



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 13, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 13 - EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. ESTUDOS DA LINGUAGEM.

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.13.83>

Recebido em: **08/08/2020**

Aprovado em: **08/08/2020**

CULTURA ESCOLAR EM EVIDÊNCIA: O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA
ICONOGRAFIA, SCHOOL CULTURE IN EVIDENCE: THE TEACHING BOOK OF
HISTORY AND ITS ICONOGRAPHY, LA CULTURA ESCOLAR EN PRUEBA: EL LIBRO
DIDÁCTICO DE HISTORIA Y SU ICONOGRAFÍA

CESAR EVANGELISTA FERNANDES BRESSANIN

<https://orcid.org/0000-0003-1221-2353>

MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA

Resumo: O presente artigo foi produzido a partir dos resultados de leituras, estudos e debates desenvolvidos nas atividades do Grupo de Pesquisa “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais” HISTEDBR/PUC-GO acerca de Cultura Escolar. Objetiva-se aqui delinear algumas ponderações sobre o livro didático de História e sua iconografia, como elemento da cultura escolar, presente nos espaços de aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental. Problematisa-se que as imagens são recursos visuais que compõem o livro didático desde suas origens e que, muito mais que meras ilustrações, revelam possibilidades para a construção de um processo de ensino e aprendizagem capaz de despertar e edificar a construção do conhecimento histórico em sala de aula e do senso crítico dos estudantes. Por isso demandam estratégias adequadas de análise que extraíam delas o seu valor social e pedagógico.

Abstract: This article was produced from the results of readings, studies and debates developed in the activities of the Research Group "Education, History, Memory and Culture in different social spaces" HISTEDBR / PUC-GO about School Culture. The objective here is to outline some considerations about the History textbook and its iconography, as an element of school culture, present in the learning spaces of the final years of elementary school. It is problematized that images are visual resources that have been part of the textbook since its origins and that, much more than mere illustrations, reveal possibilities for the construction of a teaching and learning process capable of awakening and building the construction of historical knowledge in the classroom class and critical sense of students. For this reason, they demand adequate analysis strategies that extract their social and pedagogical value from them.

Resumen: Este artículo fue elaborado a partir de los resultados de lecturas, estudios y debates desarrollados en las actividades del Grupo de Investigación "Educación, Historia, Memoria y Cultura en diferentes espacios sociales" HISTEDBR / PUC-GO sobre Cultura Escolar. El objetivo aquí es esbozar algunas consideraciones sobre el libro de texto de Historia y su iconografía, como elemento de la cultura escolar, presente en los espacios de aprendizaje de los últimos años de la escuela primaria. Se problematiza que las imágenes son recursos visuales que componen el libro de texto desde sus orígenes y que, mucho más que meras ilustraciones, revelan posibilidades para la construcción de un proceso de enseñanza y aprendizaje capaz de despertar y construir la construcción del conocimiento histórico en el aula. clase y sentido crítico de los alumnos. Por tanto, demandan estrategias de análisis adecuadas que les extraigan su valor social y pedagógico.

Introdução

O tema abordado neste artigo é o livro didático como um elemento da cultura escolar e como o documento mais presente na vida acadêmica dos estudantes do ensino fundamental, principalmente das escolas públicas. No entanto, entre os diversos olhares que podemos lançar sobre o livro didático, o objeto de análise para a escrita desse texto é a iconografia presente nestes manuais, especificamente os da área de História dos anos finais do ensino fundamental.

Parte-se do pressuposto de que o livro didático é um recurso teórico metodológico utilizado por todos os professores e que se consubstancia como um dos elementos constitutivos da prática pedagógica. Ora sendo utilizado como guia, ora menos requisitado, percebe-se que essa fonte de ensino e aprendizagem tem espaço garantido nas salas de aula do ensino fundamental. Além de que “grandes cifras são investidas na aquisição desses volumes que, ano após ano, são apropriados por incontáveis alunos em todas as disciplinas nos currículos” (RELA; TROGLIO, 2017, p. 183).

Sabe-se que o livro didático de História, principalmente o do ensino fundamental, está repleto de imagens visuais que estão dispostas em conjunto aos textos apresentados. Esta proposta evidencia uma potencialização da aprendizagem a partir de estímulos visuais que fazem parte de “nossos instrumentos interpretativos da realidade que nos rodeia” (RELA; TROGLIO, 2017, p. 183).

Vivemos em uma era expansionista e exploradora da indústria cultural imagética. É real a evolução das imagens tecnológicas. Há algum tempo, as gravuras, as fotos, os desenhos, os filmes, as mídias sociais e um rol imagético têm sido utilizadas como recursos pedagógicos no ensino, de maneira especial no ensino de História.

