

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL

JANE DE SOUSA CAMPOS

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE ICONOGRAFIAS:
estratégias didáticas para sua utilização

São Luís

2020

JANE DE SOUSA CAMPOS

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE ICONOGRAFIAS:

estratégias didáticas para sua utilização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa.

São Luís

2020

Campos, Jane de Sousa

Ensino de História por meio de iconografias: estratégias didáticas para sua utilização / Jane de Sousa Campos. – São Luís, 2020.

160 f.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa.
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST, Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

1. Ensino de História. 2. Fontes Iconográficas. 3. Imagens visuais – Leitura.
I. Título.

CDU: 94[37:028(084.1)]

JANE DE SOUSA CAMPOS

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE ICONOGRAFIAS:

estratégias didáticas para sua utilização

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em: 30/06/2020

BANCA AVALIADORA:



Prof. Dr. Yuri Michael Pereira Costa (Orientador)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno (Arguidor)
(PPGFP/UEPB)



Prof.^a Dr.^a Adriana Maria de Souza Zierer (Arguidora)
(PPGHIST/UEMA)

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Suplente)
(PPGHIST/UEMA)

Minha irmã Josélia Campos, você nunca será esquecida porque sempre a terei dentro do meu coração.

“[...] o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e com a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana.”

(SANTAELLA, 2014)

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo: pois vitórias foram conquistadas, derrotas foram superadas, amizades foram criadas e conhecimentos foram adquiridos. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, José Raimundo Campos e Inocência Alves de Sousa Campos pelo apoio, orações e incentivos.

Ao meu esposo João Rogério de Sousa, que nas horas mais difíceis motivou-me a prosseguir na caminhada sem olhar para trás.

Aos meus irmãos Jefferson, Joelma e Josélia, que sempre me incentivaram durante minha caminhada no mestrado. Também sou grata aos meus sobrinhos Gustavo, Davi e João Felipe pelas orações em prol da minha vitória.

Agradeço à historiadora Renata de Jesus Aragão Mendes pela atenção, carinho e colaboração com seus conhecimentos e reflexões na produção deste trabalho.

A minha prima Sheila Monteiro pela amizade e apoio na normalização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão – PPGHIST/UEMA pela contribuição nos estudos e transmissão dos conhecimentos.

Ao meu orientador Yuri Michael Pereira Costa, pela atenção, compreensão, apoio e pela importante contribuição durante o desenvolvimento deste trabalho, favorecendo assim o alcance dos meus objetivos. Não tenho palavras para agradecer toda atenção dispensada a mim desde o início desta jornada.

Aos professores de História do 1º ano, alunos, coordenadores e diretores das escolas Centro de Ensino Paulo VI e Colégio Universitário - COLUN que se dispuseram em atender-me com muito carinho e atenção.

RESUMO

A presente pesquisa visou a reflexão acerca da importância da leitura das fontes iconográficas e/ou imagens visuais inseridas nos livros didáticos de História. Este estudo teve como objetivo geral compreender como a prática de leitura das imagens visuais tem sido abordada pelos professores de História. São perguntas centrais aos problemas: podemos afirmar que o uso de imagens visuais, enquanto meio de ensino disponíveis nos livros didáticos de História, tem sido incorporado à prática pedagógica do professor em sala de aula? O que fazer para saber trabalhar com esse vasto campo da iconografia? Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de campo de natureza descritiva com abordagem quali-quantitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram observação direta não participante, questionários (professores e alunos), análise documental (dois livros didáticos) e entrevistas semiestruturadas (professores), aplicados no 1º ano do Ensino Médio nas escolas públicas de São Luís – MA, a saber: Centro de Ensino Paulo VI e Colégio Universitário – COLUN, tidas como escolas de aplicação (CAPs) das Universidades Estadual e Federal do Maranhão, respectivamente. Sob esse fundamento, a pesquisa teve como objetivos específicos relatar a abordagem dos livros didáticos e a percepção dos alunos acerca da utilização de imagens visuais como recurso pedagógico para o ensino de História; descrever como se dá o processo ensino-aprendizagem na escola por meio do uso dessas fontes; verificar junto aos professores se há investimentos na construção da competência para utilização dos recursos iconográficos. Neste sentido, ao conhecer as possíveis dificuldades e os desafios encontrados por parte dos professores na abordagem das imagens visuais em sala de aula, desenvolvemos como produto pedagógico um Caderno Temático intitulado *Lendo Imagens na Sala de Aula*, voltado para o apoio a professores com proposta de fomentar sua prática pedagógica quanto ao uso desse recurso visual. Ressaltamos que a intenção da pesquisa foi produzir nos docentes uma percepção e postura plural e interativa em sua práxis, que levem os seus alunos reconhecer o lugar das imagens visuais como evidência histórica.

Palavras-chave: Ensino de História. Fontes Iconográficas - Imagem visual. Leitura de imagem.

ABSTRACT

The present research aims to reflection about the importance of reading the iconographic sources and/or visual images inserted in textbooks of History. This study aims to understand how the reading practice of visual images has been approached by history teachers. There are some important questions about the problem: can we say that the use of Iconographies while teaching device available in textbooks of History, have been incorporated into the pedagogical practice of the teacher in the classroom? What to do to know how to work with this vast field of iconography? In this sense, It develops a field research of descriptive nature with qualitative-quantitative approach, whose data collection instruments were: direct observation not participant, questionnaires, analysis of documents (two textbooks) and applied interviews in the 1st year of high school in the public schools of São Luís-MA, namely: Paul VI Education Centre and University College-COLUN, regarded as application schools (CAPs) from the State and Federal Universities of Maranhão, respectively. Given this, the research had as specific objectives report the approach of textbooks and the students' perception about the use of the images as educational resource for teaching history; describe how the teaching-learning process in school through the use of these sources; check with the teachers if there are investments in the construction of competence for using of the iconographic resources. In this sense, to know the possible difficulties and challenges found in the teachers in the image-text approach in the classroom, it develops as pedagogical product a thematic copybook entitled Reading Images in the Classroom, aimed to support teachers with proposal to promote their pedagogical practices regarding the use of this visual resource. we emphasize that the intention of the research was to produce in the teachers, a perception and plural and interactive posture on their praxis, which leading their students recognize the place of images as historical evidence.

Keywords: History Teaching. Iconographic Sources – Image visual. Image Reading.

LISTA DE SIGLAS

COLUN - Colégio Universitário

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPs - Colégios de Aplicação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGHIST - Programa de Pós-graduação em História

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1	- As nove imagens disponíveis no conteúdo do Renascimento – (Coleção Conexões com a História).....	39
Quadro 2	- As doze imagens disponíveis no conteúdo do Renascimento – (Coleção Por dentro da História).....	44
Quadro 3	- Descrição das Coleções didáticas analisadas - Triênio 2018 – 2020 PNLD.....	50
Tabela 1	- Porcentagem do tipo de ilustrações presentes em cada vol. 1 do período renascentistas.....	58
Quadro 4	- Lista de Colégios de Aplicação.....	66
Quadro 5	- Relação dos Colégios de Aplicação - escolas investigadas.....	68
Quadro 6	- Perfil dos professores investigados.....	73
Quadro 7	- Tópico II – Resultado da Pergunta 04 - Na sua graduação você teve estudo voltado para leitura e interpretação das fontes iconográficas/imagens que acompanham os textos históricos?.....	73
Quadro 8	- Tópico II – Resultado da Pergunta 05 – Você conhece metodologias adequadas ao se trabalhar com as fontes imagéticas?..	74
Quadro 9	- Tópico II – Resultado da Pergunta 06 – Você acha que o uso da imagem auxilia no entendimento e interpretação da história, por quê?	76
Quadro 10	- Tópico II – Resultado da Pergunta 08 – Em sua opinião para se trabalhar com leitura e interpretação de imagem em sala de aula seria necessária uma capacitação ou não?	77
Quadro 11	- Tópico II – Resultado da Pergunta 10 - Na sua concepção ainda há resistência quanto ao uso da imagem em sala de aula?.....	80
Quadro 12	- Tópico III – Resultado da Pergunta 02 - Há uma variedade de fontes históricas (escritas, iconográficas: visuais e audiovisuais, orais e materiais). Qual a fonte que você mais utiliza?.....	81
Quadro 13	- Sinóptico do método de abordagem de três esferas de significados referentes a uma obra de Arte (Elaborado a partir de Panofsky, 2009, p.64 - 65).....	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Tipologia das imagens.....	53
Gráfico 2	- Propostas de leituras imagéticas.....	54
Gráfico 3	- Porcentagem das imagens “com valor didático” e “sem valor didático”, relacionadas ao conteúdo do Renascimento.....	58
Gráfico 4	- Resultados da questão: 1. O que é estudar História para você.....	92
Gráfico 5	- Resultados da questão: 2. Quais as dificuldades encontradas nesta disciplina.....	95
Gráfico 6	- Resultados da questão: 3. Você consegue interpretar ou ler uma imagem visual do período histórico renascentista? Qual?.....	97
Gráfico 7	- Resultados da questão: 4. Quais as imagens (pintura, gravura, charges, HQS, mapas e outras) contidas no livro didático você consegue entender a mensagem com mais facilidade?.....	99
Gráfico 8	- Resultados da questão: 5. Você acha que a leitura de imagem visual facilita o seu entendimento quanto aos fatos históricos?.....	101

LISTA DE FOTOS

Foto 1	-	Coleção Conexões com a História.....	37
Foto 2	-	Página da Coleção com proposta de leitura de imagem.....	40
Foto 3	-	Página da Coleção com proposta de leitura de imagem.....	41
Foto 4	-	Coleção Por dentro da História.....	43
Foto 5	-	Página da Coleção com propostas de leitura de imagem.....	46
Foto 6	-	Página da Coleção com propostas de leitura de imagem.....	47
Foto 7	-	Centro de Ensino Paulo VI – MA.....	64
Foto 8	-	Colégio Universitário – COLUN – MA.....	64
Foto 9	-	Distribuição dos questionários para alunos.....	70
Foto 10	-	Guerra do Contestado.....	79
Foto 11	-	Alunos do Colégio Universitário - COLUN- Colégio Aplicação da UFMA –MA.....	91
Foto 12	-	Alunos do Centro de Ensino Paulo VI – Colégio Aplicação da UEMA.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Mapa Conceitual – Caminho da Pesquisa.....	19
Figura 2	- A Primeira Missa no Brasil” (1860), do Pintor Victor Meireles.....	35
Figura 3	- Livros didáticos.....	50
Figura 4	- Método de classificação das imagens segundo Costa (2005).....	52
Figura 5	- Classificação das categorias das imagens com adaptações.....	57
Figura 6	- Mapa conceitual - Síntese da Metodologia.....	71
Figura 7	- Guia de Livros didáticos - Ensino Médio.....	102
Figura 8	- Recolhimento do Maná” - Nicolas Poussin.....	113
Figura 9	- Bisão de Altamira - pintura rupestre de Paleolítico do Norte da Espanha.....	115
Figura 10	- Cavernas de Lascaux na França- cenas de caça de animais.....	115
Figura 11	- Os egípcios e o além-túmulo.....	116
Figura 12	- Tapeçarias de Bayeux - (c. 1070-1080).....	116
Figura 13	- Os zumbis dos smartphones.....	118
Figura 14	- Alimentos “fortes e saudáveis”.....	119
Figura 15	- A busca (perigosa) pela “felicidade”.....	119
Figura 16	- Vale a pena acabar com o meio-ambiente em troca de dinheiro?.....	120
Figura 17	- Você pensa sobre o que você assiste na TV?.....	120
Figura 18	- O capitalismo como ele é.....	121
Figura 19	- Pisa: Alunos brasileiros 'estacionam' em leitura.....	124
Figura 20	- Multiplicidade de sentido na leitura.....	125
Figura 21	- Dilatar conceito de leitura.....	126
Figura 22	- Tipos de leitores.....	127
Figura 23	- Representação imagética leitor Contemplativo ou Mediativo.....	128
Figura 24	- Representação imagética- Leitor movente ou fragmentado.....	129
Figura 25	- Representação imagética Leitor Imersivo ou virtual.....	129
Figura 26	- Representação imagética - Leitor Ubíquo.....	130
Figura 27	- Erwin Panofsky.....	132
Figura 28	- A noção de Iconografia e Iconologia de Erwin Panofsky.....	133
Figura 29	- Método iconológico.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: um breve contexto histórico brasileiro	21
1.1 O perfil contemporâneo das Coleções Didáticas e suas abordagens frente as propostas de leituras imagéticas	33
1.1.1 Coleção <i>Conexões com a História</i>	37
1.1.2 Coleção <i>Por dentro da História</i>	43
1.2 Análises das coleções: um paralelo entre elas	48
1.2.1 Quanto à disposição da diagramação das imagens.....	50
1.2.2 Quanto ao método de classificação.....	51
1.2.3 Quanto à presença das propostas de leituras das imagens.....	54
1.2.4 Quanto à categoria ou função pedagógica das imagens.....	55
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	61
2.1 Resultados e discussões da pesquisa: realidades e desafios do uso da imagem nas relações entre professores, alunos e livros didáticos	72
2.1.1 Os professores e as imagens visuais na sala de aula.....	72
2.1.2 Os alunos e as imagens visuais na sala de aula.....	91
2.1.3 Os livros didáticos e as imagens renascentistas.....	102
CAPÍTULO 3 - LENDO IMAGENS NA SALA DE AULA: a produção do caderno temático do professor com roteiro para o uso de imagens no ensino de História	107
3.1 O Caderno Temático, sua estrutura e aplicabilidade	109
3.1.1 Capítulo 1 - História, Imagem e Leitura.....	111
3.1.2 Capítulo 2 - Conhecendo o Método iconológico de Erwin Panofsky.....	131
3.1.3 Capítulo 3 - A História contada por meio de iconografias: trabalhando as imagens visuais em sala de aula.....	136

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Carta de apresentação.....	151
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....	153
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos alunos.....	156
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores.....	157
ANEXO A – Matéria jornalística (Atos e Fatos) - Projeto Carrinho de Mão incentiva leitura em Paço do Lumiar	159
ANEXO B - Sugestão de grade de análise de imagens.....	160

INTRODUÇÃO

Eu continuo acreditando que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com os outros tipos de evidência, e que precisam desenvolver métodos de “crítica das fontes” para imagens exatamente como o fizeram para os textos, interrogando estas “testemunhas oculares” da mesma forma que os advogados interrogam as testemunhas durante um julgamento. (BURKE, 2004, p. 8)

Como bem refere Burke, podemos dizer que a História não se faz apenas com documentos escritos, mas também com documentos iconográficos e/ou imagens¹, que por sua vez se constituíram no decorrer do século XX como um elemento importante na construção do conhecimento histórico. Fica claro que as fontes históricas (escritas, orais, materiais ou iconográficas), quando trabalhadas juntas, somente têm a contribuir com a Historiografia. E na educação escolar, as imagens têm sido interrogadas? Elas referenciam o quê? Constroem o quê? Nesse caso, é importante que os historiadores e professores de História atentem seus olhares para as imagens visuais, pois, elas podem ser um grande instrumento educativo aliadas aos conteúdos verbais.

A pesquisa *Ensino de História por meio de Iconografias: estratégias didáticas para sua utilização*, tem como objetivo principal compreender como a prática de leitura das imagens inseridas nos livros didáticos de História, tem sido abordada pelos professores em sala de aula. Afinal, a imagem não deve ser tratada na sala de aula apenas como mera ilustração do conteúdo tradicional, mas sim enquanto linguagem específica com valor próprio e passível de análise criteriosa.

Cabe destacarmos aqui o pensamento de Baldissera (2010, p. 248) em seu artigo *Imagem e construção do conhecimento histórico*, no qual declara que:

Acostumados à função puramente ilustrativa das imagens, nos esquecemos de que elas também são fontes de informação, que podem dizer muito sobre o imaginário da época em que foram confeccionadas, ou sobre o entendimento que a sociedade, da qual o autor faz parte, tem sobre o assunto retratado. Além disso, a imagem nos dá a possibilidade de visualizar o próprio imaginário do autor da imagem, sobre o fato e sua época. Dessa forma, procuramos, nas imagens, através de suas mensagens icônicas, o que podem falar-nos de sua época.

¹ Santaella e Nöth (2008) diz que o mundo da imagem se divide em dois domínios: o primeiro domínio imagens como representações visuais: pinturas, desenhos fotografias, gravuras e as audiovisuais cinematográficas, televisivas, holo e infográficas; o segundo domínio imaterial das imagens na nossa mente: visões, fantasias imaginações e dentre outras. Diante da grande extensão do universo iconográfico e o seu sentido envolver inúmeros tipos de imagens e significados, a pesquisa em questão trata das imagens visuais inseridas nos livros didáticos, especificamente tem como pano de fundo o conteúdo histórico-Renascentista.

Deste modo, a fim de aperfeiçoar a ação docente, para que a imagem cada vez mais não fique mais relegada somente à condição de ilustração ou complementação de um texto desenvolvemos como produto pedagógico² o Caderno Temático *Lendo Imagens na Sala de Aula*, que subsidiará o professor no enfrentamento das dificuldades na análise ou leitura das imagens visuais. Este produto propõe como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados e como transformá-los em ações eficazes para solucionar os desafios no trabalho com imagens, que possivelmente são encontrados na sala de aula. Acreditamos que o estudo associado às imagens se tornou uma ferramenta muito importante, que pode ser utilizada pelos professores da Educação Básica, levando sempre em consideração que o uso deve ser significativo.

Segundo Ferreira e Franco (2013, p. 152), “aprender a ler e interpretar imagens pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos.” Dessa forma, os autores apontam um caminho aberto para o professor, de maneira que usem as imagens como conteúdo para o ensino de História, e lancem mão de uma mediação didática transparente e autêntica. Afinal, ensinar História nunca foi uma tarefa fácil, principalmente nos dias atuais, em que os alunos estão imersos em uma sociedade fascinada pela tecnologia.

Em vista disso, a preocupação com o uso de imagens no ensino de História não é novidade no Brasil. Jonathas Serrano (1931, p. 11) destaca que: desde a década de 1930 instigava a um ensino aos recursos audiovisuais como proposta de inovação e aprendizagem menos conteudista. Isso, ao afirmar que “pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções.” O ensino conteudista gradativamente começou a perder seu espaço. Hoje não cabe mais alunos memorizando datas, nomes e eventos históricos; todo o conhecimento deve ser construído por meio de pesquisa nas diversas fontes disponíveis a partir de análises, sínteses, deduções e discussões propriamente ditas.

Em consonância com essa perspectiva, Abud (2003, p. 188) defende que “as imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva.” De fato, as imagens já dominam a ampla maioria das páginas dos livros didáticos, devendo vir sempre conectadas com um texto a explicando, pois, “toda imagem é histórica” e merece ser questionada e analisada, uma vez que nenhum documento é neutro como qualquer, objeto historicamente

² A produção de materiais didáticos é uma modalidade de Pós-Graduação que se expandiu recentemente nos Mestrados Profissionais de História. O mestrando passa pela experiência de produzir um material didático ou paradidático, a fim de subsidiar o ensino da disciplina de História com novas metodologias, abordagens e superação da passividade e transmissão conteudista do ensino escolar.

elaborado pelo homem.

É bem verdade, muito já se escreveu sobre o uso de imagens como subsídios dos professores para definirem suas estratégias pedagógicas. No entanto, estas estratégias têm sido praticadas em sala de aula? É importante destacar que a temática supracitada incita esta pesquisadora em virtude da sua própria formação acadêmica. Bacharela em Biblioteconomia pela UFMA, curso em que se tem oportunidade de conhecer, por meio das disciplinas Formação de leitores, História do Livro e das Bibliotecas e Arquivística, a temática do uso de imagens e as lacunas ainda existentes, as quais, inclusive, esta pesquisa poderá contribuir para amenizar. Outro fator que colaborou com a afinidade pelas imagens foi o envolvimento desta pesquisadora com um projeto de leitura³, no qual foi idealizadora e coordenadora. Afinal, o atrativo mais evidente nos livros infantis para influenciar o ato de ler da criança são as imagens. Antes de aprender a ler, a criança se interessa somente pela imagem. Então, questionou-se: será que há uma perda da comunicação visual (ou não) dos alunos, à medida que crescem?

Seguindo esse pensamento, com o caminho aberto pelo Mestrado Profissional em História, surgiram as inquietações que nortearam o interesse por esta pesquisa, problematizadas, de forma sintética, nas seguintes questões: Qual a função da imagem em sala de aula, ainda puramente ilustrativa (ou não)? Como se dá a prática da leitura de imagens inseridas nos livros didáticos pelos professores de História? Qual a estratégia didática definida ao ler imagens com os alunos? E de que modo é possível formar leitores capazes de construir relações de sentido entre texto escrito e imagem?

Neste sentido, a pesquisa se propôs investigar as práticas pedagógicas dos professores diante do uso das imagens visuais inseridas nos livros didáticos de História; relatar a abordagem dos livros didáticos e a percepção dos alunos acerca da utilização de imagens visuais como recurso pedagógico para o ensino de História; descrever como se dá o processo ensino-aprendizagem na escola por meio do uso dessas fontes; verificar junto aos professores se há investimentos na construção da competência para utilização dos recursos iconográficos.

Para tanto, caracterizamos a pesquisa como de campo, de natureza descritiva com abordagem quali-quantitativa. Ademais, a escrita dessa dissertação conta com algumas fotografias produzidas durante a pesquisa, tais como: das coleções didáticas e o período de observação do estudo empírico em sala de aula.

Assim, a dissertação foi desenvolvida em três capítulos, que norteiam desde o uso de imagem no ensino de História até a produção do produto pedagógico. Cada capítulo dispõe

³ Projeto “Carrinho de Mão” – Projeto social de Incentivo à Leitura no Município de Paço do Lumiar – MA realizado durante os anos de 2007 e 2008. Ver Anexo - A.

das seguintes abordagens:

No *primeiro capítulo*, refletimos sobre o uso de imagens no Ensino de História e seu reflexo nas publicações no âmbito da cultura escolar brasileira. Analisamos o objeto cultural, que é o livro didático de História, com objetivo de verificar os formatos das propostas de leituras imagéticas disponíveis nas coleções didáticas investigadas, em conformação com o que preceitua o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com isso, foram analisadas duas coleções didáticas das escolas investigadas: *Conexões com a História* (Editora Moderna) e *Por dentro da História* (Editora Educacional). As bases teóricas fundamentaram-se em: Bittencourt (2013, 2009); Abud (2003); Paiva (2004); Burke (2004); Ferreira e Franco (2008); Bueno (2011); Zierer (2003); Azevedo e Lima (2011); Joly (2009); Santaella e Nöth (2008); Mayer (2001) dentre outros.

No *segundo capítulo*, apresentamos a pesquisa de campo, seus resultados e discussão frente à realidade e desafios do uso de imagem nas relações entre professores, alunos e livros didáticos. Na presente pesquisa, o espaço de atuação foram duas escolas públicas de São Luís – MA: *Centro de Ensino Paulo VI* e *Colégio Universitário – COLUN*, consideradas escolas de aplicação das Universidades Estadual e Federal do Maranhão, respectivamente. Para tanto, as discussões dos resultados foram representadas por meio de tabelas, quadros e gráficos, a partir das análises qualitativas e quantitativas dos dados. Os referenciais de estudos e análises foram: análise documental (coleções didáticas), os questionários, as entrevistas semiestruturadas e as observações diretas. Para os estudos sobre os aspectos metodológicos propostos para o delinear da pesquisa, buscamos as preposições de Lakatos e Marconi (2017), Gressler (2007), Triviños (2006), Minayo (2004) dentre outros.

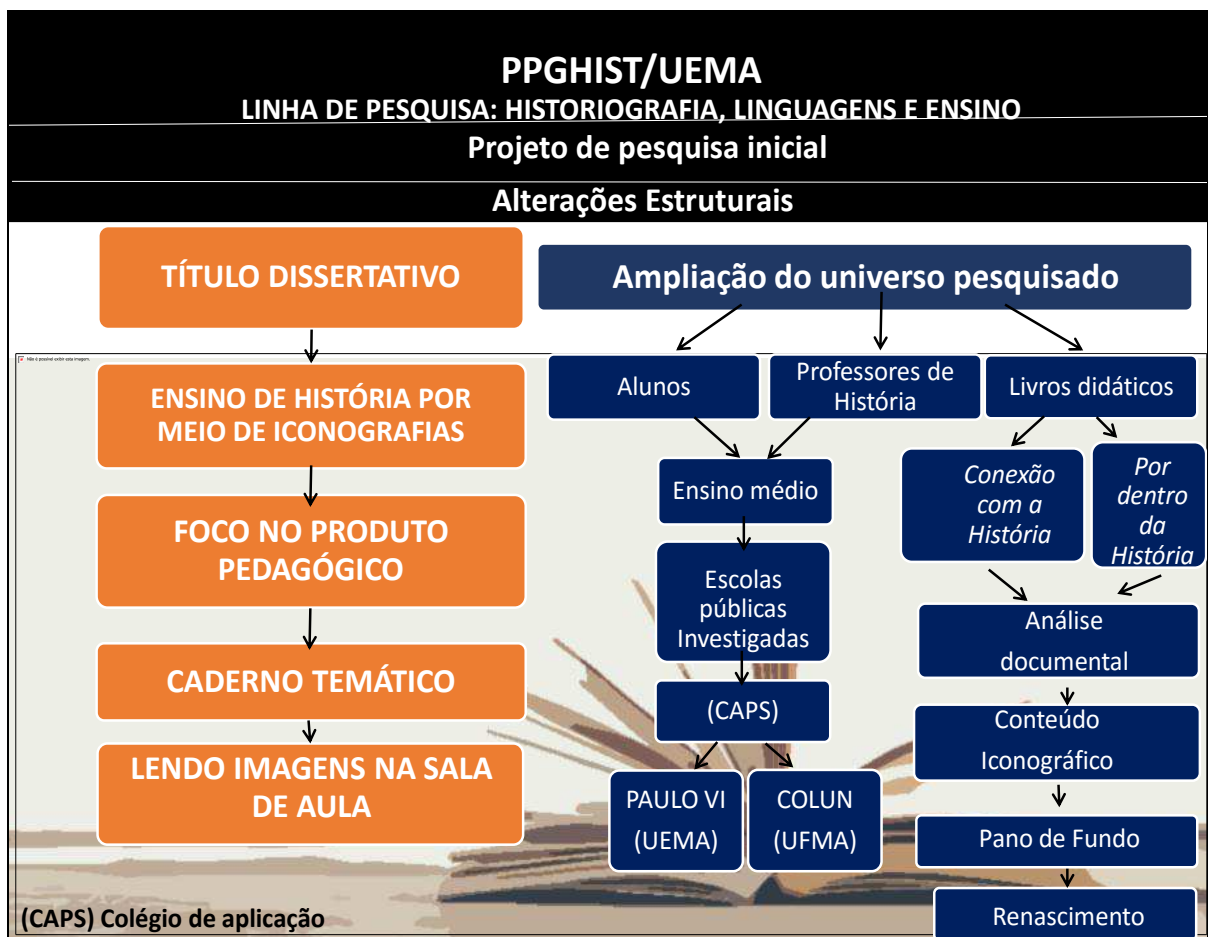
No *terceiro capítulo*, discorremos sobre a produção do material didático de apoio ao professor, como cumprimento para as atividades do Mestrado Profissional em História-PPGHIST - UEMA. O Caderno Temático foi intitulado: *Lendo Imagens na Sala de Aula: estratégias didáticas para sua utilização*. Este produto/Caderno procura, fundamentalmente, pensar a relação entre a teoria e a prática no uso de imagem no ensino de História, a fim de conduzir o professor para a prática da leitura de imagem de modo mais sistemático e significativo. No Caderno, propomos atividades que foram trabalhadas a partir de análises fundamentadas no método iconológico do renomado historiador da arte o alemão Erwin Panofsky. A escrita deste capítulo, além de Panofsky, pautou-se em: Manguel (1997, 2001), Freire (2003), Chartier (2001); Ana Mae Barbosa (1988) e dentre outros.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa apresentou-se viável tanto na teoria quanto na prática, preenchida por dados e informações reputados relevantes. Este estudo abre

possibilidades para debates, reflexões e aprimoramentos, com as práticas de leituras e análises de imagens visuais e diferentes linguagens inseridas nos livros didáticos de História. Por tudo isso coaduna com a linha de pesquisa *Historiografias, Linguagens e Ensino* do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, preenchendo os requisitos do mesmo, uma vez que remete a estudos acerca da discussão de múltiplas linguagens ou novas linguagens, práticas de Ensino de História na Educação Básica e formação de professores.

E para melhor compreensão da pesquisa e seu itinerário, disponibilizamos abaixo uma estrutura gráfica ou mapa conceitual do caminho da pesquisa.

Figura 1 - Mapa Conceitual – Caminho da Pesquisa.



Fonte: A autora.

“Aprender a ler e interpretar imagens pode nos oferecer caminhos para ensinar História e melhor compreender o mundo em que vivemos.”

(Ferreira e Franco, 2013)

TREINE O SEU OLHAR!



“Tempo”, obra de Pieter Cornelis – 1810. ⁴Esta imagem foi intitulada *Tempo*. Localize nela partes ou elementos em que esteja representada a questão do tempo.

⁴ Modelo de proposta de leitura retirada da Coleção didática *História Global: Brasil e geral*, autor Gilberto Cotrim, 2010.

CAPÍTULO 1 - O USO DE IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: um breve contexto histórico brasileiro

A iconografia é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico. São registros com os quais historiadores e professores de História devem estabelecer um diálogo contínuo. (PAIVA, 2004, p. 17)

Ao mesmo tempo em que a Escola dos Annales⁵ propôs uma História iconográfica, exigiu que a Historiografia passasse a considerar outras linguagens, e conseqüentemente, que os historiadores pudessem refletir sobre as várias possibilidades inerentes ao saber historiográfico. Para Paiva (2004), não cabe mais às novas gerações de historiadores e professores continuarem com a “invisibilidade do visual⁶”, visto que as imagens, como recursos pedagógicos, possibilitam um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e enriquecedor, principalmente na atual conjuntura da sociedade considerada como “civilização da imagem.”

Segundo Aumont (2001, p. 14), “é banal falar de ‘civilização da imagem’, mas essa expressão revela bem o sentimento generalizado de se viver em um mundo onde as imagens, são cada vez mais numerosas, mas também, mais diversificadas e mais intercambiáveis.” Neste sentido, a propagação da imagem e os anseios da cultura contemporânea também se refletiram no espaço escolar, visando buscar novas formas de aprendizagens aliadas a esse recurso pedagógico.

Theodoro (2005), em seu artigo *Educação para um mundo em transformação*, nos lembra que não podemos esquecer que a escola em outro momento foi planejada para atender uma sociedade que vivia em um ambiente de conhecimento muito mais estável do que atual.

Destarte, é constante a necessidade de se evoluir cognitiva e permanentemente as práticas pedagógicas, que requerem mudanças. Atualmente, o professor convive com novas demandas de organização do conhecimento, que o leva a adaptar e/ou mudar suas técnicas de abordagens. Sendo assim, o educador precisa não apenas se adequar a “civilização da imagem”, como ter acesso a metodologias que lhe possibilitem saber usar adequadamente todo o potencial oferecido pela imagem.

⁵ Década de 1920, um grupo de historiadores liderados por Lucien Febvre e Marc Bloch criou a Escola dos Annales, que propunham novas abordagens e novos objetos na pesquisa histórica.

⁶ Burke (2004) – Faz menção desta expressão em seu livro intitulado *Testemunha ocular: história e imagem*, ao lembrar da fala de um historiador da Arte (não mencionado) que declara que, apesar das novas testemunhas para a escrita da História, muitos historiadores preferem lidar com textos e fatos políticos ou econômicos. Tal fato torna as fontes iconográficas invisíveis e desprezíveis como evidência histórica.

É importante reconhecermos que, gradativamente está ocorrendo uma pretensa ruptura do ensino de História eminentemente tradicional, caracterizado por modelos de interpretação e memorização sucessiva. Podemos aferir isto com base nas mudanças teórico-metodológicas que permeiam a disciplina, com ênfase na relação entre passado e presente, pelo rompimento com a linearidade e pela consulta a fontes de diversas naturezas.

Contudo, apesar das novas tendências na produção Historiográfica, ocorridas desde ano de 1929, somente nas últimas décadas deste século as produções bibliográficas sobre as imagens no livro didático deram um salto. O estudo com imagens no ensino de História ganhou força, como recurso pedagógico no Brasil, somente a partir da década de 1980, mais precisamente em 1997, quando foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs.

Nessa perspectiva, os PCNs/1997 - que estabeleciam a formação de professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental - já faziam menção de desenvolver atividades com diferentes fontes de informação, a partir de orientações embasadas no método iconológico⁷ do historiador da Arte, o alemão Erwin Panofsky.

Com isso, mediante orientações dos PCNs, caberia ao professor como tarefa, criar possibilidades para o aluno “dominar procedimentos de **pesquisa escolar** e de produção de textos, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e **registros** escritos, **iconográficos**, sonoros e materiais”. (BRASIL, 1997, p. 45, grifo nosso). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) asseguravam que o trabalho escolar desenvolvido com o auxílio de diferentes fontes e linguagens, seria propício para ser desenvolvido em todos os níveis da Educação Básica.

Neste sentido, importantes transformações e disseminações de estudos já ocorreram de forma a destacar a importância da imagem na História, voltada para a discussão das fontes de pesquisa trabalhadas pelo historiador. Dentre estas, as atenções dadas às fontes iconográficas/ou imagens visuais ganharam amplitude como objetos de estudo para a História da Educação.

Segundo Bittencourt (2013, p. 360), “o uso de imagens iconográficas tornou-se recorrente no ensino de História em nosso país, tendo um crescimento significativo a partir da segunda metade do século XX.” A partir de então, as atuais Propostas Curriculares Nacionais pautam-se em características e possibilidades de trabalho para o professor enquanto pesquisador

⁷ Panofsky (2009) - Método de análise de leitura de imagem com três níveis de compreensão. Cf. o capítulo 3.

das mais diversas fontes e novas linguagens⁸. Para isso, a pesquisa com as imagens e/ou fontes iconográficas não ficou mais relegada somente ao campo acadêmico, mas ganhou espaço no campo escolar enriquecendo demasiadamente a prática do ensino de História.

Nessa perspectiva, Ferreira e Franco (2008, p. 89) salientam que “no caso dos cursos de História, o que se verifica é uma constante preocupação com a integração entre as duas formações⁹: a do pesquisador e a do professor.” Para esses autores, a complexa relação entre o professor e a pesquisa precisam ser superadas, tendo iniciativas que possam agregar as duas formações. Sabemos que a pesquisa exige mais do professor, contudo, ao trabalhar com as imagens visuais, contemplará procedimentos investigativos que lhe proporcionarão uma concepção mais indagativa. Ademais, a aproximação da pesquisa com o ensino valoriza uma abordagem interdisciplinar, considerada preponderante para o uso das fontes e novas linguagens no ensino de História. Assim, o professor ao trabalhar atividades com pesquisa em sala de aula, estará valorizando um ensino articulado com a iniciação a práticas de investigação.

O exercício de conhecer, a partir de um processo de ensino articulado com a iniciação à investigação em decorrência das exigências de conhecimentos referentes às linguagens utilizadas em sala de aula, contribui para uma aprendizagem significativa do aluno, pois faculta a estes saberes à leitura e compreensão do mundo que o cerca. (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 57)

Então, o que se propõe, não é transformar nem o professor e nem o aluno em um historiador, mas abrir possibilidades de reflexões, questionamentos, comparações e interpretações acerca dos eventos humanos, por meio do uso de novas linguagens e fontes, os quais já confrontam a Ciência da História há quase um século. Quanto à incorporação e o posicionamento dos professores ao uso das novas linguagens e fontes, os autores ainda declaram que:

No decorrer dos últimos 20 anos, as fronteiras disciplinares foram questionadas e os saberes religados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico. Hoje esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e possibilidades. Esse processo de transformação na produção do conhecimento envolve um novo conceito de ensino e aprendizagem, no qual o ensino e pesquisa e a articulação entre teoria e prática devem estar presentes, evitando assim que as inovações no ensino obscureçam a consistência que deve marcar uma boa explicação histórica. (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 59)

⁸ Rocha (2015) – Esta expressão “novas linguagens” -surgiu aplicada no ensino de História no Brasil entre os anos de 1980 e 1990. Remete a composição heterogênea da denominação de filmes, história em quadrinhos, imagens, pinturas, músicas e dentre outras fontes. Sendo, ela reduzida no final do século XX apenas para Linguagem.

⁹ Para aprofundar na discussão uma sugestão de leitura sobre o tema é o livro de Marli André (org.), intitulado *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*.

Percebemos que o uso das imagens e/ou novas linguagens no ensino de História não é algo novo, embora seja na prática ainda restrito, apesar do campo da Pesquisa. Para tal, os professores de História devem promover com mais frequências análises, interpretações e interrogações das imagens visuais, uma vez reconhecida o peso de sua contribuição para a compreensão do passado e suas relações com o tempo presente.

Em vista disto, Rocha (2015) em seu artigo *Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História*, faz um interessante levantamento de um estudo das publicações de artigos ocorridos entre a década de 1970 - 1990, levando em consideração as práticas e reflexões que envolvem o uso de novas linguagens no ensino de História. Até a década de 1970, as novas linguagens eram tratadas como recursos didáticos no meio acadêmico, conforme relata a mesma autora que:

Desde o final de 1980 as linguagens vêm ganhando destaque em publicações sobre o ensino de História no Brasil. Sob a denominação de “linguagem” ou “novas linguagens”, o olhar do professor e do pesquisador do ensino de História vem se voltando para alternativas à tradicional e tão criticada exposição didática oral, presente nas aulas de História. (ROCHA, 2015, p. 97)

Diante das pesquisas desenvolvidas, diversos historiadores da área do ensino constataram que o saber ensinado não estava se adequando às novas demandas e nem mesmo conferindo sentido às experiências dos alunos. Nesse sentido, passaram a considerar outras linguagens e fontes de informações, necessários à construção de conhecimento histórico, visando com isso o uso de novas estratégias didáticas, a partir das quais fossem levados a trabalhar com seus alunos de forma mais dinâmica a complexidade do ensinar História.

Deste modo, propuseram formar grupos de pesquisas, adotando as reflexões de suas práticas docentes a respeito das concepções teórico-metodológicas inerentes ao saber-fazer da História.

De acordo com Rocha (2015), nas décadas finais do século XX, as novas linguagens ganharam visibilidade no ensino de História por meio dos trabalhos publicados por diversos pesquisadores, tais como Selva Guimarães Fonseca (1990) em *Ensino de História: diversificação de abordagens*; Carvalho (1986) em *Aprender quais Histórias?* e Marcos Silva (1986) em *O trabalho da linguagem*. Ademais, Rocha destaca ainda em sua discussão três produções que tratavam dos assuntos de Histórias em quadrinhos, música e cinema, respectivamente, Napolitano (1987); Neves (1985) e Silva (1985)¹⁰. Daí, outros trabalhos de

¹⁰ Trabalhos que não foram analisados aqui. Apenas, citados pela autora Rocha (2015).

pesquisadores e historiadores da educação, foram sendo apresentados e conhecidos em torno desta temática, na qual podemos citar após a década de 1990: Circe Bittencourt (1997) em seu livro intitulado *O Saber histórico na sala de aula*; Antonia Terra (1997) em seu artigo *História e dialogismo*; Ana Mae¹¹ (1991) em seu livro intitulado *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*, dentre outros.

Em vista do exposto, ao longo desse período, o alargamento da concepção de fontes no ensino de História foi difundido nos *Encontros, Simpósios, Congressos e Seminários de História*, sendo que toda ação educativa contribui para uma nova percepção em relação ao uso das imagens como evidência histórica no contexto escolar no Brasil.

Por causa disso, os pesquisadores tentam corrigir a indiferença que por muito tempo marcou esses registros históricos visuais, os quais ficaram desprovidos de uso e debates em sala de aula. No entanto, o tratamento dispensado a este recurso didático, envolve uma série de questões arraigadas na nossa cultura escolar¹². Por um lado, temos a presença de um currículo¹³ ainda tradicional, com uma quantidade vasta de conteúdo a ser ensinado. Por outro lado, há ainda no contexto escolar a aversão a outras fontes de conhecimento histórico, o que também envolve uma série de fatores.

