

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Dissertação de Mestrado

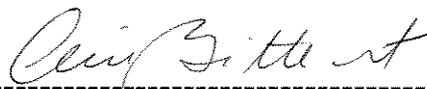
Representações iconográficas em livros didáticos de história

Autor: João Batista Gonçalves Bueno

Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani

Este exemplar corresponde a redação final da dissertação defendida por João Batista Gonçalves Bueno e aprovada pela comissão julgadora.
Data : 31/03/2003. Orientadora: Maria Carolina Bovério Galzerani.

200329039



Circe Bittencourt



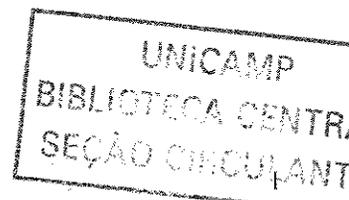
Ernesta Zamboni



Maria Carolina Bovério Galzerani

Ano – 2003

UNICAMP



UNIDADE	B8
Nº CHAMADA	1/Unicamp
	B862r
V	EX
TOMBO BC	65527
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	02/09/03
Nº CPD	

CM00198458-1

B862r 298598

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

B862r Bueno, João Batista Gonçalves.
Representações Iconográficas em livros didáticos de história / João Batista
Gonçalves Bueno. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Carolina Boverio Galzerani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

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

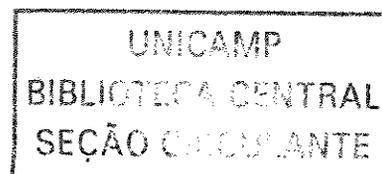
03-094-BFE

Resumo

Faço uma primeira aproximação com a história do livro didático, buscando dar visibilidade e explicitar com maior clareza o uso de imagens em livros didáticos de história. Neste caso, procuro desvendar para o leitor, formas e práticas de leitura iconográficas que ocorreram no final do século XIX comparando-as com as práticas de leitura de imagem do final do século XX. É importante destacar que trabalho as metodologias utilizadas para realizar as análises iconográficas. Bem como, traço um panorama que procura desvendar o estado das pesquisas que focalizam os temas sobre livros didáticos e sobre as ilustrações nos livros no Brasil. A partir do estudo teórico parto para as análises de livros didáticos de história, um do final do século XIX, um do início do século XX e um do final do século XX. Faço portanto, uma análise das diferentes práticas de leitura iconográfica indicadas por esses documentos. Finalmente faço considerações, que buscam propor a professores e alunos, formas de leitura de imagens como documento histórico e que podem ser aplicadas no meio escolar.

Abstract

I make a first approach with the history of the didactic book, searching to give visibility and to explain with bigger clarity the use of images in didactic books of history. In this in case that, I look to unmask for the reader, iconographic practical forms and reading that had occurred in the end of century XIX comparing them with the practical ones reading image of the end of century XX. It is important to detach that work the used methodologies to carry through the iconographic analyses. As well as, trace a panorama that it looks to unmask the state of the research that focuses the subjects on didactic books and illustrations in books in Brazil. From the theoretical study history I go on to the didactic book analyses of history, one of the end of century XIX, one of the beginning of century XX and one of the end of century XX. I make therefore, an analysis of different the practical ones of iconographic reading indicated by these documents. Finally I make consideration, that they search to consider the professors and student, forms of reading of images as historical document and that they can be applied in the half pertaining to school.



AGRADECIMENTOS

Agradecer à todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, constituiu muito prazer.

Sou imensamente grato a minha orientadora, falo de “boca cheia”, Maria Carolina Bovério Galzerani, que soube conciliar seu acolhimento, seu carinho e todo o respeito ao realizar sua orientação, e que tornou possível a realização deste trabalho, em todos os momentos destes anos, em que passei a ser seu aluno.

À professora Circe Bittencourt e a professora Ernesta Zamboni que participaram da banca de qualificação, e contribuíram muito para o fechamento deste trabalho, sou muito agradecido .

Ao professor Kazumi Munakata por seus estudos terem colaborado muito na idealização deste trabalho. Além disso, emprestou-me a literatura francesa sobre livros didáticos e foi a pessoa com o qual eu pude sempre contar como um grande informante do estado da arte das pesquisas sobre livro didático na atualidade.

Quero também agradecer as professoras do grupo de pesquisa Vera S. Rossi e Maria do Carmo Martins que sempre estiveram presentes ao longo deste meu percurso, e também aos professores da Faculdade de Educação, com os quais realizei os cursos de Pós-graduação, pois muito me ensinaram. Foi de uma importância significativa à bolsa da CAPES, que me ajudou durante estes dois últimos anos.

É importante lembrar dos colegas de cursos da Pós-Graduação, que muito me estimularam durante estes anos. Em especial quero agradecer ao amigo Arnaldo Pinto Júnior, pelo seu companheirismo e pelos seus incentivos a este trabalho.

Aos amigos de todas as horas, meu agradecimento: Otto, Mendes, Tânia, Dri, Hélio e Miriam.

Não tenho palavras para agradecer à minha esposa, Fátima, pela sua dedicação, colaboração e pelo seu amor. Quero que ela saiba que é a grande responsável por este trabalho ter sido concluído. Aos meus filhos, Lucas e Pedro por colaborarem da maneira deles, na finalização deste trabalho. Agradeço também aos meus sogros Dodo e Dirce pelo apoio sem restrições.

Gostaria de lembrar das pessoas que fizeram parte da minha formação, e se fazem muito presentes até hoje, minha mãe Vera, minha tia Laedy, meus irmãos, cunhado e cunhadas: Valter e Ariadne, Cândida e Jorge, Edison e

Selma, Marcelo e, em especial, meu irmão gêmeo Orlando e sua esposa Salete. Muito obrigado a todos.

Finalmente, presto homenagem a meu pai Orlando e minha tia Zé. Muitas saudades.

SUMÁRIO

Lista ilustrações.....	VIII
Lista de abreviaturas.....	IX
Memorial.....	X
Introdução : O tema da pesquisa.....	1
Explicitação do objeto de pesquisa.....	3
Outros fios metodológicos desta pesquisa	11
Organização dos capítulos desta dissertação.....	14
Localização documental	18
Primeira aproximação em relação à história do livro e do livro didático.....	18
Capítulo I: O estado da arte das pesquisas relativas ao tema.	
As metodologias utilizadas para as análises iconográficas: uma tentativa de aprofundar a reflexão	45
Panoramas das pesquisas sobre livros didáticos.....	63
Pesquisas com iconografias de livros didáticos.....	70
Capítulo II: Produções iconográficas em livros didáticos dos oitocentos e início dos novecentos.	
Aproximação analítica de representações iconográficas paradigmáticas.....	74
Análise do livro de Joaquim Maria de Lacerda.....	76
As gravuras de indígenas.....	77
A imagem de Tomé de Souza.....	81
Mais gravuras de índios.....	84
Observações de pesquisa sobre o livro de João Ribeiro.....	87
As “ilustrações” que aparecem no livro de João Ribeiro.....	91
Capítulo III: Em foco, imagens e iconografias em obra didática contemporânea	
Em foco imagens iconográficas em obra didática contemporânea: análise de um livro didático de história editado no 2000.....	99
Um olhar analítico sobre algumas representações iconográficas.....	110
As legendas.....	119
Uma aproximação com a imagem fotográfica.....	122
Uma análise comparativa entre a fotografia e a pintura.....	130
Um método desvelado para a leitura de imagens.....	137

Considerações finais:	145
As propostas de metodologias de leituras de imagens pesquisadas.....	149
Fontes primárias	154
Fontes secundárias	155
Tabela 1	157
Referências bibliográficas	159

Lista ilustrações

- Fig. 1** – p.78 - Taba ou aldêa índia – Gravura . Lacerda .1890, p. 11,
Armas e enfeites dos Índios- Gravura . J.B. Debret. . Lacerda. 1890, p.11.
- Fig. 2** – p. 80 - Combate singular entre dous Aymorés . Gravura .
Navellier&Marie. Lacerda. 1890,p.13, Ataque dos índios Guaycurús-
Gravura. Navellier&Marie- Lacerda.1890,p13.
- Fig. 3** – p. 82 - Chegada de Tomé de Souza á Bahia. – Gravura, s/autor-
Lacerda.1890, p.25.
- Fig. 4** – p. 84 - Matança do 1º Bispo da Bahia e seus companheiros. Gravura
, Navellier&Marie - Lacerda.1890, p.31.
- Fig. 5** – p. 93 - Índio Uapé do Amazonas – Gravura , El Grão, Ribeiro.1926,
p.15.
- Fig. 6** – p. 95 - Taba de Índios. Gravura. Ribeiro .1926, p. 17.
- Fig. 7** – p. 98- Independência ou morte , de Pedro Américo. João Ribeiro,
1926.
- Fig. 8** – p. 98 – Batalha Naval de Riachuelo, de Vitor Meirelles. João Ribeiro,
1926.
- Fig. 9** – p. 103 - Índio flechando uma onça. Rugendas (capa) Piletti . 2000.
- Fig. 10** – p. 106 - páginas iniciais . (texto explicativo), Piletti. 2000 ,p. 4.
- Fig. 11** – p 109 – Foto de família reunida . Piletti,2000.
- Fig. 12** – p. 113 - Página Introdução .Piletti. 2000.,p.8.
- Fig. 13** – p. 114 - Gravura Caravela . Theodore de Bry. Piletti.2000. p.8.
- Fig. 14** – p. 116 - Dança ritual praticada por tribo americana. Theodore de
Bry. Séc. XVI. Piletti.2000. p.8.
- Fig. 15** – p. 124 - Foto, Comemoração do 1º de maio, em 1925, no Rio de
Janeiro. Piletti.2000, p.9.
- Fig. 16** – p.129 – Ilustração do livro de Hans Staden,1552 . Piletti, 2000.
- Fig. 17** – p. 130 – Página do livro com duas imagens. Piletti, 2000, p. 10.
- Fig. 18** – p. 131 - Foto, Família que passou a viver embaixo de um viaduto
na cidade de São Paulo. Juca Martins / Pulsar . Piletti. 2000, p.10.
- Fig. 19** – p. 133 - Naufrágio de Barco. Hans Staden, séc XVI. Piletti. 2000,
p.10.
- Fig. 20** – p. 135 – Lavadeiras a beira do rio . J.B. Debret. Piletti, 2000.
- Fig. 21** – p. 137 – Pintura maia, 1570 . Piletti,2000.
- Fig. 22** – p. 139 – Uma senhora brasileira em seu lar. J.B. Debret. Piletti,
2000.
- Fig.23** – p.141 – O navio negreiro. Rugendas. Piletti, 2000.

Lista de abreviaturas

ALB - Associação de Leitura do Brasil
CAPES – Centro de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo
CDAPH- Centro de Documentação e apoio à Pesquisa em História da Educação – USF.
CEALEe - Centro de Alfabetização, leitura e escrita
CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático
COLE – Congresso de Leitura
COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE - Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESP- Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo.
FE - Faculdade de Educação
FEB- Força Expedicionária Brasileira
GEPEMEMO – Grupo de Pesquisa Memória
IA - Instituto de Artes
IEL - Instituto de Estudos Lingüísticos
IFCH – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
INL - Instituto Nacional do Livro
MAC - Museu de Arte Contemporânea
MASP - Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério de Educação e Cultura
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF - Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SNEL - Sindicato Nacional de Editores de Livros
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP – Universidade de Campinas
USAID –Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP - Universidade de São Paulo

MEMORIAL

Quando, no decorrer das nossas observações, tivermos que mencionar a relação de uma imagem poética nova com um arquétipo adormecido no inconsciente, será necessário compreendermos que essa relação não é propriamente causal. A imagem poética não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar.

Gaston Bachelard

Ao construir este memorial, procurei rememorar fatos de minha história pessoal, os quais ressoavam e tinham algum significado no meu presente. Dentro de um turbilhão de imagens poéticas, foi necessário fazer escolhas de experiências vividas, trazendo à tona o estudo de reproduções de pinturas nos livros didáticos de história. Ao escrever este texto, pleno de imagens de minha vida, remeti-me ao texto de Bachelard, pois em muitos momentos da elaboração deste memorial, perdi a noção da profundidade e recuperei, ao mesmo tempo, os ecos do passado que repercutem no meu presente.

Percebi ser esta uma tarefa de esquecer coisas e fatos, os quais eu não gostaria de rememorar. Ou então, eu poderia fazer rememorações de fatos divertidos e que justificassem os caminhos que vivi. Neste caso, ao construir este texto, decidi lançar mão, em alguns momentos, da manipulação da coleção de minhas fotos antigas. No folhear dos álbuns percebi as imagens fotográficas como flashes detonadores da memória, e elas remetiam-me à boas experiências vividas. No entanto, também, detonavam saudades das pessoas já falecidas, ou saudades da ingenuidade e dos sonhos da infância e adolescência.

Venho de uma família composta por meus pais e seis irmãos. Sou gêmeo. Estudei em escolas públicas, cursei o ensino primário no final da década de 1960. Os cursos Ginásial e Colegial foram feitos na década de 1970, durante a ditadura militar. Toda minha formação básica aconteceu em Leme, uma pequena cidade do interior paulista.

Destas duas décadas, manipulei fotos do tempo da escola, dos desfiles cívicos, das comemorações nacionalistas de hasteamento da bandeira nacional e da minha formatura. Percebi detalhes nas imagens fotográficas que trouxeram características da vida estudantil desta época. Observei, por exemplo, o bolso do uniforme com as faixas que indicavam as séries dos alunos, ou então as formas militarizadas de disposição dos alunos nos desfiles, todos marchando ordenadamente. Em outras fotos, percebi a imagem de meu olhar de orgulho recebendo o diploma, a imagem de minha professora de quarta série e os meus amigos de turma. Neste momento, reconheci uma foto de um desfile cívico de sete de setembro, na década de 70. Ela traz a imagem de um carro alegórico reproduzindo a cena do quadro histórico de Pedro Américo, “Independência ou morte”. Em cima deste carro alegórico, as crianças aparecem fantasiadas, representando as cenas da independência que aparecem no quadro. Destacam-se as figuras de D. Pedro I e de sua guarda. Os desfiles eram atividades elaboradas com muita antecedência nas escolas e aconteciam na rua principal da cidade, ao som da fanfarra da escola.

As comemorações das datas nacionais eram também eventos importantes, dentre elas destacavam-se o dia do Índio, da Inconfidência Mineira, da Revolução Constitucionalista e da Revolução de 64. Na relação com estas atividades havia o culto aos heróis, tais como: D. Pedro I, Tiradentes, Duque de Caxias, Pedro Álvares Cabral e Anchieta. As

professoras nos contavam histórias sobre esses fatos e heróis, e a partir destas histórias fazíamos desenhos e pequenos textos.

Nas aulas, neste período, usávamos livros didáticos e a prática habitual era a leitura oral do texto pelo professor e alunos em conjunto. Em grande parte das vezes, cada parágrafo era lido em voz alta por um aluno. Após a leitura, respondíamos a um questionário sobre os pontos mais importantes do texto. Os livros didáticos tinham muitas figuras. Estas eram em grande parte imagens semelhantes às das histórias em quadrinhos. As provas eram diretamente relacionadas ao texto escrito, de tal forma que, a prática de decorar as respostas era muito utilizada. Estudei primeiro a história do Brasil e depois a história Universal. A história do Brasil a nós apresentada, era uma história cronológica e progressista, privilegiando as datas e os fatos históricos.

Muitas pesquisas em enciclopédias também eram solicitadas pelas professoras. Lembro-me das pesquisas nestes tipos de obras de referência. Em meus trabalhos utilizava muito a Enciclopédia Ilustrada Barsa. Esta trazia textos resumidos e fotografias de reproduções de obras de arte européias e brasileiras. Nesta época, era prática escolar confeccionar os trabalhos de pesquisa com capas e ilustrações. Para darmos conta disso, na maioria das vezes, recortávamos as imagens de livros didáticos antigos.

Em minha vivência dentro da escola, eu tinha prazer em estar junto ao grupo de colegas e amigos. Gostava da escola, porque era o espaço da socialização. As amizades foram sempre ponto de apoio importante para o desenvolvimento dos estudos.

Meus professores até o curso colegial, eram em sua maioria, profissionais com muito tempo de carreira, e com alguns deles tive aulas por vários anos seguidos. Esta característica da escola proporcionou uma relação de proximidade com tais mestres.

A escola sempre foi uma instituição muito próxima do meu universo, desde minha infância e até hoje em dia (como professor e coordenador pedagógico), bem como o da minha família. Minha mãe, “D. Vera” era professora primária, e contava com a ajuda de minhas tias, as quais colaboraram na educação e formação das crianças da família. A tia Mariquinha era professora, a tia Zé era diretora de escola e a tia Laedy trabalhava na prefeitura da cidade. Meu pai Orlando, apesar de não ter concluído os estudos, sempre incentivou os seus seis filhos a estudarem. Ele foi gerente e depois proprietário de uma indústria de fogos de artifício e estojos para talheres, em Leme. Durante a década de 1970, teve problemas financeiros que o levaram a perder a indústria, dedicou-se a partir de então à profissão de corretor de imóveis. Foram todas estas pessoas, os responsáveis pela minha educação e a dos meus cinco irmãos.

Ao manipular, a seguir, as fotos da casa das minhas tias, percebi o quanto este espaço remetia-me às recordações das experiências de estudo e de outras histórias. Tratava-se de um casarão localizado em frente à minha casa, lá tínhamos, eu e meus irmãos, um escritório com uma biblioteca. Nesta biblioteca encontravam-se os livros de literatura de minha mãe e minhas tias, nos quais elas haviam estudado, além de dicionários antigos e seis enciclopédias que foram adquiridas para pesquisarmos. Analisando hoje, percebo a importância desta biblioteca em minha formação. O casarão foi construído para ser a residência de um dos coronéis da cidade, no início do século XX. Ele ficou como herança para minha família, pois minha tia Mariquinha foi adotada pelo coronel, que não possuía filhos. Ele era uma pessoa importante na cidade, fazendeiro de café, tendo sido, inclusive, prefeito de Leme. O seu nome era coronel João Franco Mourão.

A casa onde eu morava foi construída, também no início do século XX, por um senhor chamado João Ribeiro. Este senhor teve problemas com um assassinato na época, e por isso mudou-se da cidade. A casa logo após este fato, foi comprada por um irmão do coronel João F. Mourão. Em um negócio entre os dois irmãos esta casa ficou com o coronel e passou a servir como residência do administrador de sua fazenda.

Estas duas residências foram construídas no centro da cidade, perto da igreja matriz e da praça central. O casarão mantinha, ainda, a imponência de estilo *Art Nouveau*. A casa foi construída em 1915, com o requinte arquitetônico utilizado na época, tijolos e telhas francesas, vitrais, esculturas e gradis. As características importantes de sua fachada são as esculturas de dois leões, que guardam os portões de entrada, os vasos e os auto-relevos com motivos florais, os quais ornaram as bandeiras escondendo o telhado. O mobiliário da casa, também era muito rico em referências, a sala de recepção era formada por mobiliário austríaco, todo em palhinha, cristaleiras, repletas de taças jateadas e pés em prata, louça inglesa, francesa e chinesa. As pinturas nas paredes foram feitas por pintores, trazidos especialmente de São Paulo e representavam naturezas mortas e paisagens do campo. As paredes eram decoradas também com aquarelas de artistas europeus e litografias francesas. Além disso, grande parte da documentação da família do coronel e de minha família, como fotos e almanaques, fazia parte do acervo desta residência. No escritório, onde eu estudava, encontravam-se mais objetos. Na parede em frente à escrivaninha ficava pendurado o capacete da FEB (Força Expedicionária Brasileira) de meu tio. Ele tinha sido colocado ao lado da carta do papa, a qual fora trazida por ele da Itália, no fim da Segunda Guerra Mundial. Era de 1945 e trazia por escrito uma benção para minha avó. Enfim,

muitas das histórias de minha família, amalgamadas às histórias da vida deste coronel, estiveram próximas e presentes em minha infância e adolescência.

Entre no curso de Estatística na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em 1980. No semestre seguinte, comecei a fazer o curso de Química na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Estes cursos não foram concluídos, porque não corresponderam às minhas expectativas de constituição de um campo de atuação profissional. Neste período, fiz cursos de extensão no Instituto de Artes da UNICAMP, participando de atividades ligadas às artes plásticas e à música. Em 1989, comecei a fazer o curso de História, privilegiando as disciplinas que focalizavam a História da Arte.

Durante esta década iniciei também, minha carreira no magistério, dando aulas de Química em escolas estaduais, cursinhos preparatórios para o vestibular e escolas particulares. Em 1988 casei-me com a Fátima e tivemos nosso primeiro filho, o Lucas. O segundo filho, Pedro, chegou em 1995. No início da década de 1990, mudamos para Bragança Paulista, terra natal da Fátima e comecei a ministrar, também, aulas de História e História da Arte. A seguir, passei a coordenar o trabalho de várias escolas particulares. Era um “professor viajante”, dando aulas nas cidades de Amparo e Indaiatuba.

As experiências de estudos na UNICAMP, o contato com os professores e colegas, abriram-me visões de mundo diferentes das experiências anteriores na cidade pequena. Estas experiências foram vivenciadas intensamente e todas elas fazem parte e foram muito importantes na minha formação. A vida dentro da política estudantil e da política partidária no PT, também foram essenciais na aprendizagem sobre o relacionamento com as pessoas. Os sucessos e fracassos da vida acadêmica, encaminharam-me para o curso de História; tal escolha foi incentivada pela Fátima, que na década de 1980 era professora efetiva de escolas estaduais e ministrava aulas

de História. Hoje em dia ela é coordenadora do Núcleo de Gestão do Acervo do CDAPH (Centro de Documentação em História da Educação) da Universidade São Francisco e, muito ajudou-me na organização da documentação desta dissertação.

Viver no final do século XX no Brasil, com acesso às mudanças das tecnologias da informação e ao bombardeio de imagens impostas pela modernidade, foram questões em relação às quais me deparei e que tiveram um importante peso na escolha do presente objeto de pesquisa. Neste sentido, as relações pessoais vividas no período, são históricas e, portanto problematizam e fazem parte das vivências de uma parcela de estudantes universitários, egressos como eu, de escolas públicas. Estudantes que tiveram sua formação no decorrer destas décadas. Vivíamos um período de transformações políticas e sociais, com o fim da ditadura e as manifestações reivindicatórias de direitos políticos. Pudemos, através da educação universitária que a UNICAMP nos propiciou, engendrar múltiplas visões sobre estas relações. Aprendi no curso de História e nos cursos do Instituto de Artes a trabalhar, sobretudo, com reproduções de pinturas. Nossas fontes de estudo, ligadas à História da Arte, eram os livros das bibliotecas, através dos quais eu tinha contato com as imagens. Percebi, estudando nos livros de arte, nas imagens reproduzidas, que o passado pode revelar-se nas mais diversas situações e objetos, Estes, por sua vez podem ser abordados enquanto evidências a serem pesquisadas pelos historiadores.

Nossos objetos de estudo eram, portanto, essas reproduções impressas, pois o pequeno número de museus de arte no Brasil ou à distância destas instituições em relação à cidade de Campinas, propiciavam aos estudantes apenas os estudos das pinturas através destes suportes. O estudo dos objetos de arte original, limitava-se às ocasiões das visitas às exposições

em São Paulo, em especial ao acervo do MASP (Museu de Arte de São Paulo), do MAC (Museu de Arte Contemporânea) e das Bienais de Arte.

Uma questão que sempre me inquietou, no trabalho com as imagens, é explicitada no texto de ARAÚJO ao propor que:

“Os historiadores da arte e os teóricos da estética têm ignorado o fato de que grande medida de seu pensamento se baseou em exposições pictóricas das obras de arte repetidas com exatidão, em vez de em um conhecimento de primeira mão delas. Caso houvessem atentado para tal fato, teriam talvez reconhecido que as limitações impostas a essas exposições pelas técnicas gráficas conformaram em boa parte suas próprias idéias e teorias. A fotografia e os processos fotográficos, últimos da longa seqüência dessas técnicas, foram responsáveis por uma das maiores mudanças nos hábitos e no conhecimento visual jamais ocorrida, levando não só a uma reformulação quase completa da história da arte, como a uma avaliação mais meticulosa das artes do passado” (1986, p.491).

Observei que as evidências representadas nas imagens iconográficas, são captáveis pelos signos ali impressos e apresentam-se com significados ligados historicamente à sua produção (a da obra de arte e sua imagem ali reproduzida), significados estes relacionados entre si.

As fotos deste período de estudos, no IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) da UNICAMP, trouxeram-me também, as lembranças dos cabelos compridos, das roupas largas, da vida em repúblicas, das festas, do namoro, do casamento e do nascimento de meus dois filhos. Estes fragmentos de memória adquiriram com o tempo uma dimensão historicamente vivida, onde as lembranças vão aparecendo, como se detonadas por ruínas (fotos) as quais estão no presente, mas possuindo ainda as marcas de um passado que se mostra. A partir destes objetos fotográficos e das lembranças das situações

deste período de estudo na universidade, aproximo-me de minha imagem hoje. Fiz portanto, uma tentativa de imbricar tempos diferentes, o passado e o presente, procurando nos fios da linguagem, os fios de minha própria história individual, buscando construir pontes com uma história coletiva em que se desvendam algumas das experiências dos estudantes da UNICAMP entre as décadas de 80 e 90. Nesta época, via a universidade como o lugar marcado pelos avanços da tecnologia. No entanto, naquele momento já percebia como esta característica muitas vezes podia hierarquizar, limitar, ou desqualificar as experiências dos diferentes sujeitos e suas visões de mundo, pois éramos sempre incentivados a procurar o “sempre novo”. Os “novos textos”, o “novo computador”, as “novas imagens”, mas num contexto de manutenção do “sempre igual”, isto é, da “modernidade capitalista” com todas as suas implicações de dominação e com todas as suas contradições sociais (BENJAMIN, 1932).

Em meu curso de graduação, no IFCH, participei de um projeto de iniciação científica, com o objetivo de organizar uma fototeca de slides relativas às imagens de obras de arte. Fiquei responsável por organizar as imagens de pinturas de artistas venezianos dos séculos XV e XVI . Trabalhamos com fichas de catalogação e levantamento bibliográfico sobre os slides das obras de arte. Este projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Aguilar, financiado pela FAPESP, com a duração de dois anos.

Participei na UNICAMP, dos movimentos sociais ligados à abertura política brasileira, do movimento de resistência à intervenção de 1981, do movimento das “Diretas já” e da fundação do PT. No campo das artes, estava atento à retomada da pintura pelos artistas plásticos brasileiros da década e às “novas pesquisas” voltadas para imagens elaboradas por meios eletrônicos. Procurar nestas imagens as ruínas deste tempo revelaram-me um passado em

ebulição, mas perdido face à rapidez que a vida cotidiana impõe; principalmente pelas mudanças das minhas atividades de trabalho voltadas à docência. Restou, com muita intensidade, a prática da busca pelo aprimoramento intelectual e o sentimento de estarmos sempre correndo atrás das modernizações dos meios de comunicação e informação.

Quando iniciei minha carreira como professor de História, tive contato com as Propostas Curriculares de História do Estado de São Paulo, das décadas de 1980 e 1990, que valorizavam o uso de imagens como documentos históricos, na prática do ensino de História. Atualmente, o PCN de História (1998), prioriza o uso de imagens em salas de aula como documento histórico sendo estas valorizadas, ainda, como uma das características fundamentais para atestar a qualidade dos livros didáticos de História.

Entrar em sala de aula, no ensino fundamental de escolas estaduais constituiu uma experiência essencial na minha formação como professor, na década de 80 e 90. As escolas públicas nas quais iniciei minha atuação como professor foram da periferia da cidade de Paulínia e Bragança Paulista. Os alunos provinham de famílias de trabalhadores com baixos salários. As escolas particulares nas quais trabalhei situavam-se nas cidades de Leme, Pirassununga, Amparo e Indaiatuba. As escolas públicas, apresentavam as salas com estruturas precárias, várias cadeiras e mesas deterioradas, com tipos de carteiras desiguais, mesas de professor com o tampo descascado e pernas bambas. Apresentavam, em média, quarenta alunos por sala, eram espacialmente diferentes das escolas particulares, que apresentavam recursos materiais em melhor estado de conservação e um número menor de alunos, por sala.

Nas escolas estaduais e particulares onde trabalhei, não haviam professores estáveis, concursados, pelo menos na área de História. Isto

impossibilitava as experiências de aproximação e de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos pelos professores. Hoje, como vemos, os professores se revezam, até durante o período letivo, e isto dificulta qualquer tipo de vínculo duradouro entre os alunos e os professores. Pelas conversas que tinha com meus alunos, transparecia uma imagem de a cada novo professor, havia um novo tipo de aula, e um novo tipo de avaliação. As relações tornavam-se superficiais, aumentando as resistências ou causando o desinteresse do aluno pelas aulas. Impressionou-me as visões de história que os alunos ainda mantinham, tanto na rede estadual como na particular. Estudar história para eles resumia-se em decorar alguns fatos e datas importantes.

Nas conversas minhas com os alunos, tirei algumas conclusões sobre as dificuldades deles em relação à disciplina de História. Os alunos das escolas públicas sempre reclamavam não ter os conteúdos mínimos estabelecidos para entrar nas universidades, e isto os atrapalhava no momento de prestar um vestibular. Notei, também, as dificuldades de alguns alunos de quintas à oitavas séries, os quais apresentavam problemas na compreensão e interpretação de textos. Somadas às dificuldades da escrita, estas poderiam representar obstáculos para que os alunos pudessem produzir conhecimentos históricos. Isto é, eu construí meus trabalhos didáticos partindo das propostas curriculares de história da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) de 1986, e procurava trabalhar com um levantamento de temáticas ligadas ao cotidiano dos alunos e valorizando as informações sobre a história do lugar onde eles moravam. Percebia no desenvolvimento do trabalho a semelhança de minha atuação entre as escolas estaduais e as escolas particulares. No entanto, as cobranças de um trabalho diferenciado em sala de aula, eram maiores nas escolas particulares. Para realizar estas aulas utilizava documentos históricos como fotos de famílias e fotos das cidades. Procurava

trabalhar com essas imagens, associando-as às imagens dos livros didáticos. Para desenvolver estes trabalhos utilizei as discussões relativas à “pedagogia de projetos”, e a partir daí, comecei a coordenar o trabalho de outros professores nas escolas.

Notava durante, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, que a leitura realizada pelos alunos sobre a documentação coletada permanecia truncada, isto é, resultava em sentidos históricos pouco dialogais, tanto referindo-se aos textos escritos e às imagens iconográficas, como respeitando os conhecimentos dos próprios alunos. Tentando ultrapassar estas barreiras, busquei estudar, nesta dissertação, a produção histórica das imagens iconográficas e como as metodologias de leitura de imagem poderiam ajudar-me no trabalho educacional. Além disso, constatava a existência de uma dificuldade do trabalho pedagógico com representações iconográficas pelos alunos e professores, em relação à sua produção historicamente dada, isto é, aos estudos relativos à sua inserção no tempo histórico. Para os alunos, constatei em minhas aulas, uma prática da leitura de imagens iconográficas misturada com os símbolos atuais, e isso resultava em leituras anacrônicas, superficiais e impressionistas.

Trabalhar com imagens iconográficas com adolescentes foi, portanto, um recurso através do qual era possível produzir significados históricos. Trajetória, pela qual, eu esperava contribuir para trazer à tona a complexidade de significados e interpretações de como as fontes iconográficas poderiam oferecer subsídios para a formação destes alunos, viabilizando a formulação de novas estratégias voltadas à produção de conhecimento histórico.

Formei-me bacharel em História em 1995, pois o trabalho e estudos dificultavam a realização de muitos cursos durante os anos da Graduação. Em

1999, voltei para a universidade e terminei o curso de Licenciatura em História na Faculdade de Educação. Estes cursos foram decisivos para a definição do objeto de pesquisa desta dissertação. Os cursos de Prática de Ensino ministrados pela Profa. Dra. Maria Carolina B. Galzerani, deram conta de organizar os conceitos pedagógicos e históricos que eu trazia de minha experiência de trabalho. Além disso, a experiência de estudo nesta Faculdade, com as diversidades de visões sobre educação, e com profissionais egressos de muitas áreas de estudo, enriqueceram minhas visões sobre as relações disciplinares, as quais podem ser utilizadas no trabalho pedagógico. Os cursos de Prática de Ensino em História, propiciaram-me o diálogo com a tradição marxista cultural inglesa, sobretudo com os trabalhos do historiador E. P. Thompson. Este autor valoriza as relações sujeito-objeto na pesquisa histórica. Além disso, entrei em contato com os estudos relativos às práticas e histórias da leitura, propiciadas por R. Chartier e R. Darton. Aprofundei-me também, via História Nova, no trabalho com fontes históricas e com a diversidade de documentos históricos, priorizando, dentre outras, a literatura infantil e as representações iconográficas, as quais podem ser instrumentos importantes em sala de aula, no ensino fundamental.

Durante estes cursos, fui convidado pela Profa. Dra. Maria Carolina, para participar como auxiliar de pesquisa no sub-projeto: Memórias Locais e o Ensino de História, no interior do Projeto de pesquisa em parceria: E.E. Barão Geraldo de Rezende e Faculdade de Educação da UNICAMP.

Como auxiliar de pesquisa pude desenvolver diferentes experiências, tanto na formação de docentes como de discentes. Participei das reuniões com os professores da rede e com a coordenação da pesquisa, e nelas pude compreender como foi realizado, ao longo de quatro anos, o trabalho de apoio para a formação continuada dos professores de História da E.E. Barão

Geraldo de Rezende. Este projeto valorizou a formação dos professores e alunos desta instituição, de maneira a articular o racional às sensibilidades, bem como propiciou a formação de novos professores (licenciandos), enquanto profissionais conscientes e autônomos na construção de suas alternativas de ação.

O trabalho residia no apoio simultâneo dos planejamentos dos professores e na valorização dos conceitos historiográficos e pedagógicos, os quais eram relacionados com as práticas didáticas, discutidas nas reuniões do grupo de professores. Este trabalho possibilitou alterações nas experiências dos professores e alunos, modificando ou reforçando atitudes e resultados do ensinar e produzir conhecimentos em História. Neste caso, percebi que ocorreu uma diminuição nas dificuldades de comunicação entre professores e alunos, em relação ao ensino de História. Nesta experiência compreendi como o ensino de História pode ser utilizado enquanto prática para o desenvolvimento da cidadania, tanto pelos alunos, como pela própria comunidade, a qual também envolveu-se nos trabalhos. Isto aconteceu uma vez que, ao desenvolver o trabalho privilegiando a história local, as discussões em sala de aula aproximavam-se do cotidiano dos alunos e da comunidade. Assim, o aluno criava relações para além dos muros da escola, mas dentro de seu espaço cotidiano.

Uma relação importante notada neste projeto foi a valorização dada, tanto pelos professores como pelos alunos, à instalação da sala-ambiente na escola Barão Geraldo. Em uma das reuniões, ao enfrentar o problema de como envolveríamos os alunos na organização do acervo, que faria parte desta sala, a equipe percebeu a existência de canais de comunicação muito próximos. Os documentos relacionavam-se à comunidade de Barão Geraldo e as coleções

foram constituídas pelas práticas de aulas e estudo do meio, realizados pelos alunos e professores durante o desenvolvimento deste projeto.

Outra atividade relativa a este projeto foi a prática de estágio, realizada pelos licenciandos em outras instituições (tais como: o Museu do Largo do Café, o Centro de Memória, o Arquivo Edgar Leuenroth e a Editora da UNICAMP) e o retorno destes conhecimentos para a escola. Tais práticas despertaram o interesse dos professores da rede e certamente repercutiram nos olhares dos alunos em relação à sala-ambiente. As questões levantadas pelos licenciandos eram técnicas, e, ao mesmo tempo, conceituais, referindo-se à catalogação dos livros, catalogação das fotos, formação de uma hemeroteca, arquivamento de trabalhos realizados pelos alunos e a conservação do material documental. Tais questões foram trabalhadas de maneira a propiciar adaptações e ressignificações, as quais viabilizaram o acesso do aluno à leitura da documentação.

Estas atividades propiciaram a preparação de materiais didáticos, a partir dos quais os professores e os alunos puderam praticar a pesquisa-ação. Deste trabalho surgiram, com força, propostas que enfocaram as complexidades das práticas de ensino de história. Isto é, tais propostas favoreceram os planejamentos de aulas, e a elaboração de estratégias ligadas ao estudo do meio, e à construção de relações entre hipóteses conceituais e evidências dos textos documentais, analisados conjuntamente por professores e alunos.

Os livros didáticos, dentro deste projeto, perderam a função de ferramenta principal para a construção do conhecimento do aluno. Com a documentação organizada na sala ambiente, os alunos encontraram, à sua disposição, uma hemeroteca com recortes documentais de jornais, fontes iconográficas variadas, coleções de enciclopédias, livros para-didáticos e uma

variação imensa de livros didáticos. Numa prática realizada antes do desenvolvimento deste projeto, os alunos possuíam apenas um texto guia, o livro didático, o qual trazia apenas um aspecto da “realidade” e se apresentava como se fora a verdade absoluta. A troca de metodologias pedagógicas foi colocada em ação, através de ferramentas polissêmicas – tais como os textos escritos e iconográficos, trazidos pelos livros didáticos, utilizados na relação com a documentação textual e iconográfica local. Tal prática, possibilitou leituras históricas mais significativas aos próprios sujeitos e experiências do sentimento de pertencimento à história. Na comparação entre os textos dos livros e à documentação coletada, criaram-se alternativas através das quais os alunos puderam construir “novos” conhecimentos, dialogando com toda a bagagem trazida de sua vivência.

Ao realizar as análises históricas, as quais valorizavam temáticas próximas do cotidiano dos alunos, imbricadas às temáticas da macro-história a equipe de trabalho percebeu onde os estudantes construía referências de grupos e comunidades locais e estas apresentavam algumas aproximações (concordâncias e divergências) em relação às visões de mundo, contidas nos livros didáticos. Criou-se, assim, um processo de construção histórica dirigido principalmente pelo aluno. As verdades do livro didático caíram por terra, pois as informações perderam o caráter de serem “justas e corretas”. Tanto professores, como alunos passaram a questionar os conteúdos unívocos, monossêmicos, com os quais só restava para o aluno a oportunidade de atribuir-lhes rubricas de verdadeiro e falso.

Durante os cursos da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, afastei-me do trabalho nas escolas, pois fui contemplado com uma bolsa da CAPES. Estes cursos trouxeram-me um aprofundamento teórico relacionado à minha produção de conhecimentos históricos, sobretudo em relação à leitura

textual e iconográfica. Além disso, discuti questões voltadas às representações no ensino de história, e aos estudos sobre a modernidade em Walter Benjamin. Finalmente foram importantes os estudos voltados para a história da educação brasileira, bem como os estudos sobre o liberalismo, o romantismo e o positivismo, os quais permearam à trajetória educacional brasileira nos séculos XIX e XX.

Durante este período da Pós-Graduação participei do grupo de pesquisa GEPEMEMO, hoje grupo MEMÓRIA, no qual apresentei e discuti este trabalho, por várias vezes com os professores da área e colegas de curso. Participei também de congressos e encontros, relativos ao ensino de história, apresentando este meu trabalho.

Fiz parte do Programa de Estágio Docente, auxiliando o trabalho da Profa. Dra. Maria Carolina nos cursos de Prática de Ensino de História e Geografia, para estudantes do curso de Pedagogia e de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em História, para alunos do curso de Licenciatura em História. Nestes cursos, pude vivenciar experiências de trabalhar com as práticas de leitura de imagens iconográficas no interior da formação dos professores de história.

Finalmente, reconheço nestas experiências vividas a valorização e a busca de formas de conhecer e trabalhar com fontes iconográficas. Acredito, poder contribuir para as práticas dos professores de história e na formação de alunos, em relação à produção de conhecimentos históricos. Neste sentido, os trabalhos com reproduções de pinturas dos livros didáticos de história, enriquecidos por uma pesquisa documental diferenciada, podem permitir aquisições pelos alunos de "linguagens e repertórios imagéticos", isto é, podem viabilizar a produção de conhecimentos, distanciando-se das práticas

da mera reprodução e transferência de conhecimentos – as quais preponderam nas práticas escolares cotidianas.

Introdução : O tema da pesquisa.

Tendo atuado, a partir de 1985, no ensino fundamental de escolas públicas e particulares, enquanto professor de História, algumas questões foram ganhando corpo ao longo de minha trajetória profissional e intelectual e, ainda hoje me inquietam. Elas dizem respeito ao uso de representações iconográficas como documentos históricos, nos livros didáticos de história.

Neste sentido, pergunto, quais são as diferenças entre a imagem de um quadro histórico visto no museu e sua reprodução nos livros didáticos? Serão elas as mesmas imagens? As imagens dos livros são documentos históricos da época da produção da pintura e/ou do livro didático? Quais as permanências e rupturas da história do livro didático, pensando ser o momento inicial das publicações o final do século XIX, em relação às publicações produzidas na década de 1990?

Foi a partir de tais indagações que procurei entender, comparativamente, como no Brasil foram produzidas as imagens nos livros didáticos (desde fins do século XIX até a contemporaneidade). Ainda, quais as práticas de leitura e as produções de conhecimentos, elaboradas a partir do uso de reproduções de pinturas brasileiras nos livros didáticos de história nos períodos estudados?