Em virtude do desenvolvimento tecnológico, da criação e o desenvolvimento de softwares, de streamings, de aplicativos ultra modernos, da expansão das redes sociais que faz a comunicação ser ágil, do ensino remoto como solução para o momento pandêmico que vivemos, a prática pedagógica docente tem sido transformada. Além disso, as mais novas gerações de professores de História e de historiadores brasileiros têm a iconografia como uma fonte privilegiada. Primeiro em razão da ampliação do conceito de fonte histórica a partir das novas tendências historiográficas, sobretudo, a da História Cultural (PESAVENTO, 2008), depois, em razão da facilidade em dialogar, com muita destreza com tais fontes, que essas novas gerações apresentam (PAIVA, 2002).

No entanto, faz-se necessário uma leitura crítica desse conjunto de imagens presentes no livro didático de História, a fim de contribuir e abrir novas possibilidades para a construção de um processo de ensino e aprendizagem capaz de despertar e edificar a construção do conhecimento histórico em sala de aula e do senso crítico dos estudantes.

Este trabalho é um recorte dos estudos e investigações sobre Cultura Escolar desenvolvidos pelo Diretório-Grupo de Pesquisas “Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais”, vinculado à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e ao Grupo de Pesquisa de História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) da Universidade de Campinas (UNICAMP) e objetiva contribuir para as reflexões sobre o livro didático de História e sua iconografia como fonte imprescindível para as pesquisas sobre a Cultura Escolar.

Livro didático de História e Cultura Escolar

Ser professor é um desafio. O ofício de professor de História pode ser gratificante e realizador ou estressante e aborrecedor. Isso depende das condições de trabalho dentro da sala, as quais determinarão que o professor seja simplesmente um cumpridor da profissão ou uma pessoa convicta do que faz. Sabe-se que, há muito tempo e não diferente na contemporaneidade, as condições de

trabalho docente precisam ser melhoradas para que o desempenho deste exercício seja satisfatório. Uma dessas condições “diz respeito ao Livro Didático. É imprescindível transformá-lo, de fato, em instrumento de trabalho eficiente e confiável”. (BEZERRA, 1999, p. 195).

Acredita-se que o parceiro inseparável do professor de História é o livro didático. A cada ano, este “portador dos saberes escolares”, “componente explícito da cultura escolar”, “transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado” (MUNAKATA, 2016, p. 123) tem se constituído em um dos instrumentos de trabalho efetivo para o professor no desempenho das potencialidades didáticas que visam a formação dos estudantes que estão sob sua responsabilidade. Então, faz-se necessário que o livro didático de História seja condizente com as exigências pedagógicas e construído de acordo com as conquistas da prática do conhecimento histórico, que se renovam constantemente (BEZERRA, 1999).

A existência do livro didático relaciona-se diretamente com a organização das disciplinas escolares, que na concepção de Chervel (1990) são constituídas a partir de uma lógica própria e vinculadas à existência da instituição escolar. Nos componentes curriculares os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos são processados como conhecimentos escolares, e o livro didático contribui para isso.

Assim, o livro didático é um componente da cultura escolar. Para Forquin (1993, p.167), cultura escolar refere-se “ao conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

De tal modo, “os livros didáticos contribuem para os processos de seleção e organização de conhecimentos escolares, com vistas a atender às necessidades educacionais sendo, portanto, elementos da cultura escolar” (MARTINS; GARCIA, 2013, 2075)

Como aliado do professor de História, o livro didático pode ser simplesmente um mero repetidor de “histórias”, com exposições frias e mecânicas de conhecimentos adquiridos e transmitidos sem revisão atualizada, ou pode ser um grande instrumento de aprendizagem histórica. Pode conduzir a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre grupos humanos nos diferentes tempos e espaços, sempre a partir de uma efetiva dimensão da contemporaneidade, visto que a História é um processo de compreensão humana das diferentes e múltiplas possibilidades existentes na sociedade, a partir da experiência do presente. O livro didático de História deve possibilitar ao estudante “uma compreensão ativa da realidade, condição para o desenvolvimento da formação e da cidadania” (BEZERRA, 1999, p. 197).

