentavam um conjunto de iconografias que se originaram de reproduções de pinturas, fotografias, charges de revistas, jornais e desenhos que foram produzidos por ilustradores. São impressas, em média, uma a quatro imagens por páginas. Sendo que a maioria delas valorizava representações de movimentos sociais do passado e da atualidade, questões culturais e econômicas e objetos da cultura material. Neste livro encontrei poucos retratos de personagens que são citados, normalmente, pelos livros que trabalham com a História tradicional.

Os espaços de impressão destinados aos textos escritos, são muito superiores aos designados às imagens visuais, seguindo a tendência dos livros editados na década de 1980. Em algumas legendas já aparecem dados da origem, da produção e da autoria das imagens que foram reproduzidas. Isto pode ser entendido como um indício de que os autores consideram que as imagens visuais são documentos históricos.

Os capítulos desse livro são divididos a partir da seguinte estrutura: na primeira parte é apresentado um texto explicativo que valoriza os conteúdos da História política, (aborda-se também alguns aspectos sociológicos e econômicos, expondo-se por vezes a questão da luta de classes), Na segunda parte do capítulo são apresentados subitens que exploram temas da história social, procurando problematizá-los em relação às diferenças e semelhanças sociais que ocorrem nos dias atuais. Os textos escritos aparecem diagramados em duas colunas e também são permeados por imagens visuais. O espaço entre as linhas é de um e meio, possibilitando uma leitura agradável e rápida. Já o vocabulário é controlado e tem o objetivo de atender a capacidade de interpretação, correspondente à idade dos leitores.

Algumas vezes, neste livro, as interpretações das imagens visuais estão ligadas aos conteúdos dos textos explicativos, como já demonstrei nos casos no capítulo anterior. Mas, em outros espaços deste livro, encontrei propostas de leitura de imagens que já trabalhavam as iconografias como documentos históricos. Nestes espaços de leitura, as imagens visuais assumiram outras funções didáticas, as quais não se limitavam a estimular e motivar, ou, então, apenas enfeitar os textos escritos.

As páginas 32 e 33 (figura 11) abrem o capítulo 4, cujo título é “Economia e Sociedade Brasileiras na Segunda Metade do Século XIX”. A forma como são impressas as imagens, nestas duas páginas, revela como os métodos de diagramação editorial já sofreram alterações em relação aos livros editados em décadas anteriores.

As legendas que aparecem neste livro trazem informações que, associadas ou não, podem revelar a localização do espaço representado; a descrição dos objetos que aparecem na imagem; a data de sua produção; o nome do produtor da imagem; a localização onde encontra-se a obra original.

Na página 32 é impressa, em destaque, a reprodução de uma fotografia que retrata uma Rua do Rio de Janeiro, em 1865. Esta imagem aparece impressa, destacada ao centro da página, logo abaixo do título do capítulo. Nesta imagem é possível visualizar uma rua, onde se reconhece as fachadas das casas e o prédio de uma igreja e onde se encontram diferentes tipos de automóveis estacionados. A legenda dessa fotografia informa-nos o nome desta rua e em que cidade esta se encontra. Além disso, o texto da legenda indica a data da produção da fotografia e o nome do fotógrafo. “Rua direita, depois 1º de Março. Rio de Janeiro, 1865 (Leuzinger)”.

Abaixo da fotografia da página 32, é impressa uma epígrafe que traz uma frase produzida por Emília Viotti da Costa, produzida por essa historiadora quando analisou o processo de urbanização das cidades brasileiras no final do século XIX, a saber,

O processo de urbanização, tal como se deu no século XIX, contribuiu para acentuar a distância entre o habitante do interior e o da capital. (...) Frequentemente, não a muitos quilômetros de distância, o caboclo vegetava, à margem do progresso. (Emília Viotti da Costa). (p. 32)

Esta montagem editorial caracterizada pela associação do título do capítulo, pela fotografia e pela epígrafe tem como objetivo propor que o leitor reflita, inicialmente, sobre o tema que será discutido no interior do capítulo. Abre, portanto, a possibilidade do professor estimular leituras que podem expressar o conhecimento prévio dos alunos em relação às características do meio urbano.

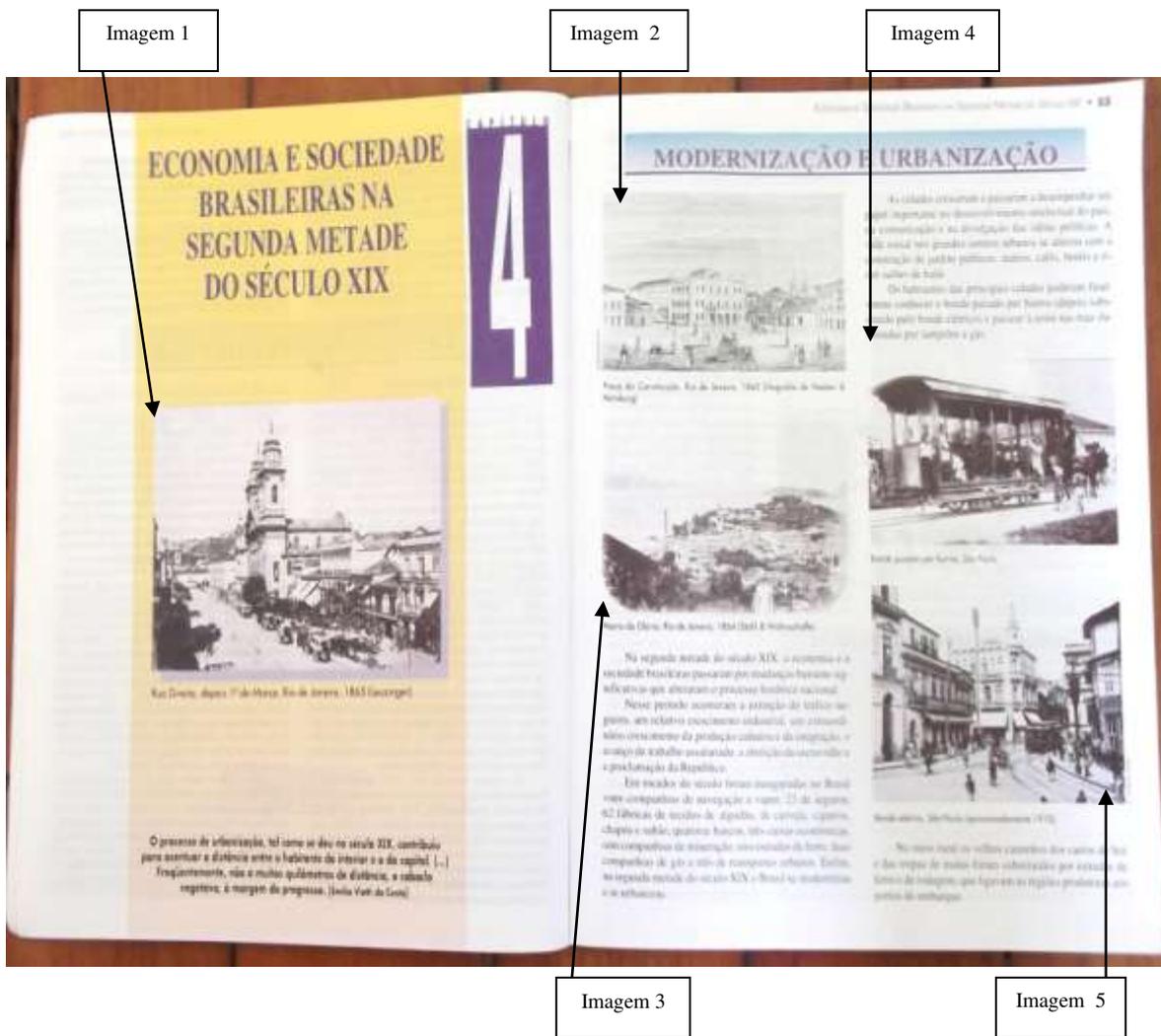


Figura 11 - Imagem das páginas 32 e 33, do livro de Francisco de Assis Silva. História do Brasil. 2. Império e República. São Paulo: Moderna. 1994 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Esta montagem editorial obedece à seguinte ordem metodológica. Em primeiro lugar, sugere que o professor estimule os alunos através do diálogo, discutindo as experiências vividas pelos educandos, e relacionando-as ao conteúdo que será ensinado na sala de aula. Em segundo lugar, o professor pode servir-se da frase da historiadora para produzir problematizações sobre o tema. Neste caso, ele faria uma breve discussão sobre o problema proposto. A partir de então, o docente passa a expandir a discussão, levando em conta as diferentes dimensões históricas, sociais, políticas, éticas e econômicas que o problema suscita<sup>115</sup>.

Em relação à metodologia que norteou esta proposta de leitura de imagem, é possível, ainda, identificarmos que os autores produziram dois tipos de estímulos diferentes. A imagem representa uma rua no passado, isso poderia estimular que o leitor fizesse comparações entre o tempo passado e o presente, pois, na imagem, o leitor pode identificar que os edifícios produzidos no passado, ou os automóveis são diferentes dos edifícios e veículos do presente.

É importante notar que os autores não fazem a descrição da imagem fotográfica, e não apresentam nenhum tipo de instrução que procura dirigir o olhar do leitor para a realização desse tipo de leitura. Assim, essa montagem gráfica deixa em aberto a forma como se dará a leitura.

Na página seguinte, os autores apresentam outro tipo de proposta de leitura de imagens. A página 33 exibe quatro imagens impressas e traz o seguinte subtítulo: “Modernização e Urbanização”. Aparecem quatro imagens impressas, sendo que as duas imagens da coluna da esquerda são reproduções de origens diferentes: a primeira de uma litografia e a segunda de uma fotografia. Elas são impressas antecedendo os textos escritos e, portanto, são visualizadas em primeiro lugar.

A reprodução da litografia retrata uma praça do Rio de Janeiro. Nela destaca-se a representação de dois trolés, que são puxados por cavalos. É possível identificar, ainda, dois cavaleiros que transitam entre indivíduos que andam a pé. Este espaço urbano compõe o cenário de uma cidade que têm como pano de fundo as fachadas dos prédios e a praça.

---

<sup>115</sup> Este tipo de metodologia foi proposta por Demerval Saviani e ficou conhecida como pedagogia Histórico-crítica. Nos primeiros anos da década de 1990, este método começou a ser aplicado nas escolas e caracterizava-se por dividir o trabalho pedagógico em cinco etapas principais: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse e Prática Social Final. Para aprofundamento desta metodologia, consulte: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

Sua legenda destaca que se trata da: “Praça da Constituição, Rio de Janeiro, 1845 (Litografia de Heaton& Hensburg)”.

Logo abaixo desta imagem é impressa mais uma reprodução de outra fotografia, na qual é possível visualizar ao longe um conglomerado de edifícios que compõem a paisagem urbana de uma cidade. Percebe-se, também, que a imagem representa uma cidade litorânea. Sua legenda traz os seguintes dizeres: “Morro da Glória, Rio de Janeiro, 1864 (Stahe & Wahnschaffe).”

Após a visualização das imagens, o leitor encontra o seguinte texto:

Na segunda metade do século XIX, a economia e a sociedade brasileira passaram por mudanças bastante significativas que alteraram o processo histórico nacional.

Nesse período ocorreram a extinção do tráfico negreiro, um relativo crescimento industrial, um extraordinário crescimento da produção cafeeira e da imigração, o avanço do trabalho assalariado, a abolição da escravidão e a proclamação da República.

Em meados do século foram inauguradas no Brasil vinte companhias de navegação a vapor, 23 de seguros, 62 fábricas de tecidos de algodão, de cerveja, cigarros, chapéu e sabão, quatorze bancos, três caixas econômicas, oito companhias de mineração, oito estradas de ferro, duas companhias de gás e três de transportes urbanos. Enfim, na segunda metade do século XIX o Brasil se modernizou e se urbanizou.

As cidades cresceram e passaram a desempenhar um papel importante no desenvolvimento intelectual do país, na comunicação e na divulgação das idéias políticas. A vida social nos grandes centros urbanos se alterou com a construção de jardins públicos, teatros, cafés, hotéis e ricos salões de baile. Os habitantes das principais cidades puderam finalmente conhecer o bonde puxado por burros (depois substituído pelo bonde elétrico) e passear à noite nas ruas iluminadas por lâmpadas a gás. (p. 33)

Abaixo deste texto e na coluna ao lado são impressas as imagens quatro e cinco. A quarta reprodução fotográfica representa um bonde sendo puxado por cavalos. Nota-se que ele corre por trilhos da rua de uma cidade. É possível perceber que uma pessoa tem a função de ser o condutor desse veículo. O leitor pode visualizar que o bonde é um meio de transporte que possui muitas aberturas laterais, por onde as pessoas transportadas podem subir ou descer. Abaixo dessa imagem, aparece a seguinte legenda: “Bonde puxado por burros, São Paulo”.

A quinta reprodução traz a imagem das ruas de uma cidade grande, onde é possível identificarmos a figura de vários prédios. Essa rua é cortada por trilhos, onde corre um bonde ao fundo. Nota-se que existem muitos transeuntes nas ruas e nas calçadas. Podem-se reconhecer os postes de luz nas calçadas e, também, uma carroça sendo puxada por um

cavalo. A legenda dessa imagem traz os seguintes dizeres: “Bonde elétrico, São Paulo (aproximadamente 1910)”.

Abaixo das imagens é impresso o seguinte texto: “No meio rural os velhos caminhos dos carros de boi e das tropas de mulas foram substituídos por estradas de ferro e de rodagem, que ligavam as regiões produtoras aos portos de embarque” (p.33).

Ao visualizarmos a página como um todo, podemos identificar que este tipo de montagem editorial procura introduzir o tema que será trabalhado no capítulo. Partindo do uso dessa forma de composição de linguagens verbais e não verbais, o professor poderia instrumentalizar o tema do capítulo, propondo que o estudante construísse comparações e interpretações sobre as imagens.

No caso da impressão das imagens dois e três, os autores não deixaram claro quais foram suas intenções em relação à produção de significados históricos. Poder-se-ia imaginar que eles propuseram que o leitor fizesse a comparação entre as imagens, pois ambas tratam-se da cidade do Rio de Janeiro, e foram produzidas em tempos e com técnicas diferentes. No entanto, não existe nenhuma sugestão para a realização dessa comparação. Por isso, é provável que o leitor limite-se a identificar que se trata de duas formas de representação da cidade feitas em técnicas diferentes; ou então, ele pode reconhecer que as imagens são utilizadas, apenas, para decorar o texto escrito, ilustrando o crescimento da cidade do Rio de Janeiro.

Já nas quarta e quinta imagens existem a possibilidade do leitor reconhecer que ocorreu um progresso técnico nos meios de transporte, entre o final do século XIX e início do século XX. Assim, é possível que o leitor faça a comparação entre imagens visuais entendendo que as duas iconografias tratam de temas semelhantes. Além disso, as legendas e o texto explicativo dirigem a leitura para o reconhecimento do progresso técnico dos bondes. Reconhecemos, portanto, que o recurso utilizado pelos autores é a comparação entre imagens visuais e que esta pode ser confirmada pelas informações lidas no texto explicativo.

Em relação às imagens dos bondes, é importante notar que as legendas destacam as datas de produção das fotografias, possibilitando, portanto, a construção de análises de diferentes temporalidades.

Neste livro, encontrei mais um método de leitura de imagens que acredito ser inovador. Esta proposta aparece no final de todos os capítulos do livro e é apresentada como uma atividade que procura sintetizar o conteúdo desses capítulos. Apresenta sempre o subtítulo “Síntese”, e constitui-se de uma série de fotografias, produzidas na atualidade, que são associadas a um texto escrito que discute algum problema histórico. Nota-se que as imagens visuais têm o objetivo de despertar o senso crítico dos alunos/leitores, pois exibem cenas que contribuem para que eles possam estabelecer relações contraditórias entre o passado e a atualidade.

No caso da página 39 (figura 12), observamos a composição de três reproduções fotográficas, as quais cobrem quase todo o espaço de impressão da página. A primeira imagem, localizada na parte superior da página, representa a figura de três homens (dois negros e um mulato). Estes indivíduos encontram-se agachados, estão trajando somente calções e são visualizados em um espaço urbano que sugere falta de recursos.

Logo abaixo são expostas duas imagens com dimensões menores e equivalentes, que também representam cenas da vida urbana na atualidade. A imagem da esquerda tem como cenário uma cidade grande, na qual uma criança negra é levada por um policial que a direciona para entrar em uma viatura, possivelmente a detendo. Já a terceira imagem representa crianças trabalhando na rua, fazendo a limpeza de pára-brisas dos carros.

As três reproduções fotográficas são associadas a seguinte legenda: “Não integração, discriminação e abandono”. Ao lado esquerdo destas imagens aparece impresso, em letras menores, o nome do autor das fotografias e da agência responsável pela sua distribuição: “Marcos Rosa/Angular- stock Photos”.

Abaixo dessa imagem aparece o seguinte texto:

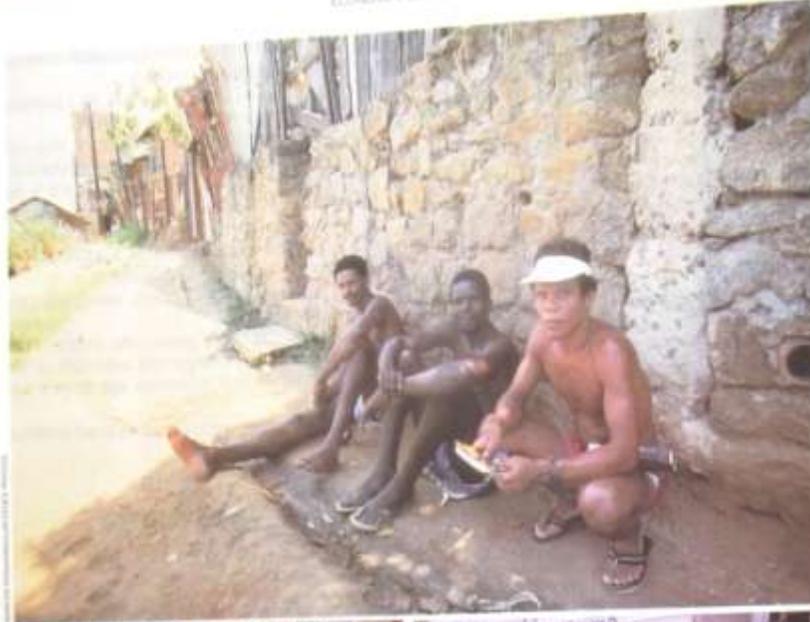
#### Síntese

Com a modernização e a urbanização do Brasil na segunda metade do século XIX, as cidades passaram a desempenhar papel importante no crescimento intelectual do país, na comunicação e na divulgação das idéias políticas.

O café foi o principal responsável pelas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas naquela época. A principal causa do aumento da produção cafeeira foi o crescimento do mercado consumidor europeu e especialmente a do mercado norte-americano.

Em duas regiões especiais o café encontrou condições propícias para o plantio: o Vale do Paraíba e o Oeste paulista.

O problema da mão-de-obra para a lavoura cafeeira cresceu a partir da Lei Eusébio de Queirós, que extinguiu definitivamente o tráfico negro.



«Não-integração, discriminação e abandono»

## SÍNTESE

Com a modernização e a urbanização do Brasil na segunda metade do século XIX, as cidades passaram a desempenhar papel importante no crescimento intelectual do país, na comunicação e na divulgação das idéias políticas.

O café foi o principal responsável pelas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas naquela época.

A principal causa do aumento da produção cafeeira foi o crescimento do mercado consumidor

Figura 12 - Imagem da página 39 do livro de Francisco de Assis Silva. História do Brasil. 2. Império e República. São Paulo: Moderna, 1994 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Para a burguesia industrial, o negro tinha de ser livre e assalariado para poder comprar produtos industrializados.

O sistema de parceria, criado pelo senador Vergueiro, fracassou devido à tapeação aos imigrantes, aos maus-tratos e à vida miserável que eles levavam nas fazendas paulistas.

Com o fracasso do sistema de parceria, a solução para o problema da mão-de-obra na lavoura cafeeira foi à introdução do trabalho assalariado.

A imigração e o trabalho assalariado aceleraram o fim da escravidão no Brasil.

A tarifa Alves Branco, de 1844, foi a primeira atitude protecionista à indústria no Brasil.

O crescimento industrial no Brasil na segunda metade do século XIX se deve ao protecionismo alfandegário e ao capital oriundo do café e da extinção do tráfico negro.

A partir da Guerra do Paraguai intensificou-se a campanha abolicionista, e o Exército negou-se a perseguir escravos fugidos.

A lei áurea liberou o negro, mas jogou-o na marginalidade.

A marginalização, o preconceito, o racismo e a discriminação a que o negro está submetido se deve principalmente à indiferença das elites e das autoridades. Por isso a democracia racial no Brasil continua sendo um mito (p. 39,40).

Este texto trata do fenômeno da urbanização das cidades brasileiras, que ocorreu na segunda metade do século XIX e proporcionou a modernização das cidades, resultando no desenvolvimento intelectual e possibilitando a divulgação de novas ideias políticas. Apresenta, também, algumas questões referentes ao problema da exploração do trabalho nas fazendas de café, e os fenômenos que marcaram a transição do sistema escravista para o assalariado. E, por fim, conclui que as diferentes ações comerciais, políticas e legais, que foram apresentadas neste período, resultaram na discriminação e marginalização das populações negras em nossa sociedade.

Esta proposta de leitura de imagens pode ser considerada inovadora, pois, associa o conteúdo do texto explicativo, que explica o processo de marginalização do negro na história do Brasil, com as informações visuais das fotografias, que mostram representações da atualidade, procurando revelar que existem pessoas que estão expostas a condições de pobreza, marginalização e preconceito. Este tipo de montagem gráfica pode conduzir o leitor para a produção de reflexões sobre as suas próprias práticas, ou para ações relativas ao seu cotidiano urbano.

Conclui-se, portanto que esse tipo de atividade possibilita que o leitor entenda e reflita sobre novas posturas, suas práticas ou suas atitudes em relação a esses problemas sociais. Além disso, estes documentos fotográficos poderiam provocar discussões sobre as permanências e mudanças relacionadas aos problemas sociais que afligem parte da população negra em nosso país.

Como as imagens são documentos históricos que representam problemas sociais e urbanos no presente, seria possível também que tanto o professor como os alunos, quando visualizam essas imagens, identifiquem sem um grande esforço como estas reproduções encontram-se dentro da categoria da fotografia jornalística. Ou seja, é o impacto representado pela força dessas representações da realidade da vida em sociedade que tem mais valor como mensagem.

Reconheço que essa forma de uso de imagens visuais, diferencia-se das propostas de análises de séries de documentos visuais, que produzem narrativas históricas associando às informações das imagens com a análise de textos escritos. Esta atividade didática caracteriza-se, portanto, um método de leitura das iconografias que representa um saber escolar. Comprovo isso, pois este método é diferente da metodologia de análise de séries de documentos visuais produzida pelo saber acadêmico - ver por exemplo o trabalho de Ana Maria Maud (2004). Esta autora é atualmente uma das pesquisadoras brasileiras que procurou entender como foram produzidas as metodologias de análise de documentos fotográficos. Em seu artigo intitulado “Fotografia e História - possibilidades de análise”<sup>116</sup>, ela faz o levantamento das bases teóricas que fundamentaram as metodologias de leitura de imagens técnicas<sup>117</sup>.

Mauad (2004) constrói suas argumentações a partir dos referenciais teóricos que se fundamentaram nos conceitos semióticos de Umberto Eco, de Lorenzo Vilches e Annateresa Fabris. Segundo essa autora a fotografia insere-se dentro de um circuito cultural:

Tal perspectiva remete ao circuito social da fotografia nos diferentes períodos de sua história, incluindo-se, nesta categoria, todo o processo de produção, circulação e consumo das imagens fotográficas. Só assim será possível restabelecer as condições de emissão e recepção da mensagem fotográfica, bem como as tensões sociais que envolveram a sua elaboração. Desta forma, texto e contexto estarão contemplados.

Os textos visuais, inclusive a fotografia, são resultados de um jogo de expressão e conteúdo que envolve, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor. Cada um destes três elementos integra o resultado final, à medida que todo o produto cultural envolve um *locus* de produção e um produtor, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade, um leitor ou destinatário, concebido

---

<sup>116</sup> Fotografia e História – possibilidades de análise- Ana Maria Mauad IN CIAVATTA, Maria ; ALVES, Nilda (orgs.) . **A leitura de Imagens na Pesquisa social : História , comunicação Educação** . São Paulo: Cortez, 2004.

<sup>117</sup> Já apresentei os princípios metodológicos defendidos por essa autora no primeiro capítulo desta tese. Para ela, o historiador pode trabalhar: “com imagens em série ou dentro de uma coleção e utilizar a intertextualidade”(p.20).

como um sujeito transindividual cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere e, por fim, um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de investimento de sentido. (p 22)

Por isso, o historiador que desenvolve o trabalho com fontes iconográficas deve ter a habilidade de reconhecer que “uma fotografia é uma fotografia”; ou seja, o uso da imagem fotográfica como documento histórico deve ampliar as informações trazidas pelo texto escrito sobre um determinado tempo histórico. E, tanto o historiador, como o leitor, deve reconhecer que essas informações não são neutras, e foram produzidas em um determinado tempo.

### **Os livros após os PCNs e os PNLD (1998/99).**

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, as apresentações editoriais dos interiores dos capítulos sofreram mais alterações nas formas de organização dos conteúdos e nos tipos de atividades sugeridas. Alguns livros didáticos passaram a assumir, claramente, as seguintes propostas histórico- pedagógicas.

De acordo com Stamatto (2007):

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais, Lev S. Vygotsky (1896- 1934: abordagem *Sócio – histórica* ou *Sócio – cultural*) considera o meio social decisivo para que se consiga internalizar este processo e para *que se passe a assumir como seus os dados da realidade apreendidos pela aprendizagem* (MOREIRA, P.R., 1996, p. 73; FONTANA e CRUZ, 1997, p. 64) . Na Educação, a teoria que relaciona os pressupostos sócio - históricos e cognitivistas tem sido denominada de *Sócio – construtivista* (ou ainda *Construtivismo – interacionista*). Na disciplina de História, isto se reflete especialmente nas propostas que trabalham com fontes históricas fazendo o aluno elaborar explicações, construir interpretações para fatos históricos. Nesse sentido, esta abordagem incorpora a idéia de que o saber produzido sobre o passado é construído a partir dos vestígios deixados pelos próprios homens. Os livros didáticos, que procuram seguir essa tendência, muito recente na área, exigem a organização de investigações e pesquisas, permitindo a indagação e análise de fontes e documentos (p.44).<sup>118</sup>

---

<sup>118</sup> STAMATTO (2007) op.cit.