Com fulcro nesse cenário de disseminação dos estudos sobre as diversificadas fontes históricas iconográficas e/ou linguagens, no que diz respeito ao estudo com imagens ou leituras imagéticas, vários pesquisadores e historiadores da Educação detiveram um novo olhar para esse universo iconográfico. Para tanto, as suas publicações estão pautadas, dentre outras coisas, em estratégias didáticas definidas para análise ou leitura de imagens, dando a elas abordagem interdisciplinar.

Antes de tecermos as considerações de metodologia ou procedimentos de leitura/análise de imagem que permeiam algumas produções bibliográficas, é pertinente conceituarmos a priori o termo¹⁴ “imagem”.

Observamos que o termo “imagem” se tem misturado ao termo “iconografia”, ou vice-versa, o qual o primeiro impera na maioria das publicações. Isso implica em alguma coisa?

¹¹ Ana Mae Barbosa - é a principal referência no Brasil para o ensino da Arte. Para ela, a arte não consiste somente em desenvolver a criatividade, mas também, envolve leituras e interpretações da obra, isto é, desconstruir para reconstruir.

¹² Assunto discutido com maestria por Dominique Julia (1995) – em seu artigo intitulado em *A cultura escolar como objeto Histórico*.

¹³ O Novo Ensino Médio - oferece um currículo que contempla uma formação geral, orientada pela BNCC – no entanto, percebemos que tais propostas já oficializadas restringe o potencial da disciplina de História. E fica a pergunta: quais serão os saberes e os hábitos requeridos de um futuro professor de História?

¹⁴ Os significados dos termos -iconografia, iconologia, leitura de imagem, letramento visual e alfabetização visual serão explorados no capítulo 3, intitulado *Lendo Imagens na Sala de Aula*.

De fato, não! É apenas o emprego contemporâneo do termo, sabendo que os dois termos têm sentidos idênticos, mas que nos remetem a uma composição heterogênea de significados.

É importante ressaltar, que a própria concepção de imagem contemporânea é anterior ao surgimento da conceituada “civilização da imagem”, que se dá, particularmente, com a televisão, publicidade ou mídia. Nesse sentido, limitá-la é negar-lhe a diversidade como produto de toda a História da Humanidade (JOLY, 2009). A imagem foi a primeira forma de expressão do homem, que se deu, inicialmente, através das pinturas rupestres, encontradas em diversas cavernas espalhadas pelo mundo. Então, pensar em imagem é ativar as várias formas de representações deixadas pelo homem no decorrer da sua História. Assim, temos a imagem transformada em fonte de informação, fazendo parte de toda uma cultura. A partir desta compreensão, vejamos como Baldissera (2010, p. 247, grifo nosso) a conceitua:

A palavra “imagem” traz consigo também outras palavras que não necessariamente, significam a mesma coisa. Por exemplo: figura, ícone, gravura, ilustração, pintura, fotografia. Pode para muitos remeter a uma escultura. **A palavra imagem vem do latim, imago.** O seu significado, e, portanto, **a sua origem, está ligada ao aspecto sagrado**, pois se refere a uma máscara de cera feita à semelhança do morto, à qual triunfa sobre a morte, perpetuando assim sua existência terrena.

Até o século XVI, a imagem se referia apenas a trabalhos ligados a religião ou inserido em um contexto religioso. Porém, com o tempo ressignificou o seu sentido de forma mais amplo.

“Toda imagem é histórica”. Quem nunca ouviu falar dessa frase? Entendemos com isso que cada imagem tem uma História a contar, seja ela no formato de máscaras, seja no de bonecos de cera¹⁵ da Idade Medieval. Em pinturas, gravuras, filmes, fotografias, esculturas, arquiteturas retratam a expressão do homem em uma dada época. São testemunhos vivos de acontecimentos históricos marcados por questões políticas, religiosas e culturais reproduzidos em todo tempo.

Segundo Joly (2009, p. 13), “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação [...]. O mais impressionante é que apesar da diversidade de significações da palavra, conseguimos compreendê-la.” Nesse sentido, podemos afirmar que a sociedade hoje se traduz principalmente na visualidade, possuindo um potencial de comunicação e informação que se adequadamente utilizado, gera conhecimento histórico.

¹⁵ Lembra-nos o historiador Carlo Ginzburg (2001) o período da Idade Média por meio dos bonecos de ceras, o qual apresenta o sentido duplo da representação que expressa ausência de algo e visibilidade de algo, como, por exemplo, o rei morto e sua presença, pois o boneco é como se o rei estivesse lá. Suas reflexões sobre representações são tratadas em seu livro intitulado - *Olhos de madeira - nove reflexões sobre a distância*.

Para Santaella e Nöth, (2008, p. 14) “na realidade, o código verbal não pode se desenvolver sem imagens. O nosso discurso verbal está permeado de imagem ou, como Peirce¹⁶ diria, de ‘iconicidade’.” Desta forma, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos- metodológicos, que consideram a potencialidade do recurso visual, e, conseqüentemente, contribuem para romper com certos paradigmas que a impedem de galgar outros horizontes.

De acordo com as considerações de Joly (2009, p. 28), somos informados que “[...] para compreender melhor as imagens, tanto a sua especificidade quanto as mensagens que veiculam, é necessário um esforço mínimo de análise.” Seguindo este raciocínio, trabalhar com análise de imagem requer atenção e algumas orientações específicas, pois sua decifração exige um olhar atento e aguçado, o qual possa levar a uma reflexão para além do que se ver explicitamente. Afinal, ver uma fonte histórica implica reflexão e tempo, ou seja, filtrar as informações de forma mais precisa, a fim de evitar anacronismos. Com isso, o professor ao utilizar a análise de imagem em sala de aula, precisa ter em mente os procedimentos necessários no processo de ensino-aprendizagem, de forma que o conduza a uma leitura mais interativa, prazerosa e significativa.

A análise ou leitura de imagens promove compreensão, entendimento, significado e conhecimento. Precisa ir além do que se vê, rompendo com a superficialidade do visível e imediato. Segundo Azevedo e Lima, (2011, p. 72) “é necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, levando seus alunos a prestar atenção, comentar, descrever, problematizar o que veem [...]” Para que isso aconteça da maneira mais adequada, o futuro professor necessita ter acesso à formação aliada às práticas de pesquisa. Assim, o professor-pesquisador deverá realizar perguntas que possam dar consistência ao ofício do historiador na pesquisa científica.

Com isso, é pertinente enfatizar sobre os procedimentos de leitura de análise do historiador com o seu objeto pesquisado a partir de rastro e indícios¹⁷ na construção de sua pesquisa histórica. Para tanto, Zierer em seu artigo intitulado *Conquistas e Desafios da História como Disciplina no século XXI*, enfatiza essa ideia que:

¹⁶ Santaella e Nöth (2008) em seu livro intitulado: *Imagem, cognição, semiótica, mídia* utiliza as concepções teóricas de Peirce, filósofo, físico e matemático que formulou sua teoria semiótica, isto é, o estudo dos signos e dividiu os ícones em puros e signos icônicos ou hipóícones, que se subdividem em imagem, diagrama e metáfora. Essa discussão está no campo da Semiótica que não contemplar a nossa pesquisa em questão.

¹⁷ Burke (2004) – lembra-nos que há meio século o historiador holandês Gustaaf Renier, (1892 – 1962) sugeriu substituir a ideia de fontes pela de indícios. O termo “indícios” refere-se a manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, passagem, pinturas, gravuras, isto é, toda informação registrada em qualquer suporte que sirva como prova.

Importantíssima nesta maneira de se ver a História é a nova concepção do documento. Ele por si só nada vale, é o historiador que realiza um verdadeiro **papel de detetive** através da interpretação que faz, procurando perceber **porque tal documento foi produzido, qual o local de sua produção, qual a sua relação com outras fontes e também escutando seus silêncios e lacunas.** (ZIERER, 2003, p. 23, grifo nosso)

Essa postura investigativa deve ser levada em consideração na análise da imagem em sala de aula pelo aluno. Questionamentos precisam ser feitos, para que a imagem venha ser compreendida em sua completude. Enquanto documento histórico a imagem deve responder a determinadas questões-problemas elencadas pelos professores, para assim o contexto do objeto de que se trata venha conferir sentido às experiências vivenciadas pelos alunos no presente. Afinal, Litz (2009, p. 19) acrescenta que, “quando somos colocados frente a um material iconográfico, precisamos refletir: um ícone possui ideias, foi produzido por alguém, com determinado objetivo.”

Desta forma, ao fazer uso de quaisquer fontes iconográficas ou linguagens em sala de aula, é função do professor explorá-las e utilizá-las apropriadamente, em diálogo com o conteúdo escrito, para serem interpretadas adequadamente, de acordo com o contexto ao qual se refere e fazendo as relações possíveis entre passado e presente.

É importante ressaltar que embora existam diversas formas de análise de leitura de imagem, nenhuma delas é suficiente sozinha, porque para se chegar a uma interpretação mais abrangente, todas deverão combinar-se para se complementarem.

Assim sendo, a maioria das publicações vinculadas a esta temática para o ensino de História, se dispôs de critérios e métodos orientados a partir desse olhar investigativo. Nesse caso, cabendo ao professor, entre outras coisas, realizar a leitura de imagem junto a seus alunos de maneira mais didática e prática.

Seguindo esse raciocínio, verificamos a disposição de algumas metodologias de análise leitura de imagens orientada por historiadores da educação. Temos como parâmetros a priori, o livro de Eduardo França Paiva, intitulado *História e Imagens*, orienta o professor de História para a seguinte reflexão sobre análise de imagem:

Mas é certamente fundamental que nunca esqueçamos de fazer aos registros históricos iconográficos ou não, as perguntas que caracterizam o início de todos os nossos trabalhos e de nossas reflexões. **Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como?** A essas perguntas deve-se, contudo, acrescentar outros procedimentos. (PAIVA, 2004, p. 18, grifo nosso)

Observamos que o livro de Paiva (2004) traz um roteiro básico quanto a análise do objeto pesquisado, limitando-se a uma abordagem mais teórica. De fato, contávamos com uma

explicação mais abrangente, e diferentemente dos livros didáticos apresentados dentro das suas limitações, pois trabalha vários conteúdos. O autor ainda deixa claro a necessidade do professor em sala de aula se submeter a essas perguntas, caso contrário, comprometerá todo o sentido do objeto histórico. Convenhamos que o processo de interpretação de uma imagem requer maiores riqueza de detalhes. E, por esse motivo, o professor em sala deve explorar a imagem para além de sua forma descritiva¹⁸.

Já Bittencourt (2013), em seu artigo *Livro didáticos entre textos e imagens*, propõe como sugestão na leitura de imagem a verificação das análises realizadas por outros historiadores que se dedicaram nesta temática, tais como Miriam Moreira Leite, Maria Luiza Tucci Carneiro e Boris Kossoy, entre outros da pesquisa na área de ensino de História. Adiante, explica categoricamente como o professor deve proceder na análise de imagem, ao declarar que:

Dessa forma, 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 interferência [...] o observador fará uma leitura geral da ilustração[...]. Partindo desta leitura inicial e interna da própria ilustração, torna-se possível especificar seu conteúdo: tema, personagens representados, espaços, posturas, vestimentas [...]. Na sequência passa-se para uma leitura externa [...], os alunos deverão responder a perguntas: como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Quando foi realizada? [...] na continuidade da leitura externa pode-se então realizar uma leitura do documento como sujeito, quando se articula a leitura da ilustração com a do livro didático como um todo. Como a ilustração está contida no livro didático? Como está diagramada na página? Qual a relação entre o texto e a ilustração [...]. (BITTENCOURT, 2013 p. 86-88)

Estas instruções¹⁹ seguem os critérios estabelecidos pelo método iconológico de E. Panofsky²⁰. Os atos para análise são sempre os mesmos, tais como: descrever o que se vê na imagem; analisar; perceber os detalhes; interpretar possibilidades de ideias; fundamentar buscando respostas e revelar criando uma nova visão.

Paiva e Bittencourt, ainda que tenham reflexões diferentes em suas orientações de análise imagéticas, não deixam de seguir os mesmos princípios de busca que parte um historiador. Seguindo esse modo, dificilmente o analisador incorrerá no distanciamento do contexto histórico da fonte investigada.

¹⁸ Pode ser designada por função descritiva – a imagem contribui para apresentar em detalhe a realidade (pessoa, paisagem...), isto é, simples descrição ou enumeração dos seus elementos.

¹⁹ Um bom material didático com instruções e sugestões para analisar um objeto iconográfico da autora Valesca Giordano Litz - professora de História na rede Estadual de Educação do Estado do Paraná. Este material inspirou a autora desta dissertação na construção do caderno temático a ser apresentado ao mestrado. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>.

²⁰ Erwin Panofsky (2009) método de leitura de imagem estabelecido por ele. – (Cf. capítulo 3).

Mediante toda esta discussão, como o professor deve proceder ao uso da análise de imagem em sala de aula, a partir de métodos e/ou roteiros embasados na pesquisa científica do historiador? Diante dessa indagação é importante ressaltarmos que não pode ser ignorado o contexto da produção do saber escolar. Já que, a Historiografia é um tipo de conhecimento, e o dado em sala de aula, é outro bem diferente.

Temos Chevallard que diferencia o “conhecimento acadêmico” de “conhecimento a ser ensinado” ao afirmar:

Para que o ensino seja possível o elemento de saber deverá ter sofrido certas deformações que o tornarão aptos a ser ensinados. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é necessariamente distinto do saber inicialmente designado como aquele que deve ser ensinado, o saber a ensinar. (CHEVALLARD, 1991 apud MONTEIRO, 2003, p. 14)

Para tanto, fica claro que o saber não chega à sala de aula tal qual ele foi produzido na academia. Ele perpassa por um processo de transformação, implicando na socialização dos saberes para que assim, ele possa ser ensinado. Entrando em cena a Mediação Didática.

Contudo, a apreensão desse conceito defendido por Chevallard (1991) ainda não está ocorrendo de maneira eficaz, principalmente por conta dos entraves no processo de ensino aprendizagem, no qual o professor muitas vezes não consegue mediar com os vários saberes a serem ensinados. Tendo em vista que cada escola está numa lógica diferente que adequa várias coisas, ou seja, não apenas reproduz o que a universidade traz de novo, mas produz outras formas de conhecimento de outras maneiras dentro do seu contexto escolar.

No entanto, estas constatações são apenas resultados da permanência de um método tradicional de ensino enraizado na cultura escolar. Sendo assim, nem professores e nem alunos podem ser culpabilizados pelas defasagens encontradas no processo de ensino aprendizagem, pois, tudo isso vai muito além do espaço da sala de aula. Por isso, a necessidade de operacionalização do conceito de saber escolar, para compreendermos em que medida a escola acaba, histórico e culturalmente, reproduzindo certas concepções pedagógicas tradicionais que inviabilizam a existência da mediação didática.

Para isso contribuem as autoras Ana Maria Monteiro (2003) e Alice Lopes (1997). Monteiro (2003) destaca o quanto a cultura escolar – materializada muitas vezes no currículo – determina no conhecimento a ser ensinado. Entendido dessa maneira, não há como se compreender o saber escolar, em sua complexidade, sem considerar a cultura inerente e que forja a construção do conhecimento escolar. Por isso, ao se levar em consideração a cultura escolar, conseguimos entender quais os saberes envolvidos na sua produção. O saber escolar,

como defendido por Monteiro (2003, p. 11) envolve, portanto, uma série de saberes, não apenas acadêmicos, mas também os constituídos pela escola. Em suas palavras: “[...] envolve interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência.”

Assim, torna-se mais claro entendermos de qual maneira podemos falar em mediação didática, como prática necessária ao processo de ensino aprendizagem. Para Lopes (1997, p. 106) a mediação didática é um processo mais complexo, porque não implica apenas em uma simples intermediação do conhecimento do professor para o aluno; envolve questões que extrapolam o espaço escolar. “[...] Utilizo o termo ‘mediação’ em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia.”

Para ela não há como haver mediação, sem levar em consideração o que a cultura determina enquanto conhecimento, no qual ocupa um papel central o currículo. Então, cultura e currículo são elementos determinantes nesse processo, sem os quais não é possível falar em mediação. Por isso, é tão complicado, mesmo na atualidade, com tantas inovações na área do ensino, fazer acontecer a mediação. Mas, é também por conta das defasagens no processo de ensino de aprendizagem que o auxílio da linguagem imagética se faz necessária para que esse processo seja facilitado. Mas, cabe questionar, diante da realidade constatada nessas escolas, se esta nova linguagem já está incluída nos saberes constituídos pela cultura escolar, para compreender como se pode contribuir para mudança da realidade encontrada.

No entanto, apesar da maioria dos alunos reforçarem a imagem tradicional da disciplina, alguns chegaram a enfatizar um entendimento mais significativo, ao considerarem que a disciplina estabelece uma relação entre passado e presente.

O primeiro passo é, dentre outras coisas, fazer o aluno compreender os vínculos do conteúdo com o seu contexto, isto é, adequar uma linha de raciocínio de acordo com sua realidade circundante.

Destarte, não é diferente o agir do professor frente a análise de leituras de imagens visuais. Ele terá ao seu dispor vários métodos de análises e/ou leitura de imagens. Contudo, competirá ao educador filtrar os saberes dos quais vai considerar fundamentais para sua análise/interpretação das fontes iconográficas, em sala de aula.

No final do século XX, saberes científicos sofreram uma mediação didática a fim de democratizar o conhecimento nos livros didáticos. Apresentaram-se leituras de imagens visuais nas atividades dos livros didáticos de História para o ensino fundamental no Brasil. A tese de Bueno (2011), intitulada *Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas*

nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)” nos fornece um olhar de alguns modelos de propostas de leituras, que foram construídos para interpretação em sala de aula, bem como o seu valor pedagógico. Nesse trabalho, foi possível identificar diferentes formas de leituras visuais desenvolvidas por autores com saberes acadêmicos e escolares (pelas práticas de professores em sala de aula).

Com isso, acreditamos que boa parte das publicações referentes à leitura de imagem no Brasil, se deve ao mérito de muitos historiadores e professores da educação. No entanto, é preciso que professores não só reconheçam o potencial da imagem enquanto recurso didático. Contudo, coloquem em prática a utilização do mesmo.

Hoje, com o advento das mídias digitais, vivemos em uma sociedade marcada por símbolos imagéticos. Não obstante, dessa realidade estão os livros didáticos das últimas décadas que são repletos de imagens, possibilitando assim, ao educador fortalecer o uso da estratégia imagética como fonte de conhecimento.

Concernente a isto, Azevedo e Lima (2011, p.72, grifo nosso) afirmam:

[...] se o professor não possui um acervo iconográfico suficiente e organizado para trabalhar em suas aulas, poderá partir de um trabalho com as imagens contidas no livro didático. Os manuais didáticos de história das últimas décadas apresentam-se como excelentes depósitos de imagens. **O livro**, ao ser compreendido não como detentor de um poder em si mesmo, mas **entendido e tratado como documento histórico**, contribui para que professores e alunos vivenciem experiências didáticas contextualizadas e diversas.

Desta forma, entendemos que o professor pode ter acesso a muitos documentos históricos por meio dos próprios livros didáticos. Assim, as novas práticas metodológicas de leitura visual também se constituem enquanto saberes históricos, tanto quanto outras linguagens. Ainda, dentro da perspectiva contemporânea do livro didático Silva e Fonseca (2010, p. 27) salientam que, “portanto, os PCN’s e as avaliações contribuíram, decisivamente, para a construção de um novo perfil de livros didáticos [...]” Os livros didáticos, por sua vez, tiveram de se adaptar, afinal o público para o qual ele se destina já nasceu nessa sociedade visual.

Por fim, as imagens contidas nos livros didáticos e as publicações disponíveis no campo desta pesquisa, podem ser o primeiro passo para o professor fortalecer o seu uso e aprimorar o desenvolvimento, não só da leitura visual, mas também da leitura verbal, uma vez que imagens e palavras são intercambiáveis, mas raramente opostas.

1.1 O perfil contemporâneo das coleções didáticas e suas abordagens frente as propostas de leituras imagéticas

Ao longo do tempo, mais precisamente, nos últimos anos do século XX, foi que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)²¹ começou a dispor de uma avaliação mais rigorosa sobre a qualidade dos livros didáticos que buscou, dentre outras coisas, o aperfeiçoamento na produção gráfica, visando outros meios de comunicação em suas páginas, com textos mais breves e intercalados a diversas imagens visuais e/ou ilustrações como documentos históricos (CAIMI, 2017).

Com o processo de avaliação mais criterioso do PNLD para com as editoras de livros didáticos, que por sua vez, procuraram oferecer um produto correspondente as demandas do mercado. Nos dias atuais, o perfil de um livro contemporâneo correspondente ao componente curricular História, destaca-se também por contemplar questões concernentes às suas imagens e/ou ilustrações quanto ao desempenho da sua função pedagógica, tais como: “a) Evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades; b) Apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica; c) Oferece imagens devidamente contextualizadas.” (BRASIL, 2017, p. 13).

Cumprir lembrar que já estamos envolvidos com as recentes mudanças desencadeadas pela Reforma do Ensino Médio e implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC²². Assim, será outro momento de novas prescrições quanto aos critérios avaliativos, que envolvem todo o processo do livro didático. Todavia, acreditamos na reafirmação das fontes iconográficas nesse novo contexto histórico escolar. Para Bittencourt (2013, p. 69), “atualmente as obras didáticas estão repletas de ilustrações que parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos.” Com isso, as regras quanto às propostas de leitura das imagens contidas nas páginas dos materiais didáticos ganharam espaço na agenda da comissão organizadora de avaliação até os dias atuais. Percebemos que a cada processo criterioso de avaliação pelo qual os livros didáticos passam, vão adquirindo novas concepções, características, metodologias e propostas de ensino que possam se enquadrar com as necessidades contemporâneas da tão conhecida “civilização da imagem”, que visa tão somente

²¹ O PNLD foi instituído por meio do Decreto nº 91.542/1985 e ao longo do tempo tanto o livro didático quanto as Políticas referentes ao programa foram sofrendo drásticas mudanças, principalmente em relação aos critérios de uso das imagens no livro didático de História.

²² A BNCC apresenta dez competências gerais que alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a quarta competência corresponde a utilização de diferentes linguagens, a fim de que o aluno possa partilhar informações em diferentes contextos que o leve ao entendimento mútuo.

agregar novas experiências de conhecimentos dos mais diversos.

No entanto, pesquisas têm demonstrado que, apesar dos livros serem periodicamente avaliados por equipes vinculadas ao MEC, por meio do PNLD, muitos deles apresentam problemas que podem comprometer o aprendizado dos alunos. Vários estudiosos da área e historiadores da Educação têm-nos alertado sobre as possíveis imperfeições ou deturpações dos livros didáticos, principalmente no tocante às suas imagens ou ilustrações, pois:

[...], o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. [...]. Assim, o papel do livro na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. (BITTENCOURT, 2013, p. 72 - 73)

Como bem nos lembra Paiva (2004), o anacronismo é um dos maiores pecados que um historiador pode cometer. Talvez essas interferências ou apropriações indevidas aconteçam por considerarem que não há estatuto de prova e verdades irrefutáveis diante das fontes históricas por eles trabalhadas. De fato, assim como os textos históricos, as imagens são passíveis de outras interpretações, uma vez que na História nada é definitivo e completo. No entanto, o historiador e professor devem se abster de certas interpretações capazes de os conduzir à falta de alinhamento e consonância de uma dada época, pois as questões ideológicas contaminam toda a narrativa de um contexto histórico. Recorremos às considerações de Pinsky e Pinsky (2005, p. 24) ao relatarem que:

Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se fosse uma massa amorfa a disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História virá ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. [...] Afirmações baseadas em filiações ideológicas são, no mínimo, desprezíveis, podendo torna-se perigosa quando além de não verdadeiras acabam se tornado veículos do preconceito e da segregação.

Ao considerarmos algumas incoerências dadas por historiadores, colhemos, como exemplo, a imagem que se tornou clássica nos livros didáticos, que é a tela intitulada *A Primeira Missa no Brasil (1860)*²³, do Pintor Victor Meireles. Ele retrata a chegada de Cabral às terras brasileiras, em 1500, expondo a realização de uma missa ao ar livre. Entretanto, há incoerência com algumas das árvores, pois não são nativas do país. Como o intrigante detalhe de um

²³Esta obra é uma das mais conhecidas e renomadas da pintura brasileira, sendo considerada a primeira pintura histórica do Brasil. Essa tela foi inspirada em outra obra do autor francês Horace Vernet - *Primeira Missa em Cabília, 1854*. Esta por sua vez, mostra o exército francês de alguma maneira se impondo no contexto africano.

coqueiro no lado esquerdo da tela. Conforme estudiosos²⁴ essa árvore não é uma espécie brasileira, é originária da Índia. Ao olharmos, ainda iremos perceber que os indígenas estão ao redor do evento, observando a celebração sem qualquer problema e sobretudo subalternos. E ao centro da pintura estão no primeiro círculo o Estado representado pelos soldados e mais no meio à Igreja. Com isso, a tela carrega intenções no sentido de demonstrar que o nosso “descobrimento” foi absolutamente pacífico. Contudo, sabemos que não foi. Então, podemos afirmar que as imagens podem mentir? Não é que elas possam mentir, mas o imaginário, o real e o simbólico fazem parte de sua construção. Por isso, para compreender esta pintura, precisamos reconstruir um caminho, isto é, mergulhar nas ideias políticas, religiosas, estéticas e humanistas das quais o artista se serviu. Neste sentido, a tela de Meireles apesar de possuir um caráter histórico e representativo, não deixa de ser imaginária. Portanto, imagens são símbolos e carregam uma dimensão simbólica do poder político-econômico e cultural. E cabe a nós enquanto pesquisadores e leitores de imagens, desconstruirmos versões cristalizadas da História.

Figura 2 - A Primeira Missa no Brasil” (1860), do Pintor Victor Meireles.



Fonte: http://www.dezenovevinte.net/obras/vm_missa.htm

²⁴ Para aprofundar tal discussão sobre o coqueiro trazido da Índia indicamos a leitura: MELLO, Evaldo Cabral de. Uma Nova Lusitânia. In: MOTA, Carlos Guilherme. (org.). **Viagem Incompleta: a experiência brasileira (1500-2000.)**. Formação: histórias. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

Com isso, este é outro ponto que precisamos considerar ao se interpretar uma imagem. Afinal, restaurar o real já vivido em sua integridade não é possível. Mas, o historiador ou professor-pesquisador, com o seu olhar trabalhado e atento às inúmeras possibilidades de interpretação, poderá enxergar nas entrelinhas certas representações históricas que de fato existiram, porém, não são imagens fiéis ou reproduções verídicas. Deste modo, conhecer o contexto histórico de cada imagem é o primeiro passo para interpretá-las, evitando deturpações em sua construção histórica.

Contudo, obras didáticas perfeitas não existem, tendo em vista que todo autor possui um posicionamento ideológico diferente. Todavia, não podemos desconsiderar a contribuição do PNLD para a diminuição desses problemas ainda visíveis, seja pelo pecado da presença do anacronismo, seja ou pela ausência do desempenho didático instrucional da imagem inserida nos livros didáticos.

Neste sentido, as coleções aqui analisadas, disputaram o edital em 2015 e aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais correspondem à última versão do PNLD/2018. Neste período foram apresentadas 19 coleções de História, sendo aprovados um total de treze coleções didáticas para disponibilizar à rede pública do ensino brasileiro.

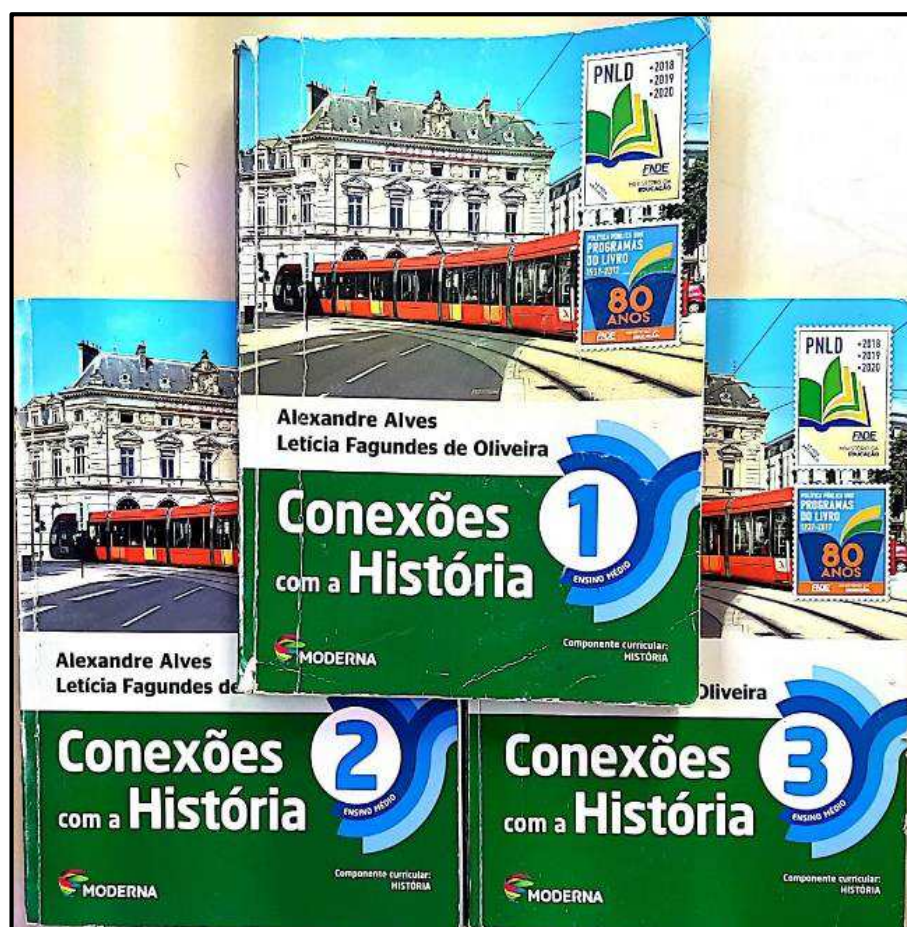
No entanto, as coleções utilizadas em nossa análise, foram somente duas: *Conexões com a História*, da editora Moderna e *Por dentro da História*, da editora Escala Educacional. A delimitação derivou do fato de essas coleções serem utilizadas pelas escolas de âmbito Estadual e Federal, respectivamente: *Centro de Ensino Paulo VI e Colégio Universitário - COLUN*, ditas Colégios de Aplicação, localizadas na cidade de São Luís - MA.

Importante lembrar que, diante da grande dimensão dos recursos imagéticos contidos nas referidas coleções didáticas, ficaria inviável analisar as imagens num todo. Assim, delimitamos o contexto histórico do *Renascimento*, pois serviu como base e sustentação à ação da pesquisa tanto de campo quanto documental.

Com isso, a análise parte, inicialmente, da descrição do perfil das coleções, conforme suas resenhas, fazendo um paralelo de suas características encontradas no material didático impresso, aspiramos verificar a presença de propostas de leituras de imagens e/ou possíveis metodologias de uso das imagens disponíveis.

1.1.1 Coleção *Conexões com a História*

Foto 1 - Coleção *Conexões com a História*.



Fonte: A autora.

A coleção *Conexões com a História* foi lançada em 2016 pela editora Moderna, que representa um dos quatro maiores grupos editoriais do Brasil. Seus autores são, a saber: Alexandre Alves e Leticia Fagundes de Oliveira, professores de História no Ensino Superior. Como já supracitado, essa coleção foi inscrita e aprovada pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, para os anos de 2018 e 2020. É composta por 3 volumes, destinadas ao Ensino Médio. Observamos que o Guia PNLD 2018 argumenta a seu respeito:

A coleção é constituída por três volumes destinados ao Ensino Médio e apresenta os conteúdos organizados em sequência cronológica, [...] *A diversidade de fontes históricas caracteriza a proposta da obra possibilitando ao estudante desenvolver a compreensão da escrita da História como um processo dinâmico que se refaz a partir de métodos, teorias e fontes.* Abordam-se os conhecimentos históricos com questões contemporâneas que articulam o tempo presente ao passado na aprendizagem dos estudantes. Preocupa-se com a construção de noções e conceitos em sua própria historicidade, iniciando as unidades e capítulos com diferentes questões e problemas (BRASIL, 2017, p. 56, grifo nosso)

Como bem indica na descrição acima, é uma coleção que dispõe de uma variedade de fontes e propõe atos de visualidade dos documentos iconográficos, com uso no processo de ensino-aprendizagem em favor do conhecimento histórico.

Segundo Bittencourt (2013, p. 75), lembrando a Lavissee²⁵, na mesma proporção que as ilustrações ganharam espaço no livro didático, devam de fato desempenhar o seu papel pedagógico ao dizer que: “considerando a opinião de Lavissee, cabe indagar se os objetivos pedagógicos das gravuras permanecem e explicam sua proliferação nos livros de História.”

Nesse sentido, para Lavissee (1887 apud BITTENCOURT, 2013), as inclusões de imagens nos livros didáticos deveriam provir sempre com uma intenção de informar e explicá-las para o leitor, pois funcionam como recurso facilitador da aprendizagem do conteúdo, pois a sua qualidade pedagógica é mais relevante do que expressivas quantidades. Deste modo, buscamos averiguar se o uso de imagens nas coleções investigadas desempenhou sua função pedagógica no processo de ensino - aprendizagem. Ao fazermos um apanhado geral do seu conteúdo, foi possível avaliar a integridade das informações mediante sua resenha. Contudo, focamos a descrição e avaliação das imagens visuais do conteúdo já proposto acima.

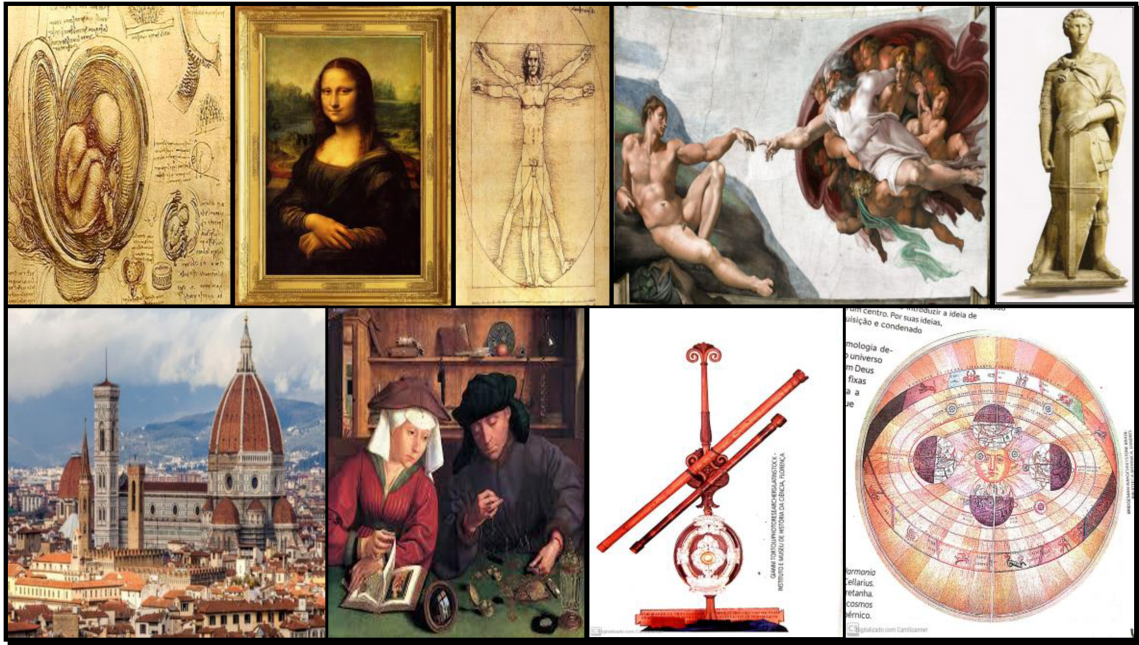
Na coleção *Conexões com a História*, o tema *Renascimento* está em suas páginas intitulado como *O nascimento da Modernidade*, mais precisamente no capítulo 9 – *A civilização do Renascimento*, correspondendo às páginas 186 a 192. Segundo Alves e Oliveira (2016, p. 188), os autores da coleção afirmam que “durante o Renascimento que teve início essa mentalidade, caracteristicamente moderna, que valoriza o dinamismo, a inovação, a superação de limites”. A partir da visão concreta da obra neste conteúdo, constatamos que as imagens predominantes nas páginas da coleção são aquelas que os estudiosos da área chamam de *imagens clássicas ou tradicionais*, representadas nas pinturas, esculturas, gravuras e etc., (COSTA, 2005).

A primeira imagem e/ou ilustração do capítulo corresponde a um dos maiores artistas da História da Humanidade, Leonardo da Vinci, com o seu desenho clássico de *Anatomia humana* e mais duas de suas obras clássicas expostas nas páginas desta coleção: *Mona Lisa* (1503- 1506) e *O Homem Vitruviano* (1492); Michelangelo, com a imagem do detalhe do afresco do teto da Capela Sistina *A criação de Adão* (1508-1512) e Donatello, com a escultura de *São Jorge* (1415-1417). Ademais, temos outras imagens utilizadas na representação desse período, tais como: uma fotografia da *Catedral de Santa Maria del Fiore de Filippo século XV*,

²⁵ Ernest Lavissee, historiador francês e autor de várias obras didáticas. Circe Bittencourt menciona-o em seu artigo *Livros didáticos entre textos e imagens*. Para Lavissee as imagens nos livros didáticos são recurso facilitadores de memorização dos conteúdos.

um afresco *O banqueiro e sua esposa* (1514), um *telescópio desenvolvido por Galileu, século XVII*, e uma gravura, *Cenografia* (1960). Conforme respectivamente, o quadro abaixo:

Quadro1 –As nove imagens disponíveis no conteúdo do Renascimento – (Coleção Conexões com a História).



Fonte: A autora.