Sem dúvida, minha formação escolar e acadêmica, bem como minha trajetória e aptidões pessoais, tiveram um peso fundamental no momento da escolha deste objeto de pesquisa. Ao priorizar na minha graduação em História, os cursos de Artes Plásticas e de História da Arte¹,

¹Fiz o Curso de História (Bacharel e Licenciatura) no IFCH e na FE da UNICAMP. Fiz também, cursos eletivos e de extensão no Instituto de Artes da UNICAMP. Trabalhei como professor da rede estadual e particular. Atualmente, sou coordenador pedagógico do curso fundamental em escola particular.

aproximei-me muito das metodologias que procuram analisar imagens de obras de arte, em especial as análises de pinturas figurativas.

Procurei desenvolver este estudo, analisando as representações iconográficas dos livros didáticos e sua relação com os textos escritos e com o contexto no qual foram produzidos. Encontrei subsídios para a construção destas análises em depoimentos de autores de livros didáticos, de editores, de pesquisadores iconográficos, de artistas gráficos, e, também, no meu exercício de magistério e coordenação de professores.

Estudar as representações iconográficas dos livros didáticos de história e utilizá-las como documento histórico em sala de aula, faz parte das práticas atuais de grande parte de professores e alunos no interior do ensino de história. Além disso, as formas de trabalho pedagógico, que priorizam o uso destes tipos de documentos, são incentivadas pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de História do ensino fundamental (3^o e 4^o ciclos), editados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 1998. Esta crescente valorização do uso de representações iconográficas tem uma historicidade dentro das Propostas Curriculares do estado de São Paulo, a partir da década de 1980. Tal historicidade contempla as propostas de construção de manuais didáticos, tanto europeus quanto americanos, a partir da década de 1930.

Seguindo as propostas oficiais, as editoras atuais de livros didáticos de História, esmeram-se na produção das imagens nos livros. E isto, sobretudo, após o processo de avaliação dos livros didáticos, colocado em ação pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. Alguns pesquisadores acadêmicos, ligados à educação, elegem as imagens iconográficas como tema de estudo. Os professores do ensino fundamental buscam alternativas de trabalho didático com estes tipos de documentos.

Explicitação do objeto de pesquisa

O pesquisador ao realizar uma análise superficial sobre os formatos editoriais dos livros didáticos, pode ser conduzido à interpretações que vêm como “natural” o trabalho com representações iconográficas nos livros e nas práticas de sala de aula. Os usos de representações iconográficas no ensino de história, entretanto, apresentam permanências e rupturas, que se prolongam desde o século XIX, e sua historicidade em grande parte das vezes é escamoteada no processo de produção dos novos livros didáticos, na editoração das iconografias e nas práticas de leituras utilizadas em salas de aula. Por isso, no processo de formatação das iconográfias e textos escritos, os autores dos livros, muitas vezes reproduzem as formas de apresentação gráfica de livros editados anteriormente. Este processo de produção é justificado a partir das formas gráficas que prevalecem como padrões de editoração, são impostas pelo mercado e permanecem na maioria dos livros didáticos atuais.

Os manuais abordam a história, e apesar de não mostrarem a sua própria historicidade, é possível aproximarmo-nos destes documentos, analisando suas relações sócio-culturais, as relações de mercado, os seus formatos gráficos, as suas divisões de capítulos, os exercícios, os conceitos privilegiados em seus textos escritos e as imagens iconográficas, dentre outros indícios que cada um destes objetos pode apresentar.

O campo de investigação desta pesquisa constitui-se nas relações existentes entre as reproduções de imagens² de pinturas, de fotografias e de desenhos brasileiros, que são impressos nos livros didáticos de História do Brasil, e as práticas de ensino de história do ensino fundamental.

² Estudamos as imagens em nossa pesquisa, como a representação gráfica de fotos de pinturas, impressas nos livros didáticos. Isto é, como uma composição de tintas e cores que são impressas no papel por processos gráficos. E por isso, tanto a quantidade de cores utilizadas, como a qualidade do papel e a tecnologia de impressão são questões importantes em nossa análise.

Restringi o âmbito do campo de investigação e comparação aos manuais de história do Brasil, que foram utilizados em grande escala pelas escolas do estado de São Paulo. Parto da constatação de que esse estado é, atualmente, o lugar de maior concentração de editoras, de pessoal especializado e, portanto, o lugar de irradiação dos padrões de editoração para as diversas regiões do Brasil.

Os livros de história do Brasil, escolhidos nesta pesquisa e editados a partir da década de 1990, foram os destinados às quintas séries do ensino fundamental ou às quintas séries do primeiro grau. É nesta série que a disciplina História começa a fazer parte do currículo escolar.

Em relação aos períodos anteriores, final do século XIX e início do século XX, foi selecionado um livro que trabalhava versões da história do Brasil e que pertencia ao ensino primário, pois o livro correspondente à fase que vai atualmente da quinta série à oitava série, do ensino fundamental não apresentava imagens.

Utilizei também, critérios intencionais na seleção dos documentos. Estes foram elaborados à luz da leitura e análise do conjunto dos temas dos capítulos dos livros didáticos de história do Brasil, e que tratam dos fatos ou possuem alguma relação com as representações apresentadas nas imagens iconográficas. Em especial, foram privilegiados os recortes historiográficos que focalizam a chegada dos portugueses ao Brasil até a independência de Portugal.

Sob tais perspectivas, esta pesquisa procura dar visibilidade à intrincada e complexa rede de questões inerentes à utilização de fontes iconográficas no ensino de História. Para tanto, foram priorizadas as seguintes fontes primárias: livros didáticos, jornais, revistas, documentos editoriais, tabelas de consumo de livros, documentos oficiais ligados ao Estado (referentes aos livros didáticos) e entrevistas com produtores dos livros.

Quanto à definição dos procedimentos de pesquisa que foram adotados, destacam-se os seguintes objetivos:

a) Identificar e analisar as representações pictóricas brasileiras produzidas em livros editados no Brasil, no final do século XIX, no início do século XX, e na década de 1990;

b) Identificar tanto a época da produção das pinturas, como o estudo da composição e acabamento gráfico das representações iconográficas dos livros didáticos selecionados. A partir daí, trabalhar algumas práticas de leitura de imagem, direcionadas ou não por estas montagens editoriais;

c) Identificar e analisar dentro dos livros pesquisados, os livros didáticos que passaram a adotar as imagens de pinturas do século XIX e início do século XX, e as variadas formas de seu aparecimento entre os textos escritos;

d) Refletir sobre a produção do conhecimento histórico-escolar, a partir da complexidade de significados e interpretações suscitadas pela leitura de fontes iconográficas no material didático;

e) Propor questões que fomentem a discussão e a reflexão sobre a definição de novas possibilidades de ensino-aprendizagem de História, via linguagem iconográfica.

Cada livro e cada imagem iconográfica escolhida, foram analisados de maneira pontual e relacional. Desta forma, em alguns casos, pesquisei as várias reedições do livro de um mesmo autor. Quando possível, foi feita a comparação com os livros e representações iconográficas produzidas na

mesma época, além da comparação iconográfica de livros de épocas diferentes. Constatei, que as reedições em grande parte das vezes realizadas a cada três ou quatro anos, muitas vezes trazem mudanças estruturais e conceituais nos livros, e isto possibilita o aparecimento de um material novo, apesar do manual apresentar o mesmo nome e autoria da edição anterior³.

Recolhidas as informações sobre um corpus documental limitado e coerente, definido na medida do avanço do trabalho, análises e interpretações parciais foram realizadas. Em seguida, desenvolvi análises relativas ao uso das representações iconográficas ou articuladas ao *locus* para o qual foram produzidas, tentando compreender os sentidos e papéis (semântico, sinalético, ilustrativo ou outro) da linguagem das imagens empregadas, e as intenções possíveis dos autores.

Na relação com esta etapa, foi necessária a realização de uma sondagem sobre a produção de livros didáticos, que tiveram uma grande publicação durante o século XX. Esta pesquisa teve também como objetivo, reconhecer as imagens que foram (re)produzidas pelas novas edições de livros didáticos .

Para o trabalho de seleção dos livros, optei por uma amostra reduzida, não dispensando o tratamento específico que os objetos (livros) requerem. No entanto, foi assegurado que os livros utilizados como documento, deveriam ter sido adotados como material didático em grande escala nas escolas paulistas. As escolhas dos manuais basearam-se nas pesquisas sobre livros didáticos, realizadas por BITTENCOURT (1993), VILLALTA (1993) e MUNAKATA (1997). No processo de definição destas quotas de livros, vali-me, também, de informações pertinentes à produtividade global das editoras na área de livros didáticos. Assim, dentre 45 livros consultados, compuseram o extrato da amostra cerca de 3 unidades. Acredito

³ As equipes de arte e os “copy desk” tem papel importante nas reestruturações das novas edições de livros didáticos.

que estes livros possam caracterizar algumas formas de leitura de imagens iconográficas, presentes nos períodos estudados. No entanto, é preciso ressaltar que não é o objetivo desta pesquisa, fazer generalizações sobre o uso das imagens nos livros didáticos. Isto porque, apesar de haver permanências nas escolhas dos títulos das imagens, existem variações nos processos gráficos, os quais podem diferenciá-las umas das outras, e, portanto, cada livro possui especificidades que não podem ser desprezadas.

Como suporte para as discussões das relações de permanência e mudanças nas composições das iconografias como recursos didáticos, foram consultados alguns livros do final do século XIX. Trata-se de período de expansão da rede de ensino escolar e é importante observar que nos últimos 30 anos do século XX apareceram autores de livros didáticos provenientes de experiência pedagógicas derivadas de Cursos Primários ou de Escolas Normais. Foi escolhido para a análise, 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).⁴

O autor deste livro didático era “filho do capitão de mar e guerra João Maria Pereira de Lacerda, nasceu no Rio de Janeiro em 1838 e faleceu em Paris em 1886. Formado em Direito, religioso, foi membro da Arcádia Romana e viveu grande parte de sua vida na França. Foi autor de vários livros didáticos e após seu falecimento, suas obras foram inúmeras vezes reeditadas pela Garnier. Tal editora contratou Luís Leopoldo Fernandes Pinheiro como responsável por revisar e atualizar as novas edições, até o final do século XIX. Encontramos reedições deste livro dos finais da década de 1870 até 1936 (BLAKE, v.IV, p.193, C. BITTENCOURT, 1993,p.226).

⁴ Desta época destacam-se os livros didáticos : Do cônego Fernandes Pinheiro. **Episódios da história pátria contados à infância**. (Rio de Janeiro : Garnier, 1860). Estácio de Sá. **História do Brasil contada aos meninos**. (Rio de Janeiro : Garnier, 1870). Macedo, Joaquim M. de, **Licões de corografia do Brasil**. (Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873), dentre outros .

A obra foi aprovada pelo Conselho da Instrução pública e tem formato dos livros de catecismo. Foram editados 10 mil exemplares na primeira edição, datada, provavelmente, do final da década de 1870. Foi possível encontrar com certeza, apenas a data da segunda edição, isto é, 1880.

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). Este livro serviu como referência de produção de livros didáticos, no início do século XX. Ele marca um período de avanço da modernidade capitalista, na qual coube à disciplina de História importante papel no engendramento do Estado Nacional, da civilização e do progresso. Ele foi escolhido pois o livro do mesmo autor, referente ao período correspondente hoje em dia ao ensino fundamental 5^a á 8^a séries, não apresenta nenhuma imagem. Foram consultados vários exemplares de “História do Brasil”, para o curso superior, de João Ribeiro e nenhuma destas versões apresenta iconografias.

Este autor foi um estudioso em Antropologia, tinha ligações acadêmicas com Sílvio Romero e pertencia ao grupo cientificista da Escola de Recife. Segundo BITTENCOURT os participantes desta escola: “Defendiam e concebiam o nacionalismo como busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira” (1993, p.226).

João Ribeiro foi sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi professor por 34 anos do Colégio D. Pedro II, a partir de 1887.⁵ Criticava os livros didáticos de história nacional que traziam apenas as ações de pessoas ligadas ao governo e a administração do país. Ligado à construção de uma história profana, defendia nos seus textos a idéia de “originalidade nacional”, priorizando os elementos de formação do homem brasileiro para entender a história da nação. Valorizou o tema da

⁵ Mais informações ver em **Memória Histórica do Colégio de Pedro II, 1837-1937-** p. 222

miscigenação das raças e a idéia de que a sociedade brasileira poderia igualar-se às sociedades modernas européias. Deu destaque em seus textos didáticos, ao encontro e a mistura das raças como eixo principal, por onde era possível compreender as mudanças e transformações que ocorreram na população brasileira. No entanto, valorizava as características do homem europeu, colocando em segundo plano os nativos, os negros e os mestiços (BITTENCOURT, 1993, p.221)⁶.

A primeira edição deste livro foi em 1900. Consultamos a décima edição, revisada e melhorada . Este livro foi muito utilizado nas escolas paulistas até a década de 1930. No entanto encontramos exemplares de reedições até a década de 1960.

Além deste livro, os livros de João Ribeiro que faziam parte do **Extracto do catálogo da livraria Francisco Alves**, até a década de 1930, possuíam os seguintes títulos:

Grammatica Portugueza, curso primário (1º ano); **Grammatica Portugueza**, curso médio (2º ano) e **Grammatica Portugueza**, curso superior (3º ano). Feito em conjunto com Raja Gabaglia, autor ligado também ao Colégio Dom Pedro II, encontramos o livro sobre O Exame de Admissão para Gymnasios (Portuguez- História do Brasil) – Geographia – Arithmetica – Geometria Pratica – Appendice. Todos editados pela Francisco Alves no começo do século XX.

Os modelos gráficos de construção de representações iconográficas nos livros didáticos de História, a partir de clichês de gravuras de pinturas e retratos de personagens ligados à vida política do Brasil, permaneceram praticamente inalterados, até a década de 1930. Os livros didáticos deste período, apresentaram pequenas alterações em relação aos títulos das

⁶ Conforme Bittencourt, Circe . **Livros didáticos entre Textos e Imagens**, In *O Saber Histórico na sala de aula*, SP. Ed. Contexto – 2001. P-p 60-90.

imagens escolhidas e ao acabamento gráfico privilegiado, apesar das várias reformas educacionais que ocorreram desde o início do século XX⁷.

Focalizei também de forma privilegiada um livro editado após a divulgação das Propostas Curriculares Nacionais de História, em 1998. Este livro foi produzido durante o governo Fernando Henrique Cardoso, fazendo parte do momento de ampliação da globalização cultural e do neo-liberalismo em nosso país.

Trata-se da obra de Claudino Piletti e Nelson Piletti. **História e Vida**, v. 1 – **Brasil dos primeiros habitantes à Independência**, SP: da Editora Ática, 15ª edição e 1ª impressão, nova edição, reformada e atualizada, ano 2000.

Nelson Piletti é graduado em Filosofia, Pedagogia e Jornalismo. Livre-docente em História da educação brasileira. Professor na Faculdade de educação da USP. Foi professor de História da rede pública do estado de São Paulo. Claudino Piletti é graduado em Filosofia e Pedagogia, professor de História e doutor em educação pela Faculdade de educação da USP. Estes autores possuem uma lista extensa de publicações, incluindo vários textos sobre história da educação e um livro didático aprovado com louvor pelo PNLD 2001 - **História e vida integrada**. Publicou desde 1985 vários livros didáticos de História para o ensino fundamental, dentre os quais **História do cotidiano**, editado pela Ática a partir de 1986. Estes autores são muito utilizados nas escolas paulistas e seus livros são distribuídos em grande quantidade pelo estado .

⁷ Ver em (Plano Nacional de Educação, 1936) input (Abud, K. 2001 , op cit – p.34)

Outros fios metodológicos desta pesquisa.

Na tentativa ,ainda, de melhor explicitar o objeto desta pesquisa, enfatizo que focalizo as representações iconográficas nos livros didáticos como documentos históricos. Minha proposta é utilizar as imagens dos livros didáticos como “documentos monumentos” (M. FOUCAULT,1972,p.p13-14, Le Goff,1990, p. 535-549)⁸. Isto é, como produtos de uma dada historicidade e, ao mesmo tempo, como instituintes do social.

Nas pegadas de Alan CHOPPIN (2000,p.110)⁹, considero que os livros didáticos são fontes históricas que nos revelam parte de processos de socialização, de aculturação e de doutrinação. Eles são destinados às futuras gerações e instituídos por grupos sociais em uma época determinada. Além disso, são objetos complexos que podem inserir no seu bojo discursivo, variadas vozes e podem dar origem à possibilidades plurais de práticas de leitura, dependendo da época de sua produção, da sua localização geográfica e do público para o qual destina-se¹⁰. Os livros didáticos, atualmente, são veículos de informação com um grande poder de penetração na sociedade. Eles são encontrados na maioria das casas e chegam às mãos de uma grande parte da população.

Neste caso, foi necessário reconhecer que cada um dos documentos pesquisados apresenta especificidades conceituais e de acabamento editorial, que caracterizam os livros didáticos como obras historicamente datadas. São pois, fabricados; possuem elaborações textuais escritas e iconográficas, que

⁸ Para melhor compreensão deste conceito ver em Foucault, Michel . **A arqueologia do saber** . Ed. Vozes, RJ.,1972.p. p .13-14. J. Le Goff também trabalha este conceito no texto documento/monumento In **História e Memória**. Campinas : Ed. UNICAMP, SP, 1990- p. p. 535-549.

⁹ Ver em Choppin,Alan, **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.

¹⁰ Para mais informações sobre estes conceitos procurar em Galzerani, Maria Carolin Bovério . *Belas Mentiras? A Ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático*, In **O ensino de história e a criação do Fato**Jaime Pinsky (org.) . S.P: Contexto, 1988.

obedecem a projetos determinados; possuem estruturas que se apresentam com lógica e coerência e são difundidos na sociedade e consumidos por ela.

Ao analisar o livro didático e sua materialidade, concordo com MUNAKATA ao acreditar que :

“Não há em suma, o texto, essa idealidade eidética a pairar no mundo inteligível. O que há, efetivamente, é, papel e tinta (além de cola, linha e outros materiais) em sua brutalidade empírica, na qual se inscrevem significados. Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção de mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das idéias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes conferem possibilidade e ocasião de significação” (1997, p. 17-18).

É notório que o acabamento gráfico e o trabalho de composição de representações iconográficas entre os textos escritos, fazem parte dos processos de construções editoriais, que são geradores dos livros. Além disso, a evolução das técnicas de impressão, o valor pago pelo uso da iconografia e o tipo de papel utilizado, definem a qualidade visual do livro e das imagens impressas. Por isso, e ratificando que essas formas de leitura agradam aos alunos, tanto a quantidade como a qualidade das imagens impressas nos livros passaram, atualmente, a serem pré-requisitos, que definem as escolhas dos livros pelos professores e o sucesso destes no mercado.

Analisar as reproduções de imagens iconográficas nos livros didáticos requer, portanto, que se leve em conta o trabalho dos personagens que criaram este objeto e que o utilizam. Isto é, como ocorrem as participações dos autores, dos ilustradores/fotógrafos e dos editores - responsáveis pelas escolhas dos formatos editoriais das obras acabadas - bem como, do professores e alunos, isto é, do público alvo.

É por esse viés, que procuro analisar como ocorreram as escolhas das representações iconográficas feitas pelos produtores dos livros, no diálogo com as tendências sócio-culturais de seu tempo, bem como na busca de alternativas para o barateamento do processo de impressão e do valor da mercadoria final. Estas escolhas vão resultar no aumento ou na diminuição do número de cores de impressão, nas seleções e nos tamanhos das imagens, que serão impressas. Estudar estas questões pode possibilitar ao pesquisador desvelar os limites das metodologias de ensino, propostas por este material, pode também explicitar as razões da sua aceitação no mercado.

Algumas questões de organização da produção de livros didáticos, principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, relacionam-se a um tipo de profissional que passa a fazer parte das editoras. A grande produção editorial e o grande consumo dos manuais, levou as editoras a contratarem funcionários especialistas em pesquisa iconográfica. Estas pessoas são as responsáveis pela seleção e escolha das imagens que serão impressas nos livros, em conjunto com os textos escritos. Além disso, elas definem as imagens que abrem os capítulos, isto é, as que fazem parte das capas e contracapas, e as que estão presentes nas atividades propostas para os alunos. Dentro destas escolhas, que são feitas em bancos de iconografias¹¹, o valor a ser pago pela sua reprodução no livro, é um dos requisitos fundamentais das seleções que este profissional realiza.

São ainda questões fundamentais na análise dos livros didáticos, entender como ocorreu o trabalho de divulgação, de distribuição e do comércio dos livros. As pessoas envolvidas nestes processos, possibilitaram que os olhares pedagógicos, estéticos, antropológicos e históricos, instituídos na composição dos livros, fossem divulgados na cultura escolar paulista. Por isso, é importante que a abordagem do livro leve em conta, além da produção

¹¹ Hoje em dia os direitos autorais de reprodução de imagens, são muito cuidados. Os pesquisadores iconográficos utilizam os bancos de imagens de museus, e estes são normalmente disponibilizados via Internet. Ou eles utilizam os bancos de imagens das próprias editoras.

material e do processo de evolução tecnológico, os suportes de informação do período, sua comercialização, sua distribuição e seu custo em relação ao contexto sócio- econômico da sociedade em que o livro foi inserido.¹²

Dentro desta perspectiva, é possível notar que existem variações nos métodos de construção editorial dos livros didáticos. No entanto, as formatações gráficas dos livros são constituídas de acordo com as tendências culturais, estéticas e técnicas da época de sua produção, bem como pelos padrões editoriais impostos pelo mercado. Neste caso, os livros didáticos obedecem hoje às regras de currículo, exigidas pelo Estado, como seu maior comprador; regras de editoração, que mudam dependendo da equipe que for responsável pela reedição; regras de produção tecnológica e material, que se alteram a partir das mudanças das técnicas e dos materiais utilizados na impressão gráfica.

Uma vez que as fontes privilegiadas deste trabalho são os livros didáticos de história do Brasil, foi necessário uma pesquisa que indicasse a historicidade dos livros consultados, bem como o recorte temático e curricular desenvolvido nestes livros e as informações relativas aos autores.

Organização dos capítulos desta dissertação

No Capítulo I faço o levantamento das pesquisas que desenvolveram estudos sobre o livro didático no Brasil. Construo um panorama, que procura dar conta das temáticas privilegiadas pelos pesquisadores deste objeto. Para realizar este trabalho, fiz um levantamento e revisão bibliográfica das pesquisas que estudam o livro didático em geral, e das pesquisas que estudam especificamente as imagens nos livros didáticos de história. Neste último caso, dialoguei com estudos sobre este tema, desenvolvidos na Europa e no Brasil.

¹² Este trabalho já foi realizado por vários pesquisadores entre eles Kazumi Munakata, B.Freitag e outros.

Ao construir estas relações, procuro refletir histórica e educacionalmente sobre como a produção e a escolha das representações iconográficas para os livros didáticos estão ligadas simultaneamente às seguintes questões: à época da produção das pinturas, aos recortes historiográficos, às visões de mundo do autor/ilustrador/editor na relação com visões outras presentes na construção da história do Brasil, às relações impostas pelo controle do Estado sobre os currículos de história e sobre as editoras e, finalmente, ao sucesso de mercado de outros livros didáticos semelhantes.

Procuro também, localizar os pressupostos teóricos através dos quais foram construídas as análises das imagens e dos documentos utilizados na pesquisa. Acho importante discuti-los pois as metodologias de leitura de imagens pictóricas e de suas reproduções apresentam características próprias e distintas das textuais escritas. Ao desenvolver este trajeto, trago à tona as permanências e rupturas educacionais/históricas, que as representações iconográficas dos livros didáticos apresentam em relação à produção dos conhecimentos históricos- escolares.

Reporto-me, portanto, aos historiadores W. Benjamin, E. P. Thompson e J. Le Goff . No que respeita à História da Arte, destaco E. Panofsky e E. Gombrich. Entre os estudos de Antropologia visual, utilizei os textos de: E. Edwards, B. Kossoy, R. Barthes e V. Flusser. Em relação ao conceito de modernidade, destaco os textos de P. Gay e de autores brasileiros como J. M. de Carvalho e N. Sevcenko. Na aproximação com as práticas de leitura, foram utilizados os textos de R. Chartier e R. Darton . Em relação aos estudos sobre os livros didáticos no Brasil, foram referências importantes os trabalhos de C. Bittencourt, B. Freitag, K. Munakata, Maria Carolina B. Galzerani, Ernesta Zamboni e Katia Abud. Finalmente foi fundamental a leitura de textos de A. Choppin, relacionados à história do livro didático na França.

No Capítulo 2, faço uma aproximação com os livros didáticos selecionados para essa pesquisa e produzidos desde o final do século XIX até o início do século XX. Localizo e justifico o uso destes documentos históricos, como fontes privilegiadas para a pesquisa sobre o ensino de história.

Optei por uma metodologia de análise comparativa, que procura relacionar aspectos sócio/culturais e históricos com as especificidades textuais e de produção dos livros didáticos de História. Neste caso, busco desvelar para o leitor as relações impostas pelo mercado editorial na produção destes manuais. Além disso, analiso quais são as formas plásticas, assumidas pela produção gráfica e editorial, que se apresentam na produção dos livros e estão presentes na formatação das iconografias utilizadas como recurso didático. Estas características editoriais são ligadas às exigências do mercado, resultam nas escolhas das imagens que irão ilustrar o livro didático, na qualidade de impressão das imagens, nos recortes apresentados nas composições das reproduções, nas recriações em forma de desenho utilizadas pelos artistas gráficos e, finalmente, na estética de representação do conjunto de iconografias presentes na formatação final do livro.

No Capítulo 3 analiso e identifico as metodologias de leituras de iconografias, propostas no livro contemporâneo de Nelson Piletti. Procurando aproximações de leituras frente a este objeto didático, produzo análises histórico-educacionais das reproduções de pinturas brasileiras e das fotografias. Fiz, também, um levantamento das questões geradoras que estão presentes na produção do livro didático, quando estas se remetem às escolhas de determinadas imagens iconográficas para servirem como “ilustração” de capas, de divisão de capítulos e da ilustração de textos escritos. Foi através destas análises, que identifiquei as possíveis propostas de leituras de representações iconográficas pesquisadas, no início do século XXI.

Na conclusão, finalizo este trabalho, procurando respeitar as particularidades metodológicas empregadas pelos autores e pelos leitores dos livros didáticos. Isto porque, as práticas de leitura diferenciam-se de acordo com a composição da equipe de produção do livro, com a formação individual e coletiva do leitor, com o momento histórico no qual estas práticas foram realizadas.

Faço, portanto, algumas proposições relacionadas ao uso de representações iconográficas no ensino de História por professores e alunos, esperando contribuir para uma maior problematização de práticas muitas vezes “maquínicas”¹³, referentes ao uso deste tipo de documentação como recurso didático. Por isso, busquei identificar para o leitor, as sínteses das metodologias de leituras de imagens propostas nos livros didáticos, as informações selecionadas nas fontes e os instrumentais de pesquisa colocados em ação. Focalizei também, práticas historicamente dadas de leituras de representações iconográficas desenvolvidas através dos livros. Acredito que, a partir destas questões, seja possível ao leitor refletir sobre as suas práticas de trabalho educacional, possibilitando uma discussão sobre os sentidos do ensino de História e de produção de conhecimento histórico-escolar. Além disso, proponho que a utilização de representações iconográficas no ensino de História, possa resgatar questões relativas à formação identitária dos personagens envolvidos. Isto é, que possa possibilitar que as práticas de ensino, pautadas em iconografias possam fortalecer professores e alunos, como agentes da própria linguagem expressiva, significativa e poética. Questões essas, aliás, pouco valorizadas pela modernidade capitalista que avança em nosso país cada vez mais intensamente.

¹³ Sobre este conceito ver em, Guattari, Felix e Rolnick, Sueli . **Micropolítica : cartografias do desejo**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

Localização documental

Os livros didáticos do início do século XX, foram localizados em bibliotecas escolares de Bragança Paulista - em especial na Escola de Ensino fundamental Dr. Jorge Tibiriçá, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Cásper Líbero e no CDAPH (Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação) da Universidade São Francisco – bem como, na coleção de Livro Didático pertencente ao Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP.

Consultei aproximadamente 40 livros didáticos de história do Brasil, editados a partir de meados do século XIX e por todo o século XX, contando-se cada nova edição como um novo livro. A pesquisa estendeu-se também a textos relativos às análises das pinturas históricas, realizadas por pesquisadores de história da arte brasileira, de livros de história do Brasil, de biografias de editores. Focalizei, igualmente, teses e artigos referentes à pesquisa em livros didáticos, encontráveis nas bibliotecas das Faculdades de Educação da UNICAMP e da USP, bem como nas bibliotecas do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e do IA (Instituto de Artes) da UNICAMP.

Uma primeira aproximação em relação a história do livro e do livro didático.

Para introduzir, ainda, a temática do presente trabalho, pretendo levantar algumas questões relativas às permanências e rupturas, que as formas de uso das representações iconográficas colocadas junto aos textos, assumiram na história do impresso nos períodos privilegiados. No entanto, estudar a história das imagens iconográficas não é o objetivo desta pesquisa. Assim, este texto pretende localizar algumas das questões que se destacaram

no interior da história do livro, particularmente, do livro didático de história, concentrando-se nos usos das imagens em relação a seus métodos produtivos.

Ao longo da história, os homens utilizaram várias formas de escrita e de representações imagéticas para se comunicar, criando formas de expressão que tiveram continuidades e rupturas na passagem da cultura do livro manuscrito para a cultura do livro impresso e, hoje em dia, para o livro eletrônico. Quanto às continuidades, destaco a permanência da mesma estrutura do códex, antes e pós Gutenberg.

Dentro do processo de mudança, por exemplo, o trabalho de gravação de imagens iconográficas nos diversos suportes mudou em relação aos métodos de sua produção. O trabalho de gravação passou pelas técnicas manuais, pelas técnicas mecânicas de impressão e, atualmente pela produção de imagem por tecnologia eletrônica.

As formas técnicas utilizadas para as construções das imagens iconográficas também variaram com o tempo. Elas podem ser localizadas historicamente e são representadas, entre outras, pelos diversos estilos de desenho, pintura e gravura. Os suportes e as formas de representação iconográfica dos signos e dos símbolos também se alteraram, de acordo com a localização temporal e geográfica da obra.

As representações iconográficas apareceram cavadas, raspadas ou pintadas nas superfícies de pedras ou cavernas. Estas fazem parte dos primeiros esforços de comunicação humana. Já se utilizou, como suporte de imagens, fibras vegetais, tecidos, tábuas de barro cozido, pedras, papéis, entre outros materiais. No interior destas produções, os sentidos de comunicação das imagens iconográficas também variaram ao longo do tempo, assumindo formas de narrativas históricas, formas míticas ou de documentos comprobatórios de algum fato, dentre outros possíveis usos das representações iconográficas.

Neste estudo, destaco o viés que analisa o processo de impressão das imagens iconográficas e dos textos escritos. Assim, é importante reconhecer que a tipografia talvez seja o mais antigo dentre os métodos conhecidos; tem sua origem nos selos gravados, nos quais se produziam efeitos de relevo. Por volta do século V d.C., os chineses já usavam selos semelhantes para imprimir no papel. Já naquele período, as imagens eram impressas de forma a compor uma prática de comunicação, ao lado dos textos. Segundo CHARTIER:

“No Extremo Oriente, o signo, ao mesmo tempo em que tem um conteúdo semântico, possui um sentido pela própria forma, o que não sobreviveu no Ocidente a não ser em certas tentativas ligadas ao simbolismo da letra. Ainda no Ocidente, a partir do fim do século XVI e início do XVII, a imagem inserida no livro está ligada à técnica da gravura em cobre. Vê-se então uma disjunção entre texto e a imagem: para imprimir, de um lado, os caracteres tipográficos e, de outro, as gravuras em cobre, são necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões e duas competências. É o que explica que, até o século XIX, a imagem esteja situada à margem do texto – o frontispício abrindo o livro, as pranchas fora-do-texto. Na xilografia do Extremo Oriente, permanece mais familiar uma ligação forte entre texto e imagem, gravados sobre o mesmo suporte. Esta técnica, além do vínculo mantido com o texto manuscrito, apresentava notáveis vantagens: ela permitia uma espécie de edição conforme a demanda, já que as tábuas, de uma resistência duradoura, podiam ser conservadas por muito tempo, enquanto as composições tipográficas deviam ser desfeitas a fim de utilizar os caracteres para compor outras páginas. Não se deve, portanto, julgar as técnicas não ocidentais a partir de nossa suposta superioridade técnica” (1998, pp.10-12).

As concepções, e as formas de construção técnica dos desenhos, das pinturas e das gravuras apresentaram mudanças, bem como as práticas de leituras de representações iconográficas, que ocorreram ao longo da história ocidental. Alteraram-se os conceitos, as formas de estruturação dos textos

escritos e iconográficos, as suas técnicas de reprodução e impressão. Neste sentido, as práticas de leitura são distintas, no que se refere ao leitor do livro de rolo da antigüidade, ao leitor medieval, ao leitor moderno e ao leitor contemporâneo do livro manuscrito, impresso ou eletrônico.

No livro de rolo o leitor usava as duas mãos, o que dificultava a experiência de avanço e releitura do texto. As imagens eram desenhos feitos manualmente, que apareciam nas margens dos textos, assemelhavam-se às formas de escrita seqüencial ou então assumiam, muitas vezes, apenas um papel decorativo. A leitura era realizada de forma corrida, onde o leitor tinha que coordenar seus movimentos corporais com o desenrolar dos rolos.

O livro manuscrito, o códex, era produzido num formato onde as páginas eram dobradas e amarradas. Poderia apresentar estruturas de texto escrito e iconográfico, seu formato possibilitava que o leitor pudesse ler e escrever ao mesmo tempo. Período, no qual surgem as técnicas dos ilustradores de iluminuras, que decoram manualmente as páginas dos livros. Estes manuscritos e suas representações iconográficas valorizavam uma forma de expressão ligada à variação das cores e aos formatos dos objetos representados, pois sua produção poderia demonstrar ao leitor que existem ligações do texto entre o mundo terreno e o mundo espiritual e sagrado da Igreja Católica.

A partir do século XVI até o século XIX, os historiadores do livro indicam que ocorre uma variação dos esquemas de composição imagem/texto. Tais esquemas diferenciam-se das formas de composição anteriores. As técnicas de reprodução de imagens alteram-se e são empregados junto a elas, pequenos textos explicativos, que assumem um papel decisivo para caracterizar as práticas de leitura¹⁴. As legendas podem fazer o papel de explicar a imagem ou ligá-las a algum conceito do texto.

¹⁴“ As cópias finais das imagens, obtidas por processos de impressão, já receberam os nomes de “estampa”, “ilustração” ou “vinheta”. Estas denominações, de origem européia, aparecem com muita intensidade na fase de desenvolvimento da cultura de impressão estabelecidas a partir de Gutenberg. Elas foram definidas dentro

Durante estes séculos, tanto as práticas editoriais, como as acepções e as formas de apresentação das imagens variaram, de acordo também com os materiais utilizados e o desenvolvimento das técnicas de impressão. Para compor as matrizes que reproduziam as imagens, foram utilizados vários materiais. Destacam-se o uso da madeira (xilogravura), o metal (a buril, água-forte ou talho doce), a pedra (litogravura), ou ainda o linóleo e outras substancias plásticas, metálicas ou sintéticas que podem compor as matrizes de impressão¹⁵. A partir do final do século XX, os processos de impressão de imagens dos livros usaram em sua maioria tecnologias eletrônicas. Essas técnicas partem de uma imagem fotográfica, trabalhada nas telas de um computador. A partir do suporte eletrônico, cria-se a matriz, capaz de reproduzir as imagens impressas com formas próximas da foto original.

O livro eletrônico não utiliza o suporte de papel, possibilitando ao leitor um fluxo seqüencial quando lê, através da tela do computador. Em tal caso, as fronteiras entre iconografias e textos escritos, não são nítidas como do livro impresso, o que garante que o leitor possa embaralhar, entrecruzar, reunir textos e imagens que são inscritos na memória eletrônica do computador. Possibilita também, mudanças na acepção de autor, de crítico e de publicação. Corre-se o risco, neste momento, de serem pulverizadas as noções de autor, editor e distribuidor do livro. Noções bastante recentes, que mal puderam se fixar e que emergiram com o processo de industrialização do livro. O papel do crítico, por sua vez, é simultaneamente reduzido, diminuindo-se a importância deste especialista na análise textual, e o ampliando, pois todos os leitores podem fazer o papel de crítico.

de uma diferenciação aparentemente sutil: o fato da imagem vir ou não acompanhada de um texto. Entretanto, o complemento escrito definia, em regra, o objetivo com o qual foi reproduzida a imagem. De fato até hoje em dia, muitas pessoas podem encarar as imagens sem legendas, como apenas um produto artístico, que serve para ser visto ou admirado. Quanto à vinheta ou ilustração em geral, elas podem assumir a função de apoio a um texto, ou ser a principal fonte que a caracteriza como documento histórico". Conforme ARAÚJO, Emmanuel. **A construção do Livro . Princípios da Técnica de editoração** . Rio de Janeiro / Brasília: Nova Fronteira/ INL, 1986, p. 506.

As práticas de leitura de imagem impressa e de sua popularização nos livros como recursos didáticos, assumem na escola a partir do século XIX, formas que indicam leituras extensivas e leituras intensivas do livro didático (CHARTIER,1998, p.15). Estas começam a ser praticadas nas escolas, e permitem que o aluno possa ler os livros em seu ritmo pessoal, possa repetir a leitura ou rever conceitos e possa conferir ou lembrar as matérias trabalhadas pelo professor. As leituras iconográficas, na maioria das vezes, foram utilizadas como forma comprobatória, isto é, para reafirmar o texto escrito, ou como forma de atrair o olhar do aluno.

A valorização do uso de imagens iconográficas, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas, estimulou a impressão de representações iconográficas junto aos textos didáticos no século XX, no Ocidente. A utilização de impressões das representações iconográficas serve como apoio visual e empresta significados plurais a todo tipo de texto.

Para entender os processos de produção do livro didático brasileiro, foi necessário fazer uma incursão sobre a história do livro didático, na França do século XVI. Isto porque a produção de livros didáticos no Brasil, ao longo do século XIX e início do século XX, teve a França como o paradigma fundamental, já que toda a editoração dos livros didáticos brasileiros, até a década de 1930, era realizada neste país. Ao realizar esta tarefa, me reportei à CHOPPIN (2000, p. 110). Este autor, afirma que no século XVI usava-se apenas um livro para um número reduzido de alunos, pois, a educação não era difundida popularmente e a produção editorial era pequena. O ensino era simultâneo, o livro reunia ditados antigos que destacavam os conceitos de gramática e utilizavam as técnicas de perguntas e respostas. Os livros didáticos possuíam poucas imagens ou não as apresentavam. Quando elas apareciam, normalmente referiam-se à algum personagem ligado à história

¹⁵É possível destacar, já no século XIX, que os processos de gravação impressa mantêm alguns fundamentos, que podem ser divididos em três partes: a confecção das matrizes, a tintagem e a impressão . Ver em Araujo op. Cit. 1986. p. 500.

religiosa, ou então reproduziam formas decorativas. A impressão era feita utilizando-se as técnicas de gravura, que empregavam tinta preta sobre o papel branco.

Já no Antigo Regime, no século XVIII, os livros e as escolas eram controlados pela Igreja, e por isso, quase todos eles eram religiosos, em geral catecismos e livros de devoção como a **École Paroissiale** de Jacques de Batencour. Fazendo referência a este período, o historiador DARTON (1990 p.46) indica que, no início deste século, os **Frères des Écoles Chrétiennes** começaram a apresentar o mesmo texto à vários alunos e a ensinar-lhes como um grupo. Teria sido este o primeiro passo para a instrução padronizada. No período, desenvolveram-se técnicas fonéticas e os auxílios audiovisuais, como as **cartas brilhantes e ilustradas** do Abade Berthaud e o **Bureau Typographique** de Louis Dumas.

Os livros didáticos na França, do final do século XVIII e a partir da Revolução Francesa, foram elaborados por autores iluministas e eram baseados na construção de verdades históricas, que reforçavam as idéias fundamentais de constituição da nação. Foi a partir deste momento que o Estado começou a controlar a produção deste tipo de livro (DARTON, 1990, p.47).

No século XX, segundo CHOPPIN (2000, p.111), ocorreram poucas mudanças nos livros, e estas centraram-se nos livros utilizados em sala de aula. Os formatos e composição gráfica destes livros aproximaram-se aos das revistas ilustradas, convertendo-se em um polo atrativo aos olhos dos jovens consumidores.

A partir da década de 1930, na França, os editores tomam consciência da especialidade da leitura infantil e ocorre uma valorização da estética das representações iconográficas como recurso didático nos livros. O formato dos livros aumenta, o tamanho, a variedade e a quantidade das

ilustrações cresce. As cores começam a aparecer e ser exploradas nas representações iconográficas dos manuais.

No Brasil, este fenômeno acentua-se, principalmente, na década de 1960, quando se difundem entre a população as revistas ilustradas, a televisão, o cinema, quando as cidades são tomadas por cartazes publicitários. A iconografia passa a ocupar, neste momento, um lugar de destaque na composição gráfica dos livros didáticos.

Hoje em dia, temos manuais multimídia apresentados em fitas CD, livros feitos como fichários e manuais integrados que concentram as várias matérias num mesmo espaço. Todos eles valorizam o uso de imagens iconográficas de natureza e origem variadas (CHOPPIN, 2000, p. 112).