A partir da década de 1990, as editoras passaram a oferecer diferentes formatos de livros didáticos no mercado, que apresentavam concepções históricas/ pedagógicas variadas, e que procuravam atender os diferentes segmentos e propostas pedagógicas de educação. Dentre as variadas coleções que passaram a compor o catálogo das editoras, encontram-se desde livros com uma concepção mais *conteudista*, até os livros que ficaram conhecidos por propor atividades *sócio-construtivistas*. A partir desse rol de possibilidades de abordagens históricas, encontrei diferentes concepções de organização e apresentação dos conteúdos nos livros pesquisados neste período<sup>119</sup>: uma primeira forma valorizava a seleção de conteúdos seguindo as visões informativas de fatos históricos, priorizando a narrativa dos acontecimentos do passado numa sequência progressiva e linear. Uma segunda que procurava articular a informação histórica com recortes canônicos, associando esses conteúdos a uma dimensão mais construtiva dos conhecimentos históricos. Ou seja, uma parte do interior do capítulo apresentava o recorte tradicional, valorizado há décadas como conhecimento fundamental da disciplina de História, e a outra parte do capítulo – principalmente a destinada às atividades - procuravam inserir textos críticos e diferentes fontes históricas que poderiam complementar ou então contradizer os conteúdos tradicionais apresentados na primeira parte do capítulo.

Encontrei, ainda, uma terceira concepção de livros didáticos que privilegiavam apenas os recortes temáticos da História. Estes livros propunham discutir conceitos e metodologias que sugeriam que o aluno participasse da construção do conhecimento histórico. Esses livros já não obedeciam à cronologia tradicional e consideravam que a abordagem histórica deveria ser dinâmica e contraditória.

Neste período, percebe-se também, que ocorreu um refinamento em relação aos processos gráficos relacionados à produção dos livros didáticos. Os profissionais das editoras que trabalhavam com *design* editorial passaram a utilizar programas de computador que possibilitaram a montagem e alteração das imagens até então nunca experimentados. A partir destes anos ficou muito fácil para os *designers* gráficos tratar as

---

<sup>119</sup> Ver lista de livros editados entre as décadas de 1990 e 2000 na lista de livros pesquisados que se encontra no final desta tese.

imagens que compõem o livro didático, fazendo correções de cores, criando efeitos especiais e recortes, etc.<sup>120</sup>

A partir de 1998, todas as editoras passaram a produzir os “Manuais ou Livros dos professores”, estes são edições especiais, que apresentam conteúdos do livro do aluno, as respostas prováveis dos exercícios do livro didático e sugestões de práticas de aula para o professor. Propõem também, orientações metodológicas e esquemas de planejamento de aulas, diferentes atividades, listas de filmes, a leitura de textos acadêmicos ou de livros paradidáticos. Normalmente, todos os manuais dos professores procuram apresentar os objetivos gerais da disciplina, associando os conteúdos programáticos aos objetivos específicos. Ou seja, apresentam como o conteúdo do livro pode ser ensinado (BITTENCOURT, 2001, p.72).

Os manuais dos professores servem como forma de legitimar as concepções historiográficas dos livros, são os canais de comunicação dos autores com os professores, procurando apresentar as ideias psico-pedagógicas e as concepções de ensino de História que são valorizadas no livro texto do aluno. Além disso, estes materiais participam dos amplos esquemas de divulgação dos livros no mercado. A existência dos manuais dos professores acompanhando o livro do professor é uma exigência dos PNLDs.

Gatti (2004), quando analisa as estratégias de divulgação e de *marketing* do livro didático, esclarece como são os esquemas de divulgação dos livros didáticos.

A necessidade dos autores participarem das estratégias de *marketing* das editoras não era absolutamente nova no final entre as décadas de 1980 e 1990, mas, nesta última, ela se intensifica enormemente, pois a concorrência entre as editoras era grande e somente as compras do governo já estavam atingindo 110 milhões de exemplares ao ano. Divulgar bem os livros didáticos de seu catálogo era condição para a boa colocação de uma editora no mercado. Sendo assim, não só os livros eram distribuídos gratuitamente aos professores, para que pudessem conhecê-lo, como também existiam as chamadas casas do professor, montadas e custeadas pelas editoras nas maiores cidades brasileiras e que prestavam um atendimento *in loco* para os professores (p. 226).

---

<sup>120</sup> Existem atualmente séries de softwares que possibilitam o tratamento de imagens visuais, como: *Indesign*, *QuarkXpress*, *Pagemaker*, *CorelDraw*, *Freehand*, *Illustrator*, entre outros.

## **Os livros de Nelson Piletti e Claudino Piletti - novas possibilidades de trabalho com imagens visuais.**

A partir de 1998 todos os livros aprovados pelo PNLD começaram a imprimir nas suas capas o certificado do ano em que eles foram avaliados. Estudei um exemplar da coleção de livros de Nelson Piletti e Claudino Piletti, que foi bem avaliada pelo PNLD 2002, recebendo três estrelas. Esta coleção foi lançada nos anos posteriores de sua reprovação pelo PNLD de 1998. O livro analisado foi completamente reestruturado para adaptar-se às novas regras deste programa estatal e apresenta o seguinte título: **História & vida Integrada**. 6ª série. São Paulo: Ática. 1ª edição, 1ª impressão, 2001- Exemplar do professor, com o Manual do Professor. Este exemplar pertence à coleção de livros que é composta de quatro volumes e que eram destinados às quatro séries do ensino fundamental II. Escolhi os livros desses autores, pois esta coleção foi campeã de vendas da Editora Ática, entre os anos 2000 a 2006.

Nelson Piletti era professor na Faculdade de Educação da USP e ex professor de História na rede pública de ensino do estado de São Paulo com graduação em Filosofia, Pedagogia e Jornalismo, além de ter livre-docência em História da Educação Brasileira. Seu irmão, Claudino Piletti, era professor de história, com graduação em Filosofia e Pedagogia e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP.

A Editora Ática foi fundada em 1956 pelos irmãos Anderson Fernandes Dias e Vasco Fernandes Dias Filho e pelo amigo Antonio Novaes Filho com o objetivo de produzir material didático para o Curso de Madureza Santa Inês em São Paulo. Na década de 1980, esta editora tornou-se a maior fornecedora de material didático para o estado, e, portanto, a editora com maior projeção no cenário educacional brasileiro. No ano de 1999, foi adquirida pelo grupo Abril em parceria com o grupo francês Vivendi. Em 2004, o grupo Abril adquiriu a parte que corresponde a esta empresa internacional, passando a ser o único proprietário dessa editora.

A concepção de ensino dos livros dessa coleção prioriza uma visão de história que apresenta o tempo cronológico de forma linear, inserindo-se numa perspectiva que parte das visões da história europeia, e que procura apresentar de forma parcial alguns aspectos

das existências de outras civilizações no mundo. Destaca-se nesta coleção o conjunto de documentos escritos e iconográficos que são apresentados na segunda parte dos capítulos. Estes documentos possibilitam que o professor desenvolva trabalhos em sala de aula, questionando as concepções que valorizam a existência de uma verdade histórica. A concepção de história destes livros privilegia temas que trabalham problemas sociais e cotidianos atuais, relacionado-os com os fatos passados da História do Brasil e do mundo.

No caso do livro analisado, percebe-se uma inovação na forma de apresentação dos conteúdos, pois a História do Brasil aparece integrada ao conteúdo da História Geral<sup>121</sup>.

Os tamanhos dos livros permaneceram 21 X 28 cm e a qualidade do papel de impressão foram melhorados em relação aos livros editados antes de 1998. O processo de impressão já utilizava somente a tecnologia gráfico-eletrônica, apresentando impressão em cinco cores. A qualidade da impressão das imagens, no livro analisado, melhorou muito em relação aos livros que eram editados até o início da década de 1990. Por isso, o leitor pode visualizar as imagens com maior nitidez. Todo esse desenvolvimento técnico possibilitou o aparecimento de diferentes formas de composição de imagens visuais junto aos textos escritos, modernizando os padrões de *design* dos livros.

O livro consultado apresenta a divisão tradicional dos livros didáticos, por isso os capítulos são ordenados cronologicamente. No final do livro encontramos uma bibliografia, um glossário, uma lista com os créditos das imagens e um caderno de atividades com exercícios complementares. A partir de 1998, os interiores dos capítulos começam a ser permeados de atividades que incentivam a leitura de textos escritos e visuais. Por isso, as propostas de exercícios não se limitam mais ao final dos capítulos. A sequência didática de apresentação dos conteúdos, deste livro, segue a seguinte ordem: são dispostos nas páginas vários textos reduzidos que são separados por imagens ou por *boxes* com atividades. Estes últimos propõem momentos de reflexão sobre os conteúdos estudados, sugerindo a produção de textos e a consulta de documentos de origens diversas.

Neste livro encontram-se muitas imagens, no entanto, um terço de suas páginas é constituído apenas de textos escritos. Dentre as imagens visuais, a maioria delas são

---

<sup>121</sup> Em entrevista com o autor Claudino Piletti fui informado de que grande parte da construção dessa reedição foi realizada pelos editores da área de história da editora Ática.

reproduções de pinturas e gravuras. Aparece, ainda, uma grande quantidade de reproduções de fotografias e apenas sete desenhos produzidos por ilustradores. Este último formato de ilustração perdeu espaço nos livros didáticos de História a partir desse período, pois não são entendidos como reprodução de documentos históricos.

Nas primeiras páginas desse livro encontram-se as instruções para o uso do livro. Neste espaço aparecem as orientações de como foi estruturado o livro, destacando-se o uso dos boxes, a resolução das atividades e a leitura dos documentos escritos e iconográficos.

Nestas páginas instrucionais encontrei as seguintes referências ao uso de imagens:

- Abertura do Capítulo

É constituída por um pequeno texto e uma imagem. Às vezes há algumas questões. A abertura apresenta os assuntos que serão trabalhados no capítulo e aborda problemas relacionados ao tema que será desenvolvido

- Imagens, Mapas e Gráficos.

O texto explicativo é acompanhado por mapas, imagens, ilustrações e gráficos. Eles têm a função de ampliar e facilitar a compreensão do assunto. Na maioria das vezes, esses recursos didáticos estão ligados por fios ao texto principal. (p. 4,5)

[...] As numerosas imagens que aparecem em cada capítulo irão ajudá-lo a conhecer aspectos importantes da vida dos povos do passado. Os mapas permitirão que você localize no espaço e no tempo os fatos apresentados (carta ao aluno).

O Manual do professor referente a esse livro apresenta um texto que apresenta as fundamentações teóricas que embasaram a construção desta coleção, expõem as propostas de práticas de aula que podem ser utilizadas pelos professores, as sugestões de atividades ou procedimentos didáticos e as formas de avaliação. Os autores sugerem, ainda, títulos de livros, *CD-ROMS*, filmes e *sites da internet* que podem ser utilizados em sala de aula.

Em relação às propostas de leitura de imagem do livro, o Manual do Professor destaca que:

Elementos importantes para a compreensão dos assuntos abordados são as **imagens** e os **mapas**. Cada imagem é colocada junto ao assunto ao qual se refere. Um *link*, em geral, faz imediatamente esta relação. As imagens, em sua maioria, são reproduções de pinturas, gravuras, desenhos, fotografia, etc. da época que está sendo estudada no capítulo. Elas são importantes para a compreensão do texto e vêm sempre acompanhadas de legendas explicativas. Os créditos e as fontes de onde foram extraídas encontram-se no final do livro. É importante destacar para o aluno que as imagens podem constituir importantes fontes de conhecimento histórico. Para isso, é preciso identificar o conteúdo das imagens, pesquisar o contexto em que foram criadas,

conhecer seus autores, verificar as condições em que foram produzidas, o público a que se destinavam, etc.

Em relação às atividades de avaliação que utilizam imagens visuais, encontramos a seguinte orientação no Manual:

**Explorando as imagens:** também as imagens podem constituir ótimo recurso para avaliar o nível de entendimento do aluno; neste caso, indicar uma imagem significativa do capítulo e solicitar ao aluno que estabeleça uma relação com uma situação presente, que deduza a partir da imagem um conceito significativo do assunto ao qual ela se relaciona etc. Quando isso ocorrer, é importante pedir ao aluno que pesquise a origem da imagem, as informações sobre os autores, o público a que ela originalmente se destinava, etc.

O Manual do Professor é composto, ainda, de uma seção intitulada “textos de reflexão para o professor”. Nesta seção, os autores apresentam a reprodução de textos teóricos, que podem servir como suporte de formação dos professores, ou, então para fomentar reflexões sobre seu trabalho como docente. Em relação à prática de leitura de imagens, o manual sugere a leitura do artigo de Maria Helena Simões Paes intitulado “O documento no ensino de História”, impresso originalmente no Jornal *Bolando aula de história*, Santos, Gruhbas Projetos Educacionais (Junho/julho. 1998).

Neste texto, Simões Paes expõe técnicas relativas ao uso de diferentes documentos no ensino de História, destacando a apresentação de um método de leitura de imagens de concepções teóricas fundamentadas na Semiótica. Este artigo é construído a partir de um em outro artigo de autoria de Eduardo Neiva, e que se intitula “Imagem, história e semiótica” publicado nos Anais do Museu Paulista, nº. 1, em 1993. Simões Paes procura entender que há duas formas de compreender a leitura de imagens:

[...] como na leitura do texto escrito, há uma leitura interpretativa da imagem na qual surgem possibilidades individuais de criação de significados. Isso certamente não pode excluir um outro procedimento da leitura, que é o de levar em conta as condições de produção, resgatando a imagem em sua inserção social, examinando quem é o autor, quais as suas vinculações institucionais, em que condições sociais a produziram (p. 41).<sup>122</sup>

Com este texto a autora sugere a existência de duas metodologias de leituras de

---

<sup>122</sup> Paes, Maria Helena Simões. Jornal Bolando aula de história. Santos, Gruhbas Projetos Educacionais. Junho /julho, 1998. In: Piletti Nelson, PILETTI Claudino. Manual do professor, História e Vida Integrada São Paulo Ática, 2001.

imagens visuais. A primeira que resulta da criação de significados produzidos pela individualidade do leitor, e uma segunda, que se caracteriza pelo reconhecimento da autoria e das condições de produção da obra. Para essa autora só neste último caso, é possível resgatar “a imagem em sua inserção social”.

Percebe-se, no entanto, que as instruções desse Manual dos Professores nem sempre corresponde a prática de leitura que é proposta no interior dos capítulos do livro didático dos alunos.

Analisando as páginas 82 e 83 (Figura 13), desse livro, foi possível entender qual era o tipo de tratamento dado às imagens visuais e como os autores estruturaram o método de leitura de imagens como documentos históricos.

A página 82 faz a abertura do capítulo 10 que traz o seguinte título “Os portugueses na América”. Os textos escritos obedecem à formatação em duas colunas; mas as imagens visuais não seguem, necessariamente, os arranjos editoriais dos textos escritos, isso cria uma variação de composições que possibilita que o olhar dos leitores movimente-se, tornando a leitura mais agradável.

Nesta página vemos um pequeno texto escrito, que traz os seguintes dizeres: “Em 22 de abril de 1500, no atual estado da Bahia, aportavam os primeiros portugueses nas terras que se transformariam no Brasil que hoje conhecemos”. (p.82). Logo abaixo deste texto é impressa a reprodução de uma imagem de época, elaborada pelo artista neerlandês, Albert Eckhout, que representa uma mulher da tribo tupi. A legenda está localizada à direita da imagem, logo abaixo da atividade que divide o texto explicativo. Esta foi impressa num tipo de letra menor que o do texto escrito explicativo, trazendo as seguintes informações:

Nesta imagem, elaborada por Albert Eckhout, no século XVII, chamada *Mulher Tupi*, podemos perceber como os europeus viam os povos indígenas e mesmo as terras americanas. A índia está representada com diversos elementos de sua cultura, como a posição de carregar o filho e a cesta apoiada na cabeça. Ela está retratada ainda perto de uma bananeira, fruta tropical, considerada um dos símbolos das terras americanas. Note que todos esses elementos característicos estão organizados segundo o padrão estético europeu: eles assumem, assim, um aspecto folclórico, pitoresco (p. 82).

## Capítulo 10

# OS PORTUGUESES NA AMÉRICA

**E**m 22 de abril de 1500, no atual estado da Bahia, aportavam os primeiros portugueses nas terras que se transformariam no Brasil que hoje conhecemos.



Nesta imagem, elaborada por Albert Eckhout, no século XVII, chamada *Mulher tupi*, podemos perceber como os europeus viam os povos indígenas e mesmo as terras americanas. A índia está representada com diversos elementos de sua cultura, como a posição de carregar o filho e a cesta apoiada na cabeça. Ela está retratada ainda perto de uma bananeira, fruta tropical, considerada um dos símbolos das terras americanas. Note que todos esses elementos característicos estão organizados segundo o padrão estético europeu: eles assumem, assim, um aspecto folclórico, pitoresco.

Os primeiros contatos entre os povos nativos e os portugueses foram amistosos. Mas existiam muitas diferenças entre a cultura dos índios e a dos europeus.

A principal é que os portugueses buscavam riquezas que pudessem ser vendidas: eles desejavam lucros. Os índios não praticavam o comércio, viviam em contato com a natureza e retiravam dela aquilo que precisavam.

Os conflitos entre essas culturas não demoraram a acontecer. Para os povos indígenas, o resultado foi devastador.

### A HISTÓRIA EM DEBATE

O que você faria se de repente um povo estranho chegasse à sua cidade e impusesse costumes, língua e religião diferentes dos seus?

Foi o que aconteceu com os índios que habitavam o território brasileiro quando, em 1500, aqui chegaram os portugueses.

Refleta sobre esse fato. Depois de estudar o capítulo, redija uma conclusão.

### 1 A visão de uma nova terra

Em 1500, o rei de Portugal confiou a Pedro Álvares Cabral uma esquadra composta de treze embarcações e aproximadamente 1.500 homens. Ele partiu de

Portugal em 9 de março de 1500, com o objetivo principal de estabelecer comércio com as Índias.

Entretanto, ao chegar ao norte da África, desviou-se para o Ocidente, ou seja, afastou-se da rota conhecida para as Índias.

Figura 13 - Imagem da página 82 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. *História & Vida Integrada*. 6ª série. São Paulo. Ática. 2001 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Abaixo da imagem é colocado um ícone que serve para separar o texto da introdução do capítulo do primeiro tópico. Esse sinal serve como limite que direciona o olhar do leitor para a parte superior da segunda coluna. Neste espaço é impressa a segunda parte do texto explicativo. Ele traz a seguinte informação: “Os primeiros contatos entre os povos nativos e os portugueses foram amistosos. Mas existiam muitas diferenças entre a cultura dos índios e a dos europeus” [...] (p. 82) (marca do livro).

Neste texto, as palavras “primeiros contatos” são marcadas com uma tarja de cor azul, de onde é traçada uma linha pontilhada que se liga à imagem visual.

Os autores utilizam, neste caso, um recurso semelhante ao empregado nos livros de Sérgio Buarque de Holanda. No livro de Holanda, a associação entre o conteúdo da imagem e o texto explicativo era feita através de números. Neste livro utilizam-se linhas que fazem essas associações.

Após o texto da introdução aparece um *Box* com o título “História em Debate”, o qual traz impressa uma questão e uma proposição de reflexão para o aluno.

O que você faria se, de repente, um povo estranho chegasse à sua cidade e impusesse costumes, língua e religião diferentes dos seus? Foi o que aconteceu com os índios que habitavam o território Brasileiro quando, em 1500, aqui chegaram os portugueses. Reflita sobre esse fato. Depois de estudar o capítulo, redija uma conclusão. (p. 82)

Em relação ao texto da legenda nota-se que os autores apresentam os dados da produção do documento original, indicam a autoria da imagem, o século da sua produção e o título da obra. No final do livro é possível encontrar, ainda, os créditos da imagem, que informam o local onde esta obra de arte encontra-se atualmente: “Museu Nacional da Dinamarca”. Todos esses dados são importantes para que o leitor faça o reconhecimento do tempo de produção da obra e entenda que este objeto foi produzido por uma pessoa e que a obra de arte está atualmente em um determinado espaço museológico. A impressão desses dados nos livros didáticos tornou-se uma exigência imposta pelo PNLN aos editores e aos autores. A necessidade da divulgação destas foi indicada pelo PCN de História como informações essenciais para que o aluno analisasse as imagens como documentos históricos.

O texto da legenda expõe os detalhes da imagem que o leitor pode observar. Ao lermos este texto é possível identificar que os autores fundamentam sua metodologia nas

análises iconográficas e iconológicas desenvolvidas por Erwin Panofsky. Percebe-se que os autores tentaram utilizar este método procurando seguir suas orientações principais, resultando, no entanto, numa forma de compreensão simplificada do mesmo. Ou seja, procuram adaptar a metodologia de análise iconológica para a forma didática, destacando três momentos de abordagem da imagem, como se pode perceber a seguir:

**1.Primeiro momento, denominado pré-iconográfico ou fenomenológico:**

“A índia está representada com diversos elementos de sua cultura, como a posição de carregar o filho e a cesta apoiada na cabeça.” (p.82)

**2.Segundo momento, chamado de iconográfico,** “Ela está retratada ainda perto de uma bananeira, fruta tropical, considerada um dos símbolos das terras americanas.” (p. 82)

**3.Terceiro momento, identificado como camada da essência, ou significado intrínseco ou conteúdo:** “Note que todos esses elementos característicos estão organizados segundo o padrão estético europeu: eles assumem, assim, um aspecto folclórico, pitoresco.”(p. 82)

Nota-se como esse tipo de análise já aparece pronto e acabado. E, por isso, ela dá pouco espaço para o leitor realizar discussões e desenvolver outros argumentos que poderiam contrapor-se aos explicitados na legenda. Ao leitor é dada apenas a oportunidade de reconhecer e confirmar as informações apresentadas pelo texto da legenda.

Já a página 83 (Figura 14) apresenta uma permanência na forma de uso de imagens com fins didáticos, embora, vestida de nova roupagem, ainda permanece a forma tradicional de proposta de leitura das imagens visuais. Esta página caracteriza-se por exibir duas imagens produzidas por técnicas diferentes e em tempos distintos, as quais são associadas ao texto explicativo. Este texto descreve algumas visões que os portugueses tiveram quando chegaram à América.

No dia 21 de abril, os viajantes avistaram sinais de terra. Era a América. Na manhã seguinte, viram um monte arredondado que foi chamado de Monte Pascoal, pela proximidade da festa da Páscoa. A armada aportou então num abrigo seguro que foi chamado de Porto Seguro (hoje baía Cabralia, no atual estado da Bahia) e ali permaneceu durante dez dias.

Nesses dias foram mantidos diversos contatos com os povos que habitavam a região, e foram rezadas duas missas pelo frei Henrique de Coimbra.

Com esse ritual, Cabral tomava posse da terra, batizada com o nome de Vera Cruz, em nome do rei de Portugal.

No dia 2 de maio, Cabral continuou a viagem para as Índias. Apesar de perder seis navios nas Índias, a viagem foi um êxito comercial, pois somente a pimenta trazida do Oriente rendeu duas vezes o que se tinha gasto para organizar e realizar a expedição.

A primeira questão: Outros navegadores teriam estado no território do atual Brasil antes de Cabral? Há indícios bastante fortes de que Américo Vesputio e Vicente Pinzón, sob ordens do rei da Espanha, tenham estado aqui no ano de 1499. Portanto, Cabral não teria sido o primeiro a pisar em terras do atual território brasileiro.

A segunda questão: Cabral chegou à América por acaso, desviando-se de sua rota para as Índias, ou seu plano era dirigir-se às Índias passando antes pela América? Há argumentos a favor das duas hipóteses. Sabe-se, entretanto, que os portugueses se não tinham certeza, ao menos desconfiavam da existência de terras na porção sul do oceano Atlântico.

Caso contrário, como se explicaria a insistência do rei de Portugal, D. João II, em transferir a linha definida entre as terras espanholas e portuguesas para 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde, como ficou estabelecido no Tratado de Tordesilhas em 1494?

### Discussões acerca do "descobrimento"

Três polémicas relacionadas à chegada dos portugueses à América têm provocado acalorados debates entre os historiadores.

Um dos primeiros atos dos portugueses ao desembarcar na América foi erguer uma grande cruz de madeira, símbolo da religião católica e da conquista e posse da terra. Na imagem da direita, elevação da cruz em Porto Seguro, dois dias depois da chegada em Porto Seguro. Na outra imagem, índios que habitam o local em que os portugueses aportaram. Essa região, em 1941, foi transformada em Parque Nacional do Monte Pascoal.



Figura 14 - Imagem da página 83 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. História & Vida Integrada. 6ª série. São Paulo. Ática. 2001 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

A legenda revela o seu título e o nome de seu autor da pintura, afirmando que a missa foi o primeiro ato dos portugueses ao chegar ao território brasileiro, em Porto Seguro na Bahia. Passa, então, a descrever a imagem originada da fotografia. Indica que esta representa os índios que habitam o mesmo local do desembarque dos portugueses.

Ao analisarmos as duas imagens, percebemos que estas ocupam a metade do espaço de impressão da página e apresentam dimensões diferentes. A reprodução da fotografia aparece em tamanho menor em relação à imagem que reproduz a pintura do artista Pedro Peres, produzida no século XIX.

O texto explicativo orienta como o leitor pode interpretar estas imagens visuais:

(...) A armada aportou, então, num abrigo seguro que foi chamado de Porto Seguro (Hoje baía Cabrália, no atual estado da Bahia) ali permaneceu durante dias. Nesses dias foram mantidos diversos contatos com os povos que habitavam a região e foram rezadas duas missas pelo frei Henrique de Coimbra.(P.83).

Percebe-se, neste caso, que as formas de leitura de imagem permanecem semelhantes às utilizadas tradicionalmente nos livros didáticos.

### **“Receitas” metodológicas de leitura de imagens visuais**

Encontrei nos livros dos anos iniciais do século XXI muitas permanências nas formas de diagramação das imagens visuais junto aos textos escritos. Diferentes concepções de leitura de imagens visuais propostas nestes livros promovem, ainda, hoje a ideia que valoriza a prática da associação do conteúdo do texto escrito com às informações das imagens visuais.

Os livros didáticos de História, editados na primeira década do século XXI, passaram a apresentar orientações de leitura de imagens no interior de seus capítulos. Esse tipo de instrução passou a aparecer no manual didático que é dirigido aos alunos na forma de “receitas” metodológicas.

No livro dos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti, **História e Vida Integrada**. 6ª série. São Paulo: Ática. 3ª edição, 1ª impressão, 2007 - Exemplar do Professor, encontrei uma dessas receitas metodológicas. Nesta edição o manual do Professor não sofreu alteração em relação ao manual de 2001, já apresentado anteriormente.

Os capítulos deste livro apresentam muitos *boxes* com textos explicativos e com instruções de atividades, as quais têm o objetivo de orientar a leitura dos alunos no trabalho com diferentes fontes históricas, ou com textos analíticos produzidos por historiadores que comentaram o período que está sendo estudado pelo capítulo.