Conforme assegura sua resenha abaixo, a coleção *Conexões com a História* expressa em seu projeto gráfico-editorial um certo dinamismo e funcionalidade com as fontes iconográficas, uma vez que propõe um processo de interatividade com os seus leitores, transcendendo o uso meramente ilustrativo da imagem. Conforme assegura sua resenha abaixo:

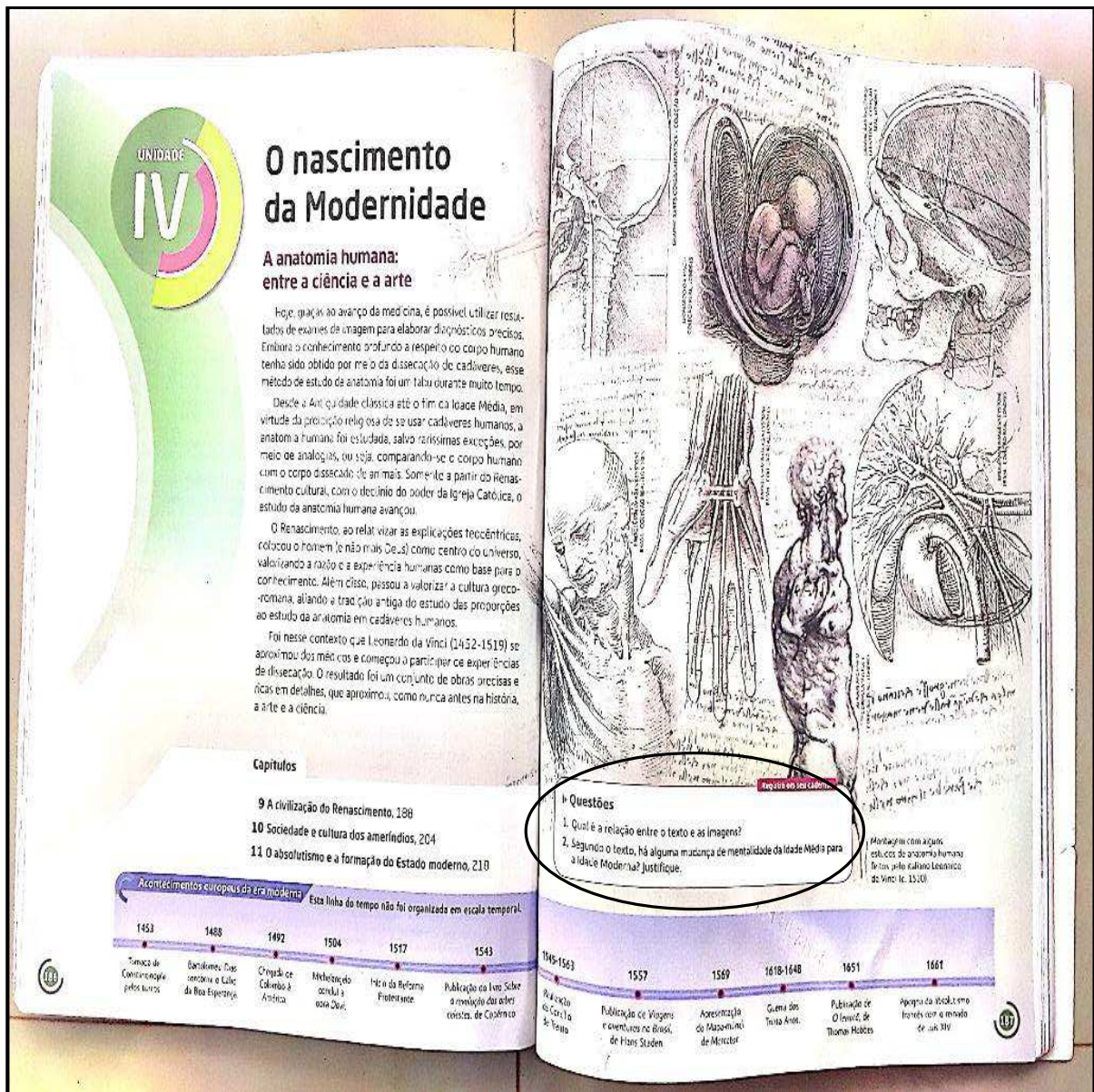
O projeto gráfico-editorial é adequado à faixa etária do Ensino Médio, apresentando uma estrutura clara, coerente e funcional na organicidade dos conteúdos em que articula textos e imagens. **As imagens e seções** são apresentadas rompendo a continuidade do texto, tornando a leitura descontínua e não cansativa. [...]. A proposta da obra oferece um **conjunto de imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação**, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2017, p. 60, grifo nosso)

No entanto, ao serem analisados os documentos iconográficos disponíveis na coleção, a sua maioria supracitada não estabeleceu o processo interativo na articulação texto-imagem. Desta forma, comprometendo o entendimento dos fatos históricos por meio da pesquisa e leitura de novas fontes. Com isso, a presença de propostas de leituras entre as imagens apresentou-se bastante insatisfatória. Para tanto, observamos apenas duas propostas de

leituras de imagens existentes para um universo de nove imagens. Neste diapasão, as propostas de leituras sugeridas pelos autores e/ou editores foram direcionadas a duas imagens já consideradas clássicas em livro didático, a saber: o *Desenho Anatômico e Mona Lisa de Leonardo da Vinci*, respectivamente. Foram discorridas da seguinte forma suas propostas de práticas de leituras, ou seja, os questionamentos para a interpretação das fontes iconográficas encontradas no conteúdo do Renascimento, conforme as alíneas abaixo:

a) Qual a relação entre o texto e as imagens?

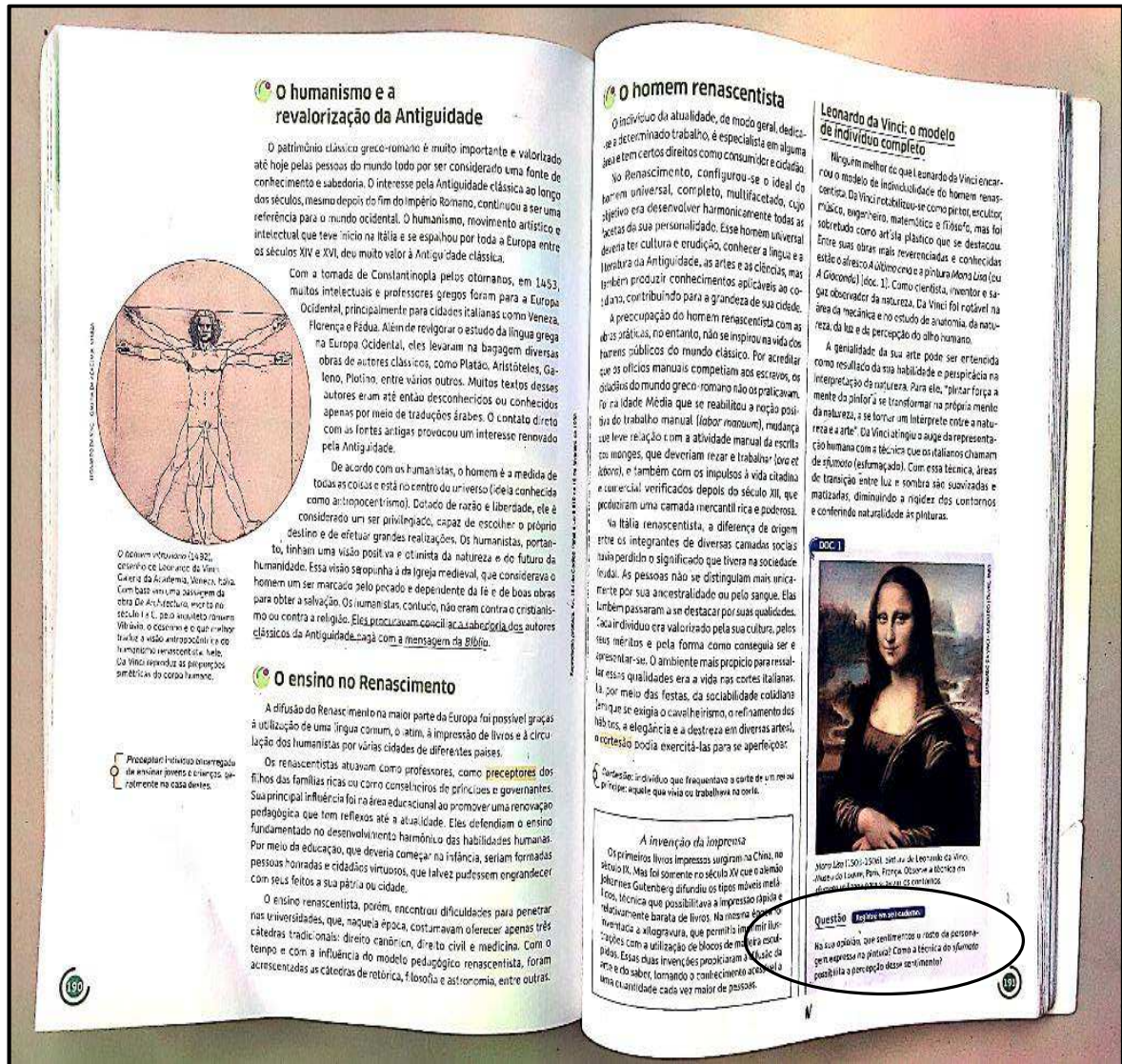
Foto 2 – Página da Coleção com proposta de leitura de imagem.



Fonte: Alves e Oliveira (2016).

b) Na sua opinião, que sentimento o rosto da personagem expressa na pintura? Como a técnica do *sfumato*²⁶ possibilita a percepção deste sentimento?

Foto 3 – Página da Coleção com proposta de leitura de imagem.



Fonte: Alves e Oliveira (2016).

Em vista disso, percebemos que os autores não se preocuparam em dispor informações mais precisas para maior compreensão do leitor sobre a obra pesquisada. São propostas de leituras de imagens superficiais e bastante simplistas que dificultam a análise pelo

²⁶ Sfumato vem do italiano "sfumare", que significa "de tom baixo" ou "evaporar como fumaça". O sfumato é uma técnica artística usada para gerar suaves graduações entre as tonalidades, é comumente aplicado em desenhos ou pinturas. <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/tecnica-artistica-o-que-e-sfumato/>.

seu distanciamento de interpretações. Era necessário um melhor direcionamento dos autores sobre a leitura da imagem, para estimular o aluno a pesquisar a biografia do artista, a época em que a imagem foi produzida e onde a imagem original pode ser encontrada. Enfim, detalhes que pudessem resultar na articulação do sujeito e o objeto.

Diante disto, buscamos averiguar no manual ou suplemento do professor se os autores e/ou editores das obras didáticas preocuparam-se em direcioná-lo numa análise mais crítica em relação as duas propostas de leituras imagéticas mencionadas. No entanto, ao avaliarmos o manual, constatamos que o mesmo não dispõe de nenhum método de abordagem que levasse o professor a uma análise de leitura mais significativa a partir de questões propostas tanto pelo PCNs, como pelos diversos estudiosos e historiadores da arte, tais como: Panofsky Donis Dondis, entre outros.

Contudo, o manual reforça em outro capítulo uma sugestão (como fazer), análise de uma pintura, com busca dos seguintes dados de análise: autor, técnica utilizada e data e hora, cores utilizadas, quando foi produzida, o que representa, em que momento histórico ela se insere e qual o seu significado. Assim, o manual do professor, já instiga-o a realizar o trabalho com as fontes históricas. Ao abordar esses direcionamentos fundamentais na execução dos exercícios ou questões que privilegiam o uso da imagem visual como argumento, o livro didático cumpre com o seu papel para com a necessidades contemporâneas.

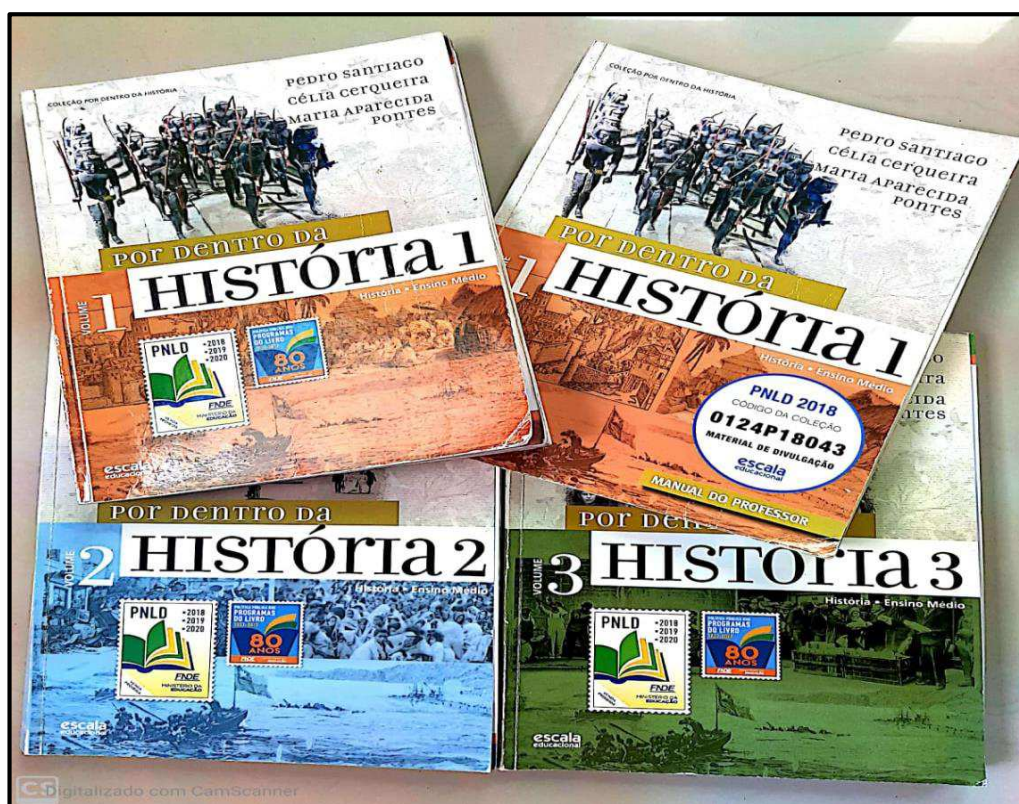
Segundo Panofsky (2009, p. 58), “a análise iconográfica, tratando das imagens, estórias e alegorias em vez de motivos, pressupõe, é claro, muito mais que familiaridade com objetos e fatos que adquirimos pela experiência prática.”

Em concordância com essa análise, os autores e editores devem buscar aproximar mais o seu leitor dos documentos iconográficos histórico, fazendo-o perceber que é possível construir análises iconográficas, utilizando dados da biografia do artista.

Portanto, os autores, editores, programadores visuais, isto é, toda equipe responsável pelas ilustrações didáticas, deve reconhecer a relevância que a leitura da imagem tem para a total assimilação de uma página de livro didático, pois é essencial ser observado se certos tipos de imagem vêm acompanhados dos suportes necessários para o aluno chegar a um nível secundário de leitura de imagem (identificar a imagem a uma história ou a um personagem conhecido).

1.1.2 Coleção *Por dentro da História*

Foto 4 - Coleção *Por dentro da História*.



Fonte: Autora.

A coleção *Por dentro da História* foi lançada em 2016, pela editora Escala Educacional, e não está entre os quatro maiores grupos editoriais do Brasil (Ática, FTD, Moderna e Saraiva). Seus autores são, a saber: Pedro Santiago, Célia Cerqueira e Maria Aparecida Pontes, respectivamente, Mestre em História Social, Bibliotecária e Pedagoga. Como já supracitado, essa coleção foi inscrita e aprovada pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, para os anos de 2018 e 2020. É composta por 3 volumes, destinados ao ensino médio, seguindo o formato e o ponto de partida da primeira coleção analisada acima. Colhamos, as considerações da sua resenha:

A coleção está dividida em três volumes destinados aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e apresenta organização curricular que integra a História do Brasil, América, África, Ásia e Europa. Cada volume divide-se em três unidades, compostas por capítulos que abarcam, no primeiro volume, desde os primórdios da humanidade até o século XVIII; o segundo recobre da crise do Antigo Regime e do sistema colonial até os primórdios do século XX; enquanto o terceiro aborda da Primeira Guerra Mundial às questões do tempo presente no Brasil e no mundo. (BRASIL, 2017, p. 61)

Inicialmente, a coleção se apresenta bem a rigor das demais e seu perfil

contemporâneo contempla as questões recomendadas pelo PNLD, conforme citação acima.

Na coleção *Por dentro da História*, o período renascentista se faz presente de acordo com o sumário na Unidade II - *Culturas em conflito*, mais precisamente no Capítulo 14 – *Renascimento*, que correspondem às páginas 178 a 188. Com a visão concreta da obra, podemos constatar que as imagens predominantes nas páginas da coleção, chamadas de imagens clássicas ou tradicionais.

Nas primeiras páginas, o leitor se depara com uma ilustração que representa um retrato de Luís de Camões, com uma proposta de leitura musical relacionada ao seu soneto *o amor é um fogo que arde sem se ver*, o que corresponde à utilização de diferentes linguagens para as novas abordagens em sala de aula para o ensino de História.

A partir de então, segue Leonardo Da Vinci, com o seu desenho clássico *Anatômico* (1452-1519) e o desenho do *O Homem Vitruviano* (1492); em seguida a obra de Ticiano com o quadro alegórico *Felipe II oferece dom Fernando à Vitoria* (1575), *Pintura de Masaccio, de 1425. Veneza no século XV um dos principais polos de difusão do Renascimento.*; Pieter Bruegel com a obra *Provérbios* (1559); uma fotografia representada na peça de Shakespeare (2016); El Greco com a obra *O enterro do conde de Orgaz* (1587); Iluminura Medieval - Deus - Pai como arquiteto, Bíblia do século XIII; Hildegarda de Bingen com *O homem microcosmo* (1400) ; Michelangelo com *A criação de Adão* (1508-1512) e uma representação cartográfica *Renascimento (séc. XIII- XVI)*. Conforme respectivamente, o quadro abaixo:

Quadro 2 – As doze imagens disponíveis no conteúdo do Renascimento – (Coleção Por dentro da História).



Fonte: A autora

Ao analisarmos as imagens apresentadas nessa coleção colhemos que não houve um tratamento diferentemente da primeira, já analisada. Apesar de apresentar uma quantidade maior de imagens do que a coleção *Conexões com a História*, também não estabeleceu com a maioria das imagens o processo interativo texto/imagem, buscando explicá-las, isto é, privilegiando o uso do argumento para a compreensão do leitor da imagem. Apresentam também legendas informações rasas. Para tanto, vejamos o que relata a sua resenha sobre o seu projeto gráfico- editorial:

A obra apresenta projeto gráfico atraente e adequado, com distribuição equilibrada entre o texto principal, as atividades e o material complementar, que é bastante diversificado e inclui **charges, pinturas, gravuras, fotografias, mapas e tabelas, além de poemas, músicas** e indicação de sites. O manual do professor traz [...]; Recursos pedagógicos, que **orienta sobre o trabalho em sala de aula com fontes históricas, cinema, arte, literatura, imagem, jornais e revistas**, e Processo de Avaliação. O Manual comporta ainda as seções Dicas e sugestões, com indicação de filmes, sites, leituras e sequências didáticas para o conjunto da obra e Trabalhando com o Livro, que traz comentários específicos e detalhados para cada volume. (BRASIL, 2018, p. 61- 62, grifo nosso)

Pelo exposto, observamos que apesar dos autores e editores reforçarem em suas resenhas a ideia de que as imagens impressas nos livros didáticos são testemunhas de fatos e costumes históricos, elas foram tratadas como coadjuvantes. Das doze imagens apresentadas, teve-se a ocorrência apenas de duas propostas de leitura de imagens e/ou novas linguagens.

Para tanto, as propostas sugeridas foram referentes ao soneto de Luís de Camões, extraído de *Os Lusíadas* (incluindo-se no rol das “novas linguagens”); e do famoso pintor Michelangelo com a obra já considerada clássica em livros didáticos, *A Criação de Adão*. Neste sentido, as duas propostas de práticas de leituras das representações iconográficas sugeridas pelos autores foram dispostas da seguinte maneira, respectivamente:

- a) No soneto (conjunto de quatro estrofes), identifique: Aspectos que revelam a experiência do autor; Aspectos que mostram a universalidade de sua obra; em sua opinião, o que foi o Renascimento? Que relação você vê entre o soneto de Camões e o Renascimento?

Foto 5 – Página da Coleção com propostas de leitura de imagem.

Renascimento

CAPÍTULO 14

VAMOS LER

O português Luís Vaz de Camões, autor do poema épico *Os Lusíadas*, viveu durante o século XVI. No conjunto de sua obra, é possível identificar sinais de um profundo racionalismo e traços de sua vida, marcada por intensas paixões e disputas políticas. Com base em temas como amor (um de seus temas mais ricos), poder e avontura, Camões realizou profunda reflexão sobre os sentimentos humanos mais universais, como se pode perceber neste soneto:


Amor é fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói e não se sente,
É um contentamento descontente,
É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É nunca contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luís. *Apud* FIDELIS, Graça. *O Renascimento*. São Paulo, 2007, p. 86.



ELABORANDO HIPÓTESES

No soneto (conjunto de 4 estrofes), identifique:

- aspectos que revelam a experiência de vida do autor;
- aspectos que mostram a universalidade de sua obra.

Agora, responda.

- Em sua opinião, o que foi o Renascimento?
- Que relações você vê entre o soneto de Camões e o Renascimento?

178

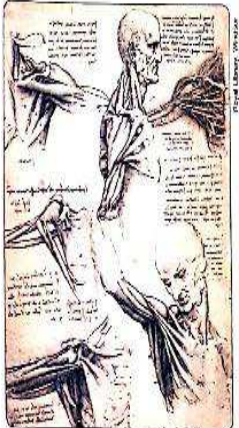
Um novo cenário

A partir do século XI na Europa, teve início um período de grandes transformações com o crescimento das cidades e a formação de uma intensa rede de comércio. Apesar das inúmeras crises, esse processo de transformação intensificou-se ao longo dos séculos XIV e XV, consolidando-se nos séculos seguintes.

No final deste processo, as sociedades europeias apresentavam características completamente diferentes daquelas do mundo medieval. Alguns acontecimentos são fundamentais para compreender esse movimento. Vejamos:

- Fortalecimento das monarquias feudais:** nesse tempo, a figura do rei fortaleceu-se. O poder econômico e o político centralizaram-se na figura do soberano, que intermediava os interesses dos diferentes grupos sociais em conflito, como a nobreza e a burguesia, esta fortalecida pelas novas práticas comerciais (sobre esse assunto, veja capítulo 13).
- Expansão marítima e comercial:** configurando-se como alternativa às crises das sociedades europeias nos séculos XIV e XV, a expansão marítima e comercial abriu para os europeus novos mercados consumidores e fornecedores de matérias-primas e mercadorias. Mais do que isso, possibilitou o encontro com outras culturas, colaborando para mudar significativamente o modo do europeu ver e pensar o mundo (sobre esse assunto, veja o capítulo 16).
- Mudança de valores:** no início do século XVI, praticamente ninguém na Europa Oriental duvidava da existência de Deus ou de Cristo. No entanto, novos valores começaram a surgir nessa sociedade, marcada pela religiosidade

e pelos dogmas da Igreja. O teocentrismo, por exemplo, foi dando lugar ao antropocentrismo, ou seja, substituiu-se Deus como o centro do universo pelo ser humano. As mudanças de valores exerceram influência na produção cultural de diversas partes da Europa, dando novo fôlego aos estudos, ao conhecimento, às artes, à arquitetura, notadamente nos séculos XV e XVI. Essa renovação na produção cultural europeia ganhou o nome de Renascimento, e iremos estudar agora.



Entre as propostas características do Humanismo estava a valorização do ser humano. Estudo de anatomia realizado por Leonardo da Vinci entre 1510 e 1530.

Primeiros movimentos

O Renascimento abrangeu as mais diversas áreas do conhecimento e apresentou grandes diferenças de uma região para outra da Europa. Com características urbanas associadas às elites, suas origens remontam aos séculos XIII e XIV, com profundo questionamento dos valores dominantes na época medieval.

A criação das universidades pode ser considerada um dos marcos iniciais. Ligadas diretamente ao papa, as universidades eram instituições de ensino fundadas por clérigos, nos moldes de uma corporação de ofício. Apesar da relativa liberdade, eram lugares fechados e dedicados ao estudo de textos consagrados, em geral em latim. Muitos livros eram proibidos, como o de filosofia natural de Aristóteles.

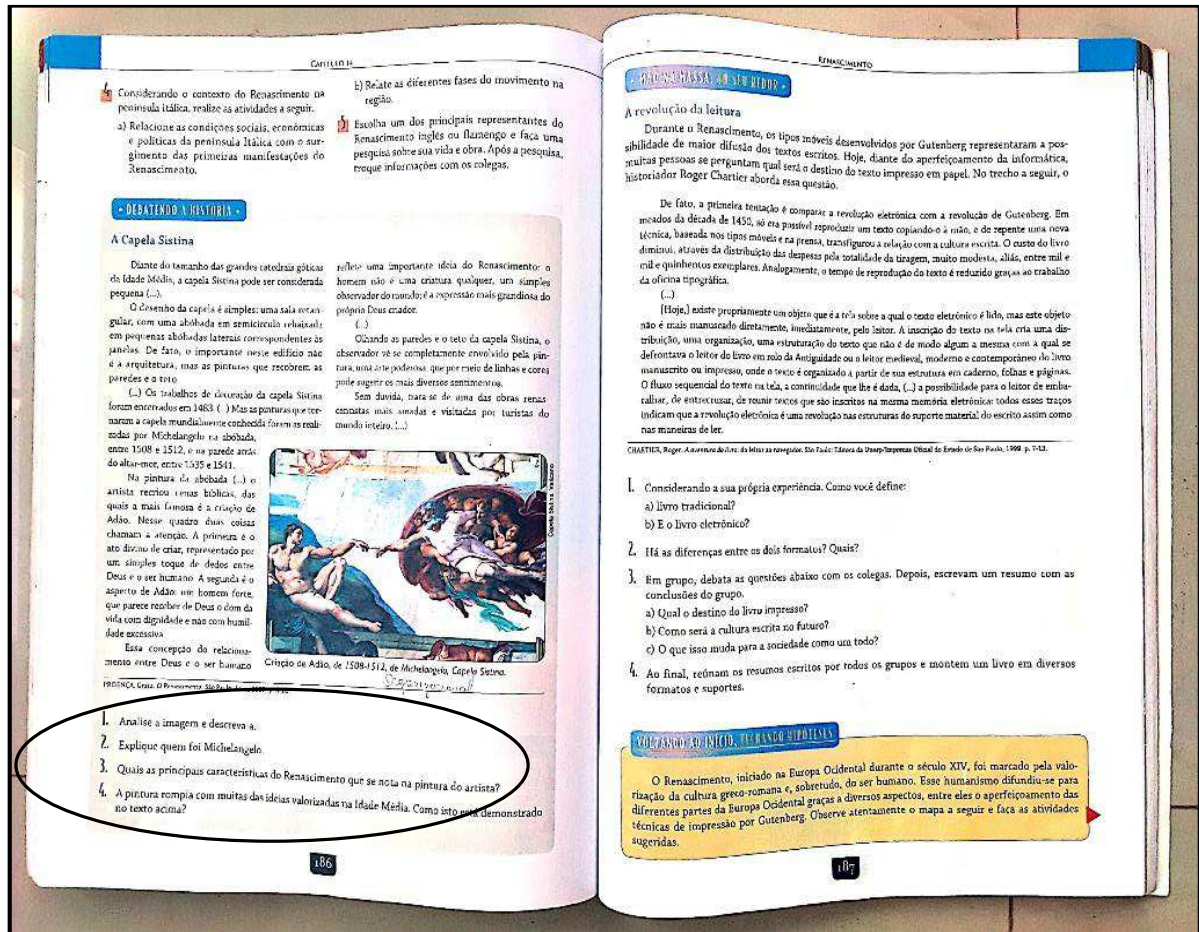
Apesar das limitações, as universidades contribuíram muito para a produção e a divulgação do conhecimento. Os estudiosos valorizaram saberes do Mundo Antigo, em especial dos gregos

179

Fonte: Santiago; Cerqueira; Pontes (2016).

b) Analise a imagem e descreva-a; explique quem foi Micheangelo; Quais as principais características do Renascimento que se nota na pintura do artista? A pintura rompia com muitos das ideias valorizadas na Idade Média. Como isto está demonstrado no texto acima?

Foto 6 - Página da Coleção com propostas de leitura de imagem.



Fonte: Santiago; Cerqueira; Pontes (2016).

Apesar da coleção propor um número reduzido de propostas de leituras de imagens, contudo desencadearam formas de leituras mais compreensivas do que aquelas da coleção *Conexões com a História*, tendo em vista na sua abordagem uma busca em familiarizar o seu leitor com a obra. Ademais, os autores propõem para a resolução das questões que os alunos consultem outras fontes, como sites, e façam pesquisa em grupo. Ressaltamos que apesar do pouco espaço dedicado às propostas de leituras de imagens visuais nesta coleção, por outro lado ela conseguiu atribuir, em suas formas de leituras de imagens um melhor desempenho pedagógico. Ainda segundo a resenha, assegura-se que:

As imagens são numerosas e diversificadas e sempre estão acompanhadas de identificação precisa, o que permite sua exploração como fontes históricas. Apresentam qualidade de reprodução que possibilita a adequada visualização. Merece destaque o recurso a infográficos e mapas que contribuem para a compreensão dos processos abordados. (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso)

De fato, observamos uma quantidade expressiva de imagens. No entanto, poderiam

ter sido mais bem exploradas como conteúdo aliado ao texto na explicação dos fatos históricos. Além das imagens, neste período encontramos também reproduções de fotografias, desenhos de ilustração, mapas e gráficos. E cada tipo de imagem visual apresenta características de leituras as mais diversas possíveis. Neste sentido, é importante a postura dos vários componentes envolvidos nesses processos de ensino-aprendizagem, como, a saber, os pareceristas/avaliadores, educadores/professores e autores e/ou editores das obras didáticas, a fim de conduzirem o processo de leitura de imagem, para que este não se torne apenas respostas para questionários. Outro ponto positivo observado nesta coleção foi o manual do professor com um roteiro bastante dinâmico nas orientações para a realização das atividades docentes. Tendo em vista as dicas (trabalho com procedimento e interdisciplinar) com filmes, bem como tópico referente aos procedimentos de leitura de imagens expondo detalhadamente um método de análise com os seguintes questionamentos: observação da imagem; pesquisa de informações em outras fontes e síntese das ideias gerais expressas na imagem.

Diante disso, observamos que os livros didáticos ao longo do tempo vêm aperfeiçoando seus tratamentos dados à iconografia, aos textos escritos e aos exercícios, no entanto, ainda ocorrem muitas permanências²⁷, dificultando um olhar mais crítico e reflexivo para com as fontes imagéticas observadas nas coleções didáticas acima.

Em vista do que foi mencionado, as imagens de certa maneira são utilizadas no ensino de História, no livro didático e, além de ilustrar, é necessário compreender o seu real significado, problematizando-as, pois elas podem até, se bem explicadas, ser o próprio conteúdo de uma determinada aula.

1.2 Análises das coleções: um paralelo entre elas

Baseamos esta análise a partir dos critérios de controle e avaliação das metodologias de leitura de imagens e/ou ilustrações²⁸, impressas em livros didáticos de História regulamentadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2018, por meio dos seus instrumentos: Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI e o Guia de Livros Didáticos Ensino

²⁷ Bueno (2011) Hierarquizam o texto escrito em relação ao texto visual - imagens em sua maioria função decorativas.

²⁸ Em 1658, o educador tcheco Comenius (1592-1670), pai da ilustração em material didático, publicou o primeiro livro com gravuras. A técnica mais antiga para a produção de gravuras é conhecida como xilogravura. No final do século XV, as ilustrações para livros eram chamadas iluminuras (FERNANDES; CORDEIRO, 2009). Embora ainda se use o termo ilustração, atualmente os mais adotados pelo PNLD, autores e editores das obras didáticas são: imagens ou fontes iconográficas. Neste sentido, podemos utilizar esses termos como sinônimos no decorrer da pesquisa.

Médio História, publicado pelo Ministério da Educação em 2017.

Mediante as análises das coleções buscamos responder às seguintes questões: Como as imagens foram distribuídas ao longo do seu conteúdo? Qual foi a preferência quanto ao tipo de imagem utilizada neste período? As imagens apresentaram propostas de leitura? Quais funções comunicativas desempenharam cada imagem selecionada pelos seus autores editores? As imagens apresentaram valor instrucional ou didático conforme critério recomendado pelo edital?

Com intuito de facilitar as análises das imagens do livro didático, examinamos para a investigação como objeto de estudo, as fontes iconográficas do conteúdo artístico do *Renascimento*, conhecido por suas grandes obras na pintura, escultura e arquitetura, sendo configurado como pano de fundo da pesquisa. Assim, analisaremos, a partir desse conteúdo, as disposições das imagens visuais quanto à função desempenhada e seu valor didático para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Destarte, verificamos como autores/editores selecionaram suas imagens para compor este conteúdo, uma vez que, de fato, cumpriram os objetivos pedagógicos propostos pelo PNL D, pois as imagens visuais não cabem mais ser vistas apenas como meras ilustrações.

Importa ressaltarmos que alguns critérios avaliativos, adotados na presente análise, são resultados da experimentação prática de teorias dos campos da *Comunicação, Educação, Artes e Psicologia*. Para facilitar a análise e os resultados coletados, cada livro didático foi examinado de acordo com seguintes procedimentos:

1. Analisamos a imagem correspondente ao período Renascentista – volume - 1 das coleções didáticas;
2. Verificamos a disposição da diagramação das imagens (distribuição dos seus elementos gráficos por página);
3. Classificamos um método para especificar a tipologia das imagens;
4. Identificamos a presença das propostas ou sugestões de leituras das imagens;
5. Categorizamos a função comunicativa desempenhada pelas imagens; e
6. Atribuímos um valor didático para cada imagem correspondente ao conteúdo investigado.

Quadro 3- Descrição das Coleções didáticas analisadas - Triênio 2018 – 2020 PNLD.

COLEÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	EDIÇÃO/ANO	VOLUME	EDITORA
01	Conexão com a História	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira	3ª ed. / 2016	V. 1	Moderna
02	Por Dentro da História	Pedro Santiago Célia Cerqueira Maria Aparecida Pontes	4ª ed./ 2016	V. 1	Escala Educativa

Fonte: A autora.

Todos os elementos em um livro didático devem ter uma função que os justifique, e com as imagens não é diferente. Assim sendo, foi analisada página por página buscando, dentre outras coisas, distinguir as características das imagens encontradas no conteúdo histórico selecionado. Dessa maneira, quadros, tabelas e gráficos foram utilizados com o propósito de facilitar a representação visual do perfil de cada coleção quanto a sua abrangência em relação às inserções dos seus elementos gráficos. Para tanto, as figuras apresentam-se conforme a sequência dos procedimentos de análise citados acima.

1.2.1 Quanto à disposição da diagramação das imagens

Figura 3 – Livros didáticos.



Fonte: <https://camposagora.com/escolha-de-livros-didaticos>.

São muitos os processos pertinentes a produção do livro didático até sua chegada na escola. A diagramação é um dos componentes de relevante importância para uma boa avaliação das obras. Porém, neste tópico, não iremos ater-se ao eixo do projeto gráfico editorial,

mas é importante clarificarmos que, uma boa diagramação significa a disposição visualmente agradável e atrativa de imagens, textos, gráficos, cores e outros elementos compositivos. Segundo Silva (1985, p. 13), “é na diagramação onde vai se concentrar todo o segredo do discurso gráfico, em que a tipologia mínima contida harmonicamente e padronizada, alia-se ao ritmo dado às mensagens.”

Sendo assim, verificamos a disposição gráficas das imagens nas páginas das coleções analisadas e se de fato forneceram uma boa atração ao leitor enquanto mediadoras de informações. Assim, na coleção *Conexões com a História*, o conteúdo do período Renascentista apresentou uma sequência numérica, disposta do número 186 ao 193, um total de oito páginas e nove imagens disponíveis, com legibilidade satisfatória, contendo apenas uma página isenta de imagem. Já a coleção *Por dentro da História*, apresentou uma sequência numérica da 178 a 188, um total de onze páginas e doze imagens disponíveis, com legibilidade satisfatória, apresentando apenas duas páginas isentas de ilustrações. Segundo o Edital/2015, no que se refere ao projeto gráfico-editorial, é declarado a exclusão das obras que não apresentarem: “legibilidade gráfica adequada para o ensino médio, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página.” (BRASIL, 2015, p. 35).

Considerando, portanto, a quantidade de páginas e ilustrações entre as duas coleções apresentam-se equilibradas as distribuições dos seus elementos gráficos, praticamente uma ilustração em cada página. A partir dessa análise é possível concluir que, corresponderam com uma quantidade equilibrada seguindo cada obra as recomendações e atributos aos indicadores prescritos pelo Edital/2015 de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas do PNLD/2018. Portanto, os seus projetos-gráficos coadunam-se com os critérios propostos pelos autores, conforme as suas resenhas disponíveis no Guia de Livro Didáticos –PNLD/2018.

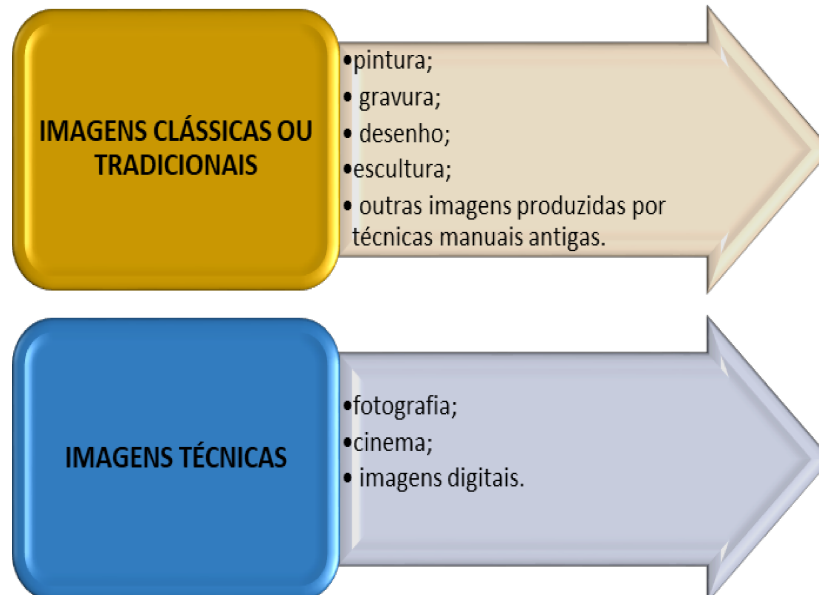
1.2.2 Quanto ao método de classificação

O método de classificação que utilizamos foi estabelecido por Costa (2005), o qual se baseia na natureza da construção da imagem. Classifica em três tipos: a imagem visão, a imagem pensamento e a imagem-texto. A imagem-texto, que é discutida neste trabalho, é dividida ainda, por Costa (2005) em dois tipos: *imagens clássicas ou tradicionais* e *imagens técnicas*. A imagem-texto constitui aquela produzidas com o intuito de nos comunicarmos com o mundo físico. Como exemplo, a pintura rupestre Bisão de Altamira, de aproximadamente 12

mil anos, localizada na Espanha, que representa uma imagem-símbolo da cultura pré-histórica. De acordo com Costa (2005), é uma imagem classificada como clássica ou tradicional. Para produzi-la, foram utilizadas técnicas manuais e gestuais e instrumentos que apenas facilitam ou potencializam a expressão do autor, tais como o pincel, o buril, a sapatilha de balé, o lápis, os instrumentos de percussão etc.

As imagens técnicas são aquelas produzidas por meio de equipamentos e aparatos tecnológicos, a exemplo de: fotografias, infográficos etc. Vale enfatizar que a primeira imagem fotográfica reconhecida, remonta ao ano de 1826, e é atribuída ao francês Joseph Nicéphore Niépce.

Figura 4 - Método de classificação das imagens segundo Costa (2005).



Fonte: A autora.

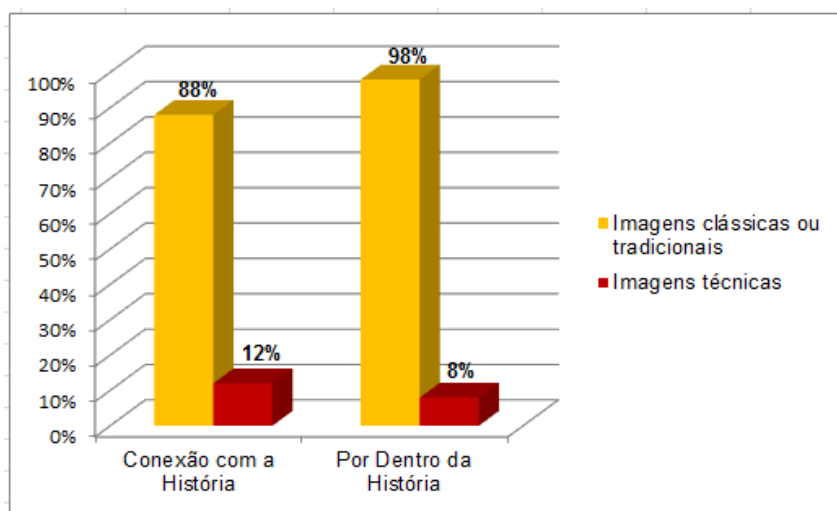
No contexto desta análise é importante salientarmos que o tipo de imagem no qual a pesquisa trabalha, deve ser entendida como reproduções impressas de pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, fotografias, dentre outras, que são fotos. Tendo em vista que a imagem original ao ser inserida no livro didático, perpassa pelo processo de revelação fotográfica e impressão. Logo, as imagens contidas nos mesmos podem ser definidas como técnicas ou imagens de reproduções impressas contidas nos livros didáticos.

Contudo, com base neste método de classificação, a coleção *Conexões com História e Por dentro da História*, respectivamente, apresentam-se da seguinte forma, em relação ao conteúdo do Renascimento: oito imagens clássicas ou tradicionais: três reproduções de pinturas, duas de desenhos, uma de gravura, uma de escultura, uma de arquitetura e uma técnica – fotografia; 11 imagens clássicas ou tradicionais: três reproduções de desenhos, cinco de

pinturas, duas iluminuras, uma de mapa, e uma técnica - fotografia

Considerando o Renascimento um grande expoente em obras de artes, já se esperava que as imagens clássicas sobressaíssem em relação às técnicas. Corresponderam, portanto, quanto à expectativa da tipologia, conforme critérios do PNLD. Deste modo, apresentaram-se com um percentual favorável para a viabilização do processo de leitura e interpretação de imagens para este período, conforme o gráfico:

Gráfico 1 - Tipologia das imagens.



