

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL CATALÃO**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

Marta Helena Batista Machado de Sales

**AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA**  
**E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE.**

Orientadora: Dra. Teresinha Maria Duarte

**Catalão**  
**2016**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**     **Dissertação**     **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação**

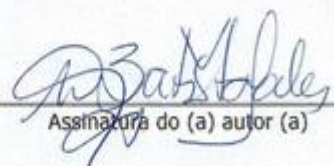
Nome completo do autor: Marta Helena Batista Machado de Sales

Título do trabalho: "As produções imagéticas dos livros didáticos de História e a construção do conhecimento discente".

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  **SIM**     **NÃO**<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 19, 09, 2016

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Marta Helena Batista Machado de Sales

**AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE.**

Orientadora: Dra. Teresinha Maria Duarte

**Catalão**

**2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista Machado de Sales, Marta Helena

As produções imagéticas dos livros didáticos de História e a construção do conhecimento discente [manuscrito] / Marta Helena Batista Machado de Sales. - 2016.

CXII, 112 f.: il.

Orientador: Prof. Teresinha Maria Duarte.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2016.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, lista de figuras.

1. produção imagética. 2. livro didático de História. 3. ensino aprendizagem. 4. semiótica. 5. Cultura Visual. I. Duarte, Teresinha Maria, orient. II. Título.

CDU 94



### Ata de Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Mestrado

Defesa: nº 09

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis realizou-se, no Mini auditório Congadas – Bloco L, da Regional Catalão/UFG, a Defesa Pública de trabalho de conclusão de mestrado intitulado “As produções imagéticas dos livros didáticos de história e a construção do conhecimento discente”, de autoria da mestranda Marta Helena Batista Machado Sales. Na ocasião, compareceu a Banca Examinadora, designada pela Coordenadoria do Mestrado em História – nível Mestrado Profissional, e composta pelas docentes: Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte [Orientadora], professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Altina Abadia da Silva, professora da Universidade Federal Goiás – UAEE/RC/UFG; Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva, professora da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC. A sessão teve início às catorze horas e trinta minutos, sendo presidida pela Professora Orientadora, que abriu os trabalhos junto à Banca Examinadora. Em seguida, a Presidenta da sessão passou a palavra à discente que teve vinte minutos para apresentar o trabalho. Após a apresentação, passou-se a palavra às componentes da banca que tiveram cada uma, trinta minutos para expor suas questões e observações sobre o trabalho de conclusão de mestrado apresentado, tendo a mestranda igual tempo para responder. Após o término da arguição, a Presidenta da sessão solicitou que a candidata e o público presente se retirassem do recinto para que a Banca Examinadora pudesse avaliar o trabalho. Após a conclusão dos trabalhos, as arguidoras atribuíram o seguinte resultado: **APROVADA**. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelas Senhoras membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, aos vinte e seis dias do mês de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte (Orientadora)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (UFG/RC)

Profa. Dra. Luzia Márcia Resende Silva (UFG/RC)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**REGIONAL CATALÃO**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

Marta Helena Batista Machado de Sales

**AS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA  
E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DISCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão, como requisito para a obtenção de Título de Mestre em História (Área de concentração: Educação, Cultura Visual e semiótica. Linha de Pesquisa: Cultura, linguagens e Ensino de História).

Orientadora: Dra. Teresinha Maria Duarte

**Catalão**  
**2016**

*As imagens dizem muito do que somos, do que  
pensamos e de nossa visão de mundo. Através das  
imagens exploramos valores, conceitos,  
significados e identificamos nossa cultura.*

(Marta Helena B. M. de Sales)

Dedico este trabalho ao meu esposo – Cláudio - o qual sempre recebe sobre seus ombros minha impaciência e meu cansaço diante dos percalços; mas, que acredita em meu sucesso, me incentiva e ajuda a buscar este sonho. E aos filhos que, de longe ou perto, tornam meus dias mais iluminados.

## AGRADECIMENTOS

A minha família em especial ao meu esposo que sempre me apoiou nas decisões tomadas com relação à busca de mais conhecimento. Sempre presente, participativo e acima de tudo paciente.

Com carinho especial aos novos amigos que pude fazer como a querida Isabel, uma pessoa de grande coração, com carinho enorme e simplicidade que, sem medir esforços se propôs em me ajudar a sanar duvida e a continuar a luta. A Natália que me proporcionou uma oportunidade de oficina ao seu lado e acreditou em mim e em minhas pesquisas. E por fim a Larissa Pacheco, amiga de longa data a qual admiro e cultivo enorme carinho.

A minha professora/orientadora Dra. Teresinha Maria Duarte que, mesmo diante das atribuições do dia a dia, da falta de tempo, dos contratempos da vida familiar e do trabalho árduo, do desanimo sempre me orientou, acompanhou com paciência, dedicação e humildade. Apontando caminhos, apresentando ideias, respeitando meu tempo, problemas e decisões. Não me deixando esmorecer e desistir da contenda.

A professora Dra. Márcia Pereira Santos que nos incentiva pela sua dedicação, gentileza e luta para que tudo de certo e se concretize. Com sua delicadeza, sabedoria e lucidez nos inspiram a sermos pessoas e docentes cada vez melhores. Um ser realmente humano, em todos os sentidos. De palavras firmes e inspiradoras.

A professora Dra. Luzia Márcia Resende Silva que com suas ideias e questionamentos muito me ajudou na construção desta pesquisa e esteve sempre presente em seu desenvolvimento, mostrando-se aberta a qualquer apoio.

Ao professor Dr. Getúlio Nascentes Cunha que não se omite em ajudar as necessidades de marinheiros de primeira viagem com seus textos, livros e empréstimos literários. Professor de presença forte em minha caminhada de graduação e nas duas pós-graduações.

A professora Dra. Altina Abadia da Silva, ponderada em suas decisões, discreta e amiga. Colega de graduação em Artes Visuais que de pronto aceitou compor a Banca de minha defesa, se colocando a disposição e aceitando o convite.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação e a todos os/as professores/as a

ele ligados/as porque de alguma forma não seria possível o curso sem estes representantes de alta categoria e saber. E também não estaria defendendo minha dissertação se estes mesmos professores/as não tivessem lutado, reivindicado e se colocassem prontos para a organização do Mestrado aqui em Catalão. Uma luta de longa data e que propiciou a oportunidade para muitos que sonhavam com essa pós-graduação e que muito nos privilegia por sermos a primeira turma do Curso de Mestrado da Regional Catalão. Muito me orgulho destes professores e os admiro pela luta e conhecimento.

Agradeço aos novos colegas que fiz durante o curso, com os quais viajei, ri, estudei, ampliei saberes, troquei e discuti. Que leram meus textos e deram sugestões, compartilharam ideias, apontaram soluções, ajudaram e participaram de alguma forma neste processo de construção dissertativa.

E por fim a uma grande senhora – Maria Cândida Batista, que não teve estudo, mas nos ensinou os valores da vida, com sabedoria, já viúva, criou os 12 filhos(as) sozinha, trabalhando duro e constante para conseguir nos dar um pouco de conforto e alimento. Minha mãe que agora com seus oitenta e oito anos não se esmorece e não desiste de viver e lutar. Que fez todos os filhos(as) estudarem, mesmo sem condições. Incentivou e amparou em momentos difíceis da vida e nunca desistiu de ver todos os filhos e filhas com estudo e formados um dia. Viveu por nós, lutou por nós e nos proporcionou um saber único de vida e luta diária. Essa mulher de fibra, mais forte do que todos os filhos juntos, batalhadora e acima de tudo sábia.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS

### Pinturas

- Figura 01:** Marechal Deodoro – pintura de Oscar Pereira da Silva - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....73
- Figura 02:** Pintura de Francisco Aurélio de Figueiredo - Flávio de Campos e Renam Garcia Miranda. A escrita da História.....74
- Figura 03:** Pintura de Gustavo Hastoy – Ato da assinatura do Projeto da Primeira Constituição/1891 - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....75
- Figura 04:** Desenho de Ângelo Agostini - Figura alegórica da Constituição francesa e brasileira - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....78
- Figura 05:** Papel Moeda/Campos Sales - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....79

### Imagens fotográficas

- Figura 06:** Família de imigrantes italianos (Luigi Carraro) - Projeto Radix - raiz do conhecimento.....80
- Figura 07:** Capa inicial do capítulo 4 – Café/cafeicultor: BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....83
- Figura 08:** A colheita do café - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....84
- Figura 09:** Armazéns de estocagem do café - BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....84
- Figura 10:** Cartaz de propaganda da indústria paulista - BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....85
- Figura 11:** Família Matarazzo em São Paulo/Fábrica têxtil - BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....86
- Figura 12:** Vendedor ambulante - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....87
- Figura 13:** Movimento de rua no Rio de Janeiro - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....87
- Figura 14:** Capa inicial do capítulo 2 - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....88
- Figura 15:** Capa inicial do capítulo 2 - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....88
- Figura 16:** Capa: A costura da ordem - Flávio de Campos e Renam Garcia Miranda. A escrita da História: ensino médio: volume único.....88

**Figura 17:** Contra capa do capítulo 17 – A República da Espada - Flávio de Campos e Renam Garcia Miranda. A escrita da História.....89

### **Caricaturas**

**Figura 18:** Prudente de Moraes - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....91

**Figura 19:** O Encilhamento - Flávio de Campos e Renam Garcia Miranda. A escrita da História.....93

### **Charges**

**Figura 20:** Dragão da inflação - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....95

**Figura 21:** As próximas eleições - BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....96

**Figura 22:** As próximas eleições - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....97

**Figura 23:** As próximas eleições/mortos - BOULOS - História: Sociedade & cidadania – 2012.....99

**Figura 24:** *Bruzundangas* - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....99

**Figura 25:** A fórmula democrática - VICENTINO - Projeto Radix – raiz do conhecimento.....100

### **Desenho**

**Figura 26:** As Bandeiras da República - Flávio de Campos e Renam Garcia Miranda. A escrita da História.....102

### **Gravura**

**Figura 27:** Movimento da Bolsa do Rio de Janeiro - Projeto Radix - raiz do conhecimento.....104

## RESUMO

Quando nos referimos à produção de imagens contidas nos livros didáticos de História, logo nos deparamos com as dificuldades que os discentes sentem em interpretar, assimilar e se orientar pelas imagens que ali estão apresentadas. Fato este percebido nos trabalhos realizados com os discentes em sala de aula. Até que ponto as diferentes materialidades imagéticas veiculadas no livro didático são apropriadas, integram ou ajudam na construção do ensino/aprendizagem na área de História, tornando mais acessível o desenvolvimento do saber? Objetiva-se nesta pesquisa, investigar e discutir como as apresentações imagéticas são significativas e passíveis de interpretação pelo discente. Com relação à produção de livros didáticos, docentes e discentes esbarram nas dificuldades de se deparar com um material que não prioriza seu espaço social, que universaliza conteúdos, textos complementares, imagens, documentos e visões de mundo; um material ao qual não tiveram acesso no seu processo de construção e que não atende a todos os alunos igualmente; um material didático mais voltado para a indústria editorial do que preocupado com a formação de cidadania e humanização do ensino. Metodologicamente, procuro pensar e discutir a produção e a distribuição do livro didático, atentando para as mazelas que envolvem sua confecção e sua própria construção, que é política. Também, procuro discutir ainda o papel deste objeto cultural, tão necessário a docentes e discentes, seja em suas intenções políticas como em suas representações e também pensar as diferentes materialidades imagéticas veiculadas no livro didático que podem ajudar na construção do ensino aprendizagem na área de História, tornando assim mais acessível o desenvolvimento do saber, procurando fazer uma análise reflexiva e crítica de situações de vivências (imagens cotidianas) e de ensino-aprendizagem, a partir do conhecimento histórico. Para isso, busco apoio em diferentes autores que abordam o papel do livro didático, para além de ser apenas um material de apoio pedagógico, mas ainda como um instrumento que veicula valores culturais, políticos, econômicos; em autores que discutem a História e as representações sociais; a semiótica, como abordagem para análise de imagens; e ainda, de autores que discutem a Cultura Visual, através do estudo das visualidades, como suportes, para entender como nossos alunos buscam e percebem as imagens à sua volta e na sala de aula. Todos esses estudos levam a perceber que para além da imagem existe uma infinidade de informações que muitas vezes não estão presentes na cena de uma imagem, mas constam como signos, representações de mundo, significações sociais e representam um determinado período e estão representadas no tempo e no espaço historiográfico ao qual se está analisando. Esta percepção perpassa a função apenas de observar a imagem; envolve estudo, discussões e nos tira a passividade da contemplação e nos coloca com uma postura mais dinâmica, crítica frente à obra de arte em estudo, seja ela pintura, caricatura, desenho ou charge.

Palavras chave: produção imagética, livro didático de História, ensino aprendizagem, semiótica, Cultura Visual.

## ABSTRACT

When we refer to the production of images contained in the textbooks of History, soon we face the difficulties that pupils feel to interpret, assimilate and be guided by the images that are there presented. Such a fact is noticed in the school works done with pupils in the classroom. Until what point the different imagistic materialities taken in textbooks are appropriate, integrate or help in the construction of teaching-learning in the area of History, making the development of knowledge more accessible? We have as an objective in this research, investigate and discuss how imagistic presentations are significant and susceptible to interpretation by the pupil. Through the production of textbooks, teachers and students come up against the difficulties of facing a material that does not prioritize their social space, universalizing contents, complementary texts, images, documents and worldviews; a material which they did not have access in their construction process and that does not help all students equally; a textbook material more worried about the publishing industry than about the formation of citizenship and humanization of teaching. Methodologically, I try to think and discuss about the production and distribution of textbooks, focusing on the illnesses that implicate its making and its own construction, which is political. I also try to discuss the role of this cultural object, really necessary to teachers and students, equally in their political intentions and in their representations, and I also think about the different conveyed imagistic materialities present in the textbook that can help in the construction of the teaching-learning process in the area of History, then making it more accessible to develop the knowledge, trying to make a reflective and critical analysis of situations of life experiences (everyday images) and teaching-learning, starting from historical knowledge. With this purpose, I look for support in different authors who report the role of the textbook, going beyond of just being a teaching support material, but even as an instrument that expresses cultural, political, economic values; in authors who discuss the History and social representations; semiotics, as an approach to analyze images; and even, the authors who discuss the Visual Culture, through the study of the visualities, as supports, to understand how our students seek and recognize the images around them and in the classroom. All these studies lead to notice that beyond the image there is infinity of information that, frequently, is not present in the scene of an image, but happens as signs, world representations, social meanings and represent a certain period, being represented in time and the historiographical space to which this is analyzing. This perception pervades the function of only to observe the image; it involves study, discussions and cuts down our passivity of contemplation and put us with a more dynamic posture, critical towards the work of art in study, being it as a painting, caricature, draw or daily cartoon.

**Keywords:** imagistic production, textbook, teaching-learning, semiotics, visual culture.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
-------------------------	----

### **I CAPÍTULO:**

<b>LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: VÁRIOS ASPECTOS A CONSIDERAR</b> .....	26
1.1 - Mercadoria lucrativa .....	26
1.2 - Objeto cultural, material pedagógico e suporte de conhecimento.....	31
1.3 - Política pública de avaliação, ideologia e manutenção do poder e do “status quo” .....	36
1.4 - Avaliação governamental, organização, fiscalização e distribuição.....	40

### **II CAPÍTULO:**

<b>UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS IMAGENS OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b> .....	48
2.1 - As imagens percebidas pela História e sob a perspectiva semiótica.....	51
2.2 - A visão de arte educadores sob a abordagem da Cultura Visual.....	58
2.3 - As contribuições da Cultura Visual para a análise, leitura e interpretação das imagens.....	63
2.4 - Leitura de imagens, leitura de mundo – papel do/a professor/a .....	65

### **III CAPÍTULO:**

<b>ANÁLISE DAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS</b> .....	70
3.1 - A Primeira República a partir da análise das produções imagéticas do livro didático de História.....	70
3.2 - Pinturas.....	71
3.3 - Imagens fotográficas.....	79
3.4 - Caricaturas, charges.....	90
3.4.1 - Caricatura.....	91
3.4.2 - Charge.....	94
3.5 - Desenho e gravura.....	101
3.5.1 - Desenho.....	102
3.5.2 - Gravura.....	104

**CONCLUSÃO.....107**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....109**

## INTRODUÇÃO

Partindo de observações do meu trabalho, no dia a dia, em uma escola da rede pública estadual, cujo município atende uma grande população estudantil proveniente da zona rural, que vive e mora em fazendas da região e outra parte mora na zona urbana, pude então perceber a dificuldade dos/as discentes em interpretar as imagens presentes nos livros didáticos de História, referentes ao tema abordado.

Isto levantou alguns problemas, tais como: Quê procedimentos pedagógicos desenvolver para minimizar a dificuldade dos/as alunos/as em interpretar determinadas imagens – fotografias, pinturas, charges, caricaturas – apresentadas nos livros didáticos, pois estas falam de um contexto diferente, de tempos idos, os quais fogem ao seu cotidiano? Até que ponto as imagens podem ser consideradas apenas como ilustrações chamativas ou complementam os textos e temas do livro didático? Qual a real proposta que cada uma destas imagens tem para fortalecer a assimilação do conteúdo em questão? Como podemos pensar as imagens como mecanismos de auxílio à produção do conhecimento? Como podemos discorrer sobre imagens que perpetuam ideologias e interesses sociais e ainda mantêm pareceres que devem ser desconstruídos como: preconceitos raciais, diversidade de gêneros, a figura do herói e as diferenças sociais?

Assim, este estudo tem como finalidade analisar as várias possibilidades da construção do conhecimento histórico a partir do uso de imagens – visualidades que são utilizadas pelos/as professores/as, como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e, assim, desenvolver uma proposta que aborde a importância das imagens contidas nos livros didáticos, para a fixação de conteúdos e temas de maneira positiva e enriquecedora, partindo da organização de um plano de aula comprometido com a aprendizagem e o crescimento cognitivo do/a aluno/a.

A imagem é uma forma de apresentar a realidade ou a representação<sup>1</sup> do que

---

<sup>1</sup> O conceito de representações proposto por Chartier é delineado com o acúmulo de contribuições de vários autores, como os trabalhos de Bourdieu nos quais ele se apoia. As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. (CHARTIER, 1990, p. 17, Apud CARVALHO, 2005, p. 149). Segundo PESAVENTO, as representações são portadoras de símbolos, carregam sentidos ocultos que são construídos socialmente e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e são assimilados como legítimos e naturais. A autora aponta que o mundo é construído de forma contraditória e variado, pelos diferentes grupos sociais, a partir de suas

chamamos de realidade. Uma imagem reproduz o que vivemos; muitas vezes transforma a realidade, distorce ou esconde verdades. As técnicas usadas para se criar uma imagem são as mais variadas, principalmente com as novas tecnologias que as transformam e melhoram. Uma imagem pode ser concebida através de uma pintura, desenho, escultura, gravura ou fotografia.

Ao representar uma determinada realidade, a imagem passa a ideia de uma forma de representação de mundo, demonstrando, em seus detalhes, a organização de valores, costumes e até mesmo maneiras de agir. Ao observar imagens, sejam elas em uma exposição, revistas, jornais, ou no caso em questão – do livro didático – podemos analisá-las com mais profundidade, problematizando-as, percebendo nelas modos de agir, vestuário, aparência dos sujeitos e diferentes detalhes que demonstram as características do local, da região, do tempo e do espaço onde foram produzidas, além de termos as legendas que ajudam a identificar tais detalhes e a perceber nelas, formas de viver e se expressar no mundo.

As imagens são produções que nos transmitem uma infinidade de informações e levam os observadores a diferentes interpretações. Tudo à nossa volta é representado através do uso de imagem. O espaço visual no qual vivemos nos coloca num mundo diferente do espaço da escrita, um mundo que nós podemos interpretar e ler visualmente, porque está povoado por diversas produções imagéticas<sup>2</sup> que evocam realidades que nos são muito próximas e familiares ou, às vezes, não. Imagens que aguçam os sentidos e a percepção do mundo, que nos mostram o que existe à nossa volta e identificam quem nós somos como vivemos o que criamos e que nos une socialmente.

Como afirmam Simeoni e Levandoviski (2009, p. 3): “Ler o mundo significa,

---

representações e aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem controle da vida social e conquista supremacia na relação histórica de forças. Implicando numa forma de impor sua maneira de ver o mundo, de propor valores e normas e definem os comportamentos e papéis sociais. “A força da representação se dá pela capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.” (PESAVENTO. 2012, p. 41-42).

<sup>2</sup> Entendo como produções imagéticas, as diversas imagens, como: fotografias, pinturas, esculturas, afrescos, desenhos, esboços; enfim, toda e qualquer imagem que possa ser entendida como explicação para determinado período, espaço e tempo, representando uma sociedade, seu modo de vida, valores sociais e culturais. Dessa forma, as produções imagéticas são algo que explica o mundo no qual vivemos - suas transformações e permanências. E estas mesmas imagens são jogadas nos livros didáticos, sejam elas: fotos, desenhos, charges, pinturas ou recorte de revistas. Todas elas com intuito de fortalecer o tema apresentado em texto e também como forma de visualmente propiciar melhor entendimento e, assim, facilitar a construção do conhecimento do discente, de maneira que ele possa perceber as características e organização da época em estudo.

além de ler a palavra do livro, ler filmes; ler revistas, jornais, gibis; ler as artes plásticas; enfim, ler esses instrumentos que nos cercam, os quais são portadores de imagens.” Fazemos assim a representação da realidade vivida, um período da vida que foi concretizado e eternizado através da imagem; ela deixa de ser apenas uma imagem para representar aquilo que queremos dizer de nós mesmos através da História e dos feitos históricos. Entretanto, muitas vezes, não é o que encontramos em nossos livros didáticos; pois estes trazem imagens de espaços físicos, econômicos e geográficos das grandes capitais, sem mencionar as zonas rurais e as cidades menores de nosso país, imagens que fogem às características de um Brasil multicultural, de várias faces, credos, valores e representações.

Portanto, a necessidade de explorar e tentar entender as produções imagéticas dos livros didáticos vem de encontro com a mesma necessidade de levar o/a aluno/a ao conhecimento do que está sendo aplicado em sala de aula. Afinal não é possível conhecimento sem entendimento e ler imagens é ler o mundo e tudo que nele há e que o explica. Este estudo se ocupa, portanto, com as imagens que estão dentro dos livros didáticos, as quais são colocadas como fonte de pesquisa, uma vez que elas trazem em si diferentes informações, intenções, valores culturais e ideologias.

Os livros didáticos e as imagens neles inseridas já têm sido objeto de estudo e discussão por parte de alguns autores, como Circe Bittencourt, Henrique Lima Assis e aqui será desenvolvida uma pesquisa e um estudo sobre o livro didático a partir destes e outros autores, que enfatizam a importância desse material didático, a sua construção e influência no processo de construção do saber.

Para Circe Bittencourt (2013, p. 71) é preciso pensar o livro didático enquanto um objeto cultural e o papel que desempenha dentro do espaço escolar e nas salas de aula. Ela coloca o livro didático como um objeto de ‘múltiplas facetas’, de natureza complexa e ainda acrescenta que, antes de qualquer coisa, o livro didático é uma mercadoria, que obedece às determinações mercadológicas de produção. O livro didático é um objeto carregado de intencionalidades políticas, econômicas e sociais que envolvem autores editores, diagramadores, ilustradores, produtores e distribuidores. E ainda mais, tornou-se um produto muito lucrativo, como aponta: “[...] em todo início de ano letivo os editores continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade” (BITTENCOURT, 2013, p.71). A autora vai além, dizendo que sua produção obedece a uma evolução técnica e, por isso, sofre interferências variadas.

No processo produtivo dos livros didáticos várias imagens trazem temas de diferentes épocas e que, muitas vezes, não fazem parte do mundo no qual vivem os/as discentes.

Acerca do uso das imagens contidas nos livros didáticos de História, a autora fala de como deve ser feita a sua leitura e como estas podem auxiliar no processo pedagógico e na construção do conhecimento.

Quando se propõe aos alunos uma observação das ilustrações dos livros, essa atividade pode se constituir em um dos meios de se despertar a curiosidade sobre aspectos pouco destacados no ensino e na forma de leitura do livro. (BITTENCOURT, 2013, p. 86).

Ao propor um tema em sala de aula, as ilustrações presentes no livro didático de História podem ser um auxílio a mais para o/a professor/a no que diz respeito à fixação do conteúdo. As imagens elucidam momentos, cenas de fatos históricos que, possibilitam ao/a aluno/a perceber, a partir da visualização, o que poderia ter ocorrido no momento, o cenário e seus personagens. Assim, buscar uma comparação com seu próprio cotidiano para melhor entender as imagens ali colocadas nos livros didáticos de História e relacioná-las com o que já se conhece é uma tentativa de compreender o que esta sendo posto. Segundo a autora, tal procedimento desperta nos/as alunos/as a curiosidade pelo tema proposto, já que isto nem sempre é conseguido ou não é mencionado durante a exploração oral e leitura.

Grande parte dos autores que fazem o estudo de imagens em livros didáticos de História apresenta uma análise de pinturas ou fotografias de determinados períodos que desvalorizam etnias, que mascaram a realidade local e os fatos, ou analisam os temas a partir de conceitos como: escravidão, trabalho, poder, gênero – o papel da mulher na História ou iconografias de heróis. A proposta que os autores como Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Maria Mauad, Martine Joly, e outros apresentam não se vale de conceitos pura e simplesmente. Estes autores, atrás mencionados, procuram entender como todas estas imagens que são apresentadas podem ajudar no processo de ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, levantam questionamentos para a construção de uma história crítica. Minha pesquisa se aproxima do que eles têm feito, focando, porém no tema a ser discutido em aula, desenvolvendo um trabalho de análise, percepção, pesquisa e discussão sobre as imagens – envolvendo autor, contexto, ideologias, representações e significados presentes nas visualidades que ali estão, para assim, entender o que está sendo posto como conteúdo temático.

O recorte que faço para esse trabalho de análise de imagens é o da República

Velha, analisando e observando os livros didáticos utilizados em sala de aula, livros diferenciados, já que nem todos os/as alunos/as os têm, pois chegam à escola em quantidade insuficiente. Imagens que apresentam as relações de poder dos coronéis e das oligarquias da época, bem como de personagens que atuaram no cenário político do Estado, durante o mesmo período; charges que relatam a política estabelecida no período, que enfatizam a política do café com leite e a corrupção eleitoral, os currais eleitorais e também imagens que fazem relação com a conjuntura atual. Serão as imagens apresentadas nos livros didáticos de História do 9º Ano do Ensino Fundamental II.

Serão analisadas as imagens República Velha dos seguintes livros:

**1. Projeto Radix: História** – 9º Ano/Ensino Fundamental II – Cláudio Vicentino – São Paulo: Scipione, 2009 – (Coleção Projeto Radix). Livro de apoio e dado/emprestado a alunos/as que não receberam da escola o livro didático adotado, pois seus exemplares já haviam esgotados.

**2. História: Sociedade & Cidadania** – Edição Reformulada – 9º Ano do Ensino Fundamental II – Alfredo Boulos Júnior – 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2012. Livro adotado nos três anos (2014 – 2015 – 2016)

**3. A escrita da História:** ensino médio: volume único – Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda. – 1ª ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2005. Livro didático de apoio às pesquisas e consultas, produção de trabalhos com diferentes questões, oferecidos principalmente, para alunos/as da zona rural, que não possuem internet ou possibilidade de vir em outro turno para fazer pesquisa na biblioteca.

**Obs.:** o livro didático **1** foi utilizado em anos anteriores, cuja escolha foi feita por professores da rede pública, em 2012, do colégio em observação, mas continua sendo utilizado como objeto de pesquisa, atividades de consulta para alunos/as que não receberam o livro didático do ano. Apresentam alguns apontamentos e temas diferentes do livro didático em uso e ainda trazem atividades diferenciadas que discutem outros assuntos. Em número bem reduzido garante que os/as alunos/as pesquisem, realizem atividades complementares aplicadas em sala de aula que, muitas vezes, não são possíveis realizar pelo livro diário, pois o mesmo não contém as informações. Ele passou a ser um material a mais nas pesquisas e discussões em sala de aula.

O livro didático **2** foi o escolhido em maio/junho de 2013 para ser utilizado no ano letivo de 2014/2015/2016, chegando em dezembro. Mas alguns/mas alunos/as que

se matricularam depois ou vieram transferidos não o receberam, pois este é mandado em número exato e, às vezes, em menor quantidade do que o necessário para a escola. Os livros didáticos são enviados para os/as professores/as escolher por volta do mês de maio/junho, e assim, vão chegando ao longo do restante do ano até o mês de novembro. Os exemplares para os/as alunos/as chegam por volta do início de janeiro, antes do início das aulas, e as matrículas continuam a ser feitas até fevereiro e permanecem em quantidades esporádicas ao longo de todo o ano letivo.

Estas matrículas esporádicas estão relacionadas a alunos/as da cidade que estudavam em outras escolas da região e resolvem voltar a estudar na escola em questão, ou chegam transferidos de outras cidades e regiões; ainda há o caso dos/as alunos/as que fazem remanejamento de horário por conta de trabalho ou cursos a serem feitos fora da escola. Todos estes fatores dificultam ao/a aluno/a novato/a o acesso ao livro didático, que já não existe em estoque, pois o número de alunos da sala aumenta muito ao longo do ano letivo, o que não ocorre com as remessas de livros enviados pelo governo. Mesmo diante do envio de memorandos, ofícios e pedidos solicitando mais exemplares e justificando a necessidade do pedido, estes não chegam antes do ano seguinte e, muitas vezes, nem são enviados em número suficiente para cobrir a falta existente na escola.