Na página 13 (figura 15) vemos um desses *box* que traz como título: “Como trabalhar com imagens”. O *box* apresenta a reprodução de uma iconografia produzida no século XIV. Ao lado direito dela são impressos os créditos que revelam ao aluno de onde elas foram retidas.

No caso dessa imagem, trata-se de um fragmento de uma pintura da coleção do *British Museum*. Ela traz a seguinte legenda: “A imagem do século XIV(1) mostra servos trabalhando nas terras do senhor, em região da Europa” (2). Nesta iconografia podemos visualizar um senhor observando três homens que colhem trigo. Sobre a imagem foram impressos, pelos autores do livro didático, vários números na cor preta, indicando quais são os espaços que devem ser observados pelos leitores. Os autores utilizam essa numeração para fazer a correspondência com as informações dadas pelo texto da receita metodológica, a qual sua seqüência deve ser reproduzida pelos alunos para a realização das outras atividades semelhantes propostas nos capítulos seguintes desse livro.

- Todas essas regras entre o senhor feudal e o servo eram muito bem definidas. Entre as obrigações dos servos, estavam:
- ▶ a **talha**, imposto pago sobre a produção no manso servil;
  - ▶ a **corveia**, trabalho obrigatório no manso senhorial;
  - ▶ as **donatões**, imposto pago pelo uso de instalações pertencentes ao senhor, como forno e moinho.

### A relação entre servos e senhores

A **encumenda** era o acordo entre senhores e servos. Por meio dela, o servo se comprometia a servir e a obedecer ao senhor enquanto o último garantia proteção e sustento ao primeiro. Alguns desses contratos, como o reproduzido a seguir, eram feitos por escrito:

*Eu, André senhor [A], eu [B], sendo cioso de tanto conhecimento que eu não tenho abusadamente a sós com que me alimentar e vestir-me, sócio de vossa piedade e vossa vontade me concedeu poder entregar-me a vossa mundiburdia, coisa que assim fiz; deves pois ajudar-me e sustentar-me na que eu posso servir-vos e merecer esta ajuda de vós. E quanto a mim, todo o tempo que vós tiverdes servos e repeta vos ajuro de minha fidedignidade de fazer-lhes e enquanto vivo não tero direito de fazer-me de vossa produção ou mundiburdia, mas, ao contrário, deverei permanecer sob vossa autoridade e proteção todos os dias de minha vida. Se qualquer um de nós quiser desligar-se desse pacto pagará aos outros [tantos] soldos, no mais, permanecerá em vigor a dita pacto. Pelo que ambos os partes concordaram, redigam e firmem dos documentos escritos de forma igual. Coisa que foram dizer modo*

Fragmento traduzido de: H. M. C. H. Adelman de Jansz, org. *Mano de produção feudal* São Paulo, Círculo, 1982, p. 163

### Como trabalhar com as imagens



A imagem do século XIV [1] mostra servos trabalhando nas terras do senhor, em região da Europa [2].

Neste volume vamos dar continuidade ao trabalho com imagens iniciado na 5ª série. Você vai fazer o papel de historiador e procurar compreender as sociedades estudadas por meio da análise de uma imagem. Para isso, vamos relembrar alguns passos importantes que devem ser respeitados quando analisamos uma imagem.

Vamos usar a imagem apresentada acima como exemplo.

- ▶ Primeiro temos de observar a imagem tendo em vista a época em que foi concebida ou o período que ela retrata. Então o primeiro dado a ser buscado é a data em que a imagem foi produzida [1]. Essa informação costuma estar presente na legenda. Outra

Figura 15 - Imagem da página 13 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti. História & Vida Integrada. 6ª série. São Paulo. Ática. 2007. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Abaixo da iconografia são colocadas as seguintes instruções:

Neste volume vamos dar continuidade ao trabalho com imagens iniciado na 5ª série. Você vai fazer o papel de historiador e procurar compreender as sociedades estudadas por meio da análise de uma imagem. Para isso, vamos relembrar alguns passos importantes que devem ser respeitados quando analisamos uma imagem. Vamos usar a imagem apresentada acima como exemplo.

- Primeiro temos de observar a imagem tendo em vista a época em que foi concebida ou o período que ela retrata. Então o primeiro dado a ser buscado é a data que a imagem foi produzida (1). Essa informação costuma estar presente na legenda. Outra informação importante que pode ser encontrada na legenda ou pode ser observada pelo contexto em que a imagem está inserida é o local que ela retrata neste caso a Europa medieval (2).

- O passo seguinte será elaborarmos uma descrição atenta da imagem que estamos observando. Na descrição, vamos tentar transformar em palavras o que está desenhado. No nosso exemplo, observar que há quatro pessoas representadas: Três com o corpo bem inclinado (3) trabalhando em uma plantação, e um homem em posição ereta, segurando uma espada ou uma vara com a mão direita (4). Podemos ainda, identificar que a plantação, por suas características, é provavelmente de trigo (5). A cena, por ocorrer em uma plantação, parece se passar em um ambiente externo, porém identificamos no fundo da imagem algo semelhante a uma parede decorada com motivos vermelhos (6).

- Feita a descrição, é importante selecionar aquilo que nos interessa analisar. Por exemplo, na postura das quatro pessoas representadas. O que a postura delas nos informa sobre que está representado? Quem são essas pessoas? O que elas estão fazendo?

- Depois de descrita a imagem, é necessário interpretar o significado do que foi desenhado. Por exemplo: não há nada escrito na imagem que nos indique que a pessoa representada em posição ereta seja um servo ou um senhor. No entanto, talvez possamos afirmar que se trata de um senhor ou seu representante, pois ele se encontra em posição diferenciada diante dos demais. Para tanto, seria importante destacar que, além de ele estar de pé (e, portanto mais alto que os demais), ele também aponta em uma determinada direção, como se estivesse indicando o que deve ser feito. Nessa etapa do trabalho é fundamental que nós possamos utilizar o conhecimento que temos sobre a sociedade que produziu a imagem. Como já sabemos um pouco sobre servos, senhores e as relações entre eles, somos capazes de analisar melhor a imagem e de aprender mais com ela.

- Interpretar os significados de uma imagem é a parte mais difícil do trabalho, mas também a mais gostosa! Lembre-se sempre de que não há uma única interpretação verdadeira. Todas as interpretações podem ser verdadeiras. O cuidado que devemos ter é não esquecer o período que está sendo estudado (p.13,14).

Percebe-se, neste caso, que os autores utilizam como base teórica o método iconográfico/iconológico proposto por Erwin Panofsky. Os autores preconizam, neste caso, que o observador da imagem siga os seguintes passos: identificação e descrição da imagem e interpretação dos seus significados a partir da associação com conhecimentos, que se encontram fora da iconografia.

O uso de receitas metodológicas também é utilizado por outros autores, procurando adaptar-se às normas do PNLD. Outro exemplo pode ser encontrado no livro de Sonia Irene do CARMO e Eliane COUTO: **História Passado Presente – A consolidação do capitalismo e o Brasil Império.** – Livro do Professor (com o Manual do Professor), São Paulo: Atual 2002.

Sônia Irene do Carmo é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora de História da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, e Eliane Frossard Bittencourt Couto é professora de História da rede particular de ensino de São Paulo.

A Editora Atual foi fundada em 1973, pelos professores Gelson Iezzi e Osvaldo Dolce, autores de consagradas obras didáticas. Era uma editora especializada na produção de obras didáticas. Foi adquirida pela editora Saraiva em 1998.

O livro dessas autoras divide em duas partes a apresentação dos conteúdos dos capítulos: a primeira parte dos capítulos expõe os conteúdos tradicionais do currículo oficial de história estabelecido pela tradição escolar. A segunda parte do capítulo propõe atividades com documentos históricos, que muitas vezes contradizem os conteúdos tradicionais. O livro apresenta a história de forma Integrada, aliando a História do Brasil aos contextos da História Geral. Procura trabalhar diferentes processos históricos relacionados às transformações sociais, no entanto, valoriza, ainda, a história factual com uma concepção de tempo linear e cronológico.



Figura 16 - imagem da página 47 do livro de Sonia Irene do CARMO e Eliane COUTO: **História Passado Presente – A consolidação do capitalismo e o Brasil Império**. São Paulo: Atual 2002. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

No Manual do Professor dessa coleção encontra-se o seguinte texto, que apresenta os tipos de ilustrações que compõem esse livro didático.

**As ilustrações** - Houve um cuidado especial quanto à seleção e localização das ilustrações no livro Elas têm efetivamente uma função na aprendizagem, oferecendo-se como informação visual. Por isso, as ilustrações sempre se referem aos assuntos que são apresentados no texto, em geral na própria página, ou nas páginas contíguas (seguinte ou anterior) em que eles se encontram. Existem vários tipos de ilustração: a mais freqüente é a foto-documento, isto é, a que apresenta um objeto, uma construção arquitetônica ou uma obra de arte da época que está sendo tratada. Outro tipo é a reconstituição, uma representação, um desenho que reproduz uma cena histórica a partir de informações bibliográficas. O terceiro tipo de ilustração é o mapa, usado com muita freqüência, visto que ele corresponde a um dos princípios dessa proposta, que é o desenvolvimento do conceito de espaço em relação com o tempo e a história. Existem ainda as linhas do tempo, às vezes apresentadas em um grande painel, que permitem a localização temporal dos fatos estudados. A linha do tempo é, a nosso ver, um recurso gráfico essencial para a compreensão dos fatos e processos históricos, porque é um instrumento de concretização do tempo histórico. (p. 4)

Analiso, a seguir, a seção do capítulo que propõe trabalhos com documentos históricos, procurando entender como essa autora sugere que os alunos realizem as leituras de imagens visuais. Na seção “Aprenda a estudar”, Carmo procura orientar como deve ser realizada a leitura de obras de arte.

#### Aprenda a estudar Analisando Obras de Arte

Os historiadores, quando se dedicam ao estudo de um tema, geralmente recorrem a todo tipo de fonte que encontram para ajudar a caracterizar a sociedade que analisam: documentos escritos, objetos, pinturas e gravuras, etc. Por exemplo, utilizam pinturas e gravura feitas posteriormente para analisar qual a visão dos artistas sobre o episódio ou de que maneira certo episódio acabou ficando consagrado na memória das pessoas. Quando analisamos uma obra de arte é preciso antes de mais nada saber se o artista fez parte de uma escola ou se sua obra se caracteriza por certo estilo (acadêmico, moderno, cubista, etc.). Depois, é necessário procurar saber se esse trabalho foi feito espontaneamente ou se foi uma encomenda, o que era, e ainda é comum. (naturalmente, sendo pago para retratar certa personagem ou determinado episódio, ele tenderá a enaltecê-lo). Ao observar a obra, procure perceber como o artista a compôs: que elementos têm maior destaque; como o autor ocupou a área do quadro (centralizou a figura, não há figura central, etc.); que cores usou e se há predominância de cores quentes ( tons de vermelho, amarelo, laranja) ou de cores frias ( tons de verde, azul , cinza ; que tipo de elementos são empregados figurativos ou abstratos ); se ele aproveitou algum elemento de uma outra obra de arte conhecida , fazendo o que se chama *releitura*. Observe a dimensão da obra: uma pequena tela, um grande quadro ou mural para exposição pública? Que técnica utilizou: tinta, lápis, carvão ou alguma modalidade de gravura, por exemplo? Verifique ainda se há alguma crítica à personagem ou ao episódio retratado. Observando ainda mais cuidadosamente a obra, procure identificar qual foi a intenção do artista, o que ele desejava expressar ou que

sentimento ou sensação ele procurou provocar em quem observasse seu trabalho. Pode ser que críticos de arte ou historiadores da arte já tenham estudado essa mesma obra, tendo escrito um texto sobre ela. Você pode descobrir isso, basta consultar livros especializados em arte. (CARMO e COUTO, 2002, p.47)

Percebe-se que as autoras utilizaram como referencial teórico os métodos de análise formalistas, propostos por Rudolf Arnheim. Por tanto, Carmem e Couto valorizam os aspectos formais da obra de arte e induzem o leitor a explorar suas percepções sensoriais para produzir uma análise histórica.

A professora Dora Schimidt é outra autora que utiliza modelos de instrução e roteiros de atividades para orientar o trabalho com imagens visuais. Dora Schimidt leciona a disciplina de Metodologia Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Paraná e seu livro didático que analisei traz o seguinte título: **Historiar – Fazendo, contando e narrando a História**. São Paulo: Scipione, 2007.

A editora Scipione traz o sobrenome de seu fundador, o professor Scipione Di Peirro Netto. Em 1983, foi adquirida pela família Fernandes Dias, proprietários da Editora Ática. Esta editora ficou muito conhecida por suas coleções de livros didáticos e paradidáticos. Foi adquirida pelo grupo Abril em 1999, o qual dividia seu capital com o grupo francês Vivendi Universal Publishing. Em 2004, o grupo Abril comprou a outra metade da empresa, tornando-se o seu único proprietário.

Schimidt estrutura seu livro priorizando uma abordagem que valoriza a história temática, procurando estudar as permanências e mudanças da história a partir de grandes eixos temáticos. A autora parte da apresentação de conceitos que têm caráter universal e que podem apresentar diferentes interpretações no tempo e no espaço, propondo que o professor faça as ligações temporais e conceituais através de diferentes temas geradores. Os temas selecionados por Schimidt possibilitam, desta forma, que os professores questionem a visão tradicional da História, propondo reflexões pelas quais os fatos históricos não podem ser tomados como eventos “prontos e acabados”.

Em relação ao trabalho com imagens, a autora apresenta um roteiro que deve ser seguido pelos alunos para realizar a análise das imagens visuais. Nas páginas 28 e 29 (figuras 17 e 18), cujo título é “História em gravuras” encontra-se os seguintes textos:

### A História nas gravuras



Estas são gravuras de época e anônimas, preservadas e conservadas em museus da Alemanha. Elas podem servir de indícios para se recuperar imagens do processo de transformação do trabalho industrial e da presença de crianças e jovens como trabalhadores em diferentes momentos da história. Os autores anônimos, que as produziram, representaram como eles viam a organização desses espaços de trabalho.



Oficina impressora de livros, Tipografia, séc. XVI.



Sala de fição em Oberlinensdorf, Boêmia, 1728.

Figura 17 - Imagem da página 28 do livro de Dora Schmidt. **Historiar – Fazendo, contando e narrando a História.** São Paulo: Scipione, 2007. (21 X 28 cm, imagem reduzida).



Fábrica com tear para fabricar tapetes em Schiedeberg, Suécia, 1856.



Trabalho infantil numa fábrica de papel colorido, 1858.



Fábrica de envelopes para cartas em Paris, 1865.

Você pode analisar historicamente esses documentos, seguindo o roteiro indicado.

1 Identificação do documento:

- \* identificar o tipo de documento;
- \* situar o documento no tempo e no espaço;
- \* localizar as datas, autorias dos documentos, locais onde estão arquivados;
- \* situar os documentos a partir do contexto histórico em que foram produzidos;
- \* identificar os contextos históricos representados nos documentos.

2 Descrição do documento:

- \* destacar as informações que podem ser obtidas a partir do documento;
- \* identificar as temáticas representadas no documento;
- \* construir uma classificação das temáticas representadas, de acordo com uma ordem de importância.

3 Explicação do documento:

- \* analisar o conteúdo da temática principal;
- \* estabelecer relações entre as temáticas;
- \* explicar os conceitos que podem ser construídos a partir das informações e temáticas representadas.

4 Análise do documento:

- \* a partir das temáticas identificadas e analisadas, propor um título para a série de documentos;
- \* analisar e argumentar a escolha do título;
- \* posicionar-se sobre a relevância histórica dos documentos.

Figura 18 - Imagem das páginas 29 do livro de Dora Schimidt. **Historiar – Fazendo, contando e narrando a História**. São Paulo: Scipione, 2007. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Estas são gravuras de época e anônimas, preservadas e conservadas em museus da Alemanha. Elas podem servir de indícios para se recuperar imagens do processo de transformação do trabalho industrial e da presença de crianças e jovens como trabalhadores em diferentes momentos da história. Os autores anônimos, que produziram, representaram como eles viam a organização desses espaços de trabalho. (p. 28)

A partir da leitura deste texto, a autora propõe que os alunos sigam o seguinte roteiro para analisar as imagens visuais:

Você pode analisar historicamente esses documentos, seguindo o roteiro indicado.

1-Identificação do documento;

- identificar o tipo de documento;
  - situar o documento no tempo e no espaço;
  - localizar as datas, autorias dos documentos, locais onde estão arquivados;
  - situar os documentos a partir do contexto histórico em que foram produzidos;
- Identificar os contextos históricos representados nos documentos.

2-Descrição do documento:

- destacar as informações que podem ser obtidas a partir do documento;
- identificar as temáticas representadas no documento;
- construir uma classificação das temáticas representadas, de acordo com uma ordem de importância.

3-Explicação do documento:

- analisar o conteúdo da temática principal;
- Estabelecer relações entre as temáticas;
- Explicar os conceitos que podem ser construídos a partir das informações e temáticas representadas.

4-Análise do documento:

- a partir das temáticas identificadas e analisadas, propor um título para a série de documentos;
- analisar e argumentar a escolha do título;
- posicionar – se sobre a relevância histórica dos documentos. (p-p 28 e 29)

Percebe-se que Schimidt utiliza como referenciais teóricos os princípios da Semiótica e, os estudos que J. Rüsen<sup>123</sup>. Neste texto, ela sugere que o aluno pode interpretar uma série de imagens seguindo uma “receita procedimental”. Esta é estruturada por princípios descritivos que dirigem a leitura a partir da identificação dos significados dos signos que compõem as imagens visuais.

---

<sup>123</sup> RÜSEN, Jörn, Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. V. 1, n.2. p. 01-16, jul-dez. 2006.

Neste caso, o leitor é convidado a construir seu conhecimento obedecendo a um esquema racional que é dividido em quatro etapas.

Na primeira delas, os alunos necessitam reconhecer, pela percepção visual, as diferenças de tempo representadas nas imagens. Num segundo momento, o leitor faz a interpretação do que é percebido, utilizando o processo de descrição dos objetos e das temáticas representadas nas imagens. Na terceira etapa, o aluno deve elaborar uma explicação sobre a série de imagens, a partir da orientação prática de sua vida em sociedade, ou baseada em informações localizadas em outros documentos diferentes. Já na quarta etapa, o estudante deve posicionar-se em relação ao documento iconográfico, elaborando um título sobre as imagens.

Através deste método, Schimidt acredita que o aluno pode alcançar um conhecimento empírico sobre o passado, gerando um conhecimento que relacione-se a algum sentido que oriente o seu presente.

Ao propor métodos no formato de receitas prontas e acabadas, esses autores desprezaram as condições de partida e os requisitos mínimos que permitiriam que os leitores distinguíssem as operações que levam à produção dos conhecimentos históricos/saberes escolares. Portanto, como a maioria das propostas de análises (receitas metodológicas) não revela os pressupostos teóricos que nortearam suas construções, os leitores perdem a visão de que esses métodos têm objetivos determinados e justificados. E, por isso, ao reproduzi-los, por muitas vezes, não ultrapassam os meros catálogos descritivos ou classificatórios dos signos que compõem as imagens visuais.

### **Considerações parciais**

Neste capítulo foi possível perceber como os autores e editores dos livros didáticos de História, procuraram sistematizar metodologias de leitura de imagens visuais como documentos históricos para atender às exigências do PNLD. Reconheci, também, como esse processo de construção de conhecimento editorial e escolar foi mudando lentamente e se constituiu através da associação dos saberes elaborados tanto pela academia, pelos autores e editores e pelas experiências didáticas dos professores. Destaco que um fator

importante que estimulou a construção dessas metodologias de leituras de imagens visuais foi à imposição pelo Estado de normas legais de avaliação dos livros didáticos, resultando em métodos de trabalho didático que foram se tornando, com o passar dos anos, mais visíveis, no interior dos capítulos. Acredito que essas mudanças ocorreram, pois os autores tinham que deixar claro para os intelectuais que fizeram parte das comissões de avaliação dos livros didáticos que o livro apresentava propostas de trabalho com imagens visuais focalizando-as como documentos históricos. Além disso, através de experiências vividas, viajando por todo o Brasil, ao ministrar cursos para professores dos níveis fundamental e médio, como coordenador pedagógico das editoras Ática e Scipione, constatei que, em grande parte das vezes, as práticas da leitura dos manuais dos professores era apenas pontual e concentrava-se na leitura das respostas dos exercícios ou sugestões de materiais alternativos para uso em sala de aula. A partir dessa observação acredito que em relação aos professores, pelo menos como tendência cultural situada na contemporaneidade, o papel formativo do livro didático ocorre muito mais pela leitura do material didático direcionado aos alunos, do que pelas instruções apresentadas no Manual do Professor.

Constatei também neste capítulo, que a maioria dos autores dos livros didáticos escolheram entender que é possível ler imagens visuais de forma semelhante às praticadas pela leitura dos textos escritos. Neste caso, como demonstrei nas análises dos livros de Francisco de Assis Silva, as imagens visuais apareciam junto de fragmentos de textos escritos, propondo a associação das informações trazidas por estas com os conteúdos apresentados nos textos explicativos. Esse recurso foi utilizado para sugerir que o professor desenvolvesse, junto aos seus alunos, problematizações que partiam do presente para o passado.

Outros autores, como no caso dos irmãos Piletti, concentraram-se nos processos de descrição e reconhecimento iconográfico dos objetos representados nas imagens, valorizando, portanto, a ideia de que a partir das informações adicionais, trazidas pelos textos escritos, é possível compreender os significados das informações apresentadas pelas imagens visuais.

Alguns autores, como Sônia Irene do Carmo e Eliane Couto, optaram por acreditar que as compreensões das imagens visuais podem se dar pela percepção visual das formas das imagens. Prática pela qual se desenvolve a imaginação e a criatividade dos alunos.

Finalmente, outros autores, como Schmidt, propõem métodos racionais e objetivos de leitura de imagens visuais, entendendo que os leitores do livro didático devem partir da percepção visual para reconhecer os objetos representados nas iconografias, associando os conteúdos iconográficos a informações encontradas em outros tipos de documentos escritos ou imagéticos. Baseados nesses métodos, esses autores acreditam que o aluno poderá construir conhecimentos significativos do passado em relação ao presente.

Não me alongarei nas análises das sugestões metodológicas apresentadas neste capítulo, pois, como veremos a seguir, essa tentativa de adaptação dos métodos produzidos pela academia, vão dar origem a propostas simplificadas de leituras de imagens visuais. Entendo, portanto, que tais asserções metodológicas, ao serem colocadas em prática, nas culturas escolares, são objetos de constantes de resignificações, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

## **Capítulo 5**

### **Leituras de imagens visuais nas atividades dos livros didáticos**

Desde o final do século XIX até a contemporaneidade, os capítulos dos livros didáticos são divididos em duas partes principais. A primeira delas apresenta os conteúdos e informações da disciplina e a outra propõe atividades e exercícios para fixação dos conhecimentos que foram apresentados na parte inicial do capítulo. As práticas pedagógicas tradicionais instituíram que o professor, quando utiliza o livro didático em sala de aula, deve propor que os alunos leiam os conteúdos do interior dos capítulos, para que, na sequência, possam responder os exercícios de fixação. Ou seja, o professor deve organizar as aulas obedecendo a esses dois tempos distintos.

Neste capítulo pretendo analisar alguns modelos de exercícios que foram utilizados nos livros didáticos de História a partir da década de 1970, localizando indícios que possam nos revelar como foram sendo construídas as metodologias de uso de imagens visuais em sala de aula.

Particularmente, desde o final do século XIX até a década de 1960, os capítulos dos livros didáticos eram encerrados com as tradicionais listas de questões. Em geral, grande parte das vezes tais questões eram iniciadas com as seguintes expressões: O que? Como? Por que? Em que período? Para respondê-las, o aluno tinha que consultar os textos explicativos, e em muitos casos, deveria reproduzir trechos dos textos que apareciam nos

livros didáticos. Este método didático, que se caracterizava por apresentar os conteúdos, prontos a priori nos textos escritos, obedecia ao modelo positivista de transmissão vertical de conhecimentos. Cabia, portanto, ao professor, o papel de ser o responsável por transmitir e reproduzir os conhecimentos escolares que eram adaptados para a escola a partir dos conhecimentos elaborados na academia. Neste caso, o aluno, apenas, era o sujeito que assimilava os conteúdos apresentados pelo livro didático (Oliveira, 1999)<sup>124</sup>. Partindo desta perspectiva, os questionários estimulavam as práticas de “memorização” (como sinônimo de decoração) e de assimilação de uma grande quantidade de informações pelo aluno.

A partir dos anos finais da década de 1960, no Brasil, os exercícios dos livros didáticos começaram a ser elaborados obedecendo, também, as concepções tecnicistas de ensino, as quais valorizavam o modelo de transmissão vertical do conhecimento. Neste período, as listas de atividades dos capítulos dos livros didáticos passaram a apresentar, além dos formatos dos questionários tradicionais, tipos de exercícios que buscavam controlar, de forma racional e mecânica, os processos de aquisição de conhecimentos dos alunos. Estes exercícios eram construídos no formato de testes de múltipla escolha, ou, então, eram atividades que propunham o preenchimento de linhas pontilhadas, a associação de conceitos, ou ainda, a resolução de palavras cruzadas. Em sua maioria, apresentavam as seguintes chamadas: “marque as alternativas”; “assinale com X as questões certas”; “escreva na linha pontilhada”, etc.

Saviani, quando analisa as concepções tecnicistas vigentes neste período, indica que estas propostas pedagógicas valorizavam o

[...] enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1984, p.16)<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> OLIVEIRA, Gerson P. Avaliação da aprendizagem nos cursos superiores: uma discussão sobre a relevância da qualidade. In: **Revista Educação e Ensino USF**, n.1(4), p. 63-69, 1999.