Os livros didáticos brasileiros, como já me referi, durante o século XIX e início do século XX, eram publicados na França. As tiragens de livros escolares eram pequenas, pois o ensino brasileiro não abrangia uma grande quantidade de alunos. Isto resultava nos baixos investimentos destinados à este tipo de publicação. A prática de produzir os livros didáticos brasileiros na França, prolongou-se, até a década de 1930. Isto porque, os elevados preços do papel no Brasil tornavam o produto francês mais rentável comercialmente. Além disso, a construção das propostas curriculares brasileiras, até o início do século XX, basearam-se nos currículos franceses. As casas de livro brasileiras mantinham históricas relações com as editoras da França. As imagens reproduzidas como gravuras nestes livros tiveram suas origens nas oficinas litográficas parisienses.

Destacavam-se os livros com formato de perguntas e respostas¹⁶ e os estruturados por capítulos e parágrafos, trazendo muitas reproduções de retratos de homens ligados às classes dominantes do país.

¹⁶ Destacam-se os autores de livros didáticos de história: Joaquim Maria de Lacerda, Joaquim Manuel de Macedo, entre outros. Para maiores informações sobre os livros produzidos por esses autores consultar a tese de doutorado de Circe Bittencourt, **Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

O primeiro empresário que investiu na produção de livros didáticos no Brasil, no século XIX, foi B. L. Garnier. Ele participou da editoração de vários livros didáticos no período. Suas edições não eram muito grandes, devido ao pequeno mercado consumidor da época. Foi o editor do livro do monarquista Joaquim Maria de Lacerda, utilizado nesta pesquisa.

O livro do republicano João Ribeiro, também utilizado como fonte desta dissertação, foi editado pela Editora Francisco Alves. No final do século XIX, a Editora Francisco Alves, começou a produzir livros didáticos de autores brasileiros, em larga escala. De acordo com HALLEWELL:

“No fim da década de 1880 a qualidade da educação básica, pelo menos nas províncias mais ricas, tinha melhorado suficientemente para criar um mercado viável de livros de nível elementar” (1985, p.305).

João Ribeiro toma como base a história do Brasil escrita por Von Martius¹⁷. Este autor valorizava em seu texto, a formação étnica brasileira e a contribuição do branco na constituição desta população. Além disso, privilegiava os seguintes temas: o papel dos portugueses no descobrimento do Brasil e na colonização; indicava que a transferência para o Brasil das instituições portuguesas foi um marco de desenvolvimento da nação; destacava o papel dos jesuítas na catequese e apresentava as relações que a Igreja Católica tinha com a Monarquia (VON MARTIUS,1843, RODRIGUES,1979, ABUD,2000). Dentro destes recortes historiográficos, o autor pesquisado reproduziu as concepções de história do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro), enfatizando os momentos de construção da nação e de criação de uma identidade nacional para a manutenção da independência do Brasil.

¹⁷ Von Martius foi o vencedor do concurso promovido em 1843 pelo IHGB que perguntava aos seus sócios “Como se deve escrever a História do Brasil”.

Neste sentido concordo com os estudos de ABUD, ao afirmar que:

“Através do trabalho de Von Martius que configurou-se uma forma de se construir a História nacional através da hierarquização de alguns fatos que deveriam ser centros explicadores, em torno dos quais todo um conjunto de acontecimentos passava a ser referido” (2000, p.31).

Foi a partir destas temáticas centrais que as reproduções iconográficas de pinturas brasileiras foram escolhidas para compor os livros didáticos. Elas são reproduções de obras de arte e de retratos de personagens ligados à política brasileira. Foram, em geral, feitas através de processos litográficos e, suas escolhas enfatizavam, em conjunto com os textos escritos, os sentimentos de identidade nacional .

O trabalho artístico de produção de matrizes de impressão litográfica era realizado, no final do século XIX até meados do século XX, por um especialista em litografia. Este era um artista que a partir da obra pictórica original, produzia uma outra obra em suporte litográfico .

A produção da litografia pelo artista gravador revelou-se como um momento de escolhas estéticas. Ele lidou diretamente com os limites das técnicas do desenho de gravação das matrizes que foram utilizadas na impressão. Neste caso, notou-se que várias das características intrínsecas das pinturas originais não podiam ser repassadas para o desenho litográfico, como as cores e as manchas de tinta. O artista gravador devia escolher através de linhas e chuleados, as variações de tonalidades do desenho. Para realizar esta tarefa, ele deveria utilizar a cor preta, ou outra cor vermelho ou azul, para compor com o branco do papel e, assim, criar uma imagem que possuísse algumas semelhanças com a obra de arte que ele pretendia reproduzir. O resultado destes trabalho era sempre muito diferente da pintura original.

Apesar do desenvolvimento das técnicas de clichê fotográfico já serem utilizadas desde o início do século XX pelas editoras brasileiras, em impressos como jornais, almanaques e revistas, o uso desta forma de apresentação de imagens em livros didáticos foi pouco difundida até a década de 1950. Isto ocorreu porque o preço do livro didático deveria ser reduzido, visando aumentar sua lucratividade e comercialização. Os editores utilizavam matrizes litográficas que já faziam parte de seu acervo. Além disso, somado ao uso de um papel de menor qualidade, o processo de impressão dos livros didáticos era mais simplificado e consumia menor quantidade de tinta.

Encontram-se, no entanto, algumas reproduções de imagens fotográficas, feitas em clichê fotográfico, em livros didáticos de história a partir da década de 1930. É neste momento, também, que as idéias de John Dewey relativas à Escola Nova passaram a ser colocadas em prática em nível nacional¹⁸. Dentre as variadas visões pedagógicas defendidas por esse pensador, destaca-se o uso de imagens iconográficas como um recurso para atrair o olhar do aluno e dirigir as mensagens que estas idéias pedagógicas valorizavam.

Além disso, uma série de medidas governamentais que buscavam controlar a produção de livros didáticos se sucedem. Segundo ABUD (2000, p.34).

“Após a revolução de 30, reorganiza-se o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Esta reforma foi comandada por Francisco Campos, e modificou o sistema educacional do país. A partir deste período os programas e métodos de ensino seriam produzidos por pessoas ligadas ao ministério, o que acentuava o controle dos currículos pelo governo central. Neste momento, aumenta também o controle do estado sobre as várias escolas mantidas por municípios, associações ou por particulares. “O ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado nacional,

¹⁸ Em 18 de Abril de 1931, Francisco Campos começa a reforma da educação brasileira que tem seu nome. Para maiores detalhes sobre a política educacional desenvolvida por Anísio Teixeira ver Nunes, Clarice, “Anísio Teixeira: A poesia da Ação. CDAPH, Universidade São Francisco, Bragança Paulista, SP, 2000.

pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria “o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional.” Input (Plano Nacional de Educação,1936).

A partir de 1937, o Estado criou órgãos que passaram a exercer um maior controle sobre a produção de livros didáticos. Surgiu o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Em 1938, acompanhando a reforma Capanema¹⁹, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que existiu até a década de 1960. Dentro das especificações políticas destes órgãos estava o controle da produção técnica dos livros didáticos nacionais, tendo também como atribuições principais examinar e julgar os livros didáticos. Neste sentido, seus trabalhos foram sobretudo, de controle político-ideológico sobre essas produções.(BOMÉNY,1984,p.33 e FREITAG,1993, p.6).²⁰

Foi na reforma do ensino dirigida por Capanema, que ocorreu o aumento da carga horária da disciplina de História no curso ginásial, dividindo o seu estudo em História geral e do Brasil. Foram produzidos novos livros didáticos de História e novos autores passaram a ser valorizados pelos professores.²¹

Os temas privilegiados pelos livros deste período, enfatizavam as idéias de unidade nacional brasileira, a partir das unidades referentes à composição étnica, à administrativa, à territorial e à cultural.

Em relação às representações iconográficas, feitas pelo processo de clichês fotográficos percebe-se um aumento do acervo de imagens baseadas nos quadros históricos de artistas ligados à Academia de Belas Artes do

¹⁹ Sobre a política de Capanema ver Gomes, A. C. (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Editoras, FGV e USF, RJ. 2000.

²⁰ Conforme Bomény, M. H. B. **O livro didático no contexto da política educacional**, input: Oliveira, J.B. **A política do livro didático**. S.P., Summus, 1984. FREITAG, e Bárbara- **O livro didático em questão**. São Paulo: 2 edição, Cortez, 1993.

²¹ Para comprovar este momento ver o livro de Joaquim Silva, **História do Brasil para a Primeira Série Ginásial**(exemplar n.º 21.324). São Paulo: Editora S/A, 1952.

Brasil. Tais pinturas foram realizadas principalmente entre o final do século XIX e início do século XX. As imagens iconográficas valorizadas remeteram-se também, ao discurso nacionalista do Estado Novo, e, em especial, à temáticas voltadas para fatos ligados à personagens como Tiradentes, D. Pedro I, D. Pedro II, Duque de Caxias, Floriano Peixoto, dentre outros

Neste momento (década de 1930) crescia no Brasil, o número de alunos nas escolas, assim como a demanda dos livros didáticos de todas as matérias, além de livros que em geral vão compor as bibliotecas escolares. Ganham força os discursos que valorizam os critérios que definem uma boa publicação e a produção dos impressos, como cartazes ilustrados que serviam como temas para redação dos alunos. Neste caso, tanto o conteúdo dos livros, como a forma de suas apresentações gráficas passaram a ser objeto de análises pelos intelectuais ligados ao Estado.

Segundo SANTOS VIDAL²², para a aprovação das cartilhas e livros do curso elementar, em São Paulo, por ocasião da revisão dos livros didáticos, era importante atentar para:

“... a linguagem (acessível ao nível mental dos alunos, sóbria e pura), o fim educativo (formação do caráter), as atividades (leituras e comentários de lições) e tipos gráficos e clichês (coloridos, quando possível)” (set. 1933, p.55).

A historiadora VIDAL²³, por sua vez, quando estuda as escolas de magistério no Rio de Janeiro, na década de 1930, ressalta que os livros didáticos deveriam apresentar as seguintes características:

“... livros para os primeiros anos primários deveriam conter figuras, de preferência coloridas, cheias de vida, reais e bem desenhadas.

²² Conforme Vidal, M. Moura Santos **Livros didáticos**. Revista de Educação, São Paulo, 3 (3): 55-56, set./1933.

²³ Buscar maiores informações em Vidal, Diana G. **O Exercício Disciplinado do Olhar : Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**, Bragança Paulista : ed. USF, 2001 (coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia)

Tão indispensáveis, que seriam quase exclusivamente de figuras os livros para alunos que ainda não soubessem ler. As orientações também variavam quanto à categoria do livro: de informação ou didático e de literatura, os primeiros eram classificados como “todos os que servem para ministrar noções, a auxiliar o trabalho de classe, a completar as observações dos alunos, neste grupo ficam os livros de geografia, história, aritmética, álbuns diversos, revistas científicas, etc. Deveriam ser precisos. Expor a matéria com clareza e método agradável e interessante. Ser escritos em linguagem simples, com correção, e isentos de galicismos e anglicismos” (2001,p.201).

Continuando com o raciocínio de VIDAL:

“Neste momento, o discurso escolanovista não regulou apenas a normatização dos livros, atentando para seu aspecto material e de conteúdo. Uma explosão de falas sobre a leitura apontava para uma nova sensibilidade. A leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura, podia ser reencontrada no trabalho e na escola. Abolido o livro-texto, a que se escravizavam os escolares, começa a ser valorizado um tipo de leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura. Podia ser reencontrada no trabalho e na escola. Começa a valorizar a leitura em silêncio, através do uso das bibliotecas. Os objetivos da leitura transformavam-se. De intensiva, culto de um livro na sua singularidade, a leitura passava a extensiva, apropriação do maior número de livros possível: só assim a experiência individual poderia ser alargada pela experiência coletiva de adquirir hábitos de leitura” (2001,p. 203).

Segundo GRAY²⁴, um dos pedagogos norte-americanos, que publicam na Revista de Educação de 1933:

“...era imprescindível que se suscitasse no aluno a leitura inteligente, propiciada pelo ler em silêncio. Somente a leitura silenciosa habilitava o leitor “a concentrar os pensamentos sobre o conteúdo que lê”. Se a leitura oral enfatizava a forma, a silenciosa

²⁴ Ver em GRAY, W.S. Principais reformas modernas do ensino de leitura in *Revista de Educação* . São Paulo 4 (4): 42-44, dez . 1933.

valorizava o conteúdo, promovendo a chamada “leitura inteligente”, que “habilita o leitor a conseguir convenientemente o objetivo visado, como por exemplo lendo para encontrar respostas a perguntas, para obter informações que o ajudem a resolver um problema, para determinar o intuito do autor, para seguir direções ou para gozar uma boa história. Ler silenciosamente, assim, respondia aos recentes apelos da sociedade moderna, aos novos hábitos, atitudes e habilidades requeridos no convívio social. Hábitos, aliás, aperfeiçoados por estudos de laboratório, relativos ao movimento dos olhos” (1933,p.42).

A partir da década de 1960, já em pleno regime militar, ocorrem mudanças curriculares e tecnológicas que vão alterar todo o quadro do livro didático de história no Brasil. Segundo ABUD:

“Na década de 60, a História e também a Geografia perderam um grande espaço na grade curricular, embora se mantivessem como disciplinas autônomas na escola ginásial. A redução da carga horária foi fatal para seu ensino pois, o empobreceu fortemente. Das quatro séries do curso ginásial, somente três tinham aulas de História e Geografia. Isto porque, outras disciplinas mais ‘úteis’ tinham sido incorporadas no currículo e precisavam de espaço. Nas escolas paulistas, nas 1^a e 2^a séries do ginásio, deveria se ensinar História do Brasil e na última série a História Geral. A história do Brasil Colonial deveria ser objeto do trabalho na 1^a série; o Brasil após 1822 até os dias contemporâneos, na 2^a . Na 4^a série, os programas abrangiam toda a História Geral, desde a Antigüidade até a atualidade, ou melhor, chegava até o final da Segunda Guerra, para guardar a “devida” distância e objetividade” (2001,p.39).

Em 1967, o Estado militar, assinou vários acordos com os americanos, dentre eles o MEC/SNEL/USAID (Ministério da Educação/Sindicato Nacional de Editores de Livros e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional).(vide Tabela I). Tal acordo foi muito criticado por profissionais das editoras e pedagogos brasileiros do período pois, representava um controle ideológico sobre as produções de livros

didáticos. Neste momento, é criada também, a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático). Esta teve como objetivo o seguinte:

“...tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Esta distribuição seria gratuita. A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da **União** até os níveis mais baixos dos municípios” (FREITAG,1993, p.7).

Trata-se, pois, do momento de ampliação do número dos estabelecimentos públicos de ensino no país, e da entrada na escola de alunos provindos das classes trabalhadoras – fator, fundamental na expansão do mercado consumidor dos livros didáticos. As editoras passaram então a utilizar a nova tecnologia de impressão em “off-set”²⁵ e foram introduzidas várias idéias psico-pedagógicas ligadas às tendências de Skinner e de Pavlov, por exemplo: estas mudanças técnicas ocasionaram uma melhora na quantidade das iconografias e uma explosão de cores nos livros didáticos. Passaram, também, as editoras a ter necessidade de variar seus produtos para cobrir as diversas frentes do mercado.

Multiplicaram-se os autores de livros didáticos de História²⁶, vários deles provenientes dos meios universitários ou, então do ensino de 1º e 2º graus. Em relação aos autores que já eram consagrados pelo público escolar, desde as primeiras décadas do século XX, seus livros passaram por mãos de

²⁵ Sobre a impressão Offset é importante destacar “O decreto-lei n. 46, de 18 de novembro de 1966, isentava de taxas alfandegárias a maquinaria para a produção de livros, e em três anos haviam sido concedidas autorizações para importações no valor de U\$40.000,00. Isso aumentou de tal maneira a capacidade da indústria que logo ela começou a aceitar encomendas do exterior, especialmente da Argentina. Sua versatilidade técnica também aumentou enormemente, a ponto de o sistema offset passar a concorrer com a tipografia e logo supera-la como processo normal de impressão de livros. Já em 1966, 52,9% dos livros publicados por empresas filiadas ao SNEL, no Rio e em São Paulo, eram impressos em Offset, apenas 13% em tipografia e os restantes 10% em retrogravura.” (ver em Hallewell 1985 . op. cit, p. 464)

²⁶ Os livros de autores como Borges Hermida da década de 1960 receberam uma nova diagramação em 1970, com ilustrações e cadernos de exercícios. Os autores que escrevem livros didáticos de história nesta

profissionais (os copydesks), para se adaptarem às regras da época, apresentando “novos” olhares, os quais valorizavam uma grande quantidade de reproduções iconográficas.

A questão da autoria também ganhou um novo conceito, sendo que a equipe técnica e editorial passou a ter um papel importante na confecção dos livros didáticos.

As referências teóricas que nortearam as produções dos livros didáticos, neste período, organizaram-se durante parte do século XX, e foram contribuições psico-pedagógicas calcadas, como já se assinalou acima, nas idéias de Skinner e Pavlov²⁷. Estas manifestaram-se nas práticas estimuladoras do material didático como objeto de aprendizagem, e foram utilizadas para a absorção do conhecimento pelos alunos. As idéias de Pavlov, por exemplo, foram apropriadas por autores e editores, em termos de apresentação, formato e atratividade do material. Além disso, passaram a valorizar o uso de muitas ilustrações, a apresentação visual do livro, a forma gráfica, o uso de cores e outras técnicas de lay-out.

As mudanças na forma de editoração dos livros didáticos, também foram inspiradas no movimento da "tecnologia educacional".

Segundo SOUZA ARAÚJO²⁸ :

“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

época, vieram dos meios universitários como: Sérgio Buarque de Holanda e outros vieram das práticas de sala de aula como Elian Alab Lucci.

²⁷ As idéias sobre livros consumíveis aparecem já nos trabalhos de B.F. Skinner e mais especificamente, como decorrência da técnica da instrução programada. Valorizavam os princípios da associação, da contiguidade e da repetição. Seguida após pela "idéia de reforço e feedback, com variações em torno da questão da temporalidade, espaçamento, mediatismo ou imediatismo do reforço, natureza e tipo de eventos reforçadores e itens do gênero – Maiores informações ver em Araujo e Oliveira, João Batista - **O Livro Didático - Os Livros descartáveis : Exigência Pedagógica ou apenas um Bom negócio?** In Cadernos de Pesquisa - Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, nº 44 / Fev./1983.

²⁸ Para maior aprofundamento do conceito de tecnicismo utilizei o texto de 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

restringem à utilização, mais ou menos, maciça de recursos tecnológicos no ensino, mas a expectativa, a crença, a convicção, a esperança, a 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).

Em relação aos livros didáticos são incorporadas, também, as propostas de origem condutista e neo-condutista defendidas por, Robert M. Gagné e J. Briggs Leslie, as quais indicavam que o livros didáticos deveriam fazer parte do processo integrante da aprendizagem do aluno. Segundo estes pensadores, os autores de livros didáticos deveriam preocupar-se com os objetivos do ensino, com a adequação dos conteúdos aos objetivos e com a prática de desempenhos terminais. A concepção destes livros, era baseada no princípio de participação ativa do aluno, valorizando a interação do sujeito com os textos e com as imagens do livro didático. A montagem editorial e as atividades propostas como exercícios incentivavam os alunos a realizar registros, através da cópia textual e da identificação iconográfica, respondendo a questionários ou preenchendo as lacunas de frases com elementos textuais ou iconográficos.

Para escrever estes livros, os autores lançaram mão de esquemas, de modelos ou metodologias denominadas "desenhos da instrução"²⁹. Estas técnicas de composição dos livros didáticos, valorizavam a composição gráfica das imagens iconográficas junto aos textos, destacando o uso de representações fotográficas, mapas, gráficos e esquemas resumidos de conceitos, que passaram a ser destacados do texto principal.

²⁹ Uma contribuição significativa na caracterização dos livros didáticos descartáveis utilizados na década de 1970 pode ser encontrada no artigo de OLIVEIRA, João Batista Araujo (1983) op. cit.

ARAÚJO OLIVEIRA, comenta sobre o uso do grande número de representações iconográficas coloridas, nos livros didáticos na década de 1970:

"Da mesma forma que os usuários da TV a cores abominam a velha TV em preto e branco, essas características visuais foram logo exigidas, acriticamente, como exigências pedagógicas. Contestá-las passou a ser sinônimo de retrógrado" (1983,p.65).

A partir deste período no Brasil e em muitos países do mundo, ganharam força também, as idéias referentes aos livros didáticos consumíveis, em detrimento dos não consumíveis³⁰. O mercado de livros didáticos brasileiro manteve esses dois tipos de livros.³¹ Entretanto, todas as produções editoriais passaram a valorizar o acabamento e o aspecto visual do livro didático, tais como dimensões, tipo de papel, tipos de capas, contracapas, imagens, variação de cores, desenhos, mapas, boxes etc. A idéia dos livros didáticos com muitas ilustrações, partia do pressuposto que sua utilização em sala de aula possibilitava um ato de leitura mais ameno, levando a um maior interesse dos alunos pela aprendizagem da História³².

Estas novas características editoriais passaram a ser referência da qualidade do livro e portanto, uma garantia de que o manual poderia ganhar o mercado consumidor e resultar em lucro para as pessoas envolvidas no processo de produção e comércio dos livros. Estas mudanças, vistas de forma

³⁰ Produto de uma "americanização" do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão de obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida. Ver em Abud, Katia (2000,p. 39).

³¹ No Brasil ocorre uma variação em relação ao livro consumível. Os livros com os textos muitas vezes não são consumíveis, mas estes são acompanhados por cadernos de exercícios consumíveis e que podem ser adquiridos separadamente.

³² Este discurso ganha muita força na década de 1970, destacando-se os livros didáticos com muita ilustração. Ver o prefácio de Carvalho, L.G. Motta. Ensino Moderno de História do Brasil, 1º série Ginasial - Coleção Didática do Brasil, Ed. Do Brasil S.A. s/data.

geral em todos os tipos de livros didáticos, fizeram parte, também, das imposições exercidas pelo Estado sobre as editoras.

Traduziram culturalmente em nosso país, o fortalecimento e a expansão da “sociedade do espetáculo”, em sua vinculação íntima com a modernidade capitalista. Ou seja, Guy Debord³³ nos aponta, (em obra situada no final dos anos 1960, no contexto das transformações sociais vividas na Europa, especialmente na França), as transformações materiais que a sociedade passaria a ter a partir de novas relações sociais e materiais, contidas em recentes formas de produção. Essas novas relações, segundo Guy Debord, têm por base a transformação do capital, notadamente de cunho econômico, para um capital mais amplo, de fácil disseminação, baseado no que o autor designa como “sociedade do espetáculo”, ou sociedade mediada por imagens, por representações. Afirma, inclusive, que o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. E sendo que “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”, logo, diante dessas premissas, “tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 2000, p.25).

Na posição de maior comprador de livros, o Estado estabelecia as normas que regulavam o formato final dos livros que ele pretendia comprar e distribuir para os alunos das escolas estaduais³⁴. Algumas das exigências impostas pelo Estado, valorizavam também o tamanho dos tipos e a adequação de linguagens compatíveis à faixa etária dos alunos.

Os projetos de livros didáticos no Brasil sofreram mudanças para além das formas de composição. Surgiram os livros de professores, com as respostas das questões já preenchidas. Estes livros foram uma exigência do Estado.

³³Buscar maiores informações em Debord, Guy . “A Sociedade do Espetáculo”. R.J.: Contraponto, 2000.

³⁴ Ver em Munakata Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e paradidáticos**, Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação . PUC-SP ,1997.

A questão da autoria dos livros didáticos, concretizou-se em relação às práticas que vinham sendo utilizadas até esta época. O autor escrevia o livro, mas toda sua organização editorial passava pelas mãos das equipes de produção das editoras³⁵.

Quanto à produção das imagens iconográficas dos livros didáticos, esta passou a caracterizar-se por estudos que eram realizados pelas equipes de arte, responsáveis pelos “lay-outs” das páginas. Nas décadas de 1960 e 1970, todo o trabalho de arte era feito manualmente³⁶. As páginas eram montadas a partir de espaços que eram deixados pelo editor dos textos, e eram preenchidas com as representações iconográficas pelo artista gráfico. Estes artistas eram formados, seja em escolas de arte seja em escolas de desenho industrial. Utilizavam as técnicas de composição artística, baseadas nos pesos das “manchas”³⁷.

As equipes de arte tinham um maior controle sobre sua área, no entanto, o trabalho de composição das artes do livro era diferente, uma vez que tinham primazia os procedimentos manuais. Os projetos gráficos dos livros eram feitos manualmente, tesoura, cola, estilete eram instrumentos utilizados. Ocorria, muitas vezes, a pré- definição dos formatos, que possuíam muitas variáveis, desde dimensionamento, espaço das legendas, colunas, manchas, etc. Eram construídos “layouts” prévios, que em seguida deveriam ser aprovados pelo editor; após este processo elaborava-se um “layout”

³⁵ Buscar em Munakata, Kazumi. (1997) Op. cit. P. 87. Mostra em sua tese todas as funções que assumem a editoração de um livro didático. “Mesmo que haja apenas uma pessoa produzindo o documento, as responsabilidades envolvidas podem ser divididas conceitualmente entre os seguintes papéis: O Editor, o redator -chefe, os autores, o projetista, o ilustrador e fotógrafo, o leitor especialista, o editor de texto, o gerente de produção, o revisor de provas, o editor de especificações, o compositor, o artista de Layout, o fotógrafo, o impressor, o encadernador, o distribuidor. O autor indica que o tipo de nomeação, pode variar e uma mesma pessoa pode assumir mais de uma função, no entanto todas estas funções estão presentes na produção do livro didático e suas ações interferem no produto final.

³⁶ Ver em Munakata, Kazumi, (1997) Ibid. “A Arte”(como são chamados tanto essa área como quem nela trabalha) deve distribuir o texto composto e as ilustrações pelas páginas de acordo com tais padrões, levando também em conta que o número de páginas não pode ser muito (ou, conforme o caso, nenhum pouco) diferente do planejado. Até meados dos anos 70 aproximadamente, esse processo era feito à mão, colando-se o texto composto(em papel fotográfico) e as ilustrações em papel cartão(diagrama).

definitivo. Só aí a iconografia era encaminhada para a gráfica. No entanto, o controle dos resultados finais de impressão das representações iconográficas e das cores, dependia muito mais dos técnicos da gráfica ou das restrições de custos. Por exemplo, o projeto feito inicialmente pelo artista gráfico sofria alteração na gráfica, com a limitação das cores de impressão.

O manusear das representações iconográficas com base nas pinturas, passou a marcar um tipo de trabalho que em, muitos casos, ampliou os detalhes das imagens, exerceu um deslocamento do contexto original de produção da pintura, associou imagens com a criação de desenhos de ilustração e interferiu diretamente nas imagens, recriando novos espaços e formas.

As iconografias destes livros, possuem ligação ou estão inseridas no interior dos procedimentos típicos das artes vigentes nas décadas de 60 e 70. Artes essas que privilegiavam o serialismo, a repetição, a apropriação, a intertextualidade, que assumiam um mecanismo de apropriação da cópia e que construíram reproduções, as quais não destacaram as referências da produção da obra de arte original.

A década de 1980 passou por mudanças teóricas e curriculares na produção de livros didáticos de História. Desenvolveram-se políticas governamentais que buscaram estabelecer as diretrizes que fundamentavam o PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental) . Em 1983 foi criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), responsável por desenvolver vários programas de assistência, dentre eles o PLIDEF. Este passou a ser órgão responsável pela compra e distribuição dos livros.

Em 1985, já durante a “ Nova República” foram instituídas as “Diretrizes operacionais para o programa do livro didático, transformando o PLIDEF no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o qual está

³⁷ “Manchas” termo utilizado pelos ilustradores de livros, são observações visuais caracterizadas por blocos de cores, onde os pesos do olhar são arranjados no espaço do papel. Neste caso o texto e as imagens fazem parte da composição e possuem o mesmo peso na hora da composição da página.

subordinado à FAE. Este programa, até hoje em dia, é o responsável por instituir as normas de constituição dos livros, instituindo as avaliações que escolhem os livros que serão comprados pelo Estado.

Além das mudanças de política, de compra e de distribuição dos livros didáticos, ocorreram, também, mudanças em relação aos currículos de história e mudanças nas tecnologias de impressão e acabamento gráfico dos textos e das representações iconográficas.

Com o fim da ditadura, foram constituídas as Propostas Curriculares no estado de São Paulo, dirigidas pela CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas)³⁸, as quais defendiam o ensino de História por temáticas, com direcionamento historiográfico claramente baseado nos conceitos de E.P.Thompson (concepção marxista-cultural inglesa), da História Nova e do filósofo Michel Foucault. A proposta de 1986, deu um salto qualitativo ao reconhecer que o aluno poderia construir o conhecimento histórico, e por isso, o contato com o material textual escrito e iconográfico era 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. As idéias psico-pedagógicas de Jean Piaget e de Paulo Freire deveriam também serem consideradas como fundamentos desta Proposta.

Em 1992, surgia uma nova Proposta Curricular do estado de São Paulo, apresentando algumas diferenças em relação a anterior. Esta proposta privilegiava, ainda, o estudo por temáticas, ligadas ao cotidiano. No entanto, afirmava que,

“se a universidade produz conhecimento, a escola de primeiro e segundo graus o socializa, sem que haja uma hierarquização. Não se

³⁸ Esta proposta em um primeiro momento não teve grande aceitação, embora tivesse sido escrita a partir de uma extensa consulta ao professorado. Ela foi criticada pela imprensa que dava um cunho político de esquerda para o trabalho.

entende a difusão de conhecimentos como uma atividade inferior à sua produção” (Proposta Curricular do estado de São Paulo, 1992).

Aproximava-se, neste sentido, mais das visões pedagógicas de Demerval Saviani do que de Paulo Freire. Em relação aos subsídios teóricos-pedagógicos, os elaboradores desta Proposta aproximavam-se muito mais da história dos Annales – a qual incentivava o uso de diversos tipos de fontes históricas e destacava as temáticas ligadas ao cotidiano.

A idéia de trabalhar o ensino de História com imagens, como documento histórico, está presente tanto na Proposta Curricular da CENP (do estado de São Paulo) de 1986 como na de 1992. Estas Propostas incentivaram o uso de representações iconográficas, principalmente as imagens de pintores como Debret, Rugendas e de artistas ligados à Academia Brasileira de Artes do Rio de Janeiro. Privilegiaram, ainda, as que apresentavam imagens relativas às relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para o ensino de história, (nível fundamental), a partir de 1998, incentivaram a utilização de iconografias no ensino de história. Os Parâmetros foram instituídos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e serviram como propaganda do governo, no que se refere à educação. São idéias controladoras do Estado sobre a educação, uma vez que nelas são apresentadas, muitas vezes de maneira a imbricar avanços e recuos, visões homogenizadoras - a cerca das práticas de ensino de História no país. Neste sentido, aquele governo, ainda, estabeleceu em nível nacional, exames que cobravam as temáticas, e o currículo mínimo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História foram distribuídos para todas as escolas do país, e foram acompanhados por cursos, dados por professores e financiados pelo MEC. Os textos oficiais tiveram a perspectiva de renovar o currículo nacional das escolas ou de atualizá-lo.

Nosso interesse na proposta do PCN concentrou-se, no fato dela valorizar a utilização de imagens no estudo da História, e colocar em discussão estas temáticas no meio acadêmico. Além disso ela teve força para alterar os sistemas produtivos dos livros didáticos de História, a partir de 1998.

Para trabalhar a questão das representações iconográficas, o texto do PCN apresenta uma metodologia baseada em questões a partir de uma gravura de Jean Batiste Debret - **O colar de ferro**; castigo dos fugitivos, e propõe que o professor desenvolva o tema do trabalho no Brasil, a partir desta figura.

“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).

Os autores do PCN descrevem para os professores um método de abordagem da imagem (gravura) o mais amplo possível, tentando aproximar-se das idéias que valorizam a pluralidade de leituras de imagens e que se baseiam em questões que podem ser feitas a um documento. Num primeiro olhar, percebe-se que este método de análise iconográfica, poderia resultar na construção do conhecimento pelo aluno, dependendo dos documentos paralelos que ele venha a utilizar em sua leitura e análise imagética. A partir destas questões, os autores deste texto acreditam ser possível analisar as características de pinturas, utilizando também a biografia do artista, localizando-o como um estrangeiro, que com o olhar de europeu viu e construiu um certo tipo de imagem do Brasil. Esta prática de leitura de imagem poderia também incluir análises de como o artista teria optado por uma determinada construção das cenas, de um dado quadro, em decorrência de sua formação e dos valores culturais, estéticos mais consagrados em sua época. Além disso, pode-se observar que esta proposta de leitura de imagens, não destaca o olhar do aluno, situando-o no seu cotidiano, no presente. Ou, ainda, não enfatiza as experiências vividas pelo aluno como leitor, que como nos diz Michel de Certeau³⁹, realiza no contato com o texto uma “operação de caça”, deslocando e subvertendo aquilo que o livro lhe pretende impor.

Esta proposta consegue adentrar no meio escolar, principalmente no que tange à produção iconográfica dos livros didáticos pós-PCNs. Muitas editoras reeditam seus livros didáticos para adaptar-se às propostas do PCN e para garantir sua permanência no mercado. Os títulos dos livros indicam que seu conteúdo privilegia a história temática e os manuais dos professores destacam que se deve trabalhar as imagens como documento histórico.

O PNLD (Programa Nacional do Livro didático - Guia de Livros didáticos – 5^a a 8^a séries – MEC, 2002), utilizou como um de seus parâmetros

³⁹ Ver em Certeau, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

de avaliação dos livros didáticos os aspectos visuais das representações iconográficas. Tal programa destacou que:

“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. 15).

A prática de avaliação dos livros didáticos, não é nova, e a interferência do Estado na produção das editoras também não. Ela tem força dentro dos sistemas produtivos editoriais, pois é o Estado o maior consumidor de livros didáticos no país. De fato, no Brasil, esta última interferência trouxe contribuições inegáveis para a melhoria da qualidade do livro didático.

A partir da década de 1980 até nossos dias o trabalho com imagens diferenciou-se muito com a introdução da tecnologia eletrônica. As imagens passaram a ser “scaneadas” para a memória do computador; através de programas específicos de manipulação das mesmas, o artista gráfico faz alterações recortes e tem uma visão geral de como a página vai ser impressa no produto final. Alteraram-se também, os tipos de prensas utilizadas na impressão de imagens, o que possibilitou uma produção de livros didáticos de melhor qualidade, representado pela qualidade das cores, a nitidez de imagens e a qualidade do papel.

Capítulo I

As metodologias utilizadas para as análises iconográficas: uma tentativa de aprofundar a reflexão.

Foi a partir das análises destes livros didáticos e da identificação das representações iconográficas com suas reproduções em determinados capítulos dos livros, que defini os caminhos metodológicos a serem colocados em prática nesta dissertação.

Ao desenvolver o estudo com reproduções de pinturas nos livros didáticos, aproximei-me da pesquisa dos historiadores ligados à Nova História, à revista *Annales*, e, em especial, à Jaques Le Goff. Este autor tem valorizado o uso de iconografias como fontes históricas, questionando e reavaliando a natureza e a metodologia de análise das fontes privilegiadas pelas historiografias tradicionais.

Esta dissertação, parte da perspectiva de olhar as imagens e os livros didáticos de história do Brasil, como documentos monumentos, que expressam e instituem visões de mundo e sensibilidades, situadas na época de sua produção.

A partir deste pensamento, a abordagem que coloco em ação sobre as imagens iconográficas dos livros didáticos nega um olhar unidimensional, que vê nas reproduções de pinturas apenas a ilustração, a função decorativa e amenizadora da leitura dos textos dos livros didáticos. Encaro as reproduções de pinturas, como objetos que são transmissores e instituintes de informações, de visões de mundo e de valores, presentes tanto no trabalho dos produtores do livro didático, como nas práticas de leitura escolar de professores e alunos.

Nas análises desenvolvidas neste trabalho, considero que a idéia da materialidade das imagens iconográficas e textos escritos dos livros didáticos,

possibilita formas plurais de leituras. As imagens não são meras ilustrações⁴⁰, mas sim documentos históricos, cuja linguagem requer um esforço multidisciplinar para sua compreensão. KOSSOY complementa esta idéia em seu artigo **Análise e interpretação do documento fotográfico**⁴¹ (1988 , p. 50), afirmando que as imagens fotográficas, tanto quanto os textos escritos, prestam-se à informação e à ficção. Neste sentido, concordamos com GIGLIO, em seu artigo **Problematizando o uso da Imagem na Pesquisa Social**,⁴² quando afirma que:

“...se há uma estrutura temporal, se há um discurso, se as imagens tem um sentido e dizem alguma coisa, elas o dizem em resposta às perguntas que o usuário lhes coloca.” (1993, p.64).

Busquei, também, encontrar a partir de um olhar pontual sobre os livros didáticos, formas de arranjos editoriais que propõem metodologias de leituras de iconografias. Procuro, desta forma, relacionar as permanências e transformações no tratamento das imagens reproduzidas nos livros didáticos de história selecionados.

Priorizei uma metodologia de pesquisa baseada em análises das representações iconográficas dos livros, buscando relacionar questões envolvidas na produção das obras de arte originais com os processos de produção das representações iconográficas nos livros didáticos. Limitei-me a aprofundar os estudos sobre a análise e identificação de reproduções de imagens referentes à pinturas, gravuras e desenhos, utilizados em composição com os textos didáticos. Escolhi as reproduções de obras de arte que

⁴⁰ Entendemos neste caso, que as ilustrações de textos aparecem como imagens de qualquer natureza e que possuem apenas o papel de ornamentação ou de elucidação direcionado pelos textos dos livros. Pretendemos questionar este conceito, a partir da pesquisa específica e relacional das imagens iconográficas apresentadas nos livros didáticos.

⁴¹ Ver em Kossoy, Boris- *Análise e interpretação do documento fotográfico, Novas Abordagens In Seminário Perspectiva do Ensino de História. São Paulo: Anais –USP, Faculdade de Educação, 1988.*

⁴² Buscar maiores informações em Giglio. **Problematizando o uso da Imagem na Pesquisa Social**, In *Leia* p.64, 1993.

apareceram com maior recorrência nestes livros, ou então as que reconhecia como portadoras de metodologias que indicavam práticas de leitura de imagem propostas pelos autores. Além disso, foi possível estudar algumas relações entre as reproduções de pinturas e as imagens originadas de fotografias.

Encarei, ainda, os livros didáticos e suas iconografias como mercadorias que são portadoras de certos “maravilhamentos” (BENJAMIN, 1989). Eles apresentam algumas especificidades materiais, e inserem-se dentro das visões, dos gostos e das expectativas do mercado consumidor das variadas épocas em que foram utilizados.

Hoje em dia as iconografias são vistas como formas de comunicação de massa que conduzem à idéias de inclusão das pessoas às informações. Elas dão aos indivíduos a noção e sensação de participação ou de manipulação das representações da sociedade.

A utilização de imagens como recurso de comunicação passou a ser explorada no século XX, através de todos os meios de tecnologia visual. Logo elas tornaram-se parte do cotidiano das pessoas nas cidades. Criam-se maneiras de olhar que estão presentes na modernidade capitalista, e que se caracterizam pela visão das imagens a partir de seu movimento e pela velocidade do olhar.

As formas de aceleração da imagem, pela televisão, por meios eletrônicos e pelo cinema fazem com que a idéia de profundidade e os detalhes simbólicos, que trazem informações secundárias, sejam perdidos. Estas formas de olhar substituem a experiência do mundo por leituras de imagens, que privilegiam apenas um núcleo duro de informação⁴³. Isto é, as práticas de leitura de imagem iconográficas estimuladas pelos meios de comunicação, sugerem para as pessoas formas de olhares que são rápidas e

⁴³ Entendo como núcleo duro de informação os esquemas interpretativos resistentes a mudanças, a leitura do eixo principal da informação que é transmitida pela imagem

impressionistas, valorizando apenas a leitura de uma informação principal que a imagem pode estar trazendo. O filósofo Walter Benjamin, já em 1932, referindo-se às perdas de “experiências vividas”, pelo avanço das relações capitalistas de produção - com suas decorrências na automatização das vidas, na perda de sentidos mais profundos de si e do outro, no “passar pela vida e não viver”(como dizia Vinícius de Moraes) na agilização dos tempos e das visões sobre os tempos - utiliza a expressão “vivências”, “vivências modernas”.

Dentro destas características de comunicação, as reproduções de imagens nos livros didáticos passaram a ser referência incontestável da visão. Com o surgimento da fotografia e com o desenvolvimento da tecnologia de impressão de imagens, a partir de clichês e fotolitos, inicia-se um processo que evidencia um fenômeno “novo”. Isto é, um processo em que o ato de ver o mundo é impossível, senão através das imagens que já foram vistas. Por isso, todo o olhar sobre o mundo tornou-se mediado pelas imagens, e as experiências que as pessoas tem com as imagens, atualmente na sociedade ocidental, não são obras do acaso.

Isto é, as reproduções de pinturas nos livros didáticos trazem, importantes informações e, portanto, não devem, ser encaradas como inocentes. Por exemplo, em primeiro lugar, elas podem ser lidas enquadrando-as em determinados estilos de pintura, e estes referem-se à visões de mundo carregadas de alusões estéticas, plásticas e históricas. Em segundo lugar, elas podem demonstrar ao leitor, que também existe um acervo de imagens construídas antes delas e que elas fazem parte da história das imagens iconográficas. Em terceiro lugar, o ato de retomá-las constantemente nos livros editados e reeditados, pode ser entendido como permanência de visões de mundo, ou então de formas de estudar história do Brasil através de culturas mais elitizadas. No caso deste estudo, a escolha das imagens dos livros didáticos pelos autores está ligada ao ato de selecionar e

dar valor de testemunho do passado, a um conjunto de imagens referentes à história do Brasil. Este ato, depende da posição sócio/cultural das pessoas envolvidas na produção do livro e em nenhum momento isto permitiria uma posição neutra.