É compreensível a crítica feita aos livros didáticos de História. De uma maneira geral, eles apresentam uma história pronta e acabada, seus textos, muitas vezes, se apresentam de forma linear, onde prevalece a existência pacífica. Muitos são meros resumos de divulgação de conteúdos de História (SILVA, 1996). No entanto, precisa-se compreender o livro didático de História como

[...] um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Nesta perspectiva, observa-se uma mudança significativa em relação ao livro didático de História. Apesar da imensa trama que envolve a sua produção e o seu consumo, o livro didático tem se voltado à tarefa de moldar uma compreensão crítica da História. É importante ressaltar que a representação do fato histórico não é a única maneira de abordar um tema da aprendizagem histórica, por isso, o

caminho para uma prática democrática, cria condições para que, na sala de aula, alunos e professores possam também participar do processo de produção do conhecimento (SILVA, 1996).

Para isso, o professor de História deve fazer uso do livro didático não como uma autoridade portadora de um critério absoluto de verdade e de um padrão de excelência a ser adotado na sala de aula, nem como um ponto de chegada e de partida ou como o único material para o professor e único instrumento para o aluno, mas como meio de aprendizagem e de resgate da memória, viabilizando os sonhos, os projetos e as esperanças soterradas no passado como História efetiva (DOMINGUES, 1996).

Qual a relação que o professor de História estabelece com o livro didático em sala de aula? Sabe-se que o professor tem a possibilidade de escolhê-lo (pelo menos as políticas públicas para a escolha do livro didático descreve assim), lê-lo primeiro, determinar a leitura, selecionar os capítulos e os métodos que serão aplicados para o desenvolvimento do conteúdo. Então, mesmo limitado pelas condições não muito favoráveis da realidade das escolas públicas ou por projetos pedagógicos, às vezes, pseudodemocráticos, a atuação do professor em relação ao uso do livro didático em sala de aula é decisiva para que o ensino de História promova a autonomia, contribua na formação de habilidades próprias do componente curricular e das interfaces entre saberes históricos e pedagógicos.

No intuito de uma melhor compreensão da temática, Circe Bittencourt (2013) faz uma caracterização do livro didático, enumerando-o como objeto de múltiplas facetas e destacando sua complexidade. Em sua visão, o livro didático apresenta-se como mercadoria, como depositário dos conteúdos escolares, como veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura.

Como mercadoria, o livro didático sofre interferências de diversos personagens. Não é só o autor quem faz o livro didático, programadores, técnicos especializados, editores, ilustradores, políticas públicas, todos dão sua contribuição e acabam deixando suas marcas na elaboração final do livro didático. Os processos de fabricação e comercialização do livro didático devem obedecer às normas do mercado da produção cultural que impõe a forma de leitura organizada (BITTENCOURT, 2013).

O livro didático de História não é objeto só de leitura e de escrita, de produção de conhecimento e possibilidade de desconstrução e reconstrução do saber histórico, mas também objeto de compra e de venda, fazendo parte integral do ideal capitalista do lucro (MUNAKATA, 2016). Stoddard (*apud* CHARTIER, 1990, p. 126) tinha toda a razão, “façam o que fizerem, os autores não escrevem livros, não são de modo algum escritos. São manufaturados por escribas e outros artesãos, por mecânicos, outros engenheiros e por impressoras e outras máquinas”.

Enquanto depositário dos conteúdos escolares, o livro didático tem se tornado “suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares” (BITTENCOURT, 2013, p. 72), cometendo-se, na maioria das vezes, o triste erro de fazer dele a única fonte de conhecimento em sala de aula. Como transpositor do saber acadêmico para o saber escolar, o livro didático, especialmente o de História, não apresenta unicamente como o conteúdo deve ser ensinado, mas conteúdos diversos que podem ser explorados, e o modo de como ensinar. Desta forma, “não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar”, afirma Munakata (2016, p. 130).

Como instrumento pedagógico, o livro didático tem uma longa tradição. Há muito tempo ele vem elaborando as estruturas e condições do ensino para o professor, que muitas vezes se prende unicamente às orientações existentes no manual para o professor e não avança. Com o que? Como? são os apontamentos mais importantes que estes manuais trazem, por isso, ele “não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino” (PAULILO, 2012, p. 185).

O livro didático é ainda, um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma

cultura, pois, infelizmente, nossa História ainda é ensinada dentro de um padrão branco ocidental que é imposto à sociedade brasileira desde os primórdios da colonização. Os manuais didáticos de História estão repletos dessa tendência que cultua a sociedade burguesa. Claro que existem trabalhos que abordam o ensino de História a partir de uma nova perspectiva, mas na maioria, o que prevalece ainda, são os estereótipos e valores dos grupos dominantes. Infelizmente, no contexto atual, essa tendência parece ganhar forças, mas existem resistências!