O livro didático **3**, embora seja disponibilizado para o Ensino Médio, na escola, com apresentação em volume único, mesmo distribuído em número ainda menor, ainda é muito utilizado; já que os livros para o Ensino Médio são, em alguns momentos, utilizados com a turma do 9º Ano, como textos complementares, análise de imagens, citações ou exercícios simulados. Mas o seu uso, no 9º ano ocorre muito mais por falta de livros para todos. O livro fica na escola e é pego, quando necessário, organizando os/as alunos/as em duplas ou grupos para realizar as tarefas de sala de aula.

Estes são os livros didáticos que terão suas imagens exploradas, nesta investigação: constam de dois livros para o 9º Ano do Ensino Fundamental II e um livro do Ensino Médio – volume único, que são utilizados em atividades individuais e coletivas, como meio de pesquisa e modelos de propostas de trabalho. Suas imagens nem sempre são iguais, algumas se diferem, mas são relacionadas ao tema em questão e outras vezes relacionadas a questões da atualidade para serem discutidas e questionadas. Todos, de alguma forma, auxiliam nas aulas e no processo de construção da aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, faço uma discussão bibliográfica com diferentes autores que discutem o livro didático desde sua produção e distribuição. O estudo sobre o livro didático será uma pesquisa mais bibliográfica. Não é possível pensá-lo sem antes pensar os autores que escrevem e discutem suas produções, escolhas, influências e política de produção. Então, em um primeiro capítulo, busco esses autores e o que pensam sobre a produção do livro didático para além de material pedagógico. Livro que se tornou um objeto cultural e estético lucrativo e vendável. Essa discussão parte da necessidade de entender este objeto tão útil em sala de aula e ao mesmo tempo tão criticado por suas produções voltadas para o mercado lucrativo das editoras.

Num outro momento faço uma apresentação de discussões bibliográficas com diferentes autores da História, que fazem uma análise da abordagem semiológica como: Ana Maria Mauad, Martine Joly, Lucrécia D'Álessio Ferrara, e outros. Em cada um dos momentos, procuro apresentar a funcionalidade e a utilização da imagem como meio e veículo de informação para a formação da consciência histórica e de um posicionamento mais crítico diante do que é apresentado. Estes autores, em suas discussões, mostram que a produção iconográfica de um livro didático não é apresentada de maneira ingênua e desprovida de intenções, e que essas mesmas produções podem dizer muito do período e da sociedade em análise. Discutindo questões que envolvem os sujeitos, suas histórias, escolhas e participações sociais, entendendo que os significados são construídos socialmente e possibilitam entender as diferentes imagens em suas produções e ideologias.

Pensando ainda que a cultura é dinâmica e está sempre em transformação, busco apoio, também, na Cultura Visual a partir do estudo das visualidades e da própria construção cultural como parte para se entender as imagens sob o olhar de uma proposta mais crítica e minuciosa, de maneira a despertar curiosidade, percepção de detalhes e intenções nas imagens dos livros didáticos: o que retratam do período, mudanças, permanências e diferenças. Busco me orientar por autores da Cultura Visual como Raimundo Martins, Ana Mae Barbosa, Imanol Aguirre, Irene Tourinho, Luciana Borre Nunes, Maria Rita Levandoviski, Maria Cristina Simeoni e outros que tratam da imagem como forma de construir conhecimento, integrando um estudo voltado para as imagens e suas diferentes possibilidades de interpretação.

Diante disto, esse estudo apresenta discussões nas quais, teoricamente, me respaldo em autores/as tanto da História como das Artes Visuais, Assim, entendo que a História, a semiótica juntamente com as propostas da área da Cultura Visual, me dá o aparato necessário para ampliar o olhar e entender as imagens, sua influência e significado, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Procuro me embrenhar por este caminho de ideias, fazendo um gancho da História com a Cultura Visual, pois tanto uma como a outra me possibilita analisar a cultura, as práticas, as representações e significações como conceitos a serem explorados dentro do estudo das imagens, inseridas em um livro didático e a assimilação que um/a aluno/a pode fazer das mesmas, pensando como a cultura e as representações podem expressar valores e modo de vida ou (re)significá-los e como isso pode influenciar na interpretação de uma imagem e dizer da conjuntura que ela representa.

Por fim, faço uma análise das imagens dos livros didáticos, selecionando alguns exemplares de pinturas, de fotografias, de caricatura, charges e de gravura que serão apresentadas mais a frente com intuito de entender as imagens em todos os seus aspectos – produções artística, cultural e social. Diante dessas análises, trago aqui nesta pesquisa, as possibilidades de interpretação da imagem em uma pesquisa que procura entender as produções imagéticas do livro didático de História, como pintura, fotografia, caricatura, charge e gravura, que são colocadas como forma de fortalecer o tema escrito, de questionar ou confrontá-lo e que estão voltadas para esse público alvo - os/as discentes. Temos que ter como certo que, qualquer que seja a imagem, ela deve ser percebida, ser observada e analisada da mesma forma, com esse olhar mais amplo e questionador, um olhar histórico e crítico.

Partindo para a discussão e apresentação da divisão deste estudo que, metodologicamente, se organiza em diferentes momentos de pesquisa, leituras e análises bibliográficas. A minha proposta de trabalho se estrutura em três capítulos. Como mencionado anteriormente, o primeiro trata-se de uma discussão bibliográfica sobre o livro didático, enfatizando sua produção, intenções e distribuição. Partindo dos autores em questões busco entender a dinâmica da produção de um livro didático, desde sua autoria – intencionalidades até a sua distribuição no mercado educacional promovida pelo Governo Federal. Atentando para a questão de sua apresentação como material altamente lucrativo. Com grande caráter ideológico por conta de suas mudanças permanências de determinadas discussões, imagens ou fatos. Pensando também esse

livro didático enquanto material pedagógico de apoio didático, veículo de informação e pesquisa extremamente necessário a professores/as e alunos/as, e ainda como para alguns dos autores – o vilão no processo de ensino aprendizagem.

Assim, no segundo capítulo, procuro fazer uma análise e leitura de autores/as que discutem a possibilidade da imagem como veículo dinamizador dos temas das aulas e transformação na percepção visual dos/as discentes. Autores/as da História, da Semiologia e da Cultura Visual que buscam entender as imagens em suas intencionalidades e poder diante do processo de formação dos/as alunos/as. Buscando entender essa iconografia encontrada no livro didático a partir de sua análise mais detalhada conforme apontam os diferentes autores levantados, levando o/a leitor/a a perceber uma imagem para além dela mesma, em todas as suas representações, simbologias e intenções.

Por fim, a proposta de um terceiro capítulo no qual procuro analisar as imagens selecionadas dentre charges, fotografias, gravuras e caricaturas representativas do período da Primeira República. Buscando uma análise mais detalhada da iconografia escolhida, identificando seus elementos, associando-os à História, percebendo signos e símbolos representativos da época em questão, permanências e mudanças que ocorreram com a nova forma de governo, tentando entender a concentração de poder, inicialmente, nas mãos dos militares e, posteriormente, nas mãos das oligarquias, apontando sua relevância para compreensão do capítulo estudado.

Fecho este trabalho com um breve parecer de como as produções imagéticas podem ajudar na construção do conhecimento histórico e na assimilação de conteúdos ministrados ao longo das aulas.

## I CAPÍTULO

### LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: VÁRIOS ASPECTOS A CONSIDERAR.

A discussão deste capítulo parte da necessidade de entender o livro didático em suas diferentes perspectivas, desde sua caracterização enquanto objeto cultural, material pedagógico e veículo do conhecimento, indo do seu processo de construção, da escrita até a sua diagramação, formatação, divulgação, comercialização e distribuição.

O livro didático é um objeto pedagógico que influencia no processo de aprendizagem, pois carrega em suas informações ideias de mundo, valores e representações de mundo que, muitas vezes, representam a ideologia da sociedade e também o poder vigente. Mas além de seus aspectos educacionais, ele é visto como um material altamente lucrativo e que envolve políticas públicas em sua organização, aprovação e distribuição. Para isso, foram criados diferentes órgãos governamentais, a partir de decretos leis para regulamentar sua produção e distribuição.

Todo percorrer da produção do livro didático envolve diferentes órgãos, aspectos políticos e econômicos, mas também envolvem professores/as, escola e alunos/as, os que mais necessitam desse material tão complexo e ao mesmo tempo necessário. Assim é relevante observar quanto à escolha dos livros didáticos, ver seus conteúdos e sua apresentação; a construção dos seus textos, os recursos imagéticos utilizados e a diagramação; ainda mais em se tratando do livro didático de História. Além disto, a produção de qualquer livro envolve aspectos políticos e econômicos; são livros produzidos em larga escala, visando lucratividade muito mais do que simplesmente ser material de apoio ao/a professor/a em sala de aula. Portanto, perceber as políticas governamentais que envolvem sua produção e distribuição é ponto importante de discussão e análise, para somente assim perceber a construção ideológica presente em seus textos imagens e anexos.

#### **1.1 – Mercadoria lucrativa.**

A produção de qualquer livro envolve aspectos políticos e econômicos, ainda mais em se tratando do livro didático, especialmente o de História. Cabe aqui especificar que a produção do livro didático não é uma produção individual do seu autor. Ele passa por autor/a, ilustradores, copistas, diagramadores gráficos, editores e ainda pela política

governamental com seu órgão de controle, análise e seleção, antes de chegar às mãos de professores/as e alunos/as. Há uma indústria cultural e editorial fortíssima dentro do processo de produção do livro didático. Assim, ele deve ser pensado em toda a sua extensão e complexidade, não esquecendo que se trata de um material produzido pela indústria cultural segundo diferentes critérios e determinações.

A história do livro didático percorre um longo caminho até os dias atuais; remontam de manuais didáticos, apostilas até o livro didático que hoje é recebido nas escolas pelos/as professores/as e alunos/as. Tachado de vilão, mas essencial para o processo de ensino nas escolas públicas de todo o Brasil. Controlado, manipulado, com forte ideologia, mas necessário aos/as discentes, uma vez que se trata do único material que, muitas vezes, eles têm para ler, pesquisar, estudar e fazer suas atividades. Em meio a todos esses apontamentos, procuro trabalhar com alguns autores/as que fazem uma discussão sobre o assunto.

Circe Bittencourt (2013, p. 73) afirma que o livro didático tem sido o referencial para todos os envolvidos no processo de ensino – pais, alunos/as e professores/as, mas antes de tudo é uma mercadoria. Apesar de apoio, possibilidades de ajudar na apreensão de conceitos básicos do saber, o livro didático tem apresentado sua produção simplificada e mais acessível; entretanto, isto acaba por limitar a formação intelectual autônoma dos sujeitos, condicionando formatos, linguagens, deixando de apresentar reflexões e discussões, passando a ser apenas uma mercadoria reproduzindo ideologias, e um saber oficial de distintos setores de poder e do Estado.

Para a autora, o livro didático perdeu um pouco do papel como veículo informativo, para ser condicionado a formatos especificados pelos órgãos de controle e para uma maior vendagem. O livro didático deixou de levar a grandes reflexões para se tornar mais atrativo aos olhos e não para as discussões. Isto pode ser percebido em algumas edições que chegam às escolas para serem escolhidas pelos professores/as, elas vêm rebuscadas de informações imagéticas e cores vivas, mas perdem seu viés de informatividade e pouco propicia a discussões. Um material visto para ser vendido por sua beleza e não por seu conteúdo. Cabe ao/a professor/a selecionar de maneira cuidadosa o livro mais adequado para seu trabalho em sala de aula.

Nesse processo de construção do livro didático, Bittencourt (2013, p. 73-74) entende que a produção para o mercado sofreu grandes transformações que foi deixando o autor cada vez mais afastado de sua obra, de forma que o mesmo não participa do

processo de diagramação, ilustração e paginação. Ficando a cargo de outros setores da indústria editorial o processo de deixar o livro mais bonito e atrativo.

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma, os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, pouco ou nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. A História do livro didático possibilita verificar como os autores foram perdendo o poder sobre as ilustrações de suas obras. Hoje existem especialistas em pesquisa iconográfica contratados pelas editoras para desenvolverem essa parte específica da produção do livro. (BITTENCOURT, 2013, p. 77).

Assim, no começo do processo de editoria de livros didáticos, no Brasil, tudo ficava a cargo de técnicos que buscavam fotolitos de ilustrações, realizados por editoras francesas no que se refere a informações sobre a História Geral. Com tal dependência da França e diante das dificuldades para a obtenção de imagens, os editores brasileiros se valeram de acervos de desenhistas, fotógrafos de quadros históricos produzidos durante o período feudal e do acervo do Louvre, perpetuando, assim, imagens de cenas históricas, de personagens históricos que marcaram eventos de determinado período e as tornando visíveis ao longo do tempo até os dias atuais. Já com relação à iconografia brasileira recorreram a ilustrações de quadros históricos do final do século XIX que eram reproduzidas por desenhistas ou por fotógrafos que perpetuavam através das pinturas a memória histórica brasileira por gerações. (BITTENCOURT, 2013, p. 77).

Por seu alto custo e as dificuldades de obter ou produzir imagens, as mesmas são perpetuadas nos livros didáticos ano após ano, mantendo assim as mesmas representações imagéticas de anos anteriores, mesmo em livros didáticos de autores diferentes. Mantê-las, garante a porção necessária de imagens dentro do livro didático e um menor gasto com novas produções imagéticas.

Diante do que nos apresenta a autora, se faz necessário fazer aqui uma pequena menção dos órgãos responsáveis pela produção do livro didático, sendo preciso fazer um apanhado geral de como tudo se iniciou. As produções deveriam conter as especificações firmadas nas leis e estar de acordo com as mesmas determinações mercadológicas, já que se trata de um produto destinado para a venda comercial.

Em 1938 criou-se o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que instituiu uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. Esta lei

legalizava o controle de produção das editoras e apresentava as normas a serem seguidas para que o livro pudesse ser aprovado, para ser produzido pelas editoras e entrar em circulação.

Para tanto, a produção dos livros didáticos passaram por transformações, que surgiram dentro das necessidades da própria sociedade e exigência do mercado editorial. João Batista de Araújo Oliveira (1984, p. 23-24) informa que começou a se pensar na produção de livro didático, no Brasil, somente por volta da segunda metade do século XX, destacando alguns fatores, como: os estudos sobre as teorias da aprendizagem e da instrução educacional; as mudanças nos currículos; as tecnologias desenvolvidas voltadas à capacitação para o trabalho; e à necessidade de modernizar o ensino e sair dos manuais educativos ou, ainda, pela simples competição entre as editoras.

Reformas do ensino e dos currículos nacionais que passaram a exigir novas perspectivas e possibilidades. *“As reformas de ensino introduziram alterações nos programas ou currículos, capazes de interferir no processo de produção do livro didático ou na forma como se relacionam os agentes envolvidos nesse processo.”* (OLIVEIRA, 1984, pag. 24). Mudanças que foram se dando ao longo do tempo e de acordo com as necessidades da sociedade e da demanda comercial.

Décio Gatti Júnior, em seus apontamentos no livro *“A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)”*, apresenta uma análise do livro didático, sua transformação ao longo do tempo e das necessidades e exigências históricas, bem como sua função enquanto objeto cultural e mercadológico. O autor aponta a diferenciação do livro didático de História com os de outras disciplinas e ainda sua existência e reformulação, a partir de pressões sociais e necessidades de mercado. Exigências de mercado para novas adequações, reformulações a serem feitas de acordo com as conjunturas, mas seu valor maior está no processo de produção, como uma mercadoria que gera lucro.

Porém, entre as determinações mais fortes está a questão econômica, pois, se o livro didático foi formado como uma entre outras mercadorias produzidas na sociedade, não se pode deixar de considerá-lo como um bem vendável, feito para gerar lucro, acumular capital financeiro, etc. (GATTI JR, 2004. p. 159).

Nesse sentido, podemos verificar que o processo de produção do livro didático não prioriza a aprendizagem dos/as alunos/as e aponta para uma perspectiva de lucratividade que, muitas vezes, parte de acordos e interesses entre governos, editoras e produtores. A produção do livro didático, para além da preocupação com a formação

discente e apoio ao trabalho docente, está mais para uma produção em grande escala visando lucratividade, uma mercadoria de ganho; lucro para todos os envolvidos no processo de sua produção, desde os autores, editores, as gráficas e Governos.

Como aponta Gatti Jr (2004, p. 218), os livros didáticos de história, ao longo do processo de sua produção ganharam novos contornos, diagramação, cores mais vivas, imagens diversas, encadernação, precisando ser atualizados constantemente para assim garantir sua vendagem e lucro. Neste mesmo contexto de discussão está João Batista de A. Oliveira (1984, pag. 10) aponta a importância do livro didático não apenas em seus aspectos pedagógicos e suas influências na aprendizagem, mas como mercadoria econômica, pois em torno dele há um mercado que influencia na possibilidade de acesso a ele pela população escolarizada.

OLIVEIRA (1984, p. 14) apresenta ainda um crescimento constante dos investimentos e empréstimos junto aos Bancos para a produção de livro didático de um percentual de 5% para 40% entre os períodos de 1975 a 1983 (lembrando que o autor refere-se ao período datado de 1984 – grifo meu). E que a maioria dessa produção era destinada a venda aos/as alunos/as de 1º grau, cujas famílias pouco tinham para adquiri-lo. Com isso, uma padronização do que deve ser produzido e o que devia ter dentro dos livros didáticos passa a ser controlada por mecanismos de avaliação do MEC. Gerando assim livros cada vez mais parecidos, mesmo que de diferentes disciplinas, impossibilitando o professor de realmente escolher conteúdos e programar métodos, de maneira a não afrontar o sistema e manter a política de produção ideológica social e de mercado. (OLIVEIRA, 1984, p. 14-17). Assim, o livro didático passa a ser produzido como um material lucrativo para as editoras.

E, mais uma vez, retomando o meu trabalho diário em uma escola pública do Estado, em Ouvidor, recebemos um número grande de editoras e edições para escolher, às vezes são oito, dez coleções diferentes, para serem selecionadas para os próximos três anos de uso. Livros bem formados, com capas chamativas, coloridos e às vezes com conteúdos sucintos e um forte apelo às produções imagéticas. Livros que seriam apenas para uma simples pesquisa e pouca discussão narrativa. Podemos então, nas escolhas, perceber o apelo gráfico colocado para sua escolha. Grandes quantidades de livros de professores/as, com respostas prontas, com exercícios feitos e discussões direcionadas, uma mercadoria de venda muito mais do que um veículo pedagógico essencial em sala de aula.

## 1.2 - Objeto cultural, material pedagógico e suporte de conhecimento.

José D'Assunção Barros entende que um livro – seja qual for – é um veículo de apresentação de cultura, práticas e representações sociais. O autor reflete sobre conceitos importantes como as representações sociais, culturais e as práticas percebidas na produção de um livro – “[...] *um objeto para o qual confluem várias práticas, também representações, poderes e implicações econômicas que o constituem como ‘bem cultural’ específico.*” (BARROS, 2011. pp. 46). Representação de mundo que envolve saberes, cultura e que é apresentado e aceito socialmente.

O autor coloca o livro como um bem cultural produzido a partir de práticas e valores constituintes da sociedade quando um/a autor/a se propõe a escrever um livro, ele/ela segue algumas normas e determinadas representações do que deva ser escrito em um livro. Com isso coloca que:

[...] nenhum outro objeto de cultura [...] [é] constituído tão claramente em uma confluência de feixes de “práticas” e “representações”. O livro é esse objeto da cultura que já passou por inúmeras formas, mas, que nas suas linhas gerais, é um objeto cultural bem conhecido no nosso tipo de sociedade. Para a sua produção, são movimentadas determinadas práticas culturais e também representações, sem contar que o próprio livro, depois de produzido, irá difundir novas representações e contribuir para a produção de novas práticas. As práticas culturais que aparecem na construção do livro são tanto de ordem autoral [...], como editoriais [...], ou ainda artesanais [...]. (BARROS, 2011. p. 50).

Com isso, Barros ensina que a produção de um livro acontece dentro do âmbito das representações e das práticas culturais de uma dada sociedade, seja pelas concepções sociais do/a autor/a, do editor/a ou de um/a produtor/a individual; o livro é um instrumento que merece estudo, questionamentos e análises, o que o torna passível de ser estudado pela História.

Observemos que o autor menciona a produção de livros e não de livros didáticos, mas se formos analisar o livro didático de História sob o olhar de Barros e da História, isto também é possível. Assim, é relevante observar e analisar a escolha dos seus conteúdos e sua apresentação; a construção dos seus textos, os recursos imagéticos e a diagramação que o compõe, as representações e práticas culturais. Isto vale para pensar o livro didático, que apresenta em seus conteúdos, práticas que permanecem ao longo das novas reformulações e que mantêm formas de representações fortalecidas e reproduzidas pelo/a professor/a em sala de aula.

Em se tratando dos aspectos culturais nos livros didáticos de História, estes aparecem na forma de textos escolhidos para discussões, textos complementares, e

imagens que apresentam os conteúdos do programa de ensino e da grade curricular. Tanto os textos como as imagens apresentam a História marcada em sequência cronológica, a partir dos principais eventos de transformações e mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo histórico, assim como apresenta assuntos com temas mais atuais para serem discutidos e analisados, levando a um questionamento de determinadas situações conflituosas ou polêmicas e que podem ser comparadas ou percebidas a partir das representações sociais que referenciam e dão significado ao nosso mundo atual. Mantendo valores e determinações que estão presentes na sociedade e que reforçam determinada conjuntura.

Para Gatti Jr., o livro didático se torna um objeto cultural – como quem condensa a cultura de um povo ou como quem a repassa – mediante pressões advindas da sociedade.

[...] está claro que o livro didático possui um leque bastante amplo de condicionantes; sua existência como produto cultural resulta de uma série de pressões, umas mais fortes e contínuas, outras mais ocasionais, advindas do conjunto social em que foi gestado e que lhe conferem uma historicidade muito rica, [...].(GATTI JR, 2004. p. 159).

Desta forma, os/as autores/as dos livros didáticos de História, procuram se adequar às exigências das editoras e do mercado; mesmo tendo sua concepção histórica pessoal, seguem padrões e determinações dadas pelas políticas públicas e pelas determinações pedagógicas educacionais definidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), as quais, muitas vezes, já vêm com concepções de mundo e valores sociais embutidos. Portanto, o livro já vem pronto para ser absorvido por professores/as e alunos/as com uma realidade cultural determinada que se apresente em seus textos por meio das imagens, atividades e complementos; definindo em certa medida o quê e como organizar o conhecimento histórico, mantendo padrões e valores definidos por uma instância maior da sociedade.

Cabe ao/a professor/a questionar, pontuar junto com os alunos/as tais determinações e assim conseguir levar a um conhecimento histórico que dê vazão à percepção crítica do livro em estudo e da sociedade em geral. Por isso, a escolha de um livro deve ser associada a uma observação minuciosa de autores/as, editores/as, diagramação, textos, imagens, conceitos e a concepção histórica que o/a seu/sua autor/a sustenta.

Entretanto, o livro didático tão criticado pode ser usado como um aliado em sala de aula, para a construção de um conhecimento mais crítico e consciente. Ainda mais

com a dificuldade que os/as professores/as encontram em conseguir outras fontes de leitura, por conta de sua estafante carga de trabalho e – em alguns casos – falta de formação; isto faz com que o livro didático seja o apoio e o material de trabalho essencial para o/a professor/a e também para seus/as alunos/as que veem nesse material a única fonte histórica de informação e, acima de tudo, confiável.

As discussões apontam a importância e a necessidade de professores/as e alunos/as em ter o livro didático, pois o mesmo além de ser um objeto cultural, ainda é visto como um instrumento de apoio em sala de aula, um material pedagógico, um suporte; pois, como qualquer material didático, necessário em sala de aula, é instrumento de trabalho do/a professor/a e do/a aluno/a. Material no qual podemos fazer consultas, organizar os conteúdos das aulas, pesquisar, promover leituras e produzir sínteses e, assim, levar os discentes ao conhecimento histórico. Um material criticado, mas necessário a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Para tanto é necessário, aqui, fazer um breve levantamento de dados sobre esse material didático tão criticado, mas de extrema importância no processo educacional. Começo trazendo as discussões feitas por Circe Bittencourt (2011, p. 296). Inicialmente, a autora coloca que os materiais didáticos são mediadores do processo de conhecimento, facilitadores na apreensão de conceitos, do domínio da informação e com uma linguagem específica para cada área de cada disciplina. Com isso, fala de um estudo no Instituto Francês (INRP - Institut National Recherche Pédagogique) que apresenta uma diferenciação entre *suportes informativos* e *documentos*.

Definindo da seguinte forma cada um desses instrumentos: “Os *suportes informativos* correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares.” (BITTENCOURT, 2011, p. 296). Outros materiais didáticos são os *documentos* que se referem a todo conjunto de signos, visuais e textuais produzidos numa perspectiva diferente do saber das disciplinas escolares, mas que passam a ser utilizados com finalidade didática.

No caso desta pesquisa, cabe aqui especificar que o material a ser utilizado será um *suporte informativo* – o livro didático. Produzido por diferentes editoras regidas pela indústria cultural, confeccionados em grande escala produtiva, visando à lucratividade e, que chegam às escolas e as mãos de professores/as e alunos/as da rede pública, tornando-se, muitas vezes, o único material acessível aos/às participantes do processo de ensino/aprendizagem.

Em outra obra de sua lavra, Bittencourt (2013, p. 72), fala que o livro didático se apresenta como depositário de conteúdos escolares propostos no currículo e na grade escolar. Através dele são passados ideais de valores e técnicas de determinada época ou sociedade, sendo um veículo de valores culturais e ideológicos, apresentando a proposta oficial dos programas curriculares. Transpondo o saber acadêmico para o saber escolar, pois ele é um instrumento pedagógico utilizado em sala de aula, seja como mediador, apoio ou objeto de pesquisa. (BITTENCOURT, 2013, p. 72).

Circe Bittencourt (2013, p. 8) ainda coloca as dificuldades dos/as professores/as em escolher os livros que serão mais adequados para os/as alunos/as, às dificuldades destes de estabelecer relações com os tempos históricos estudados, quais as apropriações que os/as alunos/as fazem do passado e como relacionam com as suas imagens presentes e, por fim, a necessidade de reformular novas edições para assim adequar a uma nova proposta de fazer histórico na sala de aula. A autora aborda a necessidade e a dificuldade no uso de diferentes recursos apresentados pelo livro didático como linguagens, escrita e iconografia, dentre outras.

Segundo Circe Bittencourt, o livro didático se tornou um material indispensável nas salas de aulas, seja para organizar conteúdos ou auxiliar o/a aluno/a a entender o processo de construção histórica apresentado em sala de aula. Um material que informa, esclarece e auxilia em pesquisas e também fornece subsídios para o entendimento do processo histórico, mesmo que, em alguns momentos, o livro didático se apresenta distante da realidade atual e o cotidiano de nossos/as alunos/as, ou um material, também, que pode manipular informações, valores e manter o “controle do ensino por diversos agentes de poder” (BITTENCOURT, 2011, p. 298).

Culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos se tornam polêmicos por se apresentarem como instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ‘ensino tradicional’. Mesmo assim continuam a ser usados e apresentam variedades em sua produção e que ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, por professores e alunos ganham novas mudanças em seus aspectos formais. (BITTENCOURT, 2011, p. 300).

Pensando nesse material que chega à escola, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco considera-o como objeto indispensável para estar na escola e prosseguir os estudos; o/a professor/a não tem tempo de montar seus próprios textos por isso recorre muitas vezes ao livro didático e este tem sua valorização enquanto material de *status* social, pois introduz o/a aluno/a no mundo do conhecimento. Aponta sua importância para o hábito da leitura.

A leitura do livro didático e o hábito de seu uso marcam a vida escolar, pois a leitura do livro didático se torna obrigatória, pois precisa se inteirar da matéria e do conteúdo apresentado em sala de aula. Como sua leitura se torna obrigatória, esta obrigatoriedade o torna desinteressante e, automaticamente, fora da escola sua leitura passa a ser desinteressante e leva ao hábito de não o ler. Sendo então apresentado como material pedagógico necessário, mas não interessante para o/a aluno/a, principalmente se for para a prática de leitura diária. (FRANCO, 1982, p.16).

Em meio às suas análises e discussões, ela aponta o livro didático com uma função pedagógica: o livro didático é um agente cultural destinado a instruir alunos/as depois do trabalho do/a professor/a; tem a função de apresentar os conteúdos das matérias curriculares; os livros didáticos também são seletivos – apresentam parte do conhecimento humano, com seleção de informações e temas a serem abordados; são simplificados nos textos, nas imagens e discussões de acordo com cada faixa etária, apresentando sequências cronológicas para garantir a junção e informações dos temas anteriores com os posteriores, fazendo um gancho de um acontecimento seguido do outro. “[...], o livro didático, seja qual for – [...], não é neutro. Nos conteúdos que transmite também se encontram os valores, as crenças, enfim a visão de mundo dos autores que o produzem.” (FRANCO, 1982. p. 17)

A autora faz referência à importância e utilização do livro didático para acompanhamento do/a professor/a, alunos/as, como material de leitura, assim como seu papel de transmissor de valores culturais determinantes em sua produção, pois carregam em si informações colhidas de uma determinada sociedade, não se apresentando neutro, mas com diferentes intenções que envolvem aspectos sociais e culturais, assim como formas de poder.