Fonte: A autora.

A coleção *Conexões com a História*, apresentou um percentual de 88% de imagens clássicas e apenas 12% de imagens técnicas. Já a coleção *Por dentro da História* teve um percentual de 92% de imagens clássicas e apenas 8% de imagens técnicas. Com isto, houve uma hierarquia das clássicas representadas em Desenho, Arquitetura, Pintura, Gravura e Escultura, sendo uma imagem técnica para cada coleção representada na fotografia. É importante ressaltarmos que a coleção *Por dentro da História*, apresenta um percentual maior de imagens desse conteúdo, devido a sua maior quantidade de páginas. Contudo, as duas mostram-se equilibradas.

No entanto, apesar de apresentarem uma quantidade de imagens favoráveis a este período, os seus autores e editores não selecionaram as obras-símbolo da época²⁹. Considerando que poderiam ter inserido imagens ou fontes iconográficas mais expressivas, ou seja, as principais produções artísticas do Renascimento. No entanto, não refletiram um conceito de qualidade na seleção de suas imagens, comprometendo a proposta didático-pedagógica que o

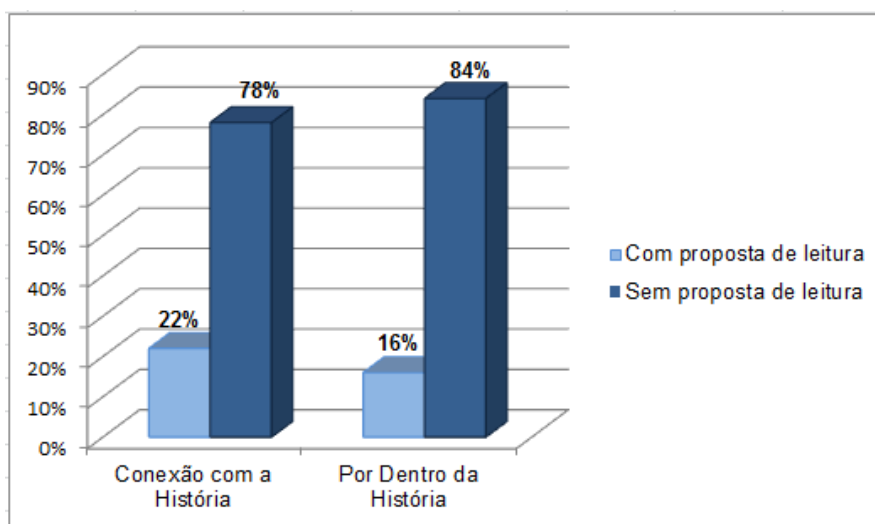
²⁹ Cf., p.103. Citamos algumas das obras ditas como símbolos do “Renascimento”.

Edital/2015 recomenda, pois deveriam fomentar a percepção, a sensibilidade e a reflexão crítica do aluno, para o desenvolvimento de um olhar crítico- reflexivo sobre as imagens.

1.2.3 Quanto à presença das propostas de leituras das imagens

Segundo as metodologias de leitura de imagens instituídas pelo Guia do Livro Didático (PNLD/2108), recomenda que as fontes históricas iconográficas estejam articuladas aos textos ou devem fazer parte de atividades que convidam os leitores/alunos a uma interpretação dos fatos históricos, tendo em vista basicamente propostas de leituras imagéticas que expressem valor instrucional.

Gráfico 2- Propostas de leituras imagéticas.



Fonte: A autora.

Observamos, conforme o gráfico, que a coleção *Conexões com a História* apresenta um percentual apenas de 22% das imagens com proposta de leitura e 78% sem propostas de leitura. Já a coleção *Por dentro da História* apresenta um percentual menor ainda, de apenas 16% das imagens com proposta de leitura e 84% sem propostas de leitura. Esse percentual é consideravelmente baixo em relação à quantidade de imagens apresentadas por cada coleção didática. Não correspondendo às perspectivas do perfil contemporâneo que elas detêm.

Na coleção *Conexões com a História*, das suas nove imagens apresentadas, há apenas duas imagens com propostas de leitura. Na coleção *Por dentro da História*, das suas doze imagens, também apenas duas com propostas de leitura. O fato é que as duas coleções não priorizaram esse recurso aliado ao ensino do conteúdo histórico, e a maioria das suas imagens

apresentam-se desarticuladas dos textos. Podemos constatar que as duas coleções poderiam ter demonstrado melhor desempenho em relação às suas propostas de leituras imagéticas. Apesar da coleção *Por dentro da História* ter apresentado três imagens a mais que a *Conexões com a História*, ainda assim, teve a mesma quantidade de proposta de leitura para suas imagens.

Esperávamos ao menos 50% de propostas de leitura em cada coleção, entretanto, nem unindo o percentual das duas foi possível alcançar esse valor, representando apenas 19%. Nessa lógica, observamos que as coleções contribuem de forma positiva na quantidade de imagens, mas sua maioria não desempenha uma função instrucional ou didática favorável para o ensino-aprendizagem dos fatos históricos.

Bueno (2003) em sua Dissertação de mestrado *Representações iconográficas em livros didáticos de História*, procura mostrar as formas das propostas de leituras que ocorreram no final do século XIX, comparando-as entre dois livros didáticos de História do século XX. Ao analisar, inferiu-se que existiram mudanças entre eles, mas algumas permanências. Posto isso, as permanências observadas em sua pesquisa ainda persistem nos livros didáticos do século XXI, demonstrando o pouco desempenho pedagógico atribuído às imagens históricas inseridas nas coleções didáticas, conforme dados supracitados na pesquisa em questão.

1.2.4 Quanto à categoria ou função pedagógica das imagens

O método estabelecido pelo americano Mayer (2001), psicólogo educacional, tem trazido contribuições significativas para as teorias da cognição e da aprendizagem, de forma que aluno aprende melhor por meio de palavras e imagens e não somente por palavras (Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia - TCAM³⁰). Por ser polissêmica, a imagem pode ter várias funções de acordo com as diversas interpretações. Para Mayer (2001, p. 76-77), as imagens são classificadas em quatro categorias:

- DECORATIVA - quando aplicadas com a função de atrair ou entreterem o leitor, não estabelecendo nenhuma relação com o texto, sem acrescentar informação instrucional, por exemplo, imagem colocada na capa de um livro;
- REPRESENTACIONAL - são aquelas que refletem um único elemento descrito no texto, isto é, representa uma visão realista do assunto abordado. Por exemplo, a imagem do

³⁰ Mayer (2001) - Essa teoria aplica-se a todos os tipos de conteúdos, todos os tipos de mídias, e a todos os estudantes, visto que ela busca, entre outras coisas, elaborar matérias instrucionais de ensino para um desempenho melhor entre texto, imagens, áudios e aplicá-las a todo conteúdo de ensino, potencializando a aprendizagem em sintonia com o processo cognitivo. Ele assegura que situações de ensino-aprendizagem exige a observância de princípios que norteiam o processo cognitivo.

quadro de um pintor ou fotografia de um equipamento;

- ORGANIZACIONAL - quando apresentam relações qualitativas entre conteúdos, expondo o modo como estão organizadas, ramificadas ou sequenciadas as informações. Por exemplo, um mapa conceitual, um organograma e infográficos;
- EXPLICATIVA - quando demonstram como funciona um sistema, ajudando a esclarecer um texto complexo e suas possíveis relações.

Deste modo, conforme o referencial de Mayer (2001), as imagens com perfil decorativas e representacionais foram atribuídas como “sem valor instrucional”, pois mostram elementos cognitivos estranhos, fator que pode prejudicar a aprendizagem significativa do aluno. Já as imagens organizacional e explicativa são “com valor instrucional”, pois há uma relação entre textos e imagens, otimizando a assimilação do conteúdo proposto, independentemente do assunto.

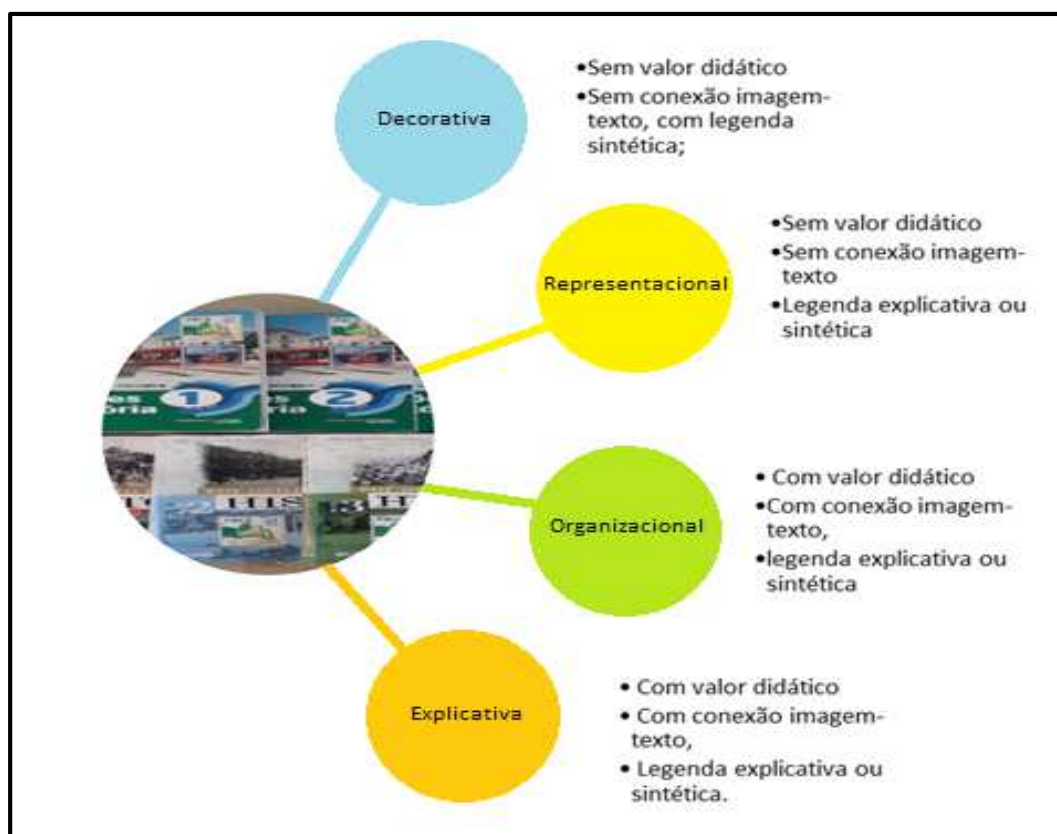
De acordo com Bueno (2011) em seu artigo *Imagens visuais em livros didáticos de História*, são apresentadas três categorias em que as imagens podem assumir nas concepções propostas por Oliveira (1998) e Graça Paulino (1995), são elas: narrativas, persuasivas e argumentativas, respectivamente. Para tal, afirma Bueno (2011, p. 70) que “quando analisamos as ilustrações dos livros didáticos, percebemos, entretanto, que essas classificações não dão conta da pluralidade de formas de interpretação que historicamente as imagens visuais sugerem ao leitor.” Assim, entendemos que a imagem por apresentar um universo plural e evocar sentidos peculiares a cada indivíduo que a contempla, não se pode limitar a um tipo de classificação, pois estaria reprimindo suas formas. Contudo, vale a pena citar Mayer (2001), que por meio de considerações preciosas e investigativas, categorizou as imagens e/ou ilustrações para um melhor desempenho da sua disposição nos materiais instrucionais produzidos.

Por conseguinte, as imagens são classificadas de acordo com as quatro categorias propostas por ele. Para facilitar o processo de análise quanto à categoria ou função pedagógica das imagens encontradas no conteúdo do Renascimento, pequenas adaptações (por nós) e definições foram feitas em suas unidades de análises.

Assim, dentro do contexto das imagens renascentistas atribuímos a seguinte categoria: Decorativa e Representacional, foram as imagens que não evidenciaram conexões com os textos que as deveriam explicar, posto que não apresentaram nenhuma proposta de leitura e serviram como ilustrações que visam apenas tornar as páginas mais atrativas, isto é, não cumpriram sua função pedagógica. Logo, consideramos sem valor didático. Já a Organizacional e Explicativa, foram as imagens que evidenciaram propostas de leituras

imagéticas e atividades. Cumpriam com sua função pedagógica, logo, apresentaram valor didático. A diferença entre elas está na profundidade de informação de cada uma respectivamente, ficando representadas conforme figura abaixo:

Figura 5 – Classificação das categorias das imagens com adaptações.



Fonte: A autora.

Nas coleções *Conexões com a História* e *Por dentro História*, como supracitado, analisamos um total de 09 e 12 imagens, respectivamente. Conforme a categorização de Mayer (2001), e suas adaptações, a coleção *Conexões com a História* apresentou apenas três tipos: uma decorativa, seis representacionais, nenhuma organizacional e duas explicativas, sendo quatro legendas sintéticas e cinco explicativas. Por sua vez, a coleção *Por dentro da História* apresentou as quatro categorias: uma decorativa, nove representacionais, uma organizacional e uma explicativa, sendo nove legendas sintéticas e três explicativas.

A tabela abaixo demonstra a categoria³¹ por percentual de cada imagem por coleção apresentada no referido contexto histórico investigado:

³¹ Categorias atribuídas conforme, adaptações e pontos de vista da pesquisadora.

Tabela 1– Porcentagem do tipo de ilustrações presentes em cada vol. 1 do período renascentistas.

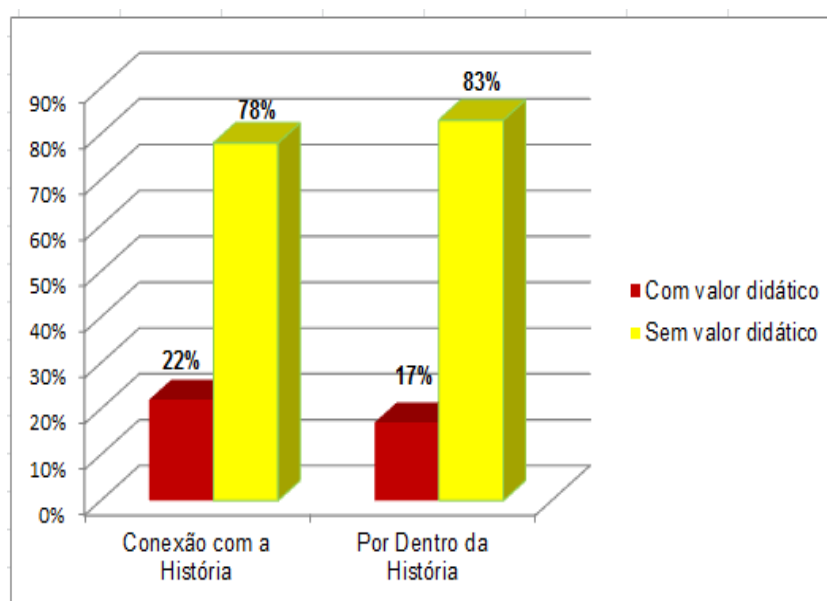
COLEÇÃO	DECORATIVA	REPRESENTACIONAL	ORGANIZACIONAL	Explicativa
CONEXÃO COM A HISTÓRIA	11%	67%	0%	22%
PORDENTRO DA HISTÓRIA	8%	75%	8%	9%

Sem valor didático
Com valor didático

Fonte: A autora.

As imagens com valor didático foram apresentadas em ambas coleções, com percentuais relativamente baixos. As imagens organizacionais para a coleção *Conexões com a História* foram de 0% e para a coleção *Por dentro da História*, de 8%. As imagens explicativas mantiveram-se presentes em ambas com frequência bem diferente, com 22% na “Conexões com a História” e 9% para coleção *Por dentro da História*. Já as imagens sem valor didático, na coleção *Conexões com a História*, 11% são imagens decorativas e 67% são representacionais. Já na coleção *Por dentro da História*, 8% são imagens decorativas e 75% são representacionais. Esses dados são preocupantes, pois a cada aspecto analisado, comprovamos que de fato as imagens não estabeleceram relações significativas com os textos nos quais deveriam explicá-las.

Gráfico 3 – Porcentagem das imagens “com valor didático” e “sem valor didático”, relacionadas ao conteúdo do Renascimento.



Fonte: A autora.

Conforme o gráfico, nas coleções *Conexões com a História* e *Por dentro da História*, foram apresentadas em torno de 78% e 83%, respectivamente, de imagens sem valor didático e 22% e 17%, respectivamente, de imagens com valor didático.

Posto isso, as quantidades de imagens não refletiram sua qualidade, como já exposto, ou seja, a função pedagógica que a imagem deveria desempenhar não foi observável. Afinal, as sem valor didático representaram mais de 80%, um percentual bastante insatisfatório. Isso demonstra que as imagens não foram bem empregadas enquanto recurso didático, devendo ser capaz de promover análises e interpretações para a compreensão do passado e suas relações com o tempo presente.

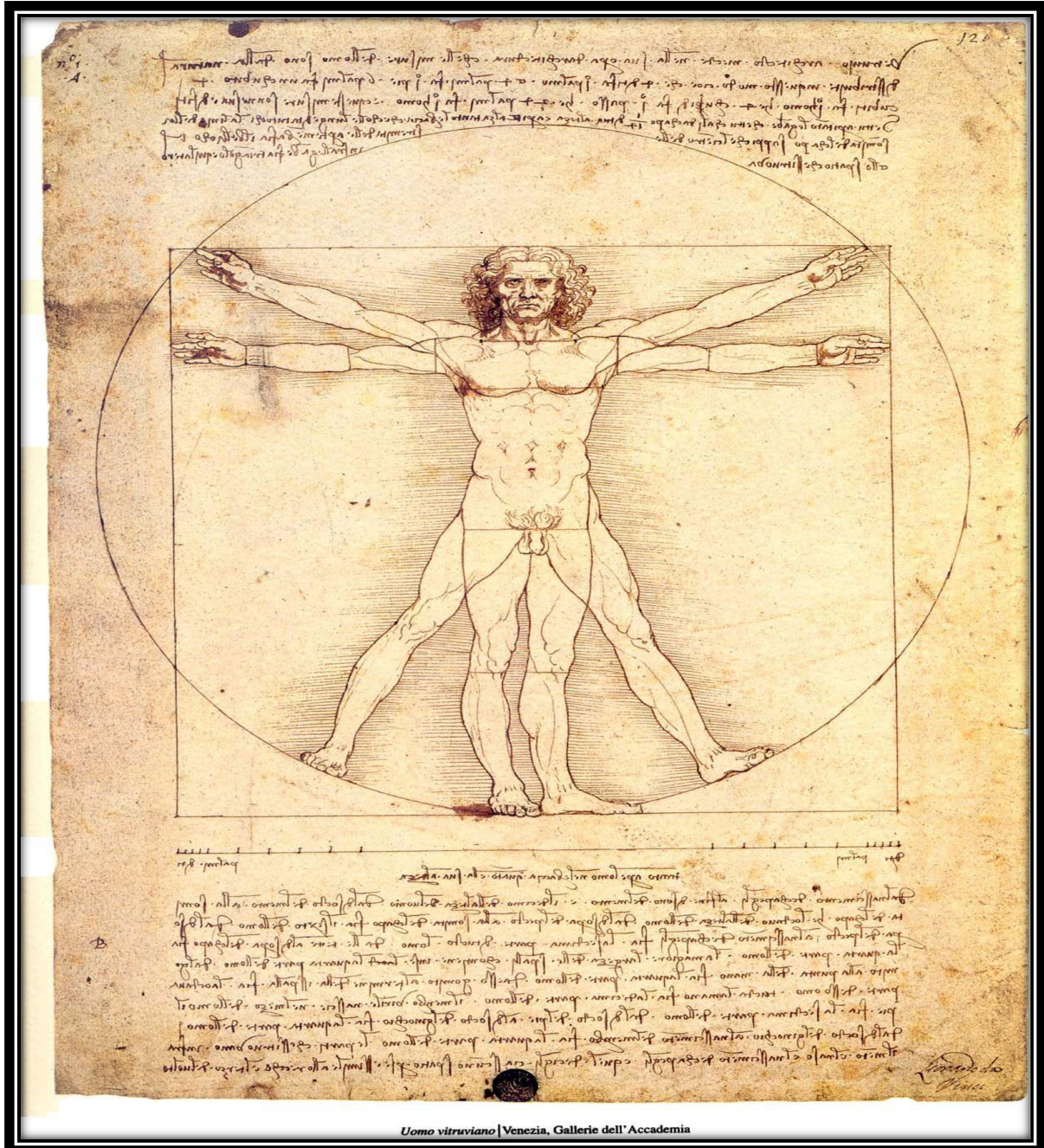
De acordo com essas observações, de modo geral, percebemos a necessidade de conscientização do uso da imagem no Ensino de História, tanto por parte dos autores como dos editores das obras didáticas, uma vez que precisam promover práticas integradas em relação ao texto-imagem, a fim de contribuírem com a qualidade das ilustrações, uma quantidade mais expressiva de propostas de leituras. Afinal, o livro didático ainda é a ferramenta pedagógica mais utilizada no âmbito educacional brasileiro e muitos professores o têm não só como ferramenta pedagógica, mas também como fonte de consulta pessoal.

Portanto, os autores/editores das obras didáticas precisam ter uma atenção especial com suas imagens e/ ou ilustrações, com o objetivo de que elas possam reforçar suas escritas, destinando vinhetas ou legendas explicativas, conexão texto-imagem para explicá-las e dialogar com a ideia contida no texto histórico. Com isso, estarão incentivando mudanças nos hábitos de nossos professores e alunos, dado que a importância da imagem como recurso pedagógico tem sido evidenciada há mais de um século.

“Conforme relatos da pesquisa, ensinar História nunca foi uma tarefa fácil. Fazer com que os alunos compreendam os períodos históricos e seus acontecimentos sempre foi muito desafiador para cada professor. No entanto, o professor ao agregar as imagens visuais em suas aulas, poderá ser um ponto de partida para a mediação e fomentação da leitura verbal, que se constitui o principal agravante da falta do aprendizado do aluno.”

(Jane Campos, 2020)

TREINE O SEU OLHAR!



Uomo vitruviano | Venezia, Gallerie dell' Accademia

O *Homem Vitruviano* (desenho de Leonardo da Vinci - 1490).³² O desenho é emblemático da simetria básica do corpo humano. Ao analisar o desenho, você conseguiria imaginar qual seria o objetivo do artista?

³² Modelo de proposta de leitura retirada da Coleção didática *História 1*, autores: Vainfas, Faria, Ferreira e Santos, 2013.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

[...] a pesquisa deve ter uma direção e o problema, hipótese ou objetivo é que conduzem a investigação. Outro requisito diz respeito ao fato de que nenhuma pesquisa pode dispensar procedimentos de coleta de dados. Esses procedimentos garantirão um recorte da realidade que faça sentido, embora diferentes tendências produzam diferentes recortes. (GRESSLER, 2003, p. 109)

É indiscutível que toda pesquisa nasce da organização de um projeto adequadamente estruturado, inclusive quanto aos seus objetivos e metas a serem alcançados. Gressler (2003) reitera na citação supracitada, que não existe pesquisa sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, permitindo a aproximação ao objeto de estudo. Pelo exposto, entendemos que esses procedimentos bem definidos na pesquisa vão oferecer ao pesquisador a garantia de um estudo coerente, tanto na sua aplicação, quanto consistente nos dados que o sustentam. Nessa perspectiva, a escrita deste capítulo propôs uma integração dos dados obtidos pela pesquisa documental (apresentada no capítulo 1) e de campo (escolas públicas).

Na intenção de uma melhor compreensão das práticas pedagógicas no ensino de História em relação ao trabalho com o uso das fontes iconográficas, caminhos necessários foram traçados na obtenção das informações e resultados dos questionamentos. Assim, com o propósito de situar o leitor no escopo da pesquisa, aqui foram discutidos os seguintes tópicos: o percurso da pesquisa e suas estruturações necessárias; uma breve leitura dos espaços físicos investigados; a metodologia de trabalho empregada e os resultados e discussão da pesquisa alcançados *in loco*.

- **O percurso da pesquisa**

É inegável que toda pesquisa sofre alterações ao longo da sua trajetória, à medida que o aluno vai aprofundando o conhecimento sobre sua proposta de investigação. É muito comum isso acontecer. O importante é compreender que as alterações do projeto original não significam dúvidas em relação a pesquisa, mas sim, um aperfeiçoamento dos objetivos desejados. Neste sentido, algumas modificações ocorreram para uma melhor adequação da pesquisa atual. Apresentamos inicialmente o projeto com o seguinte título e subtítulo endossando apenas a reflexão sobre o assunto: *Fontes iconográficas e suas representações simbólicas nos livros didáticos: usabilidade, leitura e interpretação em sala de aula*.

Devido ao entendimento da importância de se produzir um material pedagógico

para o Mestrado Profissional, o objetivo foi apresentar um título que deixasse clara não somente a reflexão do assunto, mas também que integrasse uma proposta teórica-metodológica, mediante a construção do produto, tendo por finalidade trabalhar com leitura de imagens como prática pedagógica nas aulas de História.

Sendo assim, com o desenvolvimento da pesquisa e mediante orientações cabíveis, alteramos o título e o universo a ser pesquisado, a fim de nos adequarmos à necessidade do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIST), com área de concentração em História, Ensino e Narrativas. Este Programa, com o objetivo de empreender melhorias no processo de ensino e aprendizagem, busca entre outras coisas, incorporar novas metodologias ao ensino de História, por meio da construção de produtos pedagógicos em sintonia com as mudanças tecnológicas no âmbito socioeducacional.

À vista disso, construímos o seguinte título: *ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE ICONOGRÁFICAS: estratégias didáticas para sua utilização*. Com este título na esteira das “novas abordagens e novos objetos”, deixamos explícito não apenas a relevância do uso das imagens como fonte de evidência histórica, mas também, o interesse em apontar metodologias específicas de análises e abordagens que venham subsidiar o professor na utilização mais significativa desse recurso em sala de aula.

Ademais, esse título referencia, sobretudo, metodologias didáticas que irão compor o produto pedagógico solicitado pelo Programa, visando elencar em seu subtítulo: estratégias didáticas para uso de imagens no ensino de História. Produto este, que fez ponderações relevantes quanto a um método de leitura e prática de imagem em sala de aula.

Posto isso, o novo título da pesquisa remete-nos à perspectiva de que as narrativas históricas também podem ser elaboradas a partir das fontes iconográficas, tanto por parte dos historiadores no exercício da pesquisa científica, quanto pelo professor em sala de aula, uma vez que devem utilizá-las também como objetos de suas reflexões para a construção do conhecimento histórico.

Quanto ao universo explorado, inicialmente abrangia apenas professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e especificamente, os três componentes curriculares, a saber, História, Português e Artes. No entanto, levamos em consideração a especificidade do Programa em relação ao componente curricular de História. Além disso, temos a atual discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) no decorrer das aulas semestrais, buscamos analisar o uso das imagens visuais nesse nível da Educação Básica.

Deste modo, definimos um novo perfil para o universo a ser explorado: professores de História do 1º ano do Ensino Médio, os alunos e livros didáticos das instituições escolares.

Por meio de análises documentais, questionários e entrevistas, buscamos compreender como as imagens visuais são percebidas e/ou utilizadas no ensino de História, tendo como principal instrumento de apoio, o livro didático de História.

Após a definição do público-alvo, incorporamos ainda, enquanto fontes de análise, as coleções didáticas das escolas investigadas, levando em consideração as suas imagens visuais. Com a grande extensão do recurso visual das coleções, optamos pela delimitação de um determinado conteúdo histórico a ser analisado. No caso, selecionamos o “Renascimento”. A razão do tema escolhido, é que além do Renascimento ter influenciado a vida social e o comportamento do homem ocidental, esse contexto fez emergir um modo diferente na relação entre a arte e a sociedade. Desta forma, celebrado por suas grandes obras na Pintura, na Escultura e na Arquitetura, alinhou-se às necessidades da pesquisa em questão. Mas, a escolha se deve sobretudo, porque de forma geral esse conteúdo é apresentado nos livros didáticos com auxílio de muitas ilustrações, o que facilitou no desenvolvimento do objeto.

É importante ressaltar que o conteúdo do “Renascimento” apenas serve de cenário para a pesquisa, uma vez que esta delimitação histórica contribuiu com o processo de observação direta em sala de aula. Sendo assim, os dados recolhidos na observação, permitiram construir uma percepção crítica dos professores, alunos e livros didáticos, e se de fato mantiveram (ou não) interações em relação ao uso de imagem e/ou leitura de imagem em sala de aula. Assim, foi possível identificar os três pilares investigativos da pesquisa a partir dos seguintes critérios:

- a) Os professores realizaram leitura de imagens com seus alunos e em qual teoria fundamentaram sua prática; se tiveram como propósito de formar leitores capazes de construir relações de sentido entre texto escrito e imagem;
- b) Os alunos reconhecem (ou não) o uso da imagem em sala de aula; e
- c) Os livros didáticos têm contribuído (até que ponto) para o reconhecimento da leitura da temática visual.

As aquisições destas informações possibilitaram uma reflexão mais acentuada sobre a utilização das imagens na educação contemporânea das escolas públicas. Dessa maneira, culminou na construção do Caderno Temático *Lendo Imagens na Sala de Aula: estratégias didáticas para sua utilização*, que fomentará nos professores reflexões sobre o uso da imagem enquanto recurso aliado em sua prática pedagógica.

- **O perfil das escolas investigadas**

Foto 7 – Centro de Ensino Paulo VI – MA.



Fonte: <http://www.educacao.ma.gov.br/governo-investe-em-melhorias-da-infraestrutura-de-escolas-em-sao-luis>.

Foto 8 – Colégio Universitário – COLUN – MA.



Fonte: <https://oimparcial.com.br/educacao/2018/11/colégio-universitario-abre-inscricoes-para-seletivo-2019->

Com objetivo de entender, descrever, compreender e interpretar os fenômenos por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes, em relação a prática de leitura de imagens contidas nos livros didáticos de História, realizamos a

pesquisa em duas escolas de nível médio em São Luís - MA.

As duas escolas contempladas foram: Centro de Ensino Paulo VI e Colégio Universitário – COLUN, consideradas escolas e/ou colégios de aplicação (CAPs)³³ da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) respectivamente.

Inicialmente, houve um contato com os diretores das referidas escolas sobre a possibilidade de investigação acadêmica nas instituições. Após a confirmação e liberação para a efetivação das pesquisas, sem nenhum impasse, formalizamos a documentação necessária: a carta de apresentação do Programa de Graduação em História - PPGHIST e a carta de apresentação redigida pela pesquisadora explicando a pesquisa, por meio da qual se esclarecia que não haveria nenhuma intervenção pedagógica com os alunos, mas apenas observações em sala de aula e o pleno resguardo das identidades (APÊNDICE A).

O critério de escolha das escolas públicas, fundamentou-se pelo motivo de serem instituições vinculadas às universidades e a administração destes colégios estar no escopo da Gestão Universitária. Para tanto, cogitamos que retratariam ponderações relevantes ao tema proposto. Destarte, a promoção de programas de extensão visando à qualificação e capacitação de professores, não estaria distante dos desafios quanto ao uso da imagem no ensino de História.

Para o Ministério da Educação (MEC), os CAPs têm a função de promover a Educação Básica, experimentar de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formar professores, implementar e avaliar novos currículos, e ainda, capacitação docente.

Assim, os colégios de aplicação destinam-se, como o seu próprio nome diz, a um espaço laboratorial, que oportuniza aprimoramentos aos conhecimentos dos alunos de graduação através de pesquisas inovadoras e experimentos, favorecendo sua formação docente. Para Azanha (1984) “uma escola de aplicação se destaca e se singulariza de outras da rede escolar pela aspiração que lhe é própria de converter-se em modelo para as demais escolas.”

Esperamos, portanto, que as escolas vinculadas às universidades representem fontes privilegiadas de indicações e de direções inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Benites (2006, p. 36), “os CAPs são espaços para o exercício da inovação por meio do trabalho de seus docentes, transformando as experimentações pedagógicas em conhecimento avaliado de domínio público.” Entendemos que o espaço das escolas de aplicação sugere uma articulação dos professores, pensando numa interação entre a universidade e o colégio, que nos

³³ Os Colégios de Aplicação têm sua origem no Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, originalmente denominados Ginásios de Aplicação e vinculados às Faculdades de Filosofia. Na gestão do Presidente da República Eurico Gaspar Dutra - (D.O. 12/03/46).

leva a crer na sintonia de uma formação professor-pesquisador.

Desse modo, entendendo o comprometimento dessas escolas, a partir do seu perfil de ensino inovador e valorização da pesquisa, levantamos a hipótese de que as instituições investigadas estariam aliadas às novas demandas de organização de conhecimentos, ou seja, voltadas para a abordagem crítica e reflexiva da leitura de imagem.

Esperamos que por meio dessas escolas, a temática visual seja bem mais explorada, afinal, são escolas direcionadas para aprimorar o ensino e estimular a pesquisa de novas práticas pedagógicas, bem como o estágio e a formação de professores- pesquisadores. Para uma melhor visão da contextualização desse segmento de escolas, a seguir apresentamos a relação dos CAPs existentes.

Quadro 4 – Lista de Colégios de Aplicação.

Nome / Localidade	Endereço Eletrônico
COLUNI - Colégio de Aplicação, UFV - Viçosa/MG	http://www.coluni.ufv.br/
ESEBA - Escola de Educação Básica, UFU – Uberlândia/MG	http://www.eseba.ufu.br/
CP - Centro Pedagógico, UFMG – Belo Horizonte/MG	http://cp.ufmg.br/
Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF – Juiz de Fora/MG	http://www.joaouxiii.ufjf.br/
Colégio de Aplicação, UFRJ – Rio de Janeiro/RJ	http://www.cap.ufrj.br/
Colégio Universitário Geraldo Reais, UFF – Niterói/RJ	http://www.proac.uff.br/coluni/
COLUN - Colégio de Aplicação, UFMA – São Luís/MA	http://www.ufma.br/index.php
NEI-CAP - Núcleo de Educação da Infância, UFRN – Natal/RN	http://www.nei.ufrn.br/
Colégio de Aplicação, UFPE – Recife/PE	http://www.ufpe.br/
CODAP - Colégio de Aplicação, UFS – São Cristóvão/SE	http://www.ufs.br/
Colégio de Aplicação, UFAC – Rio Branco/AC	http://www.ufac.br/portal/unidades-academicas/colégio-de-aplicacao
Colégio de Aplicação, UFPA – Belém/PA	http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/
Colégio de Aplicação, UFRR – Boa Vista/RR	http://www.ufr.br/
Colégio de Aplicação, UFRGS – Porto Alegre/RS	http://www.cap.ufrgs.br/
Colégio de Aplicação, UFSC – Florianópolis/SC	http://www.ca.ufsc.br/
Núcleo de Desenvolvimento Infantil, UFSC – Florianópolis/SC	http://www.ndi.ufsc.br/novosite/
CEPAE - Centro de Ensino e Pesq. Aplicada, UFG – Goiânia/GO	http://www.cepae.ufg.br/

Fonte: CONDICAP (adaptado).

As parcerias das Universidades com as escolas da rede pública foram ganhando força no decorrer das décadas e, hoje, ainda persiste esse segmento escolar que busca alinhar os saberes teóricos e práticos, uma vez que essas escolas se colocam como laboratório real de experiência na formação docente. Mediante visualização do quadro, notamos a ausência da Escola ou Centro de Ensino Paulo VI. Isso se deve por ser uma escola de aplicação em nível estadual implantada recentemente em meados do ano de 2016.

Segundo a matéria publicada em dezembro de 2016, no site da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, o Colégio Paulo VI foi transformado em Escola de Aplicação, após assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre a UEMA e a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC.

Na prática, a escola, que faz parte da rede estadual de ensino, **será transformada em um laboratório**, um campo de experimentação prática dos conhecimentos, onde os alunos e professores dos cursos de licenciatura da UEMA poderão desenvolver pesquisa, extensão e pós-graduação, com atividades pedagógicas dinâmicas. (SEDUC, 2016, grifo nosso)

É pertinente destacar que a formalização dessa parceria, existente desde a construção do Centro de Ensino Paulo VI, há oito anos, tornou-se uma realidade concretizada com o único propósito de desenvolver um ensino de qualidade e pautado na objetividade, abrindo possibilidades de os alunos entrarem para uma universidade. Para o então Reitor Gustavo Pereira:

Esta será uma escola diferenciada porque terá a participação direta dos professores da universidade que formam educadores, na construção de um novo projeto pedagógico. Nós vamos poder associar projetos de pesquisas, de extensão e atividades pedagógicas comuns aos alunos e professores da UEMA e do C.E. Paulo VI, com os do Centro de Educação, onde estão as licenciaturas. Então, o ganho do ponto de vista didático pedagógico será extraordinário. (SEDUC, 2016)

A partir das palavras do Reitor, esperamos que o Centro de Ensino Paulo VI seja um referencial para outras escolas, possibilitando contextualizar as questões sobre quais se propõe atuar, “entre os muros”, e para além dos muros, tais como a formação inicial e continuada de educadores, professor versus pesquisador.

Sendo assim, acreditamos que seus alunos são indivíduos com grande potencial educacional, mas resta saber se é uma característica de todos os alunos. Assim, esta pesquisa permitirá, entre outras coisas, averiguar o perfil sócio educacional dos alunos dos Colégios de Aplicação dessas escolas investigadas

A seguir, o quadro abaixo mostra a caracterização das escolas investigadas,

juntamente com o código³⁴ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de Políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Quadro 5 – Relação dos Colégios de Aplicação - escolas investigadas.

CENTRO DE ENSINO PAULO V	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO - COLUN
- Código da Escola INEP: 21257582 - Endereço Rua 203, s/n, campus da UEMA - Bairro -Cidade Operária, cep: 65058-172, São Luís – MA. - Colégio de Aplicação vinculado a UEMA desde: 2016.	- Código da Escola INEP: 21017484 - Endereço: Avenida dos Portugueses,1966 - Cidade Universitária – Bairro Bacanga, cep: 65080-580. - Colégio Aplicação da UFMA desde a sua criação: 1968.

Fonte: INEP.

- **Os procedimentos metodológicos da pesquisa**

Realizamos o trabalho a partir de pesquisa de campo, em duas escolas públicas de nível médio de São Luís: Centro de Ensino Paulo VI e Colégio Universitário – COLUN, como já registrado, consideradas Escolas de Aplicação (CAPs) da UEMA e UFMA, respectivamente. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram observação direta, ocorrendo num determinado período das aulas sobre o *Renascimento*; aplicação de questionários direcionados tanto aos professores de História, quanto aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo uma pesquisa inserida no campo da História Oral. Uma das principais fontes de análise foram as entrevistas semiestruturadas, que ocorreram por meio de um roteiro com perguntas abertas, previamente direcionadas aos professores. Além desses dados, outras fontes foram exploradas, como os livros didáticos de História adotados pelas escolas (análise documental); o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/2018; o Guia de Livros Didáticos do PNLD/2018 e as anotações feitas no diário/caderneta das turmas observadas no decorrer do segundo semestre de 2018, na tentativa de responder aos questionamentos inerentes ao tema e ao universo da pesquisa.

Realizamos a pesquisa de campo a partir de estudo de caso, no qual foram estudados

³⁴ Esse código permite identificar de maneira unificada cada uma das escolas do Brasil, de acordo com o cadastro junto ao Ministério da Educação – devendo conter oito caracteres numéricos e nenhuma letra. (<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>).

fatos, situações e objetos que permitiram parcialmente a compreensão e interpretação das práticas pedagógicas observadas e vivenciadas, por causa do uso das imagens no ensino de História.

Sobre o estudo de caso, Triviños (2006, p. 57) afirma que “nesta modalidade, o pesquisador procurar conhecer as circunstâncias e peculiaridades, os pontos de vista, de todos os envolvidos.” Por consequência, é necessário que o pesquisador tenha em mente de que o mundo social é “relativo”, somente podendo ser entendido a partir do ponto de vista dos autores estudados. Com isso, participar do cotidiano escolar como campo de investigação nos permite perceber diferentes ações que permeiam a sala de aula, pois se revela um mundo de subjetividades por parte dos investigados e do próprio investigador.