Conforme Bittencourt (2013), o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e do Estado. Mas é necessário enfatizar que o livro didático passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. O uso que professores e alunos fazem do livro didático é variado e pode transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumentos de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

Com o livro didático em mãos, o professor deve assumir a postura de um orientador, de um informante e de um pesquisador. O professor, como mestre e artesão, é construtor da ponte que possibilita a socialização de conhecimento entre as antigas e as novas gerações. É ele que conhece os instrumentos e as técnicas, que conhece as possibilidades de aprendizagem dos alunos e a importância do desenvolvimento de sua autonomia. Ele intervém para auxiliar e aprender, mas não para impor ideias (SILVA, 1996).

Assim, o livro didático é um recurso teórico metodológico para o ensino de História que, para atingir seus objetivos, dependerá de como o professor o utilizará. Segundo Lajollo (1996, p. 3), “o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”. Desta forma, tanto a formação inicial e a preocupação constante com a formação continuada do docente de História é fundamental.

Iconografia do livro didático de História: reflexões

Vivemos numa sociedade onde a poluição visual é uma constante a cada dia. No curso das décadas de 80 e 90 do século XX, tornou-se lugar comum a designação de nosso tempo como sendo uma época dominada pelas imagens. O século XXI caracteriza-se como a era da imagética (DAVIS, 2003). O cotidiano de todos é continuamente atravessado por uma série inumerável, porque praticamente infinita, de imagens de todos os tipos. De maneira quase irrevogável, nossas relações sociais de todas as ordens - a educação, a informação jornalística, o divertimento entre outras – são parcial ou totalmente mediadas pelo uso de imagens.

Os frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1997), em seus inquéritos, ponderam a produção de imagens no mundo capitalista (de maneira especial o cinema, a televisão e as novas obras de arte) como bens de mercado destinados a atender formas de consumo manipuladas e ideológicas. Para estes pensadores, “o sistema da indústria cultural massifica padrões estéticos e cognitivos, impedindo a formação de sujeitos autônomos e independentes, capazes de desenvolver um espírito crítico, autônomo e questionador” (SILVA, 2010, p. 174).

Para Adorno e Horkheimer (1997), a função ideológica das imagens nos leva a pensar que estas não podem ser vistas como a realidade “nua e crua”, como reflexo neutro do real, mas antes como uma produção de sentido normativo por parte dos autores.

Todavia, na perspectiva de Silva (2010, p. 174), “o poder do indivíduo de (re)significar e de subverter as ideologias não deve ser subestimado, já que o sujeito não pode ser visto simplesmente como receptáculo passivo das mensagens veiculadas”.

Na sala de aula não é diferente. As imagens que permeiam as crianças, jovens e adolescentes em suas casas, nas ruas, na televisão, no cinema, nas revistas, outdoors, na internet, nas redes sociais, nas

plataformas de streamings, frutos da indústria cultural, devem ser levadas em consideração na sala de aula, pois colaboram para que a aprendizagem ocorra e se desenvolva com mais intensidade. O professor tem à sua frente um desafio: despertar o olhar curioso do aluno para ele desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual. Por isso, no ensino de História é preciso problematizar, (re)significar as mensagens veiculadas pela escrita e pela imagem.

Martine Joly (1999, p. 9) afirma que “quanto mais imagens vemos mais nos arriscamos a ser iludidos”. Na sua visão, a naturalização de imagens comunicativas em nosso cotidiano é uma questão problemática, digna de reflexão. Para ela, quanto mais nos envolvemos com essas imagens e as interpretamos como processos naturais mais cresce a sensação de manipulação através dos recursos visuais (JOLY, 1999). Na verdade, ainda nos portamos como “analfabetos visuais”, pois “sabemos entender o seu significado explícito, mas ainda estamos, em geral, pouco qualificados para ler os seus significados implícitos, causados, por exemplo, pela tensão entre forma e conteúdo” (BALDISSERA, 2010, p. 248).

Por isso, o livro didático de História pode ser determinante para a desconstrução e construção de significados a partir da iconografia presente em suas páginas.

Sabe-se que a utilização da iconografia nos livros didáticos de História remonta aos meados do século XIX. A partir de então, as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer na busca de espaço com os textos escritos.

Conforme Circe Bittencourt (2013), os pesquisadores que mais têm se preocupado com as ilustrações em livros didáticos de História são os franceses. Suas pesquisas abordam dois aspectos relevantes: o que enfatiza os elementos ideológicos das ilustrações e o que se refere à evolução das técnicas gráficas e ao acompanhamento das transformações e caracterização dos tipos de imagens na composição dos livros didáticos de História, analisando seus aspectos quantitativos.

A importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada há mais de um século por editores de livros didáticos escolares de História. O historiador francês e autor de várias obras didáticas que marcaram a produção francesa e brasileira, Ernest Lavissee, tendo em vista que a França tem sido o referencial para a elaboração desse produto cultural, assim prefaciou uma de suas obras:

as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas, correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência da criança ao mesmo tempo que sua memória (LAVISSEE 1887, *apud* BITTENCOURT, 2013, p. 75)

Numa análise deste pensamento de Ernest Lavissee, Circe Bittencourt (2013) expõe que ver as cenas históricas era o objetivo fundamental que justificava, ou ainda justifica, a inclusão de imagens nos livros didáticos em maior número possível, significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico. Assim, na perspectiva do francês Lavissee, as gravuras dos livros serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos, sendo que o autor tinha cuidados especiais em apresentar no corpo da página o texto escrito mesclado de cenas que reforçavam as explicações escritas do autor (BITTENCOURT, 2013)

No entanto, o ensino de História quebrou tal paradigma. Novas perspectivas e parâmetros diferenciados, fruto de críticas contundentes - resultados de análises e pesquisas - a um formato de

livro didático de História em que a imagem é simplesmente um adorno, trouxeram para novas edições um número de imagens que não só colaboram para a fixação do conteúdo, mas possibilitam a aprendizagem histórica e afirmam a concretização da abstração do conhecimento histórico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na virada do século XX para o XXI, e que norteou a educação brasileira por alguns anos, enfatizava no documento específico para o ensino de História para os anos finais do ensino fundamental, que a iconografia constituía-se fonte histórica necessária para a escrita da História e para a construção do conhecimento histórico (BRASIL, 1998)

Houve um período da historiografia em que a máxima de cunho positivista era: a história faz-se com textos. Marc Bloch e Lucien Febvre, fundadores dos *Annales* (corrente historiográfica francesa), em 1929, conclamaram os historiadores a saírem dos seus gabinetes e farejarem, tal como o ogre da lenda, a “carne humana“, em qualquer lugar onde pudesse ser encontrada e por quaisquer meios (CARDOSO, 1997).

A História Cultural, fruto dos *Annales*, nasceu “descortinando dimensões pouco exploradas” (CHARTIER, 1990, p. 35), estabeleceu-se como um novo paradigma, e, como campo de investigação e tendência historiográfica tornou-se plural “em suas possibilidades de investigação”, abriu “caminhos para a reflexão acerca do fazer do historiador, diante das novidades temáticas e metodológicas que se apresentaram [...]” (FONSECA, 2008, p. 71-72).

Com isso temos uma transformação da ótica tradicional da História, sendo incluído no rol das fontes históricas, a fotografia, a pintura, a imagética em geral, seja material ou virtual, dando caráter documental a essas fontes.

A historiografia brasileira também vem se transformando incessantemente. A História produzida no início deste novo século é menos esquemática e ideologizada, escrita numa linguagem mais acessível, mais ousada e menos presa a convencionalismos científicos (PAIVA, 2002). Rompem-se fronteiras, privilegia-se a interdisciplinaridade, novas fontes são utilizadas.

Com o avanço da historiografia brasileira a respeito da iconografia como fonte de pesquisa histórica, os livros didáticos de História tornam-se repletos de imagens que permitem realizar um profundo mergulho no passado. A iconografia, enquanto fonte favorece compreender as construções históricas. Conforme Paiva (2002, p. 13), “as imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado”.

As ilustrações, desenhos, fotos, gravuras, figuras não são mais utilizadas simplesmente num livro didático para deixá-lo mais bonito ou chamativo. A iconografia é tomada como registro histórico, com os quais o historiador e o professor de História devem estabelecer um diálogo contínuo.

Assim, convém ao professor de História definir critérios para a leitura desses documentos iconográficos presentes no livro didático. A partir da análise do documento em seus detalhes, confrontando-o com outras fontes, inserindo-o no contexto da época, questionando-o quanto às suas contradições e coerências externas, é que o estudante irá adquirir procedimentos e atitudes de pensar e refletir historicamente, de construir o conhecimento histórico (BRASIL, 1998).

Reproduzir conhecimentos numa perspectiva de educação bancária (FREIRE, 2005) não cabe mais ao professor de História em sala de aula. Problematizar, questionar, lidar com a diversidade de registros inseridos no livro didático, especialmente sua iconografia, são desafios que se colocam na prática do ensino de História. Por isso, desconstruir, contextualizar, explorar a imagem para dela extrair versões novas ou embasar as já existentes são procedimentos básicos que o professor de História, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, pode se propor a fazer (PAIVA, 2002).