Ainda, segundo Bittencourt, o livro didático é um dos instrumentos de trabalho mais utilizados dentro de sala de aula e faz parte do cotidiano de professores/as e alunos/as, objeto cultural de difícil definição, mas diferenciado dos demais livros. Portanto, tem sido preocupação de autoridades governamentais e, por isto, sempre foram avaliados, segundo critérios específicos ao longo da história da educação. E no pós-segunda guerra, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades para evitar qualquer manifestação que favorecesse o sentimento hostil entre povos. (BITTENCOURT, 2011, p. 300).

O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. [...] para

que possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um instrumento de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade. (BITTENCOURT, 2011, p. 300-302).

Como aponta a autora, é difícil conceituar e definir o livro didático apenas sob uma única perspectiva. Pois ele é visto como mercadoria, suporte de conhecimentos, suporte de métodos pedagógicos, veículo de um sistema de valores, como objeto de pesquisa e também pode ser o vilão, se não for bem trabalhado, mas pode auxiliar, e muito, o processo educacional quando analisado, questionado e bem pontuado pelo/a professor/a. Ele se tornou um material de constante uso nas salas de aula e como, em alguns casos, o único instrumento de trabalho de ambos os envolvidos – professor/a e aluno/a. Assim, não podemos deixar de analisá-lo e perceber suas várias dimensões pedagógicas, ideológicas e mercadológicas.

O livro didático deve ser pensado enquanto material pedagógico, e como tal, é visto como material de trabalho essencial em sala de aula, mas um material informativo que traz em seu contexto histórico representações de mundo e práticas sociais.

### **1.3 – Política pública de avaliação, ideologia e manutenção do poder e do “*status quo*”.**

O livro didático como veículo de aprendizagem tem grande poder de influência e de informação dentro de sala de aula, cabe nesta pesquisa pensar este instrumento de caráter ideológico e que procura manter uma ordem estabelecida pelas esferas de poder, que se mantêm em seus textos, imagens e produção. João Batista de Araújo Oliveira afirma que:

A importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. [...] O Livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da História, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento. (OLIVEIRA, 1984, pp. 11).

O livro didático tem sua importância enquanto material pedagógico, auxiliando alunos/as e professores/as no processo de construção do conhecimento. Seja na utilização feita pelo/a aluno/a para pesquisas, leituras, análises, execução de tarefas ou atividades, ou pelo/a professor/a, como material de organização dos conteúdos, das aulas de apoio ou complementar a outros textos e livros.

Não podemos esquecer também seu papel social, dentro do processo de ensino/aprendizagem, garantindo a permanência de valores e ideologias. O autor coloca que o livro didático de história e de outras disciplinas, apresenta-se, como “conformador de ideologias, preconceitos e modos de apreensão social”. (OLIVEIRA, 1984, p. 16). E que, no Brasil, essa conformidade de valores e atitudes se evidenciou durante a ditadura do Estado Novo e com a CNMC (Comissão Nacional de Moral e Civismo), criada por decreto em 12 de setembro de 1969. Sendo importante por seu aspecto político e cultural, quando reproduz valores da sociedade.

O livro didático aparece, às vezes, como o vilão no processo de ensino/aprendizagem de História, por sua construção historiográfica e por ser o reproduzidor de uma História apenas factual, narrativa, objetiva, num processo de simplificação do fato histórico, onde aparecem apenas os heróis e vultos da História, os grandes feitos desses personagens; impossibilitando, assim, a concepção de uma História crítica. Outro pormenor ainda é o fato do livro didático ser um produto produzido a partir de determinações ideológicas e manter os valores sociais estabelecidos desta mesma ideologia a partir do direcionamento de leituras e conteúdos. Mas se o/a professor/a tiver consciência de sua produção e fizer uma análise mais crítica e criteriosa desse material, de seus conteúdos e apontamentos, o livro didático pode se tornar um material didático de grande valor para professores/as e alunos/as.

Nessa perspectiva de manutenção de ideologia, na produção do livro didático, está Ana Lúcia G. de Faria que fez uma pesquisa sobre o mundo do trabalho e sua abordagem no livro didático, apontando a exploração da força de trabalho, a extração da mais-valia, o modo de produção capitalista, discutidas por Karl Marx, fazendo um gancho dessas ideias de reprodução ideológica que está presente no livro didático.

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes [...] através desse mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária. [...] a escola e o livro didático (são um) reforçam o que já foi transmitido [...]. Por isso o livro didático é genérico, abstrato, para dar conta de todos os tipos de vivências e meios de vida que já transmitiram a ideologia. (FARIA, 1994. pag. 71)

Segundo as análises da autora sobre o mundo do trabalho, esta manutenção da ideologia social dominante nega o mundo do trabalho, mantendo interesses da burguesia

e a manutenção das relações de produção. Dessa forma, podemos colocar que, para as crianças da escola pública, o livro didático, negando e ignorando suas experiências de vida, reforça o discurso da classe dominante e nega ainda as dificuldades e diferenças sociais, regionais e locais. Reforçando valores, opiniões, mantendo padrões e interesse de quem os produz e distribui.

Maria P. B. Franco traz uma variante em suas pesquisas. Mesmo apontando que o livro didático funciona como veículo ou instrumento de reprodução ideológica, ela acrescenta o inverso desta questão – que ele pode levar o aluno a desenvolver habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da sociedade.

[...] os livros, podem funcionar como instrumento de reprodução ideológica, ou, ao contrário, podem vir a se constituir em veículos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social. (FRANCO, 1982. pag. 18)

Um livro didático pode de certa forma, garantir a permanência de uma ideologia ou pode levar o aluno a percebê-la e assim torná-lo mais crítico e atento às manipulações sociais presentes em seus textos, imagens e contextos. Dessa forma, levando-o a reflexões sobre seu mundo e a tomada de decisões de forma atuante sobre seu mundo. É necessário, no entanto, fazer um trabalho de desconstrução dessa ideologia dominante, abrindo para discussões, debates e percepções das artimanhas que, muitas vezes, envolvem a produção de um livro didático; mas muitas dessas mudanças e percepções dependem de como o livro didático é utilizado e explorado pelo/a professor/a.

Grande parte dessa construção e desconstrução parte de iniciativas e desempenho do trabalho docente em sala de aula, com seus/suas alunos/as. Um trabalho que aponte as mazelas da indústria cultural e as concepções de mundo de cada autor/a. E, mais importante que tudo, a realização de um bom trabalho de conscientização, de diálogo, de questionamento e debates sobre o material didático e tudo que ele traz como seu conteúdo.

Diante desta discussão de entender o livro didático e sua produção busco outro autor – Daniel Hortêncio de Medeiros (1984, p. 4-6), que em sua tese doutoral - *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático* - apresenta esta preocupação em entender como os manuais didáticos podem auxiliar na construção da consciência histórica, apresentando

também a preocupação da construção de um material sob as determinações da economia política de produção dos materiais didáticos e as especificações daquilo que vem a ser um livro de História “ideal”, segundo a perspectiva de Rüsen. O que seria um livro didático ideal? Aquele que não manipula conhecimentos? Aquele que não contenha em sua produção ideologias e poder? Aquele que não carrega a manipulação da indústria cultural? Pode não existir um livro ideal, mas podemos construir uma educação para o conhecimento e para a formação da consciência histórica com nossos/as alunos/as que, seja mais humanizada, compromissada e ideal para a formação da consciência histórica.

Mas o livro ideal seria aquele que prestigiasse as características locais de cada região, que apresentasse em suas discussões temas afins ao contexto histórico de seu público alvo, seja ele do Centro Oeste, Nordeste, Sudeste, Norte ou Sul. E esta é outra das problemáticas com relação à produção do livro didático, sua produção nacional sem quaisquer preocupações com as questões regionais e locais, o mantém distante das questões locais e das problemáticas de cada região. Um material distribuído a todas as regiões sem levar em conta os locais que o absorvem, costumes e culturas diferentes de uma região a outra.

Dáí decorre outra dificuldade que os/as professores/as encontram em sala de aula: a apresentação desse cronograma nacional, sendo necessário adequação e montagem de um material de trabalho particular à parte, para inserir no programa curricular do estado e assim priorizar as questões de cunho local e regional. Lembrando que material de apoio para tal não é encontrado nas bibliotecas das escolas, pois estas não recebem materiais para realizá-lo, cabendo ao/a professor/a buscar meios e autores/as diferentes para montar suas apostilas e textos complementares.

Entre as determinações mercadológicas da elaboração do manual didático de História [...] destaca-se a produção em massa, para lugares os mais distintos e distantes, o que implica uma standardização do material, evitando assim qualquer “cor ou sabor” locais. Além disso, como o material didático é visto como “um produto para o mercado”, sua elaboração obedece a múltiplas ingerências do setor comercial, determinando a forma e os conteúdos mais aceitos pelos professores, os clientes deste processo de compra e venda. (MEDEIROS, 2005. p. 04-05)

Como aponta o autor, o livro didático não apresenta saberes ou características dos diferentes lugares, ele se torna universal, independente das características regionais e locais. Algo produzido para o mercado, que se apresenta lucrativo, e não necessariamente propício para ser consumido como material didático integrado ao cotidiano e vivência de seus/suas usuários/as, sejam eles os/as alunos/as ou os/as

professores/as. Uma produção que deveria estar voltada para os interesses educacionais; agora, voltada para o lucrativo mercado editorial e comercial.

Para completar, deparamo-nos com salas de aulas lotadas e uma gama de diferentes concepções e percepção de mundo, mesmo assim nos levamos a generalizar as definições e interpretações de um livro didático. Ora... Se existem diferentes sujeitos como podemos mensurar sua capacidade de observação a apenas uma característica geral e coletiva sem deixar que a imaginação e interpretação individual possa ter seu lugar no espaço de observação? Transmitimos, através das nossas escolhas, valores, conceitos, significados e identificamos nossa cultura. Tudo o que aprendemos, visualizamos e assimilamos faz parte dessas construções e representam a sociedade como um todo. Como então pensar um livro didático: universalizado em sua produção, sem mensurar as questões sociais de cada região brasileira? Pensar ainda os problemas enfrentados com sua grande produção editorial, mas de alcance inexpressivo a todos/as os/as alunos/as das redes públicas?

Com isso, a compreensão de como se dá o processo de construção da consciência histórica se torna, a cada dia, motivo maior de preocupação de pesquisadores/as e estudiosos/as, quando estes/as tentam entender esse objeto tão complexo, mas essencial para o ensino escolar, que é o livro didático. Um material que é utilizado cotidianamente e que em determinados momentos da história pode ser colocado como esse veículo de manutenção de ideologias e, ao mesmo tempo, pode propiciar discussões, debates e questionamentos dos fatos e acontecimentos sociais e históricos. Cabe aqui lembrar a importância do papel do/a professor/a em sala de aula para que os questionamentos surjam e a criticidade floresça.

#### **1.4 – Avaliação governamental, organização, fiscalização e distribuição.**

Alguns dos/as autores/as pesquisados apresentam a preocupação com os critérios de avaliação dos livros didáticos antes destes serem distribuídos pelo governo federal. Uma avaliação que determina os critérios a serem seguidos e como deve ser sua produção.

Helena Maria Bousquet Bomény (1984, p. 33) apresenta o decreto lei 1.006 que coloca a obrigatoriedade de se escolher, dentro da escola, livros didáticos selecionados e aprovados pelo Ministério da Educação e a criação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Composto por uma comissão de especialistas em diferentes áreas do

conhecimento e sem ligação comercial com as diferentes editoras. Sua função seria a de escolher, julgar, selecionar, indicar, incentivar a produção, passando da competência apenas burocrático-pedagógica de avaliação e aprovação do livro didático, apontando a necessidade de adições ou alterações nos livros.

A autora faz um apontamento da década de 30, período no qual existia uma preocupação com o controle da distribuição indiscriminada do livro didático, abordando uma entrevista do general Pedro Cavalcanti, na Hora do Brasil e o Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938 em seu artigo 20. Caso as exigências de produção e textualidade burocrático-pedagógicas apresentadas pelo Ministério da Educação e ferisse a ideologia do estado novista, a obra seria imediatamente recolhida e apreendida como apresenta BOMÉNY (1984, p. 34-35).

Ainda hoje, há uma preocupação com relação à produção e controle de distribuição do livro didático que levou à criação de órgão de controle e regulamentação da distribuição do livro didático e escolha de autores/as e editoras. Certo controle e manutenção da política sociocultural e ideológica presente durante o Estado Novo, se manteve durante a Ditadura Militar e, nos dias atuais, ainda se mantêm de uma maneira menos imperativa, mas mascarada na permanência e repetição de valores, símbolos de exclusão, em alguns textos e imagens que apresentam heróis e ícones históricos que representam a nação, se valendo da exclusão da massa trabalhadora ou da população em geral, garantindo assim as separações sociais e as ideologias governamentais.

Existem determinações e exigências estipuladas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), para que um livro seja aceito para a produção. As mudanças são colocadas pelos órgãos de controle do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e aquele que se adequa é distribuído nas redes públicas e passa a ser vendido pelas editoras. Ao longo da História, várias mudanças foram promovidas com relação à produção do livro didático e também vários órgãos de regulação e controle surgiram para manter a demanda de produção e seleção que regularam sua distribuição. Segue uma tabela das mais importantes mudanças promovidas ao longo da história educacional, pelos órgãos de controle do governo e organização da produção do livro didático no Brasil, disponibilizadas em <http://portal.mec.gov.br/pnlem>. <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico>. O MEC criou vários órgãos para tais funções, como:

**INL** (Instituto Nacional do Livro) é o mais antigo – desde 1929 – dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira.

**FNDE** (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) – é o órgão responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental. Ao financiar e executar esses programas do governo é estabelecido um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático.

**PNLD** (Programa Nacional do Livro Didático) – Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – criado em 1971) dá lugar ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. O programa compra e distribui obras didáticas aos/as alunos/as do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

**COLTED** (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático) – um acordo entre o Ministério da Educação (MEC - Ministério da Educação e Cultura) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid – 1961) permite a criação da Colted em 1966, com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

**FENAME** (Fundação Nacional do Material Escolar) – o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL (Instituto Nacional do Livro), a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para a participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os/as alunos/as do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

**FAE** (Fundação de Assistência ao Estudante) – Em substituição à Fename, grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos – propõe a participação dos/as professores/as na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

**PNLEM** (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE (Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação), este programa prevê a universalização de livros didáticos para os/as alunos/as do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos/as da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática.

Cada programa com sua função e proposta de organizar, fiscalizar a produção e distribuição dos livros didáticos para alunos/as da rede pública – séries iniciais até o ensino médio. Lembrando que os livros didáticos não foram, inicialmente, entregues a todas as séries escolares. Primeiramente, criaram-se políticas públicas para a distribuição de livros didáticos para as séries iniciais, depois para as séries posteriores e por último ao Ensino Médio e à modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foram anos de estudos, criação de decretos e leis que viabilizassem o acesso ao livro didático por todos, mas mesmo assim ainda existem alguns entraves quanto à distribuição do livro didático, que serão observados logo a seguir.

Os apontamentos feitos por Gatti Jr. são fruto de uma pesquisa realizada em meados de 1970-1990, na qual se constatou que, inicialmente, o livro didático passava por uma seleção, que era baseada em uma política de censura e controle do que deveria ser produzido para ser entregue às séries iniciais (1ª a 4ª série); com o tempo e as várias transformações na sociedade, a política de controle ideológico passou a dar lugar a uma política de exigência de maior qualidade na produção do livro didático. O livro que antes era apresentado como um veículo ideológico apenas, ganha mais cores e criticidade e passa a ser pensado como instrumento valioso e de melhor *qualidade gráfica*. Gatti Jr. aponta:

[...], a superação de uma política de censura aos livros didáticos por uma de controle da qualidade, por meio da avaliação dos livros didáticos empreendida pelo MEC, ainda que expressasse alguns problemas quanto aos sujeitos responsáveis pela avaliação, tornava-se, à época, instrumento valioso de melhoria de qualidade dos livros didáticos brasileiros.

O governo federal, maior comprador de livros didáticos das editoras privadas, passava a observar com mais atenção àquilo que adquiria para distribuir à população carente. Em certa medida, o ensino de massas que suplantou o de elite do início do séc. 20 ganhava em qualidade, ainda que faltassem livros aos alunos do ensino médio e verbas suficientes para a aquisição de livros pelas bibliotecas escolares. (GATTI JR, 2004, p. 238).

Outra questão a se levantar: a distribuição do livro didático. Este chega às escolas, já selecionados pelos órgãos governamentais responsáveis por sua escolha, divulgação e distribuição. Assim, como os livros didáticos distribuídos eram apenas para as séries iniciais, com a ampliação do programa, em 1983, se estenderam para as demais séries do ensino fundamental. Lembrando que grande parte das distribuições de livros didáticos, durante diferentes períodos, se concentrou em livros de português e matemática; a distribuição para as outras disciplinas foi introduzida por iniciativas governamentais em anos posteriores – 1996, de ciências e 1997, de geografia e história. Sendo, por fim, o ensino médio enquadrado em 2003, com distribuição em 2004 e para a modalidade do EJA (Educação de jovens e adultos), em 2007.

Apesar de todo progresso e intento do Governo para controlar e dar acesso ao livro didático a todos/as os/as alunos/as da rede pública de ensino, ainda encontramos dificuldades quanto à sua distribuição. Por mais que o programa vise alcançar a todas as escolas, faça reposições e complemente o estoque nas escolas, o livro didático ainda não é acessível a todos/as. Como observado em meu dia a dia em sala de aula, em uma cidade do interior de Goiás, os livros didáticos que nos chegam, passam por reformulações, novas diagramações, novos textos, mas na sua maioria pertencem aos mesmos autores/as dos anos anteriores. Trazem propostas reformuladas de trabalhos em sala de aula, mas os conteúdos programáticos continuam os mesmos, sem maiores modificações. Apresentam nova encadernação e modificações na capa, muitas vezes, nada muda por dentro.

Em grande parte não chegam a alcançar todos/as os/as alunos/as, já que são enviados em número insuficiente a todas as escolas da rede pública ou particulares. E como no caso da cidade de Ouvidor, apontando as turmas nas quais ministro aulas, as turmas do Ensino Fundamental II sempre esbarram com a falta de livros didáticos para todos/as, principalmente para os/as alunos/as que chegam depois do início do ano letivo que ficam sem os livros, geralmente livros de História, Geografia, Matemática e Ciências. Por mais que se solicitem mais volumes através de ofícios expedidos pela direção escolar, solicitando novas remessas, estas não chegam.

Em alguns casos é necessário continuar a utilizar livros mais antigos e de outros autores para organizar o currículo escolar e levar todos/as alunos/as a ter acesso ao livro didático e organizar aulas com atividades a serem executadas em duplas ou grupos para não prejudicar os/as que não têm o livro. Como é o caso também do Ensino Médio, que recebe livros para uma ou duas turmas, se houver uma terceira turma esta fica sem os livros. Observando também o ano de 2015, quanto as série do 9º Ano do Ensino Fundamental, com duas turmas (matutino e vespertino) e 1º Ano do ensino médio com três turmas (matutino, vespertino e noturno), enquanto uma turma de 9º ano adquiria livros para todos/as os/as alunos/as a outra não; como não tem sobras para os/as alunos/as novatos/as que passam a utilizar os livros didáticos anteriores, mais velhos, ou mesmo de outras séries anteriores para fazer pesquisas ou trabalhos de sala de aula.

Com relação ao 1º ano do ensino médio não há livros para todos/as, então a solução é não entregar os livros e deixá-los na escola e só usá-los quando solicitado pelo/a professor/a, ou ainda usar livros dos anos anteriores, mais antigos com a turma do noturno. Estas dificuldades são ainda encontradas em sala de aula e se tornam piores quando aparecem os remanejamentos, transferências ou novas matrículas de alunos/as. No ano de 2015, três alunos/as do 9º ano ficaram sem livros, passando a utilizar os livros didáticos antigos. Já em 2016 são dois/duas alunos/as sem o livro didático de História. Neste ano de 2016, são turmas de 7º Ano e 9º Ano que estão sem os livros didáticos essenciais para seu estudo; não somente de História, mas de Matemática, Ciências e Geografia.

Para o Ensino Médio não foram entregues os livros do período noturno, mantendo-os na escola e continuando com a utilização do livro antigo para realização de atividades e leituras em sala de aula. O 1º ano mantém os livros didáticos na escola, não os levando para casa. Esta situação relatada acontece na Escola na qual trabalho, na cidade de Ouvidor, o que pode ocorrer ou não em outros estabelecimentos de ensino da rede pública de todo o Estado de Goiás (o que não vem aqui ser discutido por fugir a proposta de trabalho apresentada aqui nesta pesquisa que é a percepção das imagens dos livros didáticos).

A necessidade dos/as alunos/as faz com que o/a professor/a busque formas alternativas para amenizar o problema e solucionar dificuldades encontradas em sala de aula e que se tornam cada vez mais constantes. A cada ano, os livros chegam em menor

número, chegando a não ser suficiente para todo o corpo discente, dificilmente são repostos para solucionar o problema.

Sem contar que exemplares de professores/as somente são enviados dois exemplares, se houver mais do que dois professores/as na instituição, estes/as devem alternar o uso do livro didático, pois também não chegam outras remessas para repor. O que também acontece na escola em questão. Como ocorre de ter na escola mais de dois/duas professores/as, sendo preciso compartilhar o livro do professor, para a realização dos trabalhos em sala de aula, precisando o livro permanecer na escola e não ser levado para casa por nenhum dos docentes. Antes, o livro era substituído por se apresentar em estado de envelhecimento, hoje ele é trocado a cada três anos – virou mercadoria lucrativa – com nova diagramação; novas tiragens são apresentadas aos/as professores/as que vão fazer sua escolha para utilização por mais três anos.

Se pensar como nos são enviados os livros, a cada três anos para escolhê-lo, podem dizer que a escolha do livro didático não existe. Ele é imposto por um programa de Governo, mediante apresentação de diferentes autores/as, selecionados por uma Comissão governamental e julgados como adequados e, assim, direcionados às Escolas para serem escolhidos pelos/as professores/as (o processo de escolha dos livros didáticos passou a ter validade em 1983, pelo grupo de trabalho da FAE – de Assistência ao Estudante, como apontado na tabela apresentada acima) que, dentre os/as autores/as apresentados/as, os/as professores/as escolhem os livros didáticos que melhor lhes propõe um trabalho crítico e coerente com a formação histórica dos/as alunos/as.

Nesta política de acesso ao livro didático, o/a aluno/a, o principal participante do processo de aprendizagem, nem sempre é contemplado, seja pelo processo de distribuição, como se mostrou, ou seja, ainda pelo seu aspecto genérico, descuidando do local e da regional. Remeto-me novamente a Décio Gatti Jr., que fez a seguinte observação acerca do livro didático, nas décadas de 1970-1990 no Brasil; considerando que o mesmo havia se tornado um objeto cultural e de exclusão. “[...] *o livro didático tornava-se mais um dentre os diversos objetos culturais que assinalava diferenciações e exclusão social*”. (2004, pp. 25). Vejamos bem, uma exclusão que o autor relaciona ao ensino nas décadas de 1970-1990 no Brasil, quanto ao acesso da população mais pobre ao ensino e a aquisição de livros, mas que podemos remeter a um processo de exclusão nos dias atuais, como a exclusão por conta dos meios de acesso ao livro, já que este ainda não alcança a todos/as os/as alunos/as da rede escolar de ensino pública.

Exclusão que se encontra também no processo de sua produção que não visa as questões e problemas locais, e ainda no fator de não ser democrática a sua escolha e sim uma imposição das grandes editoras e autores/as escolhidos/as pela Comissão Governamental, deixando de fora os/as professores/as, que buscam um ensino de qualidade comprometido com a formação de um sujeito crítico e atuante socialmente. Podemos encontrar exclusão maior que esta? Onde os verdadeiros interessados no processo de ensino aprendizagem, os professor/a, sejam excluídos do processo de construção do livro didático.

Muito já se estudou e ainda há novas perspectivas e novos olhares para estudar esse material didático tão essencial na sala de aula, um material de trabalho nem sempre acessível a todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Mas ainda há muito que ser explorado e estudado. Muitas mudanças já foram promovidas com relação à produção do livro didático de história e, nesse processo de produção, os/as autores/as passam a ser incentivados cada vez mais pelas editoras a buscar tais mudanças e inovações, para que adequem seu livros às exigências do mercado editorial e do próprio MEC. Também há um espaço constante de alterações de acordo com as necessidades e demandas sócias ideológicas de seus/suas autores/as, das editoras e, da própria sociedade.

Seja o livro didático pensado enquanto veículo de formação, objeto cultural ou objeto ideológico, o material mais produzido nas editoras, uma mercadoria de ganhos certos, modificado ou não, com novas diagramações, encadernações, textos ou iconografia, o livro didático ainda é o material pedagógico mais utilizado em sala de aula. Ele é o material de trabalho e de apoio ao/à professor/a e ao/à aluno/a. Seja para organizar, complementar, pesquisar, fazer leitura ou garantir um entendimento do processo histórico e sua associação com o presente, o livro didático ainda é o único material pedagógico encontrado e disponível para ser usado dentro da sala de aula. Carregado de intenções ideológicas ou não, o livro didático é essencial para o processo educacional, o desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as e para o desenvolvimento das aulas.

## II CAPÍTULO

### UMA PROPOSTA DE ESTUDO DAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Pensar o livro didático envolve muitas questões e se torna uma pesquisa ampla em conteúdo e diálogos com diferentes autores, além disto, pensar a iconografia presente em suas páginas tornou-se a proposta e o desafio desta pesquisa. As imagens são utilizadas como forma de fixar conteúdo e ampliar o conhecimento dos/as alunos/as quanto ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Cada vez mais, as imagens ganham espaço no mundo da diagração dos livros didáticos e intensificam as propostas pedagógicas de envolvimento dos/as alunos/as com as questões das visualidades que estão presentes em nosso dia a dia em grande quantidade.

Mas, não é apenas apresentar imagens por apresentar, existe todo um aparato de intenções e poder inseridos em uma imagem, seja para perpetuar valores, costumes, seja para introduzir novos significados, construídos dentro da sociedade e que se apresentam como novas possibilidade e intenções de permanência de poder estabelecido. As imagens devem ser trabalhadas, a partir da observação, devem ser analisadas, interpretadas e tidas como possibilidades de interpretação de determinados fatos, grupos, sociedade e períodos, para assim ter sentido o trabalho com elas em sala de aula. Sem esta preocupação do/a professor/a não será possível uma aprendizagem mais significativa e interpretativa das iconografias que os livros didáticos trazem ao longo de suas páginas.

Discutir as produções imagéticas que circulam o espaço social e que, muitas vezes, estão expostas nos livros didáticos, bem como a sua influência na aprendizagem e construção do conhecimento histórico dos/as alunos/as é a proposta desta pesquisa. Para isso, dialogo não somente com a História, mas também com a semiótica. Com a arte educação, com a Cultural Visual e seus teóricos, a qual aborda a relação de poder de uma imagem e a atuação dos sujeitos frente a ela, sem desmerecer o papel do/a professor/a, em sala de aula.

Michel de Certeau, filósofo, aponta que, dentro dos estudos históricos, o historiador/a parte de suas próprias escolhas e de seu presente e, portanto não se pode falar de uma verdade absoluta, abrindo para diferentes possibilidades e hipóteses.

Se existe, pois, uma função histórica, que especifica a incessante confrontação entre um passado e um presente, quer dizer, entre aquilo que organizou a vida ou o pensamento e aquilo que hoje permite pensá-los, existe uma série indefinida de “sentidos históricos”. (CERTEAU, 1982, p. 39).

Isto se aplica à análise das imagens dos livros didáticos de história. Certeau apresenta conceitos importantes como a multi e interdisciplinaridade, principalmente a aproximação com a Linguística e a Antropologia, apontando que os estudos de linguagem são centrais para as teorias pós-modernas. Para ele, a multidisciplinaridade possibilitaria captar o momento histórico de um ponto de vista mais amplo. E a observação dos aspectos culturais, estimulados pelo olhar da Antropologia, possibilitou uma nova apreensão da história, indo além das práticas sociais e dando-lhe novos sentidos.

Para este autor, a escrita da História se apresentaria como o discurso da separação através do qual o/a historiador/a aprisionaria a realidade em estudo. Apresentando a realidade passada como algo que não pode ser apreendido plenamente por conta do lugar de onde fala o/a historiador/a; então o discurso do/a historiadora seria produzido de maneira deslocada dessa realidade. A produção do/a historiador/a, portanto, deveria ser considerada,

[...] como a relação entre um lugar (um recrutamento, um meio, um ofício, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da “realidade” de que trata, e essa realidade pode ser compreendida ‘como atividade humana’, ‘como prática’. Nessa perspectiva, [...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita. (CERTEAU, 1982, p. 56).