<sup>125</sup> SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política**. 5.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

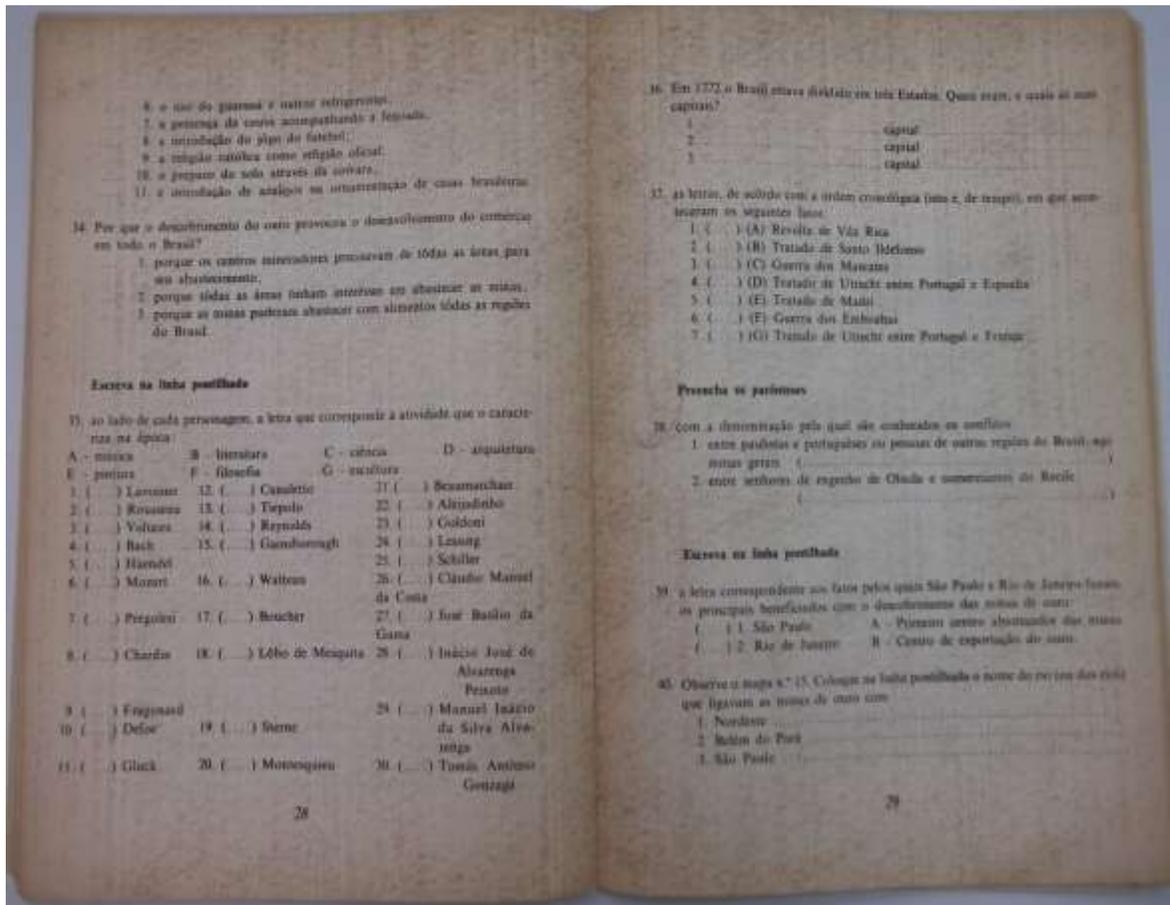


Figura 19 - Páginas 28 e 29 do caderno de exercícios da Coleção Sérgio Buarque de Holanda – História do Brasil -2- Estudos Sociais- Curso Moderno – Da independência aos nossos dias –São Paulo: Companhia Editora Nacional- 1972. (19 X26 cm, cada página) (imagem reduzida).

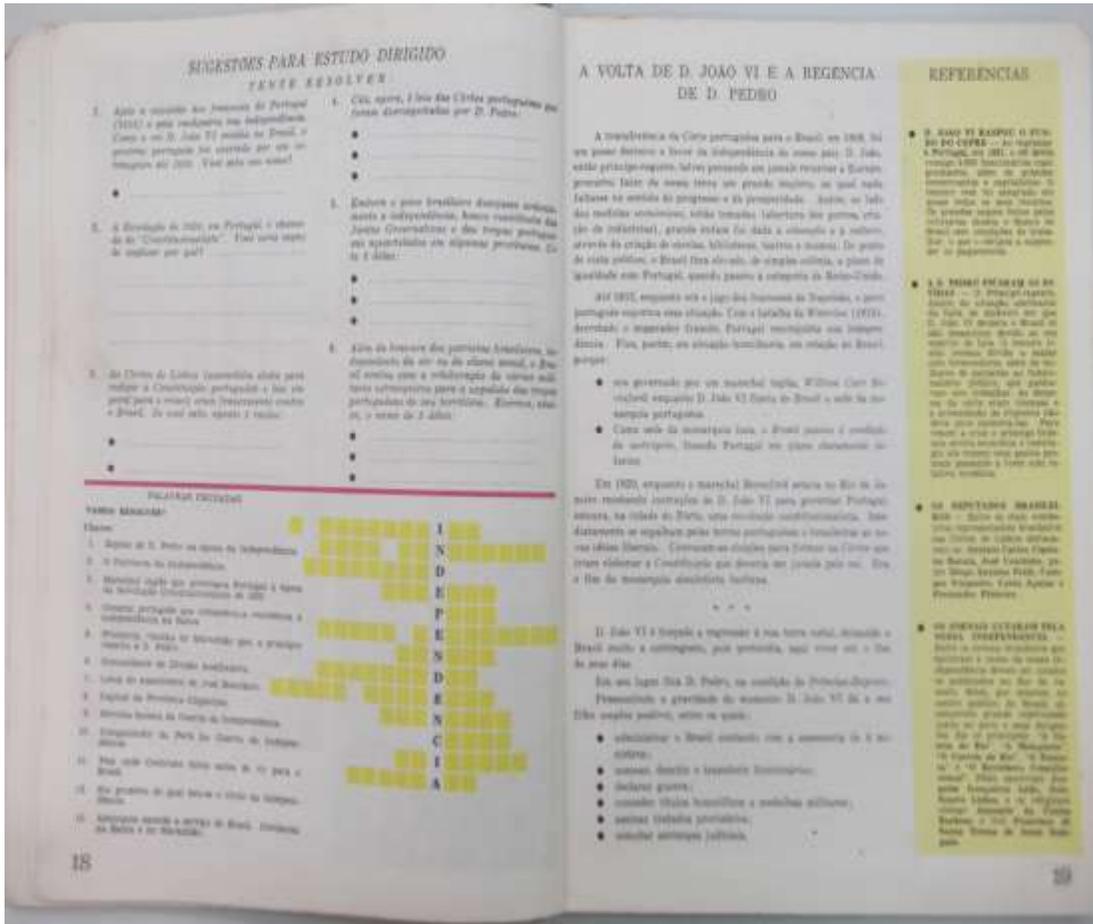


Figura 20 – Imagem das páginas 18 e 19 do livro de Julierme Abreu Costa. *História do Brasil. Para Estudos Sociais*- 6ª série. Especialmente indicado para estudo dirigido. São Paulo, SP: IBEP – 1972. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugênio Colomnese. (21 X 28 cm, imagem reduzida)

As figuras 19 e 20 constituem um momento específico desta tendência mais ampla no que se refere aos formatos de exercícios. Estes passaram a ser os padrões característicos do período. Na década de 1970, a maioria dos livros didáticos era acompanhada por um caderno de exercícios, trazendo diferentes atividades que obedeciam a sequência de apresentação dos conteúdos, as quais tinham sido estabelecidas pelos textos explicativos do capítulo do livro texto. Ou, mais amplamente, a grande maioria dos livros didáticos que foram editados, entre os anos finais da década de 1960 e os primeiros anos da década de 1980, apresentava listas de atividades que seguiam esses formatos. Encontram-se, portanto, nesta lista de livros, as coleções de Sérgio Buarque de Holanda, de Julierme Abreu Costa, de Borges Hermida e de Gilberto Cotrim.

Os livros textos destas coleções apresentavam, no final do capítulo, um questionário com questões que iniciavam pelas expressões: “O que?”, “Como?”, “Você seria capaz de explicar por quê?”, “Cite fatores ou as conseqüências”, etc. Mantinha-se, portanto, a tradição dos livros que foram editados antes da década de 1970.

Nos cadernos de exercícios apareciam somente as atividades dirigidas. Encontrei apenas mapas ilustrando essas atividades, os quais deveriam ser coloridos, ou, então, solicitava-se que o aluno preenchesse seus espaços em branco.

Nesta década de 1970, acreditava-se que o uso de imagens visuais nos livros didáticos tinha como objetivo motivar e estimular a prática da leitura dos textos escritos, e, por isso, o interior dos capítulos dos livros didáticos era permeado delas. Especificamente, no caso dos exercícios, não era necessário utilizar imagens visuais, pois estas já tinham cumprido suas funções no interior dos capítulos.

No final da década de 1970 e na década de 1980, estes formatos de construção dos exercícios começaram a ser alterados. Neste período, as práticas de ensino tecnicistas passaram a ser questionadas, abrindo espaço para as novas concepções histórico-pedagógicas que foram surgindo no cenário brasileiro. A partir de então, começam a ser elaboradas diferentes atividades destinadas aos alunos.

Segundo Schimidt e Canelli (2004),

[...] a década de 1980 foi marcada pelos debates sobre a retomada da disciplina História como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era

recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero espectador de uma História já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos (p.13).<sup>126</sup>

Encontrei indícios do surgimento de mudanças nos padrões tecnicistas em um livro que foi editado em 1979, e que pertence à coleção de autoria de Fernando Saroni e Vital Darós, cujo título é **História das Civilizações 2**, Idade Moderna, Idade Contemporânea. Livro do Professor. Distribuição Reservada São Paulo: FTD, 1979.<sup>127</sup> Fernando Saroni foi cônego em São Carlos e lecionava filosofia e História no Colégio Religioso desta cidade. Vital Darós também era professor de história do 1º grau. A concepção de ensino deste livro valoriza a História tradicional, apresentando os conceitos prontos e acabados, com uma narrativa linear, destacando os grandes personagens da História.

A editora FTD foi fundada em 1902 para dar suporte didático aos colégios maristas brasileiros. Seu nome é uma homenagem a Frère Theophane Durand, Superior Geral da Congregação Marista entre os anos de 1883 e 1907.

Observando a figura 21, das páginas 104 e 105 do livro de Saroni, percebe-se que os exercícios conservam, ainda, as práticas de reprodução mecânica dos conhecimentos, valorizando o acúmulo de informações. Entretanto, estes exercícios aparecem associados a textos resumidos e ilustrados.

No caso da página 105, são exibidas duas imagens, originadas de desenhos produzidos por um ilustrador, as quais fazem referência a obras de arte. Estas iconografias apresentam uma ligação com o texto resumido, que compõe as atividades de fixação e ampliação de conhecimentos, propostos pelo capítulo deste livro didático.

---

<sup>126</sup> SCHIMIDT, Maria Auxiladora; CANELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

<sup>127</sup> Encontrei esse livro na coleção de livros didáticos do Laboratório de História da FESB.

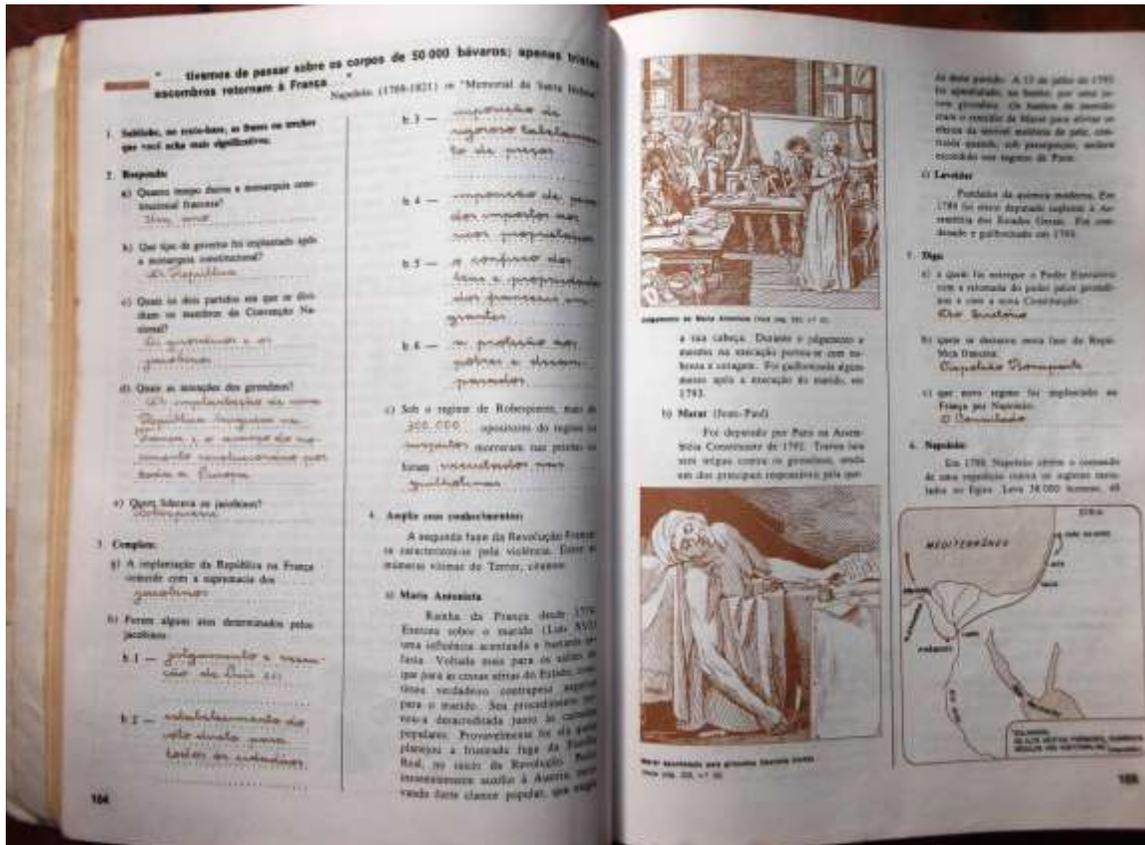


Figura 21 – Imagem das páginas 104 e 105 do livro de Fernando Saroni, Vital Darós História das Civilizações 2 - Idade Moderna - Idade Contemporânea Livro do Professor. Distribuição Reservada São Paulo: FTD 1979, p. 104, 105. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

O desenho, localizado abaixo da página, reproduz uma obra de arte do pintor Jacques Louis David (a qual no texto escrito não aparece datada). Esta traz a seguinte legenda: “Marat apunhalado pela girondina Charlotte Corday (Veja pág. 222, nº 32). O texto, que é associado a esta imagem, traz informações sobre o personagem representado:

b) **Marat** (Jean- Paul)

Foi deputado por Paris na Assembléia Constituinte de 1792. Travou luta sem trégua contra os girondinos, sendo um dos principais responsáveis pela queda deste partido. A 13 de julho de 1793 foi apunhalado, no banho por uma jovem girondina. Os banhos de imersão eram o remédio de Marat para aliviar os efeitos da terrível moléstia de pele, contraída quando, sob perseguição, andara escondido nos esgotos de Paris (p. 105).

Nas páginas 221 a 223 desse livro encontram-se “notas explicativas” de todas as ilustrações do livro. Neste espaço, o leitor pode encontrar a seguinte informação a respeito dessa ilustração:

32. **Marat assassinado** (pág. 105). Do quadro de Jacques Louis David (1748- 1825), amigo pessoal de Marat e Robespierre e futuro pintor oficial de Napoleão. O quadro executado no dia seguinte ao da morte de Marat (13-7-1793) e hoje se conserva no Museu de Pintura Moderna de Bruxelas (Bélgica), como modelo de “realismo mágico” (p. 222).

Nas “anotações para o professor”, deste livro didático, os autores revelam que estas ilustrações mereceram um tratamento especial.

#### 4. Ilustrações

Atenção especial devem merecer as ilustrações do artista Ivan Rodrigues. Trabalho paciente e dedicado, fruto de intensa pesquisa, elas oferecem aos alunos subsídios visuais que enriquecem, ampliam ou sintetizam variados aspectos dos temas propostos. Algumas ilustrações mereceram, além da legenda anexa, um tratamento especial no fim do livro, mediante as NOTAS EXPLICATIVAS às quais o aluno é remetido no decorrer das lições (p. IV).

Percebe-se, a partir dessa orientação destinada aos professores, que os autores já consideravam que as “ilustrações” poderiam enriquecer ampliar ou sintetizar os conhecimentos trazidos pelos textos escritos e pelos exercícios, ultrapassando, portanto, a ideia de imagem motivadora da leitura. Por isso, Saroni e Darós apresentam os dados da produção, o nome do autor e as informações que revelam a localização da obra original. No

entanto, não existe, ainda, a intenção de problematizá-las e nem de trabalhá-las como documentos históricos. Por isso, a indução de motivação da leitura e do trabalho de resolução dos exercícios ainda está presente.

A partir desta época, alguns livros didáticos começaram a apresentar os dados de produção e origem das obras que originaram suas ilustrações. Além disso, encontrei alguns exemplares que propunham atividades que associavam as imagens visuais com os textos escritos.

A coleção de livros de autoria de Chico Alencar, Marcus Ribeiro e Claudius Ceccon, intitulada “Brasil Vivo”, publicado pela Editora Vozes, em 1988, destacou-se na época, por sua originalidade e pela forma de editoração das imagens, pois as apresentavam como documentos de época. Apesar de esta coleção não ter alcançado sucesso de vendas, teve um impacto importante sobre a produção das atividades didáticas que passaram a ser implementadas nos livros da década de 1990 (GATTI, 2004, p.135). Nota-se que este livro foi publicado após o lançamento das Propostas curriculares do estado de São Paulo, e, por isso, já assumia grande parte das tendências histórico-pedagógicas expostas nestas mesmas Propostas.

Chico Alencar era graduado em História pela Universidade Federal Fluminense, trabalhou na rede pública do Rio de Janeiro, no Centro Educacional Anísio Teixeira e foi professor concursado de Prática de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense, com Mestrado em Educação. Marcus Ribeiro era de origem espanhola, formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense, lecionava no IHSOB (Instituto de História Social Brasileira). Claudius Ceccon era graduado em Arquitetura pela Universidade Federal Fluminense, produtor de vídeos no CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular).

A Editora Vozes foi fundada em Petrópolis, em 1901, com o objetivo de produzir material didático para atender a escola franciscana São José. Esta editora posicionou-se durante todo o Regime Militar como porta voz da oposição, o que possibilitou o lançamento de um livro didático como este que questionava o *status quo*, e que possibilitava uma visão crítica do regime que acabava de terminar.



Figura 22 - Imagem da página 208 do livro didático de Ribeiro, M. V.; Alencar, C; Ceccon, C. *Brasil Vivo- A República*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1988 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

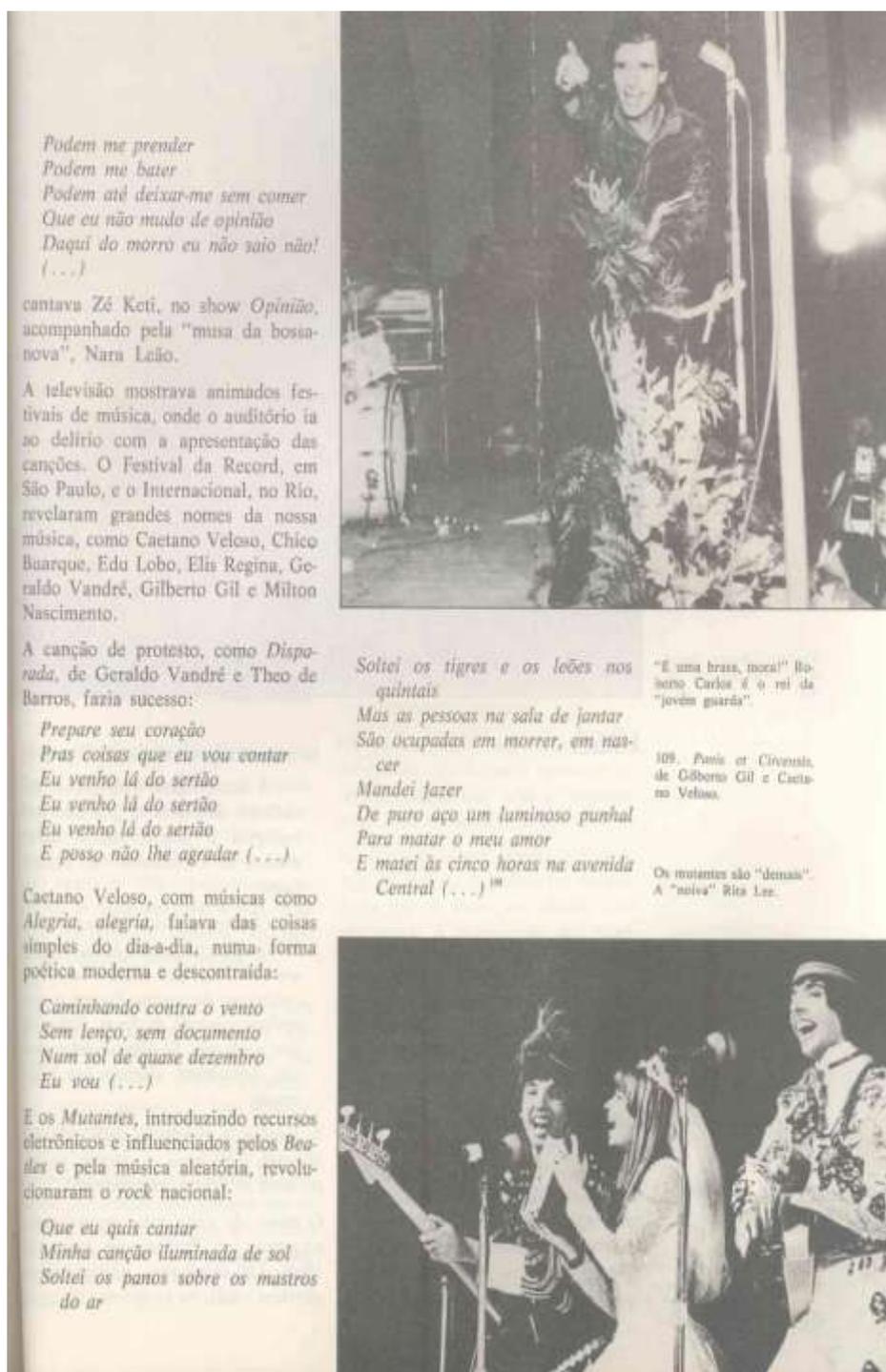


Figura 23 - Imagem das páginas 208 do livro didático de Ribeiro, M. V.; Alencar, C; Ceccon, C. *Brasil Vivo- A República*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1988 (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Os livros dessa coleção apresentavam trechos de documentos escritos que eram associados às imagens visuais (Figuras 22 e 23), procedentes de fotografias, de charges e de desenhos produzidos por ilustradores. Os créditos das imagens apareciam na lista de créditos das ilustrações no final do livro, apresentando ao leitor os dados de produção e localização das iconografias originais.

Os exercícios de fixação de conhecimentos foram impressos na seção intitulada “Brincando e aprendendo”. Os autores não utilizaram nestes exercícios os documentos visuais expostos no interior dos capítulos. No entanto, eles propunham que os alunos realizassem atividades plásticas com as iconografias, incentivando que fossem produzidas imagens ou cartazes no formato que se assemelhava à diagramação apresentada no interior dos capítulos desse livro. Ou seja, o aluno deveria produzir, ou selecionar, recortar e colar imagens visuais em cartazes associando-as a legendas explicativas, as quais teriam a função de direcionar a leitura do espectador para o tema proposto.

No caso das atividades do capítulo 12, do livro **Brasil Vivo 2 - A República**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988<sup>128</sup>, encontrei as seguintes propostas de trabalho:

3 – Vamos fazer caricaturas dos líderes políticos mais conhecidos da última década? Figueiredo, Tancredo, Lula, Ulysses, Brizola, Sarney. Cada desenho deve ter uma legenda, de acordo com a principal característica do “representado”. Próximo a cada político deve estar à multidão que, também em legenda, manifesta sua opinião a respeito do personagem.

5- Constituição, Reforma Agrária, Dívida Externa. Faça um cartaz – com um visual bem expressivo - sobre cada um desses temas tão importantes de nossa História atual.

Percebe-se que os autores deste livro preocuparam-se, no exercício três, em propor o uso de imagens visuais como forma de expressão plástica. No exercício cinco, as imagens visuais deveriam possibilitar a visualização de alguma característica relacionada aos temas propostos na atividade. Nas duas atividades, pretende-se que os alunos reproduzam as formas de diagramação e apresentação das imagens impressas neste livro.

Outro tipo de atividade didática com base em iconografias pode ser encontrado no manual didático de Bruna R, Catele, cujo título é **História Dinâmica do Brasil**. São Paulo, IBEP, 1996, destinado ao uso das 5ª séries.

---

<sup>128</sup> Este exemplar pertence à minha coleção particular.

Bruna Catelli foi professora de História, compondo um livro que apresenta diferentes experiências dos professores em sala de aula. Apresenta uma versão de história que valoriza os marcos tradicionais, intercalando recortes temáticos. No entanto, expõem uma concepção de tempo linear e cronológica que acompanha as visões da historiografia tradicional. A novidade desse livro reside nos exercícios e atividades, os quais partem de problematizações da sociedade atual, oportunizando que os alunos construam conhecimentos relacionando questões do presente e do passado.

Na figura 24, é possível visualizar o exercício da página 16 desse livro, a qual apresenta a seguinte proposta de atividade:

Dê sua opinião

- a) Hoje em dia, que invento você acha que mais está ajudando a humanidade?
- b) Observe as figuras e crie um pequeno texto fazendo ver que o progresso da humanidade não é aproveitado por todos. (p.16)

Estas instruções são seguidas por duas reproduções de fotografias que não são legendadas. A imagem da esquerda representa uma cidade grande com ruas pavimentadas e grandes edifícios. A imagem da direita exibe o espaço de uma favela, onde podemos visualizar os barracos e pessoas caminhando. Percebe-se, neste exercício, que os autores usam as imagens visuais, seguindo a concepção de imagem foto-jornalística, ou seja, são imagens que podem ser consideradas pelo leitor como provas visuais, e por isso, representam determinadas condições econômicas e sociais de uma população. Ao propor a comparação visual entre estas duas imagens, os autores sugerem que as informações, visualizadas nas iconografias, possam agir como detonadoras de ideias e valores que caracterizam, ou explicam o progresso da humanidade, e que este não beneficia grande parcela da população. O texto instrucional da questão procura direcionar a proposta de leitura de imagens, propondo que o leitor identifique por comparação as representações que expressam, entre outras possibilidades, conceitos dicotômicos: rico e pobre, desenvolvimento e atraso. A partir dessa identificação, espera-se que o aluno crie um texto escrito que trabalhe com o conceito de progresso na atualidade. Percebe-se, em exercícios elaborados desta forma, que o ato de leitura e interpretação são direcionados para problemas do tempo presente, ou seja, este tipo de atividade não sugere discussões que dialogam com as diferentes temporalidades.