Infelizmente, como aponta Muaze (2015), a formação inicial do professor de História nas universidades brasileiras ainda busca reafirmar a soberania do texto escrito deixando de lado componentes ou estratégias para o trabalho com imagens. “Essa formação logocêntrica reforça a prática de decodificar imagem em texto, esvaziando-a de seu potencial interpretativo e expressão social” (MUAZE, 2015, p. 225). Desta forma, o surgimento de uma metodologia para o ensino de História a partir do uso e exploração de imagens, que permite múltiplas compreensões de um mesmo conhecimento (RELLA; TROGLIO, 2017) possibilita aos estudantes o pensar historicamente, a encontrar nas imagens os discursos (BUSTAMANTE, 2007) mesmo que camuflados ou escondidos.

Por exemplo, Daher (2011) analisou em sua dissertação de mestrado em História, como os professores do Ensino Fundamental interpretam as imagens da escravidão no Rio de Janeiro, expressas na pintura do artista francês Jean Baptiste Debret, quando esteve no Brasil entre 1816 e 1831, e que estão presentes nos livros didáticos de História. O trabalho revelou que o

uso de imagens seja como fonte de pesquisa, seja como metodologia de ensino, ainda é incipiente, um terreno pouco percorrido. Por outro lado, a amostra, também indica que esse pode se tornar um campo fértil, provocador e instigante tanto para professores quanto para os estudantes (DAHER, 2011, p. 263)

Apesar da pesquisa também mostrar o acentuado mundo racista e preconceituoso que ainda existe em relação ao negro no Brasil, e que a escola, em diversos aspectos contribui para a institucionalização dessas abordagens negativas, as imagens de Debret presentes no livro didático de História do ensino fundamental “denunciam a escravidão como mais um elemento do primitivismo a ser superado pela nação civilizada que se pretendia construir no Brasil” (DAHER, 2011, p. 266).

Por isso, o papel investigador do professor de História diante da iconografia do livro didático possibilita outras interpretações da representação do negro no Brasil, ajuda a ressignificar e a construir “novos sentidos para a História e elucidar as lacunas desse passado em constante processo de construção” (DAHER, 2011, p. 266).

Ao deparar-se com os registros iconográficos dos livros didáticos de História algumas perguntas precisam estar presentes: Quando? Por quê? Quem? Onde? Para quê? Como? São questionamentos essenciais que podem colaborar para que o saber histórico flua a partir de análises de imagens. Estas perguntas caracterizam o início de todos os trabalhos e reflexões do professor de História ao utilizar a iconografia.

Utilizar-se das imagens como objeto ou como fonte para o estudo de aspectos da realidade social, enriquece o conhecimento histórico. No entanto, é necessário um trabalho questionador, pois as imagens não são simplesmente cópias do real, mas sim, construções culturais.

A didática da História não se restringe aos estudos da transmissão e construção desta disciplina na escola, mas estende-se à compreensão de todos os processos de divulgação do conhecimento produzido pelos historiadores, formando a consciência histórica dos vários grupos sociais, participando fundamentalmente dos processos de construção da identidade e influenciando as decisões de participação dos indivíduos na sociedade.

O uso exclusivo do livro didático em sala de aula acaba por produzir um efeito que pode ser negativo: a sensação de que a História é um processo definitivo, único, garantido pela repetição e pela pretensão de alguns autores que tratam o passado como acabado.

Conforme Bittencourt (2013), para introduzir o aluno na leitura de imagens dos livros didáticos, é importante

inicialmente buscar separar a ilustração do texto, isolando-a para iniciar uma observação impressionista, sem interferências iniciais da interpretação do professor ou das legendas escritas. Trata-se de um momento em que o observador fará uma leitura geral da ilustração, deixando fluir as relações que estabelecem entre o que está vendo e as outras imagens. Essa etapa introdutória é importante porque, a imagem fixa gera, nas sequências da observação, descrições e narrações, criando textos intermediários orais e verbais pelos observadores, e o aluno, ao descrever o que está vendo, estabelece articulações com outras experiências, porque a imagem, finita, simultânea, é percebida pelo olho, mas transmitida pelas palavras (BITTENCOURT, 2013, p. 86).

Partindo dessa leitura inicial e interna da própria ilustração, torna-se possível especificar seu conteúdo: tema, personagens representados, espaço, posturas, vestimentas, que indicam o retrato de uma determinada época. Assim, é necessário estar identificando, no diálogo com os alunos, que conhecimento está sendo obtido por intermédio das imagens (BITTENCOURT, 2013).