Deste modo, apresentamos uma pesquisa de campo de natureza descritiva com método de apoio na abordagem quali-quantitativa. De acordo com Lüdke (1986), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Segundo os autores, a Ciência exprime enunciados lógicos, objetivos e racionais, mas a subjetividade é necessária na interpretação. A racionalidade é sempre limitada, por isso a subjetividade e a imaginação são necessárias ao seu desenvolvimento.

Na pesquisa qualitativa, o que se evidencia é a subjetividade dos indivíduos, já que não se pode quantificar, mas interpretar a profundidade de dados e descobertas a partir de fenômenos (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011). Consideramos, portanto, o momento em que se estudaram as percepções dos professores e alunos quanto ao uso das fontes iconográficas, e o valor dado por eles a este recurso didático.

Não obstante, é importante ressaltar que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, não se excluem, pois, a utilização de métodos combinados não se opõe, mas, sim, busca complementaridade e a integração de informações e resultados (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa quantitativa viabiliza fatos relativos ao mundo concreto, objetivo e mensurável (FIGUEIREDO; SOUZA, 2011). Aqui, estudamos quantos professores trabalharam com métodos específicos de análises e abordagens da imagem em sala de aula; quantos alunos atribuíram valor à leitura de imagem, de forma que seja uma ferramenta viável para o seu entendimento dos fatos históricos, e quais das duas coleções didáticas reconheceram o valor didático das fontes iconográficas.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2018, mais precisamente no início de setembro. A princípio, foi feito um levantamento geral das informações das

instituições de ensino, através da observação e de conversas formais com gestores, professores e demais funcionários. Anteriormente, foi feita a carta de apresentação explicando o porquê e para quê do estudo do presente trabalho, a fim de obter o livre acesso e consentimento por parte das instituições.

Dessa maneira, a presente pesquisa foi realizada nas turmas do 1º ano do Ensino Médio com uma amostragem de três professores de História entre 31 a 59 anos de idade, com o tempo de magistério que varia entre três (03) anos, um professor iniciante, e vinte (20) anos, dois professores mais experientes, com (100) alunos distribuídos em quatro (04) turmas, duas (02) de cada escola. A intenção foi verificar o que dizem sobre o uso a imagem no ensino de História.

Para análise do universo trabalhado, partimos de uma amostra não probabilística por conveniência, (itens acessíveis – livro didático, professores e alunos), ou seja, os indivíduos e elementos empregados nesta pesquisa foram selecionados porque estavam prontamente disponíveis, não porque foram selecionados por meio de um critério estatístico. Outro fator é que esse tipo de amostragem não iria introduzir um viés em relação à população total; os resultados obtidos poderiam ser uma boa imagem do universo estudado.

Quanto à aplicação dos questionários e entrevistas, a nosso ver, seriam possíveis antes do término do ano letivo, dezembro de 2018. Porém, devido a certos contratemplos e alterações no calendário escolar e motivos maiores (não cabendo mencioná-los), o segundo semestre das duas instituições escolares finalizou em fevereiro de 2019. Por isso, a aplicação dos questionários e entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019.

Foto 9 - Distribuição dos questionários para alunos.



Fonte: A autora.

Aos professores foram aplicados questionários com vinte (20) questões subjetivas e aos alunos cinco (05) questões. As análises dos questionários foram organizadas visando buscar os sentidos implícitos nas respostas dos alunos e dos professores pesquisados. As entrevistas aconteceram no ambiente escolar de cada instituição, abrangendo somente os professores.

A análise e interpretação dos dados obtidos seguiram os seguintes passos: as questões abertas concernentes às entrevistas foram tratadas e avaliadas. Procedemos com a triangulação, procedimento que consiste no pesquisador recorrer à várias fontes de informação para validar seus resultados, seja dos dados dos questionários ou das entrevistas e observações. Isto ofereceu uma tabulação dos dados obtidos, sendo categorizados e seu conteúdo analisado, tendo em mente o referencial teórico que o norteou, bem como os objetivos propostos nesta pesquisa.

Duarte (2009, p. 21) defende que a “obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados.” Por esse motivo, recorreremos a esse método na possibilidade de assegurar melhor compreensão dos resultados alcançados quanto ao uso da imagem no ensino de História. Diante dessas construções, foi que se conseguiu esboçar nesta pesquisa reflexões e análises para atenuar as lacunas ainda existentes nessa temática. Projetamos um esquema ilustrativo dos procedimentos metodológicos, conforme figura abaixo, haja vista que o nosso cérebro processa e organiza melhor as ideias e conceitos mais rapidamente quando há o auxílio texto - imagem.

Figura 6 – Mapa conceitual - Síntese da Metodologia.



Fonte: A autora.

2.1 Resultados e discussões da pesquisa: realidades e desafios do uso da imagem nas relações entre professores, alunos e livros didáticos

Para melhor visualização dos dados coletados e apurados na pesquisa de campo, foram utilizados quadros, tabelas e gráficos para facilitar a compreensão dos fenômenos estudados a partir das análises qualitativas e quantitativas coletadas. Por meio das análises, identificamos como as fontes iconográficas são percebidas e/ou utilizadas no ensino de História. Assim sendo, os dados recolhidos ou coletados permitiram construir uma visão parcial sobre as interações que professores, alunos e livros didáticos mantiveram em relação ao uso de imagem e/ou prática de leitura em sala de aula.

2.1.1 Os Professores e as imagens visuais na sala de aula

Buscando entender como se dá o processo de ensino e aprendizagem das fontes iconográficas nas escolas pesquisadas e qual a preparação docente para o desenvolvimento deste trabalho, foram aplicados três questionários com vinte (20) questões aos professores das duas escolas.

No início da pesquisa, pretendíamos investigar quatro (04) professores de História do 1º ano do Ensino Médio, dois (02) de cada escola. No entanto, foi possível apenas três (03).

Isto se deu, pelo fato de uma das escolas trabalhar com um (01) professor por série, isto é, um único professor ministrar todas as turmas do 1º ano, a partir de negociação realizada entre eles (professores). Pois, ao procederem desta forma, pretendiam melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nessa instituição, uma vez que o mesmo professor estaria tendo uma visão geral de todas as turmas de uma única série.

Na intenção de garantir o caráter confidencial e proporcionar melhor análise e comparação das respostas, os docentes são identificados da seguinte maneira: Professor A (escola: Colun - turmas: 1A e 1B/ vespertino), Professor B (escola: Paulo VI - turma: 101/matutino) e Professor C (escola: Paulo VI - turma: 102/vespertino).

Os professores observados possuem graduação em História e a maioria pós-graduação. No que diz respeito ao tempo de magistério, dentre os três, dois são professores experientes entre 18 a 25 anos, e um iniciante na carreira com três anos e meio. Questionados sobre a importância do uso da imagem no ensino de História e se os mesmos faziam referência à inserção de prática de leituras imagéticas em sala de aula, todos foram unânimes em reconhecer o valor desse recurso didático, embora não seja comum o priorizarem em suas

práticas pedagógicas.

Quadro 6 – Perfil dos professores investigados.

PROFESSOR	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE MAGISTÉRIO (ANO)	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
A	31 a 40	4 anos	História - Licenciatura	DOUTORADO
B	Acima de 51	+ 25 anos	História - Licenciatura	ESPECIALIZAÇÃO
C	Acima de 51	18 anos	História - Licenciatura	ESPECIALIZAÇÃO

Fonte: A autora.

É importante ressaltar que o questionário aplicado ao professor (APÊNDICE B) está dividido em tópicos, totalizando vinte (20) perguntas. Mas, devido à relevância de algumas perguntas e seus resultados apresentados pelos participantes, foram selecionadas para maior discussão, as perguntas 4, 5, 6, 8, e 10 do tópico II e a pergunta 2 do tópico III, apresentadas nos quadros abaixo:

Quadro 7 – Tópico II – Resultado da Pergunta 04.

NA SUA GRADUAÇÃO VOCÊ TEVE ESTUDO VOLTADO PARA A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS FONTES ICONOGRÁFICAS/IMAGENS QUE ACOMPANHAM OS TEXTOS HISTÓRICOS?

PROFESSOR A: Sim

PROFESSOR B: Não, e na pós-graduação tive mais estudos voltados para a utilização de mídias em sala de aula.

PROFESSOR C: Não, pouca ênfase

Fonte: A autora.

Analisando as repostas dos professores, percebemos que o **Professor A** corresponde ao professor de carreira iniciante, sendo o único a afirmar seu acesso ao conhecimento desta temática em sua formação inicial. Entretanto, sem um embasamento teórico-metodológico. Esse resultado veio confirmar o pensamento de Imbernón (2011) quanto às rupturas de tradições impostas na formação inicial, que estão sendo desvencilhadas de certas

práticas que não cabem mais ser desenvolvidas; já os **Professores B e C**, ambos de carreira mais experiente, não tiveram um caminho tão aberto ao compartilhamento desse recurso visual em suas formações acadêmicas.

Imbernón (2011, p. 16) assevera que “durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar de conteúdo.” Ao analisar o contexto profissional docente, em seus estudos o autor evidencia vários elementos que não cabem mais na formação atual do professor, com a formação técnica e racional, que apenas gera conhecimento uniforme e um ensino nivelador. Deste modo, a aquisição de conhecimento por parte do docente deve ser adquirida de forma mais interativa, reflexiva e, sobretudo, pautadas em práticas, que levem em consideração à realidade do alunado.

Ferreira e Franco (2013, p. 153) afirmam que “o uso de imagens no ensino de História é um tema que tem ganhado relevância, mas está longe de ser tratado satisfatoriamente.” Para esses autores não há na prática pedagógica uma abordagem relevante quanto à utilização da imagem no ensino de História. Usam a imagem como um incremento de um conteúdo escolar. Isso se deve por vários fatores, tais como formação inicial, cultura predominantemente verbal, materiais instrucionais ou didáticos com pouca ênfase nesta temática etc. Daí o fato das imagens, em sua maioria, serem apresentadas como meras ilustrações e desprovidas de uma ênfase significativa em sala de aula.

Portanto, no que diz respeito à formação acadêmica dos professores investigados, a maioria não dispõe de conhecimento teórico e prático de forma satisfatória em relação aos estudos voltados à imagem visual. Podemos considerar que a pouca valorização do trabalho com a imagens visuais no ambiente escolar, pode estar relacionada à própria base ou formação inicial acadêmica do professor.

Quadro 8 –Tópico II – Resultado da Pergunta 05.

VOCÊ CONHECE METODOLOGIAS ADEQUADAS AO SE TRABALHAR COM AS FONTES IMAGÉTICAS?

PROFESSOR A: Não, as abordagens foram realizadas a partir de debates e textos, não de uma metodologia ou disciplina específica

PROFESSOR B: Não, sigo apenas orientações do livro e manual didático.

PROFESSOR C: Não, pouco direcionamento observado no livro e no manual didático com alguns comentários .

Fonte: A autora.

Podemos constatar, no que diz respeito às metodologias de análise de imagem, que 100% desconhecem os métodos de abordagem desse recurso visual. O **Professor A** participou de um debate sobre o assunto, mas não foi direcionado a uma metodologia específica; já o **Professor B e C** utilizam as orientações que os autores/editores lançam no livro didático e no manual do professor.

Segundo Bueno (2011, p. 73), “os professores de História da atualidade enfrentam várias dificuldades e embaraços metodológicos quando tentam ministrar aulas utilizando as imagens visuais presentes nos livros didáticos na educação básica, tanto pública como privada.” Isso se deve às permanências na cultura escolar relacionadas à maior valorização dos documentos escritos em detrimento do documento não-escrito ou não-verbal, como já mencionado. Para Belmiro e Evangelista (2000, p. 12), a presença das novas tecnologias e linguagens faz o professor repensar sua prática, porém ao mesmo tempo afirma que “É uma carga muito pesada para quem tem deficiências na sua formação inicial e não tem facilidade, pela própria gestão do tempo escolar, entre outras causas, para investir em uma formação continuada.”

Nesse entendimento, percebemos alguns dos motivos que levam o documento iconográfico ser menos difundido. O desafio de ler imagem também se reflete no exercício de suas pesquisas científicas de muitos historiadores. Há uma resistência também por parte deles na utilização deste recurso. Reiterando este discurso, Gaskell (1992, p. 237) afirma que “embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com os documentos escritos.” De fato, é uma questão que está culturalmente arraigada em nossa sociedade. No entanto, se pararmos para pensar no quanto as relações estabelecidas com o ensino escolar se alteraram, vamos notar que nos últimos anos, houve intensas discussões para uma abordagem pluralista nas culturas. Daí a importância desse estudo em propiciar debates e reflexões sobre o uso da imagem no ensino de História.

Por isso, vários estudiosos e historiadores das artes defendem a importância e apresentam formas e metodologias específicas de utilização da imagem, a exemplo de: Wölfflin e o formalismo; Warburg e a análise iconológica e iconologia crítica; Panofsky e a iconologia, Gombrich e sua interpretação e as concepções de Didi-Huberman, entre outros. Portanto, é necessário ressaltar que o primeiro passo para ler imagens é adentrar o mundo da interdisciplinaridade, ou seja, interagir no campo das artes visuais, bem como fizeram os estudiosos supracitados, em sua maioria, historiadores das artes.

Contudo, segundo Meneses (2012, p. 243) “cabe ao pesquisador fugir de critérios e abordagens universalizantes, buscando se familiarizar [...] com as inúmeras variáveis que

definem a natureza da imagem e a multiplicidade de significados e papéis que ela pode assumir historicamente.”

Portanto, por mais que o pesquisador não consiga de fato galgar os inúmeros significados que a imagem possa conceder, não pode negar seus desdobramentos fornecidos pelas diversas áreas das ciências. Para eleger um caminho, é preciso ser determinado pela natureza dos problemas propostos, sem esquecer do potencial das fontes históricas disponíveis.

Quadro 9 – Tópico II – Resultado da Pergunta 06.

VOCÊ ACHA QUE O USO DA IMAGEM AUXILIA NO ENTENDIMENTO E INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA, POR QUÊ?

PROFESSOR A: Sim, pois permitir instigar a participação

PROFESSOR B: Sim, porque chama a atenção dos alunos para uma análise interpretação dos fatos e melhor desempenho na aprendizagem

PROFESSOR C: Sim, a visualização da imagem reforça o tema abordado, e é mais fixante.

Fonte: A autora.

No que diz respeito à imagem e sua importância para o ensino de História, 100% consideraram viável sua disposição, enquanto recurso, para a construção do conhecimento histórico. “O trabalho com imagens em sala de aula instiga a participação dos alunos” como afirma o **Professor A**; para o **Professor B**, “melhora de maneira significativa o aprendizado”; para o professor C, “além de constituir em uma experiência riquíssima de aprendizado tem maior poder de fixação”.

Para Burke (2004, p. 17), as imagens contribuem na compreensão de todo um contexto no qual foram produzidas, quando declara que “uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permiti-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite, etc.”

Assim como Burke, vários autores pontuam a capacidade imaginativa e crítica que as utilizações das imagens na sala de aula podem proporcionar ao aluno. Salientamos a observação da educadora Áurea Guimaraes com os seus alunos, frente a uma pintura, relatando que:

Quando mostro aos alunos o quadro “Guernica”, enxergo no próprio quadro uma forma de conhecimento. “Guernica” não apenas ilustra o tema da ocupação nazista, ou da escola cubista, pois ao atingir a imaginação do observador a obra que se mostra faz com que essa imaginação vá se modulando em imagens que ampliam o horror da guerra, da violência urbana, de todos os massacres que têm atingido a humanidade. (GUIMARÃES, 2000, p. 8)

Segundo a autora supracitada, de fato, o desenvolvimento do olhar contribui de modo crítico à formação do aluno e seu conhecimento sobre outras culturas. No quadro *Guernica* o artista espanhol, Pablo Picasso, se inspirou no bombardeamento da cidade Guernica no dia 26 de abril de 1937. Notamos como a Arte exposta por meio da imagem retrata e interpreta como diversas ações humanas se desencadearam em uma dada época.

É bem verdade que “do Renascimento ao século XIX, inúmeras obras constituíram repertórios de tipos de imagens, como emblemas e alegorias, retratos ou repertórios de antiguidades, e muito dessa tradição [...] empírica se mantém ainda hoje” (MENESES, 2012, p. 244). Percebemos que no período da Renascença havia a preocupação dos autores em retratar o momento vivido, registrando os acontecimentos econômicos, políticos, sociais e culturais por meio de suas obras representadas nas pinturas e desenhos. Para tanto, as fontes históricas iconográficas contidas de modo geral em cada período histórico, nos livros didáticos são terrenos férteis para os professores trabalharem de forma inovadora e plural, a partir da perspectiva de suas análises.

Portanto, os docentes investigados reconhecem nas imagens verdadeiras fontes de expressões políticas, sociais, culturais e religiosas propensas à construção do conhecimento histórico-escolar. Devemos considerar que as demandas da sociedade contemporânea estão rompendo com certas práticas, que até então, não vislumbravam como essenciais para o aprendizado dos alunos nativos digitais.

Quadro 10 – Tópico II – Resultado da Pergunta 08.

EM SUA OPINIÃO PARA SE TRABALHAR COM LEITURA /INTERPRETAÇÃO DE IMAGEM EM SALA DE AULA SERIA NECESSÁRIA UMA CAPACITAÇÃO OU NÃO?

PROFESSOR A: Sim, minimamente alguma discussão teórica prática

PROFESSOR B: Sim, para que o professor aprenda a confeccionar sua aula com recursos visuais

PROFESSOR C: Sim, para aperfeiçoar suas aulas com essa temática

Fonte: A autora.

No que diz respeito à capacitação em relação à temática visual, 100% consideraram necessária. O **Professor A** mencionou que as discussões sobre essa temática visual deveriam ir além de meros conhecimentos teóricos, isto é, a prática precisa estar presente; o **Professor B** acredita que muitos educadores possuem dificuldades em orientar seus alunos, por causa da falta de informações específicas voltadas nesta área; o **Professor C** afirmou que a capacitação só tem a contribuir com o aperfeiçoamento em suas aulas, para que se possa evitar a passagem de significados e/ou conceitos inadequados. Conforme os **Professores A B e C**, suas últimas capacitações não tiveram nenhuma abordagem referente à essa temática. Na verdade, nem lembram se houve alguma abordagem sobre esse assunto.

Um fator positivo em relação a esta questão, é que ambos os **Professores B e C**, apesar de suas limitações, reconheceram a importância da inserção desse recurso no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando interesses em capacitações voltadas ao uso de imagem em suas práticas de ensino.

Com isso, Segundo Imbernón (2011, p. 40) “um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, [...]”. Portanto, as capacitações permitem que o professor venha estabelecer novos estímulos em sua prática docente, facilitando o processo de aprendizagem dos seus alunos frente as novas demandas, com precisão dos dados e clareza dos seus objetivos a serem atingidos.

Nesta perspectiva, as capacitações precisam contribuir com instruções indicativas sobre como trabalhar como imagens visuais como documentos históricos. Lembra-nos alguns estudiosos sobre o cuidado que o professor deve ter ao manipular as fontes históricas, considerando sempre sua intencionalidade e significado. Isso deve se refletir diretamente na sua capacitação profissional, para que não venha cometer equívocos, pois sua interpretação pode se distanciar do contexto histórico:

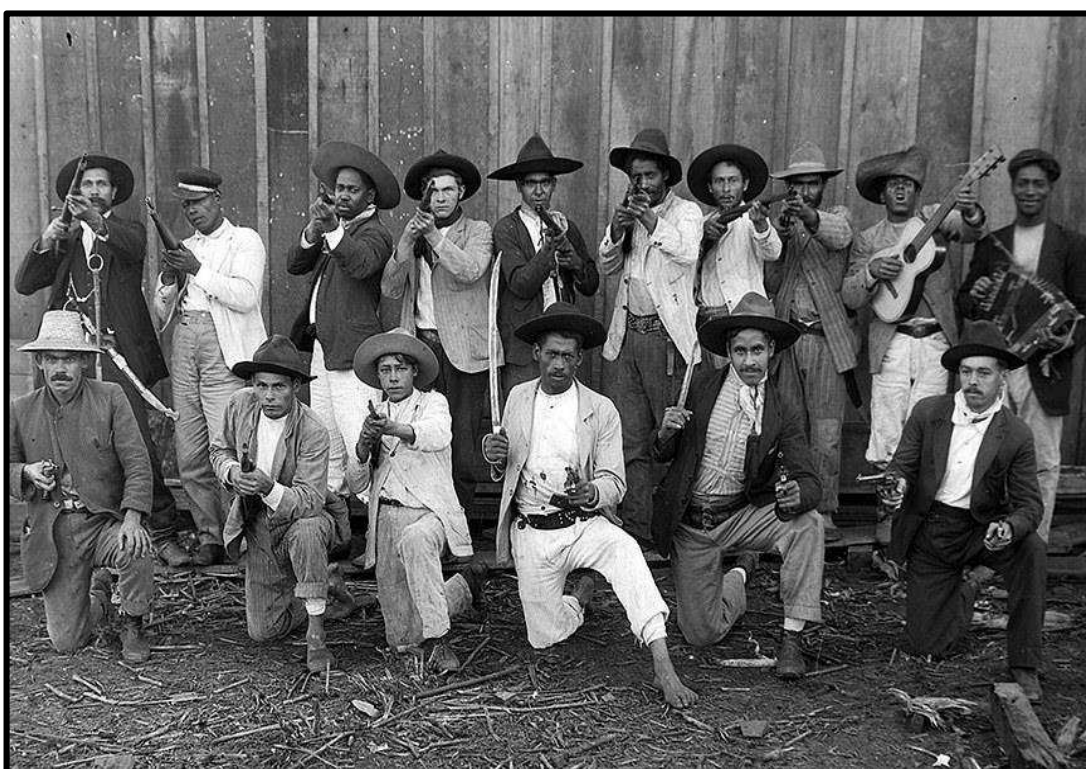
O uso de fontes no ensino escolar de História, contudo, exige cuidados teórico metodológicos. Os PCNs de História chamam a atenção para o momento adequado de utilização de documentos históricos, lembrando que é preciso definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada. Os PCNs, no entanto, oferecem pouco espaço para a importância do domínio teórico do professor quanto a especificidades dos diversos recursos a serem trabalhados nas aulas de História. (AZEVEDO; LIMA, 2011, p. 59)

Cumpramos lembrarmos que há casos onde a mesma imagem já foi utilizada em sentidos diferentes, a exemplo da imagem dos caboclos do Contestado que, no livro de Marli

Auras (1984, p. 191), a legenda está intitulada como “Guerra do Contestado³⁵”; já no livro publicado pela Fundação Catarinense de Cultura, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, no texto de Herculano Gomes de Mathias (1987 apud COELHO, 2012, p. 191), está legendada como “Bandos de Jagunços e fanáticos”.

Para que isso não aconteça, é indispensável que os profissionais da Educação tenham acesso a uma formação específica, para tratar dessa temática visual com mais apreço, objetivando a construção de interpretações dos fatos históricos.

Foto 10 – Guerra do Contestado.



Fonte: <https://www.estudopratico.com.br/guerra-do-contestado-causas-consequencias-e-imagens>.

Verificamos, portanto, que de fato, não há investimentos na construção da competência do educador frente a essa temática, que tenha como finalidade de capacitá-lo para a prática de leitura de modo mais sistemático e significativo. Tendo em vista que, os conhecimentos teórico-metodológicos serão melhores direcionados a partir das capacitações profissionais oferecidas a esses educadores.

³⁵ Uma sugestão de leitura sobre o tema é a tese de Rita Inês Petrykowski Peixe, intitulada *IMAGENS QUE (RE) CONSTROEM HISTÓRIA: alegoria e narrativa visual da Guerra Sertaneja do Contestado*.

Quadro 11 – Tópico II –Resultado da Pergunta 10.

NA SUA CONCEPÇÃO AINDA HÁ RESISTÊNCIA QUANTO AO USO DA IMAGEM EM SALA DE AULA?

PROFESSOR A: Sim, apesar de saber da sua relevância.

PROFESSOR B: Sim, muitos professores por não se sentirem capacitados sem experiência sentem medo de utiliza esse recurso.

PROFESSOR C: Com certeza, muitos ainda estão voltados para o conteúdo escrito

Fonte: A autora.

No que diz respeito se há resistência ao se trabalhar com as imagens, as repostas são unânimes. O **Professor A** pontuou que apesar de haver livros didáticos que inserem fontes imagéticas, não lhes têm atribuído o valor devido em suas aulas, com atividades relativas à prática de leitura imagética. O **Professor B** confirmou essa resistência para além do muro de sua escola, ou seja, englobou seus pares, alegando a falta de experiência com esse recurso didático que culmina com o distanciamento dos educadores. Por fim, o **Professor C** acredita que tal resistência estaria relacionada principalmente às permanências de uma concepção tradicional na cultura escolar, que apreciava mais o documento escrito, como já discutido no quadro1, referente à pergunta 4. De acordo com Baldissera:

No meio acadêmico, em geral, e aqui especificamente no campo do conhecimento histórico, como já foi salientado, **reluta-se muito em aceitar a imagem como um documento tão importante** quanto um documento escrito, principalmente para fins de estudo e pesquisa. Quando se usa a imagem, é, na maioria das vezes, como ilustração, apenas. (BALDISSERA, 2010, p. 249, grifo nosso)

A partir das palavras do autor e das respostas observadas acima, podemos constatar que a resistência acadêmica ao uso da imagem como documento histórico, acaba refletindo na prática em sala de aula, onde mesmo que os livros didáticos proponham análise, os professores acabam, pela falta de contato com a questão, deixando de trabalhar as imagens propostas nos livros, alegando falta de tempo. É evidente que esta resistência se deve a diversos fatores diretamente interligados, como a complexidade que envolve sua análise, seu caráter polissêmico e a tão impregnada valorização de uma cultura escrita.

Conforme Ferreira e Franco (2013, p. 150), “para entendê-las, é sempre necessário compreender o contexto: por quem e por que foram produzidas.” Partindo desse parâmetro, é

exigido do professor um ensino articulado, com a iniciação às práticas de investigação. Muitos docentes alegam que até sentem vontade, mas não têm tempo. Como já discorrido.

A falta de tempo, evidentemente, não é justificativa plausível para o não uso da imagem em sala de aula. Isso só evidencia o quanto as práticas tradicionais de ensino ainda predominam no campo da disciplina de História. Nesse sentido, ainda se consideram os novos recursos didáticos enquanto secundários, como se fosse necessário um tempo extracurricular para abordá-los. O dever de ministrar os conteúdos tradicionais ainda impera no campo escolar.

Não obstante, esta realidade precisa ser diferente. Para que isso aconteça, é necessário criar perspectivas melhores e meios para que a abordagem do uso da imagem em sala de aula aconteça de fato. Vivemos em uma sociedade que a cada dia sofre interferências tecnológicas, afetando todo um contexto educacional. Por isso, o professor precisa encontrar novas estratégias de ensinar História de forma mais plural e criativa. Afinal, seus alunos são nativos digitais, e tecnologia não se resume apenas à utilização de aparatos tecnológicos, mas galgar um ensino mais articulado à pesquisa científica, buscando nas fontes iconográficas possibilidades de um aprendizado mais atraente e dinâmico, alinhadas à educação tecnológica.

Quadro 12 – Tópico III – Resultado da Pergunta 02.

HÁ UMA VARIEDADE DE FONTES HISTÓRICAS (ESCRITAS, ICONOGRÁFICAS: VISUAIS E AUDIOVISUAIS, ORAIS E MATERIAIS). QUAL A FONTE QUE VOCÊ MAIS UTILIZA?

PROFESSOR A: Escrita, audiovisual e visual

PROFESSOR B: Escrita, audiovisual e visual

PROFESSOR C: Escrita, audiovisual e visual

Fonte: A autora.

Quando indagamos os professores sobre a fonte que mais utilizavam, as suas repostas foram compatíveis com a teoria, isto é, o prevalectimento do documento escrito. Em segundo plano foram unânimes com a fonte audiovisual (filmes) e, por último, imagem visual (pinturas, gravuras, desenhos).

Diante dos resultados apurados, é importante ressaltar que apesar do documento escrito vir em primeiro lugar, isso não quer dizer que ele é o preferido, mas sim o mais utilizado.

No decorrer do século XX, ampliou-se a noção de documento e sua utilização. Contudo, há necessidade de romper com certos paradigmas, que ainda permeiam em nosso contexto sócio educacional.

Seguindo essa lógica, é “[...] imprescindível que o historiador rompa as limitações nas quais se deixa com frequência aprisionar pela redução da imagem apenas a ‘documento visual’ e a tarefas taxonômicas e de leitura iconográfica.” (MENESES, 2012, p. 243). Isso quer dizer que tal qual documento escrito, a imagem também deve ser considerada documento histórico. É necessário, portanto, alargar esta percepção a uma perspectiva mais ampla, resultando no reconhecimento como documento histórico no contexto escolar.

Portanto, há a necessidade de se refletir sobre a possibilidade de realizar atividades com os alunos em sala de aula, levando-os a entender que outras formas de linguagem, além da tradicional, também podem auxiliar a questionar e a desconstruir as formas ideológicas, entendidas aqui como a ‘legislação, o material didático, conteúdos, pressupostos teóricos dos professores e outros’. (LITZ, 2009, p. 5 - 6)

A grande maioria dos professores, atualmente, já se desvinculou dessas aulas enfadonhas, no entanto, ainda estão presentes na realidade de muitas escolas. Conforme Azevedo e Lima (2011, p. 59), “fonte histórica passou a ser tudo o que é registrado por escrito, por meio de sons, imagens ou que deixou indícios de modos de fazer, viver e pensar dos homens.” Com isso, a produção historiográfica é baseada em uma multiplicidade de fontes e métodos interpretativos, que permitem um trabalho mais dinâmico para o historiador ou enquanto professor em sala de aula.

Segundo Pinsky (2005, p. 7), “as fontes históricas são o material que os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos.” Por conseguinte, assim como a maioria dos historiadores, os professores não podem se privar de utilizar outras fontes, uma vez que estariam rejeitando as diferentes conquistas historiográficas para construção de uma História baseada em uma multiplicidade de fontes e de métodos interpretativos.

No que diz respeito à motivação para a utilização das imagens visuais contidas no período renascentistas, 100% dos professores se sentiam motivados e consideraram o tema relevante e indispensável. Porém, percebemos que na prática pedagógica, suas abordagens superficiais, por conta de vários fatores, tais como a complexidade da temática visual e a falta de métodos específicos de análise; somando tudo isso com a preocupação na transmissão do conteúdo e prazos estabelecidos, os quais limitam consideravelmente a inserção de atividades com textos visuais.

Neste sentido, tendo tantos documentos que expressam informação da manifestação do homem, historiadores e professores devem veicular a sua utilização para além dos documentos escritos, uma vez que não cabe mais tratar de forma secundária essas fontes, que durante muito tempo foram esquecidas e tidas como simples obras de arte no contexto escolar.

Afinal, segundo Litz (2009, p. 6), quando o aluno tem acesso a uma imagem, fotografia, pintura, gravura, ele poderá a partir do seu conhecimento prévio “[...] associar a imagem que está vendo as informações que já possui [...]. Como toda imagem é histórica, o aluno pode perceber a marca e o momento de sua produção.” Nesse caso, toda imagem deve ser usada, intencionalmente, para produzir conhecimento. O professor, ao agregar as imagens visuais em suas aulas, poderá ser um ponto de partida para a mediação e fomentação da leitura verbal, que se constitui o principal agravante da falta do aprendizado do aluno.

- **As entrevistas:** dados descritivos na linguagem dos professores

Ao final do segundo semestre correspondente ao ano letivo de 2018, já em fevereiro de 2019, realizamos as entrevistas semiestruturadas³⁶, com perguntas abertas aos professores de História, tendo um roteiro previamente definido, concernente à temática em estudo. Gressler (2003, p. 72) afirma que as perguntas abertas são aquelas “que exigem uma resposta pessoal, espontânea, com todos os pormenores e restrições que o próprio informante considere necessário.”

Deste modo, por meio de uma conversa intencional com o propósito de obter mais informações sobre o uso da imagem no ensino de História, a entrevista decorreu de um interrogatório direto da pesquisadora, face a face com os professores. Conforme Lüdke (1986, p. 34), a entrevista se refere uma das principais técnicas de trabalho, em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais, pois a interação entre entrevistador e entrevistado “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...].”

Em consonância, foi agendado o encontro com os professores, com data e hora predefinidos e no ambiente escolar. Foi possível analisar com mais afinco a percepção dos professores frente à essa temática, que embora muito complexa, tem se tentado difundir nas práticas educativas dos docentes há décadas.

Dos três professores entrevistados, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino. Todos possuem formação acadêmica superior em História, com pós-graduação *lato*

³⁶ Apesar de não seguir um roteiro engessado, ela traz questões predefinidas, sendo adaptável de acordo com os rumos do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

*sensu*³⁷ e somente um em nível *stricto sensu*³⁸, a saber doutorado. Conforme supracitado, a fim de garantir uma melhor análise das entrevistas e resguardo das identidades dos professores, continuaram sendo identificados como professor A, B e C³⁹.

Primeiramente, antes de dar início às perguntas, a pesquisadora contextualizou que ao se trabalhar com análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem para que não se perca a intencionalidade, isto é, usar a imagem sempre como forma de aprendizagem e conhecimento. Após a introdução, foram direcionadas duas perguntas básicas já predefinidas. No entanto, à medida em que o diálogo ia acontecendo, surgiram outras informações importantes, as quais serão apresentadas, se necessário, nas falas dos professores ou mediante reflexão da pesquisadora.

As perguntas lançadas foram duas: Na sua percepção, o livro didático tem proporcionando possibilidades de instrução na compreensão das análises das fontes iconográficas? A segunda foi: Você acharia interessante um material que contemplasse a análise das imagens dos respectivos períodos históricos de forma mais direcionada? Essas duas perguntas nortearam informações valiosas para a pesquisa em questão, pois possibilitaram mensurar a necessidade (ou não) na viabilização da produção do produto pedagógico de apoio a professores. Diante de questões predefinidas, a entrevista proporcionou um discurso livre para o professor, sem que ele deixasse de focar no tema proposto.

Professor A - Entrevista concedida no dia 07 de fevereiro de 2019, na sala da coordenadoria pedagógica do Colégio Universitário – COLUN – UFMA

Na percepção desse docente, o livro didático de História atualmente traz possibilidades de instrução para que o professor possa trabalhar com as ilustrações que o livro fornece, quando afirmou em sua fala⁴⁰ que:

Com o avanço, do PNL, e mediante as suas avaliações, os livros têm apresentado um perfil mais moderno. Com o cuidado de tentar perceber a lógica do próprio construtivismo. O livro didático não detém conhecimento, ele traz informações, uma vez que o conhecimento é como você irá fazer a

³⁷ As pós-graduações, *lato sensu*, compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas.

³⁸ As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado com duração de 2 anos e 4 anos, respectivamente.

³⁹ Professor A (escola: Colun- turmas: 1A e 1B/ vespertino), Professor B (escola: Paulo VI - turma: 101/matutino) e Professor C (escola: Paulo VI - turma: 102/vespertino).

⁴⁰ Quanto às falas dos professores, optamos por apresentar as entrevistas em letras Times New Roman 11 para diferenciar das citações bibliográficas.

gestão destas informações. O livro deixa de ser repositório do conteúdo e do saber e passa a propor atividades e nestas propostas, as imagens estão bem presentes. Os livros de História do Colun, principalmente do fundamental, apontam propostas para se trabalhar com imagens. Ao final de cada capítulo se observa chamadas como: imagens que contam História (PROFESSOR A – COLUN- UFMA).

De acordo com a fala desse professor, o livro didático e o seu perfil contemporâneo somente têm contribuído para a inserção de atividades com imagens em sala de aula, considerando que esse novo perfil tenta vencer as dificuldades que os alunos têm em compreender o seu conteúdo. O maior problema apresentado que ainda persiste nos livros didáticos, na visão desse professor, é a sua carga conteudista quando pontuou que:

É uma batalha imensa você vencer essa formatação conteudista de capítulos. No primeiro ano, são 23 capítulos para duas horas de aulas por semana. Não estou preso à lógica do conteúdo, mas o próprio currículo que injeta esta percepção. Ademais, você ainda encontra dificuldade de interpretação por parte dos alunos. Estou voltando para o ensino fundamental na tentativa de corrigir essa deficiência, porque sinto a dificuldade que eles têm de situar um evento num determinado espaço histórico. Vejo, que isso é um trabalho de formação de base, não é um trabalho para o ensino médio. É uma reflexão que se constrói lá no ensino fundamental. Mesmo que seja uma reflexão do ponto de vista eurocêntrico, mas minimamente o aluno precisa situar aquele evento naquele tempo. E eles estão com essa dificuldade de associar as coisas, o evento ao tema. Às vezes, para facilitar sua compreensão recorro, a filmes e documentários. (PROFESSOR A – COLUN- UFMA)

Neste raciocínio, evidenciamos por parte desse professor, a preocupação quanto à falta de análise, dedução e interpretação dos alunos, somando isso a grande carga de conteúdo a ser ensinado. Por um lado, a questão do conteúdo revela que os professores ainda não sabem como selecionar os conteúdos de forma a tornar suas aulas mais prazerosas, em diálogo com questões do presente. Aliás, com destaca Carla Pinsky e Jaime Pinsky (2005, p. 29), “como ninguém é uma enciclopédia”, o mais aconselhável é selecionar os conteúdos a serem ministrados. Contudo, devemos levar em consideração que “[...] a seleção e escolha devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico.” (BEZERRA, 2013, p. 39).

Apesar do relato preocupante por parte desse professor, ele informou que, para facilitar a compreensão dos seus alunos, utilizava em sua prática educativa, sobretudo, a análise de fontes iconográficas audiovisuais (filmes e documentários), do que a leitura ou análise de fonte iconográfica fixa, ou seja, as representadas na pintura, gravura, fotografia, escultura e etc. Sendo assim, utilizou no segundo semestre, para explanação do mundo medieval, o filme

intitulado “O nome da Rosa”, baseado no livro de Umberto Eco. Na continuidade da entrevista, foi possível perceber um certo desconforto por parte do professor ao mencionar que: “os alunos têm grupos com nomes dos professores, eles também nos avaliam constantemente.”

Quando questionado sobre a produção de uma ferramenta ou material didático que o auxiliasse na explanação de análises de imagens visuais de cada período histórico do livro didático, declarou que: “sem dúvida, gostaria de ter em mãos um material que proporcionasse esse tipo de conteúdo. Pois no manual do professor se tem poucos direcionamentos dados”.

Percebemos, portanto, que há interesse por parte do professor em trabalhar com as imagens. No entanto, devido a sua própria complexidade de análise, mais a extensão da grade curricular e outros fatores, é inviável inserir essas atividades. Ainda mais quando não se dispõe de uma metodologia adequadamente definida quanto ao seu uso. Logo, compreendemos a urgência do uso de metodologias que venham subsidiar o professor na utilização e seleção adequada das Imagens, com integração de um curricular mais enxuto e eficaz.