As equipes de arte, responsáveis pela organização das imagens nos livros didáticos absorvem, também, todas as informações técnicas e gráficas presentes no momento de produção do livro, dando a este objeto a característica do “sempre novo”. O movimento que procura valorizar o consumo de uma grande variedade de imagens pelos indivíduos, provoca sensações de fascínio pela atratividade que as imagens coloridas exercem nos leitores. Mas, ao mesmo tempo, revelam-nos uma das angústias modernas, a eterna busca do olhar a “nova” imagem. “Nova” imagem que em grande parte das vezes, traz à tona o “sempre igual”, isto é, muito mais permanências culturais do que rupturas, descontinuidades (BENJAMIN, 1989).

Durante todo o século XX, as imagens iconográficas ganharam espaço nas publicações didáticas. A partir da década de 1960 no Brasil, a forma como elas passaram a aparecer nos livros, podem ser comparadas à exposição de mercadorias em um supermercado. As imagens, como as mercadorias, são colocadas todas num mesmo plano, igualando as pinturas, as fotos e os mapas. Neste caso, elimina-se a noção de distância temporal que caracteriza a produção destas formas diferentes de imagem. As reproduções de pinturas são compostas, como em uma vitrine, regularmente aparecendo em conjunto com os textos, na maioria das páginas dos livros. Esta característica editorial faz com que o leitor, ao manusear o livro, reconheça as iconografias rapidamente. Assim, elas perdem as especificidades do olhar sobre uma pintura, adquirindo dentro do conjunto de imagens do livro, a idéia de representação de um retrato do mundo ou de uma época. Remetem, portanto, à outras coisas e às outras iconografias que aparecem no livro, extrapolando a idéia de representação de temas e estilos passados.

As fotos das pinturas, ou desenhos referentes à elas, são encontrados nos livros como recriações simplificadas das imagens consagradas nas obras de arte. Neste caso, concordamos com a análise de KOSSOY (1999)⁴⁴ sobre a criação e a construção do signo fotográfico. Para este autor, o processo de alteração física das imagens pode ser nomeado como "pós-produção". Isto é, a construção da representação iconográfica que vai ser registrada nas páginas dos livros, diferencia-se do processo de constituição da imagem inicial (em nosso caso, a imagem pictórica). Estas variações caracterizam-se por um processo de adaptação técnica das imagens dos quadros fotografados. Portanto, já na primeira fotografia do quadro, perdem-se as informações das características físicas da pintura, como sua dimensão, a variação de cores e a textura. Dependendo da qualidade de impressão do livro, a imagem destas pinturas podem alterar-se ainda mais. Além disso, em determinados casos são realizados cortes da imagem, e alteram-se as cores da obra original, com o intuito de valorizar uma certa idéia do autor, o que produz novas leituras. As imagens das pinturas aparecem também como reproduções desenhadas pelo ilustrador do livro que, muitas vezes, procura adaptar a imagem pictórica aos estereótipos de desenho das histórias em quadrinhos, supondo maior proximidade com a linguagem infantil⁴⁵. Ressalto que o problema de inclusão das imagens, em composição com os textos dentro do espaço das páginas dos livros didáticos, pode permitir a criação de atmosferas ou significados que vão além do processo da produção pictórica. Deparamo-nos, pois, frente a um objeto de estudo "híbrido" e complexo, onde encontram-se imbricadas várias elaborações (BENJAMIN,1987)⁴⁶.

⁴⁴ ver em Kossoy, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica** . Ateliê Editorial-Cotia- SP. 1999.pp.54 a 56.

⁴⁵ Um exemplo desta afirmação pode ser encontrado no livro didático de Hermógenes, José - **Iniciação à Nossa História** . Ed. Minerva - RJ. 1967 .

⁴⁶ Conforme Benjamin Walter . **Obras Escolhidas II – Rua de Mão Única**. SP: editora Brasiliense, 1987.

O trabalho de interpretação das imagens que desenvolvi nesta dissertação, baseou-se no reconhecimento iconográfico das representações das pinturas, de forma a encontrar aproximações com as suas possíveis conotações específicas e relacionais. É a partir desta identificação, que procuro os significados, os indícios menores de questões culturais e históricas localizadas no tempo e no espaço⁴⁷.

Dentro deste campo de pesquisa, as análises desenvolvidas nesta dissertação, levaram em conta que as reproduções de pinturas nos livros didáticos são, de uma maneira ou de outra, articuladas às idéias, a serem apresentadas a seguir.

Ao priorizar na análise, o conteúdo das imagens, percebe-se que eles são estáticos e fixos por impressão gráfica no papel. No entanto, o mesmo não acontece com sua interpretação. Pois, como em outras formas de imagem, os leitores podem atribuir um significado novo, através de sua experiência cultural própria e esta pode variar de acordo com o tempo e o espaço.

Neste sentido, a leitura das imagens do livro didático não é passiva. Isto é, as imagens reproduzidas nos livros sugerem significados múltiplos que podem ser reconhecidos através do meio pelo qual elas foram construídas. Além disso, a estrutura da composição das páginas informa e pode estar sendo informada por todo um corpo oculto de conhecimentos, que estão presentes tanto na produção do livro, como nos seus usos. Os leitores podem realizar práticas de leitura que exploram os significantes da reprodução gráfica da pintura (BARTHES,1977, pp.36-37), podem olhar sobre a composição gráfica das imagens relacionando-as com os textos, com as legendas e com outras imagens que compõem as páginas dos livros e podem aproximar-se de práticas de leitura que analisam a composição gráfica do livro como um todo.

⁴⁷ Conforme Gaskell, Ivan - História das imagens, in Peter Burke (org) *A escrita da História*, ed. Unesp, 1992 p237-272.

Estas relações possibilitam realizar leituras que podem revelar formas de representação da história do Brasil, da história do livro, das relações que envolvem as exigências do mercado, das tradições culturais, do gosto estético e das idéias psico-pedagógicas, que estão presentes na estruturação do livro.

No caso da imagem iconográfica impressa no livro didático é possível perceber que ela também está inserida na época da produção do próprio livro. Por isso, ela revela a construção de um olhar sobre a época de sua produção, e que vai além da idéia de ser apenas um simples suporte de uma história passada. No entanto, a força das imagens nos livros depende sempre de confiarmos na idéia do pintor, do fotógrafo ou do ilustrador do livro, que em conjunto com o autor do texto nos indicaria o caminho para uma dada verdade. Depende também de acreditarmos que nada foi criado por esses produtores e, portanto, que algo está sendo revelado (SONTAG, Susan, 2000. P. 6 -8).⁴⁸

Uma das possíveis questões que enfrentamos é a que passa a existir um contrato implícito entre os produtores das imagens (pintor/autor, ilustrador, editor e outros personagens presentes na produção do livro) e o leitor. Deste modo a história ou o fato registrado na pintura passa a ser por elas focalizados, como algo a ser lido como realmente acontecido. Monta-se um espetáculo de produção editorial, onde as imagens reproduzidas fazem parte de um ficção que é trabalhada pelos ilustradores. Na maioria das vezes, ocorre o apagamento da autoria do quadro fotografado, ou da referência sobre a qual a imagem foi baseada. Com tal atitude, induzem a negação pelas crianças e pelos professores, quando leitores, de um olhar que identifique que as figuras impressas nos livros são reproduções de criações artísticas – e, por isso, merecem um tratamento especial.

⁴⁸ Conforme Sontag, Susan. **Imagem** Caderno Mais, Folha de São Paulo, 5 de Março de 2000 .

Ao concentrar este estudo nas reproduções de pinturas, analiso, também, como a inserção de determinadas imagens que aparecem constantemente nos manuais didáticos de história do Brasil, sacralizou algumas obras de arte brasileiras, como fonte iconográfica privilegiada no ensino de história. Por isso, procurei, numa busca de relações texto/ contexto, identificar e reconhecer como os livros didáticos de história selecionados, passaram a adotar a produção artística dos pintores que constróem imagens sobre o Brasil. As reproduções destas pinturas compõem, constantemente, o cenário dos capítulos dos livros didáticos que tratam dos fatos históricos, focalizados por tais quadros.

Apesar de todas as mudanças nas formas de abordagens históricas e educacionais, que ocorreram nos livros didáticos, ao longo do século XX, as coleções de imagens iconográficas que têm sido privilegiadas, praticamente continuam as mesmas. SALIBA⁴⁹ as definiu como:

“... imagens canônicas, que 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" (1997,p.62).

O uso destas representações iconográficas nos livros didáticos, pode ser exemplificado pela constante associação das imagens paradigmáticas das reproduções dos quadros **A Primeira Missa do Brasil** (óleo/tela,1861) de Vitor Meirelles e **Independência ou Morte** (óleo/tela,1888) de Pedro Américo, aos capítulos que descrevem a chegada dos portugueses no Brasil e a independência de Portugal. Não podemos nos esquecer que as cenas destes quadros foram produzidas no final do século XIX , e que, portanto, devem ser

utilizadas com o devido cuidado, para que o aluno não as entenda como uma representação única e verdadeira do fato.

Desenvolver um estudo de reproduções de imagens pictóricas, colocou-me frente as possibilidades de trabalhar numa área de intercessão entre as disciplinas que desenvolvem análises iconográficas. Por isso, questões de fundamento estético e iconográfico são primordiais neste trabalho, sendo componentes importantes, e algumas vezes não reconhecidos, da representação visual.

Utilizei as abordagens metodológicas desenvolvidas pela História da Arte, e dadas pelas análises de pinturas realizadas por Panofsky e Gombrich. Além disso, trabalhei com as análises teóricas que privilegiam as reproduções de imagens por processos técnicos. Dentre tais trabalhos, destaco os de Barthes, Flusser e Sontag, além de outros autores situados no campo da Antropologia visual e da História da fotografia.

Estudar estas formas de análise de iconografias, revelou-me alguns métodos e instrumentais que foram empregados para a interpretação das imagens dos livros didáticos. Na transposição (pintura – fotografia para a impressão gráfica), busco sintetizar as formas simbólicas utilizadas na produção do livro como um todo; entretanto, procuro não perder o processo de análise individualizada de cada representação iconográfica, que foi reproduzida no livro didático.

Assim, é significativo utilizar nas análises de reproduções de pinturas dos livros didáticos, as metodologias de análise iconográfica defendidas por Panofsky, na obra **Ensaio de iconologia**, (1974), e que instituem, já no início do século XX, métodos de pesquisa e interpretação simbólica das obras de arte figurativas.

⁴⁹ Ver em Saliba, Elias Tomé, **As imagens canônicas e o Ensino de História** in Revista Brasileira de História, n. 29, 1997.

Uma aproximação com essa metodologia, no entanto, deve resguardar as significativas diferenças dos objetos de estudo que trabalho. Panofsky analisa pinturas figurativas do renascimento italiano, isto é, o autor trabalha com imagens de obras de arte originais, que utilizam diferentes suportes e as variadas técnicas empregadas nas artes plásticas.

Meu objetivo neste trabalho, é entender as formas de análise e interpretação das imagens utilizadas por Panofsky, buscando aproximá-las das análises de reproduções gráficas das pinturas dos livros didáticos. E, assim, propor formas de utilizar essas metodologias da História da Arte na construção de análises de representações iconográficas dos livros didáticos, colocados didaticamente em ação em escolas públicas.

Quando PANOFSKY examina uma obra de arte **A Santa Ceia** de Leonardo Da Vinci, ele dividi a abordagem da obra de arte em três níveis de significação:

“1- O significado chamado primário e natural, de certo modo óptico. Consiste na identificação das puras formas a serem descobertas e detalhadas - por exemplo : um conjunto de treze pessoas reunidas em torno de uma mesa para uma refeição.

2- O significado secundário ou convencional. É uma identificação dos motivos como portadores de um significado secundário ou iconográfico, o que supõe um conhecimento dos textos literários capazes de esclarecer a imagem, que é então apreendida no estágio "alegórico"- por exemplo, a refeição representada é a Última Ceia descrita pelo Evangelho. Esses dois níveis são ditos de caráter "extrínseco".

3- O significado intrínseco ou conteúdo. Neste caso, tendo-se reconhecido a Última Ceia e ultrapassando então o seu significado iconográfico, cumpre procurar o seu valor de símbolo, tanto em relação a Vinci como em relação à civilização do Renascimento italiano, da qual este é um dos autores, e a uma certa atitude religiosa. A obra de arte torna-se então sintoma. (...) Neste estágio a análise é movente de ações e reações múltiplas que podem revelar toda uma proliferação de signos através das mais diversas civilizações e culturas” (1974,p110).

Panofsky, através desta metodologia, trabalha as informações simbólicas das pinturas, desenvolvendo um tipo de análise que ultrapassa o primeiro significado iconográfico das imagens. Para realizar esse estudo, ele emprega três níveis de análises sobre as pinturas: em primeiro lugar destaca o que chama de significados “objetivos” (faz um reconhecimento das representações da figura); em segundo lugar procura os significados “expressivos” (faz uma descrição do tema) e, finalmente, tenta encontrar o significado “documentário” (procura interpretar o tema através de outras fontes documentais). Desta forma, ele indica que o trabalho do pesquisador de imagens concentra-se em decifrar os significados dos símbolos, dentro da época de produção da imagem.

É neste contexto de leitura imagética, que análises de imagens impressas podem revelar para o leitor a transformação dos códigos de representação de objetos da época da produção da pintura. Além disso, Panofsky aponta para a questão que revela olhares sobre as referências plásticas e estéticas representadas nas construções de formas dos objetos, que aparecem nas imagens. Estas formas, estão dentro das trajetórias históricas dadas pelas variações de convenções de representação de objetos da natureza. Isto é, o autor propõe estudos que privilegiam os registros dos signos que assumem determinados significados, e que estão presentes na época da produção da imagem. Por isso, grande parte dos sistemas de pensamento, organização, comunicação e ação dos autores das pinturas, encontram-se envolvidos com os sistemas epistemológicos e científicos da época da produção da obra de arte. Por exemplo, na escolha do lugar onde a cena ocorre, no tipo de paisagem representada, etc. (MAGALHÃES, 1988, p.27)⁵⁰.

⁵⁰ Buscar maiores informações em Magalhães, Justino Pereira de . **Alquimias da escrita – Alfabetização, História, desenvolvimento no mundo ocidental do Antigo Regime**. Brag. Pta: CDAPH – USF, 2001.

No entanto, Panofsky apresenta uma idéia de análise que limita o olhar sobre os símbolos iconográficos, pois indica que eles são portadores de significados que se encontram ligados apenas à época de produção da imagem. Este autor, simplifica a polissemia da obra de arte e despreza a idéia de que cada geração encontra nas mesmas obras de arte, novas formas de abordagem ou significações. Isto é, ele percebe que as imagens são portadoras de informações do passado, mas, ainda assim, limita as maneiras pelas quais elas poderiam relacionar-se com as análises contemporâneas.

O historiador da arte Gombrich, expande as idéias de Panofsky, ultrapassando a questão do reconhecimento dos símbolos. Ele indica que os símbolos não cessam de envolver nossa vida cotidiana, alteram-se durante a passagem do tempo e podem adquirir outros significados de leitura. Gombrich, analisa os mecanismos de percepção da imagem, não negligenciando, na interpretação e no conhecimento dos símbolos, as informações variadas que são construídas sobre eles no passado. Pretende assim, produzir conhecimentos sobre as imagens que extrapolem o que o pintor pretendia informar. A prática de leitura de imagem assume, portanto, um sentido mais amplo, que força o investigador a uma articulação crítica e avaliativa entre as dimensões que são projetadas e a sua efetivação. Neste caso, o leitor deve ter atenção em relação aos contextos de produção da obra, e as manifestações comportamentais representadas nas imagens, às expectativas de grupos sociais culturalmente diferenciados, à trajetória histórica da gestação da imagem e das necessidades e à valoração das práticas de leitura de imagem em seu tempo.

A partir destas metodologias de análise, utilizadas pela História da Arte, aproximo-me das práticas de ensino de História, no tratamento das imagens gráficas. A utilização apenas das metodologias da História da Arte, não dão conta do trabalho de caracterização das imagens iconográficas dos livros didáticos como documentos históricos, mas podem auxiliar professores

e alunos para fazer abordagens que proponham a reflexão e a crítica histórica. A partir destas idéias, é necessário analisar as particularidades simbólicas que aparecem em cada imagem impressa nos livros. É importante valorizar a observação dos signos que foram utilizados para compor a iconografia, a identificação da composição das cenas, as reduções ou acréscimos ocorridos na imagem impressa, as buscas dos significados alegóricos básicos da imagem e, finalmente, as questões artísticas que envolveram a criação da representação iconográfica, como o estudo da iluminação, o uso das cores e a construção da perspectiva, entre outros aspectos da imagem.

Encontramos também, reproduções de imagens de pinturas históricas brasileiras, que se baseiam em obras criadas por artistas que, ou fizeram parte da Missão Francesa de 1816 - os fundadores da Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, ou foram seus discípulos. Dentre esses artistas podemos destacar: Jean Baptiste Debret (1769-1848), Pedro Américo de Figueiredo e Melo (1843-1905), Victor Meirelles (1832-1872), Oscar Pereira da Silva (1867-1939) e Bendito Calixto de Jesus (1853-1927), dentre outros.

Estes artistas, ligados à Academia, representaram o Brasil em exposições internacionais, e suas criações articulavam-se intimamente com as visões de mundo das classes dominantes brasileiras do século XIX e início do século XX. Eles foram os pintores reconhecidos pela intelectualidade e pelos poderes constituídos.

As obras de arte originais, encontram-se em museus, em coleções particulares ou nas coleções dos Estados, e são pinturas com temáticas que tratam de representações de uma história positivista/liberal e romântica do Brasil. Além disso, as imagens das obras de arte destes pintores, foram reproduzidas em medalhas, em jornais, em revistas, em impressos oficiais e estão presentes na maioria dos livros didáticos brasileiros de História.

Os produtores dos livros e das imagens iconográficas realizadas no século XIX, compartilhavam ou reforçavam o pensamento dos intelectuais do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) e do Colégio D. Pedro II⁵¹. Os estudos realizados nestas instituições, construíram as diretrizes da história do Brasil, a partir, de uma visão do homem do século XIX; suas visões de mundo permanecem vivas hoje em dia, principalmente através das imagens dos quadros históricos. Estes diferentes sujeitos sociais ligados à criação das representações da história do Brasil, são os responsáveis por instituírem uma memória coletiva imagética, que baseia-se nas construções históricas do período da produção da obra de arte e dos livros didáticos do final do século XIX e início do século XX⁵².

Ainda, no que respeita ao trabalho com as imagens iconográficas, são extremamente significativos as contribuições da Antropologia.

A Antropologia europeia e americana, trabalhada até a segunda década do século XX, desenvolveu em termos gerais, a coleta e a produção de dados relacionados às relações sócio-culturais de sociedades que estão fora do eixo europeu. Estes trabalhos incluíam a produção de registros documentais, onde as imagens fotográficas ganharam importância vital. Dentro desta perspectiva de trabalho, os antropólogos desenvolveram teorizações que têm como objeto o estudo das iconografias. Eles passaram por discussões que

⁵¹ A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. As duas instituições representam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização. O Colégio foi criado para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder. O IHGB era o responsável por construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira (Maiores informações ver em Abud, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária In **O saber Histórico na sala de aula**. Contexto SP, 2001.

⁵² Segundo Bittencourt, Circe (1993, p. 78) “A História Política que predominou no ensino de História até recentemente foi responsável pela configuração de uma galeria de personagens da vida administrativa do país. Houve o cuidado de se pesquisar os possíveis retratos de personagens que ficaram famosos posteriormente, para serem apresentados aos jovens estudantes. É o caso, por exemplo, de Tomé de Souza e de Pedro Álvares Cabral. O “descobridor” e o primeiro “chefe político” ou governador-geral do Brasil precisaram constar da galeria dos principais personagens históricos, demandando a criação de representações do momento da descoberta da nova terra. A chegada de Tomé de Souza à Bahia pôde ser “vista” e gravada na memória dos jovens estudantes desde 1844, em um dos primeiros manuais didáticos de História do Brasil, do general Abreu Lima, adaptado pelos editores da casa Laemmle.

revelaram um olhar positivista sobre os estudos voltados para os esquemas de produção da representação iconográfica, relacionados às técnicas fotográficas e aos suportes, onde as imagens são registradas.

A iconografia do livro didático, dentro desta perspectiva, deve ser vista como continuação da tradição de “ilustrações”, tanto em termos funcionais quanto representacionais. A técnica de construção entre texto e representação iconográfica utilizada pela antropologia positivista, está calcada principalmente nos métodos das ciências biológicas, dando ênfase à observação, à classificação e ao registro. Sobre isto construiu-se uma estrutura sólida para o conhecimento positivo, científico e empírico. Os fatos observados, a saber, o que era concebido como verdade eram cuidadosamente construídos.

Se a imagem do quadro histórico, inserida dentro dos livros didáticos for percebida como realidade, então os modos de representação vão intensificar esta realidade. Em outras palavras, a imagem recriada pelo ilustrador pode ser tomada como o que aconteceu na realidade, porque é isto o que o aluno espera ver, isto é o como poderia ter ocorrido, transforma-se no é assim que é, ou é assim que foi.

Finalmente, há o modo documental, que trata o mundo da ação de uma forma inspiracional. Ele está relacionado à Ciência Social e à tecnologia, envolvendo crítica social ou política. Enquanto estes modelos podem ser distinguidos analiticamente, em termos práticos a situação é mais complexa. Frequentemente, na criação de uma imagem particular, mais de um modelo pode ser empregado. Além disso, a imagem impressa pode ser interpretada de acordo com modelos diferentes, em épocas diferentes, na medida em que novas perspectivas são acrescentadas a ela.

Todos estes atributos da imagem impressa nos livros atuam intensamente na sua interpretação. Entretanto, porque ela é tida como não modificável e analógica, existe o perigo, na análise destas imagens, de que a

construção de intenções retrospectivas, mais do que a análise substanciável, seja usada para legitimar a apropriação interpretativa da imagem em discurso específico. Assim, a análise visual, em oposição à mera interpretação, depende mais da sua capacidade de avaliar e estimar as possibilidades contextuais do que de um ato de simples tradução, de acordo com a postura presentista. Embora possa teoricamente ser indefinido, o significado é também histórica e culturalmente determinado. Desde o momento de sua criação, a imagem do livro didático significa alguma coisa, expressando a intenção dos autores do livro. Enquanto este significado permanecer com ela ou for recuperável por meio da pesquisa histórica, ele se tornará estratificado sob outros significados atribuídos à imagem. Estes podem se encontrar em total oposição à intenção do artista responsável pela produção da obra de arte, uma vez que conjuntos diferentes de conhecimentos são considerados significativos, à medida que a imagem impressa é usada para expressar preocupações diferentes (DEBOIS, 1998, p. 45).

Se pensarmos na composição do livro didático, percebemos que a articulação texto escrito-imagem iconográfica, reproduz as técnicas positivistas de exposição. As imagens vistas como provas documentais e ilustrações, aparecem junto aos textos, aos mapas e aos gráficos.

A circunscrição cultural que possibilitou uma representação iconográfica de ser escolhida como “ilustração” determinou e validou o momento fotográfico, expressando ao menos uma parcialidade cultural, um conceito sobre o que é fotografável ou o que deve ser mostrado ao estudante (BORDIEU, 1999, p.73), e que por isso pode representar a história do Brasil. Todavia, as circunstância, a visão e intenção pessoais dos produtores destas imagens, estão presentes no interior desta estrutura geral e existem sob forma de um relacionamento reflexivo com estruturas culturais mais amplas. As respostas individuais na criação de imagens, diferem entre si consideravelmente, nos recortes, nas cores e acabamentos, nos tamanhos e nas

legendas. Ao mesmo tempo em que ninguém discorda ser o indivíduo um produto de sua cultura, o emprego de uma visão excessivamente coletivista não consegue se acomodar à diversidade infinita do registro impresso. A imagem do quadro pela própria natureza, é do passado. Contudo, também é do presente. Ela preserva um fragmento do passado que é transportado em aparente totalidade para o presente. O "lá e então" transforma-se no "aqui e agora" (BARTHES, 1984, p. 125). Os próprios imediatismo e realismo das reproduções de pinturas, diferenciam-na de todos os outros mecanismos através dos quais temos acesso ao passado. A fotografia do quadro histórico oculta o seu próprio ato de produção, reduz a participação do fotógrafo e do ilustrador na elaboração dos recortes de imagem, ocultam as relações de constituição da imagem fotográfica, que busca repetir mecanicamente o que jamais poderia ser repetido existencialmente" (BARTHES, 1984, p.128). A foto do quadro histórico, associada a fotos as mais diversas nos livros didáticos, apaga as diferenças específicas de cada uma das imagens e dá o caráter à pintura da idéia de repetição do tempo, que pode ser aprisionado, e exerce muita força sobre os jovens leitores. Ao mesmo tempo, como já dissemos, esta expectativa de leitura de imagens não deve ser encarada como natural, dado que a criança é educada na valorização de olhares rápidos. A imagem do quadro histórico no interior do livro didático, perpetua o passado de um modo insidioso, negando o tempo, apresentando uma visão de infinitude temporal, um presente etnográfico, valorizando e ocultando questões intrínsecas à sua compreensão. Intimamente relacionado ao deslocamento temporal, em um contexto fotográfico, está o deslocamento espacial. Na criação de uma imagem, a tecnologia de impressão do livro didático dá forma ao mundo. O ângulo dos recortes, a capacidade de impressão a cores, o tipo de papel e o tipo exposição escolhido em relação ao texto determinam e moldam ainda mais o momento de montagem do livro, bem como o momento de leitura da imagem. O quadro histórico, na sua

especificidade de criação isola um único incidente da história de forma narrativa. Ela torna o que não houve registro imagético em o que possivelmente aconteceu, torna o que era invisível em visível, o despercebido em percebido o complexo em aparentemente simples e vice-versa. O detalhe inevitável criado pelo artista transforma-se em um símbolo para o todo, já a intervenção do responsável pela “ilustração” pode ocultar algumas das características da imagem inicial, valorizando determinadas cenas do quadro e induzindo o espectador a admitir o específico como generalidade, tornando-se um emblema de verdades mais vastas sob o risco de estereotipar e deturpar a informação apreendida.

O real ou o natural ou autêntico, e os elementos selecionados para representar essa “realidade”, dependem da condição dos objetos envolvidos dentro da classificação geral de conhecimento e da representação desses objetos, de uma forma que seja compreendida como real pelo espectador.

Panoramas das pesquisas sobre livros didáticos.

O livro didático é utilizado, em grande parte das vezes, como instrumento pedagógico, e é dirigido para o público infantil. Por isso, seus autores procuram apresentar os textos e as imagens adaptados a uma linguagem simplificada. Tal fato acaba por garantir, tanto uma facilidade de leitura pelas crianças, como mercado certo para os livros .

Os pesquisadores brasileiros sobre livros didáticos concordam com o aumento significativo de reproduções de imagens nos livros didáticos de todas as matérias curriculares, a partir das décadas de 1960 e 1970. Ao mesmo tempo, é consenso hoje no Brasil que a popularização dos livros didáticos foi direcionada pelas políticas de aumento da rede pública de ensino e pelas políticas de distribuição dos livros aos estudantes. A intervenção do

Estado como financiador, maior comprador e distribuidor do livro, tem sido decisiva para o aumento da produção de livros pelas editoras.

Existem muitos estudos que privilegiam o tema do livros didático. Estes estudos ganharam muito força a partir da década de 1970, no Brasil. O levantamento destas pesquisas - teses, dissertações, artigos e livros escritos nas décadas de 50 a 80 - foi realizado em projeto desenvolvido na UNICAMP⁵³, que organizou o catálogo analítico **O que sabemos sobre os livros didáticos**. Apesar de encontrar-se desatualizado, pois não constam os dados referentes às pesquisas do final da década de 80 e os da década de 90, é ainda hoje um instrumental importante para localizarmos os trabalhos realizados neste período.

Entre os artigos⁵⁴ que fazem análises do estado da arte da pesquisa com livros didáticos no Brasil, destaca-se o texto de GALZERANI,⁵⁵ que indica as tendências epistemológicas que mereceram estudos até o final da década de 80. Esta historiadora destaca as áreas de concentração das pesquisas e as divide em quatro tipos de estudos:

“Estudos positivistas que apresentam um conjunto de dados e informações, obviamente não neutros, mas que se

⁵³ Encontra-se mais informações no livro UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Biblioteca Central. Serviço de Informações sobre o livro didático. **O que sabemos sobre o livro didático: Catálogo analítico**. Campinas: UNICAMP, 1989.

⁵⁴ Os estudos no Brasil sobre livros didáticos concentram-se principalmente em grupos de pesquisa ligados às instituições públicas, destacam-se : Biblioteca do livro didático pertencente ao Centro de Memória da Faculdade de Educação da USP, o grupo de pesquisa do IEL da UNICAMP, CEALeE(Centro de Alfabetização, leitura e escrita) da Faculdade de Educação da UFMG e da ALB (Associação de Leitura do Brasil) responsável pela organização do COLE (Congresso de Leitura que realiza-se na UNICAMP). Em relação as pesquisas que tem como objeto de pesquisa os livros didáticos destacam-se os trabalhos desenvolvidos na França por Alain Choppin no INRP responsável pelo banco de dados Emanuelle. Os estudos na Espanha concentram-se nos trabalhos de Gabriela Alsenbach Pertencente ao Manes – Universidad Nacional de Educacion a Distancia - Espanha. Encontramos também trabalhos no Archivo Virtual de la Edad de Plata . Na Alemanha destacam-se os trabalhos do George Eckest Institute for International text book Research . Na suécia destacam-se os trabalhos de Egil Berse Jonhsen ligado a The International Association for Research on text books and Educacion Media . Na Inglaterra destacam-se os trabalhos de David Hamilton. Na America Latina damos destaque ao Museo Pedagógico José Pedro Vareta em Montevideo – Uruguai, ao Museo de la Escuela Bonarese através do Projeto Histelea da Universidade de Lujar – Argentina.

⁵⁵ Ver Galzerani, Maria Carolina Bovério “Belas Mentiras? A ideologia nos Estudos sobre o Livro Didático” In Pinsky,Jaime e outros, O ensino de Hstória e a Criação do Fato .São Paulo, Ed . Contexto,1988.

submetidos ao crivo de uma análise crítica, podem servir como matéria-prima aos profissionais num outro tipo de trabalho ;

Estudos funcionalistas, que se preocupam com a função do livro didático na escola ou na sociedade, mas acabam imprimindo às suas análises um caráter notadamente mecanicista;

Estudos estruturalistas, que ao buscarem a explicitação da estrutura (ou seja da organização mais ampla, seja social, política, econômica ou mental) da qual o livro didático faz parte, permanecem demasiadamente presos a este pólo do problema e se esquecem da dimensão microfísica, mais miúda, mais específica que o livro didático também contém. Assim sendo mostram-se, em geral, excessivamente generalizantes;

Estudos materialista-dialéticos propõem-se, por sua vez, (pelo menos teoricamente), a analisar o livro didático em sua relação dialética com a sociedade; isto é, como elemento instituído, como produto, e ao mesmo tempo, como elemento que também institui, que cria a vida social” (1988 p.106).

Na tentativa de problematizar a visão “materialista dialética”, então colocada em ação nas décadas de 70 e 80, no que respeita aos livros didáticos, focaliza a obra de Nosella, **As Belas Mentiras** publicada em 1981.

Centra seus questionamentos na visão de “ideologia” por ela vinculada, ou, mais especificamente, na sua conclusão de que os livros didáticos deste momento são “ideológicos”, isto é, são o *locus* das “belas mentiras” da classe hegemônica. Ao construir sua argumentação GALZERANI chama a atenção em relação à visão unidimensional sobre a ideologia nos textos didáticos, impressa por Nosella. Isto é, ideologia como sinônimo de “mentira” em contraposição à verdade e a neutralidade. Neste sentido, Galzerani contribui para o resgate das dimensões dialéticas contraditórias dos discursos dos textos didáticos. Além disto, já na década de 1980, traz a tona a importância do leitor enquanto também sujeito de suas próprias visões, relativas ao livro didático.

Dentre as pesquisas relativas aos livros didáticos, produzidos no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, imprimo destaque ao importante trabalho de Barbara Freitag. Para esta autora, o Estado brasileiro, principalmente pós-republicano, não abriu mão de assegurar ao poder político um direcionamento dos conteúdos programáticos dos livros didáticos de história. Segundo B.Freitag, a história do livro didático no Brasil está intimamente ligada à política do livro didático instituída pelo Estado.

A autora demonstra que as políticas governamentais que vigoraram no período que compreende o final da década de 60 e início da década de 70, dão novas formas aos livros didáticos . É nesta época, segundo Freitag, que o modelo anglo-saxônico passa a ser considerado mais eficaz. Este modelo altera o acabamento dos livros, do ponto de vista econômico e técnico, abre espaço para mudanças na composição imagética e publicitária dos livros e de maneira mais pragmática interfere do ponto de vista político no sistema educacional .

De acordo ainda com FREITAG, no regime militar, com a assinatura do acordo MEC/USAID – 1964 a 1969, o qual envolveu diretamente a Comissão do Livro técnico e do Livro didático (COLTED).

“..a elaboração de cartilhas e livros didáticos cujos conteúdos, forma(letra, desenho, etc) e até mesmo fundamentação psico-pedagógica seguia as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implementação desse programa de “ajuda”⁵⁶ (1993, p 56).

Os estudos sobre livros didáticos do final da década de 80 e da década de 90 não estão sistematizados; parafraseando MUNAKATA posso afirmar que:

⁵⁶ Em 1967 foi instituída a obrigatoriedade escolar de oito anos e as mudanças para o modelo anglo-saxônico da escola/ universidade.

“Segundo Cordeiro (1994), nos anos 70 e 80 publicaram-se, entre artigos e livros treze textos sobre livros didáticos de história, cuja "maioria(...) tem operado em termos da análise ideológica, examinando os seus textos quanto à consistência teórica e aos conteúdos vinculados” (1997,p . 64).

Outro trabalho já citado, de Munakata, trata de importante contribuição aos estudos sobre o livro didático, na medida em que amplia a visão de produção do livro didático e insere as figuras do leitor como sujeito ativo, capaz de ressignificar visões e sensibilidades, relativas ao livro didático.

Tudo isto porque se aproxima das contribuições teórico-metodológicas da História Nova (Roger Chartier e Robert Darton). Mais particularmente, a tese de doutorado de Kazumi Munakata busca descrever e analisar as práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção do livro didático. Mais especialmente, a tese centra-se nas seguintes questões:

1 – Analisa a dimensão do mercado brasileiro de livros didáticos, dentro da história e suas relações com as políticas de distribuição dos livros didáticos nas escolas .

2- Ressalta a relação do mercado livreiro com as ações do Estado - que é o principal consumidor - e procura analisar as reações e ações dos agentes efetivos (vários autores) nas várias fases que caracterizam esta relação.

3- Destaca as práticas de trabalho desenvolvidas pelas pessoas envolvidas nos processos de produção do livro didático, não abstraindo do exame do processo de produção de livros didáticos, os aspectos técnicos da edição e da editoração.

4- O trabalho é complementado com entrevistas com editores e autores, as quais fornecem representações e demonstram a expectativa que os próprios agentes têm a respeito de suas práticas .

O trabalho de MUNAKATA ganha relevância especial quando ele apresenta depoimentos de autores e editores, demonstrando que as relações entre autor e editor podem muitas vezes ser conflituosas. Além disso, ele busca traduzir as questões que envolvem o acompanhamento do trabalho de arte pelo autor. Munakata destaca ainda, algumas relações importantes situadas no trabalho de arte, isto é, como são feitas as escolhas das imagens, os recortes, e o estudo da diagramação .

Quanto à tese de doutorado de A. S Almeida Neto, **O ensino de História no período Militar, Práticas e Cultura Escolar**, nesta, o autor analisa os discursos dos livros didáticos deste período, apontando para a característica dos governos militares em abusar do discurso ideológico. Este autor indica que é através do poder do Estado sobre as editoras que os livros didáticos passam a fazer parte desta perspectiva. Para Almeida Neto, as imagens iconográficas construídas da história do Brasil nos livros didáticos e que pertencem ao currículo do ensino de História, aparecem também nas comemorações e festas cívicas, sendo recorrentes nas telas da televisão e nas revistas de grande circulação do período (décadas de 1960 e 1970). Reproduções de quadros aparecem frequentemente nas revistas Cruzeiro ilustrando reportagens ou como posters comemorativos do dia da independência. Almeida Neto também dedica um capítulo especial sobre as iconografias nos livros didáticos deste período; no entanto, faz apenas a constatação da variedade de imagens, da incorporação da história em quadrinhos ao texto didático, com o objetivo de demonstrar que a função da representação iconográfica era a de ampliar as vendas ou de deixar o livro didático menos árido para os alunos. Ainda, reconhece também, que as imagens são transmissoras de valores e idéias, e ao serem carregadas de

conteúdos e simbologias, formam e informam. O autor encerra o capítulo com algumas perguntas que permanecem em aberto: Qual a eficácia destas ilustrações? Qual seu efeito e ou impacto sobre o imaginário? Até que ponto elas poderiam influenciar uma visão de mundo e da história? (ALMEIDA NETO,1989, p.102).

Por sua vez no que respeita a tese de Paulo Meksenas, **A produção do livro didático: sua relação com o Estado, autor e editor**. São Paulo: FE-USP-1992, nela o autor relata versões de autores e editores, a respeito do material pedagógico que produziram (livros do segundo grau). Traz vários depoimentos, os quais foram muito ricos para o desenvolvimento desta dissertação. Nesta pesquisa, o autor procura destacar as condições sociais da produção e de consumo do livro didático. Faz um exame de conteúdos dos livros analisados e propõe a sua compreensão a partir das condições históricas, nas quais são produzidos. Visa assim, contribuir para as situações histórico-pedagógicas, nas quais o livro didático é consumido.

Não podemos, finalmente, deixar de citar as contribuições do historiador Luís Villalta . Refiro-me a seu artigo **Concepções do Cotidiano no Livro Didático** que tem o objetivo de analisar as concepções de cotidiano que aparecem nos livros didáticos e paradidáticos de História. O autor busca observar em que medida essas obras incorporam as discussões historiográficas mais recentes.

A partir da década de 80 e na década de 90 as abordagens relacionadas aos livros didáticos de história no Brasil ganham bastante espaço nos congressos ligados ao ensino de História⁵⁷ .Destacam-se os seguintes temas: 1) Estudos das práticas de leitura e formas de apropriação dos livros didáticos;2) circulação e estratégias editoriais; 3) história da disciplina e livros

⁵⁷ Ver em Relatórios de GT livro didático Villalta (Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, UNICAMP, Faculdade de Educação - GPOMEMO, 1999., Kasumi (Relatório do GT livro didático IV perspectivas para o ensino de História - UFOP - 2001 e Juçara (Relatório do GT livro didático, Perspectiva do ensino de História - João Pessoa - 2001).

didáticos; e 4) livros didáticos de história: conteúdos e tendências historiográficas. Nos últimos encontros, principalmente no ano de 2001, destacam-se também pesquisas sobre as iconografias nos livros didáticos, valorizando-se as formas plurais de leitura a elas relacionadas.

A pesquisa com iconografias de livros didáticos

Muitos dos pesquisadores de livros didáticos focalizados, privilegiaram a análise textual escrita em detrimento da análise das imagens iconográficas, chegando a identificar as produções escritas como as responsáveis pela transmissão das visões de mundo contidas no livro⁵⁸.

Apenas em artigos a serem citados logo abaixo, localizei trabalhos específicos que privilegiam o tratamento dado às representações iconográficas dos livros didáticos brasileiros. Quanto às dissertações e teses voltadas para os livros didáticos, no Brasil e no mundo são raros os capítulos relativos à temática ora priorizada.

Dentre os pesquisadores que mais tem se preocupado com as iconografias em livros didáticos de História, destacam-se os franceses. As pesquisas tem abordado dois aspectos fundamentais, quais sejam recuperar desde o século XIX e início do XX o acervo iconográfico que se constitui no período e o papel que desempenhou na configuração de uma memória histórica, incorporada por amplos setores escolares - na medida em que a escolarização atingia a maior parte da população. Pesquisas que enfatizam o aspecto ideológico das ilustrações, como o caso de Amalvique que estuda a galeria de heróis representadas nas obras didáticas de História. Outro aspecto que tem sido abordado, refere-se à evolução das técnicas gráficas e ao

⁵⁸ Esta afirmação está ancorada na grande quantidade de análises sobre o livro didático que privilegiam a análise textual em detrimento de uma análise conjunta textos/imagens.

acompanhamento das transformações e da caracterização dos tipos de imagens na composição dos livros de história, analisando seus aspectos quantitativos, os quais parecem concorrer, cada vez mais, com os textos escritos (GAULUPEAU,1993,p.110).