Figura 24. Imagem das páginas 16 e 17 do livro de Bruna R, Catele. “História Dinâmica do Brasil”. São Paulo, IBEP, 1996, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

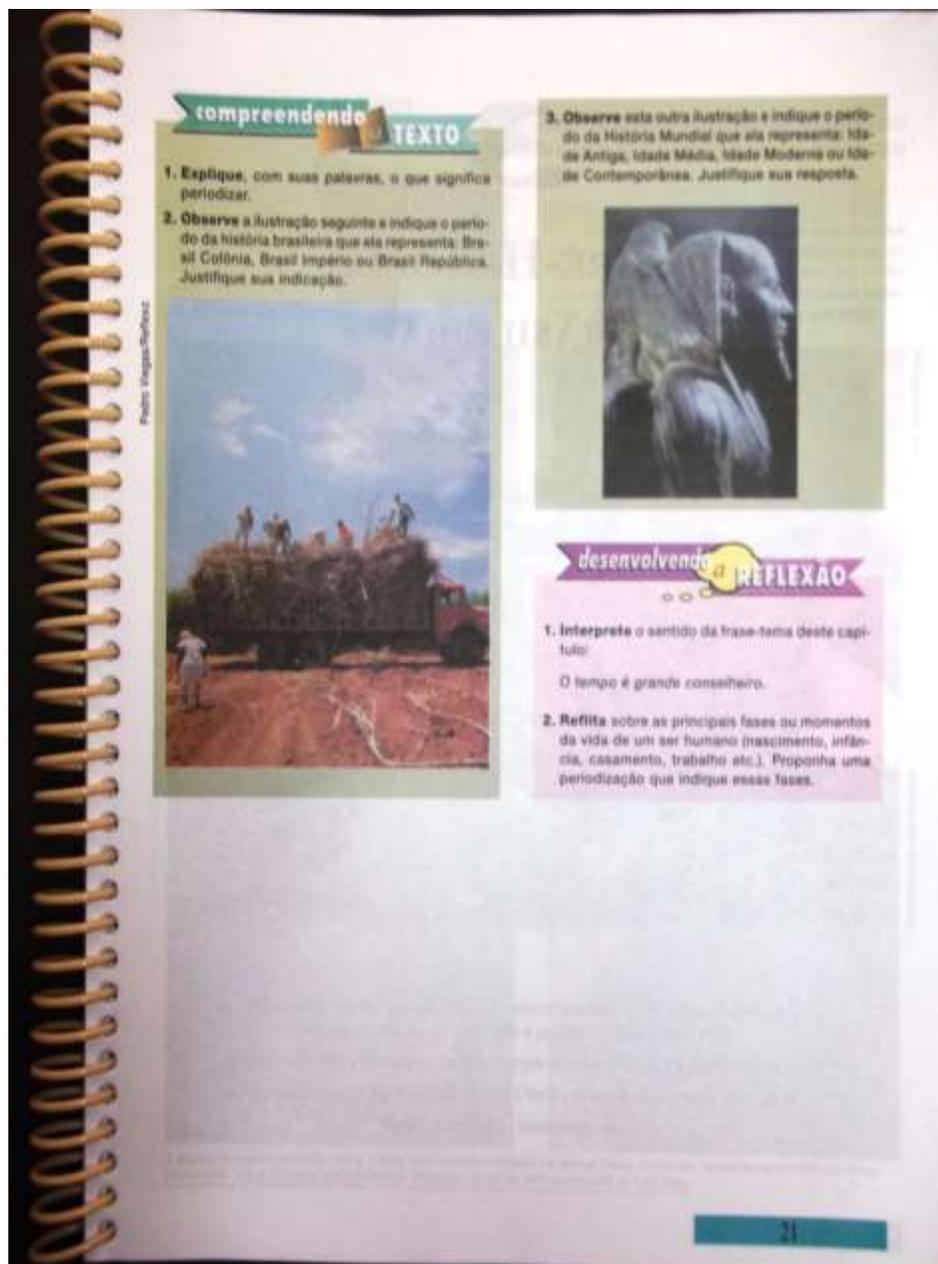


Figura 25 - Imagem da página 21 do livro de Gilberto Cotrim – História e Consciência do Brasil. São Paulo : Saraiva : 1996 p 21, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Já no livro de Gilberto Cotrim, intitulado **História - Consciência do Brasil 1**. São Paulo: Saraiva, editado no ano de 1996, 11ª edição reformada, encontrei os seguintes modelos de atividades que utilizam fontes imagéticas.

Os exercícios da página 25 (figura 25) fazem parte do primeiro capítulo do livro que é intitulado “O tempo e a História”. Este apresenta para os alunos os diferentes conceitos de tempo e como são divididos os períodos históricos.

Os exercícios números 1 e 2 sugerem que o aluno realize as seguintes tarefas:

Compreendendo o texto

1. Explique com suas palavras o que significa periodizar.
2. Observe a ilustração seguinte e indique o período da história que ela representa: Brasil Colônia, Brasil Império ou Brasil República. Justifique sua indicação.( p. 21)

O exercício seguinte propõe que o leitor realize o mesmo tipo de atividade reconhecendo o período histórico que a representação imagética induz. “3-Observe esta ilustração e indique o período da História que ela representa: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna ou Idade Contemporânea. Justifique sua resposta” (p.21).

Quando os autores solicitam que o aluno identifique os períodos históricos a partir da visualização das imagens, reforçam a ideia de que os objetos representados nas iconografias são portadores de significados; portanto, acreditam que as iconografias permitem a visualização de características de seu tempo de produção. Assim, quando o aluno reconhece os objetos representados, ele tem condição de fazer a identificação do período histórico em que estes foram produzidos. Para realizar essa tarefa é necessário, portanto, que o leitor domine as unidades culturais, perceptivas e comunicativas da imagem, as quais são construídas a partir das suas experiências, relativas às culturas visuais.

No manual do professor, os autores apresentam mais três formatos de exercícios com imagens visuais que aparecessem em diferentes capítulos deste livro (figura 26). A primeira atividade solicita que o aluno observe uma pintura e descubra qual o seu significado.

1. Observe esta pintura rupestre encontrada em escavações no nordeste brasileiro. Depois responda:
  - a) O que é pintura rupestre?
  - b) Qual o possível significado dessas pinturas rupestres? (p. 28)

Para responder o item “a”, o aluno poderia encontrar a resposta no interior do texto explicativo do capítulo. No caso do Item “b”, o aluno poderia reconhecer, por semelhança com os objetos referentes, que se trata da representação de um animal e que este está sendo preso por várias pessoas.

A segunda forma de elaboração de exercícios solicita que os alunos observem uma ilustração e criem três palavras partindo desta imagem. Em seguida, o estudante deve escrever um texto utilizando essas palavras. Neste caso, o leitor deveria fazer a identificação dos objetos representados, para construir alguma relação entre a imagem e as informações que ele encontrou no texto escrito do capítulo. A partir de então, os autores acreditam que o aluno seria capaz de escrever um texto.

No caso desse exercício, percebe-se que os autores dão uma relativa liberdade de criação de sentidos aos leitores propondo que estes façam a identificação da imagem. No entanto, quando analisei o interior do capítulo, correspondente a este exercício, encontrei imagens semelhantes, permeando os textos explicativos, e, portanto, o aluno poderia relacionar as informações apresentadas no texto explicativo do livro com as informações exibidas nesta imagem visual. Isto significa que os autores consideram, ainda, que as imagens visuais podem servir como fonte produtora de significados, mas os sentidos históricos só se completam pela associação das informações que são apresentadas pelo texto escrito.

A terceira forma de elaboração de exercícios concentra-se na produção plástica de *cartoons*, desenhos e títulos, que podem ser desencadeados pela visualização de uma iconografia. Esta forma de uso de imagem propõe que o aluno faça a associação das informações apresentadas nos textos explicativos do livro, partindo das suas experiências de vidas. Entretanto, essa forma de tratamento não permite que o aluno entenda que as imagens visuais são documentos históricos, pois os conceitos de diferentes temporalidades não são trabalhados.

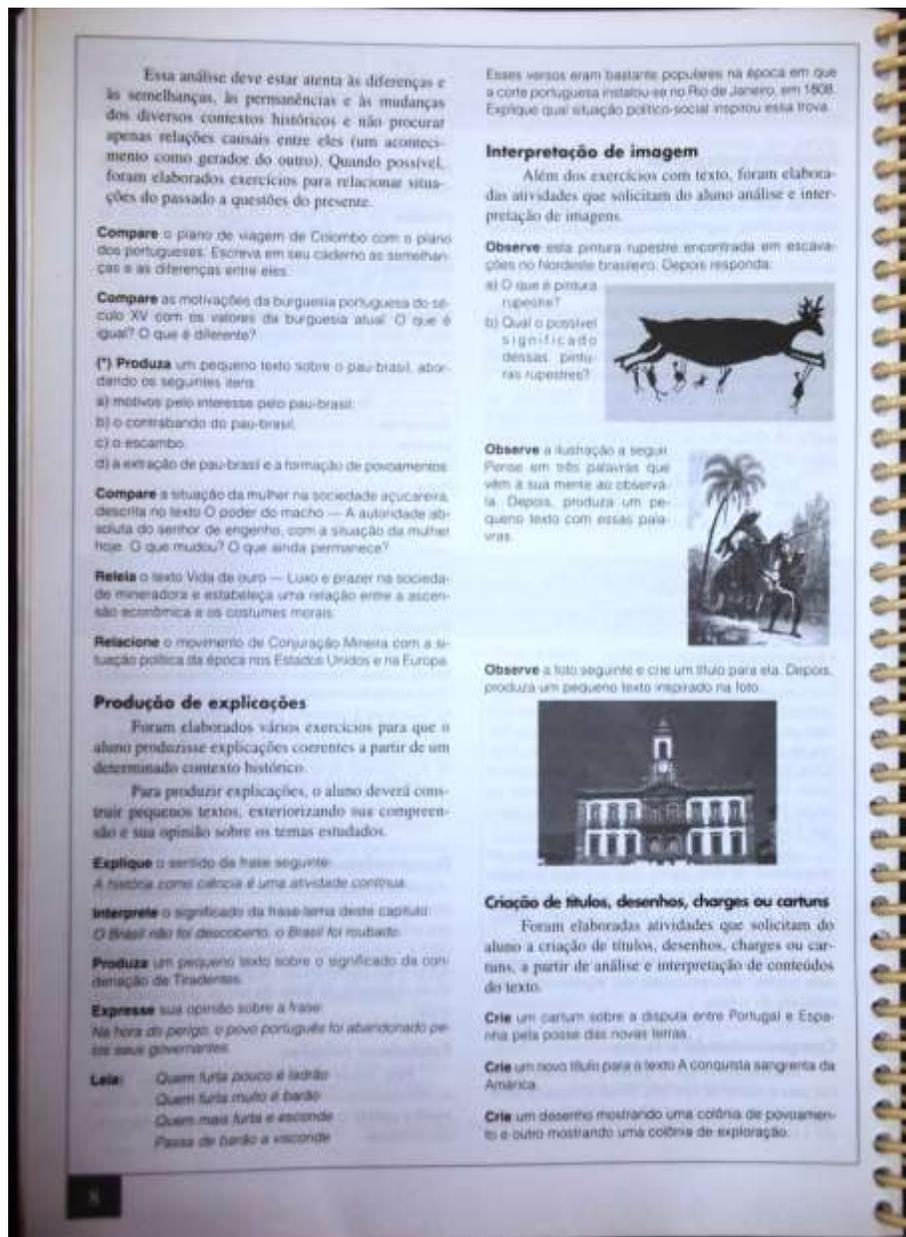


Figura 26 - Imagem da página 8 do Manual do professor do livro de Gilberto Cotrim. História e Consciência do Brasil. São Paulo: Saraiva: 1996, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Todas essas formas de usos de imagens visuais com fins didáticos, selecionados até esse momento, são possibilidades de trabalho em sala de aula, que na maioria das vezes tinham raízes nos conhecimentos produzidos pelas práticas escolares. Faziam, portanto, parte dos saberes que foram sendo construídos pelas culturas escolares.

Os autores dos livros didáticos que foram editados, a partir do lançamento do PCNs de História, iniciaram um processo que procurava mesclar essas experiências escolares com as metodologias produzidas pela academia. Esses processos de produção de saberes irão resultar na oportunização de novas experiências escolares, abrindo diferentes frentes para a criação de metodologias de uso de imagens visuais como documentos históricos.

### **Os exercícios dos livros didáticos após os PCNs no ano de 1998.**

A partir do lançamento do PCN e do aprimoramento dos julgamentos de PNLD em 1999, as propostas de leitura de imagem, apresentadas pelos exercícios dos livros didáticos, começaram a ser alteradas. Nos dias atuais, é possível encontrar vários formatos de exercícios que utilizam imagens visuais, os quais procuram valorizar o conhecimento de diversos conceitos da disciplina de História. Estas atividades propõem que os alunos exercitem a produção de conexões entre o presente e o passado através da produção de textos escritos, procurando identificar os objetos representados nas iconografias, comparando imagens com imagens ou imagens com textos escritos. Além dessas formas de exercícios, existem propostas de atividades lúdicas que sugerem que o leitor associe o conhecimento histórico com suas experiências vividas, produzindo diferentes formas de abordagem e imaginando narrativas históricas.

Em quase todos os livros didáticos da atualidade, encontrei propostas de leituras de imagens nas atividades ou exercícios destinados aos alunos. Essas propostas inserem-se em uma longa tradição, que prioriza a interpretação da imagem visual pelo reconhecimento por semelhança dos objetos referentes ou por cenas representadas. Isto é, a maioria dos exercícios de fixação, encontrados nos livros didáticos de História, sugere que o aluno faça a descrição do que ele vê na imagem. Algumas atividades solicitam, ainda, que o aluno busque semelhanças entre o que é representado na imagem com a informação indicada no texto escrito.

Dentro dessas possibilidades, destaco os exercícios que encontrei nos livros dos autores Andrea Montellato, Conceição Cabrini e Roberto Catelli Júnior. Esses autores são responsáveis pela coleção **História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos**, ano 2000, da Editora Scipione - Livro do Professor- 6ª série.

Na época da produção desse livro a formação destes autores era a seguinte: Andréa Montellato era bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, integrante de projetos de formação continuada de professores; professora de história da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo. Conceição Cabrini era bacharel e licenciada em História e Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, Mestre em Ciência da Comunicação pela Universidade de São Paulo, integrante de projetos de formação continuada de professores; professora de história da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo. Roberto Catelli Junior era Mestre em História pela Universidade de São Paulo, Professor de História da rede particular de ensino do estado de São Paulo.

A concepção de ensino de História dessa coleção rompe com a tradição de apresentar o tempo de forma linear e cronológico, visto apenas pelas lentes do eurocentrismo. Este livro deixa de valorizar os grandes vultos históricos, propondo novos tipos de abordagens sobre os fatos históricos relacionados à política e à economia. Valoriza uma abordagem baseada na história temática, a partir de análises que partem do presente para o passado, concebendo a existência dos diferentes tempos históricos e da diversidade cultural.

O Manual do professor dessa coleção sugere que os professores podem trabalhar com imagens visuais da seguinte maneira:

#### Trabalhando com documentos visuais

Ao trabalhar com documentos visuais, busca-se atingir os mesmos objetivos propostos com documentos escritos, mas são necessários procedimentos específicos:

- Contato inicial: primeira impressão da obra, a idéia de conjunto.
- Descrição: descrever significa decompor as imagens, ou seja, separar as partes educar-se a observar aquilo que não é aparentemente visível. É fundamental que os alunos descrevam todos os seus detalhes, pois só assim conseguirão ir além do óbvio aparente.
- Registro: anotar todos os elementos percebidos, quais emoções foram despertadas a partir de determinada imagem, o que não foi compreendido e até mesmo aspectos referentes à cor, textura, movimento, etc.

- Interpretação: não há uma única interpretação possível, ainda que se conheçam as intenções do autor. A partir de informações (valores, visões de mundo) de quem interpreta, busca-se a relação entre objetividade e subjetividade no processo interpretativo. O aluno não deve ser cerceado em sua interpretação, mas é importante que se exija a argumentação com base em informações quanto ao autor, estilo artístico ou técnico de uma obra. Assim, ao interpretar com argumentos, o aluno estará sempre fazendo comparações de estilos artísticos ou técnicos das obras de uma época para a outra, ou, ainda, de uma mesma época. (Manual do Professor, 2000, p.15)

Os autores desta coleção não deixam explicitados neste texto, quais foram os referenciais teóricos que utilizaram para a construção das análises das imagens visuais. Na bibliografia do livro encontrei apenas os seguintes autores que trabalham com análises de imagens<sup>129</sup>: Arnold Hausser, Circe Bittencourt, Maria Luiza Tucci, Boris Kossoy e Walter Zanini. A partir desta bibliografia e da análise das propostas de leitura deste livro, procurei reconhecer qual foi o método de análise que estes autores basearam-se para construir suas metodologias. Percebi que eles propõem uma aproximação com os métodos de leitura concebidos pelos estudos da Semiótica, os quais sugerem uma análise por etapas, interpretando os signos de forma objetiva e subjetiva e os relacionando principalmente com as experiências visuais do espectador.<sup>130</sup>

No livro analisado, destinado aos alunos da 6ª série, encontrei no capítulo 5 um tipo de exercício que apresenta a seguinte chamada: “Trabalhando com documentos visuais” (Figuras 27 e 28). Nesta atividade é solicitado que o aluno faça comparações entre imagens visuais e responda questões que desvendem como os povos nativos da América foram vistos por diferentes viajantes europeus. Para a realização dessa tarefa, é proposta uma sequência de reproduções de gravuras produzidas em diferentes épocas. Aparecem impressas, no mesmo espaço da página 94, as iconografias de Hans Staden, Theodor de Bry, Jean de Léry, todas do século XVI. Além dessas figuras, é impressa uma gravura que trata do mesmo tema, realizada pelo artista brasileiro Cândido Portinari, no século XX. As gravuras são numeradas e são acompanhadas por legendas, que trazem a indicação dos autores das obras, das datas de sua feitura e dos dados biográficos dos autores.

---

<sup>129</sup> HAUSSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. TUCCI, Maria Luiza, KOSSOY, Boris. **O olhar europeu**. São Paulo: Edusp, 1994. ZANINI, Walter (coord). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

<sup>130</sup> BARTHES, R. – A mensagem fotográfica In: **O Óbvio e o Obtuso**, Lisboa: Ed. 70, 1984, pp. 13-25.

São propostas as seguintes atividades aos alunos:

- 1- Descreva as imagens 1, 2 e 5, das páginas anteriores, observando o aspecto físico e as vestimentas dos indivíduos retratados. Observe e descreva também a paisagem.
- 2- Identifique as datas em que as imagens 1, 2, e 5 foram publicadas.
- 3- Há semelhanças quanto aos temas representados nessas imagens? Quais são elas?
- 4- Quais diferenças você observou entre as imagens de Hans Staden (imagem 1), Theodor de Bry (imagem 2) e Cândido Portinari (imagem 5)?
- 5- Descreva as imagens 3 e 4, observando o aspecto físico dos personagens retratados, os objetos, os animais e a paisagem.
- 6- Os nativos que aparecem na imagem 3 foram representados fisicamente semelhantes aos europeus. Quais seriam essas semelhanças?
- 7- Na sua opinião há uma imagem mais verdadeira que as outras para representar os povos nativos da América portuguesa? Por quê? (p. 96)

No item um e dois deste exercício, os autores sugerem que o aluno faça o reconhecimento dos objetos representados nas imagens visuais, identificando-os por semelhança com os objetos referentes. Além disso, propõem que o estudante leia a legenda para fazer o levantamento das datas de produção das iconografias.

Na questão três, os autores solicitam que os leitores construam relações de semelhanças entre as imagens, possibilitando que eles façam o reconhecimento dos signos culturais que fizeram parte da construção da imagem dos povos indígenas brasileiros.

Na questão quatro, os autores pedem que os alunos reconheçam as diferenças entre as imagens visuais que foram produzidas em tempos históricos distintos. O leitor a partir daí, é levado a compreender que o ato de interpretação de uma imagem visual pode ser mais do que o simples reconhecimento dos objetos representados. Para realizar a leitura de imagens o leitor necessita identificar que a produção da iconografia relaciona-se a um determinado momento histórico, foi construída em certo lugar por um autor, e, por isso, foi planejada e pensada. A partir desta reflexão, o aluno pode ter a oportunidade de entender que a imagem é o produto de uma representação que foi elaborada, ou, então, que foi fruto da imaginação de seu produtor, e, dessa forma, o seu significado não pode ser entendido fora de seu contexto de produção da obra.

A sexta questão também é relevante, pois propõe a observação das técnicas utilizadas para a produção das formas dos desenhos dos corpos dos indígenas. Ao fazer este reconhecimento, o leitor pode levantar as características formais que eram utilizadas na época de produção do documento visual.

TRABALHANDO COM DOCUMENTOS VISUAIS

Muitos relatos dos viajantes que estiveram na América eram acompanhados de imagens, produzidas por eles próprios ou ilustradas por artistas europeus que procuravam representar cenas do "novo mundo", mesmo sem jamais tê-las visto. Agora, observe algumas dessas imagens e, em seguida, responda às questões.



Imagem 1



Hans Staden, prisioneiro dos Tipinambá, dança ao centro da aldeia em Ubatuba. As mulheres em círculo cantam e dançam, obrigando o prisioneiro a acompanhar o ritmo com chocalhos amarrados em suas pernas. Essa é uma das xilogravuras que ilustra o livro original de Hans Staden, publicado em 1587.

Quem foi Theodor de Bry?

Nascido em Liège (Bélgica), em 1570, era filho de uma abastada família. Foi escritor, mas passou a se dedicar à cartografia (arte de gravar em cobre) e à edição de livros, sobretudo as grandes edições sobre viagens, para as quais confeccionava as ilustrações. Morreu em 1626, em Frankfurt (Alemanha). A imagem 2, de sua autoria, é uma recriação da imagem 1. Theodor de Bry descreveu o que entendeu dos relatos e desenhos sobre a viagem de Hans Staden, recriando a cena conforme o seu olhar sobre o nativo americano.

Imagem 2



Gravura de Theodor de Bry, publicada em 1596, representando Hans Staden prisioneiro em Ubatuba.

Figura 27 - Imagem da página 94 do livro de Montellato, A. Cabrini. C, Catelli Jr, R. História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos. São Paulo: Scipione, 2000. p 94, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

**Imagem 3**



*Xilografia do livro Viagem à terra do Brasil, de Jean de Léry, representando índios Tupinambá.*

**Imagem 4**



*Outra das xilogravuras que ilustram o livro de Jean de Léry.*

**Imagem 5**



*Desenho feito a nanquim, bico de pena, por Cândido Portinari em 1941, denominado Ham e Índios I.*

**Quem foi Cândido Portinari?**  
 Cândido Portinari nasceu em Brás (Rio de Janeiro) em 1903, e morreu em São Paulo (1963), a menos de 100 km de Janeiro (1962). Frequentou a Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro e, em 1928, entrou em contato com o movimento modernista europeu, graças a uma viagem-prévia. Em 1935 recebeu premiação nos Estados Unidos com a obra 'Café'. Foi o criador dos painéis e azulejos da Igreja da Pampulha, em Belo Horizonte. É autor de várias telas que representam o drama vivido pelos mineiros no Brasil e de uma série de painéis históricos: 'Tiradentes', 'Chegada de Dom João VI e Descobrimento do Brasil'. Em 1957 ganhou os prêmios 'Guerra e Paz' para a sede da Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York.

CAPÍTULO 5 CONFLITO, DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 95

Figura 28 - Imagem da página 95 d o livro de Montellato, A. Cabrini. C, Catelli Jr, R. História Temática – Diversidade Cultural e Conflitos. São Paulo: Scipione, 2000. p 95, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Compreende-se, portanto, que os autores, ao selecionarem esse conjunto de imagens, oportunizam leituras comparativas entre elas. Permitem também, que o leitor crie diferentes questionamentos em relação às características formais das obras, além da elaboração de hipóteses sobre a temporalidade do documento.

Estas propostas de leituras de imagens visuais aproximam-se das práticas atuais que historiadores, antropólogos e sociólogos vêm desenvolvendo sobre o uso de imagens como documentos históricos. Concluo, portanto, que quando os autores propõem a análise de diferentes imagens visuais produzidas em tempos distintos e por artistas diferentes, abrem espaço para o leitor fazer comparações entre as iconografias, permitindo que a imagem seja compreendida enquanto portadora de signos que incorporam diferentes mensagens; gerando, também, a necessidade da compreensão desses códigos.

Na edição **História e Vida Integrada**, editada em 2002, de autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti, encontrei uma proposta de leitura de imagens visuais que priorizava o reconhecimento dos objetos representados na imagem e que propunha que o aluno pesquisasse alguns dados sobre a imagem ou seu autor em outras fontes documentais.

O exercício analisado (Figura 29) apresenta como tema – “Encontro de culturas” e encontra-se no *box* “Oficina de História”. Este *box* caracteriza-se por apresentar atividades que buscam reproduzir o trabalho do historiador. A imagem que aparece é a reprodução de uma gravura de Hans Staden e esta associada a seguinte legenda: “Ilustração para o livro de Hans Staden, publicado em 1557, na Europa, que narra as aventuras do autor em terras americanas”. (p.121)

A reprodução da gravura é realizada em tons amarelos com destaques em cor ocre e as formas dos desenhos não obedecem às regras da perspectiva renascentista. Visualizam-se várias cenas que são colocadas uma ao lado da outra, onde é possível identificar as várias atividades cotidianas realizadas pelos povos indígenas. Nota-se que não existe uma ordem pela qual podemos visualizar as cenas, pois todas estão no mesmo plano e não existe uma hierarquização entre estas. Os desenhos das choupanas e das árvores são representados em tamanhos reduzidos em relação aos corpos dos indígenas. No lado esquerdo da parte superior da gravura, reconhecemos a representação de três fogueiras, onde são assados membros de corpos humanos. Em outro espaço da gravura, vemos dois indígenas segurando um prisioneiro que está ajoelhado e que é ameaçado por um tacape. Tudo indica

que esta cena representa o momento de execução dessa pessoa. Reconhecemos ainda, a figura de duas pessoas cortando em pedaços um corpo humano; e em outra cena, vemos uma pessoa deitada em uma rede ladeada por várias pessoas nuas. Finalmente, observamos o desenho de outro grupo de indivíduos que admiram um dos personagens lavando um pedaço de carne humana num rio.

O texto que acompanha essa imagem traz alguns dados do artista e afirma que a imagem é resultado das experiências de Hans Staden no Brasil.

Hans Staden nasceu na Europa, na região onde hoje fica a Alemanha. Fez duas viagens ao Brasil (em 1547 e 1550). Em 1553, foi designado por Tomé de Souza comandante da fortaleza de Bertioga, com o objetivo de combater índios. Acabou aprisionado pelos Tupinambá. Nessa condição, testemunhou vários rituais de antropofagia. Os Tupinambá eram um dos povos indígenas que tinham hábito de comer seus prisioneiros.

Hans Staden, entretanto, acabou escapando deste destino. De volta à Europa, publicou um livro sobre suas viagens à América, do qual foi extraída a ilustração ao lado, que mostra a morte de um Carijó em ritual antropofágico.