Para o autor, o/a historiador/a produz a partir de seu próprio tempo e realidade, por isso, seu discurso é um "discurso particularizado", que tem um emissor – historiador/a e, um destinatário, seja ele qual for. Por isso não se pode falar de uma única verdade, mas de verdades - subjugadas aos limites das pesquisas históricas e influenciadas pelo presente do historiador. Não nega a possibilidade de achar alguma verdade, pois o discurso do/a historiador/a residiria na busca de possibilidades, hipóteses ligadas às suas preocupações. Frente ao discurso homogêneo, haveria a utilização da imaginação para a construção da linguagem histórica.

A História juntamente com a Cultura Visual poderão facilitar a percepção da influência das visualidades e seus significados, tanto no âmbito individual como coletivo. Devemos perceber a imagem para além da simples interpretação individual,

pois ela é uma construção coletiva e social que envolve saberes, escolhas, valores e poder. Uma educação para a construção do conhecimento crítico só é possível com a observação, leitura e interpretação de imagens, com a possibilidade de atuação sobre o mundo, inclusive com a capacidade de expressar a criatividade, a partir das visualidades. As representações aparecem como uma forma de construção do mundo a partir de sinais e símbolos que são significativos e representam a coletividade, pois são codificadas, assimiladas e passam a valer como real.

As imagens contidas nos livros didáticos podem ser analisadas sob o olhar de novas perspectivas e apresentar diferentes construções e verdades. Vale lembrar que as imagens contidas no livro didático são carregadas de intenções e trazem representações que estão presentes na sua criação, produção, diagramação e ilustração apresentando práticas e saberes que são construídos coletivamente. São representações construídas por aquele – Governo, lideranças políticas, Entidades Religiosas, Editoras – que possuem o poder de influenciar e criar novos olhares e os tornam normas sociais a serem seguidas e as colocam como “verdadeiras”.

Para perceber tais intenções e poder dentro das produções imagéticas contidas dentro dos livros didáticos é preciso uma análise mais minuciosa e profunda de uma obra, seja ela qual for, visto que as que, aqui abordo, são diferentes estilos artísticos, mas todas voltadas para complementação da proposta curricular dos livros didáticos oferecidos pelo Governo às escolas da rede pública de ensino. Não se pode apenas observar uma imagem sem lhe conferir um determinado poder, seja este conseguido pelas intenções do autor, ou pelo tema apresentado em si mesmo.

É preciso pensar a imagem em todas as suas construções, perspectivas e analisá-la sob os diferentes olhares da Cultura Visual, os quais permitem olhar a imagem para além das perspectivas apenas formais, envolvendo construção cultural e uma manifestação visual carregada de intenções e ainda sob a abordagem semiótica que permite uma visão mais ampla da imagem para além do espaço visível, que também envolve intenções e significações. É necessário que se faça diferentes questionamentos, que se possa virar, revirar, reelaborar, fazer e desfazer uma leitura e releitura de uma mesma imagem de maneira a se aproximar do que seria uma ponta de verdade, uma vez que se diferencia do mundo real, mas, a imagem é construída a partir dos signos que a compõe.

As imagens dos livros didáticos de história – objeto de estudo desta pesquisa – trazem uma sociedade organizada, de acordo com as intenções de poder existentes na sociedade e que definem o que deve ser visto ou não pelos alunos/as da rede pública de ensino. Imagens que permanecem por anos a fio, sendo copiladas e reeditadas, outras novas, mas com intuito de manter um *status* de poder que se apresentam a partir de símbolos e representações.

Sobre a importância da História dentro do processo de ensino aprendizagem, vale lembrar que:

[...] aprender história é aprender sobre nós mesmos. É aprender sobre a diversidade das experiências humanas através dos tempos e nos diferentes lugares. É aprender que o homem é o conjunto de suas práticas como sujeito, protagonistas, e ao mesmo tempo sujeito à sua circunstância, no fazer da cultura. Aprender que diferente homens de qualquer tempo e lugar nos é familiar porque a humanidade é uma, mas a cultura é plural. (MONTEIRO, 2005, p. 448).

Nessa perspectiva é preciso considerar os saberes pessoais dos/as alunos/as e suas percepções diante das imagens que são apresentadas nos livros didáticos e que trazem uma memória histórica de períodos anteriores ao vivido, levando ainda em consideração uma memória coletiva, abrindo para abordagens e perspectivas inovadoras para que possa entender as diferentes culturas e a semelhança nas construções que o/a homem/mulher faz ao longo do tempo.

Procuro, pois, me embrenhar por este caminho de ideias, fazendo um gancho entre a história e a semiótica, a arte educação e a cultura visual, pois, entendo que estes diferentes saberes podem subsidiar o trabalho do/a professor/a em uma aula de história, na qual se proponha ao estudo das imagens, produzidas em um livro didático e a assimilação que um discente pode fazer das mesmas.

## **2.1– As imagens percebidas pela História e sob a perspectiva da semiótica.**

Partindo para as discussões dentro da área de História podemos buscar uma abordagem pela visão semiótica, onde a imagem, por mais diferente que possa ser, em suas diversas representações é apresentada a partir de símbolos e signos que a definem enquanto um objeto em determinado espaço e tempo, assim como em determinada configuração sociocultural. Para isso uma abordagem de diferentes autores como: Carlos Eduardo Ströher, Ana Maria Mauad, Martine Joly, Antônio Vicente Seraphim Pietroforte, Lúcia Santaella e Hans-Georg Gadamer, suas discussões e apresentações

sobre o tema se fez necessário, para assim melhor entender as diferentes definições e usos das imagens.

A imagem apresenta-se, enquanto um produto de construção humana, como cultural e socialmente pensada e produzida a partir desse conjunto de ideias que se colocam a todos dentro da sociedade e que se consagram como parte de uma dada realidade ou de uma construção ficcional. E quando falamos a palavra imagem, logo podemos pensar sua diversidade e variações, desde as imagens produzidas através dos veículos televisivos, aos midiáticos e também outros ligados a produção espontânea, artística ou também representativa de uma cultura. Nesse sentido, a imagem pode também ser um desenho, pintura, grafite, escultura, fotografia, rabiscos, desenhos primordiais e gravuras diversas.

Mediante tal discussão podemos pensar que todas as construções e produções executadas pelo ser humano ao longo do tempo para expressar seu mundo, sua imaginação, sentimento e de certa forma, reforçar valores culturais e sociais, podem ser consideradas como imagem, sejam elas, de produção simples, popular, eruditas ou midiáticas. Nesta pesquisa cabe aqui definir que analisaremos as imagens produzidas nos livros didáticos de história e que abrangem somente alguns tipos de imagens e estilos artísticos como: fotografia, pinturas, desenhos, charges e caricaturas, assim definindo estes como o objeto de discussão dessa pesquisa.

E como o estudo parte do uso do livro didático de História, encontrei em outro autor outras informações sobre o uso da imagem como forma de ampliar o conhecimento do/da discente e o ajudar no processo de aprendizagem. Aqui retomo a discussão com Carlos Eduardo Ströher que em seu artigo “Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História”<sup>3</sup> (2012) coloca uma mudança por volta de 1980 nos livros didáticos com relação a apresentação das imagens que aparecem com uma proposta mais atraente, chamativa, um *‘projeto gráfico atraente e de bom tratamento visual das imagens’* (2012, p. 46), mas enfatiza que em algumas vezes, as imagens não são tratadas como se deve – um monumento, como uma fonte histórica, pois são colocadas como *meras ilustrações* sobre as quais não se questiona a verdade e não se propõe discutir. E, vai além a sua discussão pontuando que, ao não se

---

<sup>3</sup> STRÖHER propõe a análise do uso da imagem em alguns livros didáticos de História, recomendados pelo PNLD de 2005 a 2011, abordando como temática a história recente, em contextos mundiais a partir da década de 1980.

questionar e analisar a imagem como fonte histórica, se deixa de apresentar as intenções dos sujeitos envolvidos em seu processo de criação, produção e divulgação.

E partindo dessa exposição de Ströher, é possível pensar que a manifestação visual tão amplamente utilizada para compor e auxiliar os textos dos livros didáticos de História se torna inexpressivas e inócuas quando não utilizadas corretamente, em todas as suas nuances e esgotando todas as suas possibilidades. Com isso, busco novamente o autor,

Quando não problematizadas, desconsideram-se as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na produção dessas representações visuais, produzindo ‘verdades’ únicas ou versões ditas ‘oficiais’, e contribuindo para uma História acrítica e distante da realidade dos alunos. (STRÖHER, 2012, p. 46)

E a discussão semiótica de Mauad, da Cultura Visual e de Ströher nos apresenta um consenso de análise de imagem que propõe observar o todo e para além da imagem. E voltando às discussões de Ströher, não questionar, não fazer uso da imagem de maneira a percebê-la enquanto uma manifestação visual carregada de intenções e privilegiar uma verdade estabelecida e tida como única é relegá-la ao simples papel de ilustração. E podemos concluir que não perceber todas essas discussões, é negar a historicidade dos sujeitos e seus questionamentos perante tal manifestação; é não instigar os/as discentes a buscarem um posicionamento crítico diante da imagem, da História e da sociedade.

Ströher ainda pontua que as manifestações visuais não conversam, não falam com seu observador, pois não somos os produtores/autores e as intenções deste são as mais variadas e que muitas vezes não podemos decifrar na sua plenitude. Com ele isso coloca que,

As fontes visuais, por serem testemunhas mudas, são difíceis de serem traduzidas em palavras. Assim, historiadores podem querer ler nas entrelinhas aquilo que quiserem enxergar, e concluir apressadamente a partir de indícios muitas vezes frágeis. A leitura de uma imagem parece constituir algo natural, que, *a priori*, não exige um preparo especial. No entanto, essa aparente naturalidade é falsa, uma vez que estamos do lado receptor e não do autor, e isso significa que as intencionalidades do sujeito-autor não podem ser decifradas em sua totalidade. (STRÖHER, 2012, p. 48).

E como aponta o autor deve-se pensar a imagem, as fontes visuais em todas as perspectivas e tentam de alguma forma entender as motivações de seu autor, suas intenções e suas escolhas. Claro que não obteremos todas as informações, mas o máximo possível para entender as imagens enquanto esse documento histórico carregado de informações e possibilidades de questionamentos. Pois, a imagem pode não dizer oralmente o que se quer, mas fala muito sobre si mesma e sobre quem a produziu. Podemos, com isso, questioná-la, levantar hipóteses, interpretando-as à luz da

historicidade, tendo na imagem, mesmo que muda – como aponta o autor, um amplo documento de informações e potencial meio para se alcançar a aprendizagem. Esteja ela reforçando o tema em questão ou fazendo uma crítica aos valores estabelecidos no texto escrito.

Partimos então para pensar a imagem sob a análise de Martine Joly, que coloca uma discussão de como estamos “intrínseca e culturalmente iniciados na compreensão das imagens.” (JOLY, 1996, p. 10). De que precisamos nos desintoxicar e sair da passividade e perceber as possibilidades de interpretação apenas “natural” de uma imagem. Assim ela coloca como a abordagem semiótica permite entender e abordar a complexidade da natureza da imagem e seus múltiplos empregos. Apresenta ainda a noção de imagem e suas diversas definições e nossa compreensão da mesma.

O termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significações sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos. De fato, o que há de comum, em primeiro lugar, entre um desenho infantil, um filme, uma pintura mural ou impressionista, grafites, cartazes, uma imagem mental, um logotipo, ‘falar por imagens’ etc.? O mais impressionante é que, apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz e reconhece. (JOLY, 1996, p. 13)

A autora coloca que as várias significações de uma imagem não nos impedem de compreendê-la, mas é preciso perceber que nem tudo que observamos em uma imagem está visível ao olhar, pois parte da construção de um sujeito que define, no âmbito do imaginário ou do concreto, o que produzir e como produzir. Faz ainda uma discussão da imagem de mídia que apesar de ser muito citada e valorizada não pode ser pensada como a única forma de representação de imagem, pois existem as outras que estão fora do âmbito da mídia como a pintura a escultura, desenho etc.. Com isso faz um explanar da imagem ao longo da história, passando pela antiguidade, período clássico, renascimento e idade média com a religiosidade nas produções e a adoração de imagens e ainda os vários sentidos e usos da palavra imagem.

Apresenta a imagem passando pelo psiquismo, onde a imagem parte do imaginado, do que não é visível, mas é construído mentalmente, se assemelhando a fantasia e ao sonho. Segundo ela é a lembrança visual que permanece e se corporifica em imagens identificadas como se fosse realidade. A autora apresenta a banalização do uso do termo “imagem”, configurando uma problemática onde o termo é usado para

definir um espaço, uma pessoa/personagem, uma coisa ou objeto, uma situação moral, um transporte, uma determinada profissão e muitos outros usos, colocando-lhes “*qualidades que são socioculturalmente elaboradas.*” (JOLY, 1996, p. 21).

Acrescento nesta discussão que, para além de simples produção e escolha, toda produção não se faz individual, ela surge a partir do que é conhecido, vivido, do que representa seu mundo ou sua imaginação e estas produções somente existem em meio a uma construção que se dá coletivamente, mediante relações, re-significações e legitimações.

Joly se propõe estudar as imagens e suas variedades de apresentações a partir da abordagem semiótica o que possibilitará entender a imagens em suas diferentes vertentes e sentidos, assim ela aponta que a semiótica permite ultrapassar as categorias funcionais da imagem abordando a imagem sob o ângulo da significação e não, por exemplo, da emoção e do prazer estético. Considerando a *produção de sentido* contida em uma imagem, suas significações – “um signo só é um ‘signo’ se ‘expressar ideias’ e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa.” (JOLY, 1996, p. 26-29).

O signo representa algo que pode estar presente ou estar incógnita, mas que pode ser percebido através de um gesto, de um sabor, de um jeito, de uma vestimenta, um detalhe característico que pode ser sentido, visto e tocado. Ao analisar uma imagem, podemos perceber os significados que estão presentes ou não, mas que fazem para da construção significativa de uma cultura. Joly coloca que as imagens apresentam diferentes categorias e signos. Em seu sentido teórico do termo – signo icônico, analógico; em seu sentido de signo plástico – cores, formas, composição interna, textura; como signo linguístico – apresenta linguagem verbal. “*É sua relação, sua interação, que produz o sentido que aprendemos a decifrar mais ou menos conscientemente e que uma observação mais sistemática vai ajudar a compreender melhor.*” (JOLY, 1996, p. 38).

Para a autora, a observação de uma imagem vai além de percebê-la enquanto apenas uma imagem, deve ser observada em suas diferentes representações e como ela coloca em suas diferentes categorias, pois uma imagem pode passar não apenas uma ideia de realidade, mas também uma forma de vida, uma característica local, uma representação de mundo que pode ser percebida e construída a partir dos signos que aparecem em sua produção, seja uma fotografia, desenho, charge ou pintura.

Partindo desses apontamentos e análises, podemos perceber que uma imagem fala através de seus traços, cores e signos e com diversos sujeitos e ao mesmo tempo de diferentes maneiras, pois cada observador tira da imagem aquilo que lhe é familiar e conhecido. Sua observação é particular, individualizada, mas sua compreensão se fundamenta nos signos e símbolos que são construídos a partir de sua própria cultura e, legitimados coletivamente.

Lúcia Santaella apresenta uma discussão sobre as imagens e os signos que estão à nossa volta e que as nem são percebidas, pois já fazem parte de nosso cotidiano e está presente o tempo todo ao nosso redor, na roupa, nos móveis, utensílios, espaços físicos, virtuais e no nosso próprio corpo.

O mundo está ficando cada vez mais povoado de linguagens, signos, sinais símbolos. [...], crescentemente, as cidades foram se cobrindo de signos: [...], todos esses signos nos olham e preveem a nossa familiaridade com eles. Se lá fora os signos se proliferam, o que dizer dos interiores, nossas casas, nossos locais de trabalho, lazer e socialização, nossa privacidade? A distribuição dos ambientes arquitetônicos que, por si só, já é prenhe de significados está pontilhada de objetos que significam seus usos: [...] junto com uma parafernália de utensílios e dispositivos para a vida doméstica e social e para as diferenciadas jornadas de cada tipo específico de trabalho. Com todos esses objetos convivemos como se fossem unha e carne de nosso próprio corpo, porque suas formas desenham seus usos. Lemos esses desenhos com a naturalidade com que vestimos nossas roupas, pois hábito de interpretá-los entranhou-se em nós até o ponto de ficar imperceptível. (SANTAELLA, 2004, p. 9)

Ela coloca que os signos e os símbolos fazem parte de nossa vida cotidiana, nos emolduram e nos definem social e culturalmente, pois somos cercados por eles e nos colocamos em meio a eles. Aponta que onde há vida, há signos, que são construídos e, algumas vezes, resignificados, estes exigem ser interpretados para assim gerar outros signos, em uma constante renovação. Acrescenta ainda que não existe apenas o signo linguístico/verbal, mas outros, distintos e diferentes dos verbais. “*Afinal, não há, de modo algum, comunicação, interação, projeção, previsão, compreensão etc. sem signos*”. (SANTAELLA, 2004, p. 4).

A autora ainda aponta que, em estudo feito a partir de Baudelaire, percebeu-se que este via a cidade como uma floresta de símbolos,

[...] hoje é o planeta e suas cercanias, nossas moradas e nosso próprio corpo que se tornaram densas florestas das mais variadas espécies de signos imagens, sinais e símbolos. A semiodiversidade, a diversidade semiótica do mundo está se tornando cada vez mais vasta e profunda. (SANTAELLA, 2004, p. 11).

A autora coloca as apresentações sobre a tríade genuína postulada por Pierce que é apontada entre signo, objeto e interpretante. Faz uma discussão ampla de cada um dos itens apresentados e suas características dentro da discussão semiótica. Coloca que o signo apresenta uma função mediadora entre o objeto e o interpretante. “*Numa cadeia semiótica em expansão constante, nunca se perde o vínculo com o objeto, pois resiste à ação do signo.*” (24).

A ação lógica ou semiótica do objeto é sempre a ação de um signo, ou melhor, o modo lógico – e não-físico – da ação de um objeto e, portanto, o modo de ação de um signo se dá por causação lógica.

[...], por mais que a cadeia semiótica se expanda, em signos-interpretantes gerando novos signos interpretantes, o vínculo com o objeto nunca é perdido, uma vez que o objeto é justamente aquilo que existe e resiste na semiose ou ação do signo.

Em outras palavras, a ação lógica do objeto é a ação do signo. E a ação lógica do signo é funcionar como mediador entre o objeto e o efeito que se produz numa mente atual ou potencial, efeito este (interpretante) que é mediadamente devido ao objeto através do signo. (SANTAELLA, 2004, p. 24)

Dentro da abordagem semiótica a ação de um signo se organiza por uma causa lógica e assim garante a ação lógica do objeto. O signo torna-se o mediador entre o objeto e o entendimento que temos ou absorvemos desse objeto. Em estudos sobre a arte e a hermenêutica, Hans-Georg Gadamer apresenta que não existe de uma ponte que ligue a hermenêutica a experiência artística, pois esta está diretamente ligada a cada um de nós – “*como se não houvesse aí nenhuma distância e todo encontro com uma obra de arte significasse um encontro com nós mesmos*” (GADAMER, 2010, p. 1). Acrescenta que a obra de arte apresenta o seu próprio presente, não podendo reduzir sua força enunciativa ao horizonte histórico original.

A obra de arte possui seu próprio presente, de ser expressão de uma verdade que não coincide com o que seu autor intelectual imaginou. A obra de arte possui um presente atemporal, pois pode escrever para o público de seu tempo: o ser de sua obra é aquilo que ela consegue dizer, lançando-se para além da limitação histórica. Não existem limites históricos para uma obra de arte. A forma como a natureza nos agrada parte do gosto conhecido pela criação artística de um determinado tempo, abrindo para uma relação entre estética e hermenêutica,

[...], a obra de arte se mostra como objeto da hermenêutica.

De acordo com a sua definição originária, a hermenêutica é a arte de explicar e de mediar com base em um esforço interpretativo o que é dito pelos outros e o que vem ao nosso encontro no interior da tradição, sempre que o que é dito não é imediatamente compreensível. (GADAMER, 2010, p. 4).

O trabalho realizado com as produções imagéticas do livro didático pode ser feito pensando essa ideia de interpretação do sentido. Dentro de sala de aula, apresentamos um tema, o discutimos e diante das imagens os/as alunos/as fazem a associação com o que já lhes é conhecido e diante do que as imagens lhe diz, fazer a associação e torná-las compreensíveis a si mesmos/as. Todas as imagens nos livros didáticos são produções artísticas, obras de arte produzidas de uma maneira diferenciada, a partir de uma representação de tempo e espaço do autor – charges, caricaturas, pinturas, gravuras ou fotografias, mas passam a ser objetos de análises de observadores – professor/a e aluno/a, que busca de alguma forma interpretá-las à sua própria maneira e conhecimento, com um olhar individualizado e pessoal.

[...], com uma familiaridade que encerra um exceder-se a si mesmo, a experiência da arte é *experiência* de um sentido autêntico e sempre tem de dominar novamente a tarefa apresentada pela experiência: integrá-la no todo da própria orientação pelo mundo e da própria autocompreensão. Justamente isto constitui a linguagem da arte, o fato de sua fala alcançar a própria compreensão da cada um – e ela faz isso como uma arte respectivamente atual e por meio de sua própria atualidade. Sim, precisamente a sua atualidade deixa a obra ganhar voz. [...]. (GADAMER, 2010, p. 7).

O olhar sobre uma obra de arte, sobre uma imagem parte de construções e vivências pessoais, de um conhecimento individual e anterior. Compreender uma obra de arte é considerar um encontro consigo mesmo, familiarizar-se, relacionar e torná-la compreensível. Mesmo partindo da representação de um tempo histórico a obra de arte se mostra atemporal e passível de representação de um presente conhecido e vivido.

## **2.2. A visão de arte-educadores sob a abordagem da Cultura Visual**

Busquei, a partir da minha graduação em Artes Visuais, alguns parâmetros que me orientassem para essa discussão das produções imagéticas e as percepções individuais dos sujeitos. Inicialmente busquei pensar a proposta da prática de leitura das imagens a partir do processo de contextualização e dos significados que uma imagem pode nos apresentar. Para isso procurei algumas leituras. Ana Mae Barbosa deu várias contribuições para pensar o estudo das imagens e ampliar os horizontes da aprendizagem. Uma das suas propostas mais importantes no ensino de Arte no Brasil foi a apresentação de uma abordagem diferente que leva em conta o ver, o fazer e o contextualizar nas práticas de observação de uma imagem.

A “abordagem triangular” de Ana Mae Barbosa (1997, p. 31-33) propõe um trabalho que envolve e associa o “ver” com o “fazer”, além de contextualizar tanto a

leitura quanto a prática. O aprendizado acontece quando vemos uma imagem e atribuímos significados a ela, um significado que é socialmente construído, fazendo assim, uma contextualização histórica – interações: fazer artístico, subjetividade e, apreciação artística – percepção. Para isso ocorrer às observações e experiências contam muito para a construção do conhecimento. Nesse caso, a autora aponta que,

Educação da cultura visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. [...], a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a ideia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. (BARBOSA, 2008, p. 38-39).

A proposta de Ana Mae Barbosa requer pensar que, ao observar uma imagem, não estamos apenas vendo algo destituído de poder, mas carregado de valores e interesses. Dessa forma, a análise da imagem é de alguma forma, decodificada, se tornando significativa e, assim, propiciando diferentes formas de conhecimento e interpretações. Uma imagem não é estática, ela apresenta diferentes significados e traz em si mesma uma gama de práticas sociais.

A cultura visual aborda a relação de poder de uma imagem e a atuação dos sujeitos frente a ela. Devemos perceber a imagem para além da simples interpretação individual, pois ela é uma construção coletiva e social que envolve saberes, escolhas, valores e poder. [...] As imagens por sua vez, estão em constante transformação, pois a sociedade globalizada se modifica a cada instante e outras surgem e estas carecem de novas interpretações e significações que são construídas de acordo com escolhas, valores e representatividade. Portanto não é possível pensar uma educação para a construção do conhecimento crítico sem a observação, leitura e interpretação de imagens, pois elas fazem parte de nossa vida e dizem muito do que somos. Das nossas escolhas e do mundo onde vivemos. (SALES, 2012, p. 55-56)

O estudo da cultura visual abre para novas perspectivas e possibilidades de observação, apresentando relações de poder da imagem e do sujeito frente a estas, tornando-os observadores mais críticos e perceptivos das mazelas sociais, que os envolvem.

Imanol Aguirre Arriaga acrescenta que a Cultura Visual traz mudanças epistemológicas para repensar o que está entre arte e política, de maneira a promover uma educação emancipadora, com uma pedagogia da experiência; apontando a cultura visual como uma nova releitura de mundo. O surgimento da Cultura Visual como campo de estudo ocorreu com as transformações e mudanças que corriam no mundo da

arte durante o século XX. Gerando, com isso, um novo campo de pensamento e reflexão sobre a educação, centrada nesta nova epistemologia, que abriu possibilidades de repensar as relações existentes entre arte e política, promovendo uma educação emancipadora, abrindo para uma nova ação reflexiva que propiciava a percepção para o visível e as visibilidades, relacionando a arte e sua função dentro da sociedade, uma nova “*política da estética*” (AGUIRRE, 2011, p. 70), envolvendo as relações cotidianas. A Cultura Visual provocou rupturas nas configurações nos espaços e tempos de ver e de dizer.

Outro teórico do campo da Cultura Visual é Raimundo Martins que em seus livros: “*Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*” (data), “*Visualidade e Educação*” (2011), “*Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*” (2009) e “*Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*” (2010) – faz uma abordagem sobre a Cultura Visual, sobre a imagem, suas representações e o modo como media a relação entre o indivíduo e o cotidiano e entre subjetividade e significado, discutindo formas de circulação da imagem como artefato cultural. Analisa os significados como resultado da interação imagem, intérprete e contexto. Apresenta a imagem como representação social e como estratégia de aprendizagem, de maneira a desenvolver sentidos e experiências simbólicas em contextos educativos.

[...] a proposta da cultura visual é questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo [...], dando importância à compreensão, à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais. (MARTINS, 2008, p. 34)

Os apontamentos do autor apresentam a importância de se promover uma aprendizagem baseada na análise, interpretação e observação mais profunda das imagens, para além de seu aspecto ilustrativo. Uma análise das formas e das políticas de poder que as envolve.

Martins e Tourinho - *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*, (2011, p. 54-55), num processo de exploração visual e por conta da proliferação de diferentes e variadas produções imagéticas, o mundo vem se transformando a cada dia e povoando nossos olhares com essas diferentes imagens.

São várias as implicações decorrentes das mudanças culturais que estamos experimentando, mas chama a atenção, especialmente, a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas. [...].

Quando vemos uma imagem, objeto ou artefato, recorremos às informações gerais e/ou conhecimento específico que possuímos. Recorremos a hábitos, valões, referências e contexto para dar sentido/significado ao que vemos. Cada indivíduo utiliza suas informações, conhecimento, hábitos e referências para estruturar e dar sentido às coisas que visualiza, valorizando-as diferentemente, negociando seus significados de acordo com o contexto, sua trajetória cultural e seus interesses. (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 54-55).

Assim, como na História, as representações e os significados, dentro da Cultura Visual, partem de construções dos sujeitos que as fazem em convívio com outros sujeitos e se tornam significativas socialmente. Segundo o/a autor/a para interpretar uma imagem é necessário recorrer ao conhecimento prévio e a significados que fazem parte de nossa vida, de nossas construções e representações, unindo variadas culturas e práticas para assim expressar nosso saber sobre a imagem em análise, com um olhar que busca diferentes formas de conhecimento e contexto para entendê-las. O estudo das visualidades, proposto pela Cultura Visual e seus teóricos abre questões como a importância de se pensar esse sujeito e o mundo imagético que o circula, suas próprias percepções, significações e representações de mundo.

Segundo Patrícia L. Stuhr (2011, p. 131-149) a Cultura Visual têm passado por um processo de transformação até abarcar as questões de diferença e comportamento, sob as perspectivas socioculturais mutáveis e conflituosas, por conta das recentes e constantes proliferações de imagens e artefatos visuais que vão surgindo e se tornam importantes para a vida social, sofrendo influência da vida contemporânea e de suas constantes transformações. Para a autora, é necessário entender plenamente o conceito de cultura para que se possa promover uma educação pela Cultura Visual, entender sobre a cultura e os valores do outro.

A cultura visual propicia um novo olhar sobre a imagem, para além da interpretação apenas artística, pois, um conceito chave para se entender o processo de construção do conhecimento, a partir da cultura visual é o multiculturalismo. As culturas não se constituem como entidades isoladas, elas se unem à vida das pessoas e são guiadas por suas escolhas. Segundo a autora, é necessário perceber que vivemos num mundo global e somos afetados por essa realidade. É importante também *compreender que nossas vidas são interconectadas e influenciam a vida de outras pessoas*, assim como somos influenciados.

Uma educação multicultural nos auxilia a conceber possibilidades mais amplas de compreensão acerca da vida e da morte, bem como de escolhas disponíveis para a ação. Todos nós temos vínculos culturais porque vivemos

e existimos dentro de grupos sociais. A forma como vivemos é influenciada por aspectos relativos à nossa própria identidade sociocultural, inserida em uma ou mais nação norteadas por questões globais. (STUHR, 2011, p. 136)

Só é possível uma educação com esses propósitos se tivermos a consciência de diferentes valores, culturas e modos de vida. Perceber que diante das políticas de controle social e manipulação de informações, é possível à resistência, a crítica e a percepção de si mesmo e de outros com suas histórias. Uma educação sob o olhar de múltiplas perspectivas é uma educação crítica.