Na Espanha, encontramos alguns trabalhos dirigidos pelo projeto Manes, da Universidad Nacional de Educacion a Distância, Facultad de Educacion, Departamento de Historia de la educacion e educacion comparada. O projeto Manes tem como objetivo principal fazer a investigação dos manuais escolares produzidos na Espanha, Portugal e América Latina, durante os séculos XIX e XX. Este projeto possui um programa de doutorado com o título “Historia del currículo: el libro escolar”, e que privilegia o tratamento do tema das ilustrações a partir do curso “Las Ilustraciones en los manuales escolares”, ministrado pelo Prof. Dr. Federico Gomez de Castro .

No Brasil, quase não encontramos pesquisas especialmente dedicadas à produção iconográfica na área de História. Dentre elas destacamos, o artigo produzido por Circe Bittencourt, no qual trata das imagens iconográficas nos livros didáticos de História do século XIX e início do século XX. Destacam-se, ainda, alguns artigos que buscam analisar como determinados segmentos sociais têm sido representados, especialmente os indígenas e a população negra, nas imagens iconográficas de livros didáticos brasileiros.

BITTENCOURT focaliza também, em sua tese de doutorado, **Livro didático e conhecimento histórico**, São Paulo: USP , 1993, a história do livro didático brasileiro, no período que corresponde à instalação do Estado Nacional. Seu recorte temporal vai do final do século XIX até a primeira década do século XX. Analisa, assim, o momento histórico onde as propostas de ampliação da rede escolar brasileira ganham muita força .

A autora, em um dos capítulos da tese, discute a questão da representação iconográfica nos livros didáticos, editados no século XIX e

início do século XX. Neste capítulo, ela trás à tona comparações entre diferentes imagens iconográficas dos livros didáticos, concentrando sua análise nas visões de mundo que cada iconografia pode representar. Neste caso, destaco o trecho, a seguir, o qual faz referência a dois livros consultados nesta pesquisa:

“No caso dos livros de História do Brasil, considerando a questão da ilustração em seus aspectos de conteúdo e metodológico, pudemos observar uma evolução bastante significativa a partir do final do século XIX.

O primeiro livro de História do Brasil ilustrado foi o de Joaquim Maria de Lacerda, feito para a escola primária, possuindo uma enorme galeria de vultos “ilustres”. Retratos de “grandes Homens”(…) O Índio foi, desde os primórdios da ilustração na literatura escolar, o personagem preferencial dos livros de história. As cenas protagonizadas pelos índios evidenciam coerentemente as tendências e abordagens históricas dos autores. Comparando, por exemplo, os índios apresentados por João Ribeiro, verificamos uma postura completamente diferenciada da belicosidade ilustrada por Olavo Bilac e Coelho Netto em seus textos escolares” (BITTENCOURT, 1993, p 308).

A autora também dá destaque para as “ilustrações” do compêndio de Seignobos, e com o livro de Lavissee, pois estes autores criaram livros que buscavam uma forma de leitura articulada entre os signos iconográficos e o escrito, direcionando a leitura pelas informações contidas abaixo de cada imagem apresentada. “Eles se tornaram o modelo que as gerações de autores e editores, franceses e brasileiros, se esforçaram a seguir” (BITTENCOURT, 1993, p 300).

A autora Lana Mara de Castro Siman produziu um livro onde analisou imagens nos livros didáticos, cujo título é **Inaugurando a História e Construindo a Nação - Discursos e imagens no ensino de História**, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Nesta obra dedica um capítulo ao estudo das

imagens da história nacional, “ricamente povoada de símbolos, heróis, batalhas ganhas e perdidas, pinturas, documentos – monumentos que compõem os imaginários coletivos e nutrem as identidades, conformando a consciência nacional”(2001,p.155).

Quanto aos estudos que analisam com maior profundidade os livros didáticos do período da ditadura militar brasileira, estes apresentam análises superficiais em relação à utilização da iconografia. Voltam-se para análises do aspecto ideológico, através do qual alguns recortes temáticos são apresentados. No entanto, os trabalhos que discutem o livro didático neste período indicam na maioria das vezes, o aparecimento de uma grande quantidade de imagens iconográficas ou tipos de representações de determinados setores sociais que aparecem no livro didático (MENEZES,1983, ROCHA, 1984)⁵⁹

Num breve levantamento, constatamos entre os pesquisadores arrolados pelo CNPq que trabalham com imagem iconográficas, que a maior parte dos trabalhos caracteriza-se pelo estudo da imagem fotográfica, dando ênfase as seguintes linhas de pesquisa: organização de acervos fotográficos, direitos do autor, história da fotografia, iconografia fotográfica. Identificamos alguns estudos sobre Semiologia da imagem, que priorizam um tratamento da iconografia como signo⁶⁰.

⁵⁹Os trabalhos que tem por objeto análises de temas específicos nos livros didáticos até a década de 80 são dentre outros: Menezes, C. "As representações do índio no livro didático" In MUSEU do Índio- 30 anos; 1953-1983. Rio de Janeiro, 1983. P.51-8. Edição comemorativa. Rocha, E.P.G. "Um índio didático; notas para o estudo de representações" In: ROCHA, E.P.G. Testemunha ocular. São Paulo: Brasiliense, 1984.p.13-14. HOLLANDA,G."A pesquisa de estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. Educação e ciências sociais, Rio de Janeiro, 2(4): 77-119,mar.1957. NEGRAO,E.V. "Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infante juvenis, "Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 65:52-65,maio 1988. NUNES,M.F. Critérios psicológicos no livro didático; uma análise crítica dos conteúdos de estudos sociais"História :Questões E debates,Curitiba,3(5):167-73, dez.1982. PINTO, R.P.& MYAZAKI,N., coord. "O índio" nas nossas escolas. São Paulo, F.G.V. 1985.

⁶⁰ A crítica que procura no signo o princípio estrutural do fato artístico afirma-se como ciência dos signos, semiologia, e já não deduz as suas metodologias de uma filosofia da arte ou de uma estética, mas da lingüística". Ver mais em Argan, Giulio Carlo - Arte e crítica da Arte. Editorial Estampa, Lisboa, 1988, p. 157.

Capítulo 2

Produções iconográficas em livros didáticos do oitocentos e início dos novecentos. Aproximação analítica de representações iconográficas paradigmáticas .

O livro didático de história monarquista de Joaquim Maria de Lacerda, **Pequena história do Brasil**, possui muitas representações iconográficas, e foi utilizado no então nível ginásial que equivaleria hoje, às últimas séries (5^a a 8^a) do ensino fundamental. Neste livro, aparecem reproduções das obras de arte de Jean de Léry, publicadas em *Viagem à terra do Brasil*, provavelmente da edição de 1878, de Gaffarel, e de Jean Baptiste Debret, publicado em *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, das edições francesas de 1834 e 1839. Dentre as gravuras destas obras, algumas delas foram assinadas por Navellière & Marie. São desenhos de gravuras que constituíram o conjunto iconográfico do livro, tornando-se imagens canônicas utilizadas pelos jovens brasileiros desde o final do século XIX até parte do século XX. Foi só no início do século XX, que estas iconografias foram impressas em livros didáticos à cores no Brasil. Elas foram realizadas por Felisberto de Carvalho, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto. (BITTENCOURT,1993, p. 296). No entanto, esta prática de produção de livros didáticos com imagens à cores , vai ganhar força somente após a década de 1960.

Na presente análise focalizo também o livro **História do Brasil** do republicano João Ribeiro, editado a partir de 1900. Este livro segue um padrão iconográfico semelhante ao livro anterior, apresentando gravuras em preto e branco. No entanto, demonstrarei a seguir que existem diferenças,

relativas seja à técnica de impressão, seja às concepções outras que nortearam tais elaborações.

Ao analisar o padrão de leitura que poderia ser estabelecido pelos livros didáticos pesquisados, enfatizo que as iconografias registravam gestos e posturas baseados, em grande parte das vezes, nas formas de representação européias. Isto impunha aos alunos os conteúdos das gravuras, que se destacavam por representar um ideal europeu de civilização. É possível reconhecer também que o livro de João Ribeiro, do início do século XX, trabalha com imagens, de forma a fazer uma ligação das iconografias com os costumes dos povos, procurando, ao mesmo tempo, estabelecer representações de verdades, relativamente à época focalizada.

Bittencourt, ao apresentar o pensamento do autor francês Lavis - que escreveu uma versão da história da França ilustrada, e cuja forma de compor textos e imagens foi muito reproduzida por autores brasileiros - destaca que a memorização era o processo que comandava a leitura nesta época e era a responsável pelo processo de aprendizagem:

“Lavis, ao reforçar o uso das imagens nos livros escolares, pretendia desenvolver a inteligência da criança e sua “capacidade de memorização”. A memorização era a tônica do processo de aprendizado e era a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. (...) Esta concepção de aprendizado fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar não foi ignorada pela obra didática. A memorização era um pressuposto básico para a aprendizagem e o “saber de cor” se impunha como método de ensino que os autores buscavam incentivar” (1993, p. 310).

As imagens faziam parte deste processo, pois os autores acreditavam que a memorização da iconografia facilitava a aquisição da memorização do texto escrito. Isto caracterizava um tipo de escola brasileira

do século XIX, onde as marcas da cultura oral eram ainda extremamente fortes. Aliás, segundo BITTENCOURT:

“ a instituição escolar nasceu para criar uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, não pode afasta-se ou eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas. A escola e seus livros didáticos foram obrigados a se submeter a mecanismos semelhantes para impor o saber erudito que pretendiam disseminar.” (BITTENCOURT, 1993, p. 315)

Nesta escola oitocentista olhava-se tendencialmente para as imagens como pontos de apoio e de estímulo ao ato da memorização (tanto oral como escrito), ou ainda, como marcações, a partir das quais os leitores/alunos atentamente poderiam observar as “verdades” a serem registradas (tanto de forma oral, como escrita).

Análise do livro de Joaquim Maria de Lacerda

O livro consultado foi o **Pequena história do Brazil por perguntas e respostas**. “Ilustrada com muitas gravuras e retratos dos homens notáveis, 1890. Para uso da Infância Brasileira pelo Dr. Joaquim Maria de Lacerda. Membro da Arcadia Romana. Nona edição aumentada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro : B.H. Garnier, livreiro – editor. Paris: - Vvo. E. Mellier. Obra aprovada pelo Conselho da Instrução publica”.

Teve sua primeira edição com a quantidade de 10 mil exemplares publicada por volta de 1870. Esta é a nona edição, sendo que a segunda edição foi editada em 1880.

Este livro tem a forma francesa de catecismo, baseado em perguntas e respostas e privilegia a história de personagens pertencentes às classes dominantes. O tamanho do livro é de 18 por 11 cm, possui 160 páginas e apresenta 52 gravuras, sendo 44 retratos e 8 gravuras, baseadas em desenhos de artistas. Os retratos, em sua maioria, são assinados pelos gravadores Navellier & Marie. As gravuras, por sua vez, não possuem nenhuma identificação de seu produtor.

LACERDA (1890, p.4) divide o livro em 6 períodos:

“1º Período – Desde o seu descobrimento até o domínio hespanhol (1500-1580).

2º Período – O Brazil debaixo do dominio hespanhol (1580- 1640).

3º Período – Desde a Restauração de Portugal até a chegada da familia real ao Brazil (1640 –1808).

4º Período – Desde a chegada da familia real até a independencia do Brazil (1808 – 1822).

5º Período – Reinado de D. Pedro I (1822-1831).

6º Período –Reinado de D. Pedro II até proclamação da República.

As gravuras de indígenas

O livro apresenta inicialmente quatro gravuras relacionadas aos povos indígenas. Na página 11 aparece a gravura da **Taba** ou **aldêa india** e a gravura de **armas e enfeites índios**. Na página 13 são destacadas as imagens do **Combate singular entre dous Aymorés** e o **Ataque dos indios Guaycurús**. A primeira imagem da taba aparece ocupando a metade superior da página. É a representação de uma moradia indígena em um espaço circular (elíptico devido a construção em perspectiva). Traz como

legenda, “Taba e aldêa India”. O texto escrito indica as várias tribos indígenas, nomeando-as (os tamoios, os carijós, os tupinambás, os tupiniquins, os cahetês, os tabayares, e os pitagoares), através da figura é possível ler (com legenda apresentando vocábulos no singular), que todos esses povos viviam em tribos e moravam em tabas, com este formato. Esta obra, portanto, cria uma generalização, ao tratar as formas de moradia dos índios brasileiros.

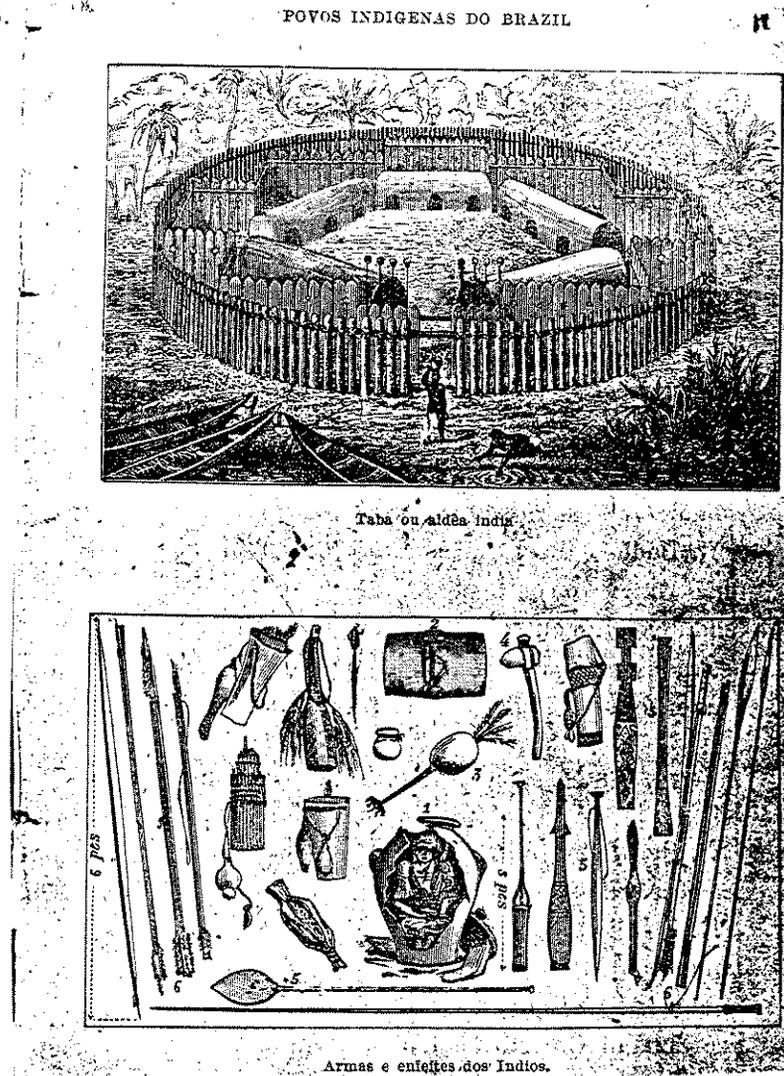


Fig. 1- Taba ou aldêa India , Armas e enfeites índios (LACERDA ,1890).

A figura apresenta, ainda, ao fundo uma mata com várias palmeiras. O círculo formado pela taba é cercado de forma regular com varas cortadas do mesmo tamanho. Há uma entrada central, onde dois portões aparecem. Simetricamente, estão colocadas quatro estacas com crânios

humanos em cada lado destes portões. As moradias são formadas por cinco estruturas cilíndricas com três portas em arco cada uma. Cada estrutura é separada por uma cerca de madeira grossa e pontiaguda, com *oculuns* no meio deles. Ao centro da moradia aparece um pátio vazio. Dois personagens são vistos no centro da composição. Um em frente ao portão em pé e o outro a sua direita agachado, pegando água. Ao seu redor, três botes completam a composição do lado esquerdo que, em conjunto com uma folhagem, completa a composição deste espaço da imagem.

A iconografia é harmônica, centralizada, apresenta-se quase que totalmente simétrica. Isto é, percebe-se que o desenho é calculado geometricamente. Portanto, podemos afirmar que as teorias matemáticas, utilizadas por pintores europeus nesta época, são largamente empregadas na composição do desenho.

Esta imagem tem relação com a próxima iconografia apresentada na página 13, **Combate singular entre dous Aymorés**. Ela é constituída por sete figuras de indígenas, semi-nus, com tangas e armas nas mãos. Quatro destes indígenas estão lutando entre si, formando dois pares de lutadores. As outras três figuras assistem aos combates e apoiam-se na vegetação, que faz o fundo da gravura.

Estas duas imagens se relacionam à uma questão escrita, a qual aparece na página anterior:

“P. Quaes são os usos e costumes característicos d’essas tribus selvagens ?

R. Vivão errantes; andavão em nudez quasi completa, trazendo apenas enfeites de pennas de varias côres ; alimentavão-se da caça, da pesca, de fructas e raizes; guerreavão-se de continuo umas ás outras; e antropóphagas quasi todas, devoravão os prisioneiros.

P. De que armas se servião os Indios do Brazil?

R. As principaes armas são o arco e a flecha, que manejavão com admiravel destreza, e a maça ou clava, feita de páo durissimo e pesado, a que chamavão tacape.

P. Que religião professavão os índios do Brazil e quaes erão os seus sacerdótes?

R. Póde-se dizer que os Índios do Brazil não tinham religião ou culto algum. Seus pagés erão pretendidos feiticeiros e adevinhadores, que vivião retirados em palhoças e em grutas, e exercião immenso imperio nos animos dos selvagens.” (LACERDA, 1880, p. 12).

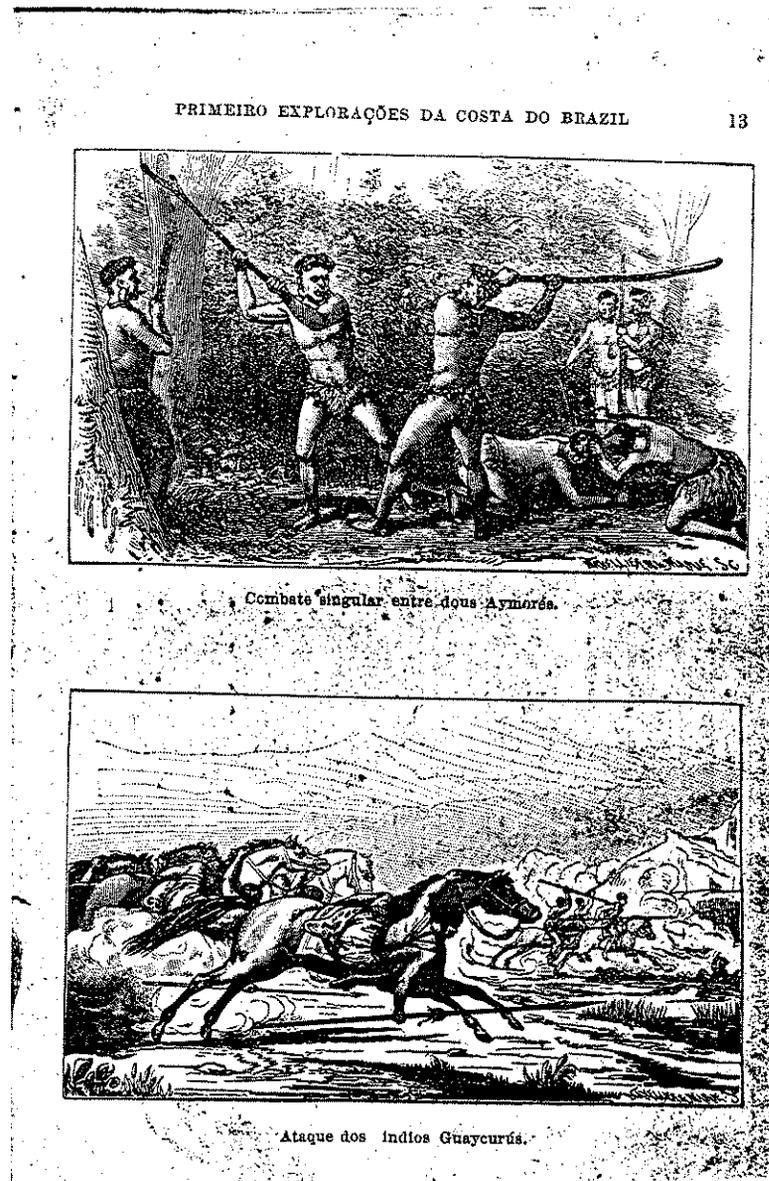


Fig. 2 – Combate singular entre dous aymorés , ataque dos índios guaycurús (LACERDA, 1890).

Nas duas gravuras restantes aparecem armas e enfeites dos índios, expostos de forma ordenada, com arcos, flechas e lanças, dos dois lados da figura; elas são acompanhadas por clavas e máscaras e no centro aparece uma urna funerária e instrumentos musicais. A outra figura traz a imagem de índios montados a cavalo, armados com lanças em uma ataque. Não indica quem, nem o local desta batalha. Todas as imagens são assinadas por Navellier & L. Mariê. Mas não há indicação dos autores das obras originais, nas quais estes artistas basearam-se para construir estas gravuras.

Como já nos referimos, a forma de estudo/leitura privilegiada na época era decorar o texto escrito. Estas imagens podiam servir como uma forma de estimular o decorar; no entanto, apresentavam-se num plano de comunicação sempre inferior ao texto escrito, pois não era a partir delas que o conhecimento era elaborado e avaliado. O texto escrito, apresentado por perguntas e respostas, dirigia os métodos de decorar, enquanto as imagens serviam para deixar a leitura mais amena e também para marcar os pontos do texto decorados. A idéia de retrato verídico da imagem no livro didático é acionada, sendo que os referenciais de produção capazes de localizá-la como documento histórico, são totalmente apagados nas imagens e no texto escrito. A idéia de selvageria, de povos guerreiros que manipulavam armas como o arco, as flechas e o tacape, a noção de que eram povos que não tinham religião, aparecem também no texto escrito de maneira unidimensional e são reproduzidas pelas gravuras.

A imagem de Tomé de Souza

Esta imagem aparece como uma gravura em preto e branco, ocupando toda a página, o que caracteriza que o trabalho de gravação da figura era realizado em outro momento diferente da impressão textual escrita.

A imagem é caracterizada pela chegada de Tomé de Souza às terras da Bahia, e mostra o primeiro contato dos povos portugueses com os povos Tupinambás. A gravura não traz nenhuma indicação de sua autoria, nem mesmo identificação sobre a localização geográfica da chegada dos portugueses.

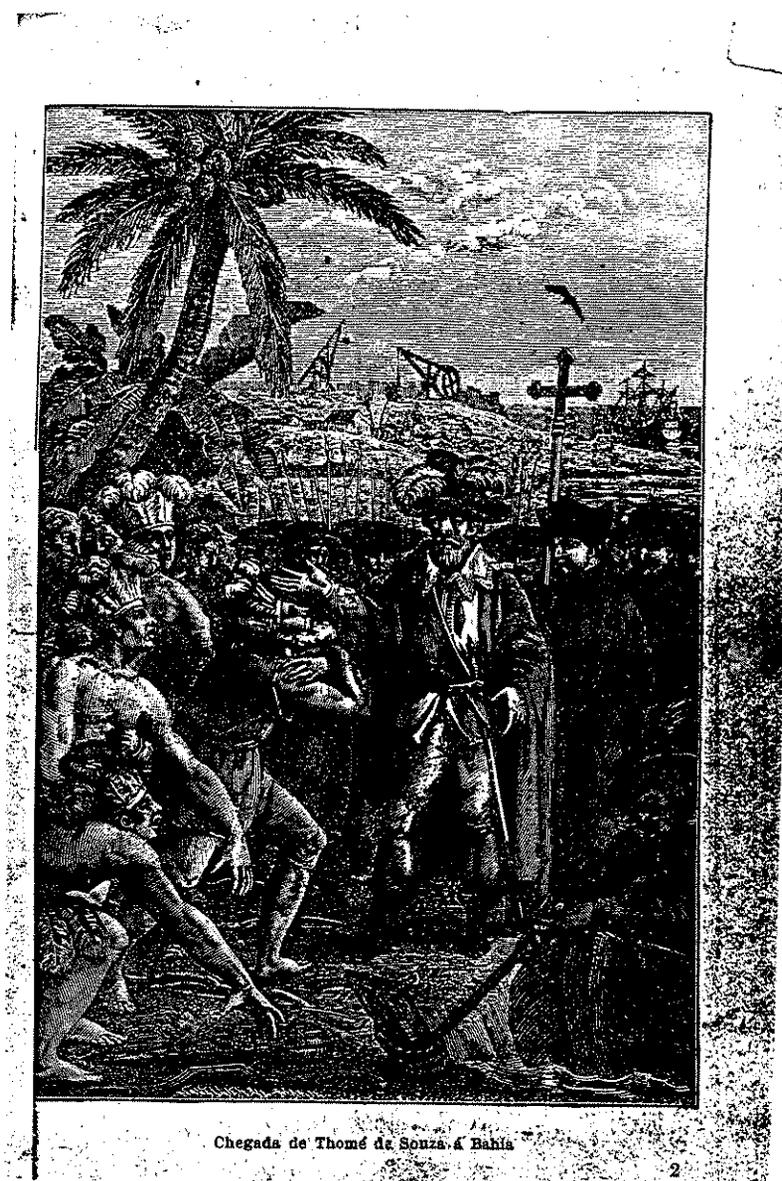


Fig. 3 – Chegada de Tomé de Souza à Bahia (LACERDA,1890, p.23).

A gravura é caracterizada por um personagem central que faz um gesto de cumprimento para quatro indígenas. Este personagem apresenta-se com rica vestimenta e capa, chapéus com plumas e botas. Logo atrás da figura principal, encontra-se um padre, que exibe um crucifixo e é acompanhado

por várias pessoas brancas, portando chapéus. Quanto aos nativos um deles apresenta-se com vestimenta simples e os outros três estão semi-nus. Todos eles usam cocares. Eles fazem reverência ao português, que é a figura central da imagem. Em primeiro plano, aparece a ponta de uma barco, o qual um marujo o prende na praia, indicando que as pessoas ali presentes desembarcaram naquele momento. Para reforçar esta informação, ao fundo e a direita da imagem, aparece a figura de uma caravela. Compondo, ainda, o fundo desta imagem, vemos estruturas que se assemelham à alavancas gigantescas e uma casa pequena sobre uma colina, caracterizando que o local já era habitado e nele havia algum tipo de organização urbana.

A imagem, não traz maiores identificações a respeito de quem seria a pessoa desembarcando e nem mesmo sobre as pessoas que o recebem. Portanto, a legenda, vai nos indicar o local e o nome do conquistador **Chegada de Tomé de Souza á Bahia** e portanto adquire um peso fundamental, no ato de leitura desta iconografia.

A leitura desta imagem, pode ser ampliada com elementos escritos fornecidos ao leitor em página posterior à sua apresentação:

“P. Que fez Caramurú á chegada do governador geral?

R. Caramurú veio logo prestar obediência a Thomé de Souza e assegurar-lhe a amizade dos Tupinambás.

P. Que cidade fundou Thomé de Souza no Brasil?

R. Thomé de Souza fundou com auxilio dos Tupinambás a cidade de Salvador, em uma altura escarpada pouco distante da praia e da Vila-Velha” (LACERDA, 1890, pg. 22).

A partir destas questões, fica caracterizado o uso da imagem iconográfica como suporte textual, que busca na narrativa iconográfica o apoio dos textos escritos que devem ser decorados pelos alunos. Para o autor, aí está o tempo que deve se paralisar, impondo uma explicação do passado que é visto por um filtro da conquista portuguesa e da idéia do progresso,

trazido pela civilização européia. Ao atentarmos para as evidências iconográficas relacionadas às escritas apresentadas no texto ora focalizado, posso enfatizar que estou perante documentos históricos produzidos pela ótica européia, *locus* este que nesta construção didática é apagado, dando lugar à imagem de História do discurso oficial, relativo à historicidade brasileira. As imagens apresentam-se tão fortes que se legitimam como históricas, formando, assim, uma proposta de leitura que tem força de produzir a História para as gerações de jovens que utilizaram esse livro.

Mais gravuras de índios



Matança do 1º bispo da Bahia e de seus companheiros



Dança guerreira et religiosa dos Tupinambás.

Fig. 4- Matança do 1º bispo da Bahia e seus companheiros (LACERDA, 1890,p.31).

Podemos perceber, no livro como um todo, a valorização de gravuras referentes aos povos indígenas; assim são apresentadas mais duas gravuras na mesma página. A primeira gravura traz a legenda: **Matança do 1º bispo da Bahia e seus companheiros**. Quanto à segunda gravura, traz a seguinte legenda: **Dança guerreira et religiosa dos Tupinambás**.

A primeira figura é caracterizada por cinco personagens em primeiro plano, onde um português se encontra de joelhos em posição de orar e um nativo se encontra logo atrás, com uma clava pronto para sua execução. Os outros três personagens representam um branco, sendo levado como prisioneiro por dois indígenas. Toda essa ação ocorre sobre um plano de fundo, onde destacam-se silhuetas de indígenas em uma batalha. No entanto, é impossível identificar contra quem esses nativos estão lutando. A legenda nos dá maiores informações sobre a figura, possibilitando-nos reconhecer o personagem que está sendo executado, ou seja, o 1º Bispo da Bahia. Além disso, esta história pode ser lida, através das duas questões que aparecem na página anterior à apresentação da imagem:

“ P. Que fez afinal este prelado ?

R. D. Pedro Fernandes Sardinha embarcou-se para Portugal, a fim de pedir providencias a el-rei.

P. Que catástrophe succedeu a este bispo?

R. Naufragando entre os rios S, Francisco e Cururipe, o bispo e toda a tripolação do navio forão devorados pelos Cahetés (1556)”
(LACERDA, 1890, p. 30).

A segunda imagem é uma gravura de uma dança indígena. É digno de nota que ela aparece também como ilustração no livro de Piletti, e que será analisada no capítulo III. Ela é caracterizada por diferenças marcantes na forma de uso da gravura, pois não apresenta coloração como no livro de Piletti. Por outro lado, ao fortalecer a imagem de que os indígenas eram selvagens, praticantes de atos incompreensíveis, bizarros, demasiadamente distantes do universo civilizado, procura estabelecer vínculos com o texto escrito – da forma que o faz Piletti na (re)produção desta imagem iconográfica.

Finalmente, citamos as gravuras que aparecem no livro e que apresentam o mesmo formato gráfico das imagens anteriores. Destaca-se a

imensa quantidade de retratos de personagens pertencentes às classes privilegiadas brasileiras. Este conjunto de iconografias privilegiadas pelo monarquista Lacerda, constrói a representação de poder, de pompa, de “civilização”, e/ou de bondade (no que respeita aos padres), relativa às classes dominantes no Brasil.

- Busto do Padre Antonio Vieira.
- Busto do almirante Dugnay-Trouin.
- Busto de Gomes Freire de Andrade, conde de Bobadelia.
- Busto de Thomas Antonio Gonzaga.
- Busto de D. João VI.
- Busto de José Clemente Perreira.
- Busto de José Bonifacio de Andrade.
- O Imperador D. Pedro I – gravura de corpo inteiro.
- Busto do Sr. D. Pedro II.
- Busto Padre Diogo Antonio Feijó.
- Busto Marquez de Olinda.
- Busto Bernardo Pereira de Vasconcellos.
- Busto de Duque de Caxias.
- Busto de D. Manuel Rosas.
- Busto de Honorio Hermeto Carneiro Leão, Marquez de Paraná.
- Busto Francisco Solano Lopes.
- Busto Francisco Manuel Barroso, Barão do Amazonas.

- Busto Manuel Luiz Osorio, Marquez do Herval.
- Busto José Maria da Silva Paranhos, Visconde do Rio-Branco.

O livro ainda é composto de uma parte final chamada “Breve Notícia”, que traz a biografia e a imagem de “alguns brasileiros ilustres”. No total, somam setenta e sete biografias e vinte e duas gravuras de bustos destes personagens.

Observações de pesquisa sobre o livro de João Ribeiro.

No prefácio da segunda edição do livro **História do Brasil** de João Ribeiro, destinado à formação de professores, e escrito por ARARIPE JÚNIOR, em junho de 1900, podemos identificar práticas pedagógicas que passavam a ser valorizadas no período. As formas de trabalho do professor, indicadas por esse texto, colocam as práticas de leitura de imagem em sala de aula como formas de indução do conhecimento histórico, que podem despertar o interesse dos alunos.

“Ora, por exemplo, temos a lição de introdução do curso. Presumo que o mestre esteja numa sala, onde se encontrem alguns mapas murais do Brasil e da Europa. Não custará a esse professor fazer a sua primeira lição chamando a atenção do aluno para os dois pontos geográficos – Portugal e Brasil - para sua situação continental e para a interposição do oceano, materializando, por assim dizer, a idéia longínqua e obscura que a leitura daria da viagem de descoberta da América do Sul. Se aí existirem os quadros da primeira missa de Vitor Meireles e de outros artistas que se têm ocupado com o primeiro movimento da nossa história, tanto melhor; poderá o dito professor reunir à primeira impressão produzida pelos mares e pelas terras distantes as figuras dos homens que tomaram parte saliente no descobrimento do Brasil e os atos mais importantes em sua ordem cronológica.

Até este ponto o discípulo não terá ouvido nenhum famoso discurso, revelador da grande sabença do pedagogo, nem tampouco terá sido torturado com preleções sobre sistemas de história ou questões de exegese como por exemplo:- seria João Ramalho o bacharel de Cananéia? – Brasil se deve escrever com s ou com z ? e outras bizantinices, que são o prazer predileto de certos nefelibatas. Nada disto; mas agora será oportuno explicar, terminando a primeira lição, o índice do livro. Essa explicação converte-se-á facilmente – e tudo depende do gênio sugestivo de quem a empreender, - num quadro sintético e pitoresco da formação do país, e assim por diante. É preciso que o menino, ao retirar-se da aula, saia com o sentimento de que o seu espírito cresceu, ampliando-se num raptó de alegria, como se porventura ele tivesse assistido à descoberta do Brasil e houvesse acompanhado o seu desenvolvimento em poucas horas”(ARARIPE JÚNIOR, prefácio 2ª edição, 1926, p.7).

Percebe-se neste texto a intenção do autor em valorizar práticas didáticas em que o professor deve criar uma ambientação sobre o fato histórico estudado, e a partir daí introduzir o trabalho de leitura dos textos. Neste caso, a utilização das imagens, de mapas e de pinturas brasileiras é indicada como instrumento que pode caracterizar as representações dos fatos. As imagens dos quadros dão à idéia ao aluno de que ele poderia estar assistindo o fato e reconhecendo os seus personagens. Isto é, a representação das pinturas são encaradas como verdades absolutas.

O livro de João Ribeiro, que os professores trabalhavam nas escolas, equivalente às 5ª séries do ensino fundamental da atualidade, era a **História do Brasil** – indicado para o curso superior. Ele foi publicado no início do século XX, possuindo muitas reedições. Consultei a 10ª edição, revista e melhorada, que foi editada pela Livraria Francisco Alves em 1926.

O livro é apresentado no tamanho 16 por 10 cm. E é formado por 467 páginas, encadernadas por costura. Sua capa é feita de papelão grosso, forrada por papel verde. Ele traz escrito na capa o nome do autor; o título **Historia do Brasil**; curso superior; versão inteiramente revisada e melhorada;

livraria Francisco Alves e os endereços no Rio de Janeiro, em São Paulo e Belo Horizonte. Não apresenta nenhuma imagem, pois nesta fase de estudo, se o professor utilizasse imagens, elas deveriam apresentar-se desligadas do livro didático. O emprego de imagens em aula era feito principalmente durante o ensino primário, mas não se desprezava tal uso em ensinos superiores a este. Neste caso, lançava-se mão de cartazes e figuras avulsas, principalmente de pinturas históricas.

Segundo ARARIPE JÚNIOR, baseando-se em Edmundo Demolis, no livro **L'education nouvelle** :

“...a história começa a ser professada desde os primeiros passos do aluno concretamente nos exercícios e diversões, fora de aula, antes de qualquer esforço de ordem puramente intelectual, e depois, quando já preparado o espírito infantil com um bom cabedal de fatos pitorescos, de figuras humanas salientadas pelo relevo da escultura, da pintura, da gravura, da anedota, passa a ser incutida ou antes coordenada quase intuitivamente sob o prestígio dos métodos superiores criados pela teoria evolutiva” (Prefácio da 2ª edição, JOÃO RIBEIRO, 1926,p.7).

Esta citação deixa bem claro que a utilização de imagens era muito valorizada nos primeiros anos do ensino primário, como forma de preparação mais lúdica das crianças a um ensino de História “puramente intelectual”.

Em relação à forma de leitura do livro didático e das imagens nele contidas, ARARIPE JÚNIOR, ainda esclarece que:

“O aluno só terá que ler do seu livro as narrações e fatos capitais da história nacional, o que se pode chamar a parte dramática dos acontecimentos; o mais fica a cargo do professor. O compêndio fornece tôdas as indicações que o devem induzir a estudar não sómente a filosofia dos fatos, a sua filiação, e as interdependências geográficas, mas também a oportunidade de exhibilas e o modo consentâneo a cada aluno de despertar o interêsse sôbre êles, servindo-se das analogias que o ambiente próximo se oferecem

como veículo de iniciação. Esta direção no compêndio é dada ao mestre inteligente com critério desejável, o que não o priva de modificá-la de acordo com a crítica que cada professor tenha conseguido fazer sobre documentos originais” (Prefácio da 2ª edição, JOÃO RIBEIRO, 1926,p.8).

Portanto, tendo em vista a importância das representações iconográficas nos livros didáticos, justifica-se neste trabalho a análise da obra de João Ribeiro **História do Brasil**, Curso Médio (10ª edição inteiramente revista e melhorada, Livraria Francisco Alves, 1926), a qual apresenta inúmeras iconografias. O livro tem o formato de 18 por 12 cm, é costurado, e tem capa em papelão. Apresenta 28 imagens de gravuras, sendo 18 de retratos de personagens ligados à história política e religiosa brasileira, oito reproduções de pinturas de viajantes, que trazem cenas dos povos indígenas e de vistas de cidades, duas reproduções de quadros históricos, uma de Pedro Américo e uma de Vitor Meireles e duas plantas do século XVII, representando os cercos à Salvador e à Recife.

A obra divide-se em dezoito capítulos, partindo do descobrimento do Brasil e encerrando com o período Republicano. A atualização do livro aparece no último capítulo, com a apresentação da lista de presidentes da república até a década de 1920. O autor divide a história do Brasil nos eixos tradicionais da história positivista, buscando construir a explicação da formação do Brasil colonial através das regiões centralizadas em Pernambuco, na Bahia, em São Paulo - Rio de Janeiro e nos Estados do Sul. Para João Ribeiro as outras regiões do Brasil são resultado dos desdobramentos das regiões elencadas.

No início do século XX, a iconografia tornou-se tão importante quanto o texto escrito nos livros didáticos e principalmente nos livros que eram dirigidos ao ensino Primário. Estes livros passaram a apresentar cada

vez mais imagens e fotografias, incluindo imagens em capas. O trabalho foi ampliado também para os artistas, que até então atuavam em jornais e revistas. O aumento de imagens nos livros didáticos só foi possível graças ao avanço da imprensa (cromolitografia) e das técnicas de fabricação do papel brasileiro. Houve a substituição da pasta de trapos pela pasta de madeira, em uso desde a metade do século XIX, o que barateou o custo da publicação dos livros com iconografias (RAZZINI, 2002, p. 112-113).

As iconografias deste livro, são feitas por processos litográficos e aparecem recortadas sobre um fundo branco do papel, e em algumas delas pode ser reconhecida a assinatura do autor da gravura. As gravuras, em geral, não coincidem com os textos e apresentam legendas que identificam o que a iconografia representa. Não aparece a autoria das obras de referência, nem as datas que identificariam a produção da obra .

Algumas das gravuras aparecem entre os textos, o que as diferenciam do formato gráfico do livro anteriormente analisado, pois elas eram impressas em conjunto com os textos escritos. No caso dos retratos e vistas, e no caso das pinturas históricas acadêmicas, as imagens aparecem tomando toda a página, de forma que o leitor deve mudar a posição do livro para visualizar a imagem na posição horizontal. Além disso, nas imagens que permeiam os textos ocorre um distanciamento da referência da iconografia em relação ao local onde ela é citada no texto escrito.

As “ilustrações” que aparecem no livro de João Ribeiro .

A primeira imagem aparece apenas no capítulo três, que tem como título **Os índios selvagens**. Ela acompanha o texto de abertura do capítulo, que traz as seguintes informações:

"A terra então descoberta era habitada por uma gente da mais ínfima civilização; vivia da caça e da pesca, não conhecia outras armas de industria ou da guerra senão o arco e a clava e andava em completa nudez. Entregues à natureza, não conheciam Deus nem lei, pois não era conhece-los possuir o terror da superstição e o dos mais fortes. A feição dos índios, diz Vaz de Caminha, o escrivão da armada de Cabral "é serem pardos, á maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos" (RIBEIRO , 1926, p.15) .

Se compararmos as imagens literárias de indígenas estabelecidas por esse texto, vamos encontrar algumas diferenças em relação à representação iconográfica apresentada no livro de Lacerda.

Acompanhando esta imagem o autor lança mão de uma legenda com os seguintes dizeres *Índio Uapé do Amazonas*.

Esta imagem litográfica extraída do livro "Ao redor do Brasil" do Dr. João Severiano (BITTENCOURT, 1993, p. 301), é impressa em preto, o que contrasta com o branco das páginas. Ela representa uma indígena, que aparece recortada pelos limites do contorno de seu corpo, tomando todo o centro da página. A figura é feita por um desenho chuleado, que caracteriza as sombras e o volume da imagem. Além disso, cria-se a idéia do claro-escuro que define a musculatura e as formas dos objetos que compõem os adornos da personagem. A imagem da índia semi-nua, aparece com o rosto virado para traz.