Professor B - Entrevista concedida no dia 04 de fevereiro de 2019, na sala da coordenadoria pedagógica do Centro de Ensino Paulo VI – UEMA

Conforme a sua percepção, o livro didático proporciona atividades com sugestões de leituras de algumas fontes iconográficas, embora não oferecendo um apoio instrucional como se deveria para análises das suas ilustrações. O **Professor B** mencionou que este trabalho com leituras de imagens é pouco abordado em sala de aula. Isso se deve ao fato de:

Muitos professores do Ensino Médio ainda estão voltados a um ensino tradicional com aulas expositivas. Não estão muito preocupados em explorar o uso das TICs ou análise de fontes iconográficas. Às vezes, traz até um vídeo, mas não explora de forma significativa, principalmente, a questão da imagem. Eu acredito que a imagem e o vídeo são bem mais fortes que a própria palavra da gente. Com o uso desses recursos, os alunos se interessam mais e aprendem melhor. A realidade é que não utilizamos muito a abordagem de análise de imagem. Na verdade, infelizmente estamos acostumados com a palavra para transmitir o conteúdo da disciplina. (PROFESSOR B – CENTRO DE ENSINO PAULO VI – UEMA, 2019)

De acordo com o **Professor B**, em meio ao reconhecimento da importância das fontes iconográficas, ressaltou que um dos fatores que contribui para ausência da abordagem do uso da imagem em sala de aula, advém da própria prática didática da maioria dos seus pares, uma vez que suas aulas são ainda pautadas no modelo expositivo. Acreditamos que o professor estaria também incluindo a sua postura neste contexto, ao mencionar com ênfase que há um

maior interesse dos alunos pelos recursos tecnológicos e imagéticos, conforme se verifica em sua fala que:

Precisamos romper com certos parâmetros tradicionais que ainda se fazem presente em nossas práticas pedagógicas, a fim de que os alunos possam incorporar um aprendizado mais compreensível. E a metodologia de ensino de História é algo que precisa ser repensada para atingir o objetivo maior, que é da compreensão dos nossos alunos. (PROFESSOR B – CENTRO DE ENSINO PAULO VI – UEMA, 2019)

Neste seguimento, notamos que os professores são conscientes quanto à inovação de sua prática educativa. No entanto, frente à insegurança em relação ao trabalhar com análise de imagem, muitos optam por utilizar outros recursos didáticos com orientações bem mais disponíveis ou menos complexas. Com isso, muitos professores seguem adotando o modelo mais tradicional de aula, no qual ele profere uma palestra e os alunos escutam. A articulação entre exposição de conteúdos e ferramentais visuais é uma estratégia mais adequada.

Neste caso, observamos que são poucos os materiais didáticos que incentivam e dão suporte ao professor para trabalhar com esta temática. Aliado a isto, tem um currículo muito extenso. No entanto, os tempos mudaram e com eles novos valores estão sendo construídos. É inegável o uso da imagem no ensino de História! E o professor precisa elaborar atividades voltadas à inserção das imagens visuais, pois elas não apenas despertam o interesse e a curiosidade dos alunos, mas podem ajudá-los a reterem melhor o conteúdo.

Quando questionado sobre a construção de um material de apoio ao professor, para subsidiá-lo com análises de imagens, considerou viável a proposta, pois, há necessidade de uma ferramenta que explore o uso das imagens de forma mais significativa no ensino-aprendizagem dos alunos. Embora sejam visivelmente apresentadas nos livros didáticos, ainda são pouco trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, indagou que:

Este material será de grande importância, tanto para o professor quanto para o aluno. Hoje, se a gente traz um mapa para a sala de aula, o aluno está tão desabilitado, que ele diz assim: “agora, é professor de geografia?” Na realidade a disciplina de História tem tudo a ver com mapa, no entanto, no ensino médio você ainda se depara com essas pérolas. Alunos que não sabem nem se localizarem. Caso você esteja dando aula sobre o Egito, eles não sabem nem a parte do continente. É angustiante, ao passo que são alunos do ensino médio são totalmente desorientados. Mas, acredito que os trabalhos com as imagens possam motivá-los a situar melhor suas ideias, no sentido de que elas ativam mais a memória. (PROFESSOR B – CENTRO DE ENSINO PAULO VI - UEMA)

Portanto, percebemos que a fala do **Professor B** não é tão diferente do **Professor A**. As dificuldades encontradas em sala de aula existem, principalmente em relação às deficiências dos alunos, ou seja, a falta de interpretação. Os professores investigados apontam a dificuldade de compreensão dos textos por parte da maioria dos alunos em relação à série em que estudam, como causa do principal problema que enfrentam na hora de cumprir o currículo escolar.

Aliás, essa defasagem pode e deve ser superada, também, pelo uso das imagens, que cumprem uma função primordial nesse sentido, possibilitando a interpretação de uma dada época, já que estão sempre situadas em um contexto histórico (LITZ, 2009, p. 6).

Para tanto, o professor de História precisa repensar suas práticas, tendo em vista que os alunos do século XXI estão imersos nessa sociedade fascinada pela mídia. Logo, esse fato exige um professor dinâmico e imerso ao seu mundo. Portanto, é fundamental o conhecimento qualitativo desta disciplina, que se apresenta numa perspectiva interdisciplinar, tendo consciência de que ela proporciona ao professor formular o conhecimento histórico nesse contexto social da cultural visual ou da cultura tecnológica propriamente dita (SOARES, 2008).

Professor C - Entrevista concedida no dia 01 de fevereiro de 2019, na sala da coordenadoria pedagógica do Centro de Ensino Paulo VI – UEMA

A percepção do **Professor C** não se diferencia, grosso modo, das percepções dos demais professores, quanto à possibilidade do livro didático proporcionar atividades com inserção de leituras imagéticas. Em contrapartida, diante do ponto de vista dos professores, o livro didático não favorece dados mais significativos em relação às análises de suas imagens visuais, comprometendo, desta forma, uma abordagem mais dinâmica em sala de aula. Sua fala foi enfática sobre esta questão:

O próprio livro em si está recheado de imagens. Em sua maioria, dá para realizar trabalho com elas. No entanto, existem alguns desafios quanto a sua abordagem, tendo em vista que não vêm com orientações mais específicas para sua utilização. Particularmente, eu gosto muito dessa ideia da representatividade das imagens! Não sou de escrever muito, prefiro utilizar esses recursos para explicar um fato histórico, pois são mais compreensíveis para os alunos. Contudo, eu poderia até dizer, que realizo atividades de análise de leitura de imagem com pinturas, gravuras, por conta da sua entrevista ou pesquisa... (risos), mas não! Apesar de identificar-me muito com elas, não me sinto seguro na sua manipulação. Talvez, seja um problema que não foi resolvido lá na frente. (PROFESSOR C – CENTRO DE ENSINO PAULO VI – UEMA, 2019)

O **Professor C** relatou com entusiasmo sua preferência em trabalhar com imagens visuais. No entanto, deixou claro que dificilmente utilizava abordagem de análise de pinturas, gravuras ou esculturas em suas aulas, por se sentir inseguro, isto é, não dispunha de uma metodologia apropriada. Um primeiro passo a ser desenvolvido pelo professor, é conhecer as características das obras que pretende utilizar pois, “saber sobre os artistas, autores, técnicas utilizadas e o momento histórico em que foram realizadas, sejam filmes, documentários, pinturas, gravuras, charges, esculturas ou Histórias em quadrinhos.” (LITZ, 2009, p. 15).

No seguimento da entrevista, questionado sobre o que queria dizer com a expressão: “um problema que não foi resolvido lá na frente”, declarou que estava referindo-se a sua própria formação inicial. Questionado em seguida: “e a sua formação continuada não conta?” Ele respondeu: “claro que conta, mas a escola em si não vejo proporcionando o trabalho com esta temática na questão de ler imagens”. Segundo o **Professor C**, a discussão sobre o assunto da BNCC – do qual não é contrário – foi a pauta que mais ganhou evidência nas jornadas pedagógicas ou em oficinas oferecidas aos professores nos últimos anos. De fato, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um dos assuntos mais comentados na educação ultimamente, principalmente, o processo de sua implementação na educação brasileira.

É importante pontuarmos que, o Fórum de Ensino de História da Associação Nacional de História ocorrido em dezembro do ano passado manifestou seu descontentamento diante das reformas recentemente infligidas à educação nacional, principalmente no que diz respeito à História, tanto a BNCC quanto a Reforma do Ensino Médio restringem sobremaneira o potencial da disciplina nos processos de formação básica. Desta forma, fica uma incógnita no ar. Como os professores irão conciliar os conteúdos de História com a BNCC, sem que o processo de ensino-aprendizagem seja prejudicado?

Na continuidade da entrevista, questionado ainda sobre a produção de um material que lhe desse suporte com análise de imagens, em determinados períodos históricos, o **Professor C** considerou valiosa a proposta e assegurou que:

A produção de uma ferramenta com uma estratégia didática bem definida para ler imagem é algo que seria viável neste momento. Pois, irá nos conduzir a uma metodologia de ensino que explique melhor a sua utilização. Muito boa sua ideia! Na verdade, o ensino de História deve ser pensando para além das narrativas prontas, além de uma ideia conteudista. Isto faz lembrar-me de um livro que tinha um jogo de xadrez ilustrando a sociedade medieval. O xadrez é originário da antiga Pérsia, porém a configuração das peças que usamos até hoje é inspirada na sociedade medieval. O peão: representa o camponês ou servo. Torre: representa o feudo, ou a fortificação do castelo. Cavalo: representa a nobreza, os cavaleiros. Bispo: representa a Igreja. Rainha: representa o suserano, aquele que oferece a terra. Rei: representa o vassalo,

aquele que recebe a terra. Eu não sei jogar, mas tinha muitos alunos que sabiam, e o entendimento ficou mais compreensível para eles. Essa analogia e representatividade do objeto com algum contexto histórico enriquece a compreensão dos alunos. (PROFESSOR C – CENTRO DE ENSINO PAULO VI – UEMA, 2019)

O **Professor C** defende a ideia de um ensino de História voltado para um caráter comparativo e analítico, já que permite ao aluno uma percepção mais apurada dos fatos históricos. Isso porque em muitos contextos escolares, o que se retrata é a dificuldade dos alunos na compreensão dos acontecimentos históricos, levando-os a ignorar o que consiste no verdadeiro valor da disciplina. Entendemos que a difusão de novas ideias trazidas pela globalização, a influência da mídia e de outros meios de informação, estimularam a incorporação de novos recursos na forma de ensinar História. Para tanto, o professor precisa primeiramente colocar em prática os valores que norteiam todo o processo de ensino-aprendizagem, sem os quais não adianta o conhecimento de métodos e procedimentos de trabalho de ensino (SOARES, 2008).

Posto isso, de acordo com os dados das entrevistas, parece haver entre os professores uma concordância quanto à importância do uso da imagem para o ensino de História. São unânimes em afirmar que apesar da grande quantidade de ilustrações apresentadas nos livros didáticos, não as utilizam como deveriam. No entanto, as dificuldades de sua abordagem implicam em diversos fatores, já supracitados nas suas falas e no decorrer de todo esse trabalho. Ademais, todos estão conscientes de que ensinar História é estar interdisciplinarmente conectados com as questões sociais. Apesar das perspectivas futuras com a BNCC não serem muito promissoras.

2.1.2 Os alunos e as imagens visuais na sala de aula

Foto 11 - Alunos do Colégio Universitário - COLUN- Colégio Aplicação da UFMA –MA.



Fonte: A autora

Foto 12 – Alunos do Centro de Ensino Paulo VI – Colégio Aplicação da UEMA.



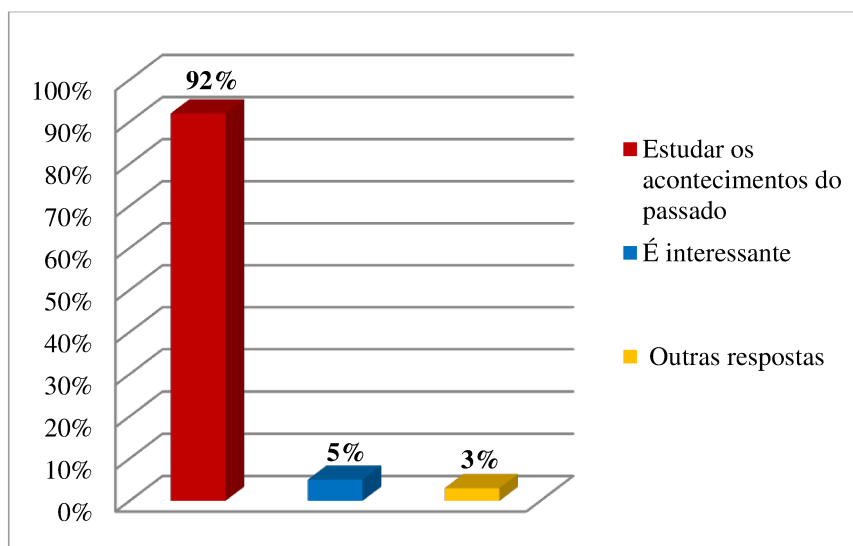
Fonte: A autora.

Na intenção de compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem das imagens visuais nas escolas pesquisadas, e qual a interação e percepção do aluno frente a esse recurso visual, inserido nos livros didáticos de História foram aplicados 100 questionários com cinco questões, sendo 50 questionários para cada escola.

No período de observação, verificamos alguns aspectos referentes ao cotidiano escolar. André (1991, p. 37) aponta que a pesquisa educacional “se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar.”

Com a aplicação dos questionários (APÊNDICE C) dirigidos aos estudantes e a partir dos seus dados coletados e tabulados, foi possível mensurar algumas dificuldades e lacunas ainda existentes no ensino de História. A presente análise revelou inicialmente os dados demográficos dos estudantes, contendo informações sobre o sexo e faixa etária. Verificamos que 53% dos estudantes da pesquisa são do sexo feminino e 47% do sexo masculino. Quanto às faixas etárias, variaram entre 15, 16 e 17 anos. Sendo que destes 60% corresponderam aos alunos de 15 anos e 40% aos de 16 a 17 anos. Quanto às análises dos questionários, houve as seguintes respostas:

Gráfico 4 - O que é estudar História para você?



Fonte: A autora (2019).

Quando perguntamos aos alunos das duas escolas sobre o seu entendimento em relação a disciplina de História, 92% responderam que “é estudar os acontecimentos do passado”; 5% responderam ser “uma matéria interessante” e 3% corresponderam àquelas respostas diversas como, por exemplo: “é para confundir a cabeça dos alunos”; “serve para realizar a prova do ENEM” e “estudar sobre guerra”.

Foi possível evidenciar que tantos os alunos do COLUN, quanto os do Paulo VI detêm uma percepção parecida em relação ao seu entendimento quanto à disciplina de História. Foi possível perceber que muitos ainda não conseguiram de fato entender o valor da disciplina para a sua formação, questionando, muitas vezes, o porquê da sua existência.

Os alunos, de forma geral, compreendem a História com uma visão tradicional, a vinculando a um passado morto e sem significados para sua vida. Isso indica que algum problema ainda persiste nas aulas ministradas nessa disciplina. Quando Marc Bloch define História enquanto “estudo do homem no tempo”, buscou romper, sobretudo, com a concepção – ainda bastante predominante no campo escolar –, de que essa área “[...] deve examinar apenas e necessariamente o passado.” (BARROS, 2013, p. 136).

Nesse pensamento, segundo José D´ Assunção Barros (2013, p. 13), se há um termo que define o que há de mais singular na História, é o “tempo”, tanto que se “[...] fosse possível excluir a perspectiva temporal do trabalho do historiador, este facilmente se transformaria em sociólogo, antropólogo, geógrafo [...]” Logo, o passado não define o ofício do historiador.

A concepção de História enquanto “estudo do homem no tempo”, “permite entender que a História estuda a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas.” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Sendo assim, a Historiografia avançou bastante nesse sentido, ensejando a compreensão narrativa da História e da ordem do discurso que lhes são inerentes, passando mesmo pela concepção do caráter de construção dessa narrativa (CHARTIER, 2009). Contudo, a apreensão desse conceito ainda não está ocorrendo de maneira eficaz, tanto porque a transposição didática pode não está acontecendo, quanto porque os professores ainda não sabem como operacionalizar esse método.

Afinal, como bem enfatiza Monteiro (2007, p. 84), para que o ensino seja possível, o saber acadêmico deverá passar por “deformações” que transformem o “saber a ensinar” em “saber ensinado”.

No entanto, alguns alunos chegaram a enfatizar um entendimento mais significativo, ao considerarem que a disciplina estabelece uma relação entre passado e presente. Mas ainda assim, foi geral a concepção de que “a História estuda o passado”. Esses dados obtidos continuam sendo preocupantes, porque respostas como essas, “servem para confundir a cabeça dos alunos”, evidenciam o quanto a História ensinada não faz sentido na vida do aluno, o que explica a confusão.

O diálogo entre Histórias vividas e Histórias percebidas que as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005) propõem, não acontece na prática dos professores

entrevistados. Esse desencontro explica muitas vezes o quanto as aulas de História estão voltadas à cronologia pura e simples, relegando os conteúdos estudados a um passado distante, cronologicamente definido, que importaria unicamente para fazer a prova do Enem:

Para além da descrição factual e linear, a História busca explicar tanto as uniformidades e as regularidades das formações sociais quanto as rupturas e diferenças que se constituem no embate das ações humanas. Na verdade, o passado humano não é uma agregação de ações separadas, mas um conjunto de comportamentos intimamente interligados, que têm uma razão de ser, ainda que na maioria das vezes imperceptível para nossos olhos. (BEZERRA, 2013, p. 43)

Além disso, a resposta de que a História serve para fazer a prova do Enem é bastante alusiva para se compreender o quanto a função da História está sendo reduzida à obtenção de uma série de informações necessárias para fazer o vestibular e adentrar no mercado de trabalho. Nessa lógica, é retirada da História a sua função de formação cidadã, sendo apenas considerada informação e não conhecimento que transforma e permite refletir sobre práticas sociais no tempo e espaço. Como apontam Pinsky e Pinsky (2005, p.22):

É necessário, portanto, que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajudá-los a compreender [...] e a melhorar o mundo que vivem. Para isso é bom não confundir informação com educação [...] E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação. Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, é que se torna mais importante o papel do bom professor.

A partir destas respostas, é possível percebermos que, apesar das significativas mudanças curriculares, a História continua sendo guardiã de tradições, tomando a constatação central de Abud (2011). Além disso, as dificuldades evidentes de aprendizagem da disciplina, iniciadas desde a compreensão do que seria História, se tornam um obstáculo ainda maior quando os professores entrevistados, em sua maioria, não sabem utilizar linguagens inovadoras, como a imagem disponibilizada no próprio livro didático.

Por outro lado, este resultado expõe a urgência na utilização de mecanismos metodológicos, referentes ao uso da imagem no ensino de História, considerando que o uso dessa forma de linguagem poderá alterar significativamente este quadro. A partir de estratégias como essas, o professor poderá despertar maior interesse do aluno em suas aulas. Com isso, promoverá uma linguagem mais acessível e o aluno se perceberá enquanto sujeito histórico de

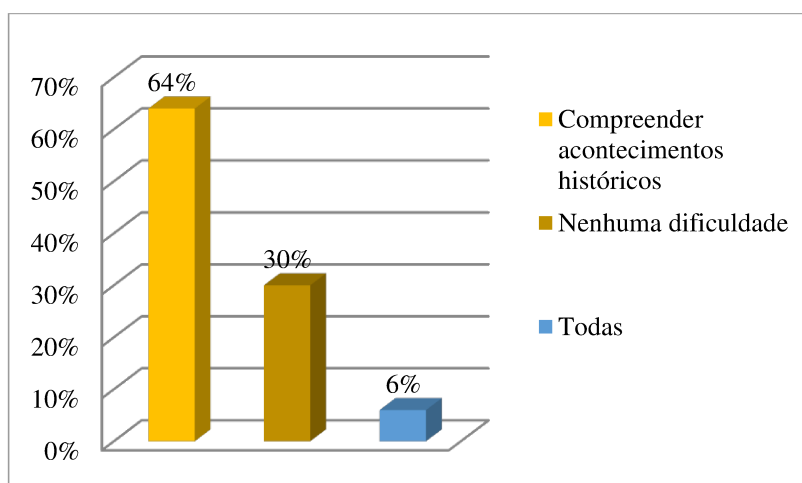
todo o processo narrativo. Sobre este tópico Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2005, p.23) asseveram ainda que:

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam-no presente (caso contrário estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. Compromisso com o presente não significa, contudo, presentéismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticadas no presente (Hitler queria prova pelo passado a existência de uma pretensa raça ariana superior às demais. Significa tomar como referências questões sociais e culturais, assim como problemática humanas[...].

Notamos que os autores partem do princípio de que se as aulas de História não forem baseadas com esta dupla relação, sua compreensão torna-se inviável. Com base nessa concepção, podemos afirmar que os alunos só aprendem a disciplina quando relacionam fatos, confrontando pontos de vista e consultando diversas fontes de pesquisa. Quanto a essa última questão, o mais importante “é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza.” (BEZERRA, 2013 p. 43.).

Portanto, a História é uma disciplina passível de múltiplas abordagens, que até há pouco tempo não estavam em sala de aula, mas que hoje devem ser vistas com destaque. Por isso, tornar-se preeminente o trabalho com diversas fontes, e o relacionamento do passado com o presente para que se entenda que contra fatos, há argumentos. Tudo depende do olhar que se lança sobre eles.

Gráfico 5 –Quais as dificuldades encontradas nesta disciplina?



Fonte: A autora (2019).

Quando perguntamos aos alunos das duas escolas sobre as dificuldades encontradas na disciplina de História, 64% responderam: “diversidade dos assuntos e períodos”, “estudar os

séculos”, “decorar datas”, etc.

A resposta “diversidade dos assuntos e períodos” traz novamente a problemática da seleção dos conteúdos. Em entrevistas com os professores e nas respostas dos questionários dos alunos, a quantidade dos conteúdos é vista como um problema no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, reiteramos a necessidade de serem selecionados os conteúdos.

No que diz respeito a estudar os séculos e decorar datas, recaímos sobre um problema histórico dominante no currículo e as práticas de ensino de História, a saber, a limitação à questão cronológica ou os maus usos da cronologia. Afinal, a História necessita de dados cronológicos, como datas, para situar contextualmente as ações do homem no tempo e não para transformá-lo em um calendário. “As datas são apenas um instrumento a mais para a elaboração do tempo histórico e, para, a partir deste tempo, pensar problemas históricos específicos.” (BARROS, 2013, p. 25).

Quanto aos demais, 30% responderam: “não tem nenhuma dificuldade e tem prazer nas aulas”; 6% sentiam “todas as dificuldades”, que incluíram afirmações como: professor sem didática, aulas maçantes, a falta de professores.

Em vista do exposto, temos na verdade um percentual de 70% dos alunos com dificuldade na disciplina. Este percentual evidenciou uma visão ainda negativa dos alunos quanto à disciplina de História.

Para que mudanças aconteçam, o currículo precisa se direcionar ainda mais a seleção dos conteúdos, o que aliás, já vem sendo exigido. Os professores, nesse sentido, precisam também fazer a sua parte e não se acomodarem ao currículo tradicional de ensino, prendendo-se aos livros, e preocupando-se exaustivamente em ministrar todos os conteúdos dispostos nesse material didático. Afinal, não se deve esquecer que além do domínio de conteúdo, é função do professor saber articular o conhecimento ministrado com a realidade dos alunos, de modo que faça sentido às experiências por eles vividas. Em relação à seleção e organização dos conteúdos de História, Bezerra (2013, p.39) explica que:

O exemplo clássico de organização dos conteúdos é o que se constitui a partir das temporalidades. Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo considerado em sua dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a trajetória da humanidade.

Deste modo, fica difícil para os professores romper com a narrativa que está estabelecida pelo livro didático. Dessa forma, acreditamos que a falta de compreensão de muitos alunos advém da sua própria base conceitual, ou seja, a ausência do conhecimento histórico. Bittencourt (2004, p. 183) declara que “[..] o conhecimento histórico passa pela

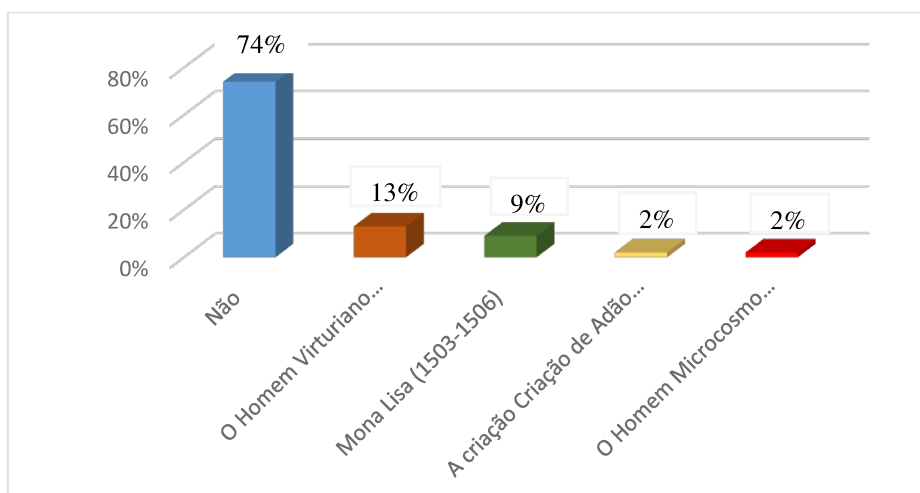
mediação de conceitos[...]. Dessa forma fica inviável o ensino de História sem o domínio conceitual.” Daí provém toda essa confusão e a razão de um ensino de História sem muitos resultados positivos.

É necessário ressaltar que as duas escolas de aplicação das universidades, configuram-se como um espaço de construção e conhecimento relativo à Educação Básica, por meio de ações de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse seguimento, esperávamos uma amostragem de dados mais favoráveis nessas escolas, por se constituírem enquanto espaços de produção, uma vez que se tratava de um lugar de produção de conhecimento, não somente pelos alunos, mas também pelos seus professores que assumem, muitas vezes, o papel de pesquisadores dentro destas escolas. Portanto, aprender não é apenas memorizar e demonstrar a retenção via oralidade e escrita. “É, fundamentalmente, desenvolver habilidades, aplicar conhecimento, criticar e criar, considerando a historicidade das fontes (verbais, iconográficas e artefatos) e das testemunhas.” (BRASIL, 2017, p. 17).

De acordo com estas observações, as dificuldades percebidas por parte da maioria dos alunos se encontram no acúmulo dos conteúdos, compreendidos enquanto informações com pouca relevância para suas vidas enquanto cidadãos. Tal fato evidencia as dificuldades dos professores em tornar a disciplina prazerosa, já que a memorização limita o aprendizado dos diversos conhecimentos históricos por parte dos alunos.

A formação continuada precisa ser incentivada. Professores necessitam ser se motivados a sair do comodismo. Mas, além disso, mudanças no próprio currículo precisam ocorrer. Mas o que esperar da BNCC e o novo Ensino Médio?

Gráfico 6 – Resultados da questão: 3. Você consegue interpretar ou ler uma imagem visual do período histórico renascentista? Qual?



Fonte: A autora (2019).

Sobre a sua capacidade de leitura nas referidas fontes iconográficas do período renascentista, 74% dos alunos pesquisados afirmaram que não conseguiam ler ou interpretar qualquer fonte deste período; 13% pontuaram interpretar “O Homem Vitruviano ou Vitruviano”, desenho icônico feito por Leonardo da Vinci (1452 - 1519); 9% afirmaram “Mona Lisa”, óleo sobre madeira, pintado pelo renascentista italiano Leonardo da Vinci, entre os anos (1503 e 1506); 2% declararam "A Criação de Adão", afresco pintado por Michelangelo, no teto da Capela Sistina, entre os anos de (1508 e 1510) e os outros 2% ressaltaram interpretar “O Homem Microcosmo”, de Hildegarda de Bingen, século XIII, a tríplice figura abraça o universo inteiro.

Esses percentuais são preocupantes. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM/1999) incluírem a busca por novas abordagens e metodologias de diferentes linguagens e fontes para o ensino de História nos currículos, esse assunto ainda é pouco trabalhado na escola ou trabalhado de forma insatisfatória. Assim, a ausência da utilização desses recursos didáticos impossibilitará um ensino-aprendizagem numa perspectiva mais plural e dinâmica das narrativas históricas.

Percebemos que o fato da maioria não ter domínio na leitura de imagens, confirma em certo sentido a prática dos professores da não utilização desse recurso visual em sala de aula. Contudo, ao responderem à questão cinco – 88% consideraram que a leitura de imagem facilitaria o seu aprendizado. Parece um tanto contraditório, já que não a utilizam, como enfatizar a sua importância para o seu aprendizado? No entanto, esta constatação se deve exatamente pelo apelo visual que suscitam e os encantam as charges e historinhas em quadrinhos que o livro didático apresenta, tornando a leitura mais compreensiva. Conforme evidencia o resultado da questão quatro.

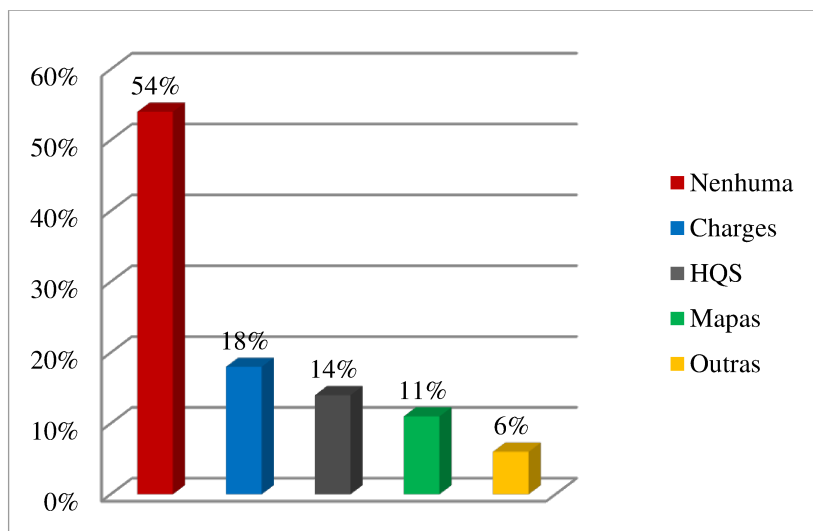
Por essas e outras razões, não se pode mais postergar as mudanças operadas no campo historiográfico com seus novos objetos, novas fontes. No entanto, observamos que ainda há uma resistência quanto ao seu uso no ambiente escolar. Todavia, o professor não deveria desperdiçar esta oportunidade de trilhar com os alunos novos caminhos para contextualização dos fatos históricos.

Azevedo e Lima (2011, p. 59), a partir de suas reflexões, destacam a importância da incorporação de diferentes linguagens que devem permear o ensino de História, pautado em práticas de pesquisa ao afirmarem que “hoje esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e possibilidades.”

Para as autoras, os professores de História não podem ficar alheios às novas

linguagens e fontes que proporcionam a construção do conhecimento histórico de forma inovadora e multidisciplinar. Por isso, devem incorporar um novo conceito de ensino e aprendizagem, aliando em sua prática pedagógica atividades com inserções de leitura de fontes iconográficas, a fim de contribuírem para o desenvolvimento e fomentação desta temática.

Gráfico 7 – Resultados da questão: 4. Quais as imagens (pintura, gravura, charges, HQS, mapas e outras) contidas no livro didático você consegue entender a mensagem com mais facilidade?



Fonte: A autora (2019).

Questionando os alunos das duas escolas sobre quais as imagens contidas nos livros didáticos conseguiam entender e interpretar com facilidade, 54% dos alunos afirmaram que “nenhuma forma”; 18% declararam “charges”; 14% pontuaram História em quadrinhos “HQS”; 11% confirmaram mapas e; 6% mencionaram outras formas representadas em pinturas medievais, Revolução Francesa e rupestre.

Como visto, mais da metade dos alunos não conseguem interpretar nenhuma das fontes iconográficas contidas nos livros didáticos. Esta constatação nos leva a indagar: será que os mesmos representam o grupo de alunos analfabetos funcionais? Ou seja, aqueles que passaram pelo ensino regular que aprendeu a escrever, mas não a se expressar; aprendeu a ler, mas não a compreender o seu mundo. Certamente, o problema está na base educacional. Mas esforços devem continuar sendo feitos para melhorar esses dados. Quando não só alunos, mas também os professores apresentam dificuldades em compreender como a imagem pode ser útil no ensino-aprendizagem, estamos diante de um problema que não pode ser encarado enquanto de um ou outro. Universalizar não resolve. Direcionarmos nossas análises em busca de mudanças é o mais apropriado caminho a ser percorrido. O que não se pode fazer é negar o trabalho com as imagens visuais e novas linguagens educacionais, que surgem sempre com o

objetivo de melhorar esse processo de ensino, cada vez mais difícil.

Estes dados colocam em evidência a necessidade de realizar um trabalho pedagógico sistemático que possa contemplar as diversas abordagens das diferentes linguagens ou fontes no âmbito escolar. Em seu artigo “Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula”, Azevedo e Lima (2011) expõem a viabilidade de um ensino de História com o uso de diversas fontes e linguagens, tais como música, filme, fotografia, História em quadrinhos, literatura de cordel, dentre outras fontes. Constatamos que o alto índice de alunos com dificuldade de interpretação está relacionado, principalmente, com a deficiência de leitura, tanto dos textos verbais quanto visuais.

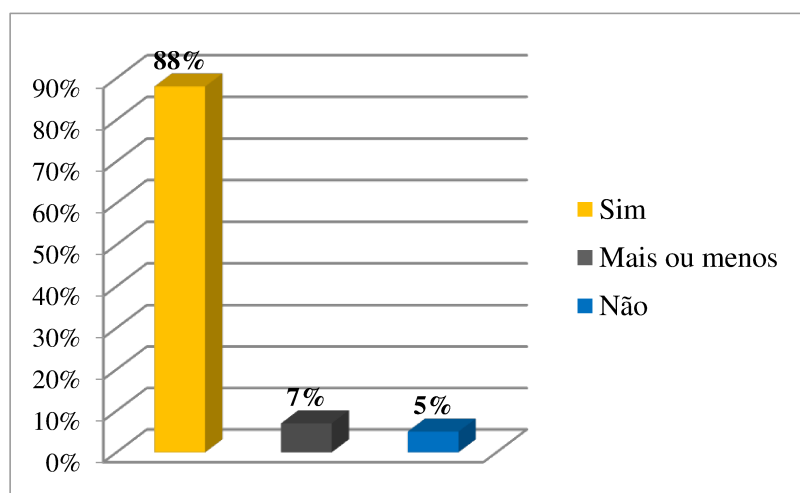
O fato é que, infelizmente, um dos maiores entraves na educação brasileira é a formação de leitores. Obviamente que, quem tem o hábito de ler, se expressa melhor, faz associações, argumenta, desenvolvendo o poder de síntese, dedução e indução, ou seja, analisa de maneira perspicaz todo o contexto no qual vive.

A realidade educacional brasileira é contraditória. Afinal, o Brasil se modernizou rapidamente com a melhoria da qualidade dos livros didáticos, por meio do PNLD; apresenta uma vasta empregabilidade das TICs no campo educacional, com softwares, blogs, web Quests, dentre outros. No entanto, não existe uma relação de causa e efeito entre alfabetização e leitura, levando em consideração a implicação de maiores desafios dos professores em sala de aula com alunos subnutridos intelectualmente.

É compreensível que muitos docentes tenham certa resistência na incorporação do uso da imagem no ensino de História. Afinal, que alguns partem do princípio de que os alunos precisam, primeiramente, dominar a leitura escrita, e focam como alternativas a exposição didática, habitualmente acompanhada pela leitura e escrita de textos relacionados à História. Mas, é importante entenderem que o uso da imagem no ensino de História é um recurso didático favorável para fomentar o hábito da leitura nos alunos, uma vez que ao analisarem uma imagem histórica, necessitarão associar as informações trazidas pelos textos escritos para que a leitura histórica aconteça.

Portanto, a utilização das imagens visuais e/ou novas linguagens podem ensinar nos alunos um processo de aprendizagem mais interativo e prazeroso, tendo em mente que não é para lazer ou entretenimento, mas para melhorar a qualidade do ensino de História. Sendo assim, contribuirá com as deficiências de leitura e interpretação, com as quais o professor lidar todos os dias em sala de aula.

Gráfico 8 – Resultados da questão: 5. Você acha que a leitura de imagem visual facilita o seu entendimento quanto aos fatos históricos?



Fonte: A autora.

No que se refere ao uso da imagem como recurso didático para facilitar seu entendimento, frente aos acontecimentos históricos, 88% dos alunos das duas escolas responderam que sim: consideraram favorável o ensino por meio das fontes; 7% pontuaram mais ou menos; e 5% afirmaram que não. Segundo esse percentual, observamos que os alunos possuem questionamentos distintos sobre o tema. No entanto, a maioria considera viável a abordagem, uma vez que as imagens conseguem fazer com que eles mergulhem em um mundo diferente do verbal, propiciando uma compreensão mais apurada dos fatos.

A pesquisa evidenciou que alguns alunos possuem concepções equivocadas acerca das fontes iconográficas, uma vez que respostas como “mais ou menos” e “não” demonstraram a falta de abordagens significativas das imagens enquanto recurso didático. Contudo, a grande maioria reconheceu que o uso da imagem como recurso, aliado à prática pedagógica, é algo relevante e do seu interesse, e como tal, não poderia deixar de ser abordada no cotidiano escolar.

Aumont (2001, 127) declara que “o ato de leitura de imagem permite que o leitor exercite sua imaginação e estimule suas faculdades criativas.” Neste sentido, as imagens servem como treinamento mental, levando os alunos a aperfeiçoarem o seu pensamento crítico e criativo, ou seja, criando uma outra possibilidade de leitura do mundo, de uma outra História, que por muito tempo teve suas narrativas puramente pautadas nos documentos escritos.

Ferreira e Franco (2013, p. 150) celebram a multiplicação dos sujeitos e objetos dignos de atenção da História e do ensino quando pontuam que “pinturas, fotografias e esculturas constituem um caminho fundamental para nos ajudar a ler e compreender a História do país.”

Portanto, entendemos que as imagens são grandes atenuadores no processo de

aprendizagem, pois, mesmo quando o aluno tem dificuldade em decodificar o código escrito ou quando a criança começa a entender o mundo, são as imagens que fazem a ligação delas com o meio, através dos símbolos, como placas, desenhos, figuras, entre outras formas de comunicação. A nossa sociedade passa a cada dia por transformações radicais nas áreas do conhecimento e da tecnologia.

Ademais, a função da escola é proporcionar e estimular a incorporação de novas estratégias didáticas a fim de que os alunos galguem um ensino de qualidade, proporcionando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos, mas de gerencia-los de forma eficaz.

2.1.3 Os livros didáticos e as imagens renascentistas

Figura 7 – Guia de Livros didáticos - Ensino Médio.



Fonte: Ministério da Educação (2018).

De certa maneira, o presente tópico é uma complementação do que foi abordado no capítulo 1. Aqui compartilharemos uma análise subjetiva sobre a intencionalidade com que foram abordadas as imagens percebidas no conteúdo renascentistas. A partir da sua diagramação até a função⁴¹ pedagógica que desempenharam.

Vale lembrar como parte integrante da pesquisa de campo, que foram analisadas

⁴¹ Por ser polissêmica, a imagem pode ter várias funções de acordo com as diversas interpretações, tais como: função informativa ou referencial, função representativa, função explicativa, função descritiva, função argumentativa, função conativa ou apelativa, função narrativa, função lúdica e etc.

duas coleções didáticas aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do PNLD/2018, contendo cada uma delas três volumes, um para cada série do Ensino Médio. No entanto, as representatividades das análises das imagens visuais se restringiram ao conteúdo do Renascimento que faz parte dos volumes 1º ano, contemplando um total de apenas dois volumes analisados. Neste sentido, relataremos aqui os resultados obtidos a partir da análise destas coleções.

Durante a análise verificamos, primeiramente, a disposição da diagramação das suas imagens. A coleção *Conexões com a História e Por dentro da História*, apresentaram-se equilibradas quanto à distribuição dos seus elementos gráficos com, praticamente, uma ilustração em cada página. A organização editorial das duas coleções correspondeu aos critérios recomendados pelo PNLD/2018. Tendo em vista, ao longo dos últimos 20 anos, o PNLD vem contribuindo com notórias melhorias em cada processo avaliativo das obras didáticas, sobre diversos aspectos, com por exemplo, um projeto-gráfico de qualidade que atenda às perspectivas do todo processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às tipologias das imagens, a *Conexões com a História e Por dentro da História* apresentaram-se com um percentual favorável para a viabilização do processo de leitura e interpretação. No entanto, observamos que a maioria das imagens visuais selecionadas não corresponderam as principais obras deste evento histórico. Os autores poderiam ter explorado obras mais desveladora de uma realidade ou processo, apontando caminhos, como acusadora para alertar consciências, a fim de relacionar a realidade da época em relação ao tempo presente, como, por exemplo, nas obras de: Botticelli *Nascimento de Vênus*, Rafael *Escola de Atenas*, Giotto *Adoração do Reis Magos* Ticiano *Baco e Ariadne*, dentre outros pintores renomados que privilegiaram a criticidade da obra neste período.