Henrique Lima Assis apresenta uma discussão sobre a imagem e sua multiplicidade de papéis, finalidades e intenções narrativas, coloca o papel da imagem dentro da sala de aula, para além de refletir apenas uma única realidade, mas como uma forma de mostrar diferentes significados, interpretações e sentidos, os livros didáticos têm sua produção para o vasto território nacional, padronizando as imagens para um Brasil multicultural e com grandes diferenças regionais, mas imagens que não são interpretados da mesma forma e igualmente por todo o país por conta dessa miscigenação cultural que encontramos. Portanto para o autor,

O papel que as imagens desempenham na cultura e nas instituições escolares não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas articular e colocar em cena a diversidade dos sentidos e significados. Embora indivíduos de mesmo grupo ou comunidade convivam com as mesmas imagens, cada um a vive e interpreta de maneira diferente, distinta, ampliando brechas e espaços de diversidade [...] (Assis, 2009, p. 101).

A imagem se apresenta como um veículo de informação entre o mundo real e as construções históricas ao longo do tempo. A observação de uma imagem se dá de diversas maneiras e isto aponta para diferentes interpretações, pois os sujeitos possuem sua própria visão de mundo; que dirá toda uma sociedade ou região? Formas de ver e agir sobre o mundo que os identifica de acordo com seu mundo social e grupal. A diversidade de interpretações nos coloca frente a uma mesma diversidade de olhares sobre as imagens e, dentro de uma sala de aula, isto não é diferente, pois temos alunos/as que pensam, agem e vivem de maneiras variadas mesmo morando na mesma cidade.

Ana Mae Barbosa (1997), diz que a leitura de imagens na escola prepararia os/as alunos/as para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem artística figurativa ou não, na aula de arte, de outras disciplinas ou no seu cotidiano. O/A aluno/a desenvolveria a capacidade de observar, criticar, perceber intenções do artista e da imagem, tempo e representações, bem como características da imagem. Portanto,

pensar, essa busca de sentido das imagens pela interação visual dos/as alunos/as no seu cotidiano, deveria ocorrer de maneira a valorizar as suas experiências, aproveitando sua rotina, para uma orientação sobre o perceber, sobre o fazer as suas escolhas visuais, sobre o contextualizarem e estarem se preparando para produzir, reproduzir e associar determinadas imagens ao seu contexto histórico.

### **2.3 – As contribuições da Cultura Visual para a análise, leitura e interpretação das imagens.**

Uma aprendizagem pautada em uma educação através da Cultura Visual se vale de apoio e cooperação com diferentes áreas, de maneira a pensar uma sociedade em suas características local, regional, nacional e mundial. A Cultura Visual possibilita entender as imagens de uma maneira mais crítica, ampla, envolvendo percepções, visões de mundo e construções sociais que permeiam nosso cotidiano. Traz ao entendimento a percepção do mundo, do consumismo e da utilização das imagens como veículo de informação, manipulação e influência sobre pessoas e sociedades através dos meios midiáticos e visuais espalhados à nossa volta.

Martins e Tourinho (2011) apresentam as possibilidades de interpretações das imagens, promovidas pela Cultura Visual e que facilitam no processo de ensino/aprendizagem, abordam ainda que a cultura visual não apresenta uma estrutura linear, pois se dissemina por associação, de uma ideia, imagem, tópico, texto, etc., para outro, podendo expandir-se infinitamente. Abarcando diferentes áreas de conhecimento como sociologia, antropologia, história da arte e diferentes estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, permitindo mudanças na forma como compreendemos os fenômenos visuais e toda produção do homem ao longo da História.

[...] A cultura visual é bastante inclusiva, pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas. (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 21)

Segundo os autores, acima citados, a cultura visual abre um leque de possibilidade de interpretação da imagem que perpassa as questões apenas de estética e sentido e coloca as imagens individuais e coletivas como construções que são feitas ao longo de vivências humanas e que dão sentido à vida e ao mundo. A contribuição da Cultura Visual para a leitura de imagens é que ela abre para repensar os sujeitos e sua relação com as imagens, como eles as interpretam, como as leem e como as entendem e

consideram como parte necessária para seu processo de construção do ensino/aprendizagem, como expõem seu mundo e suas vivências.

Fernando Hernández destaca que a Cultura Visual é necessária dentro da escola, já que através dela vamos assumindo que vivemos e produzimos um novo mundo das visualidades...

Em um mundo dominado pelos dispositivos da visão e pelas tecnologias do olhar, a finalidade pedagógica que proponho trataria de explorar nossa vinculação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados a questionar as representações que construímos em nossas relações com os outros, porque, no final, se não podemos compreender e intervir no mundo é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas. (HERNÁNDEZ, 2011, p. 41).

Temos que questionar, investigar, discutir e repensar as determinações que nos definem para assim, podermos intervir e ter um papel social mais atuante frente às transformações e mudanças culturais que surgem e que exigem um novo olhar. É preciso olhar/ver, repensar nossas práticas sociais e (re)significar nosso mundo para que possamos, ao invés de apenas absorver informações que nos são impostas, possamos agir e possamos usá-las para a transformação em novas propostas de ensino/aprendizagem. Segundo o autor, o uso da cultura visual permite esse diálogo com outros conhecimentos e expande o olhar para repensar as práticas e as representações que construímos na convivência com os outros que envolvem valores, percepções de mundo e resistência às imposições.

Martins (2010, p. 10) aponta que devemos entender o passado em sua própria conjuntura, perceber seu próprio tempo, para assim poder construir outro presente e, para ele, a cultura visual propicia aos alunos adquirir um olhar crítico com relação ao poder das imagens, pois as imagens têm poderes psicológico e social sobre os sujeitos.

Através das imagens, nos tornamos capazes de alcançar o passado e revisitá-lo, reinventando-o, na expectativa de trazê-lo à baila para transformá-lo em presente, mesmo que temporariamente, e torná-lo, se e quando possível gerador de condições de possibilidades de futuros. (MARTINS, 2010, p. 10)

Analisar as imagens possibilita a reinterpretação de um passado no qual buscamos respostas para entender a História, reconstruindo ideias, tempos idos. As ideias do autor (2010, p. 86-87), que também levam em consideração a experiência e os sentidos, abrem para um olhar mais crítico e comprometido com a aprendizagem e a educação, a partir da leitura de imagens.

As imagens povoam o nosso mundo e estão presentes nos livros didáticos aos borbotões. Algumas vezes associadas ao mundo presente, no qual vivemos e algumas vezes apresentando o conteúdo e determinado período em questão, mas a assimilação destas pelo/a aluno/a parte de sua vivência e cultura. Em alguns casos deixam de ser significativas e se apresentam como uma incógnita, mas cada aluno/a tem sua própria visão de mundo e constrói sua própria percepção da imagem, tentando de alguma maneira, fazer a associação com o tema abordado em sala de aula.

Nesse processo de representações, as imagens contidas no livro didático se tornam questionáveis a partir do momento em que os/as alunos/as notam que podem intervir, olhar de maneira diferenciada para as visualidades que ali estão e com a certeza de que não precisam aceitar imposições, ou determinações já definidas. Percebendo-se capazes de intervir, questionar e tirar desse olhar novas proposições e respostas e assim intervir sobre seu mundo. *E o papel da cultura visual nas práticas escolares não vem a ser mudar conceitos ou currículos, mas incorporar o fazer artístico a discussão sobre as imagens e seu potencial educativo na experiência humana.* (MARTINS, TOURINHO, 2011, p. 57).

#### **2.4. - Leitura de imagens, leitura de mundo – papel do/a professor/a**

As dificuldades são muitas, os entraves os mais diversos, deparamo-nos com salas de aulas lotadas e uma gama de diferentes concepções e percepção de mundo, nós somos todos/as tentados/as a generalizar as definições e interpretações de uma determinada imagem como se estas fossem vistas por todos igualmente. Ora, se existem diferentes sujeitos como podemos mensurar sua capacidade de observação a apenas uma característica geral e coletiva, sem deixar que a imaginação e a interpretação individual possa ter seu lugar no espaço de observação imagética? Constantemente nos remetemos às diferentes imagens produzidas em nosso meio e que nos definem enquanto um grupo ou sociedade. Produzimos através das imagens: valores, conceitos, significados e identificamos nossa cultura. Tudo que nós visualizamos faz parte dessas construções e representações da sociedade como um todo. E, neste contexto, as imagens dizem muito do que somos, do que pensamos e de nossa visão de mundo.

Pensar o estudo da imagem é necessário. Uma vez que as imagens povoam nossa vida, nosso cotidiano e nossa sociedade. Por onde passamos e seguimos estamos envolvidos em uma gama de informações trazidas pelas imagens que representam o mundo no qual vivemos. Muitas vezes nossas escolhas partem destas visualidades.

Hoje em dia é essencial levar os alunos à observação e interpretação de imagens não somente em Artes Visuais, mas em todas as outras disciplinas. Sejam elas imagens de conteúdo histórico, informativo, pedagógico ou entretenimento que, muitas vezes, estão presente em um texto, um enunciado, uma charge. Todas elas são passíveis de observação, diferentes interpretações e contextualizações. Cada uma representa determinado tempo e espaço que foi construído socialmente. Apresentam-se carregada de valores sociais, religiosos, políticos e culturais. Representa determinado povo, sociedade, grupo social ou cultura. As imagens estão em constante transformação, pois a sociedade globalizada se modifica a cada instante. E outras imagens surgem e estas carecem de novas interpretações e significações; que são construídas de acordo com escolhas, valores e representatividade. (SALES, 2012)

A leitura das imagens que estão ao nosso redor parte de um processo de percepção que envolve vivência de caminhos construídos a partir de nossa interação social, das construções cotidianas que fazemos ao longo de nossa vida, individual, familiar ou com outros em sociedade. A leitura deste mundo parte de todo um processo de aprendizagem adquirido ao longo dos anos, de nossas convicções, valores, e de nossa própria cultura. Grande parte do que somos e aprendemos, vem da observação de imagens. Ao abrirmos os olhos pela primeira vez nos deparamos com uma gama de imagens, as quais ainda não tinham contato – os rostos, o espaço, os objetos, as mensagens escritas, enunciados, as cores. “[...]. *Percebemos o contexto que nos cerca desde que nascemos e temos os primeiros contatos com o mundo. Nossos sentidos têm a função de leitores de tudo o que nos circunda*” (SIMEONI e LEVANDOVISKI, 2009, p.2).

Dessa forma, parece fácil desenvolver um trabalho dentro de sala de aula que envolva imagens e conseguir um resultado positivo. Não o é. Nem todos os/as alunos/as têm facilidade de associar ou perceber nas entrelinhas de uma imagem uma crítica, um destaque, uma referência a determinado período histórico. Então, como resolver o problema já que nem todos têm a mesma facilidade de interpretação de uma mesma imagem. Partimos, então, para a contextualização e para a discussão sobre o tema.

Selva Guimarães Fonseca (2003, pp. 244) aponta a importância do/a professor/a, dentro de sala de aula e para a sua participação no processo de construção do conhecimento, levando em conta que aulas dinâmicas, de incentivo, podem levar o/a aluno/a ao crescimento cognitivo e pessoal, bem como à sua maior participação social, mudando suas vidas. Inovar, diversificar a prática de ensino, possibilita a construção do saber, das discussões e estimula o estudo das diferentes experiências históricas.

Assim, cabe ao/a professor/a abrir para que todos tenham acesso à leitura e a pesquisa, à informação, independente de ter livro didático ou não. E na medida das suas

possibilidades e do material ao qual tem acesso, organizar aulas mais de acordo com a realidade de seus/suas alunos/as, para promover a construção de um conhecimento mais amplo, de respeito às diferenças e, assim, humanizar o trabalho de sala de aula. As aulas e o conteúdo apresentado somente serão significativos para o aluno se ele tiver absorvido alguma coisa do que foi explorado em sala de aula.

Assim, as imagens inseridas nos livros didáticos, muitas vezes repetitivas de uma edição para a outra e ano após ano, acabam por priorizar interesses de edição, direito de uso de imagem e facilidade de acesso às mesmas, sem uma grande preocupação em promover a compreensão e fixação do conteúdo pelos discentes. As imagens dos livros didáticos de História têm o propósito de informar, reforçar o conteúdo e ampliar o conhecimento do/a aluno/a, pois possibilitam e apresentam diferentes formas de ver e interpretar o mundo.

Uma aula ministrada com a preocupação com a abordagem cognitiva do aluno fará uso de imagens em seu devido contexto e discussão. Imagens soltas tendem a confundir e não ter significado algum dentro de uma proposta de trabalho que pretenda lançar mão das imagens. E mesmo assim, muitas vezes, a aprendizagem através apenas de imagens não traz resultados satisfatórios já que é preciso um explanar de ideia, fatos históricos para compor todo o processo histórico que se deseja explorar. As imagens têm que nos ser significativas, pois somente assim as entenderemos e assimilaremos.

Uma imagem pode ser interpretada de diferentes maneiras, mas ela deve ser significativa para ser decodificada e representar um determinado grupo ou sociedade. Dessa maneira a tomamos e a utilizamos para representar o nosso próprio mundo, numa forma de representação da realidade vivida, um período da vida que foi concretizado e eternizado através das imagens. Ela deixa de ser apenas uma imagem para representar aquilo que querem dizer de nós mesmos através da História e dos feitos históricos. São imagens que dizem muito de nossa própria construção de mundo e sociedade, mesmo que não seja de nosso tempo ela passa a ser observada e interpretada.

Tudo à nossa volta é representado através do uso de imagem. Um lugar cheio de imagens que nos coloca num mundo diferente, o qual pode interpretar e ler visualmente. Um mundo povoado por visualidades diversas que evocam uma realidade que nos é muito próxima e familiar. Uma imagem que aguça os sentidos e a percepção do mundo, que nos mostra o que existe à nossa volta e identifica quem nós somos; como vivemos; o que criamos e que nos une socialmente.

Ler o mundo significa, além de ler a palavra do livro, ler filmes; ler revistas, jornais, gibis; ler as artes plásticas; enfim, ler esses instrumentos que nos cercam, os quais são portadores de imagens (SIMEONI e LEVANDOVISKI, 2009, p. 3).

Assim, a proposta desta pesquisa que é a análise das imagens dos livros didáticos – período da República Velha – vislumbra abrir possibilidades para que todos/as os/as alunos/as observem e identifiquem as diferentes imagens contidas no livro como: espaços públicos, documentos, fotografias, pinturas, charges e tirinhas, possibilita a construção de um conhecimento mais amplo, de respeito às diferenças e de humanização do trabalho de sala de aula.

Algumas imagens se apresentam universalizadas, individualizadas, outras partem da representação de um determinado grupo, mas todas representam saberes, culturas e vivências de sujeitos, apontando assim, grande diversidade cultural e social. “Ler o mundo à nossa volta é ler imagens em seus diferentes veículos de divulgação – pode ser um jornal, um livro, a TV, um outdoor, um filme, um gibi, [...]” (SALES, 2012, p. 58-59).

Dessa forma, o papel do/a professor/a de História é muito importante para que a aprendizagem se conclua, não cabe ao/a professor/a incutir posicionamentos ou valores em seus/suas alunos/as, mas abrir espaços de discussões, romper barreiras para a aprendizagem e acima de tudo ter o compromisso com a educação e a construção do conhecimento dos/as alunos/as. É preciso um trabalho preocupado com a formação de cidadão críticos, participativos e capazes de formular e tomar suas próprias decisões sobre a sociedade e acima de tudo que construa seus significados, e represente o mundo a partir de sua própria subjetividade. Somente assim será possível uma educação de qualidade e mais humanizada dentro da escola.

Leonardo Charreú (2011, p. 123-126) aponta a importância de se levar o/a aluno/a a buscar uma interpretação para além da imagem, ultrapassando as meras habilidades formais e expressivas, entrando em sua subjetividade de maneira a pensar o seu mundo, questioná-lo, compreender suas formas de organização e assim intervir sobre ele. Ensina que o mundo deve ser olhado tal como ele é e não como alguém acha que deve ser visto.

Uma educação que seja simultaneamente pragmática, útil e emancipadora, sendo capaz de manter a crença de que um mundo melhor é possível, será então o grande desafio que a escola e outras instituições culturais [...] que perseguem os mesmos fins terão pela frente. A viabilidade do futuro dependerá, então, das condições e da vontade de mudança do presente, manifestadas pelos planejadores educativos [...] e pelos professores,

educadores e dinamizadores culturais responsáveis por colocar, na prática e no terreno, o que a sociedade, de forma democrática e (desejavelmente) participada, elegeu como caminho a seguir.

[...]

A arte, as imagens, todas as imagens são, no fundo, esses produtos simbólicos com essa potencialidade de tornar por vezes mais claras as linhas com que se vai cosendo uma sociedade. [...] A Cultura Visual ensina, precisamente, que o essencial está para além da imagem. É esse “resgate” do significado que é exigido ao jovem estudante. Quando o aprender a fazer de forma autónoma, para lá e para além da escola, poderá dizer que é um homem livre, cumpre-se a missão da educação. (CHARREÚ, 2011, p. 125-126)

A educação seja pelos estudos da História ou pela Arte-educação e da Cultura Visual deve ser uma educação crítica para o conhecimento, para o questionamento, para a transformação, para atuação e autonomia do sujeito. Os significados são construídos dentro da sociedade, por seus indivíduos e são codificados e decodificados, são (re) significados, transformados e legitimados por todos; está é a forma como nos organizamos socialmente e construímos nosso mundo. Cabe à educação o papel de abrir o olhar para diferentes nuances, variadas formas de pensar e agir, para a percepção do outro e das diferenças, as diversidades e ao multiculturalismo dos grupos. Propiciando assim uma educação de qualidade e acima de tudo para a liberdade. E o professor tem papel essencial nesse processo e ainda é, como nos diz Paulo Freire (1986) – “*um mediador*”. Nós professores/as somos mediadores/as do conhecimento e devemos respeitar a capacidade de cada um dos sujeitos que estão na sala de aula e levá-los a melhor forma de construir conhecimento e interagir com as possibilidades de aprendizagem apresentadas em sala de aula, orientando, observando e também incentivando o desenvolvimento pessoal e crítico de cada um.

Dessa forma, essa pesquisa pretende levar para a sala de aula essas novas ideias para desenvolver com os/as alunos/as do Ensino Fundamental, de maneira a revisitar o passado através das imagens contidas nos livros didáticos e repensá-las, associando-as ao seu mundo presente, dando-lhes novos contornos e significados, para entendê-las e decodificá-las para as suas próprias conclusões e construções.

### III CAPÍTULO

#### ANÁLISE DAS PRODUÇÕES IMAGÉTICAS.

##### **3.1 – A Primeira República a partir da análise das produções imagéticas do livro didático de história.**

Este III capítulo tem como finalidade desenvolver um levantamento das imagens dos livros didáticos apontados, analisá-las e relacioná-las com a construção do conhecimento apresentando a importância das produções imagéticas para a aprendizagem, bem como para a fixação dos conteúdos. Para tanto, faço uma análise das mesmas pelo viés da Cultura Visual e da História, com uma abordagem semiótica.

Para tentar entender a imagem proposta no livro didático é preciso unir a linguagem escrita com a iconográfica, pois ambas nos permitem questionar e dialogar com as produções iconográficas apresentadas no livro – fotografia e pintura – que são vistas como representativas do real, ou ainda com uma charge ou caricatura, que são criadas a partir de diferentes pontos de vista da História. Não é possível pensar a imagem sem os apontamentos do texto com sua linguagem escrita. A imagem inserida no livro didático de história, de alguma forma, se liga ao conteúdo do tema tratado, seja para fazer uma crítica ou reforçar uma ideia já estabelecida.

Diante dessas observações, cumpre esclarecer que são diferentes estilos de imagens aqui analisadas, todas com sua forma de produção estética e com característica visuais próprias, mas todas se reportando a um mesmo tema. Dessa forma, a República Velha é o tema a ser explorado, fazendo parte do conteúdo de história nos diferentes livros analisados e que abre para as posteriores análises, pois apresenta em suas páginas um rico material iconográfico: fotografia, pintura, gravura, caricatura, charge e desenho.

Do ponto de vista da prática e da experimentação, parto da análise de observações realizadas em sala de aula com proposta de atividades que usam de diferentes visualidades e iniciadas com a apresentação do tema: A República Velha, valendo-me de imagens que são apresentadas nos livros didáticos e que chamam a atenção de alunos/as para uma proposta de estudo de percepção, observação, memorização e construção criativa.

Busco explorar o tema, as imagens e partes dessa história que, em alguns

momentos, podem ser associadas às memórias cotidianas dos/as discentes e ao mesmo tempo inspire-os/as em suas produções imagéticas pessoais e em seu entendimento sobre o assunto abordado. Dessa forma, procuro pensar as imagens que são colocadas nos livros didáticos, como uma forma de apreender o conhecimento e propiciar ao/a aluno/a maior entendimento sobre o tema que está sendo trabalhado em sala de aula e desenvolver o seu olhar para uma observação mais crítica sobre tudo que lhe é apresentado e sobre a sociedade, envolvendo o conhecimento escolar com o seu conhecimento pessoal e social, envolvendo sua cultura e seu modo de ver e pensar o mundo.

### **3.2 – Pinturas**

A pintura se apresenta como um estilo artístico a partir do uso de pigmentos e cores. Sendo utilizada para representar as ações e o modo de viver do ser humano ao longo de sua história. Durante o período da Primeira República esse tipo de produção se caracterizou pelas produções decorativas e imagens de apresentação e o retrato. Nesse período as pinturas de representação pictórica - paisagens eram usadas para decorar casas da elite brasileira, palácios e espaços públicos. Havia uma intenção de fortalecer os ideais nacionais da nova República e transmitir a unanimidade de interesses de todos pelos ideais cívicos, portanto as imagens traziam à tona a representação dos espaços simbólicos, etnias, paisagens regionais. Havia ainda uma produção de linguagem imagética que representava as concepções políticas e ideológicas da época voltadas para um projeto de construção da nação brasileira surgindo uma representação dos atos desenvolvidos durante o processo de formação da República no Brasil, assim como os seus líderes, ícones e representantes emblemáticos no processo. Numa tentativa de organizar e unir em uma mesma bandeira toda a nação, independente de questões sociais, econômicas, culturais ou de exclusão de grande parte da população brasileira na formação da República.

A pesquisa das imagens aqui apresentadas levam a pensar a história, os indivíduos, e toda motivação e movimentação que levaram a produção de algumas obras desse período recortado. É preciso uma análise minuciosa, detalhada e criteriosa para abordar as produções artísticas do período inicial da República, sendo possível a partir de estudos da semiótica e hermenêutica como forma de tentar entender essas pinturas em suas construções e intenções.

[...] Na obra de arte acontece paradigmaticamente aquilo que todos nós fazemos na medida em que estamos aqui: estruturação constante do mundo. Ela encontra-se em meio a um mundo em decomposição do habitual e familiar como um penhor de ordem, e talvez todas as forças de conservação e manutenção que sustentam a cultura humana repousem sobre aquilo que vem ao nosso encontro de maneira exemplar no fazer dos artistas e na experiência da arte: o fato de sempre ordenarmos uma vez mais aquilo que nos decompõe. (GADAMER, 2010, P. 23).

Segundo Gadamer acontece uma estruturação constante do mundo em decomposição. Era preciso recompor o país sob novas leis e perspectivas, surgia uma outra ordem, era preciso recompor o Brasil e unir os brasileiros. Os artistas e suas obras de arte tiveram papel relevante nesse processo, pois eles procuravam representar as mudanças da época, os ideais políticos, bem como a nova ordem social que se estabelecia, seu espaço e representações. A partir da pintura vai surgindo na História brasileira outros rostos, outros líderes, diferenciação na forma de organizar a sociedade. Mesmo que o povo seja colocado à margem de todas as movimentações e decisões, a exclusão de diferentes grupos como as mulheres, índios, negros ser visível no período, era necessário passar a ideia de uma nova nação para todos e os pintores com suas pinturas se encarregaram disso.

Começamos com a pintura de Marechal Deodoro abaixo feita por Oscar Pereira da Silva,<sup>4</sup> que além deste estilo de pintura em destaque realizava pintura de paisagem representando a época e os movimentos sociais, as elites e os locais urbanos. Aqui um de seus quadros:

---

<sup>4</sup> Oscar Pereira da Silva foi um pintor, desenhista, decorador, copista e professor brasileiro da passagem do século XIX para o século XX. Nascido em 1867, São Fidélis, Rio de Janeiro e falecido em 1939, São Paulo, São Paulo. Não abarca a pintura moderna, ficando com traços de característica tradicional. Suas laboriosas composições são características da expansão da pintura que predomina no meio artístico brasileiro no início da República, o que explica tanto sua alta produtividade e aceitação no período quanto às críticas de que foi alvo posteriormente. Pereira da Silva insere-se com sucesso num contexto em que o ensino artístico e as encomendas oficiais são as principais fontes de atividades para os artistas. Exerce, então, a atividade de professor e é bastante solicitado a realizar obras para instituições ligadas ao governo. Realiza também algumas paisagens, mas a principal tarefa por ele assumida consiste em recriar, em grandes composições, episódios da história nacional ou paulista. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10329/oscar-pereira-da-silva> - Acessado em 30/06/2016.

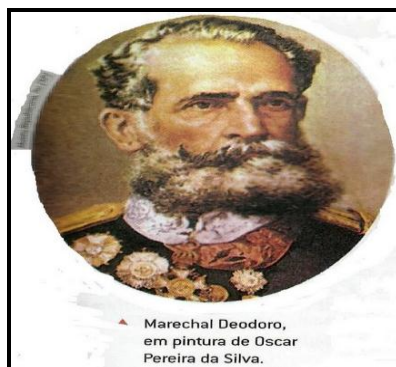


Figura 1 – Oscar Pereira da Silva – pintura retirada do livro didático:  
VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009.  
(Coleção Projeto Radix), p.27.

A pintura nos apresenta Marechal Deodoro da Fonseca – colocado nos livros didáticos como o fundador da República. A imagem apresenta um ícone do período inicial da República, sendo representado com sua farda militar, suas medalhas ao peito de Cavaleiro da Ordem do Cruzeiro e de Mérito Militar e várias outras, num ar de sobriedade e imponência. Muitos representantes da República foram representados através de pinturas e marechal Deodoro foi representado por Oscar Pereira, Valle, Benedito Calixto e outros artistas da época, com a preocupação em apresentar, pelas imagens, os “vultos” importantes do período, numa menção ao “herói” da República que tirou o Brasil das garras do Império e da submissão colonial.

Jorge Ferreira e Lucília de Almeida Neves Delgado colocam que:

A proclamação da República no dia 15 de novembro de 1889 é, sem dúvida, um dos acontecimentos significativos de nossa história. Feriado nacional festejado anualmente como uma das datas cívicas mais importantes, o 15 de novembro se inscreve nos livros escolares e no imaginário coletivo como um acontecimento fundador do que somos, como um *lugar de memória* para todos os brasileiros e como um marco significativo da nossa história. Por isso mesmo, presta-se, como poucos, a uma reflexão mais consistente sobre o acontecimento e seu significado para a história. (FERREIRA, DELGADO, 2003, p. 26-27)

A República representou uma mudança nas formas de governar o país, deixando de lado o poder Moderador e iniciando uma nova fase da vida política do Brasil; mesmo que apenas nas mãos das elites cafeeiras, dos coronéis e demais oligarquias, representou uma nova fase da história brasileira; o que, por sua vez, levou às mudanças no comportamento de todos, desde as elites até os trabalhadores, rurais e urbanas, bem como todo povo. Por mais que este tenha ficado de fora dos trâmites de mudanças de governo de Monarquia para a República, teve, que ora ou outra, aparecer, seja reivindicando direitos, seja trabalhando para manter a economia do café andando, seja

para garantir sua sobrevivência, seja, ainda, para reinventar sua própria vida e criar seu espaço dentro da História brasileira.

Logo a seguir temos duas imagens/pintura, uma da autoria de Francisco Aurélio e a outra de Gustavo Hastoy. Uma imagem vem acompanhando um texto complementar que relata a “Primeira Constituição da República do Brasil” e suas principais características – organização dos três poderes, independência dos estados, a instituição do federalismo e do presidencialismo como forma de governo, a extinção do poder moderador, a centralização da criação das leis pelo Congresso Nacional e ainda enfatizando o seu caráter restritivo - uma república para poucos, para a elite oligárquica da época.

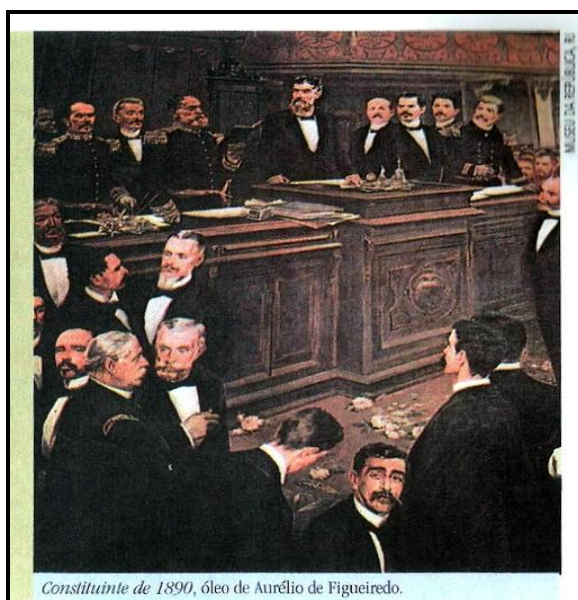


Figura 2 - Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (Areia, PB, 1854–Rio de Janeiro, RJ, 1916).