- “Elabore uma descrição da imagem feita por Hans Staden e depois, faça uma pesquisa para conhecer melhor a vida e obra desse aventureiro.”

- “Com orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e procurem estabelecer uma relação entre as ações dos povos indígenas, representadas nessa imagem, e o conteúdo do capítulo.” (p.121)

As questões que são propostas pelo exercício estão de acordo com as indicações feitas pelos PCNs, pois solicitam que o aluno faça uma descrição dos objetos representados, pesquise quem foi o artista, conheça um pouco de sua vida e de sua obra. È fácil notar que o aluno pode encontrar as respostas das questões lendo as legendas. Estas indicam a data de produção da obra e citam que esta gravura foi fruto da experiência do artista. Tanto a legenda como os textos explicativos, apresentados ao lado das imagens, informam quem foi o autor do desenho, quando este foi realizado, e a época que a imagem foi publicada. Citam, ainda, que o artista testemunhou vários rituais de antropofagia.

## Discutindo o capítulo

**1** As circunstâncias que envolvem a chegada dos europeus ao litoral do atual território do Brasil são bastante polêmicas. Existem, pelo menos, três grandes debates sobre o fato: 1) se os tripulantes da armada de Cabral teriam sido de fato os primeiros europeus a chegar ao atual território brasileiro; 2) se essa chegada teria sido intencional ou casual; 3) se é correto o emprego da palavra *descobrimento*. Com a orientação de seu professor, reúna-se com um grupo de colegas e discutam as três questões. Depois, escrevam um relatório com a opinião do grupo sobre cada uma delas.

**2** Do ponto de vista ecológico, os povos indígenas e os portugueses tinham atitudes bem distintas. Ela-

bore um quadro comparando o comportamento dos dois povos em relação à natureza.

**3** Comente a afirmação: A diversidade dos povos que habitavam o território brasileiro era tanta na época da chegada dos portugueses que se torna difícil falar em indígena no singular.

**4** Para sobreviver, um povo precisa ter seu território. Sem ele, a manutenção de sua cultura fica comprometida. Sob esse ponto de vista, observe o mapa da página 119, releia o Documento da Comissão Indígena Pós-Conferência no 2º Fórum Social Mundial e pense a respeito da sociedade do homem branco. Procure uma forma que poderia ter sido usada para que a convivência pudesse ser pacífica. Defenda seus argumentos.

## Oficina da história

### Encontro de culturas (II)

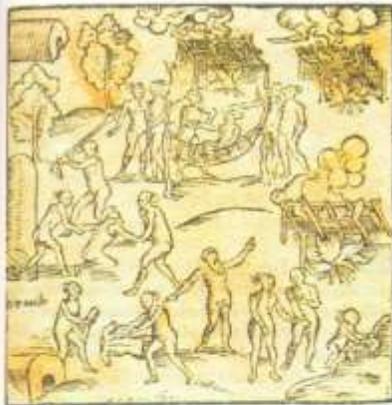


Ilustração para o livro de Hans Staden, publicado em 1557, na Europa, que narra as aventuras do autor em terras americanas.

Hans Staden nasceu na Europa, na região onde hoje fica a Alemanha. Fez duas viagens ao Brasil (em 1547 e 1550). Em 1553, foi designado por Tomé de Sousa comandante da fortaleza de Bertioga, com o objetivo de combater índios. Acabou aprisionado pelos Tupinambá. Nessa condição, testemunhou vários rituais de antropofagia. Os Tupinambá eram um dos povos indígenas que tinham o hábito de comer seus prisioneiros.

Hans Staden, entretanto, acabou escapando desse destino. De volta à Europa, publicou um livro sobre suas viagens à América, do qual foi extraída a ilustração ao lado, que mostra a morte de um Carijó em ritual antropofágico.

**Atividade** Elabore uma descrição da imagem feita por Hans Staden e, depois, faça uma pesquisa para conhecer melhor a vida e a obra desse aventureiro.

**Atividade** Com a orientação de seu professor, reúna-se com seus colegas e procurem estabelecer uma relação entre as ações dos povos indígenas, representadas nessa imagem, e o conteúdo do capítulo.

## Nosso mundo hoje

### A alma se incorporará aos vivos

Na noite de 21 de abril de 1997, um crime abalou o país: quatro jovens brasileiros de classe

média jogaram álcool no Pataxó Galdino Jesus dos Santos, de 45 anos, que dormia num ponto de ôni-

Figura 29 - Imagem da página 121 do livro de Nelson Piletti e Claudino Piletti, **História e Vida Integrada**, São Paulo: Ática, 2002. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Nota-se que é por meio da justaposição da legenda com o texto escrito, apresentado ao lado da imagem, que se confere a ideia de convicção de verdade histórica a esta reprodução impressa. Afirmo isso, pois, o texto escrito que antecede as questões procura revelar o nome do personagem responsável pela elaboração da imagem, além disso, fornece informações sobre as cenas representadas, procurando provar que estas realmente aconteceram no passado.

A primeira questão desse exercício propõe que o aluno deve fazer uma descrição da imagem. Neste caso, ele necessita identificar os objetos ou as cenas representadas na imagem associando-as com as informações escritas no texto ao lado. A segunda questão sugere que os alunos, com o auxílio do professor, encontrem as relações existentes entre as ações dos povos indígenas representadas na imagem e o conteúdo do capítulo.

Este tipo de atividade reforça a autoridade do texto explicativo, pois a imagem visual é utilizada para que o leitor visualize as informações trazidas por este. É possível argüirmos que os dois textos escritos que se encontram ladeando a imagem procuram controlar os processos de interpretação do leitor, pois não valorizam a concepção de que a imagem iconográfica impressa possa apresentar um papel narrativo autêntico e amplificador. Os autores também não revelam que esta reprodução iconográfica pertence a uma série de gravuras, produzidas na Europa pelas lembranças de um viajante nas Américas, e que, a partir da análise do conjunto dessa obra, seria possível reconhecer a coerência da narrativa proposta. Concluo que esta proposta de leitura ao apresentar a imagem isolada de seu contexto de produção, necessita de um texto escrito para preencher as lacunas na narrativa imagética. Para esses autores a elaboração da narrativa histórica, não é, portanto, inerente à imagem gráfica, já que ela depende muito das relações que podem ser estabelecidas com outras imagens e com outros textos escritos.

A coleção de livros das autoras Sílvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, **Navegando pela História**, editado em 2001 pelo Quinteto Editorial, com 4 volumes destinados para alunos das 5<sup>a</sup> as 8<sup>a</sup> séries, pode representar uma forma diferente de trabalho com imagens visuais. Este livro, também, possibilita que o leitor utilize as imagens visuais como forma de produção de novos conhecimentos, os quais podem se diferenciar das informações trazidas pelos textos explicativos do capítulo.

Silvia Panazzo é licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, coordenadora de História para o ensino fundamental da rede particular de São Paulo, professora de História no ensino fundamental e médio. Maria Luísa Vaz é licenciada em História pela Universidade de São Paulo, mestre e doutoranda em História Social pela Universidade de São Paulo, professora de História no ensino fundamental, médio e superior.

A Editora Quinteto Editorial foi fundada em 1984, por autores de livros infantis. Em 1994 foi vendida para a Associação Brasileira de Educação e Cultura (ABEC). Em 1997 passou a pertencer à Editora FTD. Após sua incorporação definitiva por essa editora, passou a publicar livros didáticos.

A concepção de Ensino de História apresentada neste livro prioriza abordagens que se aproximam das temáticas trabalhadas pela História social e pela História do cotidiano. As autoras questionam as visões tradicionais de ensino de História, que valorizavam a concepção de tempo linear e cronológico. Apresentam atividades que procuram relacionar presente e passado e trabalham com contextos sociais, políticos, culturais e econômicos mais amplos.

Analisei o capítulo 5 do livro, destinado às 5ª séries. Neste capítulo as autoras discutem o conceito de diversidade cultural, apresentando um texto escrito na relação com várias imagens visuais. Panazzo e Vaz trabalham este conceito no texto explicativo, definindo-o como a forma que os seres humanos vivem e convivem entre si, a partir das suas necessidades e dos recursos que as sociedades dispõem. O texto explicativo do livro afirma que foi nesse processo que as pessoas foram desenvolvendo “maneiras de morar, formar famílias, de trabalhar, de se comunicar, de manifestar a religiosidade, etc.” (p. 48)

As imagens da página 49 (figura 30) são utilizadas para fechar esse texto de apresentação, nestas as autoras solicitam que os alunos: “observem como, ao longo do tempo e em lugares diferentes, as sociedades humanas foram desenvolvendo costumes diversos e formas próprias de expressar-se.”

No espaço destinado às atividades do capítulo, encontramos uma questão propõe a análise das imagens da página 49: “1. Observe com atenção as imagens da página 49. Elas representam diferentes manifestações culturais. Escreva o que você entendeu sobre o assunto.”(p. 57)



Figura 30 - Imagem da página 49 do livro de Silvia Panazzo e Maria Luísa Vaz, “Navegando pela História” editado em 2001 pelo Quinteto Editorial, São Paulo : Quinteto editorial , 2001, (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Construiremos uma marinha à medida da nossa grandera. Dos nossos entrepostos comerciais sairão grandes colônias arvorando a nossa bandeira e seguirão a nossa bandeira nas asas do comércio. E a lei americana, a ordem americana, a civilização americana e a bandeira americana serão plantadas nas margens até aqui presas da violência e do obscurantismo, e estes auxiliares de Deus torná-las-ão para o futuro magníficas e resplandecentes.

(Apud Gustavo de Freitas. *900 anos e documentos de História*, v. 3, p. 192.)

1. Segundo o autor, que necessidades da economia norte-americana levariam o país a formar um império colonial?
2. Que medidas seriam necessárias para concretizar a formação desse império?
3. Além das mercadorias, que outros elementos característicos dos Estados Unidos seriam introduzidos nas áreas dominadas?
4. Como o autor vê os povos que seriam submetidos aos Estados Unidos?

### ATIVIDADE III

#### TRABALHO COM IMAGEM

Observe com atenção o quadro abaixo, pintado por J. M. Turner em 1838 e intitulado *O combatente Temeraire*. Nele, o pintor retrata com certa melancolia um antigo navio de guerra sendo rebocado por um vapor para seu desmonte. A riqueza da imagem está no fato de evocar o rápido desenvolvimento das técnicas (condição indispensável do capitalismo), que vai tornando obsoleta uma série de artefatos.

Com a ajuda de seu professor, formem grupos de quatro ou cinco alunos e elaborem uma história em quadrinhos que represente um diálogo entre o velho (simbolizado pelo *Combatente Temeraire*) e o novo (simbolizado pelo vapor). A título de sugestão, o diálogo poderia começar assim:

(*Temeraire falando ao vapor*) — Ei! Não precisa me puxar, não. Você nem sonhava em nascer e eu já participava de batalhas por esses mares do mundo!



Figura 31 – Imagem da página 21 do livro de Sônia Irene do Carmo e Eliane Couto. *História Passado Presente – A expansão Imperialista e o Brasil República – História Integrada*. 8ª série. São Paulo: Atual, 2002. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Percebe-se que este tipo de montagem gráfica apresenta imagens de origens e lugares diversos. Cada uma delas trabalha uma temática distinta. Neste caso essa proposta de leitura abre a possibilidade do professor trabalhar uma gama variada de assuntos. Como solicitam as autoras, ele poderia utilizar as imagens visuais para caracterizar o conceito de cultura. No entanto poderia também, expandir a discussão para questões relativas ao tempo de produção das imagens, aos tipos de trabalho das sociedades, às religiosidades, etc. Concluimos, portanto que esta proposta de leitura abre do leitor não se prender apenas ao conteúdo dos textos explicativos, podendo, portanto, expandir suas discussões relativas às diferenças culturais existentes entre diferentes grupos sociais.

Na Figura 31 vemos a imagem de um exercício retirado do livro de Sonia Irene do Carmo e Eliane Couto - **História: Passado e Presente – A expansão Imperialista e o Brasil República – História Integrada** 8ª. São Paulo: Atual, 2002. Este apresenta uma proposta de trabalho com imagens visuais que valoriza a criatividade literária e explora a imaginação dos alunos.

O texto propõe que o aluno trabalhe com imagens a partir da seguinte atividade:

Observe com atenção o quadro abaixo, pintado por J. M. Turner em 1838 e intitulado *O combatente Temeraire*. Nele, o pintor retrata com certa melancolia um antigo navio de guerra sendo rebocado por um vapor para seu desmonte. A riqueza da imagem está no fato de evocar o rápido desenvolvimento das técnicas (condição indispensável do capitalismo), que vai tornando obsoleta uma série de artefatos.

Com a ajuda de seu professor, formem grupos de quatro ou cinco alunos e elaborem uma história em quadrinhos que represente um diálogo entre o velho (simbolizado pelo *Combatente Temeraire*) e o novo (simbolizado pelo vapor). A título de sugestão, o diálogo poderia começar assim:

(*Temeraire* falando ao vapor) – Ei! Não precisa me puxar, não. Você nem sonhava em nascer e eu já participava de batalhas por esses mares do mundo!( p. 21)

Nesta atividade, as autoras compreendem que a imaginação dos alunos é despertada pela percepção sensorial.

Esse método de trabalho com imagens é muito utilizado para o ensino das Artes. Ana Mae (1990), seguindo as concepções teóricas produzidas por Arnheim, sugere que o professor exponha as iconografias em sala de aula, pois ao visualizá-las, os estudantes podem criar uma história ou uma nova imagem.

Já no livro de Dora Schmidt, **Historiar - Fazendo, contando e narrando a História** – Livro do Professor. São Paulo. 2002 encontrei duas propostas de trabalho com fontes iconográficas que revelam tendências da atualidade. Esta autora propõe a elaboração de questões sobre uma série de reproduções fotográficas.

O primeiro exercício aparece na página 45(figura 32). Nesta visualizarmos as imagens dispostas na posição diagonal, sendo acompanhadas por legendas explicativas. Neste mesmo espaço encontram-se as questões que propõem analisa-las.

O exercício apresenta o seguinte título: “Registrando a História da sociedade latino-americana”. Abaixo dele aparecem os seguintes dizeres: “As fotografias podem indicar possibilidades de leitura de determinadas realidades. Estas fotos registram instantâneos de personagens da história da América Latina atual” (p. 45).

Em seguida são propostas as seguintes atividades:

- 1- Analise a forma pela qual os fotógrafos captaram a situação dos personagens apresentados nas fotos.
- 2- Relacione a situação destes personagens com o contexto histórico atual dos países em que eles vivem.
- 3- Organize um painel sobre a situação das crianças na América Latina. Procure mais informações e imagens sobre o tema para completar seu painel. (p. 45)

Observa-se neste caso, que a autora sugere que o leitor faça a comparação entre as três imagens, seguindo, portanto, as metodologias que entendem que só é possível criar sentidos históricos a partir do estudo de séries de imagens visuais. Além disso, Schmidt propõe que o aluno construa relações entre o passado e a atualidade e organize um painel sobre a situação das crianças na América Latina. Essa montagem gráfica sugere que o aluno deve consultar os textos explicativos do livro didático, além de outros textos que trabalham com essa temática para conseguir realizar a atividade. Neste caso, a autora procura, também, reproduzir os métodos de análise de imagens fotográficas baseadas nas concepções da Semiótica, acreditando que seja necessário cotejar as imagens visuais em relação aos documentos escritos.



## Registrando a História da sociedade latino-americana



O pequeno costanqueinho lida com água fria o dia inteiro (produção de banana), década de 1990.

As fotografias podem indicar possibilidades de leitura de determinadas realidades. Estas fotos registram instantâneos de personagens da história da América Latina atual.



Menino em trabalho agrícola, El Salvador, década de 1990.

- 1 Analise a forma pela qual os fotógrafos captaram a situação dos personagens apresentados nas fotos.
- 2 Relacione a situação destes personagens com o contexto histórico atual dos países em que eles vivem.
- 3 Organize um painel sobre a situação das crianças na América Latina. Procure mais informações e imagens sobre o tema para completar seu painel.



Menina da Guatemala pulverizando plantação com veneno, década de 1990.

Figura 32 - Imagem da página 45 do livro de Dora Schmidt Historiar - Fazendo, contando e narrando a História – Livro do Professor. São Paulo, 2002. (21 X 28 cm, imagem reduzida) .

### A História nos quadrinhos



A divulgação, no Brasil, do *american way of life*, nas décadas de 1950 e 1960, foi colocada em discussão por Henfil por meio do personagem Fradim.

1



Figura 33 - Imagem da página 186 do livro de Dora Schmidt Historiar - Fazendo, contando e narrando a História – Livro do Professor. São Paulo, 2002. (21 X 28 cm, imagem reduzida).



No entanto, podemos reconhecer que a autora reproduz, de forma mais elaborada, os modelos de atividades já tradicionais utilizados para a construção de análise de imagens visuais. Ao analisar a forma de elaboração das questões, notei que na primeira atividade, o aluno poderia fazer o reconhecimento dos objetos ou personagens representados nas imagens. Na segunda questão, os estudantes são conduzidos a encontrar as relações propostas no texto explicativo do livro. E, na terceira questão, a autora sugere a criação dos tradicionais cartazes, utilizados como expressão plástica.

Na outra atividade que destaco deste livro, a autora utiliza desenhos de história em quadrinhos, ou *cartoons*, apresentando-os como documentos históricos. O exercício representado nas páginas 186 e 187 (figuras 33 e 34) insere-se dentro de um capítulo que desenvolve reflexões sobre as seguintes temáticas “Jovens, consumo, cotidiano e cidadania”. Neste capítulo a autora apresenta uma série de textos didáticos associados a trechos de documentos escritos e imagens visuais. Para iniciar o capítulo a autora apresenta as transformações que ocorreram na Indústria cultural, no século XX na sociedade ocidental, e em seguida, algumas características da sociedade de consumo e da “cultura jovem”.

Nas páginas que antecedem esse exercício, a autora sugere que os alunos realizem a análise de dois textos escritos.

O primeiro texto é um fragmento extraído de MOURA, Berson. **Tio San chega ao Brasil: a penetração da cultura americana.** 1991. p. 7-9. Neste texto o autor assevera que,

[...] a chegada visível do Tio *San* ao Brasil aconteceu mesmo no início dos anos 40, marcando mudanças nas formas de comportamento dos brasileiros. [...] o traço comum às mudanças que então ocorria no Brasil na maneira de ver, sentir, explicar e expressar o mundo era a marcante influência que aquelas mudanças receberam do “*american way of life*”. [...] Foi neste contexto que os brasileiros aprenderam a substituir as suas frutas tropicais onipresentes à mesa por uma bebida de gosto estranho e artificial chamada *coca-cola*. Começaram também a trocar sorvetes feitos em pequenas sorveterias por um sucedâneo industrial chamado *Kibon*. [...] (p.183)

O segundo texto de autoria de Hiron Cardoso Goidanich foi extraído da “Enciclopédia dos quadrinhos”, 1990, p.9, 13,15. Nele aparecem informações resumidas sobre a origem das revistas de História em quadrinhos nos Estados Unidos e no Brasil, além disso, apresenta algumas publicações do início do século XX, chegando até a citar as publicações brasileiras realizadas pelas novas gerações na década de 1980.

Como atividade resultante da leitura dos dois textos, a autora apresenta um exercício de análise de uma série de quadrinhos produzidos pelo cartunista Henfil.

A frase abaixo é colocada estrategicamente acima da sequência de quadros para contextualizar historicamente esta produção.

“A divulgação, no Brasil, do *american way of life*, nas décadas de 1950 e 1960, foi colocada em discussão por Henfil por meio do personagem Fradim”(p.186).

Abaixo dos desenhos são sugeridas as seguintes atividades:

- 1- Registre seu comentário sobre a opinião que o autor expressa com relação à influência norte – americana no Brasil.
- 2- Procure localizar quadrinhos, charges ou caricaturas atuais que tratem do mesmo tema, para fazer uma análise comparativa. (p. 187)

Se compararmos a metodologia de análise proposta por essa autora, no capítulo anterior desta tese (figura 17), podemos perceber como na elaboração das atividades, ocorre uma simplificação das metodologias apresentadas anteriormente no interior dos capítulos. Neste exercício nota-se que é Schmidt que faz a identificação do tipo de documento, situando-o no tempo e no espaço. Para compreender o significado do *cartoon* o aluno necessariamente deveria ter lido os dois textos anteriores, pois só assim, ele poderia identificar qual era a opinião do autor dos quadrinhos sobre o *american way of life*. Neste caso, as imagens serviriam apenas como confirmação da idéia apresentada pelos textos e pelas falas dos personagens. Na próxima questão desse exercício a autora propõe que o aluno encontre documentos iconográficos relacionados ao mesmo tema, para compará-los com o documento apresentado, esperando, portanto, que a partir desta atividade o aluno estabeleça alguma relação com outros documentos. Neste exercício a quarta etapa metodológica, apresentada na receita da figura 17, é suprimida, pois, a autora não solicita que os alunos posicionem-se sobre a relevância histórica do documento.

Sugerir a utilização de imagens nos exercícios dos livros didáticos em comparação com uma ou mais iconografias ou com textos historiográficos ou documentos escritos da época passou a ser um dos modelos mais utilizados nos livros didáticos. Um momento específico de articulação desta prática pode ser encontrado na coleção das autoras Patrícia Ramos Baick, Myrian Becho Mota – **História: das cavernas ao terceiro Milênio – Séculos XVII e XIX**, 7ª série. São Paulo: Moderna, 2006, (aprovado pelo PNLD 2008).

## LEITURA COMPLEMENTAR

### O movimento abolicionista

A luta pelo fim da escravidão contou com importante participação de diferentes setores da sociedade brasileira.

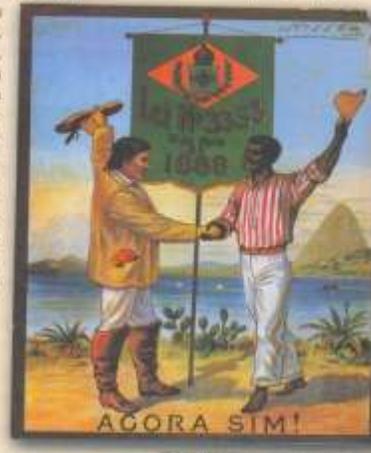
"Graças ao abolicionismo, a mobilização popular tornou-se um elemento de transformação consciente da realidade. [...] Os abolicionistas também inovaram na forma de organização, em vez de reuniões secretas, como ocorria na maçonaria, que tanto envolveu os políticos do Império; eles formavam "clubes" abertos a quem quisesse participar, lançavam jornais, assim como organizavam palestras em teatros e comícios nas ruas. Eles representavam, por assim dizer, uma nova forma de fazer política, uma forma que fugia às rédeas dos oligarcas e potentados rurais. Foi através desse movimento que surgiram as primeiras lideranças negras brasileiras, como André Rebouças e José do Patrocínio, cuja atuação teve repercussão nacional. Não por acaso, os abolicionistas também foram os primeiros a defender a distribuição de terras entre os ex-escravos e a criação de escola pública para os filhos dos futuros libertos.

O surgimento desse movimento representou ainda outra mudança importante: pela primeira vez, o escravismo não opunha somente escravos a livres, mas também encontrava divisões no interior da própria população livre. Se, no período colonial, a rebelião escrava ocorria por ocasião das fugas e insurreições, após o surgimento do movimento abolicionista observa-se o surgimento de alternativas legais de luta, baseadas em alianças entre cativos e homens livres. Advogados abolicionistas passam a recorrer a leis para proteger a vida de escravos, a integridade de suas famílias, ou punir senhores cruéis. Ao mesmo tempo, redes de apoio junto às camadas populares, como a dos **caifazes** paulistas, surgem para acolher cativos fujões, garantir seu transporte e boa acolhida nas cidades."

PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto.  
*O livro de ouro da história do Brasil.*  
Rio de Janeiro: Editora, 2001, p. 252-253.

**Caifazes:** nome de um dos grupos abolicionistas que estimulava a fuga de escravos.

▼ Etiqueta para incêndios com imagem alusiva à abolição da escravidão, registrada por Samuel, *Imagens e Cia.*, Rio de Janeiro, 1988.



#### Compreendendo o texto

1. Quais as diferenças entre a rebelião escrava que ocorria no período colonial e a que passou a ocorrer na segunda metade do século XIX?
2. Qual a importância das medidas defendidas pelos abolicionistas, como a distribuição de terras e a criação de escolas públicas?
3. Analise a imagem que ilustra o texto. Ela apóia as informações e pontos de vista apresentados no texto? Você seria capaz de identificar nela um elemento que contraria a promessa de unidade social e racial?

Figura 35 – Imagem da página 243 do livro de Patrícia Ramos Baick, Myrian Becho Mota – **História: das cavernas ao terceiro Milênio – Séculos XVII e XIX.** 7ª série. 2006. (21 X 28 cm, imagem reduzida).

Patrícia Ramos Braick é mestre em História das Sociedades Ibero- Americanas e Brasileira pela PUC-RS e professora do ensino médio em Belo Horizonte. Myrian Becho Mota é licenciada em História pela faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG, e professora de ensino médio e superior em Itabira, MG.

No exercício da página 243 (figura 35) vemos a reprodução da imagem de uma etiqueta que era utilizada em tecidos no século XIX. Ela foi registrada por Samuel, Irmão e Cia. Rio de Janeiro, 1888, e faz alusão à abolição da escravidão. O original pode ser encontrado no Arquivo Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Esta imagem é acompanhada do fragmento de texto que é intitulado “O movimento abolicionista”. O texto desta atividade foi retirado do livro de PRIORE, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro : Ediouro, 2001. P. 252- 253.

O exercício é uma Atividade Complementar e propõe a leitura e interpretação do seguinte texto:

A luta pelo fim da escravidão contou com importante participação de diferentes setores da sociedade brasileira.”