Ela apresenta, na parte frontal e acima de sua cabeça, um cocar de penas. Todo esse arranjo é enrolado por uma corda que desce pelas tranças da índia. A figura carrega um tacape em forma geométrica e uma clava grande na outra mão. As partes genitais da nativa aparecem vestidas por uma tanga de penas, um cinto de dentes e um colar. Ela carrega, ainda, no peito um outro colar, onde é preso um cilindro. Seus braços, seus joelhos e os seus tornozelos estão adornados com enfeites. Atrás dela, aparece a indicação de uma folhagem, que serve para localizar, juntamente com uma sombra, a sua

imagem no chão. A assinatura desta litografia é de **E. B. Grão** e aparece ao lado do pé esquerdo da figura da índia.



Fig. 5 - Índio Uapé do Amazonas (JOÃO RIBEIRO, 1926, p.15).

Esta imagem dá a idéia do modelo estar pousando para o artista, mas, ao mesmo tempo, seu corpo pressupõe que está em movimento, pois uma perna está à frente da outra e seu rosto está virado para trás. De seios à mostra, a figura representa a imagem de uma pessoa exótica (selvagem), sozinha, toda paramentada de armas, e diferente das formas civilizadas de

vestir européias, mas que não violenta os olhares disciplinados de professores e alunos. Pelo contrário, pode trazer ao leitor “moderno” beleza e harmonia!

Esta imagem confirma um olhar científico e ao mesmo tempo, romântico, que são matrizes fundamentais do pensamento da época, isto é, do liberalismo, do positivismo e do romantismo. Porém difere do que vinha sendo a prática anterior de autores de livros didáticos de história do Brasil, onde os índios eram mostrados como figuras selvagens, ameaçadoras, e, quase sempre, em luta corporal. A gravura escolhida para ilustrar este texto pode ser vista também, como a imagem de uma nativa isolada de seu meio. O leitor pode, ainda, retirar informações deste objeto de estudo, a partir das variáveis culturais que aparecem entre os povos indígenas, valorizando uma visão parcial dos seus costumes. No entanto, corre-se o risco de uma leitura dirigida e uma homogeneização das representações que o autor pode fazer de índios selvagens. Ao realizar este tipo de leitura, o leitor é levado a caracterizar esta imagem como prova do que o texto afirma. Além disso, a imagem não diz mais respeito apenas ao que é mostrado, mas é o próprio ato de mostrar, de poder mostrar tudo e de ir além do texto, de roubar a imagem do outro (índio), descarada e impunemente, e fixá-la como a forma única e verdadeira.

Este tipo de composição texto/imagem caracteriza, ainda, um esquema de “ilustração” didático, que retira e recorta as informações secundárias que poderiam desviar a atenção do leitor. Isto é, caracteriza um olhar científico, de maneira que o sistema iconográfico passa a ser utilizado como construção histórica e assim pode servir como prova do conhecimento científico.

A representação desta imagem procura ainda, distanciar os seus leitores não só do espaço mas também do tempo no qual ela foi produzida: em geral as imagens dos índios são mostrados de pés descalços, destacando-se os adereços de penas e armas rudimentares, enfim , tudo o que pode constar como atraso e arcaísmo e que suas vidas guardam de ancestral. Ora, se tais traços que compõem esta “ilustração” podem ser tão explorados, é porque esta

modalidade de imagem de gravura, menos explícita, resulta em ações de leitura, onde o esforço de reconhecimento e associação simbólica e síntese dos objetos representados, passam pela abstração e imaginação. Isto se dá, pois o leitor reconhece que a figura é uma representação do corpo de uma mulher, no entanto, paramentado com adereços que vão caracterizá-la como diferente dos costumes civilizados .

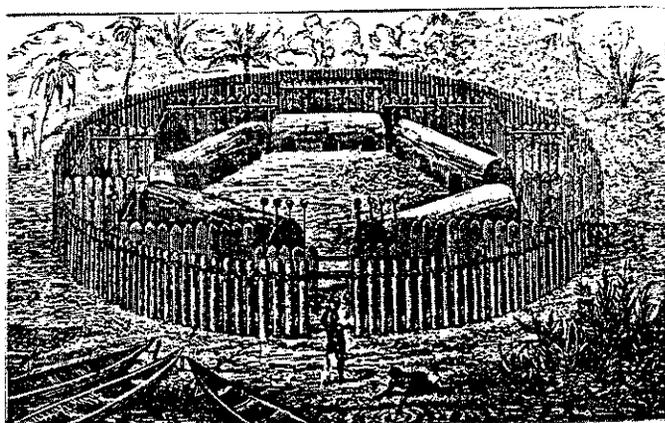


Fig. 6 – **Taba de índios** (JOÃO RIBEIRO, 1926).

A segunda imagem que aparece no livro é a **taba de índios** – p.17, ela apresenta as dimensões de 6cm por 9cm. É importante notar que o texto que acompanha esta imagem afirma que existem algumas diferenças na forma de viver das tribos. Observando esta imagem e sua legenda é possível perceber uma contradição. Ao nomear a figura de **taba de índios**, o autor não

dá o significado da palavra “taba”, deixando para o leitor o reconhecimento de seu significado.

Outra característica, que vai ser constante durante todo o livro, é o uso da imagem que aparece no meio das páginas e cortando o texto, desta forma o leitor, no ato de ler o texto escrito, é interrompido para observar a imagem. Além disso, é importante ressaltar que todas as imagens apresentadas entre os textos escritos, não estão inseridas no local onde o texto lhe faz referência.

Esta representação iconográfica é a mesma já analisada e descrita no livro de Lacerda, no entanto, apresenta textos escritos diferentes. A imagem aparece entre o texto escrito, que focaliza as várias tribos indígenas. O texto ressalta as relações de vida e costumes das nações Tupis, e a fala da língua geral tupi. Segundo Ribeiro, os jesuítas enriqueceram a língua tupi e o guarani. Os Tupis foram os únicos que se aproximaram das povoações civilizadas, e os Bugres e os Tapuias não puderam suportar esta proximidade sem rancor.

Segundo RIBEIRO (1926, p.17):

“Portuguezes e indios praticavam-se mutualmente crueldades, porque não entendiam e nem se podiam entender, attentos os diferentes grãos de civilização. O Índio tinha o sentimento de propriedade coletiva (da tribu), mas não tinha da “propriedade privada”; os indios não julgavam fazer mal roubando; e assim muitos crimes que eram para christãos, para elles nada significava. Por outra parte, qualquer ultrage feito a um indio por um só portuguez, délle eram considerados responsaveis todos os portuguezes onde encontravam, o que fazia parecer má fé, traição ou ferocidade gratuita da parte dos selvagens”.

Este texto demonstra bem a diferença entre a abordagem dos povos indígenas realizada por este autor e por Lacerda.. Apesar de serem utilizadas as mesmas imagens do livro de Lacerda, Ribeiro ressalta que o encontro entre

brancos e índios foi um choque de civilizações e isto torna-se importante quando é feita a leitura da representação iconográfica.

Como no início do século XX, as formas de ler os textos escritos que apareciam nos livros didáticos, estavam ligadas às leituras orais, é possível reconhecer que algumas formas de leituras orais também davam conta de descrever as imagens. E estas formas de leitura eram utilizadas para facilitar o ato de decorar os textos. Desta forma as imagens serviam como “ilustração”, apresentando a característica de criar um ambiente para o texto; porém, por sua vez, não eram valorizadas como formas de avaliações e nem apareciam nos exercícios, como ocorre tendencialmente nos nossos dias.

O livro apresenta, ainda, várias gravuras de personagens envolvidos na história do Brasil, como Padre Anchieta, Henrique Dias, Príncipe Maurício de Nassau, Padre Antonio Vieira, Gomes Freire de Andrade, dentre outros personagens. Todas estas gravuras, aparecem como bustos e estão, em sua maioria, colocadas entre os textos. Elas dividem a diagramação das páginas, onde aparecem, ou criam espaços para uma coluna ao seu lado de textos escritos. É importante ressaltar, que as gravuras não estão inseridas na mesma página, onde os textos escritos referem-se a estes personagens.

Dois quadros históricos acadêmicos aparecem reproduzidos em forma de gravura no livro de João Ribeiro; não apresentam a autoria, nem dos pintores originais, nem dos gravadores. A primeira gravura é a da **Independência ou Morte**, baseada no quadro histórico de Pedro Américo. Esta gravura reproduz parte das imagens originais do quadro, dando destaque à figura de D. Pedro I levantando a espada, e os cavaleiros da guarda imperial a seu lado.

O outro quadro histórico que aparece em forma de gravura, é a também famosa imagem da **Batalha Naval de Riachuelo**; cujo quadro original pertence a Vitor Meirelles da fase do romantismo acadêmico. Pelas

evidências da pintura original, que é caracterizada pelo incêndio de várias embarcações, a sua reprodução em gravura criou uma imagem, quase que impressionista, onde pouco se reconhece da batalha, forçando o leitor a imaginar as silhuetas dos barcos, em meio ao esfumaçado que envolve toda a figura.

Independencia e Imperio

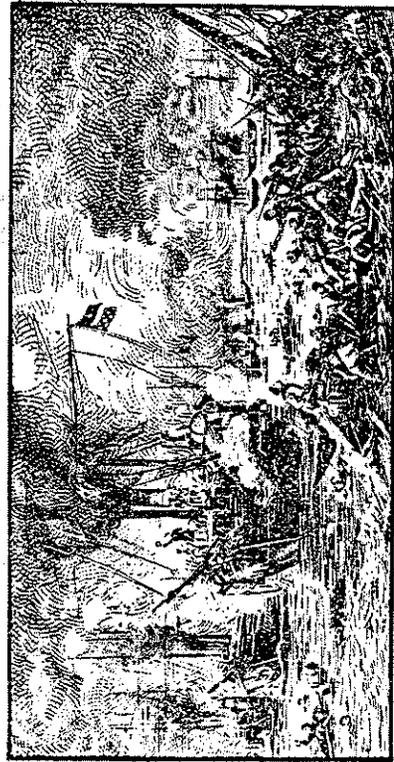
115



Independencia ou morte

Guerra do Paraguay

145



Batalia naval de Riachuelo

J. Ribeiro—Ilust. Hewell (Curso medio)

10

Fig 7 - 8 - Independência ou morte e Batalha do Riachuelo (JOÃO RIBEIRO, 1926).

As imagens que aparecem, ainda, neste livro, que registram a autoria da gravura e que permanecem na mesma lógica das gravuras anteriores, são as seguintes:

- Busto de Thomaz Antonio Gonzaga.
- D. João VI – Gravura de Corpo Inteiro.
- Busto de José Bonifácio.
- Busto de Dom Pedro I .
- Busto de Padre Diogo Antonio Feijó.
- Busto de Dom Pedro II.
- Busto de Duque de Caxias.
- Busto de General Ozorio.
- Busto de Almirante Barroso.
- Busto de Almirante Tamandaré.
- Busto de Benjamin Constant.
- Busto de Marechal Deodoro da Fonseca.

Capítulo 3 : Em foco, imagens iconográficas em obra didática contemporânea: análise de um livro didático de história editado no ano 2000.

O livro focalizado nesta pesquisa destina-se ao professor. Seus autores são Nelson Piletti e Claudino Piletti – **História e Vida**, v. 1 – **Brasil dos primeiros habitantes à Independência** (da editora Ática, 15ª edição e 1ª impressão, nova edição, reformada e atualizada - ano 2000 - São Paulo). A pesquisa iconográfica foi realizada por Etile Shaw e Silvio Kligin.

Este livro didático faz parte de uma coleção formada por quatro volumes, destinados às quatro séries do ensino fundamental. Nos dois primeiros, as seleções de conteúdos concentram-se no estudo da história do Brasil, e nos outros dois, no estudo da história geral. A coleção recebeu uma boa avaliação do PNLD 2001, conquistando três estrelas. Em sua contra-capa, está explícito que ela está de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O tamanho de suas folhas é de 27,0 cm. por 20,0 cm., presas por uma espiral transparente. O papel que foi utilizado nas folhas internas possui uma boa espessura e resistência, e sua capa é feita em papel cartão plastificado e colorido. O processo de produção gráfica da capa e do corpo do livro, utiliza a tecnologia gráfica/eletrônica, que é responsável pela combinação das cinco cores primárias durante a impressão. Esta tecnologia apresenta uma qualidade de impressão, que garante uma nitidez visual das fotos e a associação por semelhança da imagem impressa com a original. No entanto, ocorre uma perda de qualidade que é imposta pela transposição de suportes e pela variação das tonalidades das cores em relação às fotografias originais. O processo de produção destas imagens de reprodução de pinturas, passa por uma transposição do suporte da tela para o de papel fotográfico,

seguindo para o suporte digital/eletrônico e, finalmente, sua impressão em papel no livro. Estas transposições são responsáveis por algumas das alterações das imagens finais. No caso específico das reproduções de pintura, perde-se algumas características plásticas, representadas tanto pela simplificação dos traços dos desenhos, como pela diminuição e alteração dos matizes das cores das imagens, da iluminação de alguns espaços de representação e dos cortes responsáveis pela diminuição da imagem, em relação à obra original.

Os autores dividem este manual em quinze capítulos, incluindo um glossário, um conjunto de indicações de leituras complementares, uma bibliografia, uma lista com os créditos das imagens e um caderno de atividades com exercícios complementares. O exemplar do professor é composto de um manual, encaixado no final do livro. Ele apresenta os pressupostos teóricos da coleção, uma metodologia de uso do livro, procedimentos didáticos em sala de aula, propostas de avaliação, sugestões de bibliografia adicional, sugestões de materiais didáticos, textos de reflexão relativos a processos de ensino-aprendizagem e sugestões para o desenvolvimento das atividades.

O livro é formado por 160 páginas. A distribuição das imagens concentra-se em 95 páginas, enquanto que 55 páginas apresentam apenas textos. Dentro de um total de 169 imagens iconográficas, são utilizadas 72 reproduções de pinturas e gravuras - produzidas em sua maioria no século XIX e início do século XX – as quais representam 42,61% das imagens do livro. Desta totalidade iconográfica, ainda, 58 são imagens fotográficas, e representam 34,32%. 32 são mapas, representando 18,93% e 7 são desenhos de ilustração correspondendo a 4,14% do todo.

O caderno de exercícios é composto por 63 páginas e contém 100 atividades, com uma média de 6 a 8 exercícios dissertativos por capítulo. Além disso, utiliza como recursos didáticos as cruzadinhas, o preenchimento

de esquemas, de quadros e de atividades com mapas. Dentre o total de exercícios, 12 utilizam imagens em seus enunciados. A reprodução das imagens, neste espaço, é em preto e branco, mas, em sua maioria, elas já aparecem no corpo do livro, com uma impressão colorida. Em um levantamento geral, são utilizadas 11 reproduções de pinturas, 8 reproduções de fotos e 7 mapas.

As páginas do livro texto, que não possuem iconografias, são, em grande parte das vezes, as que apresentam atividades de exercícios. Elas são compostas por textos que trazem a reprodução de um documento escrito de época ou de artigos de jornais ou revistas da atualidade (Revista Veja, Jornal Folha de São Paulo, Jornal O Estado de São Paulo). Estas páginas apresentam a cor do fundo diferenciada, em amarelo, e uma divisão dos textos e atividades em pequenos boxes.

Na capa do livro é impressa a reprodução da pintura de Johann Moritz Rugendas. Este artista viajante estudou na Academia de Belas Artes de Munique. Dedicou-se principalmente ao desenho, e integrou-se à expedição científica do barão de Langsdorff, desembarcando no Rio de Janeiro em 1822. Publicou, já na Europa, seu livro “Voyage pittoresque dans le Brésil”, ilustrado com litografias feitas a partir de esboços seus, realizados no Brasil. Este pintor é considerado um produtor de visões enciclopédicas da natureza. Rugendas é visto por cientistas da época como o artista que melhor conseguiu expressar a “fisionomia da natureza ” do continente americano (MARTINS, 2000, p74).⁶¹

⁶¹ Martins, Carlos (org) . *Revelando um Acervo, Coleção Brasileira, Fundação Ranck – Packard/ Fundação Estudar São Paulo, 2000.*

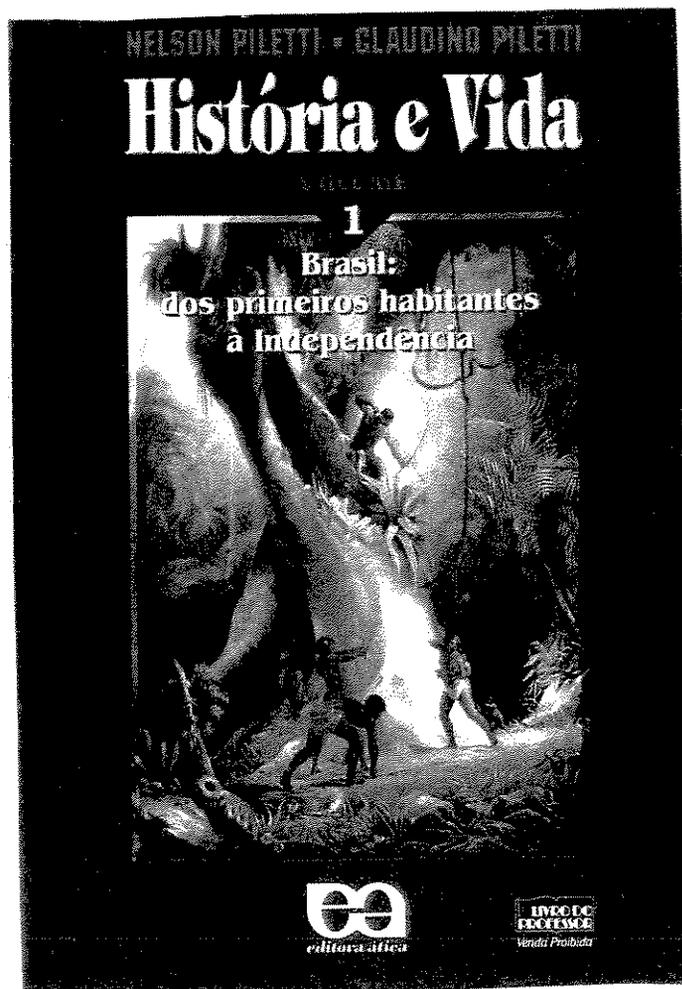


Fig.9 – Índio flechando uma onça – Rugendas (PILETTI, 2000, capa).

A pintura traz o título **Índio flechando uma onça**, realizada no século XIX. A capa é feita em papel cartão, sobre um fundo verde, e a área onde se encontra a reprodução da pintura é plastificada, com contornos que dão relevo à imagem. A reprodução da pintura ocupa três quartos da capa e é o foco de atração do olhar do leitor. A identificação dos personagens que

compõem esta reprodução é clara e nítida, com nuances de cores próximas da imagem original.

A imagem cria a cena do cotidiano de nativos semi-nus na floresta. A mata, ainda que cuidadosamente esboçada, é antes de tudo pano de fundo, referência de escala para uma narrativa, que se dá em primeiro plano. No quadro, todas as figuras estão em movimento, quatro personagens indígenas estão armados com arco e flecha, em posição de ataque, e uma mulher com duas crianças fogem em direção a eles. Destacam-se a exuberância dos troncos das árvores, que servem de abrigo para dois nativos e a variedade de espécies de plantas, que compõem o cenário da floresta. Sobrepondo esta imagem, aparece impresso o nome do livro, **Brasil: dos primeiros habitantes à Independência**. Este título, junto a esta imagem, propõe uma leitura rápida e simplificada, onde o leitor associa a idéia de primeiros habitantes do Brasil com os nativos representados na imagem.

O recorte privilegiado para esta pintura retirou da sua reprodução a figura da onça. Reconhecemos que é a representação de uma caçada à este animal, apenas pelo nome da obra, que aparece na legenda da contra-capas. Neste espaço, é impressa uma reprodução colorida e em tamanho menor desta pintura, que é acompanhada de uma legenda que indica a época de sua produção, o nome do autor e o nome da pintura.

A forma gráfica que constitui a reprodução desta obra de arte e seu lugar de destaque na capa do livro, podem propor ao leitor uma forma rápida de entendimento. Esta proposta de leitura, indica as preocupações dos editores com este tipo de documento, no interior do trabalho pedagógico. Isto é, a afirmação de que as imagens de pinturas podem ser lidas como registros documentais de épocas passadas. Os textos didáticos deste livro e os textos destinados aos professores, no manual do professor, reforçam estas idéias.

O ato de escolha desta imagem e a prática de construção gráfica desta capa, fazem parte do trabalho que foi realizado pelas equipes de

pesquisa iconográfica e de editoração de arte. Estes profissionais idealizaram a capa do livro para que ela produzisse no leitor a atração estética da mercadoria, a idéia do “novo” e do original. A escolha da composição gráfica final está relacionada à questões mercadológicas, impostas por padrões estabelecidos pelo PNLD, mas, sobretudo, por valores estéticos e de acabamento do objeto. Estas questões são previstas e controladas para contribuir no ato de escolha e compra do livro pelos consumidores. Além disso, a capa é pensada de forma que as técnicas publicitárias de venda desta mercadoria sejam favorecidas, e isto inclui a idéia de que ela seja portadora de uma mensagem que atraía o olhar do leitor.

Estes cuidados de edição aparecem, também, para a escolha das cores utilizadas na impressão, e que são responsáveis por promoverem o interesse do comprador. A cor verde do fundo da capa, em contraste com as cores da pintura, contorna a imagem, dando a idéia de um *paspatur*. Esta forma de apresentação tem a função de dar acabamento nos contornos da imagem e concentrar o olhar do leitor na imagem iconográfica.

Neste caso, o material de plastificação da capa também contribui para valorizar o livro. Esta técnica, além de reforçar o papel, faz com que a imagem impressa reflita a luz, dando um brilho que pode ser relacionado às características plásticas de determinados papéis fotográficos.

É ainda importante ressaltar, que a foto desta capa é utilizada e faz parte de outras técnicas de marketing. Ela é reproduzida em folders publicitários, no Guia do Livro Didático editado pelo PNLD e em cartazes da campanha, que divulgam e distribuem este livro para os professores.

Não aprofundarei, neste momento, a discussão que coloca esta imagem como recurso didático. Reconheço, no entanto, que a composição desta capa propõe uma direção do olhar do leitor e uma prática de leitura de imagens, que é muito utilizada no ensino de História. Estas idéias ficarão mais

claras no transcorrer das análises das iconografias, focalizadas no presente trabalho.

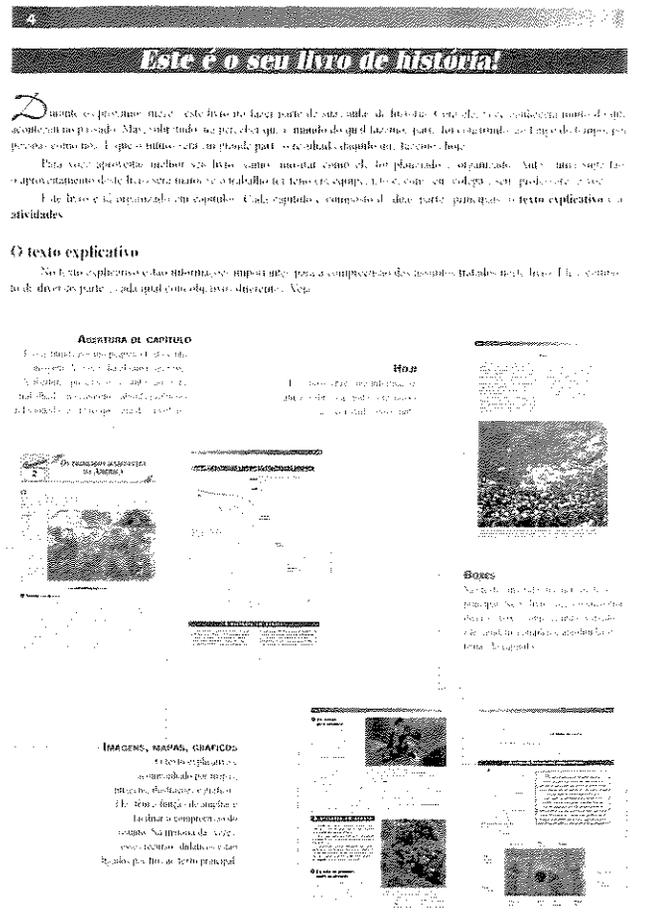


Fig. 10 – Página do início do livro (PILETTI, 2000, p.4).

Este volume 1, inclui nas suas primeiras páginas, um texto que aparece antes do sumário, e que tem como objetivo apresentar o livro de História aos alunos e professores das quintas séries. Neste texto, lança-se mão de reproduções de fotos das páginas do livro, como recurso gráfico que é utilizado para revelar simultaneamente ao leitor, a estrutura da composição dos textos e das imagens nas páginas, as preocupações visuais da edição e as práticas de atividades escolares, propostas no interior do livro. O objetivo deste texto é o de indicar formas de leituras para o professor e para o aluno,

propondo uma metodologia diretiva e compartimentada dos conceitos que foram selecionados entre os textos. Para compor estas formas de leitura, os autores utilizam como estrutura gráfica a criação dos boxes, que recortam os textos e imagens em pequenos blocos com tamanhos que variam, mas que em grande parte das vezes ocupam meia página.

Todos os boxes são nomeados e tem como objetivos específicos dirigir a leitura do aluno, para que ele relacione conhecimentos, faça comparações de conteúdos e pesquise novas informações. Esses boxes são divididos em duas categorias, sendo uma de assuntos variados e outra de atividades. Este último, traz como títulos: **Discutindo o capítulo, Oficina da História, Nosso mundo hoje, Fazendo a síntese e Textos e contextos** . Esta técnica pedagógica é justificada pelos autores, como auxílio ao trabalho do professor, que deve construir suas aulas a partir de pequenos textos, para que o aluno não se canse das leituras.

A apresentação do livro de História indica, ainda, que todos os capítulos possuem uma abertura para um pequeno texto, e para uma imagem iconográfica, mapas, gráficos e exercícios com questões interpretativas. Todos estes recursos são conjugados a um texto principal, associado a um texto explicativo que,

“ 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” (PILETTI,2000, p.p.4-5).

A estrutura e o conteúdo deste exemplar, encontra-se dentro da variação da grade curricular de ensino de história e dos pré-requisitos estabelecidos pelo MEC, através do PNLB. O livro seleciona textos, para estudo em sala de aula, que tratam de problemas sociais atuais e cotidianos, relacionando-os com os fatos da história do Brasil, nas épocas da Colônia e do

Império. Destaca, ainda, algumas questões referentes à história das Américas e a história européia.

Após uma pequena introdução, o primeiro capítulo traz uma discussão presente na maioria dos livros didáticos de História de hoje e intitula-se “Em busca do Passado”. Neste espaço os autores propõem discussões relacionadas à produção da história, à questão do tempo, do espaço e dos sujeitos da história. Nos próximos capítulos, os autores selecionam questões que estudam os primeiros habitantes da América, destacando as descobertas arqueológicas e os sambaquis no Brasil⁶². Situam o mundo no século XV e a chegada dos portugueses ao continente americano; como era a Europa antes das grandes navegações e as questões que resultaram da chegada dos Portugueses ao Brasil. Traz informações sobre os povos americanos antes da chegada dos europeus, dando destaque às civilizações dos maias, dos astecas, dos incas e dos povos indígenas do Brasil. Em seguida, trata das explorações econômicas e da administração colonial, trabalhando as capitânicas hereditárias e a escravidão. No capítulo nono abre espaço para uma discussão de arte e literatura, apresentando a arquitetura, a escultura e a produção literária do período colonial do Brasil. Explora, em seguida, os temas das invasões holandesas, dos bandeirantes, da exploração do ouro em Minas Gerais, das ações dos jesuítas e das revoltas e conflitos na colônia. O livro encerra com a história da vinda da família real portuguesa ao Brasil e a independência política de Portugal.

Toda esta temática é tradicional no currículo de ensino de História, mas neste livro aparece relacionada com textos de jornais, revistas da atualidade, trechos de textos de intelectuais acadêmicos e poesias. Este tipo de montagem, pode provocar no leitor associações de idéias e comparações de conteúdos, diferentes das propostas pelo texto principal. Pode, ao mesmo tempo, valorizar o sentido de atualidade do estudo da história. Uma pesquisa

⁶² Este capítulo não aparecia nos livros da década de 80

mais ampla sobre esta questão não corresponde aos objetivos do presente trabalho, ao qual se volta prioritariamente às representações iconográficas destes materiais didáticos.

Os conteúdos privilegiados por este livro, apresentam permanências e algumas mudanças curriculares no ensino da História. As permanências aparecem quando o livro trata de temas que se ligam aos eventos da formação nacional, e que dão destaque ao campo político e econômico da história do Brasil. Além disso, ocorre uma certa homogeneização das idéias referentes à história do Brasil, onde a historicidade dos estados do sul e sudeste são mais valorizadas em relação à do restante do país.

Os autores apresentam também neste livro, um conjunto de temas ligados ao cotidiano, questão privilegiada pela “História Nova” e muito valorizada na produção dos livros didáticos de História a partir da década de 1980. Além disso, ao construir os tópicos que farão parte da estrutura do livro, os autores priorizam questões temáticas que envolvem, desde as relações de classes sociais, de trabalho às relações culturais. Por exemplo, no caderno de exercícios o aluno é convidado a responder a seguinte questão :

Observe a imagem a seguir:



Fig. 11 – Foto família reunida (PILETTI, 2000, p.13)

“Compare essa imagem com outra, atual, em que apareça também uma família reunida . Pode ser uma fotografia da sua própria família ou outra, à sua escolha. Na comparação, relacione os objetos que podem ser vistos nas duas imagens e indique as alterações pelas quais esses objetos passaram ao longo do tempo. Comente também aquilo que permaneceu” (caderno de exercícios, Nelson PILETTI, 2000, p.4).

Percebemos nesta questão, a valorização de questões referentes ao cotidiano familiar das pessoas. Isto possibilita ao aluno fazer comparações e chegar à conclusões das diferenças do viver, no passado em relação as experiências vividas hoje em dia.

Estas construções históricas são trabalhadas, nas imagens, nos textos, no uso das roupas das pessoas, nos objetos cotidianos, na comida, nas formas de transporte e na divisão dos trabalhos. Os autores utilizam, em vários momentos, as iconografias como detonadoras de discussões, propondo ao leitor que imagine cenas do cotidiano do período estudado. Estas práticas são encontradas principalmente nos exercícios propostos no livro; neles o aluno deve desvendar costumes, vestimentas e atividades cotidianas de pessoas do passado, partindo de iconografias .

Um olhar analítico sobre representações iconográficas.

Destacarei à seguir, as análises de algumas imagens reproduzidas neste livro, e que são significativas para desvelar as metodologias que buscam utilizar iconografias como documentos históricos. Para isso, foi necessário realizar uma aproximação que colocasse em foco as formas de leitura das imagens, que são propostas, e que possuem alguma ligação com o texto do livro. A idéia principal foi relacionar as técnicas de construção do conjunto imagens/legendas/texto escrito principal com as associações de conteúdos

selecionados pelos autores. Isto para entender, simultaneamente, quais as metodologias do olhar incentivadas pelos autores, as propostas diretivas de leituras que se destacam nestas montagens editoriais e quais delas são passíveis de (re)produção em sala de aula.

A introdução do livro é composta por um texto principal, que dá destaque à chegada dos portugueses ao Brasil, a partir do século XV. Ele refere-se à expedição da esquadra naval portuguesa, indicando seus objetivos comerciais com o Oriente e apresentando a idéia de que os navegadores vieram apenas tomar posse das terras no Atlântico Sul.

Para o autor, o desenvolvimento técnico português foi o responsável pela expansão marítima pela África e pela América. Isto resultou no acúmulo de conhecimentos e riquezas pelos portugueses, que fizeram o comércio de especiarias, pedras e metais preciosos. O texto afirma que a travessia do Atlântico durou 44 dias, sendo seguida pela posse das terras e sua conseqüente transformação.

Refere-se também, aos nativos como povos que sofreram “uma onda de invasões” e por isso seus destinos foram alterados. Destaca, que o passado dos povos americanos é pouco conhecido, mas sua compreensão é importante para sabermos como ocorreu a construção da nação brasileira. O autor faz ainda, uma aproximação com temas do cotidiano dos nativos americanos, indicando um número estimado de habitantes e suas diferenças culturais, baseadas na variação das línguas, dos costumes, das crenças e das práticas religiosas. Convida, finalmente, o leitor para o contato com os vários assuntos que o livro vai tratar, chegando até o processo de independência do Brasil.

Este texto escrito mereceu a reprodução de duas imagens feitas por Theodore de Bry, no século XVI. Estas imagens possuem ligações com os temas desenvolvidos no texto da introdução, apesar dos autores não proporem nenhuma atividade (além da leitura), na qual os alunos poderiam localizá-las

como fontes documentais. Foi importante trabalhá-las, pois a estrutura de montagem da composição gráfica da página e da composição imagem iconográfica/legenda/texto escrito, pode desvelar uma dada proposta de leitura de imagens iconográficas empregada nesta obra como recurso didático. Para construir esta análise, foi necessário fazer uma das possíveis aproximações textuais sobre as representações das iconografias, não desprezando porém, a pluralidade de leituras que podem ser realizadas. A construção deste texto teve como base principal, trabalhar sobre as limitações impostas pela quantidade e qualidade de informações que aparecem no livro ora focalizado. Por isso, utilizei uma forma de análise das imagens, que reproduz um reconhecimento iconográfico inicial, mas que não extrapola com profundidade as informações que são selecionadas pelo texto. Em seguida, tentei reconhecer como os esquemas de montagem gráfica das imagens nas páginas, contribuem para o direcionamento da leitura e para a reprodução de um tipo de educação do olhar dos leitores. Concentrei-me, portanto, na metodologia de leituras que foi proposta pelo livro, relativamente ao ensino de História .

A primeira imagem iconográfica reproduz uma caravela e a outra reproduz uma dança ritual praticada por habitantes das Américas. Estas imagens inserem-se em duas modalidades diferentes de representação, sendo que a primeira reproduz uma gravura em preto e branco e a segunda uma pintura com várias cores.

A imagem da gravura representa uma embarcação aperfeiçoada pelos portugueses, e que foi utilizada nas grandes navegações. Ela é reproduzida através de um desenho linear recortado pelas bordas da nave e pelos contornos que caracterizam as águas do mar. Não é possível reconhecer nenhuma referência do contexto documental para a qual foi idealizada. A sua legenda está localizada no pé da página e distante da imagem. A reprodução desse desenho em gravura mede 5,0 cm por 5,0 cm, encontra-se no

centro/acima da página e está localizada entre as duas colunas do texto. O lugar onde aparece a imagem, altera a diagramação das colunas do texto, diminuindo a dimensão das linhas escritas. Este recurso faz diferença na composição dos seguintes blocos, representados pelas colunas de texto escrito /imagem iconografica /texto escrito. Eles formam um ritmo visual que os diferenciam do espaço de diagramação do texto abaixo. Esta variação em blocos de informações, que aparece na composição total da página, pressupõe um movimento de olhar ritmado do leitor. Ela é justificada pelos autores, como forma de tornar a leitura do texto menos árida.

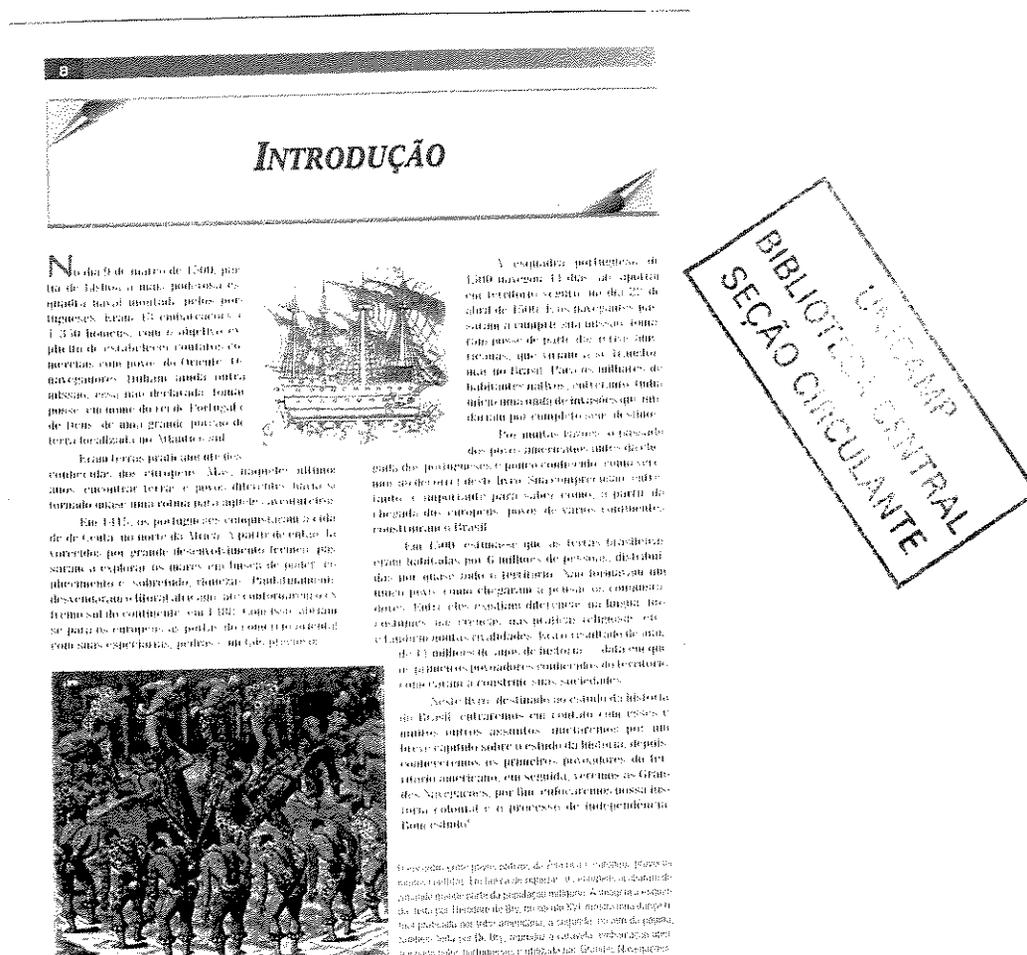


Fig. 12 – Página da Introdução (PILETTI, 2000, p.8).

No entanto, percebe-se nesta forma de montagem gráfica os indícios que caracterizam as concepções de leitura dirigida para os alunos do ensino fundamental. Elas apresentam a disposição das iconografias dentro das páginas, de maneira a compor, a partir de pequenas etapas, alguns conceitos que são indicados pelos textos e reforçados pelas imagens. Estas estruturas de composição gráfica revelam-se como instrumento para a realização de leituras “maquínicas” (Felix Guatari, 1985) e que utilizam as imagens iconográficas nos livros didáticos como prova de uma verdade que é afirmada pelo texto. Elas são idéias que foram instituídas pela modernidade, com raízes no século XIX, e, principalmente, foram muito utilizadas na construção de livros didáticos da década de 1970 no Brasil. Elas propõem formas de leituras rápidas e superficiais, onde a mensagem deve ser captada pelo leitor em doses parceladas. Pode, também, levar o leitor à práticas de leitura pautadas em buscas simplificadas de informações. A leitura limita-se aqui à captação de respostas já destacadas no texto .

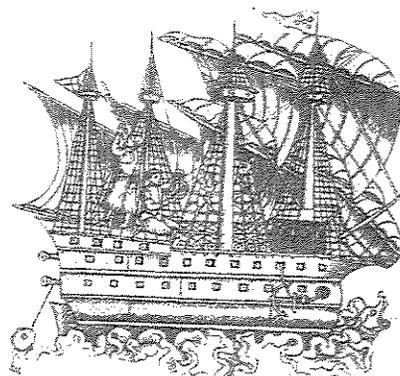


Fig. 13 – Gravura caravela (PILETTI, 2000, p.8).

A reprodução da gravura é apresentada em preto e branco e composta por linhas bem definidas. O volume da imagem é dado, tanto pela proximidade e distanciamento das linhas no desenho, criando a idéia do claro-escuro, como é construído a partir da sobreposição das figuras dos objetos, que compõem a embarcação. Este desenho já apresenta algumas discussões relativas à construção do volume geometrizado, utilizadas no desenho em perspectiva albertiana, técnica presente nos estudos de muitos artistas europeus no século XVI.

Em um reconhecimento iconográfico desta imagem, percebemos tratar-se da representação de uma embarcação, com quatro mastros envolvidos por redes de cordas, responsáveis por segurar e movimentar as estruturas que desenvolvem a mecânica das velas. O desenho dá a idéia do barco estar em movimento, pois suas velas encontram-se abertas e as bandeiras dos mastros estão esticadas como se balançassem ao vento. Sobre o corpo da embarcação, duas figuras em tamanho desproporcional ao barco, quase da altura dos mastros, seguram objetos relacionados às técnicas de navegação da época: uma observa o céu com uma luneta e outra possivelmente segura uma bússola. Ao fundo, sobre o mastro principal da embarcação, identificamos duas figuras humanas que sobem pelas cordas dos mastros e que, possivelmente, são marujos. O navio não está ancorado, e sobre seu casco é possível identificar as janelas do piso inferior e as bocas de canhões, utilizadas em possíveis conflitos marítimos. No desenho que representa as águas do mar, percebemos uma figura com pouca nitidez, mas que se assemelha à uma carranca.