É importante ressaltar a seleção das imagens dos livros didáticos. Segundo Sandra Homma (2019, não paginado): “em geral, as ilustrações em livros didáticos são pautadas pelo autor e/ou editor, ou seja, o ilustrador recebe uma pauta com orientações do que deve ser ilustrado, assim como o espaço na página destinado a essa ilustração.” Notamos que a responsabilidade da inserção de determinada imagem/ilustração é exclusivamente viabilizada pelos autores e editores das obras didáticas, ou seja, são eles quem selecionam e definem a quantidade e atribuições que as imagens e/ou ilustrações desempenharão no livro didático.

No que diz respeito às propostas de leituras das imagens, a coleção *Conexões com a História e Por dentro da História* apresentaram um percentual consideravelmente baixo na perspectiva de uma coleção com um perfil contemporâneo. Esperávamos que os autores fossem mais criteriosos quanto à função didática de cada imagem. Segundo o Edital de Convocação,

asseveramos que um dos critérios importantes na obra é a “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.” (BRASIL, 2015, p. 32). No entanto, as imagens não tiveram uma boa relação com as informações do texto, inviabilizando ao aluno uma melhor interpretação do conteúdo visual.

Outro aspecto destacado na análise quantitativa desta pesquisa refere-se à função pedagógica que cada imagem desempenhou, conforme as categorias⁴² estabelecidas por Mayer (2001). Verificamos que, ao categorizar cada imagem, a coleção *Conexões com a História e Por dentro da História* apresentaram um percentual elevado de imagens sem valor didático. Representam a categorias das imagens que não apresentaram propostas de leitura e atividades correlatas. As com valor didático, unindo o percentual das duas, não representam nem 50% de imagens quanto às possibilidades de significação histórica, no que preceitua o PNLD/2018.

Oportunamente, Ströher (2012, p.47) afirma que:

Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que estas ocupam em relação aos textos que a acompanham é, muitas vezes, o de meras ilustrações, ou como de provas que embasam e confirmam as informações escritas. Essa falha, em que muitas obras incorrem, acaba por desvalorizar o potencial das fontes visuais, que consiste em dialogar e questionar o receptor ou até em se opor aos textos, instigando os alunos a pensar e a refletir sobre as representações imagéticas.

Pela observação dos aspectos analisados, nas propostas de leituras de imagens visuais inseridas nas coleções didáticas de História da contemporaneidade e seus requisitos para sua inserção, percebemos que ainda são um objeto de pesquisa complexo e polêmico, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar. Apesar das sugestões de práticas de leituras de imagens visuais estarem sendo propostas e vinculadas nos materiais didáticos atuais, observamos que ainda há uma carência quanto ao papel didático que precisam desempenhar.

Embora os avaliadores/pareceristas⁴³ da área compreendam a importância dos livros proporem atividades de leituras imagéticas, ainda essa prática de leitura se constitui um grande desafio no meio educacional brasileiro. Isso se deve principalmente às persistentes permanências de práticas tradicionais de ensino enraizadas na cultura escolar, bem como a própria formação do professor. Para tanto, impossibilitando práticas de ensino fundamentadas em “competências e habilidades” a partir da renovação dos próprios objetos e problemas da Nova História. Isto é, as inovações e às metodologias contemporâneas, evocadas no meio

⁴² Cf. o capítulo 1- as categorias e definições. Mayer (2001) com adaptações por parte da pesquisadora

⁴³ Equipes formadas por docentes da Educação básica, com qualificação mínima de mestrado, e pesquisadores e professores universitários, com comprovada experiência acadêmica, didática e pedagógica. Cada obra é avaliada por pelo menos dois pareceristas; caso não haja consenso, ela é submetida a um terceiro. Responsáveis por selecionar os livros que entram no Guia do Livro Didático.

educacional, que dizem respeito a utilização das imagens visuais como evidência histórica.

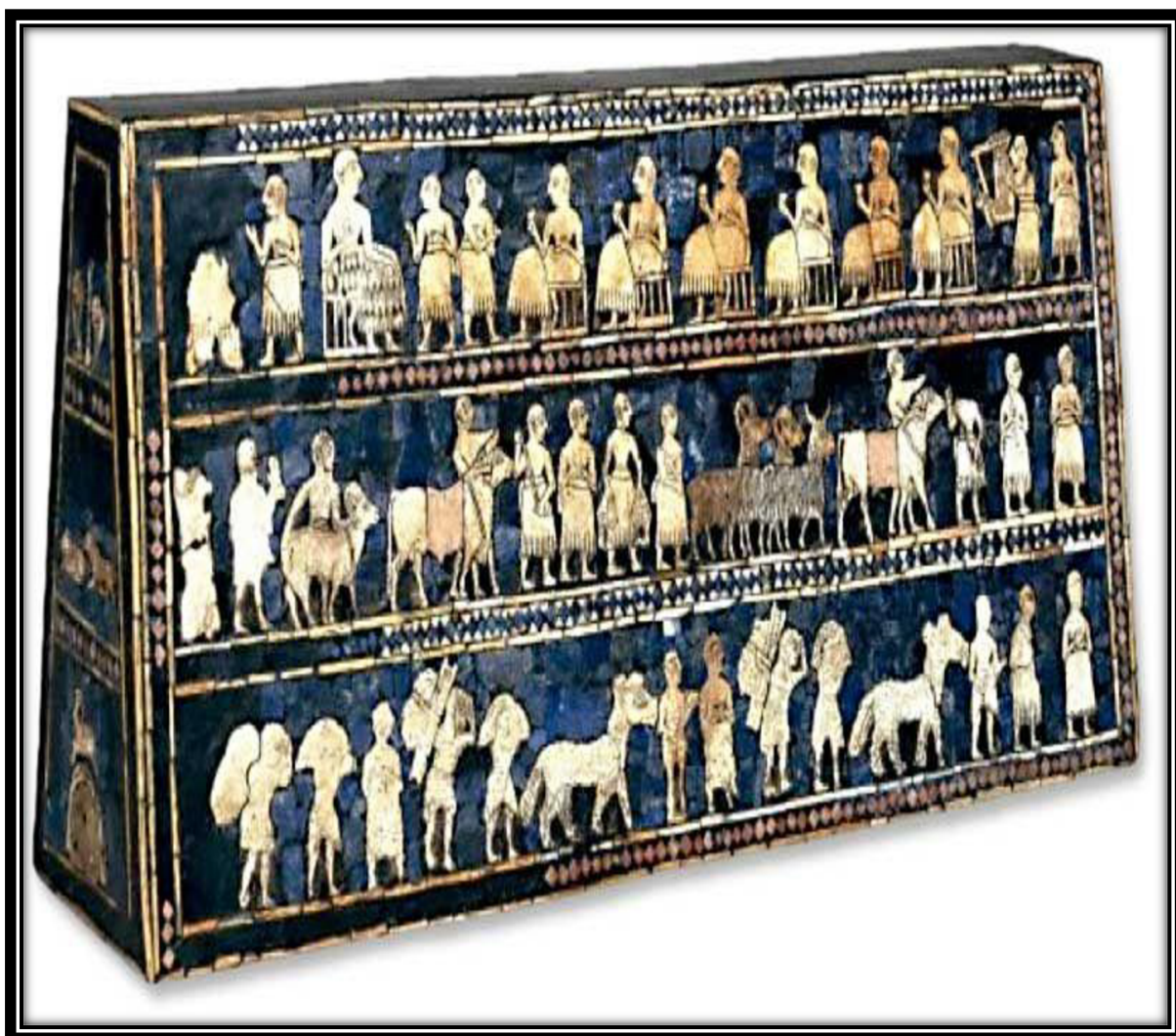
No entanto, percebemos que há uma tímida ação transformadora no processo de ensino-aprendizagem em favor da leitura das imagens visuais. Afinal, muitas transformações estão ocorrendo dentro e fora da escola, como por exemplo, a expansão do conceito de leitura, uma vez que ela não se restringi exclusivamente a elementos verbais, mas sim, há uma relação muito intensa na atual sociedade entre as imagens-textos.

Assim, é importante enfatizarmos que as duas coleções analisadas possuem seus méritos e deméritos. E sabemos que o livro didático tem suas limitações. No entanto, as obras didáticas ao utilizarem a imagem deve sempre considerá-las como documento histórico. Afinal, a imagem é uma linguagem que requer tratamento próprio e precisa levar em consideração as mudanças ocorridas na produção historiográfica contemporânea. Portanto, inserir imagens ou ilustrações nos projetos gráficos deixa de ser um elemento meramente decorativo, transformando-se sobretudo em um recurso poderoso de comunicação, visando, portanto, proporcionar um espaço mais amplo para as práticas de atividades didáticas de leituras de imagens inseridas nos livros didáticos de História e sobretudo uma melhor apreensão do ensino-aprendizagem.

“Por isso está na hora de perguntar: - O que o aluno vê numa imagem? – O que enfatiza quando analisa uma imagem? – Como ele a interpreta? – Que perguntas faz frente a imagem? – Que critérios usa para julgar a qualidade da imagem? – O que diferencia a leitura de cada aluno? – Quais são os pressupostos que o aluno traz? – Como é, realmente a leitura do aluno no contexto brasileiro? – Pode-se impor uma leitura?”

(Rossi, 2009)

TREINE O SEU OLHAR!



Estandarte de Ur. Artefato sumério datado entre 2600 – 2400 a.C., encontrado no atual Iraque. ⁴⁴De que maneira o *Estandarte de Ur* reproduz as divisões da sociedade suméria? Como as pessoas são retratadas na imagem?

⁴⁴ Modelo de proposta de leitura retirada da Coleção didática *História: das cavernas ao terceiro milênio*, autores: Patrícia Braick e Myriam Mota, 2016.

CAPÍTULO 3 - LENDO IMAGENS NA SALA DE AULA: a produção do caderno temático do professor com roteiro para o uso de imagens no ensino de História

O presente capítulo está pautado nos resultados da pesquisa de campo que, como delineado, versou sobre o uso das imagens visuais no ensino de História e suas abordagens em sala de aula mediante investigação. Isso porque, a partir do campo, constatamos a necessidade de um instrumento mediador na obtenção de conhecimento mais abrangente e interativo sobre métodos específicos de análises e abordagem das imagens visuais no ensino de História.

Na abertura do capítulo, destacamos a imagem do *Estandarte de Ur-2600 – 2400 a.C.* Há uma clara representação da antiga Mesopotâmia, que significa “terra entre rios”. O artefato consiste em uma caixa (ou urna) em forma de trapézio (trapezoidal); possui três faixas com várias imagens pintadas em suas laterais, nas quais contêm cenas que descrevem variadas situações, como a guerra e a aclamação ao rei, e o dia a dia na cidade estado, ou seja, a vida social daquele povo do estado Suméria de Ur. Temos esta imagem disponível na maioria dos livros didáticos, um dos mais representativos documentos históricos da sociedade Mesopotâmica. No entanto, muitas vezes esta imagem não é utilizada pelo professor, no sentido de levar o aluno a refletir sobre a sua natureza. Conseqüentemente, o professor perde uma grande oportunidade de articular o visível sobre o legível em sala de aula, estimulando o aluno a exercitar sua imaginação e percepção criativa.

Ao olhar o artefato, concordamos com Bloch (1990, p. 89, grifo nosso), ao afirmar que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo **o que fabrica**, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele.” Com isso, a imagem visual está, de certa forma, sempre dialogando com a realidade sócio-político-cultural do homem em toda a sua existência.

Aparentemente, parece ser uma tarefa fácil analisar ou interpretar uma imagem. Embora, não seja algo tão simples, é necessário ser feito em sala de aula. Consiste em um pouco do laborioso e fascinante trabalho do historiador. Isto se deve, porque o ato de leitura de imagem permite trabalhar com a percepção, subjetividade e interpretação do leitor, aguçando seu pensamento tanto crítico quanto criativo. Por isso, Rossini (2006, p. 115), defende a necessidade de apreender a interpretá-las, independentemente do seu formato visual ou audiovisual, pois “pensar que a decodificação do sentido da imagem se dá de modo imediato é algo tão ilusório quanto imaginar que basta reconhecermos as palavras para entendermos um texto.”

Diante disto, obviamente, a autora nos faz entender que a leitura verbal não consiste apenas em decodificar símbolos linguísticos, mas sim interpretar e compreender o sentido do

texto. Com isso, de igual modo nos convêm agir com enfoque interpretativo para com as leituras das fontes iconográficas ou imagens visuais.

Consideramos que para enfrentar os desafios da educação em nosso século XXI, para poder transformar e repensar as práticas escolares, um bom exemplo, de ferramenta pedagógica a ser utilizada para fomentar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História, são as imagens visuais. De certa forma, não existe muita novidade em utilizá-las. Contudo, como qualquer outro recurso pedagógico, a sua utilização requer do professor uma estratégia didática definida claramente.

Por isso, construímos um material didático de apoio ao professor. Um Caderno Temático com intuito de reunir, a partir de uma visão parcial, alguns acervos iconográficos ou artes impressas, a saber, pintadas, fotografadas, esculpidas, desenhadas e edificadas, referentes ao conteúdo do 1º ano do Ensino Médio. É importante ressaltar, que algumas das propostas de leituras de imagens abordadas no Caderno Temático já foram publicadas, isto é, elaboradas por autores e editores de coleções didáticas de História, referentes ao período de 2010 a 2019⁴⁵.

Nesta perspectiva, o intuito deste Caderno Temático não é somente reunir um acervo iconográfico do conteúdo do nível de ensino supracitado, mas discutir em que medida a amostra analisada favoreceu uma leitura compreensiva e crítica do texto imagético, criar condições para diferentes pontos de vista, dentre outras coisas, trabalhá-las em sua profundidade. Ou seja, a dimensão social das imagens visuais que contribuíram para a História da humanidade. Não obstante, resgatando o papel das classes sociais e seus conflitos implícitos nas mesmas.

Com isso, propomos ao professor evidenciar novas reflexões e perspectivas que não foram mencionadas nas propostas de leituras imagéticas já publicadas, mas que por muitas vezes sofrem redução de suas possibilidades interpretativas por conta da própria limitação dos livros didáticos. Para tanto, demonstramos as possibilidades enriquecedoras para serem conhecidas e discutidas em sala de aula, ou seja, como seria feito o estudo e a interpretação dessas imagens.

A partir de então, o professor poderá ter em mãos um material extracurricular para trabalhar uma narrativa diferenciada. A partir do mesmo os alunos serão levados a entender outras formas de linguagem, além da tradicional, podem auxiliar a questionar e a desconstruir discursos ideológicos. Assim, a partir das análises imagéticas históricas, o papel do Caderno

⁴⁵ Isto não significa que compilamos as propostas de leitura de imagens na sua íntegra referente aos respectivos períodos. Houve adaptações na elaboração de suas questões.

Temático trabalhará o olhar do professor, a fim de exercitar o poder de argumentação crítica e reflexiva das imagens visuais

3. 1 O Caderno Temático, sua estrutura e aplicabilidade

O Caderno Temático foi desenvolvido para auxiliar o trabalho do professor na sala de aula sobre o uso de imagens visuais como conteúdo no ensino de História, fornecendo análises dos contextos e conceitos históricos por meio desta temática visual.

Apesar de ser um material voltado ao professor, utilizamos uma linguagem simples, didática, conteúdo de fácil compreensão, ilustrado e de formato A5 (21 x 21 cm), contendo 63 páginas com diagramação e layout apropriado ao tema em questão. Disponibilizamos sugestões de atividades para serem realizadas em grupos ou individualmente com chamadas: *Descobridor de pista; Exploração de múltiplos olhares; Continue, você é um pensador; Explorando outros olhares; Explorar para refletir; Treinando o olhar e Percepção visual – olhares múltiplos.*

Ademais, o Caderno Temático faz remissões constantes a outros materiais, tais como: livros, vídeos, filmes, via indicação de links, sítios eletrônicos, referências dentre outros, nos quais o professor poderá saber mais sobre o tópico abordado; vários conceitos assumidos nos textos serão aprofundados em boxes explicativos, localizados nas páginas ou no glossário, disponibilizado no final da obra.

Neste sentido, buscamos por meio deste Caderno problematizar: *Quando a imagem passou a ser utilizada nos livros didáticos e sua finalidade? Quais os procedimentos para seu uso? Como construir textualidade (coesão e coerência) na relação das imagens com o texto escrito? Qual o papel da escola ao se apropriar do discurso imagético e submetê-lo ao discurso pedagógico?*

Diante dessas indagações, produzimos o produto pedagógico com as seguintes descrições:

TÍTULO: *Lendo imagens na sala de aula: estratégias didáticas para sua utilização.*

COMPOSIÇÃO: Três capítulos.

PÚBLICO ALVO: Professores da Educação Básica.

OBJETIVO: Oportunizar ao professor de História o debate sobre o uso de imagens visuais em sala de aula e apresentar uma proposta de abordagem sobre o tema, fomentando a compreensão dos procedimentos pertinentes na exploração desse recurso pedagógico.

METODOLOGIA: Aplicar procedimentos de análise de leitura de imagens de acordo com o método iconológico de Erwin Panofsky. Partimos de um repertório de imagens contidas no conteúdo do 1º ano do ensino médio. Com isso, utilizamos outras fontes imagéticas contemporâneas, no sentido de fazer relações constantes com o presente. Acreditamos, que outros caminhos podem ser trilhados, debatidos, questionados e ampliados sobre a questão do método. Nosso objetivo aqui, não é impor uma metodologia, mas demonstrar um caminho a seguir. Ademais, a metodologia panofskyana que se apresenta em três níveis de interpretação imagética, é mesma proposta pelas Diretrizes da Educação Básica.

EXPORTABILIDADE: O Caderno Temático é uma ferramenta pedagógica que dialoga e se adequa a ser utilizado por todos os espaços ou instituições escolares brasileiras interessadas em apresentarem perspectivas aos professores como forma de romper o cotidiano da sala de aula frente análise de imagem visual. Posto que, seu conteúdo é reflexo dos assuntos abordados pelo principal objeto cultural utilizado nas salas de aula brasileira, que é o livro didático. Neste contexto, o Caderno Temático assume contornos relevantes no processo ensino-aprendizagem e torna-se uma importante ferramenta para o professor em sala de aula.

APLICABILIDADE:

1º Contato: restringiu-se ao grupo dos professores investigados. Apresentamos, inicialmente, o esboço do produto somente com algumas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Aspectos positivos na visão dos professores: O Caderno Temático auxiliará os professores da disciplina de história a ampliar o conhecimento sobre análise de imagem, no qual oportunizará reflexões a respeito dos encaminhamentos metodológicos adotados, procurando melhorar a prática em sala de aula contribuindo assim com o processo ensino e aprendizagem.

Aspectos negativos: Não foram mencionados.

Avaliação: Constatamos por meio das atividades que os professores se sentiram mais seguros em expor suas leituras imagéticas em sala de aula, a partir do preenchimento da ficha ou grade de análise e questionamentos referentes às imagens de história para ser aplicada em sala de aula.

2º Contato: Disponibilizá-lo nas oficinas pedagógicas oferecidas pelas escolas. Propiciará ao professor desmistificar com certos paradigmas que acabam ofuscando o ensino de História em relação a um melhor tratamento as imagens visuais contidas no livro didático ou fora dele.

PERSPECTIVAS FUTURAS E/OU CONTRIBUIÇÕES:

- Incentivar a leitura e suas múltiplas linguagens;
- Formar mediadores e leitores de imagens;
- Promover oficinas pedagógicas que buscam desenvolver uma leitura de imagens interdisciplinar.

Assim como tantos e outros desafios que o professor (a) de História tem que enfrentar em sala de aula, essas orientações disponíveis no Caderno Temático contribuirão para amenizar os novos desafios contemporâneos. Portanto, pensar em práticas pedagógicas que agregam imagem e texto, dentro de parâmetros teóricos-metodológicos bem definidos, é pensar num professor aberto ao despontar de novas e instigantes questões que envolve novas formas de ensinar a História.

A seguir, serão apresentados os capítulos do Caderno Temático, os quais foram planejados para informar, esclarecer, desvelar, revelar, debater e realizar atividades sobre uso das imagens visuais que se apresentam como documento histórico.

3.1.1 Capítulo 1 - História, Imagem e Leitura

Na primeira parte do Caderno Temático, apresentamos discussões fundamentais justamente daquilo que o título procura enunciar sobre o tema. Todas estas questões estão apresentadas de forma sucinta e lúdica por meio de textos, boxes complementares, caixas de diálogos, fotografias e quadros. Como trata-se de um produto pedagógico, que tem como principal objetivo incentivar o ato da leitura visual, não poderíamos ficar alheios à algumas reflexões inerentes a este assunto. São informações básicas, mas necessárias ao professor para compreender melhor este recurso didático, que se propõe dinâmico e significativo ao ensino de História. Cabe aqui, portanto, enfatizarmos questões e discussões básicas sobre: *práticas de*

leituras, leitura de imagem, o ato de ler, e os tipos de leitores. A partir destas informações preliminares, o professor poderá realizar um trabalho mais significativo ao lidar com o exercício de leitura de imagem em sala de aula, com consciência de todo um contexto que envolve a leitura e suas práticas de leituras. Portanto, se não abordássemos estas questões, estaríamos sendo negligentes com a própria estrutura da obra.

Pois bem, o que é ler uma imagem? Vejamos na visão de Roger Chartier (2001, p.8):

Com efeito, o que é ler uma imagem, seja ela simples figura ou composição complexa, quadro de mestres ou linhas e cores jogadas ao acaso? [...] Entretanto as estreitas relações estabelecidas na tradição ocidental entre textos e imagens, leitura do escrito e “leitura” do quadro, iniciam a colocar como centrais as relações entre as duas formas de representação, que sempre se excedem uma à outra, mas que também, como testemunha Poussin, sempre articulam o visível sobre o legível.

Chartier (2001) reúne na coletânea intitulada *Práticas da Leitura* diferentes trabalhos que proporcionam ao leitor uma visão mais ampla dos campos de estudos referentes às práticas de leitura realizadas naquela época. Neste trabalho, o autor vem enfatizar por meio de vários autores, as maneiras de ler que ocorriam na Europa ocidental seriam, por assim dizer, um corpus de “atitudes antigas”, isto é, articulavam tanto o texto escrito quanto o visual. Assim, a transmissão do legível e do visível era salutar, uma vez que melhorava a compreensão de todo um contexto histórico analisado.

Louis Marin (2001, p. 121) é um dos autores que contribui na problematização desta questão em seu artigo intitulado *Ler um quadro – uma carta de Poussin em 1639*. Neste artigo o autor relata a carta do pintor Poussin ao seu cliente e amigo. Assim, diz o pintor na carta: “o quadro que pintei, eu Poussin, para o senhor, Chantelou, e que conta a história do Maná. (subtendido: que já a conhece). Poussin o pintor procura orientar Chantelou na leitura de "Recolhimento do Maná", que para ele havia pintado. Servindo-se das indicações da carta.

De acordo com Knoll (2002, não paginado),

Eis aí a proposta: ler um quadro como se lê uma carta, um poema, um livro. Como há retórica na escrita, há também retórica nas imagens. Em um quadro, o espectador - agora leitor- deve reconhecer a sintaxe das imagens. O quadro é um discurso -termo que, portanto, não se aplica apenas às letras- feito de imagens. Poussin atribui um mesmo valor semântico à palavra e à imagem. Aí está o ponto de arranque das análises de Marin. [...] Trata-se de reconhecer que, quando contemplamos um quadro, atribuímos às imagens que o constituem em um todo unitário diferentes valores de significação. Assim, cada figura ocupa um determinado lugar semântico na composição geral da pintura -ou no dizer do quadro.

Vejamos o quadro abaixo:

Figura 8 – “Recolhimento do Maná” - Nicolas Poussin.



Fonte: “Recolhimento do Maná” - Nicolas Poussin - óleo sobre tela - 149 x 200 cm - 1637 - (Musée du Louvre (Paris, France)).

Portanto, Chartier (2001) concentra também seu interesse relativo às fronteiras da leitura nas relações historicamente dadas entre texto e imagem, na decodificação, por exemplo, de certos livros e quadros que era uma prática de leitura habitual naquela época. Não cabe neste capítulo, nem é nosso propósito, aprofundarmos sobre as práticas da leitura ocorridas no passado. Entretanto, esta discussão exposta tem relação direta com o propósito da produção do Caderno Temático *Lendo Imagens na Sala de Aula*, que é exatamente, incentivar o ato de leitura num corpus de “atitudes antigas”, conforme, considera Chartier.

Neste sentido, Marin (2001, p.119) assevera seu ponto de vista em relação ao tipo de leitura que podemos fazer da pintura de um quadro:

Segundo essa tradição deveríamos dizer, que o próprio artista, para pintar seu quadro, leu um texto e que o espectador, para ver o quadro “realmente”, deve ler o quadro como se fosse esse texto. Se o artista teve de ler um livro, um texto, palavras, frases, para pintar, para fazer ver, o espectador deve “ler” o quadro para ver aquilo de que fala o texto (que o quadro traduz e ao qual remete ou se refere).

Marin está fazendo menção ao quadro pintado por Poussin, conforme figura acima, o *Recolhimento do Maná*, que antes de pintá-lo, colocou suas observações sobre determinado

assunto que iria pintar. Posto que, o seu tema foi provocado pela leitura de uma narrativa religiosa do antigo testamento.

Neste sentido, o texto escrito trouxe para o pintor uma presença visual do acontecimento histórico, assim como a imagem do quadro traz para o espectador a presença de um texto escrito. É bem verdade, que ambas leituras (textual e visual) podem sofrer várias interrogações e interpretações tanto por parte do pintor, antes de pintar o quadro (texto lido), e por parte do seu espectador ao ver o quadro (obra vista). Isto, dependerá das informações e condições cognitivas e socioculturais de cada indivíduo. Assim, o contexto no qual se encontra o indivíduo o condiciona a uma determinada interpretação da imagem. Daí a importância de se considerar outras informações relevantes da obra, a fim de não as deturpá-las com ideologias e achismos. Para Marin, não existe uma hierarquia entre imagem e texto, uma vez que ambas são nomeadas quadros, onde a pintura é uma espécie de escrita (quadros gravados) e a escrita uma espécie de fala (quadro falante). Lembra Joly a frase de Godard: “palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser se sentar à mesa, precisa de ambas.” (GORDARD, 1997 apud JOLY, 1996, p. 115). A autora aponta que Gordard mesmo reconhecendo a especificidade de cada linguagem, demonstra que imagem e palavra se complementam, necessitam uma da outra para serem eficazes.

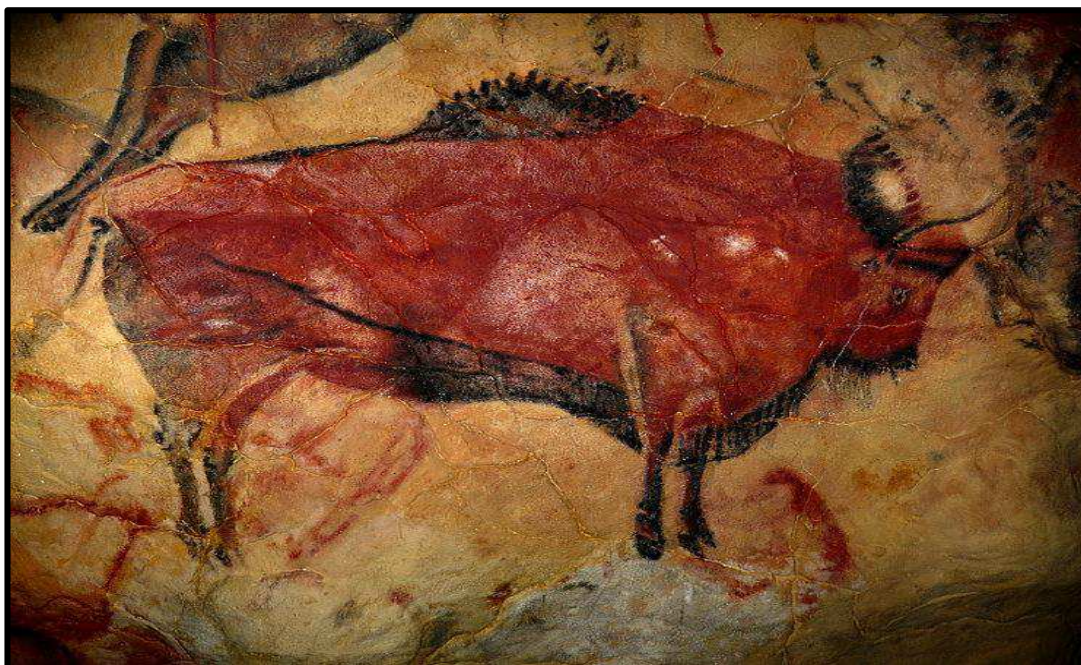
O importante não é hierarquizar uma linguagem com a outra. O que não podemos perder de vista são as relações entre elas, que de fato, são essenciais para melhor apreensão do ensino-aprendizagem. Mas, podemos considerar que os primeiros registros históricos do homem foram por meio da imagem. Os fatos levam-nos a crer que a escrita visual precedeu a escrita verbal. Reportamo-nos à reflexão de Burke (2004, p.12 - 13) ao revelar que:

Seria realmente difícil escrever sobre a pré-história, por exemplo, sem a evidência das pinturas das cavernas de Altamira e Lascaux, ao passo que a história do Egito antigo seria imensuravelmente mais pobre, sem o testemunho das pinturas nos túmulos. [...] em outro exemplo, um renomado medievalista, David Douglas, declarou há quase meio século que as Tapeçarias de Bayeux constituíam” uma fonte primária para a história da Inglaterra [...].

Assim, de acordo com arqueólogos, historiadores e antropólogos, o homem primitivo devia se comunicar através de gestos, posturas, gritos e grunhidos. E ainda, de acordo com relatos históricos, as primeiras comunicações escritas (desenhos) de que se têm notícia são das inscrições nas cavernas 8.000 anos a.C. pertencentes ao povo sumério, a mais antiga civilização do mundo. Essa civilização foi a primeira a usar o sistema pictográfico (escrita com desenhos). Abaixo, estão representadas as imagens supracitadas por Burke. As duas primeiras são já consideradas clássicas nos livros didáticos dentro do contexto da Pré-História. A terceira

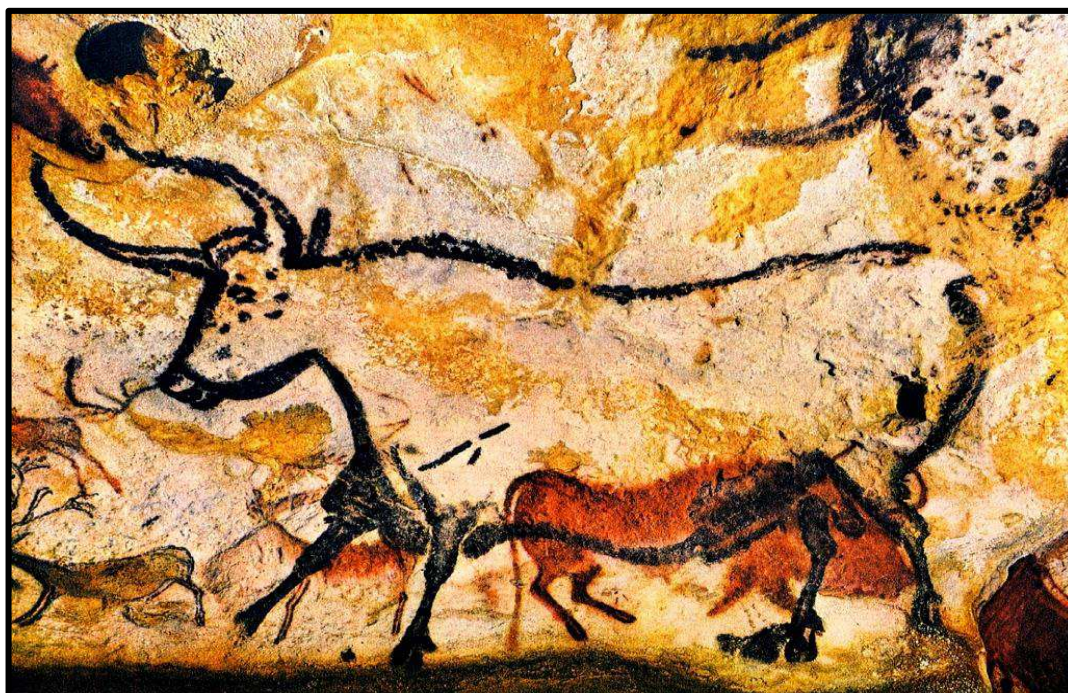
imagem refere-se ao contexto da África na Antiguidade e a quarta imagem ao contexto da Idade -Média.

Figura 9 – Bisão de Altamira - pintura rupestre de Paleolítico do Norte da Espanha.



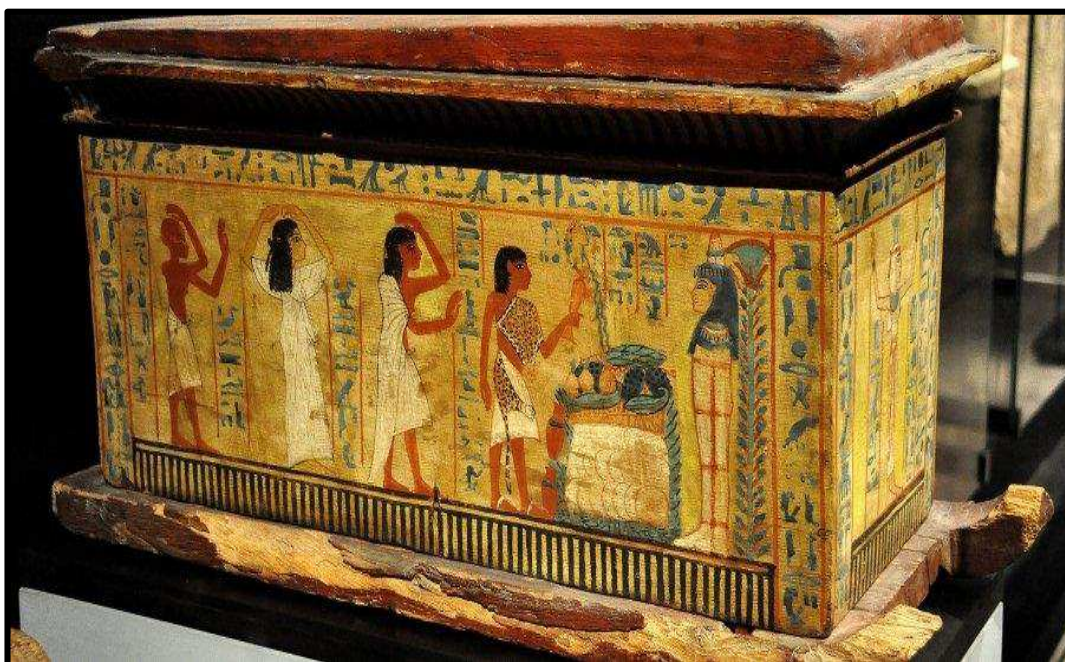
Fonte: <https://turismo.com/caverna-de-altamira-e-arte-rupestre-de-paleolitico-do-norte-da-espanha>.

Figura 10 – Cavernas de Lascaux na França- cenas de caça de animais.



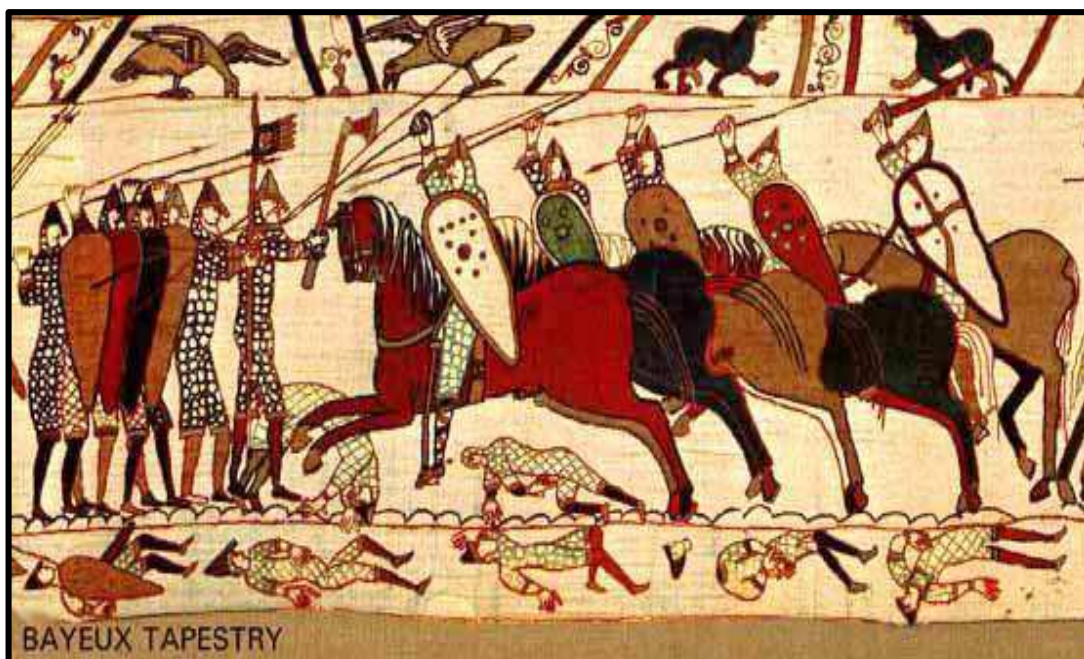
Fonte: <https://www.dicaseuropa.com.br/2014/01/cavernas-de-lascaux-franca.html>.

Figura 11 - Os egípcios e o além-túmulo.



Fonte: <https://www.lisztrangel.com.br/index.php/blog/item/240-os-egipcios-e-o-alem-tumulo>.

Figura 12 - Tapeçarias de Bayeux - (c. 1070-1080).



Fonte: <https://www.ricardocosta.com/artigo/breve-historia-da-tapeçaria-de-baye>.

Todas estas imagens têm, por assim dizer, uma história para contar. Embora, requeira discussão, ainda assim é possível reconstituir por meio delas os acontecimentos vividos. Com isso, não se pode subestimar o papel didático e cognitivo da imagem. As imagens são fontes ricas de informações, elas têm o poder de falar (ROSSI, 2009).

Ao longo das últimas décadas, as imagens ou fontes históricas não-verbais ganharam espaço significativo com as fontes históricas documentais nos livros didáticos. De acordo com Caimi (2017), além dos avanços na atualização de conteúdos no livro didático de história, podemos observar textos mais breves e intercalados por diversas imagens.

Neste sentido, pretendemos que o professor ou mediador da leitura de imagem possam incentivar seu uso, a ponto de levar seu aluno a encontrar os objetos que não foram vistos e estejam escondidos entre linhas dos textos ou nas próprias imagens históricas. Nesta perspectiva, Paiva (2004, p. 18) menciona que, “temos que nos perguntar sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e nem sempre são facilmente detectáveis.” Com isso, possibilitará ao leitor visual a produção de conhecimento que se distancie de uma interpretação de História apenas pelo viés do vencedor. Mas, que possam levá-los a outras informações ou ausências que podem dar pistas das experiências vividas e foram silenciadas pelas elites.

É importante ressaltar que, ao falarmos de leitura de imagem, não estamos falando somente de análise de obra de arte. Posto que, as obras de arte não sejam as únicas imagens que devem ser lidas. Sabemos que as imagens impressas nos livros didáticos, são em sua maioria reproduções de obra de arte, a saber, pinturas, gravuras, artefatos, dentre outras, que nos revelam diferentes percepções, caso vista a obra fisicamente (BARBOSA, 1991). No entanto, a discussão que pretendemos suscitar não envolve a questão estética da obra de arte (percepção das suas qualidades visuais), mas apenas a atenção quanto a representação do seu significado, a fim de identificar os aspectos ligados à realidade, ou seja, fazer relações diretas da representação com a coisa representada no seu devido contexto histórico. Portanto, cabe aqui destacarmos o que caracteriza uma obra de arte.

A função e objetivo de uma grande obra de arte, as expectativas nela depositadas e o papel do artista não são constantes; variam conforme a época e a sociedade. Contudo, algumas obras se destacam por terem a capacidade de falar de algo além da sua própria época e oferecem uma inspiração e um significado que atravessam os tempos. (CUMMING, 2003, p. 8)

Na arte, a leitura das imagens é fundamental para captar a essência da obra e o que o artista queria expressar. A interpretação das imagens nos dá a dimensão daquilo que o pintor retratou.