Compromisso Constitucional, 1896. Óleo sobre tela - 3,30 x 2,57 cm. Acervo Museu da República, Rio de Janeiro. In. CAMPOS, Flávio de MIRANDA, Renam Garcia. A escrita da História: ensino médio: volume único: livro do professor – 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005, p. 399

Esta pintura de Aurélio de Figueiredo apresenta a posse de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, logo após a promulgação da primeira Constituição da República, em fevereiro de 1891. Observando que nesta imagem se apresenta seu caráter restritivo, onde não aparece a multidão, sendo um espaço somente das elites intelectuais e militares. As flores ao chão numa representação de poder, vitória e enaltecimento das imagens ali representadas.

Em outras pesquisas pela internet<sup>5</sup> foi conseguido mais informações sobre a imagem e a pontuação de outro personagem como: Prudente de Moraes, em pé, no

<sup>5</sup> - Cena histórica em que o artista Aurélio de Figueiredo apresenta o primeiro presidente da República, Deodoro da Fonseca, assumindo o posto de chefe de Estado. A tela foi encomendada pelo Banco da República, hoje Banco do

centro, presidindo a sessão, ele que foi o primeiro presidente civil do país. Podemos observar, nesta imagem, a postura dos membros políticos, suas vestimentas – ternos aos representantes políticos civis e fardas aos representantes políticos militares. Uma simbologia de status e poder; além disto: a barba e o bigode – que representavam os traços viris do período. Uma cena política cuja representação era composta apenas por homens.

O próximo quadro apresenta em sua composição uma cena bastante semelhante à pintura acima, mas em outro momento e com outro artista.



Figura 3 - Gustavo Hastoy - Ato de Assinatura do Projeto da Primeira Constituição - ano: 1891 – técnica: óleo sobre tela dimensões: 2,90m x 4,41m – médio óleo sobre tela – dimensões 290 × 441 centímetros (114,2 x 173,6) Obra de arte com localização atual no senado federal Brasília. In VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 25.

Esta pintura é apresentada no livro didático de História do 9º Ano, Projeto Radix, de autoria de Cláudio Vicentino, dentro do subtítulo – O Governo Provisório – Constituição de 1891. No texto vem apresentando, também, características da nova Constituição, principais mudanças, agora apresentados em tópicos, um quadro informativo sobre a organização dos três poderes, e mais uma vez privilegia as elites agrárias e exclui o povo da situação.

A Constituição de 1891 agradou a oligarquia cafeicultora, que era favorável a mais autonomia regional e à descentralização político-

---

Brasil. Exibe também Prudêncio de Moraes exercendo a presidência dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte.

[http://www.tempocomposto.com.br/descricao.php?id\\_cad\\_imagem=3202&kw=senhores&horizontal=1&vertical=1&page=0](http://www.tempocomposto.com.br/descricao.php?id_cad_imagem=3202&kw=senhores&horizontal=1&vertical=1&page=0) – Acessado em 25/06/2016

- Em post de imagens obtidos pela internet em guia de estudo sobre os presidentes do Brasil República Velha: Prudente de Moraes (1894-1898) - Paulista, foi governador da província de São Paulo em 1898. Em seu governo como presidente enfrentou a ocupação da Ilha de Trindade pelos ingleses, pacificou o Rio Grande do Sul (que estava vivendo a Revolta Federalista) e teve que lidar com rebeldes de Canudos.

<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/curiosidades-historicas/2014/10/08/republica-oligarquica-conheca-os-presidentes-do-periodo/> - Acessado em 25/06/2016.

administrativa do país. No entanto manteve grande parte da população excluída da participação do processo político. Em 1894, de cada 100 brasileiros, apenas dois ou três atendiam as exigências para serem eleitores. Isto é, mais de 95% dos brasileiros adultos não podiam votar. O principal impedimento era o fato de que 65% dos adultos eram analfabetos. A Constituição não reconhecia como dever do Estado proporcionar educação básica e pública aos brasileiros. (VICENTINO, 2009, p. 25).

Neste quadro de Gustavo Hastoy<sup>6</sup> apresenta a assinatura da Constituição que legalizava o regime Republicano no país. Mas com dois símbolos que se destacam da pintura anterior – uma criança e uma mulher. Como as duas figuras podem estar em um espaço representado apenas pelos homens? Podemos questionar a primeira constituição como uma nação ainda nova, surgindo em meio às transformações do período tendo sua representação na figura de uma criança; já, a mulher, figura representativa da Constituição. Símbolos que representam uma ideia, uma coisa. Isto remete ao que Martine Joly chamou como a banalização do uso do termo “imagem”, quando a mesma pode configurar uma problemática, um espaço, uma pessoa ou personagem, uma coisa ou objeto, uma situação moral, um transporte, uma profissão, entre outros tantos usos, dando-lhes “qualidades que são socioculturalmente elaboradas.” (JOLY, 1996, p. 21)

Ambas as imagens retratam as mudanças que ocorreram no início da República, em momentos e sob os olhares de diferentes autores, diferenciadas nos seus símbolos e representações, mas com características estéticas parecidas, tanto em sua forma, estilo e cores e organização do espaço. Devemos perceber as imagens em todos os seus traços e construções, somente assim possibilitaremos aos nossos/as alunos/as entender e associar uma imagem colocada no livro didático de maneira crítica e associá-la ao conteúdo escrito e ao seu cotidiano. Percebendo que muito das imagens que observamos trazem, em sua construção, símbolos e representações que lhes são familiares e significativas, pois fazem parte de uma construção social constituída como real e verdadeira.

---

<sup>6</sup> Desenhista, caricaturista, pintor e gravador, Gustavo Hastoy fixou-se no Brasil na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, onde colaborou como caricaturista nos jornais *Vida Fluminense* e *Gazeta de Notícias* até 1895. Seus dados biográficos são incertos. Sua nacionalidade, inclusive, é ora dita como espanhola, ora como búlgara. O quadro, atribuído a Gustavo Hastoy, ilustra a Assinatura do Projeto da Constituição de 1891, no Palácio do Itamarati, Rio de Janeiro. Na presença de seu Ministério e auxiliares mais próximos, o Marechal Deodoro da Fonseca recebe das mãos do menino Mário Hermes da Fonseca, seu sobrinho-neto, a pena de ouro oferecida pelos ministros para o ato da assinatura. Quadro com moldura a ouro, tendo as inscrições: “22-jun-1890, decreto 510, emblema da República; respeitosa homenagem de portugueses ao governo provisório. Primeiro Congresso-República dos Estados Unidos do Brasil; comemoração ato solene da assinatura da constituição em XXII-VI-MDCCCXC; diretoria da Sociedade Portuguesa de Beneficência”. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/85/Gustavo\\_Hastoy\\_-\\_Ato\\_de\\_assinatura\\_do\\_projeto\\_da\\_primeira\\_Constitui%C3%A7%C3%A3o.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/85/Gustavo_Hastoy_-_Ato_de_assinatura_do_projeto_da_primeira_Constitui%C3%A7%C3%A3o.jpg) - acessado em 25/06/2016. [http://www.senado.gov.br/publicacoes/obrasmuseu/Cat%C3%A1logo\\_do\\_Acervo\\_SF.pdf](http://www.senado.gov.br/publicacoes/obrasmuseu/Cat%C3%A1logo_do_Acervo_SF.pdf) - acessado em 25/06/2016.

No livro didático, Projeto Radix, encontramos a imagem abaixo dentro do texto com o subtítulo: A República: ruptura ou continuidade? – fazendo uma inicial apresentação do processo de mudanças ocorrido no Brasil com a República, mas a permanência de uma forma de governo que não privilegiou a soberania do povo e nem a democracia. Com isso, foi colocada a imagem das duas Repúblicas – a francesa e a brasileira.

A imagem é uma representação de inspiração francesa, apresentando uma figura alegórica de mulher usando um gorro frígio (símbolo de liberdade) para lembrar a República. Tornou-se um símbolo oficial francês e que inspirou outros países a usá-lo, passou não somente a designar a República, mas foram acrescentados no papel moeda, selos postais e em todas as representações de governo republicano. Com o tempo, passou-se a adotar os lauréis no lugar do barrete ou gorro frígio. “Como a moda brasileira era copiada da França, usaram a figura feminina aqui também. Até hoje, essa mulher está na simbologia da República, em nosso dinheiro, por exemplo,”<sup>7</sup>. Acrescentando que boa parte da iconografia desse período, e anteriormente a ele, era produção francesa e que seria perpetuada por muitos anos nos livros didáticos brasileiros, permaneceu em meio às inovações das charges, caricaturas e fotografias de época.

A imagem feminina, apesar de se tornar oficial, não era a representação que se esperava da República, a figura feminina pouco aparecia nas cenas políticas do Brasil e, quando aparecia, principalmente nos livros didáticos, pouco era valorizado no que toca à sua efetiva participação na política brasileira. Entretanto, a república brasileira, com representação alegórica estrangeira e feminina, em nada se parecia com a República que estava sendo “construída”, sem figuras femininas, sem negros/as, sem índios/as, sem o povo em geral. A Primeira República foi, com efeito, de elites para as elites, mantendo velhas tradições.

Podemos ainda tirar da imagem outros símbolos como: as bandeiras (com a mulher mais velha – República francesa e a mulher mais nova República brasileira), abaixo uma inscrição escrita mencionando o reconhecimento da República brasileira que surgia pela francesa, além das flores ao chão enaltecendo o fato. Apresenta do lado

---

<sup>7</sup> <http://rhistoriandoz.blogspot.com.br/2012/04/sobre-republica-ser-representada-por.html> - Postado por RZeusNet. Acessado em 30/06/2016.

direito, ao fundo, o Corcovado, representando o cenário do Rio de Janeiro e, mais ao fundo, uma caravela se distanciando – a monarquia indo embora do Brasil.

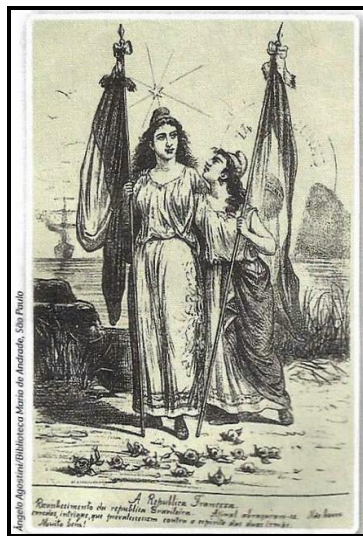


Figura 4 - De Ângelo Agostini, Biblioteca Maria de Andrade, SP.  
Encontrada no livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 22.

Como se trata de uma imagem instigadora, podemos levantar algumas questões; Porque a representação da República francesa entra em cena? Qual a Relação da República no Brasil com a República francesa? O que o autor quis mostrar com isso? Tais questões possibilitam ao/a aluno/a entender a escolha da imagem para o tema. Lembrando que o/a aluno/a já deve ter se inteirado anteriormente do processo que levou à Revolução Francesa e tiver visto muitos de seus símbolos – A representação feminina da República, o barrete vermelho, a bandeira. Símbolos que passam a ser utilizados por países que instituíram a República, como o Brasil, como nova forma de organização política.

Mais abaixo, temos uma reprodução em pintura de uma cédula com a imagem de Campos Sales. A análise de tal imagem pode começar com estas perguntas ou outras semelhantes:

O que vemos nesta imagem?

Quais suas características?

O que ela representou e representa nos dias atuais?

Qual o significado da imagem do presidente na nota?

Qual a denominação dada ao Brasil naquele período histórico?

Que paralelo podemos fazer da nota representada na imagem e as notas de papel moeda atuais?

O que difere e o que permanece?



Figura 5 - O quarto presidente do Brasil, Campos Sales, nota de 10 mil réis de 1925. Retirada do livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 32.

Nesta cédula do papel moeda da Primeira República – Campo Sales aparece como ícone de poder econômico e político. Ele foi o terceiro presidente do estado de São Paulo, de 1896 a 1897 e o quarto presidente da República, entre 1898 e 1902, período no qual a cédula circulou. Na página 31, do livro Projeto Radix, anterior à da imagem, o autor coloca uma breve apresentação dos principais governos oligárquicos e, entre eles, está Campos Sales, com seu plano de saneamento econômico e rigorosa política de contenção de despesas, aumento de impostos e combate à inflação, bem como a retirada de circulação do papel-moeda para conter a inflação, o que acirrou o descontentamento popular.

### 3.3 – Imagem fotográfica

A fotografia é, segundo Ana Maria Mauad (1996, p. 4), uma transformação do real que é consagrada histórica e culturalmente. Sua interpretação necessita de certo entendimento sobre seu próprio código de leitura e compreensão. Não depende apenas dos componentes da fotografia, mas também daquele que a produz, do tempo e do espaço no qual se vive. Portanto a análise fotográfica pressupõe um entendimento mais amplo do que seja um instantâneo ou a fotografia em formato de *carte-de-visite*<sup>8</sup>,

<sup>8</sup> André Adolphe-Eugène Disdéri (1819-1889), em 27 de novembro de 1854, patenteou sua invenção com o nome de *carte de visite*: uma câmara fotográfica com quatro lentes para obter oito retratos em apenas uma chapa de vidro; as primeiras 4 fotos eram expostas, a chapa se deslocava e permitia a exposição das outras 4 fotos. Os *cartes de visite* apresentavam uma fotografia de cerca de 9,5 x 6 cm montada sobre um cartão rígido de cerca de 10 x 6,5 cm. A cópia era feita geralmente com a técnica de impressão em alumina. O invento permitiu a produção em massa de fotografias. Disponível em: <http://brasillianafotografica.bn.br/?p=3873> – Acessado em: 12/07/2016.

caracterizada tanto pelo seu tamanho pequeno, colada em cartão um pouco maior, como pela função de representação social, própria do séc. XIX.

A Popularização da arte do retrato, a partir da técnica da fotografia, levou muitas famílias a encomendá-los, sendo estes guardados em álbuns, cuja qualidade de adereços, era símbolo de distinção social. Por volta de 1860 o uso da imagem pela fotografia se intensificou propiciado pelo desenvolvimento de novas técnicas fotográficas – negativo-positivo – tornando mais barata a fotografia o que permitiria o acesso de um número maior de pessoas ao produto, o desenvolvimento dos centros urbanos, a intensificação das imigrações e com elas, o aumento da classe média nas cidades. Estas, junto com comerciantes, profissionais liberais e outros grupos, levaram ao crescimento do número de estabelecimentos fotográficos e de especialistas em fazer fotografias. Todos queriam perpetuar sua imagem a partir desta inovadora técnica (MAUAD, 1996, p. 4). Assim:

A partir do século XIX, a fotografia vai tomar o seu lugar nesse mundo das imagens, ao qual vem alterar de forma radical no contexto da Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica. Por um lado, a fotografia veio responder a uma demanda crescente de imagens e de autorrepresentação da burguesia em ascensão, buscando uma forma de fabricar imagens de forma rápida e consideradas fiéis ao seu referente. De outro lado, o dramático processo de urbanização criou a necessidade de controlar e disciplinar um contingente diversificado de sujeitos em uma sociedade de massas, criando a foto de identificação. (MONTEIRO, 2012, p. 11)

Logo a seguir, a reprodução de uma imagem fotográfica da família de Luigi Carraro, imigrantes italianos, residentes em São Paulo, década de 1920.



Foto de imigrantes italianos, família de Luigi Carraro, década de 1920. As primeiras décadas do século XX foram de intenso fluxo migratório para o país. Até 1910, havia entrado no Brasil mais de 2,4 milhões de estrangeiros. O maior grupo era o dos italianos (1,3 milhão), depois vinham os portugueses (703 mil), os espanhóis (333 mil), os alemães (104 mil) e os japoneses (2 mil). A maioria foi trabalhar na incipiente indústria nacional. Os imigrantes influenciaram a sociedade brasileira introduzindo novidades na alimentação, na língua, nas festas etc.

Figura 6 - Fotografia da família de Luigi Carraro, imigrantes italianos, década de 1920. – In.

VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 33.

Esta imagem foi colocada no livro didático de Vicentino – Projeto Radix, dentro do contexto da história do presidente Nilo Peçanha, que governou pelo período de 1909-

1910; apesar de ter sido realizada na década de 20, vem representar, como proposta do autor, o processo de imigração que ocorria no Brasil até 1910. Imigrantes que passaram a integrar os trabalhos dentro das indústrias, principalmente de São Paulo. Um fluxo grande de imigrantes chegou ao Brasil, alguns com posses e uma grande maioria em busca de emprego e melhores condições de vida.

Esta foto representa uma característica do período, que é a apresentação da família que se colocava, através da imagem fotográfica, de maneira enquadrada e organizada. Fotos marcadas e encomendadas pelo representante familiar, apresentando uma família de imigrantes, retratados dentro de uma perspectiva estética e artística, característica para o período, onde o homem se posiciona ao centro com sua mulher e os filhos se posicionam ao seu redor, numa apresentação hierárquica, como apontada anteriormente, com uma convenção e distinção social, característica da sociedade patriarcal da época.

Todos bem vestido, calçados, penteados, limpos e preparados para a foto em família. Tendo à frente o pai em postura altiva e ereta e, ao lado, a mãe, por trás a prole de acordo com sua escala de nascimento – do maior para os menores, dos mais velhos, já com ternos e gravatas, para os menores, com roupas mais simples – mas todos bem vestidos e mantendo o primogênito ao lado do pai. Representando famílias mais abastadas e tradicionais, pois somente essas tinham condições e status para fazer a encomenda de um retrato de família. Quando apareciam pessoas de poder aquisitivo menor, estes eram capatazes, funcionários das fazendas ou agregados dos senhores que, encomendavam os retratos para mostrar suas posses, status social e poder.

A busca pela autorrepresentação, pelo status social e a perpetuação da imagem de elites brasileiras e de uma parte da classe média popularizou a fotografia e levou a um número cada vez mais crescente de utilização da foto como forma de representar a realidade vivida por esses sujeitos. Uma maneira de retratar o período, como o fez o autor do livro didático ao inserir esta imagem no texto, para ser apresentado em sala de aula. A fotografia é muito importante para entendermos este período e as relações sociais que se estabeleciam no período, as formas de poder e a organização da sociedade à época da Primeira República. E pensando a fotografia pela abordagem de Ana Maria Mauad,

Não é de hoje que a história proclamou sua independência dos textos escritos. A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem

como a desenvolver abordagens pouco convencionais, à medida que se aproximava das demais ciências sociais em busca de uma história total. Novos temas passaram a fazer parte do elenco de objetos do historiador, dentre eles a vida privada, o cotidiano, as relações interpessoais, etc. Uma micro história que, para ser narrada, não necessita perder a dimensão macro, a dimensão social, totalizadora das relações sociais. Neste contexto uma história social da família, da criança, do casamento, da morte etc. passou a ser contada, demandando, para tanto, muito mais informações que os inventários, testamentos, curatela de menores, enfim, tudo o que uma documentação cartorial poderia oferecer. A tradição oral, os diários íntimos, a iconografia e a literatura apresentaram-se como fontes históricas da excelência das anteriores, mas que demandavam do historiador uma habilidade de interpretação com a qual não estava aparelhado. Tornava-se imprescindível que as antigas fronteiras e os limites tradicionais fossem superados. Exigiu-se do historiador que ele fosse também antropólogo, sociólogo, semiólogo e um excelente detetive, para aprender a relativizar, desvendar redes sociais, compreender linguagens, decodificar sistemas de signos e decifrar vestígios, sem perder, jamais, a visão do conjunto. (MAUAD, 1996, pp. 5-6).

A fotografia inovou a forma de apresentar a história, inclusive no que se refere aos livros didáticos, possibilitou trazer para uma mesma discussão temas antigos e temas mais atuais com imagens de época e instantâneos do mundo contemporâneo.

As diferentes imagens fotográficas abaixo apresentam a ideia de poder das elites cafeeiras e os trabalhadores dos cafezais e nos portos (estivadores) que faziam girar a economia brasileira do período da Primeira República. Nas fotografias abaixo 1, 3, 4 e 5, apresentadas no livro didático de Boulos Júnior (2012) identifica a representação de poder, a partir da imagem do “senhor” da terra em meio à sua plantação e em seu carro. A apresentação do fruto do café como o ouro a ser amplamente explorado.

O título dessa primeira página de rosto apresenta uma discussão sobre a Primeira República com uma palavra emblemática de poder: dominação. O domínio político e econômico do país nas mãos das elites agrárias paulistas e mineiras, que conseguiam, com os acordos políticos, manter seus privilégios e garantir os preços do café em alta; assim, gerando lucros para investimentos em fábricas – em São Paulo, e em diferentes setores produtivos, por exemplo, as indústrias têxteis se ampliam em São Paulo.

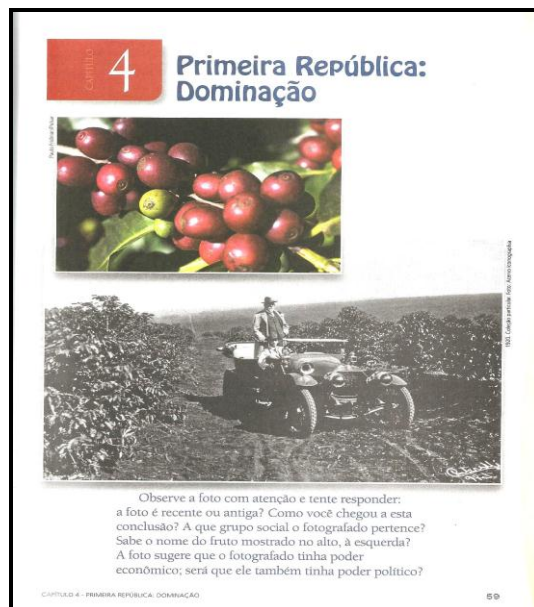


Figura 7 – Coleção particular, 1920 – foto: acervo iconográfico,  
 Retirada do livro didático: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & cidadania.  
 Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p.59.

Na imagem acima, o próprio livro didático traz uma proposta de pensar a imagem com questões acerca de sua observação, levantando questionamentos sobre a temporalidade da foto, entre antiga e recente. Apontamento do grupo social do sujeito fotografado, seu poder econômico e político, no caso da fotografia, o latifundiário, dono da terra e da plantação de café, que garantia seu ganho a partir do domínio sobre os trabalhadores rurais e urbanos. Além de mostrar um produto conhecido, e de grande valor econômico no período da Primeira República.

Abaixo, encontramos uma imagem de trabalhadores e de trabalhadoras, que aparecem nas lavouras de café. Trata-se de trabalhadores e de trabalhadoras de zona rural. A segunda imagem trabalhadores homens nos depósitos de armazenagem de café que eram construídos no porto de Santos – litoral de São Paulo. As outras duas imagens se compõem de um panfleto de apresentação da indústria na mesma cidade - capital e a outra trabalhadoras nas tecelagens da Família Matarazzo também em São Paulo. As diferentes imagens abre um leque para novas discussões sobre o papel da mulher neste cenário social, político e econômico da década de 1920.

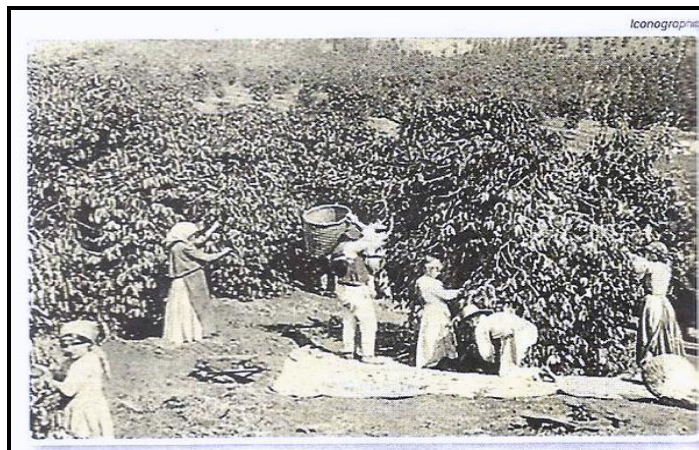


Figura 8 – Colheita do café feita por imigrantes em Araraquara (SP), no início do século XX.  
Retirada do livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix). p. 32.

Já esta outra imagem fotográfica, também, de Boulos Júnior, apresenta o café sendo estocado nos armazéns esperando a alta dos preços. Uma imagem útil para se fazer a discussão sobre o mundo do trabalho e das políticas para o aumento do preço do café estocado nos armazéns, discussão que pode partir das seguintes questões: O que fazem os sujeitos na cena? O que eram os armazéns e para o que serviam? Por que a mulher não aparece na cena nos armazéns? Que tipo de trabalho é realizado no local? O trabalho ali realizado tem diferenciação de gênero? Que produto é estocado? Porque era estocado e não vendido? São questões que podemos levantar ao analisar a imagem abaixo.

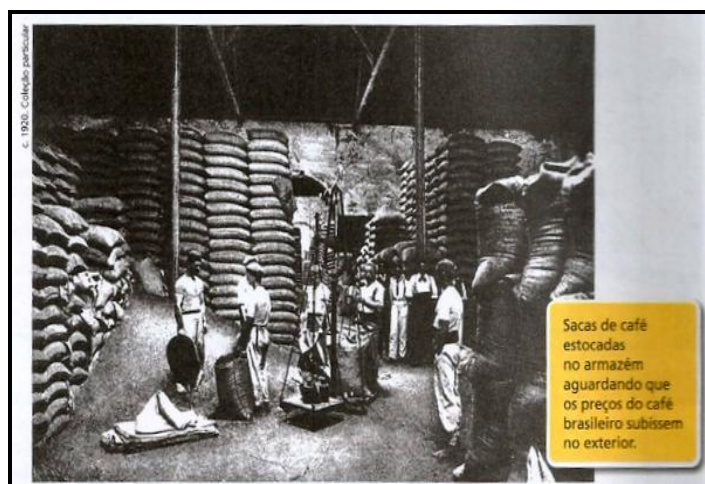


Figura 9 – Coleção particular, 1920, imagem retirado do livro didático:  
BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & cidadania.  
Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p.63.

O espaço dos armazéns era um espaço que exigia força física, uma atividade destinada ao gênero masculino, portanto, um espaço dos homens.

Já, na imagem que se segue, tem-se um cartaz de propaganda, referindo-se à indústria paulista, em 1900. A indústria paulista foi construída a partir de capital conseguido com as lavouras de café. Grandes latifundiários conseguiam um bom preço do café no mercado e garantiam uma lucratividade que facilitava os investimentos na indústria têxtil. São Paulo se destacou nesse processo de transformação dos centros urbanos, nas formas de trabalho e de crescimento industrial.



Figura 10 - Coleção particular. Retirada do livro didático de BOULOS JÚNIOR, Alfredo.  
 História: Sociedade & cidadania.  
 Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p.67.

Lembrando que nem todos os governos da Primeira República garantiram bons preços pelo café; alguns acabaram enfrentando crises econômicas em seus mandatos. Mas famílias ricas da cidade de São Paulo como os Álvares Penteado e Matarazzos conseguiam, com os lucros obtidos com o café, montar suas indústrias e buscavam a mão de obra feminina para o trabalho fabril que teve grande representatividade dentro das fábricas. Abaixo temos uma foto de família, retratando a família Matarazzo, como já explicado acima, mas, tendo ao lado as operárias da fábrica.

As questões a serem levantadas podem levar a pensar no papel do trabalho feminino na época, sua importância para o desenvolvimento das fábricas e, automaticamente, para os centros urbanos. Quem eram os donos das fábricas e qual a relação do trabalho desenvolvido no Brasil com o trabalho realizado no início da Revolução Industrial? O que pode ser comparado e pensado no mundo do trabalho, das lideranças e na esfera de poder neste período estudado?



Figura 11 – Acervo iconográfico encontrado no livro didático de BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & cidadania. Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p.67.

Mais abaixo, imagens fotográficas do livro didático Projeto Radix, mostrando outros tipos de trabalho realizados no setor urbano, tomando como espaço o centro do Rio de Janeiro – palco de reivindicações e movimentações operárias. Aqui o trabalho se apresenta em períodos diferentes – 1895 com a fotografia de vendedor ambulante – um trabalhador autônomo (figura 15) e com a movimentação no centro urbano do Rio de Janeiro de trabalhadores desempregados ligados ao comércio e à indústria que movimentavam os centros da cidade com suas reivindicações de melhores condições de trabalho, salários (figura 16).

Estas imagens abrem discussões sobre os tipos de trabalho desenvolvido durante a primeira República, sobre o trabalho feminino, o trabalho imigrante, a questão da regulamentação do trabalho no período em questão, as reivindicações dos trabalhadores operários, sobre os movimentos que ocorreram por volta da década de 1903, 1906, de menor repercussão, bem como o movimento operário de 1917, que teve grande repercussão no cenário republicano e trouxe mudanças para o mundo do trabalho no Brasil, gerando movimentações para as novas organizações de greves e reivindicações futuras por melhores condições de trabalho e de salários mais satisfatórios para os trabalhadores.