Na sequência, passa-se para uma leitura externa, buscando voltar a observação do aluno para outros referenciais, para o significado do documento como objeto. Nesse processo de leitura da ilustração como objeto, os alunos deverão responder a perguntas: Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez essa produção? Quando foi realizada? Caso não haja indicações suficientes no próprio livro, as respostas dos alunos deverão ser obtidas com o professor ou ainda, por meio da consulta em outras obras, ensina Circe Bittencourt (2013).

As comparações de ilustrações reproduzidas em momentos diferentes são necessárias para que os alunos possam estabelecer relações históricas entre as permanências e mudanças e para relativizar o papel que determinados personagens tendem a desempenhar na História. Assim, por exemplo, é significativo o aluno identificar em que momentos da História brasileira o índio é representado ou se constitui objeto de estudo (BITTENCOURT, 2013).

Diante disso, destaca-se a importância da iconografia no processo de aprendizagem histórica visto que,

A transformação das ilustrações dos livros didáticos em materiais didáticos específicos e do livro didático em documento passível de ser utilizado dentro das propostas de uma leitura crítica da pesquisa historiográfica - transposta uma situação de aprendizagem - pode facilitar a difícil tarefa do professor na constituição de um leitor de textos históricos autônomo e crítico (,,) Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 2013, p. 89).

Desprezar a imensa riqueza que a iconografia representa nos livros didáticos de História seria um grande pecado. No entanto, não basta apenas destacar ou refletir sobre. O ensino de História propõe metodologia. Trabalhar a iconografia pressupõe “partir de valores, problemas, inquietações e padrões do presente, que muitas vezes, não existiram ou eram muito diferentes no tempo da produção do objeto, e entre seu ou seus produtores” (BITTENCOURT, 2013, p. 89).

Quando vemos, nos despertamos muito mais do que quando ouvimos. Muitas vezes, como a medusa, na mitologia grega, que petrificava as suas vítimas quando admiravam seu rosto, as imagens nos

deixam enfeitiçados, sem ação para refletir. No entanto, diferentemente do mito, numa perspectiva emancipadora, temos a capacidade de sair do feitiço, ou seja, o poder da criticidade sobre a iconografia (SEGADILHA; DIAS, 2018). A aula de História é momento propício para isso!

Apesar da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação brasileira, em sua vertente para o ensino de História, apontar situações da manutenção de um caráter economicista da educação, existe o reconhecimento do caráter crítico e questionador que deve ter o ensino de História. A BNCC propõe alguns elementos indispensáveis para as aulas de História: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Esses elementos podem estimular os estudantes a fazer uma leitura mais analítica dos fatos históricos. Assim, de acordo com o texto da BNCC é preciso “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2018, p. 401).

Isso pode ser propiciado, também, pela leitura da iconografia dos livros didáticos de História. A imagem incita à curiosidade, faz nascer perguntas, incentiva a busca pelo saber, faz descobertas, partilha experiências.

Considerações finais

A sociedade consumista do século XXI convive, cotidianamente, com um número excessivo de imagens. A televisão, o cinema, a *internet*; livros, revistas e jornais cada vez mais ilustrados, placas, faixas, *outdoors*, fotografias: tudo faz com que a cada dia exista mais dependência e necessidade de imagens definidas, vivas e estimuladoras. A imagem tornou-se linguagem e ferramenta imprescindível de comunicação.

Consequentemente, a escola, a relação professor e aluno, o livro didático, o ensino de História são desafiados pela gama de ícones dessa era imagética

A escola precisou de paradigmas novos no contexto do novo milênio. O ensino de História precisou renovar-se e buscar uma nova imagem. A História é a vida. São narrações, fatos, acontecimentos. A História é o passado e o presente. São imagens diversas construídas, desconstruídas e reconstruídas de homens, mulheres, crianças e velhos. Imagens de todo o tipo de gente em todo tipo de lugar. Imagens que nos ensinam a compreender, a nos posicionar, a valorizar, a perceber e, principalmente, questionar.

Quando se propõe ensinar História, uma condição básica é importantíssima: você não pode aprender História sem interrogá-la. Você não pode ensinar História sem permitir que ela te interroge.

O livro didático de História, componente da cultura escolar, com seus textos e contextos, com a inumerável iconografia que traz em suas páginas, precisa ser interrogado. É evidente que os livros didáticos de História estão apelando cada vez mais para formatações atraentes e ricas em recursos visuais alinhadas à narrativa histórica. No entanto, há sempre uma melhor análise a se fazer deste objeto rotineiro dos espaços do saber escolar, principalmente do anos finais do ensino fundamental, quando o adolescente está formando sua opinião sobre a vida, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre as coisas, apesar das aulas de História nesta fase do ensino continuarem sendo ínfimas para os objetivos que esta disciplina pretende alcançar.