Ao analisarmos a reprodução da pintura, logo abaixo da página, localizada no canto inferior esquerdo, com dimensão 9,0 cm por 8,0 cm, percebemos que ela representa uma dança ritual, onde quinze figuras de homens de povos nativos da América apresentam-se sobre uma chão marcado por um círculo. O volume é construído com princípios geométricos de

perspectiva, a partir da deformação do círculo do chão, os corpos em primeiro plano apresentam-se maiores em relação os corpos dos planos de fundo. Utiliza-se como recurso de pintura a técnica do claro-escuro, que é valorizada pela impressão gráfica no uso da cor preta, e isto dá a idéia de sombras e de variação da iluminação. Predominam na imagem as cores chapadas, destacando-se o ocre dos corpos, o branco, os azuis, os vermelhos e os amarelos, das pinturas das peles do nativos e dos enfeites. São utilizados, também, os verdes no chão, o preto da pintura do corpo de um dos nativos e dos contornos dos desenhos .

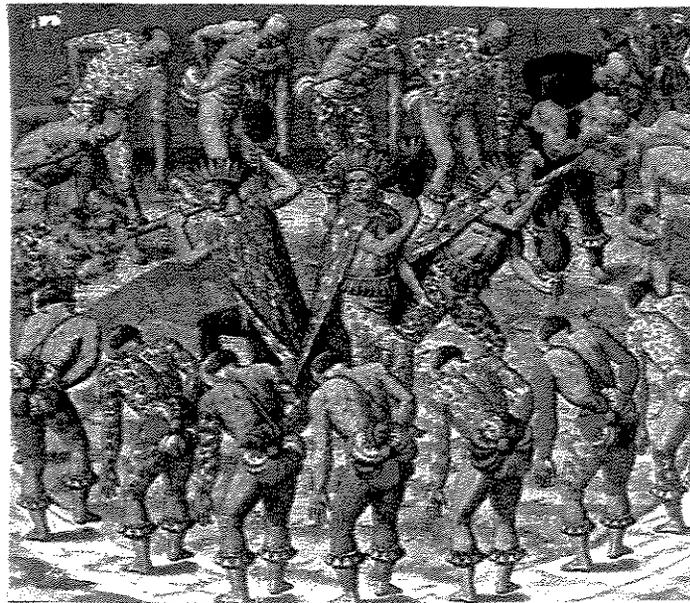


Fig. 14 – **Dança de povos nativos-** Theodore de Bry (PILETTI, 2000, p.8).

As posições dos corpos dos nativos expressam movimentos coordenados, que se direcionam ao centro do círculo. Os corpos são mostrados semi-nus, e apresentam um estudo anatômico que se repete em cada uma das figuras, dando a idéia da utilização de um mesmo modelo de traçado da figura humana. Por isso mesmo, podemos dividi-los em grupos, com corpos semelhantes, que aparecem de costas, de lado e de frente para o leitor. Este traçado privilegia a exposição da musculatura humana e a composição espacial geometrizada, que é dada pelo conjunto das figuras da pintura.

As representações dos homens que dançam e compõem o ritual, mostram suas peles decoradas com pinturas pontilhadas, diferentes também uma das outras. Em alguns homens, as pinturas aparecem nos membros superiores e, em outros, nos membros inferiores. Os cabelos negros são cortados curtos, de maneira semelhante, deixando a parte frontal da cabeça raspada e concentrando-se apenas nas nuças. Todas as figuras usam enfeites de penas nas nádegas e enfeites nas canelas.

Destacam-se mais três representações de homens no centro do círculo. Eles apresentam-se de costas um para os outros, e realizam uma dança direcionada aos membros do círculo. Estas três figuras diferenciam-se dos demais por vestirem mantos, cocares e cintos de penas e por segurarem em suas mãos chocalhos e um objeto como um cachimbo, que libera fumaça. Esta cerimônia é assistida por dois europeus, identificados por suas roupas e que se encontram no canto superior direito, sem grande destaque em relação às figuras dos nativos. É possível reconhecer, que a imagem original foi recortada, nos lados esquerdo e direito da pintura, pois alguns dos corpos que compõem o círculo de homens estão incompletos. Além disso, ao lado das figuras dos europeus, aparece um segmento de roupas que pressupõe a existência da figura de um outro europeu nesta imagem.

A legenda é localizada no pé da página e à direita da imagem dos nativos de Theodore de Bry. Ela é impressa com estilo de letras menores, que a do texto principal e condensa informações sobre as duas figuras. Esta legenda não faz referência ao documento originário, onde as imagens foram utilizadas quando da sua produção, ao tamanho das obras originais, às técnicas de produção e às diferenças da obra original em relação a sua reprodução no livro. Não traz, também, qualquer dado sobre o artista, além de seu nome e do século que esta obra foi produzida.

A identificação da metodologia que rege a construção desta legenda, e que se constitui como proposta de relação texto escrito/ iconografia, pode ser observada quando nos aproximamos de seu texto:

“ O encontro entre povos nativos da América e europeus provocou muitos conflitos. Em busca de riquezas, os europeus acabaram dizimando grande parte da população indígena. A imagem à esquerda feita por Theodore de Bry, no século XVI, mostra uma dança ritual praticada por tribo americana; a segunda, no alto da página, também feita por De Bry, reproduz a caravela, embarcação aperfeiçoada pelos portugueses e utilizada nas grandes Navegações”(PILETTI , 2000, p.4)

O método de composição das legendas, e que vai repetir-se constantemente por todo livro, é construído por uma frase que procura localizar o fato histórico, relacionando-o com a representação da imagem e o assunto principal do texto. Em seguida, indica-se o nome do pintor, o século de sua produção e o que os autores acreditam que a imagem representa. Neste caso, esta legenda busca direcionar a leitura relacional entre as duas imagens iconográficas, utilizando-se do recurso de colocar as informações referentes a elas, em um mesmo espaço de texto. Além disso, ao localizá-la no lado da imagem dos nativos e ao fazer a primeira referência a seu respeito, caracteriza uma tendência de proposição de leitura hierarquizadora, e que convida o leitor

para um olhar que se movimenta entre uma e outra imagem, de forma que ele estabeleça ligações entre as duas imagens. A legenda confirma, ainda, que o leitor está vendo a imagem de nativos e de uma caravela.

As legendas

O significado das imagens iconográficas dos livros didáticos podem ser guiados ou sugeridos por textos escritos, envolvendo-as, assim, em um contexto particular. É através do texto escrito que uma representação iconográfica é finalmente legitimada no domínio científico e disciplinar. Por exemplo, é por meio da justaposição da legenda com a imagem, que os "tipos" são estabelecidos ou que um sujeito histórico consegue tornar-se uma generalidade. Legendas generalizadoras tais como "Um nativo típico", "Uma beldade nativa", "Um Guerreiro" atuam desta forma. Reciprocamente, uma legenda pode conferir imediatismo e convicção às fotografias. Por exemplo, as legendas dão nome aos personagens históricos e fornecem documentação minuciosa, que empresta autoridade à parte principal do texto escrito. A idéia de encontro pessoal que elas sugerem, liberta o sujeito de uma categorização imposta pelas tendências generalizantes da fotografia e dos textos antropológicos. Nos dois casos, a legenda está sendo usada para situar a iconografia, e os processos de interpretação são controlados através da relação estabelecida entre imagem iconográfica e texto escrito. Este último, também pode ter um papel narrativo, amplificador, portanto. Uma participação efetiva na narrativa, não é, desta forma, inerente à imagem gráfica, já que ela depende muito de seu relacionamento com outras imagens ou textos (METZ, 1974, p. 18-21).

É preciso, também, relacionar o texto escrito principal com as imagens iconográficas e a legenda, para entender algumas questões referentes às práticas de leituras. Se for feita uma observação da imagem iconográfica

dos textos escritos de forma a compor uma mancha, e compará-la com os tamanhos das manchas das imagens dos nativos e da caravela, podemos dar luz às idéias que valorizam a utilização da variação das cores, das formas dos desenhos e das formas de apresentação visual dos textos escritos como recursos didáticos. Várias destas discussões acontecem, desde a década de 1970, entre as equipes de arte e editores. Esses profissionais são os responsáveis por estabelecer os padrões visuais que caracterizam as páginas dos livros didáticos de hoje. Tais padrões valorizam a idéia que prioriza a distribuição das imagens entre pequenos textos, e impõem uma variação de seus tamanhos e de suas localizações no plano das páginas; isto de forma que a disposição das imagens não se repita em relação às outras páginas do livro. Além disso, torna-se importante hoje em dia, a impressão em várias cores, pois assume o papel de atrair o olhar do leitor, no sentido de valorizar alguns conceitos ou atividades.

O tamanho através do qual as imagens são publicadas, relaciona-se principalmente ao espaço que é definido pelo editor e que tem ligação com a quantidade de páginas que serão utilizadas na confecção do livro. Isto é, divide-se o texto em um número de páginas estabelecido anteriormente pela editora, a partir dos custos de publicação do livro e das experiências de aceitação do mercado. Feito isto, estudam-se os espaços que sobram do texto e elaboram-se uma disposição que varia de página a página, onde vão ser colocados os boxes, as imagens iconográficas e os textos escritos.

Podemos também, reconhecer propostas de leituras diretivas, que são elaboradas a partir deste desenho de composição das páginas e que atuam como tentativa de controle, dos autores/editores sobre os leitores. A partir das diferenças de composição da página, é possível, ainda, estabelecer-se relações de hierarquia entre as iconografias, as quais se inserem dentro de uma seqüência de leitura, e que se dão, através de metodologias que tendem a dirigir o olhar do leitor. O tamanho e as cores da segunda figura da página 4, e

o lugar onde aparece a legenda, atraem o leitor na direção que movimenta o olhar, num ir e vir - caravela/nativos. Este reconhecimento, em grande parte das vezes, é feito pelo leitor antes da leitura do texto escrito. Direciona, também, uma prática de leitura que se dá após este primeiro reconhecimento das imagens, na qual o leitor deve encontrar no texto escrito principal ou na legenda, a confirmação do que ele vê nas representações iconográficas.

Além disso, os autores utilizam-se de uma linha pontilhada em azul que une uma imagem à outra e que destaca as palavras do texto: “onda de invasões”. Este conceito que caracteriza os portugueses como invasores e os nativos americanos como invadidos, dá a direção do entendimento das mensagens que o autor selecionou, e busca sintetizar e simplificar as informações, que relacionam os textos escritos com as iconografias. Esta linha é utilizada também para separar o texto principal da legenda, e atrair e direcionar o olhar do leitor, dirigindo-o da imagem da caravela para a imagem dos nativos e vice e versa. Reforça, portanto, uma forma de leitura relacional, imagem iconográfica/texto escrito, na qual associa-se as duas imagens a conceitos dicotômicos ou antagônicos. Esta forma de leitura apareceu constantemente em minhas pesquisas em salas de aula de escolas públicas, da cidade de Bragança Paulista, quando os alunos das quintas séries, no ano de 2001, focalizaram a “introdução”. Em uma primeira leitura, relacionaram as imagens iconográficas às seguintes visões dicotômicas, respectivamente, aos povos invasores/invadidos, avançados/atrasados, primitivos/desenvolvidos, tecnologia/misticismo.

Apesar destas figuras não terem-se tornado ícones da pintura brasileira, as imagens de caravelas e de índios são muito utilizadas na composição iconográfica dos capítulos iniciais dos livros didáticos destas séries, durante todo o século XX. As práticas de análise e abordagem destas imagens, podem variar de acordo com as visões de mundo e sensibilidades dos leitores. Porém, é necessário indicar que a escolha destas imagens, dentro

desta composição gráfica e junto com tais textos escritos, liga-se, também, à idéia do estudo do cotidiano. Assim, a partir das imagens iconográficas, os leitores podem relacionar a figura da caravela aos meios de transporte da época, a imagem dos nativos às visões de rituais da cultura destes povos e de suas formas de vestimenta. Estas iconografias podem, ainda, fornecer indícios ao professor e alunos, de como era o olhar do homem europeu do século XVI sobre os nativos americanos. Mas para que se configure efetivamente uma metodologia de leitura, ligada à história do cotidiano (Jaques Le Goff) é necessário que o professor coloque em ação a pesquisa, na qual os alunos dialoguem com tais evidências documentais, sem perderem de vista o lugar do qual falam, no qual produzem conhecimentos históricos.

Uma aproximação com a imagem fotográfica

Esta análise foi construída de forma a identificar como os autores compõem um texto escrito com uma imagem fotográfica, revelando o tipo de tratamento gráfico privilegiado para este documento. Um trabalho nesta direção, pode trazer à tona as semelhanças e as diferenças de tratamento dado à fotografia como documento histórico, em relação ao fornecido à pintura. Além disso, é na construção destas relações que as propostas e práticas de leituras das imagens iconográficas em sala de aula podem ser reconhecidas. Neste sentido, é importante destacar que os tratamentos gráficos e escritos utilizados para a iconografia, repetem-se várias vezes, em relação às fotografias expostas neste livro.

A imagem iconográfica acompanha um texto escrito, que inicia o capítulo 1, cujo título **Em busca do passado**, levanta questões de como a história está presente em nossas vidas, a partir de atividades desenvolvidas pelas pessoas nos dias de feriado de trabalho. Para desenvolver esta idéia utiliza-se da citação de algumas datas comemorativas, como 21 de Abril

(Tiradentes) e 1º de maio (Dia do trabalho). Este pequeno texto tem como objetivo despertar no leitor as discussões sobre a memória, de maneira a relacioná-la com estas datas, que “fazem lembrar o passado e pensar no presente”. O autor no texto didático coloca-se em consonância com o pensamento de Walter Benjamin, destacando que a história faz parte de nossas vidas,

“Segundo Walter Benjamin, filósofo alemão, isso acontece, sobretudo, porque é do passado que tiramos nossa razão de viver, nossa idéia de felicidade. É lembrando o que aconteceu no passado que encontramos sentido em nossa existência.” (PILETTI, 2000, p5).

Junto a este texto encontra-se um box, nomeado **A história em debate**, e que convida o aluno a pesquisar nomes de ruas de seu bairro, para descobrir a quem se referem ou o que significam. Além disso, propõe que o estudante converse com pessoas mais velhas, que possam dar informação sobre a história do seu bairro. O aluno é orientado a escrever sobre o que descobriu e apresentar sua pesquisa aos colegas.

A reprodução da fotografia que aparece junto a estes textos, é em preto e branco, tem dimensão 11,5 cm por 14,4 cm e ocupa praticamente toda a metade inferior da página. Ao lado direito desta imagem, com um espaço de 3 cm, localiza-se a legenda. O texto principal encontra-se na metade superior da página, dividindo este espaço com o box de atividades. A diagramação da página, privilegia o uso de apenas uma fotografia que representa a concentração do 1º de Maio no Rio de Janeiro, em 1925.

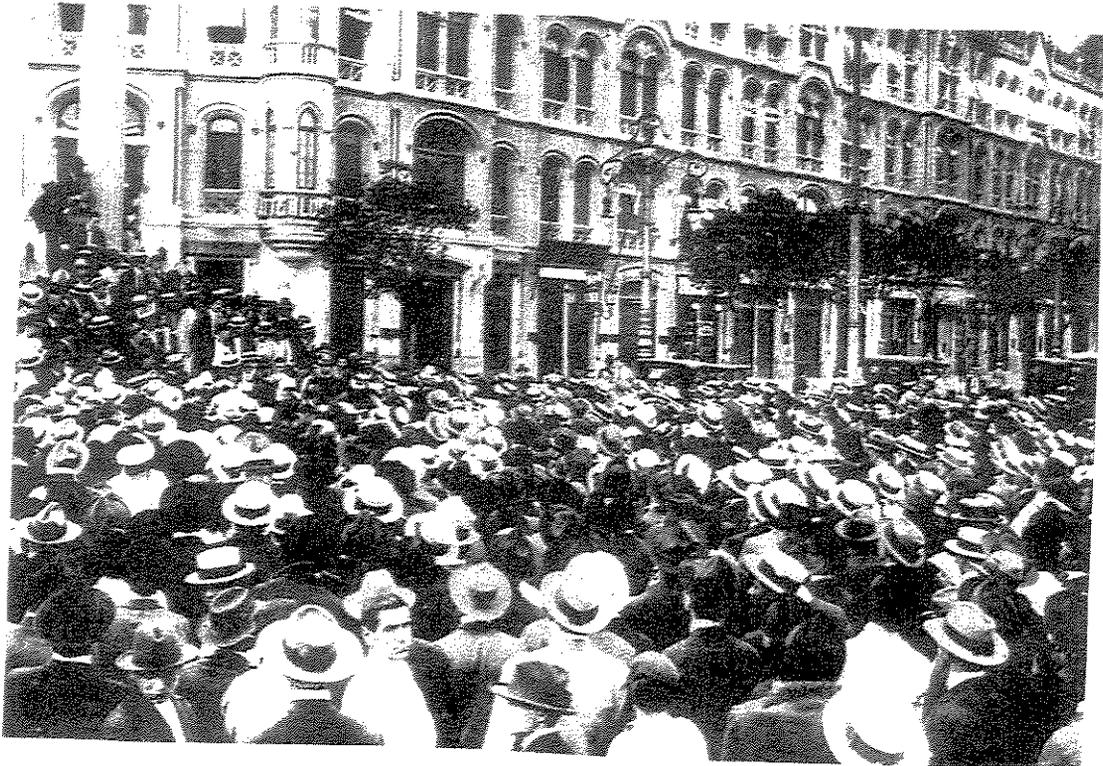


Fig. 15 – Foto manifestação 1º de maio (PILETTI, 2000, p.9).

Em um reconhecimento iconográfico, percebemos que a foto traz a imagem de uma multidão de homens concentrados em um espaço urbano, provavelmente em uma praça. As pessoas aparecem em primeiro plano e ocupam metade do espaço da imagem. O fotógrafo coloca-se atrás, num ponto acima da multidão e, por isso, a maioria das pessoas que aparecem na imagem, apresentam-se de costas para o leitor. O reconhecimento de que são homens, realizado pelo leitor, é feito pela identificação de suas roupas, nas

quais destacam-se os ternos e os chapéus. No lado esquerdo, ao fundo da imagem, encontra-se um grupo de homens, que podem ser vistos de frente para o leitor. Eles olham para um ponto localizado, na frente da multidão, onde alguma coisa deveria estar acontecendo. Este grupo aparece sobre um suporte que os colocam acima da altura das pessoas. Pode-se intuir o que seja este suporte, ou seja tratar-se-ia da escadarias de um obelisco. No entanto, este reconhecimento não é claro na imagem. Como os rostos da maioria das pessoas não são visíveis, a direção do olhar da multidão é feita pela posição dos corpos e das cabeças das pessoas. Não é possível também, identificar o que está acontecendo no ponto ao fundo da imagem e que atrai a atenção destes sujeitos. Três figuras de homens destacam-se nesta imagem por suas posições em relação ao fotógrafo, uma aparece de perfil e dois homens olham para o lado oposto dos participantes desta concentração.

No plano de fundo da iconografia, aparece um conjunto de fachadas de prédios em estilo neoclássico, onde pode-se reconhecer uma seqüência de janelas em arco. Esta imagem de arquitetura, representa as linhas que compõem um ponto de fuga fora da imagem, e que dão a idéia ao leitor da perspectiva e do volume da reprodução da foto. Ao fundo é possível, ainda, reconhecer uma rua, que se revela pela seqüência de árvores, dos postes de iluminação e das capotas de carros do começo do século XX.

Nesta representação não existe qualquer identificação sobre o motivo desta concentração de pessoas. Ela poderia ser entendida, como uma manifestação qualquer, se não fossem os dados da legenda e a indicação do texto explicativo.

A legenda refere-se à data 1º de Maio, e indica que ela marca as lutas por melhores condições de trabalho, comemorada, em grande parte das vezes, com festas e protestos. Afirma, finalmente, que esta imagem é de uma comemoração do 1º de Maio em 1925, no Rio de Janeiro. A legenda não indica os créditos que identificam a autoria do fotógrafo, ou da coleção a que

esta foto pertence. Não traz informações sobre o porquê desta foto ter sido elaborada, nem de que maneira ela deveria ter sido focalizada. Não existe também, nenhuma proposta de trabalho dirigida ao aluno a partir desta imagem.

Toda essa análise encaminha-se para a conclusão de que se trata de prática do uso da imagem fotográfica como “ilustração”. O que não significa no presente momento meramente uma função decorativa, e que necessita ser melhor analisada. Aliás os próprios autores do texto explicitam suas intenções, referindo-se à possibilidade de ligação do entendimento do texto escrito com a imagem iconográfica, no sentido de utilizá-la como reforço da mensagem principal do texto. Para conseguir realizar isto, os autores utilizam o recurso gráfico do texto explicativo, que une a imagem por uma linha azul tracejada aos dizeres 1º de Maio (Dia do Trabalhador).

Desta maneira, a associação da foto com o texto escrito procura reforçar um tipo de leitura de imagens, onde o reconhecimento iconográfico feito a partir dela, liga-se a um conceito trabalhado no texto. Esta forma de exposição, traz embutida a mensagem de que a imagem iconográfica é a prova do fato que foi afirmado no texto e na legenda. Além disso, ela dirige o leitor a procurar antecipadamente a informação do texto, para poder identificar na figura, o que foi aquela concentração? Assim, este processo reforça um esquema diretivo de leitura, onde o leitor deve acreditar no que está vendo, e, portanto, tomar a iconografia como “verdade” e evidência do passado. Neste caso, esta idéia é reforçada pois, utiliza-se apenas uma imagem na página, não incentivando que o leitor faça comparações, ou elaborações que busquem outras relações ou sentidos para ela.

Um esquema de leitura proposto por este tipo de exposição de imagem, resulta em uma prática que é corriqueira nas aulas de História. Nela o aluno, utiliza a iconografia como prova de fatos históricos. Prática costumeira também, é o aluno reproduzir os esquemas de montagem gráfica

do livro didático, em trabalhos e cartazes de cartolina. Isto justifica-se na ótica do aluno, pois este acredita ser “verdadeiro” o que está vendo, tanto na fotografia como na informação textual escrita.

Pode-se também entender esta forma de leitura e exposição gráfica, em consonância com as práticas vividas pela sociedade ocidental contemporaneamente, caracterizada pela “sociedade do espetáculo”, pela super-exposição em relação às imagens. Assim, as estratégias de proposição de muitas delas nos livros didáticos coadunam-se com as táticas mercadológicas, apresentadas pela mídia (vídeo, cinema, imprensa escrita, representadas, principalmente, por jornais e revistas). Em jornais de televisão e em revistas é comum utilizar-se das imagens iconográficas como prova do que aconteceu.

Esta forma de apresentação da reprodução fotográfica, privilegia apenas uma primeira interpretação, onde a fotografia aparece como resultado final da busca ocidental por visibilidade e escrutínio. Ela se situa no ápice tecnológico, semiótico e perceptivo da visão, a qual atua como uma metáfora estimulante para as formas textuais, utilizadas como recursos de mensagens. Como “verdade”, ela é a representação de um fato e isto lhe dá um caráter de comodidade, baseado em uma categoria onde “o que se vê é o que aconteceu na realidade”. A imagem desta fotografia é, portanto, colocada como uma visão da história. E faz parte de um contexto onde o uso de iconografias junto aos textos escritos, baseia-se, geralmente, na aclamada apoteose de comunicação (boa ou má) que ocorre na civilização ocidental, e que é baseada na acuidade e valorização da percepção visual.

Uma segunda questão possível, seria olhar para esta fotografia, não desprezando a idéia que a sua simples colocação no livro, pode causar intranqüilidades na visão dos leitores. Estas intranqüilidades podem ocorrer em uma sala de aula e serem trabalhadas de inúmeras formas. Ou seja, podem ser focalizadas como uma tensão recorrente da condição “icônica” e

“indexical” (BARTHES, 1988, p 132) da fotografia, o que pode encaminhar o leitor a reconhecer por verossimilhança os objetos da natureza representados. Podem ser visualizadas como a arte do fotógrafo que realiza um recorte do “real” e impõe o seu ponto de vista. Ou, ainda poder-se-ia enfatizar as linhas de fratura que regem a construção técnica da iconografia e que afastam o leitor do objeto representado.

Nestes sentidos, é possível afirmar que estas intranqüilidades são questões que tanto sustentam, quanto enfraquecem a autoridade “monovocalizada” da fotografia. E por isso podem estar presentes neste contexto.

As reproduções do modelo de tratamento da imagem fotográfica e das imagens originadas da pintura, assemelham-se nos seguintes detalhes: a montagem gráfica privilegia um mesmo tratamento com o texto explicativo, e procura-se uma forma de ligação do assunto do texto com a imagem da pintura. Muitas vezes no livro, como veremos nas análises a seguir, os autores vão trabalhar as pinturas como se estas fossem fotos de um fato histórico, sem deixar claro ao leitor as especificidades inerentes de cada uma das imagens. Como exemplo desse tratamento, podemos destacar a atividade da página 44. Ela utiliza a reprodução de uma ilustração do livro de Hans Staden, publicado em 1557, na Europa. Ela enfoca, em forma de gravura, as aventuras do autor em terras americanas. Possui um conjunto de desenhos que representam algumas atividades de antropofagia dos nativos americanos. A gravura é bem visível e o autor pede para que o aluno elabore uma descrição da imagem e faça uma pesquisa para conhecer melhor a vida e obra desse aventureiro .

Neste caso, a iconografia serve como elemento detonador das discussões relativas ao conceito de antropofagia .

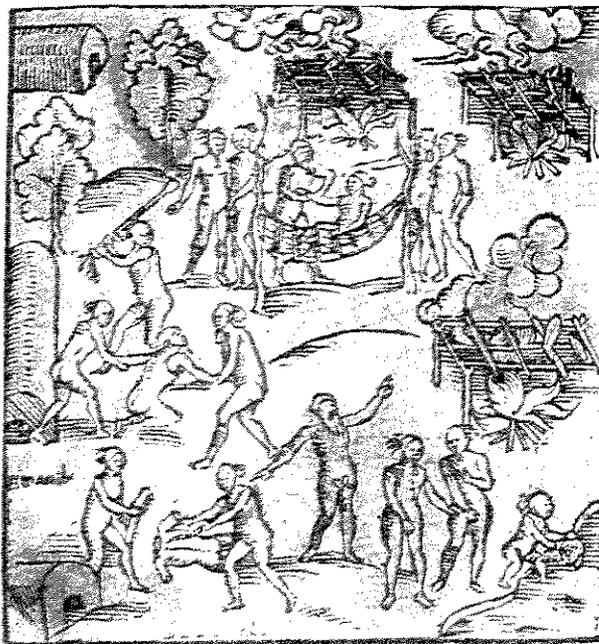


Ilustração para livro de Hans Staden, publicado em 1557, na Europa que narra as aventuras do autor em terras americanas.

Fig.16 – ilustração do livro de Hans Staden –1557 (PILETTI, 2000, p.44).

O livro apresenta, ainda, uma segunda questão, esta propõe que o aluno realize a seguinte tarefa:

“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 desse capítulo.”(PILETTI, 2000,p. 8)

Esta prática de leitura proposta, apesar de parecer aberta à polissemia, permitindo aos alunos construírem reflexões sobre o modo de vida indígena, reforça a idéia que a iconografia deve ser lida como o reconhecimento de afirmações que já aparecem no texto escrito. Isto é, como prova das práticas antropofágicas desenvolvidas pelos povos indígenas.

Uma análise comparativa entre a fotografia e a pintura

Nesta análise procuro entender quais são as relações existentes entre duas iconografias, originadas de técnicas diferentes e colocadas em uma mesma página. Para esta forma de composição gráfica, os autores procuram separar os sentidos dados para a reprodução de uma fotografia e para a reprodução de uma pintura. Um dos recursos utilizados, é o de separá-las em dois textos, com subtítulos diferentes. Meu olhar foi na direção de desvelar como o processo da construção desta composição gráfica foi pensado, procurando discutir as relações que podem ocorrer entre estas duas imagens. Além disso, a partir, desta abordagem, dediquei-me a interpretar algumas questões, que podem resultar em práticas de leitura destes tipos de documentos históricos.

1 Um mundo para conhecer

Você já presenciou alguma vez a chegada de uma pessoa distante (chegou ao seu caso) des-pela televisão (como a entrada da padaria) ou diminuída por uma pequena lâmpada? Por que ela tem uma mesma cidade, bairro ou diferente? Como que alguma criança precisa trabalhar desde pequena (não vai à escola e não tem lugar para estudar)?

Entender o mundo não é tarefa fácil! É preciso ler, ouvir, estudar uma parte da história do Brasil, o que você já aqui poderia ajudar a compreender esse país e dele a realidade social, política e econômica.

A realidade brasileira é muito complexa e a falta de recursos econômicos, sociais, culturais e físicos, muitas vezes, são responsáveis por situações de vulnerabilidade social e econômica. É preciso entender o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil para compreender a realidade brasileira.

Uma boa maneira de compreender a realidade brasileira é através da leitura de livros, jornais, revistas, jornais, jornais e jornais. É importante ler e ouvir, estudar uma parte da história do Brasil, o que você já aqui poderia ajudar a compreender esse país e dele a realidade social, política e econômica.



Atividade de leitura e interpretação de texto. O texto acima trata de uma realidade social e econômica muito complexa e a falta de recursos econômicos, sociais, culturais e físicos, muitas vezes, são responsáveis por situações de vulnerabilidade social e econômica. É preciso entender o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil para compreender a realidade brasileira.

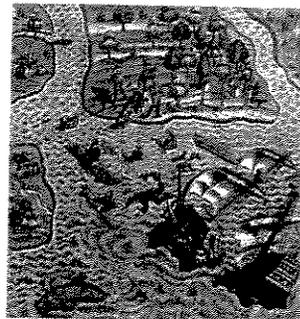
Os habitantes de áreas urbanas marginalizadas, muitas vezes, vivem em condições de extrema pobreza e de insegurança alimentar. Isso ocorre devido à falta de recursos econômicos, sociais, culturais e físicos, muitas vezes, são responsáveis por situações de vulnerabilidade social e econômica. É preciso entender o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil para compreender a realidade brasileira.

A HISTÓRIA EM DEBATE

Tentar-se, ninguém consegue aprender a fazer nada de um dia para outro, só se faz pão, constrói uma parede, só se aprende história.

Para saber história, por exemplo, os historiadores, precisam de anos de estudos, pesquisas, análises e interpretações.

Experimente! Converse com alguém que trabalha perto de sua casa. Pergunte como é o seu trabalho e o que ele aprendeu. Se escolher um pedreiro, peça para que explique como se faz o pão. Se for um pedreiro, pergunte como se constrói uma parede.



Exatidão em detalhes no trabalho artesanal. Isso ocorre devido à falta de recursos econômicos, sociais, culturais e físicos, muitas vezes, são responsáveis por situações de vulnerabilidade social e econômica. É preciso entender o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil para compreender a realidade brasileira.

2 Um olho no presente, outro no passado

Para fazer pão, o pedreiro usa a farinha. Para fazer uma parede, o pedreiro precisa de tijolos e cimento. E o historiador, o que ele utiliza no seu trabalho?

O historiador estuda aquilo que aconteceu com os seres humanos, no decorrer do tempo. Em outras palavras, estuda a história da humanidade.

Além de trabalhar com o que aconteceu há muito tempo,

Fig. 17 – Página 10 com as duas figuras (PILETTI, 2000, p.10)

A composição gráfica divide a página em duas colunas, de textos escritos e iconografias. A primeira coluna da esquerda, apresenta dois subtítulos que separam os textos escritos e um boxe intitulado, **A história em debate**. Este boxe propõe uma atividade de entrevista com pessoas que tenham uma profissão, para que o aluno construa histórias que identifiquem como as pessoas aprenderam a realizar suas atividades de trabalho. A segunda coluna, no alto e à direita, aparece a imagem da fotografia, que invade, em alguns centímetros, o espaço da primeira coluna. Isto ocasiona um recuo das linhas da coluna da esquerda, dando um ritmo visual que varia, quando olhamos para o texto desta página. Abaixo da imagem, ocupando o mesmo espaço de sua base, encontra-se a legenda desta reprodução fotográfica. Encerrando esta coluna, aparece a imagem da pintura e da legenda, referente a ela. As duas imagens são ligadas a textos explicativos diferentes, o que também é um sinal para o leitor de que elas não possuem uma relação direta.



Fig.18 – Foto Juca Martins (PILETTI, 2000, p.10).

A reprodução da fotografia é de autoria de Juca Martins/Pulsar (citado na lista de créditos de imagens) colorida, seu tamanho é de 10,0 cm por 6,0 cm e está localizada na direita e acima da página. A imagem representa uma família, sentada sobre tecidos esticados no chão sujo, onde são apresentados uma mulher e cinco crianças. O autor da fotografia, destaca na produção desta imagem as cores: vermelho, rosa e azul das roupas. Estas cores tem a função de valorizar os personagens, em relação ao fundo cinza da parede e do chão. O cuidado do fotógrafo, relativo à produção da foto original, privilegiou também uma perspectiva, que, em conjunto com as cores, valoriza a imagem das crianças e o pé enfaixado da mãe. As cores de impressão das roupas das crianças (em vermelho) são tão semelhantes, que uma análise mais aprofundada reconheceria estes espaços de cor como alterações que foram trabalhadas posteriormente sobre a foto original, para valorizar estes espaços da imagem.

Com esta imagem e com o texto colocado a seu lado, os autores procuram justificar o estudo da História, propondo que seu conhecimento pode ajudar o leitor a, “compreender esse passado e a refletir sobre ele e sobre o presente”.

A legenda desta foto, localizada abaixo dela, tem características de construção literária, semelhantes às anteriores. Traz a idéia principal de que milhões de pessoas não tem acesso ao bem-estar, proporcionado pelas conquistas nas áreas da agricultura, da indústria e da construção civil. Indica, ainda, que esta família representa um caso dentre os excluídos, que passaram a viver embaixo de um viaduto na cidade de São Paulo. Ela não se refere ao fotógrafo, nem à data da produção desta imagem.

Portanto, a leitura aqui proposta, vai na direção de uma análise onde cabe ao leitor apenas fazer o reconhecimento iconográfico da imagem, o qual vai reafirmar o reconhecimento da família, e a idéia de que eles são personagens, que, possivelmente, estão sem abrigo e/ou pedindo esmolas.

Despreza-se, portanto, o contexto de produção desta imagem, que poderia dirigir o leitor a outras possíveis leituras. Neste caso, recoloca-se a questão já trabalhada, onde o leitor deve acreditar no que está vendo e confirmar aquilo que lê na legenda.

Na mesma página, abaixo e do lado direito, é colocada uma imagem sobre um naufrágio de uma caravela nas costas do continente americano, realizado por Hans Staden, no século XVI. A imagem é acompanhada por legendas que caracterizam o fato histórico e identificam o autor e a época de sua produção. Os autores ligam a foto as palavras **Entender o Mundo** e a pintura à **fontes históricas**.



Fig. 19 – Imagem de naufrágio – Hans Staden, séc. XVI
(PILETTI, 2000, p.10).

O desenho remete à representação de uma baía, que é entrecortada por vários rios. Ela representa cinco espaços de terras que são banhados pelas águas do mar ou pela águas destes rios. A cena é vista por cima, o que causa uma deformação na imagem. Este tipo de representação baseia-se no uso de uma perspectiva que utiliza vários pontos de fuga, e que o dá ao desenho o aspecto de figura chapada. Esta obra de arte possui semelhanças com os desenhos de mapas europeus, utilizados no século XVI.

A caravela encontra-se partida ao meio e, ao seu lado, é representada a imagem de um grande peixe, com barbatanas e espirrando água por um orifício em suas costas. Tem-se a idéia, pela direção do nado do peixe, que ele foi o responsável pela destruição da embarcação.

Algumas figuras de homens saltam do barco em ruínas, e outros já se encontram na água, apoiando-se em destroços ou dirigindo-se a nado para a costa. Nas margens que são banhadas pelo mar, encontram-se alguns indivíduos que auxiliam o resgate dos náufragos. Nos espaços que representam as terras, aparecem figuras de casas e de árvores. E em dois desses espaços, encontram-se desenhos de castelos, e em um deles aparece escrito o nome S. Maro. No espaço maior de terras é possível reconhecer uma pequena cidade, envolta por uma vegetação de árvores.

As cores de impressão utilizadas, são de meios tons, dominando a coloração ocre, onde se destacam pontos com verdes, vermelhos e amarelos. Estas tonalidades, em conjunto com as formas do desenho, dão a idéia ao leitor de tratar-se de uma imagem antiga.

A leitura da iconografia indicada pelo texto escrito, assemelha-se ao tratamento dado à da imagem anterior. No entanto, existe uma relação que resulta do encontro entre estas duas representações. A comparação entre elas é inevitável, e resulta da união, uma ao lado da outra, numa mesma página destas imagens.

Apesar da montagem da página estimular a separação da leitura destas iconografias, é possível que, em uma primeira aproximação, o leitor seja levado a relacionar a foto de um documento do presente, e a reprodução da pintura de um documento do passado. Ou ainda, é possível que seja estimulado a fazer uma leitura de reconhecimento destas imagens, de dois tipos de tragédias diferentes. E, uma vez que os textos explicativos ligam a foto e a pintura à determinadas palavras (respectivamente “entender o mundo” e “fontes históricas”), estas idéias embutidas direcionam o leitor a construir ligações entre estas duas representações, as quais podem caracterizar a fotografia e a pintura como parte de uma narrativa da história que se liga à representação da “realidade”. Isto é, as imagens podem ser entendidas como documentos com o mesmo valor e que contam uma história verdadeira, por isso retratam o “real” .

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

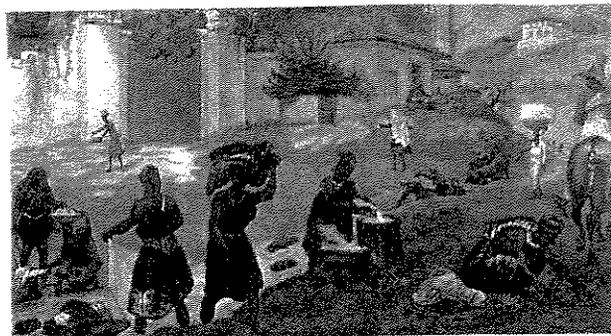


Fig. 20 – Lavadeiras a beira do rio . Debret (PILETTI, 2000, p. 136).

Outra prática de leitura focalizada nesta obra, mas que infelizmente só aparece em momentos raros, pode ser captada pela proposta do exercício, das páginas 140-141. Traz ela o seguinte enunciado :

“Entre os artistas que compunham a Missão Artística Francesa, destacaram-se Jean- Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay, que pintaram quadros retratando cenas do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Observe a reprodução do quadro “Lavadeiras à beira do rio”, pintado por Debret, escreva uma legenda para a imagem, comentando a paisagem, as atividades nela retratadas e quem as realiza.”(PILETTI, 2000, p. 51)

Nos moldes da proposta de leitura anterior, segue esta outra questão:

“Quadros, fotos, caricaturas, grafites são registros importantes de uma sociedade em determinado momento. Por meio das cenas retratadas, podemos distinguir aspectos políticos, sociais, econômicos ou culturais de uma época. Faça um desenho que represente algum aspecto da sociedade brasileira atual. Pinte-o e apresente seu trabalho para a classe. Observe o trabalho de seus colegas e procure identificar os aspectos retratados por eles.” (PILETTI,2000,p.59).

Questões como estas abrem espaço para que o leitor faça análises diferenciadas da estabelecida pelo texto escrito. Quando o aluno é estimulado a estabelecer relações entre as iconografias, e a realizar uma pesquisa, buscando informações sobre o artista ou a obra, existe a oportunidade de se ampliar a leitura do documento iconográfico, respeitando-se a pluralidade de entradas possíveis que as imagens proporcionam .

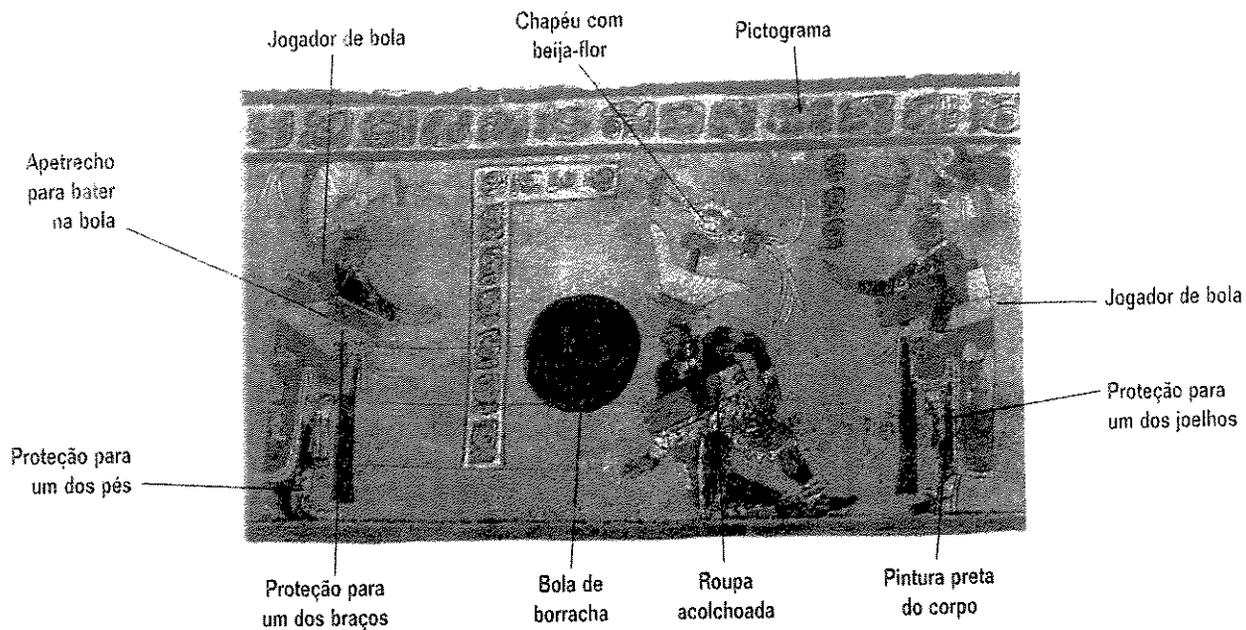


Fig. 21 – Pintura maia (PILETTI, 2000, p.11).