“Graças ao abolicionismo, a mobilização popular tornou-se um elemento de transformação consciente da realidade. [...] Os abolicionistas também inovaram na forma de organização. Em vez de reuniões secretas, como ocorria na maçonaria, que tanto envolveu os políticos do Império, eles formavam “clubes” abertos a quem quisesse participar, lançavam jornais, assim como organizavam palestras em teatros e comícios nas ruas. Eles representavam, por assim dizer, uma nova forma de fazer política, uma forma que fugia às rédeas dos oligarcas e potentados rurais. Foi através desse movimento que surgiram as primeiras lideranças negras brasileiras, como André Rebouças e José do Patrocínio, cuja atuação teve repercussão nacional. Não por acaso, os abolicionistas também foram os primeiros a defender a distribuição de terras entre os ex- escravos e a criação de escola pública para os filhos dos futuros libertos. O surgimento desse movimento representou ainda outra mudança importante: pela primeira vez, o escravismo não opunha somente escravos a livres, mas também encontrava divisões no interior da própria população livre. Se, no período colonial, a rebeldia escrava ocorria por ocasião das fugas e insurreições, após o surgimento do movimento abolicionista observa-se o surgimento de alternativas legais de luta, baseadas em alianças entre cativos e homens livres. Advogados abolicionistas passam a recorrer a leis para proteger a vida de escravos, a integridade de suas famílias, ou punir senhores cruéis. Ao mesmo tempo, redes de apoio junto às camadas populares como a dos caifazes paulistas, surgem para acolher cativos fujões, garantir seu transporte e boa acolhida nas cidades. (p. 243)

O texto escrito e a imagem visual são acompanhados pelas seguintes questões:

Compreendendo o texto

- 1- Quais as diferenças entre a rebelião escrava que ocorria no período colonial e a que passou a ocorrer na segunda metade do século XIX?
- 2- Qual a importância das medidas defendidas pelos abolicionistas, como a distribuição de terras e a criação de escolas públicas?
- 3- Analise a imagem que ilustra o texto. Ela apóia as informações e pontos de vista apresentados no texto? Você seria capaz de identificar nela um elemento que contraria a promessa de unidade social e racial? (p. 243).

Este método de leitura baseia-se também na associação de imagens visuais com os textos escritos. Percebe-se que as questões um e dois podem ser respondidas apenas com a leitura do texto escrito. A pergunta três propõe um olhar diferenciado sobre a imagem, pois a iconografia pode ser entendida como um contraponto das afirmações do texto escrito. Ou seja, existe uma valorização do reconhecimento dos conteúdos ou dos temas ou perspectivas de análise das representações que são visualizadas na imagem. Entendo isso, pois o exercício propõe um questionamento da afirmação apresentada no texto, assim o aluno poderá levar em consideração quais eram as visões e sensibilidades que o autor valorizava na época da criação da sua criação. Ou, então, poderá questionar o que esta imagem visual significa no presente, considerando não só as técnicas, mas a utilidade para a qual esta foi criada. Ou, ainda, realizar leituras que possibilitem a desconstrução do conceito de verdade da representação visual; que é uma questão que é reafirmada, constantemente, na atualidade, pelos meios de comunicação visual.

Este tipo de exercício possibilita, portanto, que o leitor construa e relacione informações sobre diferentes versões da história da sociedade e questione a origem da imagem (ARGAN,1994.p.67).

As questões, no entanto, não privilegiam os valores estéticos que são específicos das iconografias e deixam de lado as ideias que poderiam revelar o porquê dessa imagem ter sido produzida e como foi a sua circulação no século XIX.

## **Considerações parciais**

Neste capítulo procurei demonstrar, como as metodologias de leituras de imagens como documentos históricos vão sendo sistematizados para compor os exercícios de fixação destinados aos alunos. Neste caso, é importante ressaltar que a maioria dos livros didáticos de História, da atualidade, apresenta atividades e exercícios que utilizam imagens visuais. Isso porque, a partir de 1999, para o PNLD, trabalhar com imagens visuais passou a ser um critério balizador da Avaliação dos livros didáticos.

Garimpei diferentes tendências de exercícios, buscando revelar, como determinadas formas de uso de imagens visuais, com o passar dos anos, foram tornando-se hegemônicas nos livros didáticos de História do ensino fundamental. São atividades que procuravam valorizar a descrição dos objetos representados nas imagens, articulando os conteúdos das imagens visuais às informações trazidas pelos textos escritos, a partir de questões que dirigiam a interpretação do leitor (ver os exercícios dos livros de Bruna Catele; Cotrim; Montelatto, Cabrini, Catelli e dos irmãos Piletti). Entendo que estes formatos de exercícios vêm ganhando espaço nos meios escolares, pois caracterizam-se por sugerir atividades controladas, que buscam extrair da imagem uma determinada informação. Assim, o professor pode trabalhar apenas com uma série limitada de respostas, controlando a pluralidade de interpretações que as imagens visuais podem suscitar nos leitores. Entendo, também, que esse tipo de proposta de leitura de imagens ganhou espaço, porque o estudante ou professor podem compreender facilmente “porque e como ler as imagens visuais”, ou seja, o aluno e o professor são instruídos de que a forma correta de ler imagens visuais é alcançada a partir da resolução das questões apresentadas pelos livros didáticos. Ao fazer isso, os leitores não são incentivados a perceber, na maioria das vezes, que esse processo é autoritário e artificialmente imposto pelo método de leitura proposto. (GERALDI, 2006, p. 93). Procurei, portanto, revelar outros métodos de leitura de imagens utilizados desde a década de 1970, para que o leitor possa entender que, no ensino de História existem outras possibilidades de realização deste tipo de leituras.

Desta forma, busquei selecionar diferentes metodologias de trabalho com imagens visuais que ou caíram no esquecimento ou sofreram mudanças na sua forma original, procurando adaptá-los ao método hegemônico. Percebi isso no caso dos exercícios que

solicitavam a resolução das questões e, ao mesmo tempo, acrescentavam mais informações ao aluno, mesclando imagens visuais e textos explicativos, sem necessariamente propor questões sobre as imagens visuais (ver exercícios do livro de Fernando Saroni e Vital Darós). Ou, então, percebi formas diferentes de utilizar iconografias, como no caso, das narrativas históricas em formato de histórias em quadrinhos (ver o livro de Julierme Abreu Costa e de Dora Schmidt). Notamos, nos livros destes autores, que as histórias em quadrinhos deixaram de apresentar as narrativas históricas para serem utilizadas como exercícios e atividades. Neste último livro, as Histórias em quadrinhos passaram também a ser consideradas como documentos históricos.

Identifiquei também, que alguns métodos utilizados antes do final da década de 1990, deixaram de ser utilizados no segundo ciclo do ensino fundamental, sendo válidos apenas para alunos do primeiro ciclo. Neste caso, destaco o uso de exercícios que valorizavam atividades plásticas (ver o livro de Ribeiro, Alencar e Ceccon). Atividades essas que foram muito utilizadas como forma de estimular a imaginação e a criatividade dos alunos, proporcionando formas de leitura de imagens visuais que permitiam a manifestação das subjetividades e experiências vividas dos alunos e professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, pude compreender que o universo de propostas de leitura de imagens visuais como documento histórico é complexo e diversificado, justamente por ser historicamente datado. Verifiquei, também, que as várias formas de editoração, que encontramos nos livros didáticos de História da atualidade e que valorizavam as imagens visuais na relação com os textos escritos, foram sendo estruturadas desde a década de 1970 pelas equipes de artes, editores e autores.

Em todos os momentos desta pesquisa, não perdi de vista que os processos de leitura de imagens visuais, que foram propostos pelos livros didáticos estudados e historicamente situados, representavam formas de interlocução que poderiam ser estabelecidas entre leitores e autores, sendo mediadas pelos textos escritos na relação com as iconografias. Ou seja, são possibilidades didáticas de encontros entre o leitor e as propostas visuais, criadas pelos autores das imagens, as quais se associam às informações propostas pelos textos escritos produzidos pelos autores e editores dos livros didáticos num dado momento histórico. É importante ressaltar também, que o processo de leitura do livro didático, realizado pelo aluno, é mediado pela prática de leitura do professor e pela troca de experiências entre os alunos nas salas de aula. Resulta, portanto, tal processo numa associação de práticas e entendimentos de leitura que dão a chance ao leitor de criar diferentes sentidos para as imagens visuais.

Levei em consideração, nesta pesquisa, que, para entendermos as diversas propostas de leitura de imagens visuais nos livros didáticos de História, temos que imaginar quem é o público leitor dos livros didáticos e quais são as múltiplas “práticas efetivas de leitura desenvolvidas pelo público efetivo dessas publicações” (MUNAKATA, 2000, p. 592). Segundo Munakata (2000), até os primeiros anos da década de 1990, os autores e editores dos livros didáticos imaginavam que estavam escrevendo para um leitor genérico, ou seja, no caso dos alunos, empregavam-se idéias generalizantes e subjetivas que procuravam definir os padrões de comportamento e os graus de apropriação dos signos linguísticos que se relacionavam às idades dos leitores. Em relação aos professores, tentava-se compreender as formas como esses profissionais apropriavam-se e consumiam o livro didático. Ou seja, como o livro didático deveria atender as necessidades do desenvolvimento do trabalho

docente, em relação aos conteúdos disciplinares, a quantidade e qualidade das propostas de atividades e de exercícios.

Munakata (2000)<sup>131</sup> indica ainda, que no final do século XX apareceu mais um tipo de leitor dos livros didáticos, que será tão importante quanto os professores e os alunos.

A partir de 1996, o governo federal, por intermédio de uma equipe formada pelo Ministério da Educação, passou a avaliar os livros didáticos, ao menos aqueles encaminhados pelas editoras. Isso acabaria por constituir um novo grupo de leitores - o dos avaliadores - reduzidíssimo em número, mas altamente poderoso, na medida em que é capaz de influir sobre a aquisição, pelo governo, de livros didáticos, numa operação comercial que envolve dezenas de milhões de exemplares. Como esse seletivo grupo lê o livro didático? Cabe também indagar se as editoras redefiniram - e como - as estratégias para tentar assegurar que seus produtos sejam aprovados por esses leitores. (p. 593)

Em relação às propostas de leituras de imagens visuais, flagradas histórica e educacionalmente ao longo deste estudo, foi possível afirmarmos que o aparecimento desse novo tipo de leitor forçou as editoras a redefinir suas publicações, pois como citei no desenrolar desta pesquisa, após o ano de 1998, tanto os livros didáticos passaram a apresentar atividades que propunham a leitura de imagens como documentos históricos, como os Manuais dos Professores procuraram apresentar textos teóricos que explicavam metodologias de trabalho com imagens visuais.

Minha hipótese inicial partiu do pressuposto que as propostas de leitura de iconografias com fins didáticos, apresentadas nos livros didáticos, foram sendo elaboradas historicamente a partir do confronto dos saberes construídos pela academia, pela experiência dos editores e autores e pelos conhecimentos e práticas dos professores na relação com os seus discentes.

Assim, ao longo desta pesquisa, procurei analisar as diferentes metodologias de trabalho com imagens visuais, que foram sugeridas nos livros didáticos, reconhecendo as evidências que pudessem ser tensionadas com a minha hipótese inicial de trabalho. Neste percurso de pesquisa empírica, devo reconhecer que construí outras tantas hipóteses de investigação, as quais serviram para a compreensão do processo de produção das diversas

---

<sup>131</sup> MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: Produção e Leituras. In: ABREU, Márcia. Leitura, História e História da Leitura. Campina, SP: Mercado da Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000

propostas metodológicas de leitura de imagens visuais, sobretudo como documentos históricos. Flagrei várias propostas de leituras de imagens nos livros didáticos consultados, e, a partir de sua apresentação ao leitor, espero ter revelado como foi sendo construída uma dada tendência de leitura, que foi produzida lentamente em nosso país sendo articulada a uma dada concepção de saber histórico escolar, que é resultado de embates entre diferentes conhecimentos educacionais e culturais (mais amplamente).

Mais particularmente no capítulo 3, procurei recuperar diferentes propostas de leitura de imagens entendendo que estavam enraizadas, também, nos saberes produzidos pelas práticas dos professores em sala de aula, pois, notamos uma diferença marcante entre as metodologias de leitura propostas por autores que procediam da academia (veja a coleção de Sergio Buarque de Holanda) em relação às metodologias de leitura produzidas pelos outros autores, que foram professores de História do 1º grau. No primeiro caso, destacam-se as metodologias que propunham a associação dos conteúdos dos textos escritos com os conteúdos das imagens visuais e as que sugeriam que o leitor realizasse a comparação visual entre duas ou mais imagens, para reconhecer as diferenças estéticas e temporais dos objetos representados. Já, no segundo caso, localizei metodologias que propunham que os leitores desenvolvessem narrativas históricas através de séries de desenhos de ilustração ou que estimulavam que o leitor exercitasse sua imaginação, criando sentidos para as imagens, sem, necessariamente, fazer a ligação com as informações trazidas pelos textos escritos.

No capítulo 4, destaquei que, a partir da segunda metade da década de 1980, com o final da ditadura militar, surgiram as Propostas Curriculares dos estados que apresentaram novas concepções de ensino de história, as quais representaram um processo decisivo de lutas políticas e embates teóricos entre os professores da rede estadual de ensino. E, foi a partir desses embates que ocorreram mudanças nas formas de elaboração de diferentes metodologias de leitura de imagens nos livros didáticos, baseadas, principalmente, nas concepções da História Nova e nas linhas de pensamento psico-pedagógico construtivista, defendidas por autores como Jean Piaget e Paulo Freire no Brasil.

A partir de então, reconheci que nas décadas seguintes (1990 e 2000) ocorreu um processo de racionalização e de controle objetivo das metodologias de ensino (leia-se metodologias de leitura de imagem) apresentadas pelos livros didáticos, as quais foram

impulsionados e confirmados pelas concepções sociais democráticas, vigentes no Brasil e em vários países do mundo e que reafirmavam uma lógica estrutural e racional que serviria para controlar a qualidade de formação educacional dos profissionais para o mercado de trabalho.

As propostas de leitura de imagens visuais, construídas a partir desses anos, buscaram limitar as interpretações subjetivas que as iconografias poderiam suscitar nos leitores, produzindo, assim, métodos que procuravam direcionar o olhar sobre as iconografias, numa tentativa de criar atividades pedagógicas com os alunos que reproduzissem o trabalho com fontes documentais realizados pelo historiador na academia. Criaram-se, portanto, propostas metodológicas que propunham uma determinada forma de leitura centrada no reconhecimento dos signos representados nas iconografias. Neste caso, o leitor era levado a responder questões que procuravam associar os sentidos das imagens visuais com os sentidos dos textos escritos.

Espero, portanto, que o leitor desta tese, tenha reconhecido que sugiram, neste momento no país, propostas de leitura de imagens visuais que implicaram na simplificação dos processos de interpretação, pois, estes métodos apregoavam que o aluno/professor reconhecesse os objetos representados nas imagens e os comparassem apenas com um trecho escrito de um documento de época ou um texto didático. Procurei revelar, finalmente, que na primeira década dos anos 2000, baseadas em leituras das obras de J. Rüsen, dentre outros educadores, surgiu uma tendência que se caracterizou pela produção de metodologias através da criação de fórmulas procedimentais, as quais passaram a propor a estruturação dos processos de leitura por princípios descritivos e pela interpretação dos significados dos signos que compõem as imagens. Procuravam, dessa forma, produzir um método racional que pudesse revelar um determinado conhecimento sobre o passado.

No capítulo cinco, investiguei como se deram as tentativas de realizar as transposições dos saberes metodológicos produzidos na academia para os exercícios e atividades dos livros didáticos, principalmente a partir do lançamento dos PCNs de História e das avaliações realizadas pelo PNLD, a partir de 1999. Os autores dos livros didáticos, a partir destes anos, passaram a apresentar metodologias de análise iconográfica que se baseavam nas produções de análise documental realizadas na academia. No entanto, verifiquei que esta intenção resultou em propostas de exercícios de leitura de imagens

reduzidoras e simplificadoras. Neste caso, foi possível reconhecer que as propostas de leituras apresentadas como atividades nos livros didáticos buscavam recuperar apenas os sentidos superficiais das imagens visuais. Reduziam-se as experiências possíveis de leitura, induzindo o leitor para a realização de comparações entre as imagens visuais e diferentes textos produzidos na mesma época ou em épocas distintas da produção da iconografia. Partindo desse método, os exercícios de leitura de imagem dos livros didáticos, construídos na primeira década dos 2000, também propunham que o aluno fizesse a comparação de uma imagem com outra imagem, ou com um texto explicativo produzido pelo autor do livro didático. Percebi que esse processo cerceava as possibilidades de interpretação, porque direcionava as leituras dos alunos para a identificação de determinados conteúdos históricos que foram previamente estabelecidos pelos autores. São, no entanto, metodologias que podem ser reconhecidas pelo avaliador do PNLD, pois confirmam o saber acadêmico e estão de acordo com os itens de avaliação estabelecidos por este programa estatal.

Reconheço que estas fórmulas metodológicas de leitura de imagens sobressaíram-se em relação às outras, passando a ser encaradas como propostas de leituras “dominantes” e “corretas”. Estas metodologias legitimam discursos de poder e, como afirmei anteriormente, reafirmam as necessidades de formação de profissionais para a sociedade de mercado, pois, propõem processos de leitura que reduzem as possibilidades de interpretação subjetiva dos textos iconográficos. Valorizam, dessa forma, o controle racional, estrutural e objetivo, que deve caracterizar tais processos nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Além disso, proponho com esta pesquisa expandir os conceitos de interpretação das imagens visuais, ressaltando que estas metodologias não reconhecem o caráter textual das imagens visuais, pois todas elas sugerem não só a associação, mas, sobretudo, a sobrevalorização da linguagem escrita em relação à visual. Ou seja, o texto escrito é considerado, ainda hoje, como o principal direcionador das informações históricas. Portanto a maior parte dos métodos de leitura apresentada nesta pesquisa baseia-se em procedimentos que estimulam o reconhecimento dos objetos representados, desprezando a criação de outros sentidos possíveis, que o ato de leitura de imagens visuais suscita. Despreza-se, assim, a ideia de que é possível produzir conhecimentos históricos escolares

apenas analisando as iconografias.

Por isso, acredito que os artefatos culturais que procuram estabelecer formas de leitura de imagens visuais devem estar sujeitos à revisão, e, portanto, ser suscetíveis às mudanças.

Assim, entendo que as imagens visuais permitem sempre dizer mais do que dizem. Acredito que os professores de História podem propor métodos de leitura que explicitem a intenção do autor, quando este realizou a obra; no entanto, nas salas de aulas, a leitura das imagens deve ser um convite para a resignificação dos sentidos, historicamente datados, na relação com o presente – vivido pelos alunos e pelos professores. Partindo desta perspectiva, o próprio conceito de imagem visual, como documento histórico, possibilita o alargamento da dimensão de tempo, estimulando o entrecruzamento de indícios do passado com questões e estímulos vividos no presente - no caso por professores e alunos.

Nas salas de aulas é possível, também, a realização de leituras que produzam narrativas históricas partindo dos documentos visuais, ou, então, a exploração de atividades plásticas através da produção de desenhos realizados pelos alunos, baseadas nas imagens visuais apresentadas nos livros didáticos, dentre outras possibilidades. Todos esses métodos de leitura são práticas educacionais significativas que estimulam a produção dialogal e criativa dos saberes históricos escolares pelos alunos – com a mediação do trabalho docente.

Destaco, também, para um campo de pesquisas futuras, a possibilidade da investigação de como se dá a pluralidade de leitura destes materiais didáticos - em especial das imagens visuais neles apresentadas - nas escolas de nosso país. É importante lembrarmos que a população escolar, caracterizada pela dualidade - professores e alunos - varia muito; apresentando uma multiplicidade de experiências sociais e culturais. Por isso, os dispositivos utilizados por autores e editores para a elaboração de propostas de leituras de imagens visuais, apresentados nos livros pesquisados, possibilitam diferentes interpretações dos leitores (alunos - professores e avaliadores do PNL D). Interpretações estas que se relacionam as diferentes experiências educacionais e culturais dos alunos e professores, as quais estão sempre em movimento.

Partindo desta perspectiva de análise o pesquisador não pode se esquecer que os alunos das escolas, na atualidade, se apropriam de diferentes imagens visuais e o fazem

num ritmo de consumo frenético. Ao mesmo tempo, eles têm a possibilidade de criar novos significados para as antigas formas de representação imagética, pois as novas tecnologias proporcionam aos usuários alterar e compor imagens, vindas dos mais diferentes meios. O computador, e os meios eletrônicos de comunicação, os telefones celulares, os *Ipod*, entre outros aparelhos, reproduzem as imagens em instantes, em qualquer lugar do mundo. Percebe-se que as distâncias entre as pessoas diminuíram, pois os jovens apertam botões e podem obter as mais diferentes informações de qualquer lugar do mundo. A *web* veicula imagens que os jovens manipulam com uma rapidez e velocidade incrível, reproduzindo e manipulando iconografias e objetos artísticos, que eram considerados sagrados na antiguidade, ou, em épocas passadas, como peças de *marketing*; portadores de mensagens relativas às formas de comportamento e consumo, entre outras funções. As imagens visuais podem, ainda, representar um determinado privilégio de classe, ser utilizadas para valorizar processos mercadológicos, ou, então, assumir outros significados.

Finalmente, deixo aqui um convite para que o leitor teça, ao longo de sua leitura, argumentos que o auxiliem no embasamento de questionamentos relacionados às tendências dominantes relativas às propostas metodológicas de leitura de imagens visuais, inseridas em livros didáticos, na atualidade. Foi a partir do desenvolvimento dessa tese que consegui entender com maior clareza, que a hierarquização da produção dos saberes da academia, construídos pelos historiadores, sobre os saberes históricos escolares produzidos nas práticas de sala de aula, não se sustenta. Passei a compreender, portanto, que ambos os saberes abrem possibilidades para a construção do conhecimento histórico, e cada qual possui um conjunto de métodos que correspondem às necessidades de desenvolvimento de nossa condição humana. Assim, reconheço que existem intersecções e distinções na forma de entendimento do trabalho com documentos históricos na academia e na área de ensino de História. Sendo, que em ambos os casos, uma forma de trabalho não se sobrepõe à outra. No meio acadêmico, o historiador precisa utilizar processos metodológicos controlados para a construção de saberes que produzam análises críticas sobre determinado tema histórico. No entanto, para a área de ensino de História, esses procedimentos, por diversas vezes, não dão conta de suprir os objetivos da área educacional. Para o professor de História o documento visual pode ser abordado de diferentes formas, desde a construção de análises críticas que potencializem a compreensão de temporalidades distintas, na relação

com o presente, até o desenvolvimento sensibilidades e subjetividades, relacionadas às interpretações visuais. Ou, então, pode servir como estímulo para o desenvolvimento da capacidade do aluno tomar decisões em relação ao mundo que o cerca, compreendendo que suas decisões são historicamente datadas.

Portanto, entendo que na perspectiva de produção de saberes docentes, voltados para o trabalho com as imagens visuais que permeiam os livros didáticos, da educação básica, estes têm uma identidade que é própria da História ensinada. Esta identidade, por sua vez, merece ser construída de maneira criativa, por nós docentes, na relação com os alunos, amalgamando diferentes saberes e produzindo uma educação das sensibilidades. Educação esta que seja capaz de fortalecer a autonomia dos alunos face às manipulações da história, inspirando-os a produzirem *outros* olhares, *outros* significados em relação às experiências humanas, historicamente datadas.

## Livros didáticos analisados

Década de 1970	
1970	BRASIL, Pedro. <i>História do Brasil – ciclo Ginásial</i> . São Paulo: Didática Irradiante AS, 1970. 2ª edição revista – obra aprovada pela comissão do Livro didático do Estado de São Paulo
1971	RESENDE, Maria Efigênia Lage de; Moraes, Ana Maria de. <i>História fundamental do Brasil, 1: estudo dirigido e pesquisa</i> , São Paulo, SP: Bernardo Álvares, 1971
1972	HERMIDA, Antonio José Borges. <i>Compêndio de História Geral</i> , São Paulo, SP: Nacional, 1972
1972	CARVALHO, L. G. Motta. <i>Ensino moderno de História do Brasil, 2</i> , São Paulo, SP: Editora do Brasil,
1972	HOLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. <i>Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. Manual do Professor</i> São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1972
1974	HOLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. <i>Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. Manual do Professor</i> São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1974
1975	HOLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. <i>Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. Manual do Professor</i> São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1975.
1977	DANTAS, José. <i>Estudos de história do Brasil 2: império e república</i> , São Paulo, SP: Moderna, 1977
1979	HOLANDA, Sérgio Buarque de; QUEIROZ, Carla de; FERRAZ, Sylvia Barboza; PINTO, Virgílio Noya. <i>Coleção História do Brasil. Da independência aos nossos dias. Área de estudos sociais. Manual do Professor</i> São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.
1971	COSTA, Julierme de Abreu. <i>História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série. Especialmente indicado para estudo dirigido</i> . São Paulo, SP: IBEP – 1971. Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colomnese.
1978	HERMIDA, Antonio José Borges. <i>História do Brasil 2</i> , São Paulo, SP: Nacional, 1978
1974	COSTA, Julierme de Abreu. <i>História do Brasil. Para Estudos Sociais- 6ª série. Especialmente indicado para estudo dirigido</i> . São Paulo, SP: IBEP – Desenhos de Rodolfo Zalla e Eugenio Colomnese.