Figura 12 – Vendedor ambulante de vassouras e espanadores – RJ – Foto de Mar Ferrez, de 1895. Encontrada no livro didático de VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 23

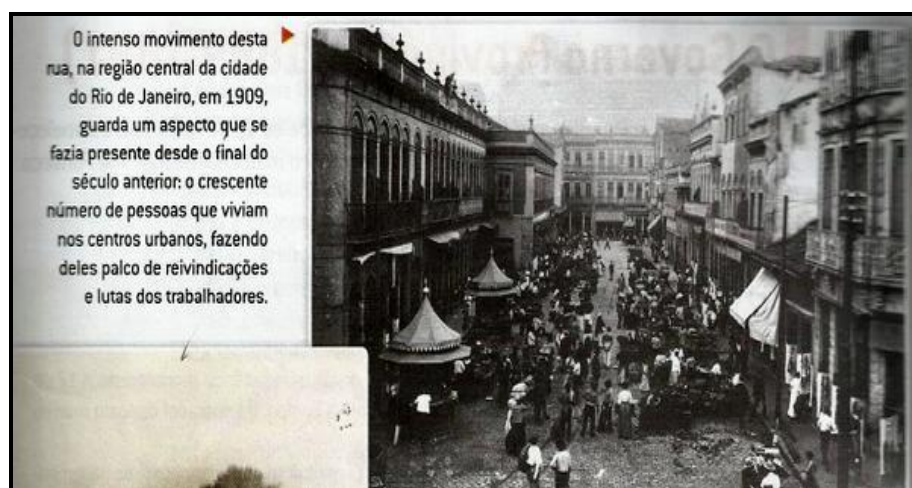


Figura 13 – Rua central do Rio de Janeiro, em 1909, crescente número de pessoas vivendo no setor urbano. Imagem encontrada no livro didático de VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 23

O livro didático Projeto Radix, logo no início do texto do capítulo 2, com o tema República, traz imagens fotográficas mais atuais que levam o aluno a questionar o processo eleitoral brasileiro, apresentando imagens de uma sessão de votação, a urna, a chegada das urnas em lugares mais distantes e o processo de votação em si. Traz também questões de análise das imagens como forma de levar o/a aluno/a a perceber o processo eleitoral, votação e voto que compõem a organização da República no Brasil e a questionar sua própria sociedade.



Figuras 14/15 - Retiradas do livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 20 e 21.

O terceiro livro didático: A Escrita da História, utilizado mais para o Ensino Médio, mas de grande ajuda para o 9º ano, para execução de atividade e trabalhos de pesquisa, traz em sua página 396, no início do capítulo 17, uma reprodução fotográfica com uma frase de impacto “A costura da Ordem”, enfatizando em letra maior a palavra ordem.

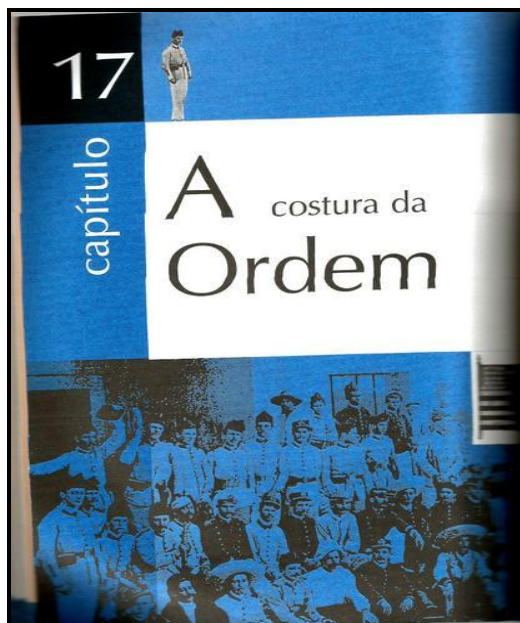


Figura 16: CAMPOS, Flávio e MIRANDA, Renam Garcia. A ESCRITA DA HISTÓRIA: Ensino Médio: volume único, 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005, p. 396.

O que podemos tirar desta ideia iconográfica de grafia diferenciada? Seria costurar e estabelecer a ordem para algo que estava no caos? Na foto da mesma página apresenta-se uma fotografia desfocada, num azul muito escuro, sem a preocupação com a nitidez da imagem. Esta fotografia é apresentada por três fileiras de soldados/militares o que nos remete ao “golpe”, como aponta os autores para se instaurar a República e por fim da Monarquia no Brasil. Acima um personagem (militar) isolado, numa alusão de que a ordem somente foi possível nesse período por conta dos militares. Por isso, são personagens chave na apresentação da primeira página. Ao canto, a primeira bandeira elaborada para representar a iniciante República, o que será visto mais à frente em uma das propostas de atividade do próprio livro didático em questão, que coloca as duas bandeiras lado a lado, para questionar sua semelhança e influência criativa. Mas, isto nós veremos depois, neste mesmo texto.

No mesmo livro didático, na página 397, é destacada a República da Espada, na fotografia apresentada abaixo, Podemos observar a imagem, no Rio de Janeiro, no início da tomada de poder e instauração de uma nova “ordem” política no Brasil – República – com o início do Governo Provisório.

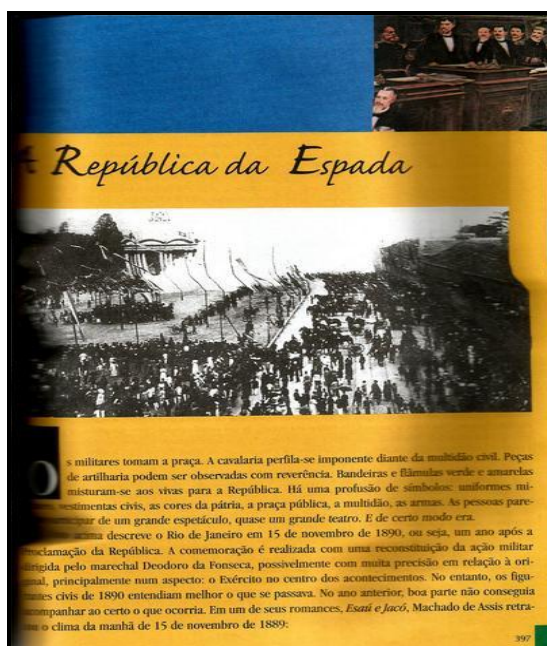


Figura 17 - CAMPOS, Flávio e MIRANDA, Renam Garcia.. A ESCRITA DA HISTÓRIA: Ensino Médio: volume único, 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005, p. 397.

O autor coloca ainda um breve texto pontuando a participação e comoção de “todos”, inclusive o povo, em meio ao grande espetáculo.

Os militares tomam as praças. A cavalaria perfila-se imponente diante da *multidão civil* (grifo meu). Peças de artilharia podem ser observadas com

reverência. Bandeiras e flâmulas verde e amarelas misturam-se aos vivas para a República. Há uma profusão de símbolos: uniformes militares, vestimentas, civis, as cores da pátria, a praça pública, a multidão, as armas. As pessoas parecem participar de um grande espetáculo, quase um grande teatro. E de certo modo era. (CAMPOS e MIRANDA, 2005, p. 397)

Como os autores colocam no restante do texto, trata-se de uma *reconstituição* do ocorrido no Rio de Janeiro, com o advento da Proclamação da República; não o fato real. Um ano após o evento, quando a população já um pouco mais informada passa a participar dos eventos em praça pública, debaixo de chuva e sem flâmulas ou bandeira nas mãos, apenas observando. Uma população alheia ao ocorrido no ano anterior e, segundo os autores, agora mais entendida do assunto e sempre com o exército ao centro. A reprodução da fotografia coloca em destaque a indiferença de grande parte da população, principalmente as camadas mais baixas da sociedade, e coloca em evidência a centralização dos militares em relação ao povo ao redor do novo regime.

Uma intensa discussão se faz em torno da formação real da República no Brasil, como foram organizadas, quais foram os participantes desse processo de transformação? Mas quanto à participação popular, um número considerável de autores e pesquisadores colocam o povo aquém das transformações o que leva à diferentes movimentações e revoltas pelo país, por conta da pobreza, miséria e exclusão social de grande parte da população que acaba por ser discriminada e marginalizadas pelas elites oligárquicas da época. Como aponta Maria Célia Paoli (2003, p. 163). - revoltas pelo Brasil

No Brasil, as ideias e práticas chamadas de republicanas adquiriam, desde seus primórdios, sentidos políticos diversos em um terreno de intensa disputa pelo poder entre as classes dominantes regionais. Como acentuam os autores mais significativos que explicam a gênese e a ambígua consolidação da república brasileira, as escolhas dos elementos que filtraram os sentidos da expressão *república* têm seu ponto mais importante nos também ambíguos processos de integração social e nacional que recusaram a instauração de um espaço de cidadania pluralizado e atuante, aprofundando a cisão entre as soluções buscadas para a exclusão social e a desqualificação da participação política da população. (PAOLI, 2003, p. 163).

Por conta da exclusão social, um número considerável de movimentos e revoltas vão ocorrer durante o período oligárquico da República Velha e esses fatos acabaram gerando uma infinidade de produções artísticas, imagens diferenciadas como caricaturas, charges e demais representações dos fatos e personagens do período.

### 3.4 – Caricaturas e charges

Podemos encontrar dentro das imagens apresentadas nos livros didáticos, ainda, os desenhos, na forma de charge e caricaturas. Produções artísticas de autores independentes e que remetem a um tema específico, fazem crítica ou enfatizam uma característica de um objeto ou personagem. Mas estes dois estilos artísticos merecem uma breve exploração de suas características, pois, são diferentes entre si. Cada qual apresentando, à sua maneira, um fato, evento ou objeto.

A caricatura a partir do dicionário é apontada como um desenho de pessoa ou de fato que, pelas deformações obtidas por um traço cheio de exageros, se apresenta como forma de expressão grotesca ou jocosa, reprodução deformada de algo ou algum fato. Já a charge pelo dicionário é entendida como um desenho caricato, satírico ou humorístico em que se representa pessoa (geralmente político do momento, ícones, artistas), fato ou ideia corrente, sempre com o componente da crítica.

### 3.4.1. - Caricatura

A Caricatura traz em sua composição o exagero, a deformidade e expõe a observação de seu criador que coloca em evidência algum detalhe chamativo, satirizando um objeto, coisa ou pessoa<sup>9</sup>.

O livro didático Projeto Radix se valeu em muitas de suas páginas desse estilo artístico de desenho, a caricatura, assim como das charges. Explorando o tema, as anotações e alguns fatos polêmicos da época da Primeira República, assim como seus personagens, como é o caso da caricatura encontrada na página 31 – página esta já mencionada anteriormente por dedicar um subtítulo aos governos oligárquicos. Partindo disso podemos citar e observar a caricatura abaixo:



---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://portaldoilustrador.blogspot.com.br/2011/01/qual-diferenca-entre-cartum-charge-e.html> - Acessado em 12/06/2016.

Figuras 18 – Prudente de Moraes – Acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP – São Paulo, retirada do livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 31.

Esta caricatura se refere a Prudente de Moraes que governou o Brasil pelo período de 1894 até 1898. O/A professor pode começar questionando a turma acerca da imagem, como, por exemplo: O que podemos observar nesta imagem? Como podemos associá-la ao texto? O que o autor tentou representar de emblemático na figura do personagem em questão? Para isso podemos observar sua postura, em ponta de pés, sua altivez e suas mãos fechadas em punho. O que podemos tirar desses detalhes enfatizados pelo autor?

A seguir, pode completar, com o seguinte: o personagem é representado de maneira esguia, numa postura imponente e severa. Prudente de Moraes foi o terceiro presidente, após o governo desastroso de Marechal Deodoro da Fonseca e o de Floriano Peixoto – considerado o consolidador da República e da formação da nova nação. Prudente de Moraes foi considerado o primeiro presidente civil da República para os mais conservadores e nacionalistas. Assumiu num período de intensa crise econômica no país. Fortaleceu a política externa de gêneros agrícolas e incentivava a importação industrial, com a queda do preço do café enfrentou crises e instabilidades sociais.

Em novembro de 1889 a República foi apenas proclamada. Só anos mais tarde, no governo de Campos Sales (1898-1902), o irmão do autor do Catecismo republicano de 1885, e que se tornaria o grande arquiteto e o executor da obra de engenharia política que faria funcionar azeitadas as engrenagens da chamada República Velha. Serenaria a turbulência da primeira hora republicana no Brasil. Só então o terreno movediço e ainda indefinido da República brasileira se assentaria para que as bases de um equilíbrio político complexo, frágil, mas eficiente até a década de 1930, fossem lançadas. Como nunca antes, as rédeas do poder do Estado, sem a mediação da coroa metropolitana ou da coroa imperial, estariam direta e exclusivamente nas mãos dos que – sem grandes sutilezas e com boa dose de arbítrio – efetivamente imprimiam direção à sociedade brasileira. (FERREIRA, DELGADO, 2003, p. 33).

Prudente de Moraes foi por muitos pesquisadores e estudiosos do período apontado como pacificador, por mediar os conflitos entre os militares, que queriam um regime republicano mais centralizado e, os cafeicultores que buscavam o regime de federalismo. Foi intenso defensor dos interesses das oligarquias. Adotou uma política interna de favorecimento à exportação industrial, aumentando as taxas alfandegárias de importação e uma política externa de reaproximação com Portugal e de solução dos

problemas de Palmas<sup>10</sup> com a Argentina. Agindo de maneira a impor sua imagem como chefe da nação, estabeleceu o “estado de sítio”, garantindo-lhe plenos poderes, inclusive o de perseguir seus opositores.

Continuando na apresentação das caricaturas sobre o período, temos a seguir uma imagem de outro livro didático, caricaturando a política adotada durante o governo de Marechal Deodoro da Fonseca - O Encilhamento que desencadeou uma alta de inflação, acirrando ainda mais os problemas econômicos e políticos no Brasil. O livro didático apresenta uma caricatura do tema em questão (constando na legenda do desenho), mas podemos também colocá-la no estilo da charge; mantendo-me fiel ao livro didático em estudado, deixo-a aqui na discussão sobre caricaturas.

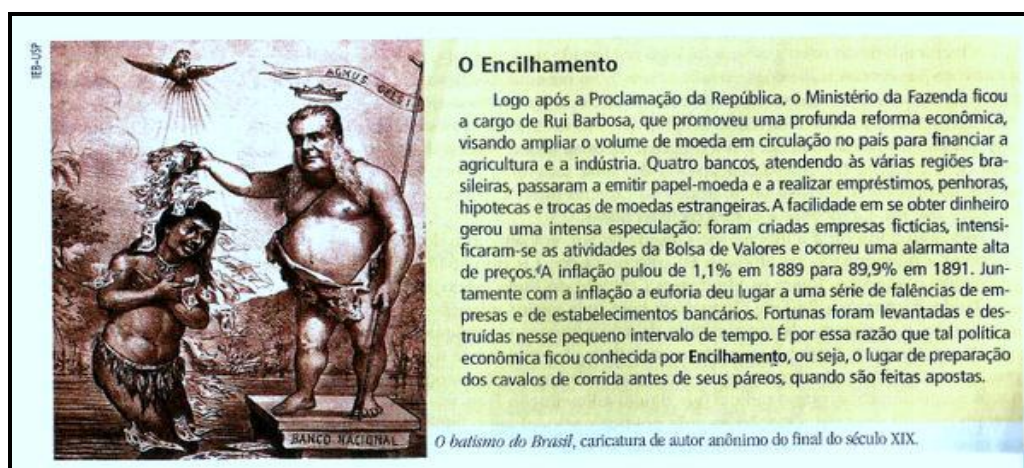


Figura 19 – *O batismo do Brasil*, de autor anônimo do final do século XIX.

Retirado de CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renam Garcia.

A Escrita da História: ensino médio: volume único: livro do professor – 1ª ed.

SP: Escala Educacional, 2005. p. 399.

É necessário pensar esta imagem em todas as suas características, fazendo-lhe perguntas e observando-a cuidadosamente. Não é simplesmente uma imagem para compor o texto apresentado, mas uma construção da situação da época e que a partir da visão do artista (desconhecido) tornou-se uma expressão artística crítica e enaltecadora de determinados símbolos que permaneceram e outros que começavam a surgir com a

<sup>10</sup> Questão de Palmas ou Questão das Missões foi um conflito diplomático que ocorreu entre a Argentina e o Brasil nos anos de 1890 e 1895. Na discussão o governo argentino reivindicava territórios situados no Oeste dos estados do Paraná e de Santa Catarina, se baseando no Tratado de Madri (1750), e que definira as fronteiras entre as colônias espanholas e portuguesas, num acordo realizado entre D. João V de Portugal e Fernando VI da Espanha. Antes da Proclamação da República, a Argentina havia proposto uma divisão litigiosa entre os dois países, mas o Brasil não aceitou, levando o caso a processo de arbitragem. No argumento defendido por Barão do Rio Branco, quem usa a terra tem direito à posse; na região reclamada pela Argentina não havia um argentino e os rios Peperiguaçu e Santo Antônio estavam mais próximos do território brasileiro do que do argentino, portanto as terras do Oeste catarinense pertenciam de fato ao Brasil.

Disponível em: <http://agendapesquisa.com.br/questao-de-palmas/> - Acessado em 23/07/2016.

Primeira República. Para isso é necessário algumas questões pontuais ao se “conversar” com as imagens.

- O que é uma caricatura?
- O que a imagem nos diz?
- Quais são seus símbolos presentes na imagem?
- O que cada personagem nos sugere?
- Qual a relação da caricatura com o tema abordado?
- Qual seria a intenção do autor em caricaturar o tema?
- Quais outros símbolos podem ser adicionados à imagem?
- Explique com suas palavras o que entendeu da imagem.

Muito podemos questionar da imagem e relacionar as relações de poder que se estabeleciam no período da Primeira República e a forma como esta foi organizada e “criada”. Um Brasil das disputas políticas, da busca por uma nova conjuntura longe dos poderes reais, mas mantendo antigos vícios e privilégios oligárquicos.

Partindo para a percepção da imagem podemos observar o Brasil sendo representado na imagem do índio. Um Brasil de índios, não índios, mulheres e um número considerável de negros. Onde estão esses outros personagens na construção dessa nova nação brasileira? Por que a representação de um índio para um Brasil das multiculturas e das diversidades? Onde estão os sujeitos – os negros, as mulheres, o povo em geral?

A relação com a religiosidade, mesmo esta separada das questões políticas ainda regulava a vida das pessoas no período, se estabelecendo na simbologia do batismo, a água na forma de papel moeda, o rio e nas palavras (agnus celsi – cordeiro altíssimo) apresentadas na flâmula carregada pelo personagem – representante do Banco Central, o qual executa o batismo no novo Brasil. Um batismo de papel moeda como menção à política do encilhamento proposta por Rui Barbosa, durante o governo de Marechal Deodoro da Fonseca.

### **3.4.2 - Charge**

A Charge trata-se de uma ilustração com o objetivo de dar uma opinião ou criticar um determinado assunto. Trata-se de uma produção artística temporal, representando e contextualizando determinado período ou época, perdendo seu sentido quando desfocado do mesmo, fazendo menções a diversos temas, sem descartar

qualquer um deles desde que sejam polêmicos como: política, religião, economia, futebol, cotidiano e outros<sup>11</sup>.

Este estilo artístico busca criticar e representar um fato ou situação a partir de desenho considerado temporal, por retratar um determinado período. Segundo o livro didático, Radix, a imagem a seguir demonstra esse período estudado da República no qual a inflação aumentou consideravelmente. Depois de grande emissão de papel moeda e uma política econômica que não deu certo, era preciso domar a fera da inflação. E nesta charge a seguir temos a apresentação de um grande dragão, representando a fera da inflação que deveria ser domada, controlada. Um problema econômico e político que ficaria para o próximo governo.



Figura 20 – charge de produção de Luís Maia – Arquivo da editora retirada do livro didático: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. p. 31

Mas antes de analisar a charge, é preciso entender a metáfora do dragão que simboliza a inflação e tornou-se uma imagem permanente e universal de designação desse processo de decadência econômica de um país ou sociedade. É necessário compreender o porquê da simbologia da inflação representada por um dragão.

A metáfora principal da inflação está fundamentada numa situação conflituosa (numa estrutura de conflito) onde há um adversário (a inflação) e uma vítima (a economia brasileira). A metáfora cria uma narrativa. A inflação é representada como uma entidade seguidamente personificada, ela representa o adversário que age. A economia é também muitas vezes personificada. [...] As entidades negativas representam as Forças do Mal como: - a dívida externa; - a dívida interna; - a economia mal administrada; - a pressão das camadas privilegiadas. As entidades positivas representam as Forças do Bem, que agem para proteger a vítima, para lutar, para curar o

<sup>11</sup> Disponível em: <http://portaldoilustrador.blogspot.com.br/2011/01/qual-diferenca-entre-cartum-charge-e.html> - Acessado em 12/06/2016.

doente. [...] Entretanto, a origem deste conflito está numa série de fatores (efeitos negativos causados pela inflação): - desvalorização da moeda; - perda do poder aquisitivo; - aumento dos preços de maneira incontrolável. A partir deste referente, estabelecido pela experiência vivida, cria-se a metáfora que acentua o caráter negativo (traços sêmicos) contido no sentido da palavra inflação. [...] Constatamos a importância da imagem para a análise da metáfora em nível linguístico: em muitos exemplos é a representação icônica que produz a metáfora (cf. o monstro está solto). Observemos a metáfora do Dragão. A inflação é muitas vezes representada pela cauda do dragão, que serve para representar a curva da inflação. Entre outras imagens associadas ao implícito cultural brasileiro, temos a figura de São Jorge combatendo o dragão — um dos elementos do sincretismo brasileiro (religião católica + crenças de origens africanas ou indígenas) — [...] A inflação destrói as referências econômicas, sociais e psíquicas, mas este monstro, que faz parte da vida quotidiana, é um monstro domesticado, que vive com os brasileiros. (POULET, 1995, p. 103-105)

A autora apresenta toda uma conceituação sobre a ideia de inflação e sua representação para a figura de um dragão, remetendo-nos a representação desse monstro de criação medieval que representava o que era maligno, um opositor, o próprio mal. Acrescenta a metáfora dessa representação a partir de diversos fatores negativos que dão sentido a sua representação e o torna legítimo para a definição para a qual é utilizado. Qual a relação da imagem com a República instalada no período?

Partindo para mais uma discussão, temos aqui uma charge que é muito utilizada em texto de diferentes livros didáticos e em trabalho de slides na internet que é a Charge de Oswaldo Storni.

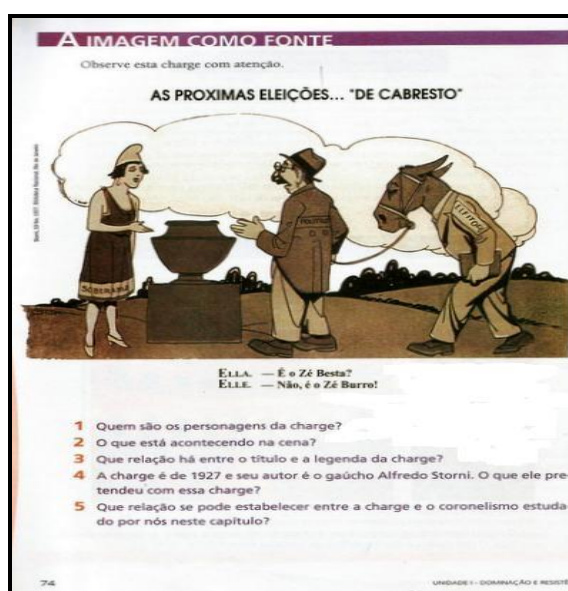


Figura 21 - Oswaldo Storni. Careta, ano 20, nº 974, 19/02/1927 BN. – In. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania. Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p. 74

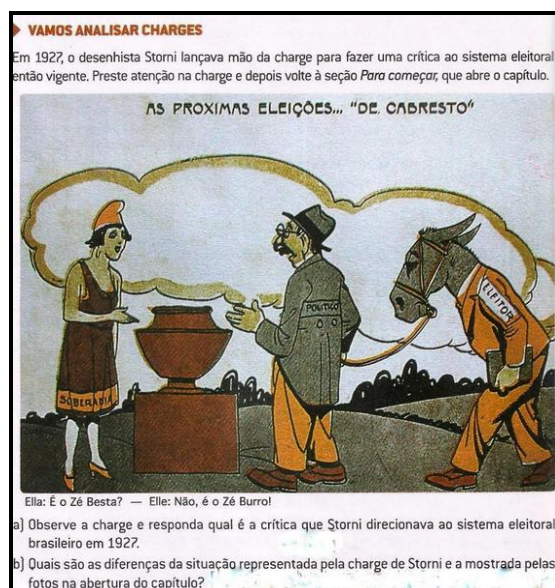


Figura 22 – Oswaldo Storni. *Careta*, ano 20, nº 974, 19/02/1927 BN. – Produção de Luís Maia – Arquivo da editora. In. VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História*. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. p. 38

Em ambos os livros, há a proposta de análise da imagem a partir do tema discutido, mas, a ênfase proposta pelos autores é diferenciada uma da outra. A primeira imagem encontrada no livro didático de Boulos Júnior (2012, p. 74). Com cores mais sóbrias e menos chamativas, apontando a imagem como fonte a ser observada, a data de produção da imagem, seu criador e algumas questões de análise da charge como: Qual a pretensão do artista? Qual a relação da charge com o coronelismo? Quem são os personagens apresentados na charge?

A imagem acima apresentada e encontrada no livro didático de Vicentino (2009, p. 38). Com cores mais vivas e chamativas, apresentando como proposta, a análise da charge a partir de uma introdução, situando o leitor do motivo para estar explorando, o período em que foi produzida e propondo uma comparação com as imagens do início do texto (imagens do sistema de votação atual, onde retratam a sessão e as urnas sendo entregues e o voto), a partir de questões sobre as eleições e o voto em 1927 e o que acontece atualmente.

A partir da proposta de Vicentino, se pode fazer um levantamento do processo eleitoral com investigação e pesquisa, ou mesmo por uma simples discussão em sala de aula, sobre a forma como se organizava, e como se organiza hoje, o que permanece e o que mudou. Como a representação eleitoral é apresentada pela charge? Como se dá a relação entre eleitor e o político? Ou mesmo qual a ideia de soberania é estabelecida na imagem? É a representação de uma Soberania Nacional, que representa a todo o seu

povo igualmente? Este imagem da soberania é significativa para toda população brasileira da época? Por que da representação do eleitor como um animal? O que vem a significar voto de cabresto? Qual a relação com o voto, a cidadania e a democracia de um país?

Podemos com isso fazer a discussão dos dias atuais pensando as mesmas questões sobre o processo eleitoral e a compra de votos, as trocas de favores, as perseguições políticas aos opositores, principalmente nas cidades do interior de Goiás e também pelo Brasil. Como já foi colocada, anteriormente, a charge apresenta situações do cotidiano de maneira humorística e alguma ironia e acaba sendo utilizada dentro dos livros didáticos para por em questão ou em discussão alguns temas polêmicos e contraditórios de algum período. A charge aqui relacionada é utilizada em dois livros de autores distintos, mas ambas são usados com intuito de levar ao questionamento do processo eleitoral do período da Primeira República e a forma como este era organizado e sua permanência até os dias atuais.

A charge apresenta alguns símbolos que estão visíveis ou não dentro de sua produção, bem como a intenção de seu autor quando a cria. Buscando compreender essa forma de produção imagética e suas significações, busco a abordagem da semiologia para observar os diferentes símbolos que compõem a imagem/charge como a representação do povo na figura de um animal – o “Zé Burro”, como mencionado na charge – numa alusão de submissão e controle do voto praticado pelo político que direciona as votações na Primeira República a partir da troca de favores, do clientelismo, de apadrinhamentos, e das eleições fraudulentas, como votação de mortos – apresentado na charge abaixo de Boulos Júnior, o desaparecimento de cédulas e urnas de votação; pressões por parte dos jagunços do coronel que usavam de violência e coerção contra os eleitores, como a charge apresentada mais embaixo de (VICENTINO, 2009, p. 29) e as comissões de verificação.

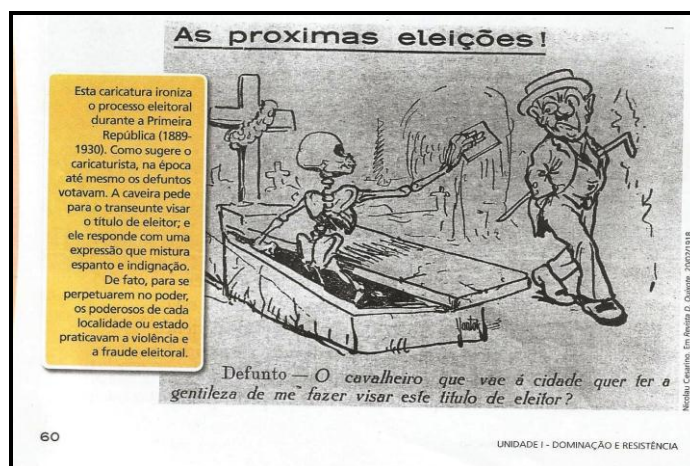


Figura 23 – Nicolau Cesarino. Em Revista D. Quixote 20/02/1918 – In. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade & Cidadania. Edição reformulada, 9º ano – 2ª.ed. São Paulo: FTD, 2012. p. 60

Diante desta imagem, podemos questionar sobre o que o defunto deseja do sujeito que passa? Qual a reação do sujeito frente ao pedido do defunto? Podemos relacionar esse período eleitoral com os dias atuais? Qual a relação? O que permanece e o que mudou?