Um método desvelado para a leitura de imagens.

Todas essas formas de tratamento de imagem iconográfica, focalizadas nesta obra, fazem parte de um processo que busca um certo tipo de educação do olhar. Nesta análise, é possível reconhecer como os autores revelam suas escolhas de temas e quais são os objetivos do trabalho com imagens iconográficas, quando são utilizadas como recurso pedagógico.

Uma das idéias principais relacionadas à leitura de imagem, que é proposta pelo livro, aparece à página 11, no interior de um box. Neste espaço, os autores procuram caracterizar a escrita da história como tradição. Para isso, utilizam-se de uma imagem que mostra a decoração planejada de um vaso maia, em comparação com um texto escrito da época da colonização.

A reprodução da imagem do vaso mostra uma cena de um jogo de bola. Ela foi feita por um artesão maia, onde aparecem três personagens, uma bola e pictogramas. No entanto, o texto que vem junto da imagem, não indica qual era esse jogo, nem quais eram os seus objetivos. A montagem gráfica desta imagem cria uma estrutura de reconhecimento, que traça uma linha, unindo os objetos representados com uma definição do que cada um representa. Estas linhas procuram associar alguns signos do desenho com instrumentos que caracterizam um jogo de bola. Aparecem, em destaque, o apetrecho para bater na bola, o jogador de bola, a bola de borracha, as roupas acolchoadas e a proteção para os pés. Não entraremos no mérito que pressupõe a idéia que uma identificação deste tipo pode levar o aluno a compreender que esse jogo tenha semelhanças e reproduza a leitura de um jogo de futebol da época atual. Buscamos, no entanto, nos concentrar na idéia de leitura proposta. Os autores, ao fazerem essas indicações de objetos associados ao jogo de bola, ao mesmo tempo que pressupõem a incompreensão da leitura desta imagem pelo leitor, demonstram, graficamente que essa identificação deve ser feita a partir do reconhecimento e da associação dos objetos e vestimentas, representados pelos personagens que compõem a cena. Constróem, portanto, a proposição de um olhar parcializado da imagem, que reafirma a mensagem proposta pelo artista. Despreza-se assim, todas as questões ligadas às formas de representação que são temporal e geograficamente localizadas. Além disso, esta imagem iconográfica traz embutida a idéia da necessidade de reconhecimento dos detalhes da figura, e isso pode resultar numa proposta de leitura, em que esta figura representa a

“verdade”, isto é, o jogo maia era realmente assim. Este tipo de apresentação gráfica busca, ainda, instituir um olhar generalizante e superficial da imagem, onde o reconhecimento das roupas e dos objetos representados é suficiente como uma metodologia que trabalha a leitura das iconografias. Destacamos, ainda, que os autores vão oportunizar aos alunos tal prática de leitura, em vários exercícios que aparecem no livro.

Como exemplo, podemos analisar a imagem que aparece no boxe de exercícios intitulado “Oficina da história”: trata-se de reprodução de uma pintura de Jean Baptiste Debret, chamada **Uma senhora brasileira em seu lar**, do início do século XIX, apresentada de forma colorida, e com medidas de 8,0 cm do comprimento por 5,5 cm de largura.



Fig. 22 – **Uma senhora brasileira em seu lar** – Debret (PILETTI, 2000, p.15).

A pintura propõe uma cena cotidiana que apresenta uma senhora e sua filha sentadas em móveis, vestindo roupas com muitos tecidos,

possivelmente cortando e costurando. Estas duas personagens encontram-se no centro da imagem. Aos seus pés, aparecem sentados sobre um tapete de palhas, duas negras que trabalham da mesma forma e mais duas crianças negras que brincam. As roupas dos negros são muito mais simples que a da senhora e de sua filha. Aparece, ainda, entrando na sala, um negro servindo água em uma bandeja.

Os autores apresentam a imagem como um vestígio do século XIX e propõem que o aluno realize a seguinte atividade :

“Observe a pintura de Debret e faça um texto contando como era naquela época as roupas, os cortes de cabelo, os móveis, etc. Ao escrever o texto, dê sua opinião dizendo se as pessoas eram ricas e o que faziam. Imagine como deveria ser a rotina delas.” (PILETTI,2000,p.22).

Notamos que aparecem nesta questão indícios de formas de leituras já postas em prática pelo livro. Este exercício reforça a prática do reconhecimento, feito no vaso maia discutido anteriormente. Além disso, reforça a idéia da leitura da pintura como representação do “real”. Isto porque, o simples reconhecimento dos objetos representados garantem a resposta à questão, e a satisfação do acerto pode limitar o leitor a realizar outras leituras.

Os autores, ao proporem uma leitura desta imagem, preocuparam-se em localizar sua produção nas primeiras décadas do século XIX e explicar que ela **retrata** aspectos da sociedade brasileira. Com a questão, os autores tentam se aproximar do universo cultural dos alunos para os levar a reproduzir uma prática de leitura simplificada, que está longe da prática da leitura de imagens, que articula o sujeito e o objeto com todas as suas possibilidades de relações. Os aspectos valorizados na leitura das imagens pelos autores do livro didático são definidos como as roupas, os cortes de cabelo, os móveis, etc.

Ao solicitar que o aluno escreva um texto e dê sua opinião, dizendo se as pessoas eram ricas e o que faziam, trabalha-se, ainda, a idéia do reconhecimento dado pelo pintor a estes valores. Corre-se, portanto, riscos de generalizações que produzam leituras no interior das quais, pelas roupas podemos definir as classes sociais e identificar a quem se referem. Quando o texto pede que o aluno imagine como deveria ser a rotina das pessoas, cria-se a idéia da representação da pintura como uma cena que realmente aconteceu, desprezando assim toda a questão que envolve a produção pictórica. Isto é, ao fazer este tipo de análise reduzida, o leitor pode ser levado a crer que estes personagens retratados pelo pintor existiram na “realidade”, possuíram nomes e endereço. E isso, assemelha-se ao uso da fotografia que acredita retratar o “real” e ser a prova do fato histórico.

Análises feitas desta maneira deixam de lado a idéia da criação artística e do estudo da composição pictórica. Todos os detalhes dos personagens representados nesta pintura passam por verossimilhança, a serem considerados pelo leitor, como “verdade” e as cenas representadas são vistas como costumes, que podem ser generalizados.



Fig. 23 – **O navio negreiro** – Rugendas (PILETTI,2000, p. 64).

Outro exemplo destas propostas de leitura de imagens pode ser encontrado no exercício da página 72. A questão indica uma imagem em outra página do livro **O Navio Negreiro** de Rugendas, para que o aluno desenvolva uma atividade. Ela afirma que:

“esta imagem mostra o interior do navio negreiro, onde um africano está no centro da imagem e se estica para pegar um pouco de água. Ao fundo, podem-se observar os lugares onde as pessoas se amontoavam durante a travessia do atlântico”(PILETTI, 2000, p. 33).

O autor orienta que o aluno, a partir desta iconografia, comente o tráfico negreiro. Isto é, que reconheça o que está vendo e que reproduza o enredo da cena proposta pelo pintor. Uma prática assim, valoriza que a identificação da cena montada na imagem é suficiente para a sua leitura. Portanto, não considera que o trabalho de pesquisa relacionado à produção da obra, seja tão importante para seu entendimento como o que ela representa. Reconhece-se, também, a idéia comum nos meios escolares de que a iconografia por si só transmite uma informação e isto é suficiente para sua leitura.

Outras imagens de pinturas que aparecem no livro e que seguem os padrões, tanto no acabamento gráfico como na composição das legendas.

As imagens de Debret

Loja de sapateiro e Negros no tronco.

Enterro de um negro.

Família colonial.

Cena típica de interior de uma casa na colônia portuguesa.

Filha do senhor de engenho visita a propriedade do pai.

Bandeirantes aprisionando índios.

Mulas atravessando um rio.

Três pranchas de meios de transporte.

Lavadeiras à beira do rio.

As imagens de Rugendas.

Negros no porão, gravura, século XIX.

Desembarque de escravos no Brasil.

Festa de nossa senhora.

A cidade imperial de ouro preto.

Rua direita no Rio de Janeiro.

As imagens de Vitor Meirelles.

Batalha de Guararapes.

As imagens de Almeida Junior.

A partida da monção, século XIX.

As imagens de Benedito Calixto.

A fundação de São Vicente por Martim Afonso de Souza, no final do século XIX.

As imagens de Antonio Parreiras.

Jornada dos mártires.

Condenação de Felipe dos Santos.

As imagens de Rodolfo Almoedo.

Ciclo do ouro.

As imagens de Autran.

Tiradentes.

As imagens de Oscar Pereira da Silva.

O desembarque de Cabral em Porto Seguro.

José Bonifácio.

As imagens de Antonio Nicolas de Taunay.

Morro de Santo.



As imagens de Pedro Américo.

O grito do Ipiranga.

A Ficha de edição do livro é composta por :

Editor : João Guizzo.

Coordenação da Edição: Cândido Domingues Grangeiro.

Edição de texto : Lídia La Marck e Maria Selma de V. Cavalcanti.

Preparação de texto: Cecília Setsuko Oku.

Revisão : Angela Cristina Davoglio, Eliana Antonioli, Hélia de Jesus Gonzaga (coord.), Kátia S. Marques.

Serviços editoriais Auxiliares: Tomoko Tadano.

Pesquisa iconográfica : Etile Shaw e Silvio Kligin.

Editor de arte: Jorge Okura.

Diagramação / Editoração eletrônica: Ram Dikam Artes Gráficas e KLN Artes Gráficas.

Cartografia: Maps Word e Mariomapas.

Assessoria técnica :

Atividades: Prof. Eduardo Antônio Bonzatto, Emília Noriko Ohno, Prof. Tânia Vieira Patara, Everton Bortotti (caderno de atividades).

Leituras dos originais: Prof. Eduardo Antonio Bozanzatto, Prof. Maria Angela Borges Salvadori, Prof. Maria Rocha Rodrigues Matsukuma.

Glossário: Cláudio Cavalcanti.

Manual do Professor: Emília Nokiko Ohno, Érika Saitê Kurihara (estagiária).

Considerações finais

Acredito que o livro didático, seus textos escritos e suas iconografias, deve ser encarado como coisa, objeto/mercadoria, e o ato de leitura, por sua vez, como ação de utilizar este objeto. Uma de nossas conclusões reside no fato que o livro didático não é um objeto que é produzido para ser lido, da mesma forma como lemos um texto científico. O livro didático, ao ser focalizado como um instrumento didático, deve ser encarado com algo que deve ser usado, manipulado, que é levado à escola, é desenhado, rabiscado, dobrado, recortado, lido em grupo e em voz alta, ou ainda, individual e silenciosamente, levado para casa, copiado, lido em silêncio, utilizado das mais diversas formas, e que deve ser colocado em prática de maneira sistemática no ensino–aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano (BITTENCOURT, 1993).

Dentro desta perspectiva de conceituação do livro didático e de trabalhar nesta pesquisa com reproduções de pintura, e com gravuras em sala de aula, uma questão sempre me inquietou: quais entre meus alunos, já não imitaram o gesto de D. Pedro I, reproduzido no quadro “Independência ou Morte” de Pedro Américo?

Na prática ao ser professor, quando preparava e ministrava minhas aulas de História no ensino fundamental, buscava reconhecer os significados orais e gestuais produzidos pelos alunos, no momento da leitura iconográfica. Estes poderiam interferir e produzir conhecimentos no ato de leitura das imagens. A experiência com este trabalho em sala de aula, dirigiu inúmeras vezes minha atenção para práticas que se voltavam para as leituras das iconografias (identificando o que os olhos viam e reconheciam como símbolos) e dos textos escritos (decifrando os seus significados), realizadas pelos alunos. Além disso, analisava os significados das palavras oralizadas

pelos alunos, relativas às imagens, e que eram criadas em relação com as informações reconhecidas através dos símbolos, impressos na iconografia e na gestualidade. Tais discursos surgiam como forma de expressar os gestos representados na imagem e que eram representados pela movimentação de meu corpo (como professor) quando eu descrevia uma imagem, e do corpo dos alunos, quando se referiam a ela. Observava que os alunos expressavam as iconografias muito mais de forma oral e gestual, do que através de registros escritos. Esta prática, experienciada em sala de aula, indicou-me, de alguma maneira, que ocorrem tipos de leitura que privilegiam os símbolos facilmente identificados e que foram criados pelos artistas. Além disso, esses símbolos podem despertar visões e sentimentos, que são acionados pela visão das cores e que são utilizados pelas pessoas na apreensão das iconografias. Eles podem resultar na criação de leituras, que dirigem a construção textual em conjunto com a ação corporal, a qual resulta na imitação de gestos e de toda uma gama de sentimentos que as pessoas utilizam ao apreender as informações das “ilustrações”.

Hoje em dia, percebe-se que existe uma preocupação de alguns autores de livros didáticos, em estimular a produção de algumas relações entre informações trazidas pelas iconografias e de esmerar-se nas legendas. Os livros didáticos oitocentistas e início do século XX, por nós analisados, omitem qualquer informação sobre os autores das pinturas, possibilitando, que o leitor observe a imagem pictórica como um registro produzido no instante do fato histórico (como se fosse um retrato, trazendo à tona toda a “verdade” da época). Estas diferentes montagens editoriais, ao considerar as múltiplas significações da prática da leitura, tentam limitar a compreensão do texto/imagem aos sentidos desejados pelo autor ou editor. Constróem-se layouts didáticos, que, na maioria dos casos, procuram determinar que a informação seja reconhecida de forma incontestável pela experiência do

sentido da visão, na tentativa de apresentação de “verdades” que devem ser aceitas, sem contestação pelo leitor.

Esta lógica de montagem gráfica encontra-se relacionada a um padrão de editoração, construído historicamente desde os finais do século XIX. No entanto, as (re)produções destes padrões estão ligadas a uma questão que é intrínseca ao trabalho do editor, do ilustrador e do historiador, responsáveis pela produção do livro. Portanto, buscar relacionar as iconografias aos textos escritos, focalizando-os como documentos históricos, é um trabalho que varia de material didático para material didático; cada um deles é o produto historicamente dado de construções gráficas, culturais e distintas. Atualmente, os autores buscam focalizar a iconografia como documento histórico, e é a partir desta concepção que este tipo de construção imagética pode ser questionada pelo aluno e pelo professor do ensino fundamental, de tal forma que eles possam produzir conhecimentos históricos.

Ao analisar as estruturas de composição gráfica dos textos escritos e das iconografias dos livros didáticos enfocados, localizando-os no seu tempo e espaço de produção, percebi que existem mudanças e permanências conceituais. As representações iconográficas usadas como estratégia de ensino, como recurso decorativo ou como elemento de atração, enquanto mercadoria. Por exemplo, quando observei as reproduções de gravuras dos livros do início do século, foi possível notar que apareceram as mesmas imagens nos livros de diferentes autores. Mas, ao mesmo tempo, podiam ocorrer mudanças gráficas e textuais dentro das várias publicações, e isto garantia formas de leituras diferenciadas das imagens. Além disso, foi possível constatar que o arranjo editorial do livro que tem sucesso comercial, pode torna-se um padrão, que é muitas vezes imitado pelo próprio editor ou pelo seu concorrente. Ou então, usam-se as mesmas iconografias, mas altera-se o lugar em que elas aparecem entre os textos, criando situações de leitura

diversas. No entanto, mesmo com as variações das imagens que são inseridas entre os textos nos diferentes manuais, é possível reconhecer que as visões de mundo que caracterizam as formas de utilização de imagens nestes livros didáticos/ mercadoria, encontram-se inseridas nos embates sócio-culturais da época, na qual foram produzidos .

Analisar os textos escritos e as representações iconográficas dos livros didáticos possibilitou-me, portanto, construir um ato de leitura, a partir de um olhar estético que buscou resgatar as relações entre texto/contexto, texto visual/escrito, autores produções textuais/imagéticas, sujeito/objeto. Foi possível, comparativamente, localizar as produções editoriais dentro dos movimentos educacionais que envolveram o ensino de História, predominantes no final do século XIX, início do século XX e final do século XX.

Outra relação importante quanto à pesquisa realizada, acha-se ligada à variação das formas de leitura de iconografias, propostas nos livros analisados. Ou seja, analisando os livros do século XIX e início do século XX, foi que percebi que as representações iconográficas poderiam aparecer localizadas em páginas diferentes da sua referência no texto escrito. Isso sem dúvida, significa uma proposta diferenciada de leitura, em relação aos manuais contemporâneos.

Ainda pude perceber na relação com os manuais didáticos enfocados, diferenças na concepção de leitura/olhar, localizados no final do século XIX e início do século XX, em relação à contemporaneidade. Neste primeiro momento não estamos, ainda, perante uma sociedade que sobrevaloriza o visual. As gravuras em preto e branco são encaradas, ainda, como objetos de arte, e são limitadas pelas técnicas de impressão. Neste sentido, detalhes de imagem possivelmente, eram admirados por mais tempo pelo leitor da época. Como era costume, o aluno ao decorar os textos, era obrigado a observar por muito mais tempo as iconografias na relação com os textos escritos. É

importante ressaltar que esta prática de leitura, ao priorizar um maior tempo de observação, permitia que a localização das imagens pudesse ser em outros espaços do texto escrito e, assim, o leitor perdia menos informação, comparativamente às práticas de leitura iconográfica contemporâneas.

Isto acontece porque no contexto da leitura imagética, a noção da representação implica uma aproximação da evolução dos códigos de objetos de época. A construção iconográfica aproxima-se da trajetória histórica da convenção das reproduções das imagens, através de registros de signos com determinados significados, que estão presentes na época.

A prática de leitura de imagem reproduzida no sentido mais amplo, força o investigador a uma articulação crítica e avaliativa entre as dimensões projetuais da imagem.

As propostas de metodologias de leituras de imagem pesquisadas.

Na presente análise preocupei-me com as práticas metodológicas de leitura de iconografias que foram propostas nos livros didáticos pesquisados, uma vez que o diálogo com a produção das representações iconográficas dentro dos textos escritos, das legendas e dos exercícios contribuem para a movimentação dos sentidos e práticas de ensino de História.

Portanto, trata-se de um estudo específico sobre o tratamento dado às imagens nestes documentos históricos e relaciona-se apenas à essas obras. Ao analisar as estruturas compositivas texto escrito/imagem inseridas no seu tempo de produção, observei que existem permanências e mudanças conceituais, durante o tempo. Por exemplo, quando observei as ilustrações do início do século, localizei permanências na utilização das mesmas ilustrações. Isto é, livros impressos pela mesma editora mantinham, em sua maioria, as

mesmas imagens. Muitas vezes eram colocadas em espaços gráficos diferentes dos textos, mas as imagens eram do mesmo autor. Ao mesmo tempo, percebi mudanças dentro dos vários tempos de publicação da mesma obra, bem como diferenças e semelhanças entre os vários editores. Semelhanças que caracterizam uma forma de construção editorial da época, e que possuem, por isso, uma historicidade. Em nosso ver, as semelhanças entre os livros são também direcionadas pelo desempenho do livro no mercado. Isto é, o arranjo editorial que dá resultado comercial e que vende bem no mercado é, muitas vezes, imitado pelo próprio editor e pelo seu concorrente. Outra questão refere-se ao papel que a “ilustração” assume em relação ao texto escrito e o papel do responsável por editá-la, em relação ao projeto editorial. Percebemos que são valores que variam conforme a época. Por isso é importante que estudemos qual é a relação entre estas construções editoriais, dentro de um sistema de valores de sua própria época. Por exemplo, chegamos a uma questão que varia de acordo com o livro, autor e editor. Qual seria a posição que um determinado ilustrador pode assumir dentro da produção editorial de um livro e dentro da hierarquia texto escrito sobre a iconografia, dada no século XIX no Brasil? Esta posição variou com o tempo, e é possível perceber entre os dois livros, um do século XIX e um do início do século XX, bem como, em relação ao livro do final do século XX, diferenças marcantes na forma de trabalho com as iconografias. Enquanto no livro de Lacerda, as imagens são utilizadas, em sua maioria, como forma de decoração e marcação de espaços para o aluno decorar o texto escrito, percebe-se que no livro de João Ribeiro já possuem uma relação de proximidade com a informação que o autor deseja passar. Já no livro didático de Piletti, por sua vez, que foi construído a partir de 1999, existe a preocupação de propor metodologias para as análises de imagem, diferentemente das utilizadas no final do século XIX e início do século XX.

Devo enfatizar ainda, permanências na metodologia de leitura das iconografias, diretamente relacionadas ao processo de continuidade dos campos liberais/positivistas e românticos, na modernidade capitalista contemporânea. Isto significa ainda que hajam resignificações. Estas matrizes teóricas estão presentes na leitura das imagens quando se separam o texto iconográfico do autor e do contexto. Quando se hierarquiza o texto escrito em relação ao texto iconográfico. Quando se constrói um compartimento estanque, no que se refere à imagem, idealizando-a ou isolando-a de todas as possibilidades de relações.

Os autores contemporâneos demonstram, ainda, a dimensão e a importância que é dada ao trabalho com imagens em sala de aula, apresentando defesas à esta prática, em textos que aparecem no “Manual do Professor”.

“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, fotografias, 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. Convém destacar para o aluno que as imagens podem constituir expressivas fontes de conhecimento histórico. Para isso, é preciso identificar o conteúdo das imagens, pesquisar o contexto e as condições em que foram criadas, conhecer seus autores, o público a que se destinavam, etc. (PILETTI, 2000, p. 85).

Este texto indica caminhos para que os professores construam uma metodologia de uso de imagem, baseada na identificação e na pesquisa dos dados da obra e do pintor. No entanto, este livro não apresenta os créditos completos indicados no texto acima e portanto, professores e alunos devem

pesquisá-los em outras fontes. Estas informações são os pré-requisitos desta proposta para a realização de uma leitura de iconografias.

Acredito, ainda, que algumas questões devem ser levantadas em relação a este texto. Não posso negar que existe um avanço em relação ao trabalho de levantamento dos créditos das imagens no livro dos Pilettis. No entanto, as informações ainda são limitadas. Além disso, ele traz informações equivocadas, como por exemplo, ao afirmar que todas as imagens pertencem à época trabalhada no texto.

Trabalhar com representações iconográficas, hoje em dia, pressupõe uma mudança no olhar do leitor sobre a documentação, valorizando este tipo de relação de produção de conhecimento que não era senso comum, tanto para professores como para alunos.

As metodologias de uso das iconografias utilizadas pelo livro dos Pilettis, destacam a preocupação dos autores em baseá-las na diferenciação das idades de compreensão dos leitores. Pressupõe-se que os leitores, no caso crianças de 11 e 12 anos (faixa etária comum das quintas e sextas séries) têm apenas condições de entendimento de leitura, que não ultrapassam ao reconhecimento dos objetos e personagens, representados na cena do quadro. Este olhar sobre uma metodologia de leitura caracteriza-se por um prisma que tende a dirigir e a limitar as formas de leitura, produzidas pelos autores e colocadas em prática pelos seus leitores.

O tratamento dado às iconografias propicia ao pesquisador dos manuais didáticos, igualmente a constatação de diferenças marcantes. Principalmente em relação à proposição de exercícios, os quais buscam incentivar uma determinada leitura de imagens e que são apresentadas aos alunos.

Concluimos, portanto, que a inteligibilidade da obra pictórica e de sua representação iconográfica incluem antecedentes referenciais que o discurso narrativo da imagem, reproduzida no livro didático, não menciona. Por isso,

para analisarmos as imagens dos quadros é necessário a atitude de renúncia ao simples discorrer dos acontecimentos dirigidos pela imagem. É necessário tentar captar a configuração que se apresenta nos registros documentais da época de sua produção, questionando-a, simultaneamente com a nossa época. É fato que as reproduções de quadros históricos é de fácil acesso, tanto na escola como nas mídias, e são ainda hoje referenciais importantes da história do Brasil. Por isso, propomos que professores e alunos enquanto leitores exercitem suas sensibilidades, construindo a partir destas imagens relações que possuam significados para além de sua visualização direta, criando possibilidades de novos questionamentos sobre este objeto de estudo.

I – Fontes primárias.

A -Livros didáticos.

BORGES HERMIDA - **História do Brasil** - 5a série - Companhia editora nacional, s/d.

BRUNO, Ernani da Silva - **História do Brasil Geral e Regional**. São Paulo: Cultrix, 1967.

ELIAN ALAB LUCCI - **História do Brasil - As origens, a colonização e a independência** - 1 volume- 1 grau.

GALANTI S. J. , P. RAPHAEL M. **Lições de Historia do Brazil**. 2ª edição. São Paulo: 1895.

-----**Historia do Brasil , destinada às creanças do curso preliminar**. São Paulo: 1918.

HOLANDA, Sérgio Buarque de - **História geral da civilização brasileira**, 3 Tomos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

LACERDA, Joaquim Maria de . **Pequena História da Brasil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira** . Rio de Janeiro: Guarnier, 1887.

MARTIUS, Carlos Frederico Ph Von. Como se deve escrever s História do Brasil, In: **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, N. 24, Janeiro de 1845.

PILLETI, Claudino e PILETTI, Nelson– **História e Vida, volume 1 – Brasil dos primeiros habitantes à Independência**, São Paulo: da editora ática, 15ª edição e 1ª impressão, nova edição, reformada e atualizada- ano 2000.

-----**História e vida integrada** . São Paulo: editora Ática,1999.

POMBO, José Francisco da Rocha - **História do Brasil** .Rio de janeiro: 1905.

RIBEIRO, João - **História do Brasil para as escolas ensino médio**. Rio de Janeiro: Francisco Alves - 1926. Editado em Paris.

-----**História do Brasil , curso superior / 19ª edição** .p. 1-471, Revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves , 1966.

----- **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1953.

SILVA, Joaquim - **História do Brasil para a Primeira Série Ginásial**. São Paulo: Exemplar n. 21324. São Paulo Editora S/A , 1952.

II- Fontes secundárias

AGUILAR, Nelson, **Mostra do redescobrimento - arte do século XIX**. São Paulo: 2000.

BARDI, Pietro Maria - **História da arte brasileira : pintura, escultura, arquitetura**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

BITTENCOURT, Jean Maria - **A missão artística francesa de 1816**. Petrópolis: Museu de Armas Ferreira da Cunha - 2º ed., 1967.

BOGHICI, Jean - **Missão Artística Francesa e Pintores Viajantes**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Brasil – França, Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro, 1990.

COLI, Jorge- **A pintura e o Olhar sobre Si: Victor Meirelles e a Invenção de uma História Visual no Século XIX Brasileiro** In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

DUQUE ESTRADA, Gonzaga - **A Arte Brasileira** . Rio de Janeiro: 1888.

GALVÃO, Alfredo - Almeida Júnior : sua técnica, sua obra In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: 1956.

-----Manuel de Araújo Pôrto-Alegre - Sua influência na Academia Imperial das Belas Artes e no meio artístico do Rio de Janeiro In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: 1959.

-----*Felix Emilio Taunay e a Academia das Belas Artes* In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: 1968.

GUIMARÃES, Argel - História das Artes Plásticas no Brasil In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tomo Especial - Vol. IX , 1922.

LEITE, Aureliano - **História da Civilização paulista enriquecida de vasta bibliografia sobre cousas e pessoas de São Paulo desde 1502 à 1945**. São Paulo: Edições Sarcura, 1954.

MAGALHÃES, Basílio - **O café na história, no folclore e nas bellas artes.** São Paulo: Editora Nacional, 1939.

MIGLIACCIO, Luciano. **O século XIX** . Mostra do Redescobrimento, São Paulo: 2000.

MORAIS, Frederico - **Cronologia das Artes Plásticas no Rio de Janeiro - 1816 - 1994.** Rio de Janeiro: Top books Editora e D. Livros Ltda. 1994.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de - **Notas para a história das artes do espetáculo na província de São Paulo** . São Paulo: CEACH, 1978.

PAIVA, Orlando Marques- ***O Museu Paulista da Universidade de São Paulo***. São Paulo : Banco Safra, 1984.

PONTUAL, Roberto - **Dicionário das artes plásticas no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

RIOS, Adolfo Morales de los -**Grandjean de Montigny e a evolução da arte brasileira.** Rio de Janeiro: A noite, s.d.

SANTOS, Francisco Marques dos - O ambiente Artístico Fluminense à Chegada da Missão Francesa em 1816 - Conferência proferida no Salão da Escola Nacional de Belas Artes, a 20/12/1940, In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.º 5 . Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941.

TAUNAY, Afonso Descragnolle - A Missão artística em 1816 In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro** - Tomo LXXIV, parte I, Rio de Janeiro: 1911.

VIANA, Ernesto da Cunha Araújo - Das artes plásticas no Brasil em geral e no Rio de Janeiro em particular , In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro** - Tomo LXXVIII, Parte II - Rio de Janeiro: Ano 1915.

Tabela 1

Órgãos Públicos Federais que atuaram na Área do Livro Escolar (1)

Funções desenvolvidas	Órgãos	Período
Censura e controle político - ideológico		
Estímulo à produção (concursos, indicação de obras para importação e / ou tradução, co-edição).	CNLD	1938/67

----- Censura e controle político – ideológico, Reorientação da produção (assessoria dos Técnicos americanos),		
- Edição, co-edição e aquisição junto às editoras	COLTED	1967/71
Distribuição aos “estados e alunos carentes”		
Capacitação dos professores.		

- Co- edição como forma de barateamento		
Distribuição aos “alunos carentes”	INL	1971/76
Capacitação dos professores.		

----- - Edição, co –edição e aquisição junto às editoras		
Distribuição aos alunos carentes”-	FENAME (2)	1976/83
Capacitação dos professores .		

----- Aquisição junto às editoras		
Distribuição aos alunos (sem distinção entre “carentes “ou “não- carentes “) e às salas de leitura	FAE	1983
	as	escolas
	municipais	até
	hoje	
Capacitação dos professores .		

Esta tabela foi retirada da dissertação de mestrado de Carvalho, Lídia Izecon de “A distribuição e a circulação de Livros nas Escolas Paulista, Mestrado em Educação PUC - SP, 1991, vol.1.

A FENAME já existia desde 1969 porém, carente de infra-estrutura e recursos financeiros, até 1976 pouco realizou com relação ao livro escolar . Nesse período sofreu Modificações e assumiu a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de co- edição executados .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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.

AGUIRRE, LORA, M. E.- **El recurso de la imagen la enseñanza uma historia temprana** . Revista de Educacion y Pedagogia, Vol. XIII, n. 29 -30 (septiembre),2001, pp. 69-82.

AIMARD, Gustave - **Le Brèsil Noveau**. Paris: 1886.

ALEGRE, Maria Sylvia Porto.- **Imagem e representação do Índio no século XIX, Ciências Sociais hoje** . Vértice / ANPOCS.

ALVES, Rubem.- **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora, Edit. Autores Associados, 1986.

ANAIS do III encontro **Perspectivas do Ensino de História** . Curitiba: 1999.

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.

AZEVEDO, Aroldo e outros - **Brasil, a terra e o homem**. São Paulo: 1972.

AZEVEDO, Fernando - **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1977

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.

BARBOSA, Marco de Lima - **Les français dans l'histoire du Brèsil**. Rio/Paris: 1923.

BAZIN, German - **História da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BENJAMIN, Walter.- **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política**; tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 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.

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.

BOLLE, Willi.- **Fisiognomia da Metrópole Moderna**: Representação da História em Walter Benjamin São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

BOSI, Alfredo .- **Filosofia da educação brasileira**. RJ : Civilização Brasileira, 1983.

CALCLINI, N. – Fotografia e ideologia: seus pontos comuns In: **Feito na América Latina II Colóquio Latino-Americano de Fotografia**, R.J.: Ministério da Cultura/Funarte, 1981.

CANDIDO, Antônio - **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Nacional, 1958.

CARVALHO, José Murilo de.- **A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial**. 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

----- **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2ª reimpressão. SP: Companhia das Letras, 1995.

----- **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de.- **A invenção do cotidiano** . Petrópolis: Vozes, 1994.

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.

CHERVEL, André.- **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, 2, p. 177-229, 1990.

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.

COSTA, Jurandir Freire - **Sem Fralde nem Favor.** São Paulo: Rocco, 1998.

CUNHA, A - **O Romantismo:** De Castro Alves a Souza Andrade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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.

DUBOIS, P. – **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas: Papirus, 1998.

ECO, Umberto.- Bonazzi, Marisa. **Mentiras que parecem verdades.** S.P. : Summus, s.d.

EDWARDS, E. – Antropologia e fotografia, In: **Cadernos de Antropologia e Imagem**, n. 2 – Antropologia e Fotografia, R.J.: UERJ, 1996.

FLUSSER, Vilém. – **Filosofia da caixa preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia.** São Paulo: Hucitec, 1985.

FREITAG, Bárbara.- **O livro didático em questão.** São Paulo: 2 edição, Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo.- **Cartas a Cristina,** Paz e Terra, 1994.

-----**Educação como prática da liberdade,** Paz e Terra, 1974.

-----**Pedagogia do Oprimido,** Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. - **Isto não é um Cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

GAGNEBIN, Jeanne Marie.- **Walter Benjamin: os cacos da história**. 2ª ed. Tradução Sônia Salzstein. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

-----**História e narração em Walter Benjamin**. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALZERANI, Maria Carolina B.- **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.

-----**O Almanach, a Locomotiva da Cidade Moderna**. Campinas, décadas 1870 e 1880. Campinas: Departamento de História, IFCH, UNICAMP, tese de Doutorado, 1998.

-----**Imagens entrecruzadas de Infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. In: Goulart, Ana Lúcia (org). **Por uma cultura da Infância**. Campinas: Antares Associados, 2002, p.p.49-68.

-----**A produção dos saberes históricos: saberes locais versos saberes globais**. In: **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, área de conhecimento história. Ano 1, n. 3 p.p. 53-577, Julho 2001.

-----**A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa literária**. In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Ijuí, RGS: ed. UNIJUI, p.p. 649-660, 1990.

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, I. – **História das Imagens**, In: BURKE, Peter (org.), **A escrita da História** . S.P: Novas perspectivas; Ed. Unesp- 1992,p.p 237-272.

GAULUPEAU, Y.- **Les manuels scolaires, par l'image: une approche sérielle des contenus**. **Histoire de l'Education**. Paris: INRP, n. 58, mai. 1993.

GIGLIO, Ermelindo Tadeu. - **Problematizando o uso da Imagem na pesquisa Social** In: **Boletim do Centro de Memória da UNICAMP** - vol. 5, nº10, Jul./dez.,1993.

- GUINSBURG, J.G.L. - **Romantismo** . São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- GINZBURG, Carlo. - **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo : Companhia das Letras,1988.
- GOMES, A. C.- (org.). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Bragança Paulista: Editoras, FGV e USF, RJ. 2000.
- HALLEWELL, Laurence .- **O livro no Brasil (sua história)**. São Paulo: Usp, 1882.
- 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.
- LE GOFF, Jacques. - **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 .
- A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1983.
- LOBO, Leuza. - **Teorias poéticas do Romantismo**. Rio de Janeiro: Ed. Mercado Aberto, UFRJ, 1987.
- LOURENÇO, Filho.- **Introdução ao estudo da Escola Nova**. S.P.: Melhoramentos .1978.
- MACHADO, Arlindo. - **A Ilusão Especular, Introdução à Fotografia**. São Paulo :Brasiliense, , 1984.
- MAUAD, Ana Maria. - **Imagem e auto-imagem do Segundo Reinado In: História da vida Privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MELO, Maria Tereza O P. de.- **Estudo Psicolinguístico de dois materiais de leitura de história do Brasil, Quanto aos aspectos vocabular e figurativo** . Tese de mestrado. São Paulo: Usp, 1986.
- MOREIRA LEITE, M.– **Retratos de família**. S.P: Edusp/Fapesp, 1993.
- A fotografia e as ciências humanas**. Rio de Janeiro: BIB, n. 25, p.p. 83-90.

-----**Produção, consumo e distribuição do livro didático de história.**
Plural, ano 3, n. 6, pp-9-15, 1980.

MOTTA Sobrinho, Alves. - **A civilização do Café, 1820 - 1920.** São Paulo: Brasiliense, 1967.

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).

NUNES, Clarice.- **Anísio Teixeira: A poesia da Ação.** Bragança Paulista: CDAPH, Universidade São Francisco, SP, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. - **A política do livro didático .** 2 ed. Campinas / São Paulo: UNICAMP /SUMMUS.

OLIVEIRA, Antônio R. de. - A Fotografia Oficial : Imagem e Poder In: **Boletim do Centro de Memória UNICAMP.** Campinas: Vol. 5, nº 10, jul./dez., 1993.

PANOFSKY, Erwin. - **Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental.** Lisboa: Editorial Presença, s/d.

-----**Significado nas Artes Visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

PAULA, J. de. – **1932: Imagens construindo a História.** Piracicaba/Campinas: Ed. da UNICAMP/Ed. da Unimep, 1998.

PHILIPS, Henry Albert. - **Brazilian Bibliography (1880 - 1900).**Washington: 1901.

PINTO, Regina Pahim.- **O livro didático e a democratização de Escola.** Dissertação de Mestrado do Departamento de Ciências Sociais Da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1981.

POIRIER, Brigitte.- E. SULTAN, Josette. **Faire/voir et savoir – connaissance de l'image, image et connaissance,** Institut National de Recherche Pédagogique, Rencontres Pédagogiques,n. 31 – 1992.

PRADO JUNIOR, Caio. - **Evolução política do Brasil e outros estudos.** São Paulo: editora Brasiliense, 1961.

----- . **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961, ° edição.

----- . **História econômica do Brasil**. 6°.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

RAZZINI, Maria de Paula Gregório.- Práticas de Leitura e memória escolar, In **Anais – História e Memória da Educação Brasileira**. Natal : UFRGN, 2002.

RODRIGUES, J. H .- **Teoria da História do Brasil** (Introdução Metodológica)”. 5ª ed. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1979. pp. 130-131.

SALIBA, E. T. - **As Utopias Românticas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.
----- . As imagens Canônicas e o Ensino de História In: **Revista Brasileira de História**, nº 29 .

SAVIANI, Demerval .- **Escola e democracia**. Cortez Editora, Edit. Autores Associados, 1984.(a)

----- . **Ensino público e algumas falas sobre a Universidade**. Cortez Editora, Edit. Autores Associados, 1984.(b).

SAYRE, Robert e LÖWI, Michel. - **Revolta e Melancolia. O Romantismo na Contra Mão da Modernidade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Ed. Vozes.

SCHAEFFER, J.M. – **A imagem precária: sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas :Ed. Papirus, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.- **Parâmetros Curriculares Nacionais** . Ensino fundamental de História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEVCENKO, Nicolau (organizador do volume).- **História da vida privada no Brasil n.3: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

----- . **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SIGMOUN, J. – 1848.- **Nas Revoluciones Românticas e Democráticas de Europa**. Trad. Madri, Siglo XXI, 1985.

SIMAN, Lana Mara de Castro e FONSECA.- Thaís Nívia de Lima . Inaugurando da História e construindo a nação In: **Discursos e imagens no ensino de História** .Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- SIMSON, O R. M. Von & LEITE, M. L. M. – Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa, In: **Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, Série 2, n. 3, 1992.
- SIMONSEN, Roberto. - **Evolução industrial do Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Edit. Nacional, 1973
- SÔLHA, H. L. – O visualismo como metáfora do conhecimento, In: **A Construção dos Olhares: Imagem e Antropologia Visual**, dissertação de mestrado, Multimeios. Campinas: IA,UNICAMP. 1998.
- SONTAG, Susan .- **Imagem** . Caderno Mais Folha de São Paulo, 05 de Março de 2000.
- STAROBINSKI, Jean. - **1789, Os Emblemas da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- TALMON,J.L.- **Romantismo e Revolta :Europa 1815- 1848**. Lisboa: Ed. Verbo, 1971.
- 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.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.- Biblioteca Central. Serviço de Informações sobre o livro didático. **O que sabemos sobre o livro didático: Catálogo analítico** . Campinas: UNICAMP, 1989.
- VALENCIA, F. A.- La pintura como fuente histórica e instrumento didático, In: **IBER Didáctica de las Ciencias Sociales**, Geografía e História, n. 1. P83-88 – Junho – 1994.
- Las foentes como procedimiento In: **Cadernos de Pedagogia 228** – Espanha . p-p 44- 46.
- 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 Fedral (1932-1937). Bragança Paulista: Coleção estudos CDAPH. Série Historiografia.2001.

VILLALTA, Luiz Carlos.- **Concepções do Cotidiano no Livro Didático**, In: **Idéias - O tempo e o cotidiano na história** . São Paulo: Governo de São Paulo. 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.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. – **Palavra e imagem**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

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 .