A riqueza de imagens que a História oferece para o seu ensino é imensurável. Por isso, saber manipular e interpretar uma imagem é necessidade recorrente, numa sociedade onde grande parte dos valores são regidos por signos visuais. Assim, mesmo com um livro didático rico em ilustrações coerentes e problematizadoras, o papel de mediação do professor constitui-se fundamental para um melhor aproveitamento didático dessas imagens.

O mundo está para ser descoberto por todos. A pesquisa não é restrita unicamente aos cientistas.

Todos podem estar envolvidos na busca de desvendar detalhes e novidades. Descobrir o mundo através das imagens no ensino de História é uma aventura que vale a pena.

As reflexões aqui esboçadas precisam ser aprofundadas e desenvolvidas. A pesquisa sobre cultura escolar é vasta. O recorte aqui apresentado é uma das facetas de uma pesquisa mais abrangente, em andamento e feito a várias mãos. As compreensões e estudos sobre o livro didático de História e sua iconografia como elemento da cultura escolar é um debate que sempre estará aberto. Quiçá, estas pesquisas prosperem!

Referências

- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e Construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et. al.* (Org.). **Ensino de História** - Desafios Contemporâneos. 1ed. Porto Alegre: EST: Exclamação: ANPUH: RS, 2010, v. 1, p. 247-265.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. O processo de Avaliação dos livros didáticos – História. In: Simpósio Nacional da Anpuh. **História: Fronteiras** / Associação Nacional de História. São Paulo: Humanitas/FFLC/USP: ANPUH, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha. Uma imagem vale mais que mil palavras! In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C.F. S., VAINFAS, R. (orgs) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações, Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. n. 2, p. 177-229, 1990.
- DAHER, Edriane Madureira. **Cenas da escravidão: Imagens de Debret e o ensino de História no Distrito Federal - 2008 ao tempo presente**. Dissertação (Mestrado em História). Programa de pós-graduação em História. Universidade de Brasília, 2011.
- DAVIS, Melinda. **A Nova Cultura do Desejo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.
- DOMINGUES, Luiz Manoel. A produção do conhecimento histórico no livro didático: a exclusão da experiência e da utopia. In: BLAY, Ilana. **História e utopias**. Ilana Blay e Hohn M Monteiro. ANPUH, 1996
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **História e Historiografia da Educação o Brasil**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 49-75.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa, PO: Edições 70, 1999.
- LAJOLO, Marisa. **Livro Didático: um (quase) manual de usuário**. Brasília: Em Aberto, 1996.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Livros didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias. **Anais do II Seminário Internacional de representações sócias, subjetividade e educação e do IV Seminário Internacional de profissionalização Docente**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

MAUZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48, p. 125-144, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício de cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, Set./dez., 2016, p. 119-138

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

PAULILO, A. L. **Os manuais do professor como fonte de pesquisa. História: Questões & Debates**, Curitiba, Editora UFPR, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012.

RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, jul./dez. 2017.

SEGADILHA, Delcineide M. Ferreira; DIAS, David Silva. Livro didático e imagens: uma análise no Instituto Federal do Maranhão. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.107-133, jul./dez. 2018.

SILVA, Edileuza Moura. A questão do livro didático. In: BLAY, Ilana. **História e utopias**. Ilana Blay e Hohn M. Monteiro. ANPUH, 1996

SILVA, Edlene Oliveira. **Relações entre imagens e textos no ensino de história**. SÆculum - REVISTA DE HISTÓRIA [22]; João Pessoa, jan./ jun. 2010.

* Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-GO- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Membro do grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Mestre em História (PUC-GO). Graduado em História (UFT). Pedagogo (UNIFACVEST). Técnico em Assuntos Educacionais da UFT/Porto Nacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737722834785056> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1221-2353> E-mail: kaeserevangelista@gmail.com

** Professora Adjunta/PUC-GOIÁS-PPGE/EFPH- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade; Doutora em História Cultural/UNB. Mestre em Educação/UNICAMP-FE. Pedagoga/UCG (PUCGO). Líder do Diretório CNPq/PROPE/ Grupo de Pesquisa: Educação, História, Memória, Culturas em Diferentes Espaços Sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5736362178244406> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2220-9932> E-mail: zeneide.cma@gmail.com