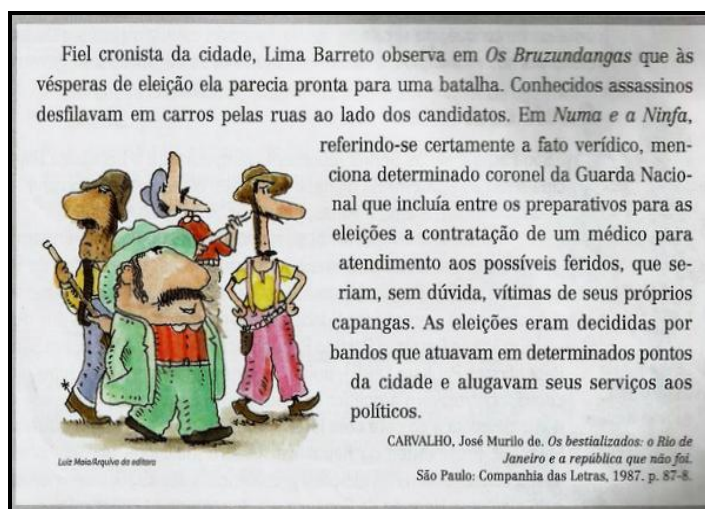


Figura 24 – charge de produção de Luís Maia – Arquivo da editora In. VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. p. 29

Já, para esta outra charge de Vicentino, podemos levantar questões como: Quem são os Bruzundangas? O que faziam? Porque foram assim denominados por Lima Barreto? O que ele queria dizer com “às vésperas de eleição ela parecia pronta para uma batalha”? Qual a relação desses grupos com o processo eleitoral da época? São levantamentos que podem ser trazidos para uma discussão atual, quando falamos do controle da população quanto ao voto.

Um controle e coerção que se promove à população que não sobe em palanques de determinados candidatos e se coloca como opositores, que se revelam em questões de cunho político, social e econômico, pois os opositores têm alguns benefícios públicos garantidos por lei, negados como: consultas médicas, cesta básica, moradia, uso de maquinaria agrícola para realizar serviços na zona rural e outros. Assim, estas duas charges acima são colocadas nos livros didáticos para fazer a discussão sobre o período do coronelismo e o sistema eleitoral, abordando o voto de cabresto e o controle deste pelos jagunços e pelo coronel.

Ainda sobre a charge, temos a charge de Storni, cuja representação esboça a provável aliança entre São Paulo e Minas Gerais, para manter a presidência da República em seu poder, mencionando a essa relação política do café com leite, imagem utilizada no livro didático Projeto Radix e ainda no Projeto Araribá (outra edição que chegou a escola para a nova escolha), assim como também é utilizada em sites da internet, slides e apontamentos sobre a organização dessa mesma política.

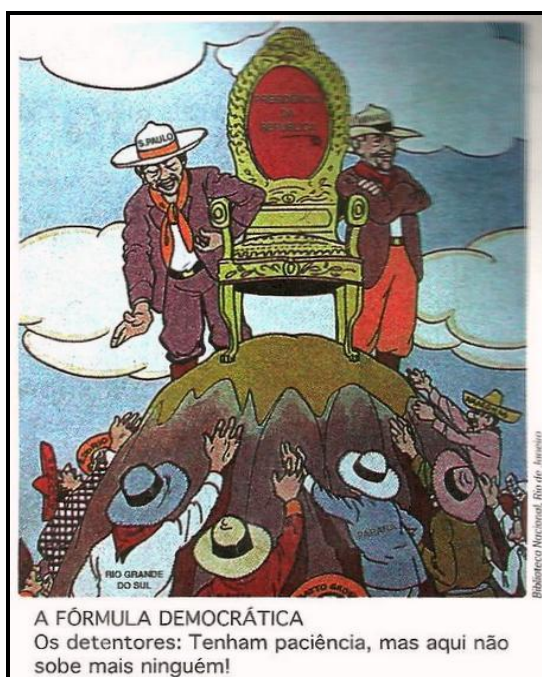


Figura 25 – Charge publicada na revista Careta, ano 18, Nº 897, 29/08/1925 –  
Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.  
In. VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009. p. 39.

A imagem/charge traz em sua produção diferentes simbologias: a cadeira representando o poder central, o morro ou cume, estando São Paulo e Minas acima dos demais estados, a representação do “Senhor”, do coronel, suas vestimentas

representando a elite agrária do Brasil republicano, a frase que traz em si a ideia de democracia, mas uma democracia limitada a dois estados produtores da época.

No livro didático de Vicentino uma proposta de análise da imagem parte de questões a serem observadas pelos/as alunos/as e discutidas em sala de aula, o autor pede para observar a charge, as vestimentas dos personagens sobre o morrinho, as legendas escritas nos chapéus, o que eles representam, e quem representam os que estão abaixo? A que sistema político a charge faz menção? Como os grupos que estão em cima mantêm o sistema político criticado na charge?

Trata-se de uma discussão apontada pelos livros didáticos e amplamente debatida nos meios acadêmicos que é a Política do café com leite a qual é apresentada no livro Projeto Radix como República do Café com Leite – uma organização à parte do restante do período republicano. Já, Boulos Júnior aborda a política do café com leite como um subtítulo a mais, dentro do contexto da Primeira República. Sobre este período, Viscardi enfatiza que:

A estabilidade do regime republicano baseou-se, sobretudo, na garantia que seu elemento motor estivesse nas mãos das oligarquias regionais, cujo peso político era diretamente proporcional ao tamanho de suas bancadas e das suas potencialidades econômicas. Esta mobilidade de *decision making* passava pela diminuição das possibilidades de competição, reduzindo os marcos do mercado político a uma disputa entre atores mais ou menos iguais. (VISCARDI, 2001. p. 35).

A autora questiona a real existência de uma aliança entre esses dois estados – São Paulo e Minas Gerais – colocando que, ambos, por uma ocorrência política natural se beneficiaram, cada qual com seus interesses políticos e econômicos, de maneira que esses interesses prevalecessem e garantissem sua participação próxima ou não do Estado Nacional.

### **3.5 – Desenho e gravura**

Fechando a apresentação de imagens, completamos com o desenho - expressão artística que consiste em reprodução de uma imagem sobre um suporte qualquer – papel, papelão, madeira, parede etc. Surge a partir da imaginação, constituindo-se de uma composição bidimensional – com duas dimensões – altura e largura: linhas pontos e formas.

Aqui vale também apresentar uma conceituação de gravura<sup>12</sup> - termo que designa desenhos feitos em superfícies duras - como madeira, pedra e metal - com base em incisões, corrosões e talhos realizados com instrumentos e materiais especiais. Permitindo a reprodução da imagem a partir de uma gravura original/matriz. Em função da técnica e do material empregados, a gravura recebe uma nomenclatura específica: litografia, gravura em metal, xilogravura, serigrafia etc.

### 3.5.1. Desenho

A imagem/desenho inicialmente analisada se encontra no livro didático: A Escrita da História<sup>13</sup> que apresenta uma imagem com duas diferentes bandeiras que representaram o Brasil durante o período da Primeira República. Uma bandeira representando o Governo Provisório, com pouca duração (15 a 19/11/1889), e a outra também adotada pelo Governo Provisório, a partir de 19/11/1889, apresentando um símbolo nacional que perdura até os dias atuais.

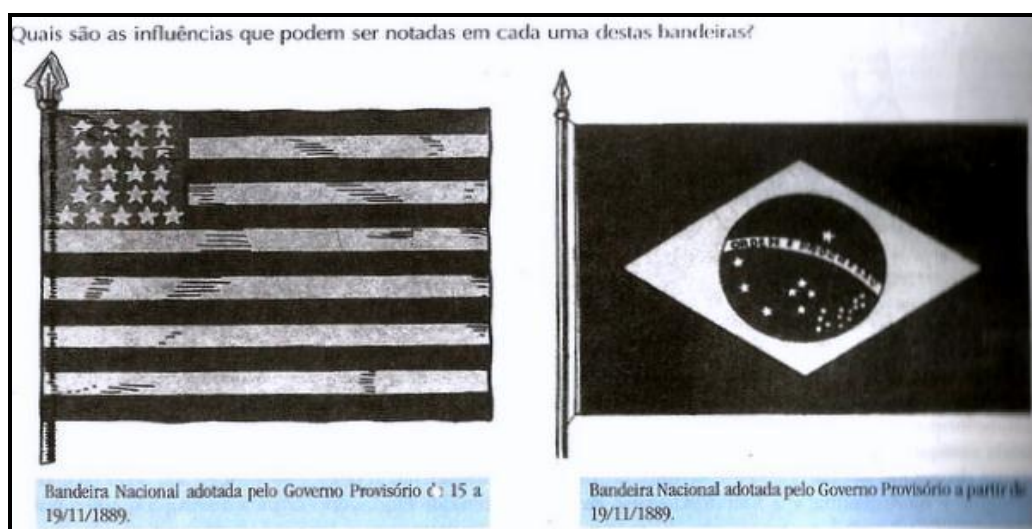


Figura 26 – Retirada do livro didático de CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renam Garcia. A escrita da História: ensino médio: volume único: livro do professor – 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005, p. 402.

Podemos observar que o próprio livro didático traz a proposta de análise das bandeiras em questão. Uma análise que somente seria possível com conhecimento prévio da formação e organização da Independência dos Estados Unidos e da construção de sua bandeira. Um conhecimento amplo de bandeiras e seus significados, o que no caso nem todos/as os/as alunos/as trazem consigo. A primeira bandeira republicana, foi

<sup>12</sup> Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo4626/gravura> - Acessado em 12/07/2016.

<sup>13</sup> CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renam Garcia. A escrita da História: ensino médio: volume único: livro do professor – 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005.

proposta por José Lopes da Silva Trovão e criada por Rui Barbosa, usada entre 15 e 19 de novembro de 1889.

Inspirada na bandeira dos Estados Unidos, ela preservava as treze listras referentes às treze colônias americanas. Além disso, dispunha vinte estrelas em grupos de cinco, sobre quadrilátero preto, que homenageava a população negra do país. Não estava representado o Município Neutro nessa primeira versão. Essa bandeira foi içada na Câmara Municipal do Rio de Janeiro em 15 de novembro de 1889, hasteada por José do Patrocínio. Uma versão muito parecida, mas com as estrelas dispostas de maneira diferente sobre campo azul, foi usada no mastro do navio Sergipe, que levou a família imperial brasileira ao exílio. Outra versão, também com campo azul, mas contando vinte e uma estrelas, foi hasteada na redação do jornal A Cidade do Rio. Foi essa versão alternativa que o governo provisório republicano adotou por quatro dias.

Em 19 de novembro de 1889, Lopes Trovão, acompanhado de comitiva, foi à casa de Deodoro da Fonseca para oficializar o pendão por ele criado. Deodoro, monarquista por toda a vida, considerou a proposta de Trovão muito parecida com a bandeira estadunidense e sugeriu que a nova bandeira fosse igual a bandeira imperial, com a eliminação da coroa imperial que encimava o brasão de armas.

A primeira proposta de bandeira republicana serviu de base para, primeiramente, a bandeira do Estado de Goiás, apesar de outras bandeiras estaduais serem semelhantes, como as dos estados de Sergipe e do Piauí<sup>14</sup>.

Depois foi criada uma nova bandeira, em 19 de novembro, com o lema “Ordem e Progresso”. Esta frase surge com o pensamento positivista defendida pelo filósofo francês Auguste Comte que defendia que o progresso era uma das únicas saídas para a evolução da humanidade. Tornando a frase um lema político positivista com ideais republicanos, a partir do respeito ao ser humano, existência de condições sociais dignas e crescimento do país em termos materiais, morais e intelectuais.

‘O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim’. ‘O progresso é o desenvolvimento da ordem’. Duas das máximas mais importantes de Augusto Comte, filósofo francês, nascido no ano de 1798, demonstram claramente algumas das ideias básicas da doutrina positivista, e sua influência na construção do Brasil Republicano.

O positivismo, [...], surgiu no século XIX como contraponto ao racionalismo abstrato do liberalismo, e atuou como pensamento dominante a partir da segunda metade dessa centúria. Buscava explicar questões práticas da humanidade, dando ênfase à experiência, e procurava aprimorar o bem-estar intelectual, material e moral do homem, através da utilização de novos métodos para o exame científico dos problemas da sociedade.

[...], o conceito de evolução funciona como lei basilar dos fenômenos empíricos, agindo como diretriz para todos os fatos humanos, e estabelecendo uma seleção natural, que eliminaria as imperfeições. Nesse sentido, então, o progresso surge como eixo central do positivismo.

A ordem, também lema estruturante, se explica na medida em que a corrente positivista mostra-se avessa a qualquer tipo de violência para alcançar a transformação social. As ações deveriam ser baseadas na persuasão e fundamentadas na moral positiva, que procura aperfeiçoar as ações práticas e

<sup>14</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Evolu%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_bandeira\\_do\\_Brasil#Imp.C3.A9rio\\_do\\_Brasil\\_.281822.E2.80.931889.29](https://pt.wikipedia.org/wiki/Evolu%C3%A7%C3%A3o_da_bandeira_do_Brasil#Imp.C3.A9rio_do_Brasil_.281822.E2.80.931889.29) –Acessado em 25/06/2016.

intelectuais dos indivíduos, de forma a torná-los organismos mais bem preparados para a atuação em sociedade.

Na dinâmica social, o positivismo prega a divisão em classes, e preocupa-se em enfrentar o individualismo da sociedade liberal, através da ordem e do progresso, considerados os ideais básicos de todo sistema político. [...] O positivismo teve, principalmente, papel de destaque como referencial para a campanha pela abolição da escravatura e a para o desenvolvimento do republicanismo.

[...] Os ideais de ordem e progresso, a preocupação com a moral, e o sentido de evolução da corrente positivista encaixavam-se muito bem nos ideais republicanos e abolicionistas brasileiros, e fundamentaram, assim, a construção da República Federativa do Brasil.

A legitimação da República recém-instaurada utilizou-se de diversos elementos constantes da doutrina positivista, e teve como ápice de sua influência a inscrição do lema “Ordem e Progresso” na bandeira nacional. A ideia para a constituição da bandeira foi dada por Teixeira Mendes, então presidente do Apostolado Positivista do Brasil, com colaboração de Miguel de Lemos e de Manuel Pereira Reis, catedrático de astronomia da Escola Politécnica. Representavam-se, assim, os ideais republicanos, que tinham como intuito primordial promover a ordenação e o desenvolvimento do país, buscando escapar do atraso representado pelo extinto governo imperial<sup>15</sup>.

Para explorar as imagens de bandeiras é necessária uma pesquisa sobre suas construções e também apontamentos sobre suas escolhas e influências. Uma breve pesquisa possibilitou alcançar informações referentes à construção desses dois símbolos que representaram e representam a pátria até os dias atuais.

### 3.5.2. Gravura

A gravura a seguir foi retirada do livro didático de Vicentino, e retrata a elite brasileira da época em frente à Bolsa de Valores do Rio de Janeiro.

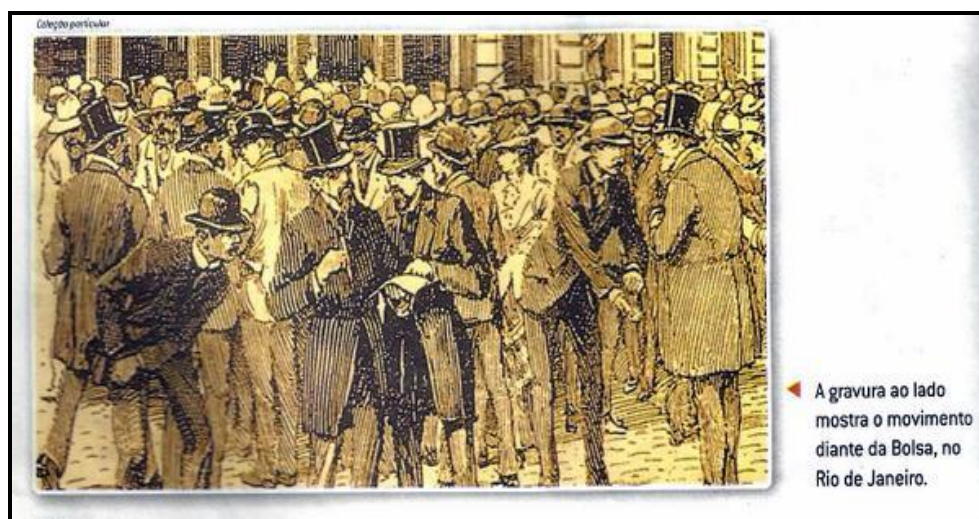


Figura 27 – Coleção particular –In.:  
VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix: História. 9º ano.  
São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix), p. 26.

<sup>15</sup> Disponível em Biblioteca nacional: <https://bndigital.bn.br/francebr/positivismo.htm> - Acessado em 23/07/2016.

Em uma apresentação ainda das elites cafeeiras, representados pelos ternos, cartolas, bengalas, e outros símbolos que os distinguem enquanto grupo social de *status* mais alto. A gravura representa a alta sociedade (recorte do artista) e não mostra os trabalhadores, imigrantes, negros e índios. Essa gravura remete à política do Encilhamento – período no qual Rui Barbosa, então ministro da Fazenda, lançou a política monetária de créditos e empréstimos bancários para investir na indústria e no comércio, o que levou o Governo a financiar os empréstimos com intensa emissão de papel moeda, para cobri-los, provocando a desvalorização da moeda e gerando alta da inflação e sérios problemas econômicos na época. Mesmo porque esses empréstimos acabavam não sendo usados para o fim, pelo qual foram feitos, e muitos estabelecimentos acabavam fechando com pouco tempo de vida.

Fechando as análises das diferentes produções imagéticas que encontramos nos livros didáticos podemos concluir que, sejam elas fotografias, charges, caricaturas, pinturas ou desenhos, podem ser percebidas enquanto construções culturais, sociais e expressam não somente a intenção do artista, mas um determinado período, pois fazem parte de escolhas e estas não são somente do que a produz, mas de quem as interpreta também o que nos dá margem para diferentes interpretações e observações dos signos que as compõem. Uma obra de arte não é apenas a representação de um espaço e tempo real, ela é a construção e a percepção de mundo de seu autor, ela é a formulação de diferentes signos que se estabeleceram como legítimos. E assim, segundo estudos de Gadamer sobre as ideias de Goethe - “*todas as coisas apontam para uma outra*”.

[...], aquilo que o artista tem para dizer além do que é dito em uma obra e aquilo que ele diz em outras obras também podem despertar um interesse possível. A linguagem da arte, porém, tem em vista o excesso de sentido que reside na própria obra. Sobre esse excesso repousa a sua inesgotabilidade, que a distingue de toda transposição conceitual. [...] tudo aquilo que nos fala, [...], nos fala enquanto tradição coloca a tarefa própria ao compreender, sem que o compreender signifique em geral atualizar em si novamente as ideias de um outro. Não é apenas a experiência da arte, [...] que nos ensina com uma clareza convincente, mas também do mesmo modo a compreensão da história. Pois a tarefa propriamente histórica não consiste de maneira alguma da compreensão das opiniões, dos planos e das experiências subjetivas dos homens que sofrem os efeitos da história. O que quer ser compreendido é a grande conexão de sentido da história para a qual se volta o esforço interpretativo do historiador. (GADAMER, 2010, p. 8).

As produções imagéticas aqui analisadas possibilitam diferentes interpretações, o olhar sobre ela parte da compreensão de mundo de seu criador e de cada observador. Ela pode apresentar signos, símbolos, representar uma cultura, um fato dentro do espaço e

do tempo, mas sua interpretação vai ocorrer se nos puser capazes de percebê-la enquanto construção artística e também histórica. Não é possível entender uma imagem sem ter uma compreensão previa do que seja a obra, as intenções de seu artista e o que esta está tentando nos transmitir. Para o historiador o olhar deve seguir nas várias direções, abrindo para novas possibilidades de interpretações a partir do visível e o não visível presente dentro das diferentes obras produzidas pelos sujeitos. Por isso o papel do professor de História é primordial para um bom entendimento das produções iconográficas do livro didático dentro de sala de aula, para que estas não fiquem soltas, desgarradas do material escrito e tenha sentido para os discentes e para seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e sua atuação crítica sobre o mundo.

## CONCLUSÃO

Uma imagem expressa muito mais do que vemos, ela nos coloca para além do olhar, seja por uma interpretação cultural, pela abordagem semiótica, pela abordagem da Cultura Visual ou apenas pelo viés historiográfico. É preciso entender sua construção, sua autoria, as escolhas que a colocaram dentro do livro didático, a relação com os temas, o gancho que faz e sua referência aos dias atuais, seus signos e símbolos, sua autoria e finalização. Não passa apenas por uma imagem. A iconografia retrata um tempo, um desejo estético, ideológico, cultural e social, reconstrói uma possibilidade de verdade e se aproxima dela quando expõe um fato, uma construção humana de um determinado período histórico.

Ela é passível de observação, leitura e interpretação como a linguagem escrita, e pontua ainda mais, fica guardada com maior facilidade na memória dos/as alunos/as do que a simples grafia de um texto. O visual é emblemático, visível, pontuado e melhor assimilado se bem trabalhado em sala de aula. As visualidades nos ensinam a ver nas entrelinhas, nos espaços de tempo vazios, nos signos representativos da sociedade e da nossa própria construção cultural e social. Possibilita enquadramentos e reconstruções a partir da nossa própria visão de mundo. Abre espaço para explorações, divagações, questionamentos e críticas. Amplia o conhecimento adquirido com o letramento e garante maior facilidade de construir um parecer mais crítico e consciente sobre determinado assunto, seu mundo e suas relações no tempo e espaço e sobre sua própria História.

[...], para compreender melhor as imagens, tanto na sua especificidade quanto as mensagens que veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise. Porém não é possível analisar essas imagens se não se souber do que se está falando nem porque se quer fazê-lo. (JOLY, 1996, p. 28)

Partindo desses apontamentos e análises, podemos perceber que uma imagem fala através de seus traços, cores e signos e com diversos sujeitos e ao mesmo tempo de diferentes maneiras, pois cada observador tira da imagem aquilo que lhe é familiar e conhecido. Sua observação é particular, individualizada, mas sua compreensão dos signos e símbolos que são construídos a partir de sua própria cultura e, legitimados coletivamente.

É preciso entender que apesar de todo o estudo possível, não podemos interpretar plenamente uma imagem, já que algumas vezes nem mesmo o autor sabe o porquê de

sua criação, uma vez que está fruída espontaneamente a partir de sua imaginação. As interpretações são múltiplas, as visões são diferentes e as análises acabam por permitir que uma mesma imagem apresente diferentes sentidos, o que é visível e perceptivo para um pode não ser para o outro, principalmente se analisamos uma imagem da qual não corresponde nossas vivências e percepções de mundo. As imagens representam uma determinada época, tempo e espaço, como é o caso das imagens dos livros didáticos e, ao as analisarmos estamos fazendo a partir de representação de nossa própria realidade. E observamos uma realidade que já não existe mais, a qual foi representada por diferentes autores, os quais nós desconhecemos, muitas vezes, suas intenções. Um conhecimento prévio é necessário, uma legenda, uma informação sobre o autor, uma intencionalidade para ela estar ali naquele capítulo, abordando determinado tema.

Tudo pode ser contado como informação a mais para se entender os símbolos presentes em uma representação visual. E um conhecimento prévio é essencial para que a observação se expanda e alcance o máximo de informação sobre a mesma. Nunca conseguiremos, com isso, juntar e achar todas as peças desse quebra cabeça visual, mas podemos sugar o máximo de cada informação e detalhe; somente assim estaremos realmente percebendo as entrelinhas, as intenções e como apontado por muitos autores aqui discutidos e o estudo das diferentes abordagens que apresentaram – *é necessário ver além da imagem.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (organizadores). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. Pp.69-107
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.
- \_\_\_\_\_, Durval Muniz de. *O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, Ano 4, Nº19, Rio, 2009. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/o-tecelao-dos-tempos.html> - Acessado em 13/05/2015.
- ASSIS, Henrique Lima (org.); RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (org.); e outros. *O Ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: Seduc/GO, 2009, 126 p.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: A Imagem no Ensino da Arte*. Ed.. Cortez, 1997 - ed. 2008.
- \_\_\_\_\_, Ana Mae. *A Arte Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. Ed. Perspectiva, 1978.
- BAROM, William Carlos Cipriani e CERRI, Luis Fernando. *A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da História*. Educ. Real, Porto Alegre, V.37, p. 991-1008, set/dez. 2012.
- BARROS, José Costa D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/%20cadernoshistoria/article/viewFile/987/2958> Acessado em: 27/04/2015.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental)
- \_\_\_\_\_, Circe Maria Fernandes (org.). Livros didáticos entre texto e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. 12 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013. – (Repensando o ensino). (p. 69-90)
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História: Sociedade & cidadania*. Edição reformulada, 9º ano - 2.ed. São Paulo: FTD, 2012.
- BORRE, Luciana Nunes. *A cultura visual nas escolas*. As: Reflexões Sobre Cultura Visual. Ed: Ideias e Letras, 2010.
- CAMPOS, Flávio de. MIRANDA, Renam Garcia. *A escrita da História: ensino médio: volume único: livro do professor – 1ª ed. – SP: Escala Educacional, 2005.*
- CANEN, Ana. Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Revista Educação & Sociedade*. - ano 22, n. 77, dez. 2001, p.207-227.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, Michel de. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão teórica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARREÚ, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (organizadores). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, pp. 113-126.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *A ideologia no livro didático*. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 1994 - (Col. Questões da nossa época).

FERRARA, Lucrécia D'Álessio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Editora Ática, 1986. – (Série Princípios).

FERREIRA, Jorge. DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. – (O Brasil republicano; v. 1)

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global Editora, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. 1900-2002. Seleção e tradução: Marco Antônio Casanova. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GATTI JR. Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. in: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (organizadores). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Ofício de Arte e Forma).

KNAUSS, Paulo. Desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. Seminário de pesquisa do Programa de Pós-graduação em História da UFF. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LOPES DE CARVALHO, Francismar Alex, O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, 2005, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860011>> ISSN 1415-9945 – Acessado em 13/03/2016.

MALHEIROS, Maria Eugênia. *Os processos metafóricos do vocabulário da inflação no Brasil*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29364/18054> - p. 103-105. Acessado em 30/06/2016.

MARTINS, Raimundo (org.). *“Visualidade e Educação”*. Grupo de Pesquisa – Educação e Cultura Visual. Goiânia: FUNAPE, 2008.

\_\_\_\_\_. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009, p. 141-156.

\_\_\_\_\_. *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFS, 2010. 248p.

\_\_\_\_\_. *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009. 272p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (organizadores). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e História Interfaces*. Vol.1, nº 2. Rio de Janeiro: Tempo, 1996, p. 73-98.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático* Tese parcial para a obtenção do título de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

MONTEIRO, Charles (org.). *Fotografia, História e Cultura Visual: pesquisas recentes*. (recursos eletrônicos). Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/fotografia.pdf> - Acessado em 16/02/2016. 132 p. - (Série Mundo Contemporâneo).

NUNES, Luciana Borre. *As imagens que invadem a sala de aula: Reflexões Sobre Cultura Visual*. Campinas, Ed: Ideias e Letras, 2010.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto. BOMENY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

POULET. Maria Eugênia Malheiros-. Os processos metafóricos do vocabulário da inflação no Brasil. Instituto de Letras – UFRGS, 1995, p. 103-105 - <http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29364/18054> -. Acessado em 30/06/2016.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *“Imagens que falam: Leitura da arte na escola”*. Coleção Educação e Arte. Porto Alegre; Mediação, 2009.

RÜSEN, Jörn. Didática: Funções do Saber Histórico. In: *História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

SALES, Marta Helena B. M. de et ali. *Plantando imagens e colhendo histórias*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Artes Visuais) – FAV Faculdade de Artes Visuais, UFG Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.) *Aprender História: Perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. O LD e o ensino de História - Cap. 9. In: Ensinar História – pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004. – (Pensamento e ação no magistério) - (p. 135-146).

SILVA, Fernando Teixeira da et al. (org.). *República, liberalismo, cidadania*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

SIMEONI, Maria Cristina; LEVANDOVISKI, Ana Rita. *Leitura de imagens: uma possibilidade de reflexão*. Artigo desenvolvido por professores da E. F./Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1768-6.pdf>. Acessos em 13/05/2014 e 26/04/2015.

STRÖHER, Carlos Eduardo. *Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História*. RS: Aedos editora, nº 11, vol. 4 – Set. 2012, p. 46-70.

VICENTINO, Cláudio. *Projeto Radix: História*. 9º ano. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. – (Horizontes Históricos)376 p.: 8 il.

#### **SITES:**

Dados da criação do CNMC, disponíveis em:

- <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811> - Acessado em 20/01/2016.
- <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=95762&norma=120351> - Acessado em 20/01/2016.

Site - Portal do MEC disponível em:

- <http://portal.mec.gov.br/pnlem> - Acessado em 25/12/2015.
- <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - Acessado em 25/12/2015.