1975	ORDOÑES, Marlene; Silva, Antonio Luiz de Carvalho e História Geral, 1: Antiga e Medieval: 7ª série, São Paulo: IBEP, 1975
1976	ORDOÑES, Marlene; Silva, Antonio Luiz de Carvalho e. História Geral: Moderna e Contemporânea. 8ª série. São Paulo: IBEP, 1976.
1977	SANTOS, Maria Januária Vilela. História Geral, São Paulo, SP: Ática . 1977
Década de 70	NEVES, Deborah Pádua Mello . Estudos Sociais e Ciências . 4ª série. São Paulo: IBEP
1979	SARONI, Fernando. DARÓS, Vital. História da Civilizações. Vol. 2 . Idade Moderna, Idade Contemporânea. Livro do Professor. São Paulo: FTD, 1979.
1979	TAUNAY, Alfredo D'Escragnolle ; Accioli, Roberto Bandeira. Sinopse da História da civilização geral e do Brasil, Rio de Janeiro, RJ: Bloch Editores, 1979
1980	ORDOÑES, Marlene; Silva, Antonio Luiz de Carvalho História Geral: Moderna e Contemporânea: 8ª série, São Paulo: IBEP, 1980

Década de 1980	
1981	Nadai, Elza ; Neves, Joana. História do Brasil: da Colônia à República, São Paulo, SP: Melhoramentos, 1981
Década de 80	NEVES, Deborah Pádua Mello . Estudos Sociais e Ciências: São Paulo: O Estado em que vivemos. 4ª série. São Paulo: IBEP- Livros do Mestre
1983	HERMIDA, Borges. <b>História do Brasil</b> - 5ª série, e <b>História Moderna e Contemporânea</b> - 8ª série. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.
1983	Lucci, Elian Alabi. História do Brasil: o Império, a República e o Brasil contemporâneo: 2º Volume; 1º Grau: Caderno de exercícios, São Paulo, SP: Saraiva, 1983
1983	Lucci, Elian Alabi. História do Brasil: as origens, a colonização e a independência. 1º Volume - 1º Grau: Caderno de exercícios, São Paulo, SP: Saraiva, 1983
1984	COTRIM, Gilberto; ALENCAR, Álvaro Duarte. História Geral – para uma geração Consciente – Moderna e Contemporânea – São Paulo: Saraiva, 1984. 1ª edição.
1985	CAMPOS, Raymundo. História Geral.: 1º Grau v. 1. São Paulo: Atual , 1985
1985	Maria Januária Vilela. História do Brasil: 5ª série, primeiro grau. São Paulo: Ática, 1985
1986	Nadai, Elza; Neves, Joana. História do Brasil 1: Brasil Colônia: 1º grau, São Paulo, SP: Melhoramentos, 1986
1987	SOUZA, Osvaldo Rodrigues de. História Antiga e Medieval . 14ª edição. São Paulo: Ática, 1987
1989	CARMO, Sonia Irene do; COUTO. História Geral. 1º grau, volume 2. edição 1993. São Paulo: Atual. 1989. Manual do Professor. Nova edição

	atualizada e reformulada
1989	CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane. História do Brasil.- Brasil Colônia, 1º Grau, volume 1. São Paulo: Atual. 1989.Edição 1992. Manual do Professor, PNLD 2000
1989	Dantas, José. História do Brasil: das origens aos dias atuais, São Paulo, SP: Moderna,1989
1989	TOTINI, Maria Elizabeth,TEIXEIRA, Francisco M. P. História econômica e administrativa do Brasil. São Paulo, SP: Ática, 1989
1985	RESENDE, Maria Efigênia Lage de ; MORAES, Ana Maria de. História do Brasil Colônia: dominação portuguesa: atividades de aprendizagem, Belo Horizonte, MG: 1985

Década de 1990	
1990	SANTOS, Maria Januária Vilela. História Antiga e Medieval. Primeiro Grau. 18ª edição São Paulo: Ática. 1990.
1990	Refazendo a História – Roteiros de Leituras e de Atividades – Brasil . vol 1, São Paulo. Ática . 1990.
1990	MATTOS, Hamilton Gonçalves. Vivenciando a História: a Formação do Capitalismo às sociedades Atuais. São Paulo: Editora do Brasil. Suplementado por livro do mestre.
1992	SILVA, Francisco de Assis. História Geral: História moderna e contemporânea - primeiro grau, São Paulo, SP: Moderna, 1992
1996	CANTELE, Bruna R. História Dinâmica do Brasil . 5ª série. São Paulo: IBEP, 1996. PNLD 2008.
1996 . edição 1994	SILVA , Francisco de Assis. História do Brasil 1. Colônia..3ª Ed. Ver. E ampl. 5ª série. São Paulo :Moderna , 1994.
1996	COTRIM, Gilberto. História e consciência do Brasil :Da conquista à Independência vol.1 11ª edição reformulada- 1996. Manual do Professor. São Paulo: Saraiva
1997	CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane. História – Passado e Presente: Da pré-história à Sociedade Feudal. História Integrada 1. São Paulo: Atual. 2002. Manual do Professor, PNLD 2000
1997	CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane. História – Passado e Presente: A expansão imperialista e o Brasil República . História Integrada 4. São Paulo: Atual. 2002. Manual do Professor, PNLD 2000
1997	Oliveira, Roberson. História do Brasil: análise & reflexão, São Paulo, SP: FTD. 1997
1998	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino . História & Vida- Brasil: da Independência aos dias de hoje. vol.2, 13ª edição. São Paulo: Ática. 1998. PNLD 98. Livro do professor.
1998	Vicentino, Cláudio. História Integrada: O mundo da Idade Moderna; 6ª série, São Paulo, SP: Scipione,

1998	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino . História & Vida: Da Pré-História à Idade Média , Vol.3. São Paulo: Ática. 1998. Livro do Professor.
1998	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino . História & Vida, 4º vol., 17ª edição. São Paulo: Ática. 1998. PNLD 98. Livro do professor.
1998	RIBEIRO, Marcus Venicio; ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius. Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente.vol.II. A República. Petrópolis: Vozes, 1988
1998	MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. Brasil :Uma História em Construção. 2º volume – Livro do Mestre. São Paulo: Editora do Brasil. PNLD 1999
1999	ORDOÑES, Marlene. História – Brasil: A monarquia e a República . 6ª série. Manual do Professor. São Paulo: IBEP, 1999. PNLD 2002
1999	ORDOÑES, Marlene. História – Brasil: Da chegada dos Portugueses à Independência Política . 6ª série. Manual do Professor. 1ª edição. São Paulo: IBEP, 1999. PNLD 2002

Década 2000	
2000	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. <b>História e Vida</b> , Vol.1. São Paulo: Ática, 2000. Manual do professor.
2000 edição 2003	MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI, Roberto Jr. História Temática : diversidade cultural e conflitos. 6ª série. São Paulo: Scipione, 2000. PNLD 2003
2001	ALVES, Kátia Corrêa Peixoto ; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide.. Nas trilhas da História, v.3 Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2001. PNLD 2003
2001	ALVES, Kátia Corrêa Peixoto ; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide.. Nas trilhas da História, v.1 Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2001. PNLD 2003
2001	PANAZZO, Silvia; VAZ, Maria Luísa. Navegando pela História- Povos da Antiguidade: trabalho e diversidade cultural. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001.
2001	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada: Os conteúdos de história Geral e História do Brasil Integrados, 6ª série, 1ª edição, 1ª impressão, 2001. São Paulo: Ática. 2001. Manual do professor. PNLD 2002
2001	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 8ª série, 1ª edição, 1ª impressão, 2001. São Paulo: Ática. 2001. Manual do professor. PNLD 2002
2002	MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. . Brasil : Uma História em Construção 5ª série 2ª edição. São Paulo: Editora do Brasil ,2002
2002	CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane. História – Passado e Presente: A expansão Imperialista e o Brasil República. História Integrada 8ª série. São Paulo: Atual. 2002. PNLD 2005
2002	CARMO, Sonia Irene do; COUTO, Eliane. História – Passado e Presente: A consolidação do capitalismo e o Brasil Império. História Integrada 7ª

	série.São Paulo: Atual. 2002.PNLD 2005
2002 edição 2005	VILLA, Marco Antonio; FURTADO, Joaci Pereira.. Caminhos da História:Livro do professor.7ª Série: Dos primeiros humanos à Europa Medieval. São Paulo: Ática., 2002. PNLD 2005
2002	CAMPOS, Flávio de; AGUILAR, Lídia; CLARO, Regina; MIRANDA, Renan Garcia. O Jogo da História: Política , Diversão e Arte. 8ª série. Manual do Professor.São Paulo: Moderna, 2002. PNLD 2005
2002	MOCELLIN, Renato. Para Compreender a História. Coleção Conhecimento. 8ª série . São Paulo: 3ª edição . 2002. PNLD 2005
2002	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 8ª série, 2ª edição, 3ª impressão, 2007. São Paulo: Ática. 2002. PNLD 2007.
2004	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 6ª série. Nova Ed. reform. e atual. São Paulo: Ática. 2004. Manual do professor.
2004	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 8ª série. Nova Ed. reform. e atual. São Paulo: Ática. 2004. Manual do professor.
2005	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 6ª série, 3ª edição, 1ª impressão, 2007. Nova Ed. reform. e atual. São Paulo: Ática. 2005. Manual do professor.
2006	BRAICK, Patrícia Ramos;MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio, 2ª Ed., 7ª série. São Paulo:Moderna, 2006.PNLD 2008
2006. edição 2008	PROJETO ARARIBÁ: História/obra coletiva , Editora Responsável Maria Raquel Apolinário Melani – 1ª Ed- 5ª série. São Paulo :Moderna , 2006. PNLD 2008,2009,2010
2007	MOCELLIN, Renato; Camargo ,Rosiane de. Passaporte para a História:6º ao 9º ano. São Paulo: Editora do Brasil, 2007. Manual do Professor.
2007	SCHMIDT, Dora. Historiar : Fazendo,contando e narrando a História. Manual do Professor. 6ª série. São Paulo: Scipione. 2002.1ª edição.(4ª impressão) PNLD 2007.
2007	PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. História & Vida Integrada, 8ª série, 3ª edição, 1ª impressão, 2007. Nova Ed. reform. e atual. São Paulo: Ática. 2005. Manual do professor.

## **Bibliografia consultada**

ABUD, Kátia Maria, O livro didático e a popularização do saber histórico, In: SILVA, Marcos A. da(org.), **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp. 81-87.

\_\_\_\_\_. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História da Brasil na escola secundária In: BITTENCOURT, Circe (org.), **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, José Carlos Souza **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**, da Universidade de filosofia da Universidade de Uberlândia. Mimeo s/d.

ARAÚJO, Emmanuel. **A construção do Livro. Princípios da Técnica de editoração**. Rio de Janeiro / Brasília: Nova Fronteira/ INL, 1986.

ARGAN, Guiulio Carlo e FAGIOLO, Maurizio - **Guia de História da Arte**, Lisboa: Ed. Estampa, 1994, Portugal.

\_\_\_\_\_. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Arte e crítica de Arte**. Lisboa, Ed. Estampa, 1995, Portugal.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Edusp, Pioneira, 1989.

AUMONT, Jacques . *A Imagem*. Campinas –SP: Papyrus, 2001. p.127.

BAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho – **História: das cavernas ao terceiro Milênio – Séculos XVII e XIX: a fundações do mundo contemporâneo**. 7ª série. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ana Mae, SALES, Heloisa Margarido . *O ensino da Arte e sua História*. Simpósio Internacional sobre o Ensino de Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP. 1990.

BARTHES, R. **A câmara clara**. RJ: Nova Fronteira, 1984.

BARNARD, M. **Approaches to understanding visual culture**. New York: Palgrave, 2001.

BARRET, T. **Visual culture**. *Art Education*, v.56, n.303, p.17-24, mar.2003.

BARTHES, R. – *A mensagem fotográfica* In: **O Óbvio e o Obtuso**, Lisboa: Ed. 70, 1984, pp. 13-25.

\_\_\_\_\_. **A câmara clara**. RJ: Nova Fronteira, 1984.

*BARROS, Carlos. Um Novo Paradigma Historiográfico. Universidade de Santiago de Compostela*  
<http://www.h->

[debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo\\_paradigma/hacia/tempo.htm](http://debate.com/cbarros/spanish/articulos/nuevo_paradigma/hacia/tempo.htm) ( acessado em 25/01/2011)

BATISTA, Antônio Augusto G. *Um Objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. Belo Horizonte. UFMG,1999.p.37.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política**; tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985

\_\_\_\_\_. **Walter Benjamin- Sociologia**. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BEZERRA, Holien Gonçalves ; LUCA, Tânia Regina. Em Busca PNL D História 1966-2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão(org). **Livros Didáticos História e Geografia- Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre Textos e Imagens, In: **O Saber Histórico na sala de aula**, SP.: Ed. Contexto – 2001. p-p 60-90.

\_\_\_\_\_. **Livro didático e conhecimento histórico : uma história do saber escolar**. São Paulo, Tese (doutorado em história) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, S.P: Universidade de São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Práticas de Leitura em livros didáticos. São Paulo, **Revista Faculdade de Educação**, 22(1): 89-110, jan/jun.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares : história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. & RANZI, Serlei Maria F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, EDUSF.

BOCCHINI, Maria O. **Legibilidade visual e pr objeto gráfico na avaliação de livros didáticos pelo PNL D**. Anais do Simpósio Internacional do Livro Didático, PUCSP. 2007.

<http://www.abrale.com.br/biblioteca/Legibilidade%20visual%20e%20projeto%20grafico%20na%20avaliacao%20de%20livros%20didaticos%20pelo%20PNLD.pdf> ( última consulta em 12/01/2011)

BOLIN, P. E.; BLANDY, D. **Beyond visual culture: seven statements of suport for material culture studies in art education**. Studies in Art Education: a Journal of Issues and Research,v. 44, n.3, p.246-263, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (1ª a 4ª série)**. Brasília, 1997. 470 Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006 .

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** . Ensino fundamental de História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Fundação Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **GUIAS do PNLD** 1999, 2002, 2005, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Recomendação para uma Política Pública de livros Didáticos**, Brasília, DF: MEC, 2001.

BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

BURKE , Peter . **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro : Jorge Zarar, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História** – Novas perspectivas. São Paulo: Unesp 1992

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. **História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema**. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.(org.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.401-417.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A cultura no plural**. Campinas , Papyrus , 1995.

CHARTIER, Roger. – **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro : do leitor ao navegador**. Conversação com Jean Lebrun . S.P. : Fundação da Editora da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Textos, impressos, leituras. In: **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de M. Galhardo. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990. p. 121-39.

\_\_\_\_\_. "Hay que volver a situar al libro en el centro de la educación" ROMERO, Joaquín Mª Aguirre. Dpto. Filología Española III - CC. Información *Universidad Complutense de Madrid*. © Joaquín Mª Aguirre 2000 *Espéculo. Revista de estudios*

*literarios*. Universidad Complutense de Madrid El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/chartier.html>

CHANDA, J. **Ver al otro a través de nuestros propios ojos: problemas en la educación multicultural: el estado de la pedagogía artística multicultural**. In: JORNADAS CAIXA FÓRUM.Barcelona, 2002.

CHARON, Jean-Marie. *La presse magazine*. Paris: La Decouverte, 1999.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, p. 177-229, 1990.

CHAVALLARD, Yves( 1985). La transposition didactique- Du savoir au savoir enseigné. Paris, La Pensé Sauvage.

CHOPPIN, Alain . **Manuels scolaires, Etats et sociétés (XIX –XX siècles) Histoire de l'éducation**. Paris: INRP, n.58, Mai. 1993.

\_\_\_\_\_. **Le Manuel Scolaire In cent references**. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

\_\_\_\_\_.**Pasado y presente de los manuales escolares**, traducido por Miriam Soto Lucas. In Berrio, Julio Ruiz (ed), La cultura escolar de Europa . Tendências históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000, pp- 105-166.

CRUZ, R. **Como ensinar arte a través de los medios**. Revista Comunicar, v.9, n.17, p.166- 169, oct.2001.

CUNHA, L. N.. **O Documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira**. Disponível em:<http://www.anped.org.br/0203t.pdf>. Acesso em: 15.12.2001.

DARTON, R. **O Beijo de Lamourette** - mídia, cultura e revolução. S.P. : Cia. Das Letras, 1990.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo** . RJ: Contraponto, 2000.

DIDIER, Dominique Cerqueira Dias de Mrais. Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980. Dissertação de mestrado da FE- USP. 2010.

DONDIS, D. **A Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.( **La sintaxis de la imagen**. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2000).

DUBOIS, P. – **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1998.

DUNCUN, P. **Clarifying visual culture art education**. Art Education, v.55, n.328, p.6-11, may2002.

\_\_\_\_\_. **Visual culture in the classroom**. Art Education, v.56, n.303, p.25-32, mar.2003.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo, Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da Feiúra**; tradução de Eliana Aguiar, Rio de Janeiro: Record, 2007.

FABRIS, A. **Redefinindo o conceito de imagem**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L M. (orgs.) **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Oscar M. de C. e SILVA Jr. Plínio D. da. **Recursos audiovisuais para o ensino**. São Paulo: EPU , 1976.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FRAISE, E.; POUMPOUGNAC, J.-C.; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

FREEDMAN, K. **Cultura visual e identidad. Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n.312, p.59- 61, 2002.

\_\_\_\_\_. **The Importance of student artistic production to teaching visual culture**. Art Education, v.56, n.303, p.38-43, mar.2003.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREITAG, Bárbara- **O livro didático em questão**. São Paulo: 2 edição, Cortez, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas – SP: Papirus, 1993.

FONSECA, T, "O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades?" In: **Simpósio Nacional da Associação Nacional de História**, 20, Florianópolis, 1999. História : fronteiras / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPHU, 1999.

FOUCAULT, Michel "As palavras e as imagens". Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 78-81.

GALZERANI, Maria Carolina B. - **O Almanaque, a Locomotiva da Cidade Moderna**. Campinas, décadas 1870 e 1880. Campinas: Departamento de História, IFCH, UNICAMP, tese de Doutorado, 1998.

\_\_\_\_\_. Belas Mentiras ? A Ideologia nos Estudos sobre o Livro In: PINSKY, Jaime, **O ensino de História e a criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. Memória , história e (re)invenção educacional: uma tesitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Ana Cristina (org). **Educação, Memória e História**. Campinas- SP: Mercado das Letras, p. 287-330, 2004.

\_\_\_\_\_. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, p. 49-67, 2005.

\_\_\_\_\_. Memória, tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**. Chapecó-SC: Argos, ano 21, nº28, p.15-30, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Produção de sabers históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O Historiador e Seu Tempo**. São Paulo: Ed. UNESP, p.223-235, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade**. 2008 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Políticas públicas, e ensino de história. In: **Dez anos de pesquisa em ensino de História**. Londrina, PR: AtritoArt, 2005, p.157-162.

\_\_\_\_\_. **Educação Patrimonial: rememoração de uma experiência de vivida**. 2009 (no prelo).

\_\_\_\_\_. A cidade como espaço de aprendizagem da história: em foco um projeto de educação patrimonial. SANTOS, Lucíola Licínio de castro Paixão ( et. al). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 600-620, 2010.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério; MARTINS, Maria do Carmo; PIMENTA, Heloisa Helena R; ROSSI, Vera Lúcia S. de.; ZAMBONI, Ernesta (org). **Memórias e histórias da escola**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2008.

GANÉ, Robert M. e BRIGGES, Leslie J. **Principles of Instructional Design**. N. York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. Tradução Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GASKELL, Ivan. História das imagens. In: BURKE, Peter(org). **A escrita da História- Novas perspectivas** , São Paulo: Unesp, 1992,p.p.237,272

GATTI Jr., Décio. Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil( 1988-2007)In: OLIVEIRA, Margarida M.D de; STAMATTO, Maria, I. S.(orgs.) **O Livro didático de História: Políticas educacionais, pesquisas e ensino**.Natal: EDUFRRN, 2007.

\_\_\_\_\_. **Livro Didático e Ensino de História : dos anos sessenta aos nossos dias** . PUC/SP, 1998. (tese, Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Saberes E Livros Didáticos de História: Questões Teórico- Metodológicas E Fontes (1970-1990)**

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Decio%20Gatti%20Junior.pdf)

GIROUX, H. **Placeres inquietantes**. Barcelona: Paidós, 1996.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.144-58.

GINZBURG, Carlo - **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo : Companhia das Letras,1988.

HALLEWELL, Laurence . **O livro no Brasil (sua história)**. São Paulo: Usp, 1882.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 471 Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Espigadores de imágenes**. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_. **Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación**. In: JORNADAS FUNDACIÓN LA CAIXA, 2002.

HOUSEN, A. **Validating a measure of aesthetic: development for museums and schools**. ILVS Review. Massachusetts College of Art, v.2, n.2, p.213-237, 1992. Disponível em: <http://www.vue.org/documents/validating.html>. Acesso em: dez. 2009.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. São Paulo: Papirus, 1996.

JULIA, Dominique . A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1. PP. 9-44. 2001

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 1996. Reading images: The grammar of visual design. London: Routledge. P. 183.

KOSSOY, B. – **Realidades e ficções na trama fotográfica**. S.P: Ateliê Editorial, 1999.

-----**Fotografia e História**. S.P. : Ática, 1989.

-----Análise e interpretação do Documento Fotográfico: Novas Abordagens " In: Seminário **Anais Perspectivas do Ensino de História** . S.P: Anais - USP, Faculdade de Educação, 1988.

\_\_\_\_\_. **Realidade e Ficções na Trama Fotográfica**, Cotia- SP: Ateliê Editorial, 1999.

LEITE, M. L. M. **Imagem e educação**. In: SEMINÁRIO PEDAGOGIA DA IMAGEM NA PEDAGOGIA. Anais. Rio de Janeiro: UFF, 1996. p.66-68.

\_\_\_\_\_. **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papirus, 1998. p.51-64.

LE GOFF, Jacques - **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 .

-----**A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1983.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografia- Texto e imagem**, São Paulo: Mercado das Letras, 1997

LINS, Osman. **Do ideal e da Glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. p-p 19,36. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A Leitura de Imagens na pesquisa social**, São Paulo : Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As imagens que educam e instruem: usos e funções das ilustrações nos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida e STAMATTO, Ines. **O Livro didático de história: políticas, educacionais, pesquisas e ensino**, Natal: Ed. UFRN, 2007.

MÁSCULO, José Cassio. **A Coleção Sergio Buarque de Holanda : Livros didáticos e ensino de História**, SP: PUC-SP. 2008. (tese, Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).

MENDES, Amanda Jacinto, LOPES, Marta Maria . As metodologias de ensino nos livros didáticos de História e Geografia nos anos iniciais de Ensino Fundamental. **Colêneas do nosso tempo**. Rondonópolis-MT. Vol.V II, p. 195 à 211.2008. <http://200.129.241.94/index.php/coletaneas/article/viewFile/86/45>(consulta em 15/01/2011)

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, vol. 23, nº 45 ; pp. 11-36

MIRANDA, Sonia R, LUCA, Tânia R. . O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J. T. **Que é a cultura visual**. Princeton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jun.2003.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. Visualidade do Livro didático no Brasil: design de capas e sua renovação. SP: FE- USP. ( Dissertação de mestrado pela FE- USP área Linguagem e Educação. 2010.

MORAZA, J. L. Estudios visuales y sociedad del conocimiento. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES**, 1. Madrid, fev. 2004. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: fev.2008. [Trabalhos iniciais].

MOREIRA LEITE, M.– **Retratos de família**. SP: Edusp/Fapesp, 1993.

\_\_\_\_\_. **A fotografia e as ciências humanas**. Rio de Janeiro: BIB, n. 25, p.p. 83-90.

MUNAKATA, Kazumi. - A História que os Livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil, In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. Bragança Paulista: ed. Contexto-USF. 1998, p. 271-296.

\_\_\_\_\_. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. SP.: PUC/SP, 1997 . (tese, doutorado em História e Filosofia da Educação).

OLIVEIRA, J.B. **A política do livro didático**. S.P., Summus, 1984, p. 33.

OLIVEIRA, Rui de. **A arte de contar histórias por imagens**. *Presença Pedagógica*. Vol.4,19, jan/fev. 1998 p. 60-74.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: Suas idéias sobre História. In: OLIVEIRA, Margarida M.D de; STAMATTO, Maria, I. S.(orgs.) **O Livro didático de História: Políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OTT, R. W. **Art in education: an international perspectiv**. Pennsylvania: Pennsylvania State. University Press, 1984.

PAIVA, Eduardo França . **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica , 2004.

PANOFSKY, Erwin - **Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental**. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

----- . **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

PARRA, Nélio, **Metodologia dos Recursos audiovisuais**. São Paulo: Edibell. 1972.

\_\_\_\_\_. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Edibell, 1972.

PARSONS, M. J. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

PAULA, J. de – **1932: Imagens construindo a História**. Piracicaba/ Campinas: Ed. da UNICAMP/Ed. da Unimep, 1998.

PAULA, Ricardo de. **A Política de seleção e Distribuição dos Livros Didáticos de História no Estado de São Paulo — 1997-1999**.(UNESP - Ar.)  
<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0505p.PDF>

PAULINO, Graça. WALTY, Ivete, CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo, ed. Perspectiva, 3.ed., 2000.

PEREIRA DA SILVA, J. L. *A definição de imagem do Sofista de Platão*. Cadernos das Atas da ANPOF, nº.1,2001, p. 72.

PEREIRA, Vadézia. **ESTÉTICA E IMAGEM: ONDE RESIDE A BELEZA?**. Revista científica . UNISUL, 2008.

[http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos\\_2008b/valdezia\\_pereira.pdf](http://paginas.unisul.br/agcom/revistacientifica/artigos_2008b/valdezia_pereira.pdf) ( acesso em 13/02/2011).

PURIFICAÇÃO, Ana Teresa de Souza e Castro da. **(Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil: um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos**. (Dissertação de mestrado). São Paulo: FFLCH/USP, 2002.

RIBEIRO, Renilson Rosa . **A questão do “outro” e os livros didáticos**. Revista Fato & Versões – ISSN: 1983-1293 – V. 2 / N. 4 – JUL. DEZ. 2010 – Curso de História.

RICHTER, I. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo:Mercado de Letras, 2003.

- ROSSI, M. H. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de história. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R, (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: UFPR/Aos Quatro ventos, 1999.
- SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas ciências sociais. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (orgs.) **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papyrus, 1998. p.51-64.
- SANTIBÁÑEZ, J.; VALGAÑÓN, F. **Arte visual, hipermídia y lectura de imágenes**. Revista Comunicación y Pedagogía. Barcelona, n.178, p.59-62, 2000.
- SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o ensino de História – 1º grau**. 3ª versão preliminar. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística Geral. RJ: Cultrix/Pensmento, 1998
- SARDELICH, Maria Emilia. **Leitura de imagens, cultura visual e Prática educativa**, Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf> (acesso em 10/02/2011)
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).
- SCHAEFFER, J.M. – **A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.
- SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SCARELI, Giovana. Educação e histórias em quadrinhos: a natureza na produção de Maurício de Souza. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2002.
- SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão(org). **Livros Didáticos História e Geografia-Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006
- STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens Metodológicas nos livros didáticos de História – Ensino Fundamental( 1ª a 4ª séries) (Brasil 1997-2007) In: OLIVEIRA, Margarida M.D de; STAMATTO, Maria, I. S.(orgs.) **O Livro didático de História:Políticas educacionais, pesquisas e ensino**.Natal: EDUFRRN, 2007.
- THOMPSON E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**; tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **Costumes em Comum**; revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VALLE GASTAMINZA, F. del. La Documentación de los medios informativos. In: GALDÓN LÓPEZ, G. **Perfil histórico de la documentación en la prensa de información general**. Pamplona:Eunsa, 2002. p.179-205.

VIDAL, M. Moreira Santos . **Livros didáticos** . Revista da Educação .S.O.3 (3) 55-56-set.1933.

VIDAL, Diana G. **O exercício Disciplinado do Olhar**. Livros, Leituras e Práticas da Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal ( 1932-1937). Bragança Paulista: Coleção estudos CDAPH. Série Historiografia.2001.

\_\_\_\_\_. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária( Brasil e França, no final do século XIX)**. Campinas- SP.: Autores Associados, 2005.

VINCENT,Guy; LAHIRE,Bernar D & thin, Daniel . Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, jun.,PP. 7-48.

VIÑAO FRAGO,Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

VYGOTSKY, L. S . **The psychology of art**. Mit Press, 1971.

\_\_\_\_\_.**Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_.**Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Í cone, 1988.

WARBURG, Aby. "Arte del retrato y burguesia florentina. Domenico Ghirlandaio en Santa Trinita. Los retratos de Lorenzo de Medici y de sus familiares". In: José BURUCÚA (org.). **Historia de las imágenes e historia de las ideas. La escuela de Aby Warburg**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992, p.18-57, p. 21.

ZAMBONI, Ernesta - Representações e Linguagens no ensino de História; In: **Revista Brasileira de História**. ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 18, nº 36, 1998.

-----.**Que história é essa ? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 1991.

-----.**As Linguagens e a produção do conhecimento Histórico no Ensino Fundamental de História** In: **Revista Brasileira de História**, Nº 29 .