É fato que há mais de uma década os livros didáticos dispõem de um acervo iconográfico rico em informações explícitas ou implícitas que possibilitam aos professores,

tidos como possíveis mediadores da alfabetização visual⁴⁶ e/ou letramento visual,⁴⁷ levarem seus alunos a ampliar o olhar, o limite e a abrangência de sua percepção por meio dessas representações artísticas. Sendo, portanto, imprescindível uma atuação consciente e crítica na sociedade contemporânea, a compreensão das transformações históricas por meio destas obras de artes ou imagens visuais.

Em todo o tempo, o homem condiciona as representações a partir dele. Agora, quais sentidos ele tem atribuído a sua realidade de hoje? Como será a imagem que o homem contemporâneo faz de si próprio?

Vejamos as imagens abaixo, ao vê-las nos remete algum tipo de informação? Evidente que sim! Mas, será que todos são capazes de lê-las? Claro que sim! Agora, interpretá-las e tentar entender as intenções das mesmas dentro do seu contexto é o que chamamos de *letramento visual* - é a leitura competente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008).

Figura – 13 - Os zumbis dos smartphones.

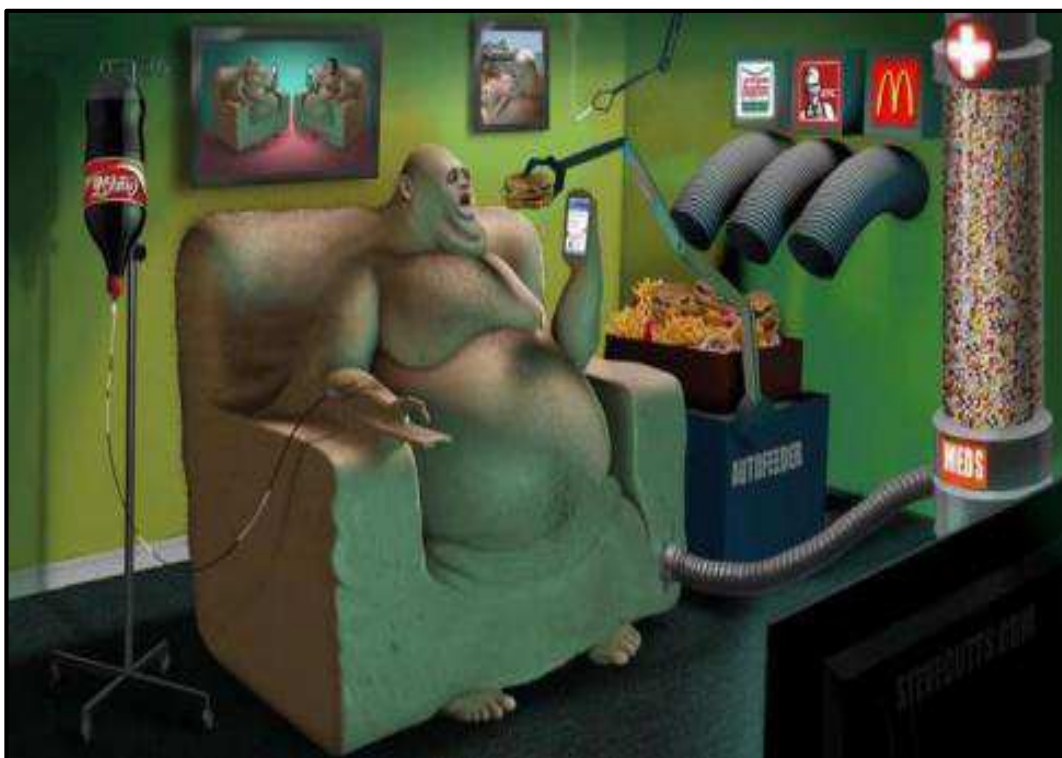


Fonte:<http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.html>.

⁴⁶ A alfabetização visual deve ir no sentido de permitir o aluno dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação. A *alfabetização visual* tenta desenvolver as capacidades perceptivo-visuais mediante atividades como a leitura analítica de imagens. Assim, existe uma gramática da imagem que, sendo flexível tem, leis que necessita de uma alfabetização. Quando alfabetizamos visualmente o aluno, estamos a ensiná-lo a realizar uma leitura de imagens, estamos a ensinar-lhe a diferenciar o essencial do acessório, o que ela representa, o que significa <https://www.atelierdaimagem.org/v2/modulos/3/alfabetismo.php>.

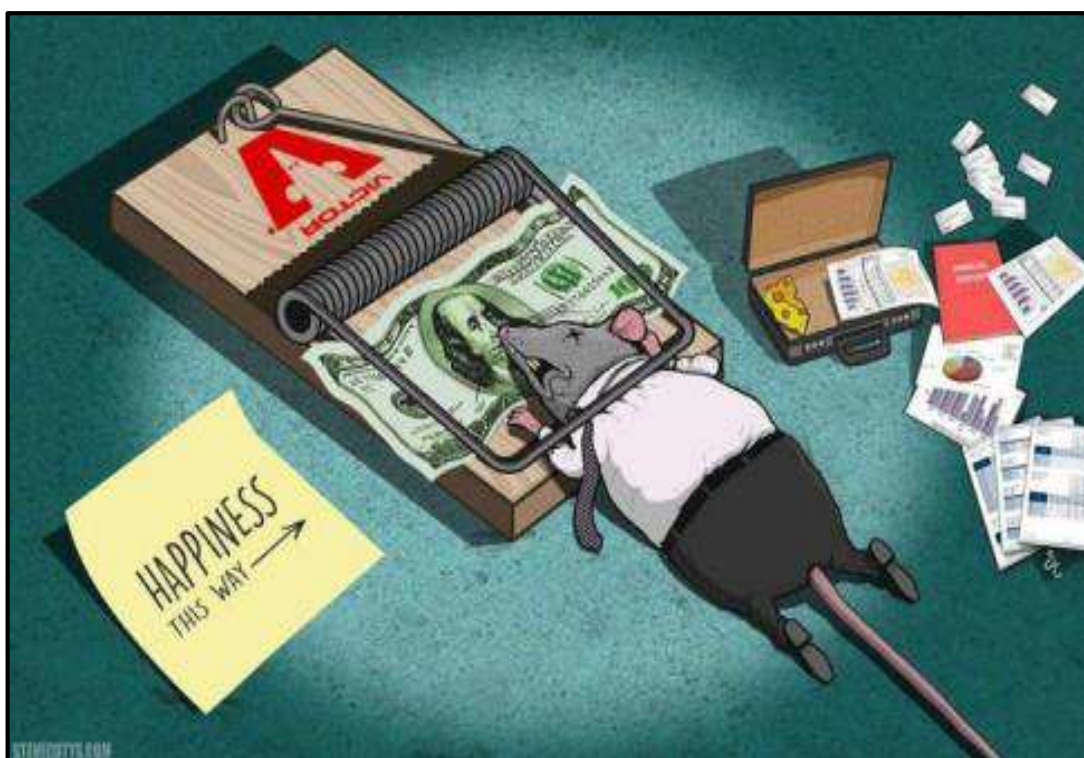
⁴⁷ Stokes (2002), o *letramento visual* é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação.

Figura 14 - Alimentos “fortes e saudáveis”.



Fonte: <http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.html>.

Figura 15 - A busca (perigosa) pela “felicidade”.



Fonte: <http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.htm>.

Figura 16 - Vale a pena acabar com o meio-ambiente em troca de dinheiro?



Fonte: <http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.html>.

Figura 17 - Você pensa sobre o que você assiste na TV?



Fonte: <http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.html>.

Figura 18 - O capitalismo como ele é.



Fonte: <http://asclejr.blogspot.com/2015/08/dez-imagens-da-sociedade-contemporanea.htm>.

A imagem sempre será reflexo do mundo e do homem em qualquer tempo, pois, são expressões máximas de práticas sociais ou representações⁴⁸ do mundo. Desde o princípio da humanidade o homem tem a facilidade de registrar suas práticas sociais por meio dela. Daí, podemos constatar que a relação da imagem com a escrita é circular e simbólica, “pois as imagens criam textos assim como textos geram imagens.” (SILVA, 2010, p. 12). Diante deste raciocínio, fica claro que independente da forma como uma informação é construída, ela sempre gera um tipo de leitura articulada com imagens, sejam elas visuais ou mentais.

No capítulo anterior conceituamos o que é uma imagem. Compreendemos que a imagem se apresenta em diversas formas e sempre está imbuída de representatividade e significação. Mas, o que significa leitura de imagem?

Ensina-nos Santaella (2004, p. 12), que para lermos uma imagem “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra”.

Para escola, o que isso significa, mais especificamente, o que esse conceito tem a ver com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola? Pois, bem, antes de mais nada, precisamos deixar claro o conceito que temos sobre leitura de imagem.

⁴⁸ CHARTIER (1988) – As representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempo a realidade é construída por meio de classificações, delimitações e divisões.

No entanto, leitura de imagem vai muito além do que o nosso olhar nos oferece. E para que de fato ela aconteça, o leitor precisa recorrer a informações peculiares do objeto visual. Isto demanda uma pesquisa histórica. Portanto, uma leitura de imagem requer, mais que apenas olhá-la por alguns poucos segundos. É muito comum, por exemplo, pessoas comentarem que foi ao Louvre e olhou a “Mona Lisa”. Será que olhou mesmo ou somente viu? Ver é sintético e o olhar é analítico. Ler uma imagem é algo desafiador, e não basta apenas contemplá-la. Mas, primeiramente precisamos compreender o contexto social no qual ela foi produzida, para somente depois atribuímos sentido a ela. E a sua compreensão será baseada no contexto e experiência do leitor. Saber ler implica, portanto, produzir sentidos (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1988). Então, “não há sentidos sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p.21). Para tanto, na escola este tipo de atividade significaria incentivo à leitura visual-verbal, a qual levará o aluno a um processo de aprendizagem mais interativo e significativa.

É importante a escola atual compreender que a alfabetização plena envolve mais do que a leitura de palavra. O ato de ler vai muito além do reconhecimento das letras. Assim, conforme Freire (2003, p. 11) “[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra.” Ler, para Paulo Freire, é sobretudo, inicialmente, a leitura do mundo que faz o indivíduo desde que nasce: um mundo visual, pautado de uma leitura de linguagens não verbais. Freire (2003, p.15, grifo nosso), nos revela ainda que:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como **o mundo de minha atividade perceptiva**, por isso mesmo **como o mundo de minhas primeiras leituras**. Os "textos", as "palavras", as "letras" daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, **mais aumentava a capacidade de perceber** - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

De fato, acreditamos que as crianças conseguem compreender o mundo em que vivem por meio das leituras de imagens. É tanto, que o atrativo mais evidente nos livros infantis, para influenciar o ato de ler da criança, são as imagens. Antes de aprender a ler, a criança se interessa somente pela imagem. Nos dias atuais, não somente as crianças, mas também os adultos, diariamente, são colocados em contato com esses signos que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Nos reportamos às reflexões de Manguel (1997, p. 20) que coadunam com as de Paulo Freire, destacando que “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o

que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.”

Com isso, buscamos demonstrar como é possível o professor ensinar o conteúdo de História com práticas de leituras de imagens por meio da percepção dos seus alunos. O professor/pesquisador precisa expandir o conceito de leitura, uma vez que ela não se restringe exclusivamente a elementos verbais, como já supracitado por Freire, dentre outros estudiosos da educação. É importante frisarmos que a leitura é uma atividade pedagógica integradora de saberes, uma vez que sua aplicabilidade deve ser um trabalho a envolver todas as disciplinas, e não somente Língua portuguesa.

Um dos equívocos é considerar que a leitura é território do professor de língua. O trabalho sobre o ensino de leituras deve ser acessível e relevantes a outros professores. Esses trabalhos enfocam em profundidade questões sobre linguagem nem sempre importante para os demais professores que, no entanto, precisam intervir e tomar decisões didáticas quando se deparam com alunos que não compreendem o que leem. (KLEIMAN; MORAES, 2007, p. 16)

Neste sentido, os educadores da atualidade devem propiciar o hábito de leitura em seus alunos, tendo em vista que um dos maiores entraves na educação brasileira é a formação de leitores. Observamos que há muitas lacunas existentes de adequadas práticas de ensino da leitura, pautadas em atividades que comumente priorizam a decodificação em detrimento da atribuição ativa de sentidos. Para mudar tal realidade, o mediador da leitura ou o educador, deve inclinar seu olhar para a interdisciplinaridade da leitura, uma vez que imagens e palavras são intercambiáveis, mas raramente opostas.

Como estamos falando sobre leitura, é importante ressaltar que recentemente, ao final do ano de 2019, saiu o resultado do PISA⁴⁹ de 2018, o qual revela que, na última década, o Brasil ficou estagnado nas últimas posições em leitura, matemática e ciências, áreas de aprendizagem avaliadas pelo exame. O diagnóstico destaca ainda que, entre os brasileiros, 43% dos estudantes estão abaixo do desempenho mínimo esperado em leitura, matemática e ciência. Isso quer dizer que eles não alcançaram a pontuação para chegar ao nível 2, de uma escala de 6. A OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – considera nível 2 o mínimo para que esses jovens possam exercer plenamente sua cidadania.

⁴⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação em 2001. A prova tem três disciplinas principais: **leitura, matemática e ciências**. A cada edição, uma delas recebe um foco maior. **Em 2018, o foco foi na leitura**, e a prova foi aplicada para cerca de 600 mil estudantes de 15 anos de 79 países ou regiões diferentes. <http://portal.inep.gov.br/pisa>.

Figura 19 - Pisa: Alunos brasileiros 'estacionam' em leitura.



Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br>.

A pontuação conquistada pelo Brasil na prova de leitura,⁵⁰ significa que metade dos alunos não conseguem identificar a ideia central de um texto. O Brasil está estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos, aponta o PISA 2018.

Diante desse resultado, há de considerarmos que o Caderno Temático *Lendo Imagens na Sala de Aula* surge num momento bastante oportuno, pois incentivará e promoverá o hábito da leitura do visível com o legível, tendo em vista uma melhor apreensão destes alunos com sérias dificuldades de compreensão textual.

É preciso, portanto, ter um projeto nacional de reforço para o Ensino Médio que estruture o conhecimento dos jovens do Brasil, para que possam melhorar o desempenho na avaliação tanto nacional quanto internacionalmente. Daí o fato de tantos alunos terem dificuldade na compreensão e interpretação dos acontecimentos históricos; levando por vezes o professor a uma situação conflituosa e angustiante.

Portanto, está na hora de pensarmos em alternativas para melhorar a Educação Básica. Acreditamos que o primeiro passo, é incentivando e fomentando o hábito de leitura e suas pluralidades linguísticas que permeiam esta geração dita Z⁵¹ ou nativa digital.

⁵⁰ Leitura – Cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura>.

⁵¹ As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem nativas digitais, muito familiarizadas com a internet, compartilhamento de arquivos, telefones móveis, não apenas acessando a rede de suas casas, mas também pelo celular, estando assim extremamente conectadas.

Figura 20 – Multiplicidade de sentido na leitura.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/VPoubell/leitura-e-leitor>.

Com isso, ler na atualidade é agregar todo um conjunto com a escrita, as imagens, os sons e as ferramentas digitais. Este é o fenômeno da multimodalidade, discutido por Dionísio e Vasconcelos (2013), em seu artigo *Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura*. Os autores explicam que no decurso do processo de ensino -aprendizagem, o professor deve estar atento a esses fenômenos, de forma a desenvolver um trabalho de leitura consciente, adequado e interessante com os alunos em qualquer conteúdo disciplinar. É importante ressaltar, que as múltiplas linguagens e suas práticas são um assunto bastante inovador e plural, uma vez que é pela cognição humana que os sujeitos conhecem, elaboram e transformam o mundo. Para tanto, precisa ser considerado a educação formal na contemporaneidade. No entanto, não cabe aqui discuti-lo em sua profundidade. Apenas deixamos claro que essas questões não podem ser desconsideradas nas atividades de ensino e, com isso, o conceito de leitura se expandiu.

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler [...]. (JOLIBERT, 1994, p. 15)

Portanto, nós enquanto educadores, não devemos ficar restringidos a leitura de palavras, pois assim não estaríamos nos expandindo para novos conceitos de linguagem, produzindo novas formas de pensar de produção do conhecimento histórico.

Segundo Barbosa (1998, p. 138) “[...]. Os professores, tradicionalmente no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus alunos.” Então, o professor atual precisa romper com esta dificuldade em interpretar uma imagem e lançar mão de novas formas de atuação da leitura em sala de aula.

Figura 21 – Dilatar conceito de leitura.



Fonte: https://pt.slideshare.net/jairepassos/tipos-de-leitor_

É fato que a expansão do conceito da leitura na chamada “civilização da imagem” emergiu e agregou valores até antes nunca vista pela sociedade. Para tanto, o ensino de modo geral, deve perpassar por outras linguagens fundamentais do mundo contemporâneo, como a audiovisual, iconográfica e sonora. Pois vivemos cercados em uma sociedade marcada por símbolos imagéticos que corrobora para uma proposta de maior utilização das imagens em sala de aula, e que por sua vez potencializa a explicação de conteúdos disciplinares.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. **A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte** e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são formas de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17, grifo nosso)

Considerando o contexto atual, que demanda a reflexão sobre a necessidade de compreender os signos e os símbolos visuais, a escola precisa alargar ações pedagógicas que possam promover o fomento à práticas de leituras, articuladas em suas diversas formas.

É importante assinalar que “o leitor do livro é o mesmo da imagem e este pode ser o leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo.” (SANTAELLA, 2004, p. 16).

Figura 22 - Tipos de leitores.



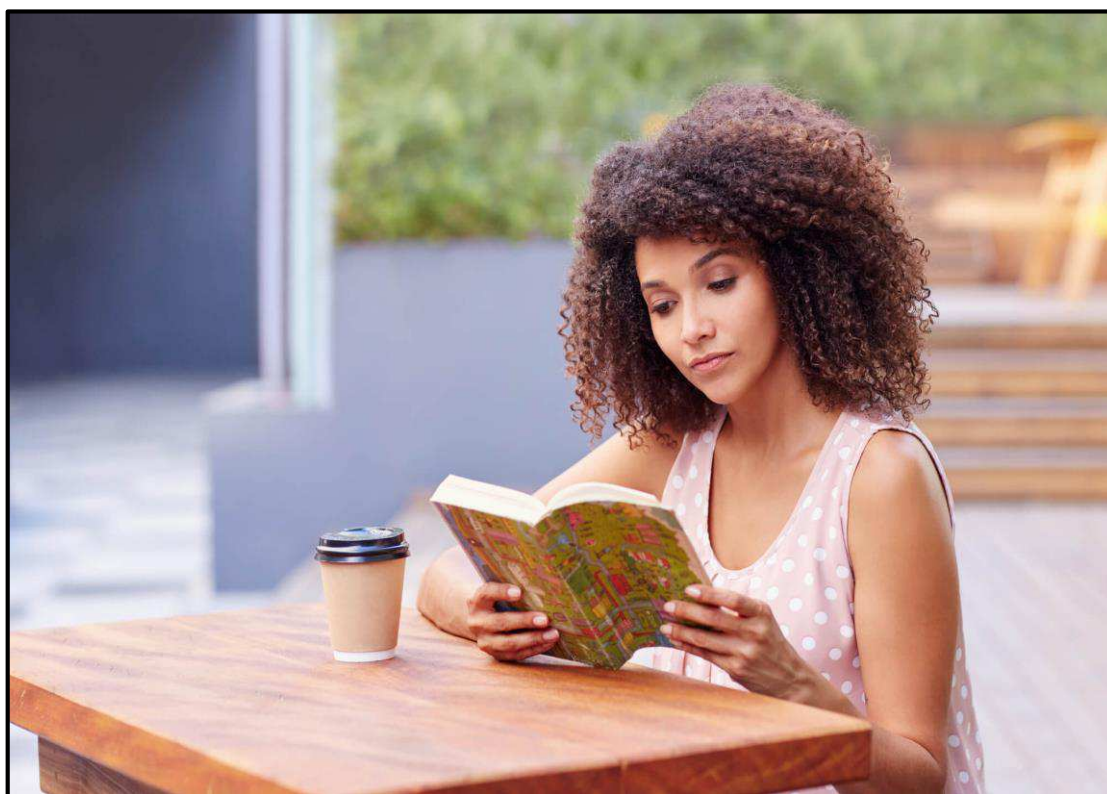
Fonte: <https://pt.slideshare.net/jairepassos/tipos-de-leitor>.

Santaella (2014) considera que o procedimento de leitura, principalmente, na atualidade, onde vários suportes de informações estão disponíveis, leva o indivíduo a experimentar várias formas inerentes ao ato de ler. Diante desse fato, para que o professor possa conduzir melhor um estudo de leitura, é importante estar ciente das características dos leitores do século XXI. Mediante esta consciência conseguirá distinguir quais tipos de leitura seus alunos se identificam; conduzindo-os a realizar trabalhos mais significativos em sala de aula.

Vejamos, portanto, os quatro tipos de leitores que a autora Santaella (2014) apresenta-nos:

1 - Leitor contemplativo ou meditativo – Na Idade Média tínhamos o leitor meditativo de um texto ou figura fixa. Nasce no Renascimento ou idade pré-industrial o primeiro tipo de leitor contemplativo-meditativo. Este se identifica com o livro e a imagem expositiva. Reinando absoluto até meados do século XIX. Podemos chamar de “leitor da tecnologia do livro impresso”.

Figura 23 – Representação imagética leitor - Contemplativo ou Mediativo.



Fonte: <https://blog.uceff.edu.br/habito-de-ler-por-que-e-como-estimular>.

2 - Leitor movente ou fragmentado – Surgiu com a Revolução Industrial, do começo dos grandes centros urbanos. E com a massificação da indústria editorial fez surgir um leitor capaz de ler um mundo em movimento, cheio de signos misturados. É o leitor em movimento, dinâmico, do mundo híbrido; há uma aceleração do ritmo e da percepção.

Figura 24 – Representação imagética- Leitor movente ou fragmentado.



Fonte: https://www.freepik.es/foto-gratis/hombre-negocios-leyendo-periodico_907179.htm

3 - Leitor imersivo - é o leitor da era atual. Ele introduz um estereótipo de ler que resulta em habilidades muito diferentes daquelas que são empregadas pelo leitor de leituras impressas que seguem as sequências de um livro página a página.

Figura 25 – Representação imagética Leitor imersivo ou virtual.



Fonte: <https://infonauta.com.br/novas-tecnologias-da-comunicacao/198/perfil-cognitivo-leitor-imersivo>.

4 - Leitor Ubíquo - o leitor ubíquo que nasce do leitor movente com o leitor imersivo, no qual o mesmo apresenta uma mistura de características dos demais leitores. O leitor ubíquo com um simples toque do seu dedo se insere no ciberespaço informacional.

Figura 26 – Representação imagética - Leitor ubíquo.



Fonte: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>.

É interessante, portanto, que o professor saiba identificar que tipo de aluno (leitor) ele tem em sala, e a partir desta visão desenvolverá trabalhos adequados de leituras. Vale destacarmos que, um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento. Cada qual tem suas habilidades acionadas, além do mais um único leitor pode assumir vários tipos de leituras, a depender do texto e dos objetivos da leitura. Neste sentido, o maior desafio da educação hoje, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores (SANTAELLA, 2014).

Portanto, propiciar o gosto pela leitura ainda é um desafio a ser alcançado pela maioria dos professores da atualidade, principalmente, no que diz respeito a leitura imagens visuais. É bem verdade que hoje já existe uma consciência maior dos educadores em romper os limites da leitura. Posto que, as Tecnologias de Informação e Comunicação - (TICs) reinventaram o ensino e o aprendizado, e desencadeando uma nova tendência no ato de ler. Daí, um novo conceito para leitura surgiu chamado: “Leitura elástica⁵²”. Contudo, na prática a

⁵² É uma tendência do mundo atual para formar novos leitores. Consiste em uma abordagem lúdica em que se pode misturar livros com outras plataformas com o objetivo de reforçar e enriquecer os valores da leitura. documento.com.br/leituras-elasticas-sao-novo-conceito-para-formar-leitores/

leitura para além da verbal é algo que precisa ainda ser efetivado. A escola não pode mais ignorar a existência das múltiplas linguagens e sua relação com o mundo híbrido.

3.1.2 Capítulo 2 – Conhecendo o Método iconológico de Erwin Panofsky

Este tópico do Caderno Temático tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o desenvolvimento de análise de imagens em sala de aula. Dentre as discussões relacionadas à fundamentação teórica e metodológica para o ensino de História, um dos temas mais debatidos é a utilização da imagem na sala de aula. Posto que, existem vários métodos de interpretação de imagens utilizados no campo da pesquisa da História da Educação, a saber, *Wölffin*, *Gombrich*, *Didi-Huberman*, *Franscastel*, *Panofsky*, *Trevisan*, *Fayga Ostrower*, *Michael Parsons*, *Ana Mae Barbosa*, *Luigi Pareyson* dentre outros que desenvolveram estudos sobre leitura de imagens. No entanto, não é o nosso objetivo verticalizar a discussão sobre diferentes métodos, mas sim elencar um método que possa conduzir o professor sobre uma proposta de leitura de imagens. Deste modo, a fundamentação do Caderno Temático teve como aporte teórico e metodológico a concepção do historiador da arte o alemão Erwin Panofsky.

Erwin Panofsky, em 1939, apresenta o seu método iconológico de análise da obra de arte por meio de sua obra intitulada *Significado nas artes visuais*. Neste ele defende que não podemos apenas depender das fontes literárias ou documentais, ancoradas solidamente numa visão positivista para a produção historiográfica. E definiu que “Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise.” (PANOFSKY, 2009, p. 54). Para o autor, é o nível de capacidade do leitor em colher informações básicas sobre o objeto iconográfico pesquisado, tais como: costumes, culturas, nação, classe social, crença religiosa ou filosófica, isto é, vai muito além de uma simples contemplação da obra.

Sabemos que todo e qualquer estudo para torna-se eficaz e consistente em suas afirmações, parte de uma construção de procedimentos metodológicos. Caso contrário, a falta de clareza metodológica poderá comprometer todo um trabalho de pesquisa. Lembrando o mestre medieval Hugo de Saint Victor (1096-1141), afirmava que “Aquele que trabalha sem método, trabalha muito, sim, mas, não avança e, como a chicotear o ar, espalha as forças ao vento.” (HUGO DE SAINT VICTOR, 2001 apud OLIVEIRA; NUNES, 2010, p. 308). O método do historiador da arte o alemão Erwin Panofsky. Em especial, a proposta apresentada por ele em seu livro *Significado nas Artes Visuais*, pode ser denominada por metodologia panofyskiana, iconológica ou histórico social.

O método iconológico de análise imagética, desenvolvido por ele é o mais utilizado pela comunidade acadêmica nas áreas do saber que trabalham com interpretação de imagens.

Figura 27 - Erwin Panofsky.



Fonte: <https://citaliarestauro.com/analise-arte-metodo-panofsky>.

Este método vê a arte não apenas como ato isolado, mas como produto de circunstâncias históricas, sociais e culturais. Ele defende uma interpretação em analisar o tema em relação à forma (estética – aspecto visível), preocupação de aproximar a arte da ciência, o historiador se baseia nas teorias de Kant sobre um juízo científico. A ideia é que, para haver uma interpretação, a fundamentação não se inicia na experiência, mas sim no saber sistemático. Isto, equivale basicamente nas sucessões de passos que consistem em classificar e coordenar numa narrativa coerente para se chegar à interpretação da imagem.

Antes de adentrarmos no campo propriamente dito dos três atos para leitura imagens conforme propostas panofskyana, vejamos o significado epistemológico de iconologia: do grego *eikôn* (imagem) e *logia* (discurso). Na concepção de Panofsky *A Iconologia* se ocupa, junto com a *Iconografia*, da descrição e da interpretação das imagens representadas nas obras de arte. É o estudo do significado. O que as imagens querem dizer. Enquanto, a *Iconografia* estuda o tema. O que está representado (descrição). Conforme a ilustração abaixo temos uma

noção mais abrangentes entre os dois termos que fazem parte de o todo o processo de análise concebida por Panofsky:

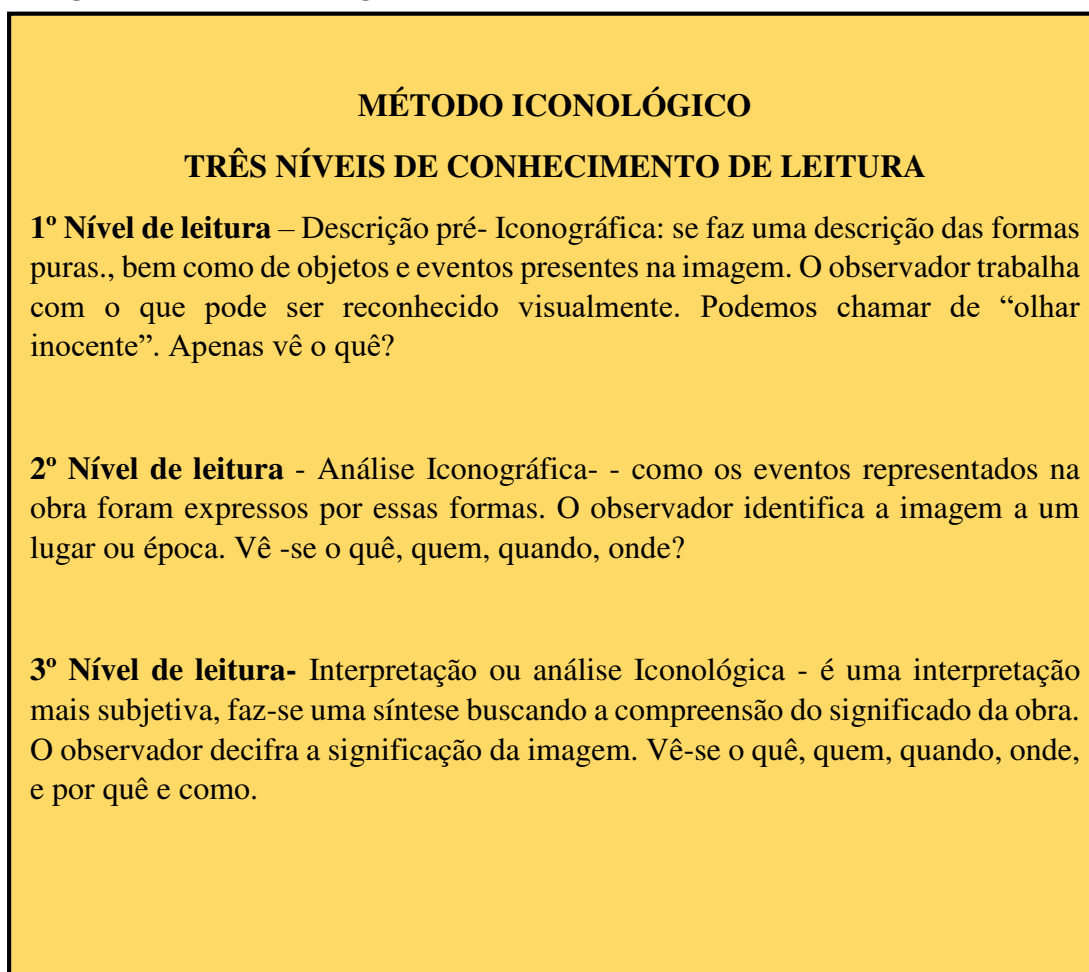
Figura 28 - A noção de Iconografia e Iconologia de Erwin Panofsky.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/issuarte/a-noo-de-iconologia-de-erwin-panofsky>.

Panofsky (2009) deixa claro que as imagens são parte de todo um contexto sociocultural e, para serem interpretadas, se faz necessário identificar e conhecer esse mundo no qual foram produzidas. Mediante isso, se constituirá em uma autêntica fonte de informação, de pesquisa e de conhecimento. É importante pontuarmos que, apesar da proposta inicialmente ser voltada para as obras de artes, não se restringiu em ser aplicada as outras imagens de áreas diferentes. Portanto, a metodologia panofskyana aponta três níveis de conhecimento de leitura e interpretação de imagem tais como:

Figura 29 – Método iconológico.



Fonte: <http://lenguajedisgraficoej.blogspot.com/2018/04/actividad-10-el-metodo-iconologico-de.html>.

É importante ressaltar, que este tipo de metodologia sugere que a leitura de imagens só se concretize se o leitor fizer a identificação da imagem, isto é, associando as informações trazidas pelos textos escritos. Notamos com essa metodologia, que as formas de interação entre o código verbal e o código visual são sempre constantes para que à leitura histórica imagética aconteça. Por este motivo, é uma das metodologias mais utilizada no campo educacional, pois busca uma relação direta com Arte e Ciência. Logo abaixo temos um quadro elaborado por Panofsky (2009), que apresenta claramente toda esta discussão teórica dos três níveis de interpretação do seu método e suas implicações.

Quadro 13 - Sinóptico do método de abordagem de três esferas de significados referentes a uma obra de Arte.

OBJETO DA INTERPRETAÇÃO	ATO DA INTERPRETAÇÃO	EQUIPAMENTO PARA A INTERPRETAÇÃO	PRINCÍPIOS CORRETIVOS DE INTERPRETAÇÃO (História da Tradição)
I. Tema primário ou natural – (A) fatural, (B) expressional - constituindo o mundo dos motivos artísticos.	Descrição pré-iconográfica (e análise pseudoformal).	Experiência prática (familiaridade com objetos e eventos)	História do estilo (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, objetos e eventos foram expressos pelas formas)
II. Tema secundário ou convencional, constituindo o mundo das imagens, histórias e alegorias.	Análise Iconográfica	Conhecimento de fontes literárias (familiaridade com temas e conceitos específicos).	História dos tipos (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, temas ou conceitos foram expressos por objetos e eventos).
III. Significado intrínseco ou conteúdo, constituindo o mundo dos valores simbólicos.	Interpretação Iconográfica	Intuição sintética (familiaridade com as tendências essenciais da mente humana), condicionada pela psicologia pessoal e Weltanschauung (visão do mundo)	História dos sintomas culturais ou “símbolos” (compreensão da maneira pela qual, sob diferentes condições históricas, tendências essenciais da mente humana foram expressas por temas e conceitos específicos).

Fonte: Elaborado por Panofsky, em sua obra intitulada *Significado nas Artes Visuais* 2009, p.64-65.

Portanto, vimos que o método iconológico proposto por Panofsky é abrangente, considerando que desempenha um grau de busca eficiente, ou seja, permite níveis de leituras que focam em delimitações temáticas (qual o assunto), temporais (qual o período) e espaciais

(qual a região) do objeto estudado, não se preocupando apenas com a forma. Contudo, Ulpiano Meneses (2003), alerta para o uso “mecânico” da metodologia panofskiana, que pode levar o mal uso das imagens pelo o historiador ou professor em sala de aula. Por isso, se faz necessário entendermos com mais afinco a proposta e as aplicações de seu método para melhor conduzirmos as práticas de leitura de imagens.

3.1.3 Capítulo 3 - A História contada por meio de iconografias: trabalhando as imagens visuais em sala de aula

Esta seção corresponde ao último capítulo do Caderno Temático *Lendo Imagens na Sala de Aula* e, tem como objetivo apresentar sugestões de atividades de análises de imagens visuais a luz das postulações teóricas metodológicas de E. Panofsky. Vale lembrar, que compilamos algumas sugestões de atividades das propostas de leituras imagéticas de coleções didáticas já publicadas. Contudo, um dos objetivos é que essas propostas de leituras imagéticas perpassam por reflexões e discussões, para além das que foram debatidas nas coleções didáticas. Portanto, as imagens visuais as quais foram analisadas, não se reportam somente ao conteúdo do período Renascentista, tendo-o apenas como tema para pano de fundo da pesquisa empírica ou de campo.

Com isso, aprestamos um pequeno acervo iconográfico com algumas atividades que servirão de modelo para a ampliação e debates de outras imagens visuais que permeiam o livro didático de História.

Desta forma, as informações que seguem abaixo são breves discussões que fundamentaram o material didático produzido. Inicialmente, contextualizarmos como a Iconografia tornou-se relevante para a produção historiográfica. Seguidamente, trazemos algumas leituras de imagens relacionando como seria feito o estudo e a interpretação como possibilidades reflexivas para instigar o debate do professor com seus alunos.

- **A atual tendência na produção historiográfica**

Com o advento da Escola de Annalles, mais precisamente em 1929, alargaram-se a percepção do que é um documento histórico. Para além dos documentos escritos. Neste sentido, o conceito de documento ampliou-se, as fontes escritas se aliaram a outras fontes, a saber,

iconográfica, material e sonora. Esse movimento de ampliação da noção de documento ficou conhecido como *revolução documental*⁵³.

A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre, na França, 1929, tornaram-se a manifestação mais efetiva e duradora contra uma historiografia factualista [...]propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico. A interdisciplinaridade serviria desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagem da pesquisa histórica, que estaria na vaguidão oportuna da palavra “social”, enfatizada por Febvre, em *Combates de la historia*. (CASTRO, 1997, p. 46)

Nesta perspectiva, a produção historiográfica ganhou novos contornos, abandonando a história fundamentada em fatos isolados e priorizando o desconhecido e o popular. A partir daí, a História não é mais contada somente por meio de testemunho escrito⁵⁴, mas também, por meio de iconografias, que consiste, especificamente, pinturas, gravuras, desenhos, fotografias, filmes, esculturas, caricatura e etc. Todo e qualquer objeto produzido pela existência do homem, servindo agora como documento histórico tanto para análise do historiador quanto para o professor em sala de aula.

Nesse contexto, vemos a importância da iconografia, principalmente, no que diz respeito ao estudo com imagens na história e no ensino de História, o qual trouxe novas maneiras de pensar as diversas formas de lecionar e aprender. O fato é que na prática, o uso das imagens visuais ainda não ocupa um lugar de destaque ou reflexão seja na pesquisa histórica ou, seja na sala de aula. Coadunado com este raciocínio afirma Meneses (2012, p.250),

No entanto, se a “revolução documental” trouxe a alforria ao documento visual no sentido de sua aceitação no campo historiográfico, esta não se traduz, ainda hoje, num número significativo de pesquisas a partir de imagens no campo da história, principalmente no que se refere a reflexões sobre o seu método de trabalho.

Para o autor, apesar das fontes iconográficas terem sido tomadas enquanto registros de evidências históricas, infelizmente, ainda não são utilizadas como deveriam ser. Talvez essa atitude de muitos historiadores continuarem ligados a uma tradição historiográfica antiga, se justifique pela sua própria formação. E estas são utilizadas quando, em um período dispõem de poucos (ou de nenhum) documentos escritos. Reitera, Muaze sobre a possível indiferença marcada por esses registros que advém de:

⁵³ Tamanha transformação na própria noção de documento foi considerada por Jacques Le Goff como o princípio de uma verdadeira “revolução documental”

⁵⁴ Distante de uma história positivista – esta que era detentora do saber e lutava em favor de “verdades absolutas e incontestáveis”

Os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em história das diferentes universidades do país tendem, na sua maioria, a reafirmar essa inclinação ao não oferecerem (ou oferecem de forma tímida) disciplinas de caráter instrumental no que compete ao trabalho com imagem, cultura visual, visualidade. Essa formação logocêntrica reforça a prática de decodificar imagem em texto, esvaziando-a de seu potencial interpretativo e expressão social. No limite, o que temos é um uso ainda acanhado dos registros visuais dentro dos chamados “novos domínios” da história. (MUAZE, 2015, p. 225)

Com isso, entendemos o porquê da imagem, ainda ser empregada a partir de um caráter meramente ilustrativo do que um documento histórico propriamente dito. Desse modo, é necessário ampliarmos discussões que possa mobilizar uma maior interação da imagem tanto nos trabalhos dos historiadores quanto dos professores. Pois, as fontes iconográficas merecem ser indagadas em salas de aulas, principalmente, devido ao seu caráter investigativo e reflexivo. Portanto, com as novas reflexões acerca da historiografia e da representação iconográfica, vemos a importância de ler, estudar e compreender as imagens, as gravuras, os desenhos, enfim, tudo o que está a nossa volta; bem como levar isso para a sala de aula, despertando e formando o espírito crítico e questionador do aluno.

- **Trabalhando as imagens visuais em sala de aula**

A partir daí, destacaremos como as imagens serão trabalhadas no ensino de História por meio da metodologia panofskyana. Quais são as questões que podem ser levantadas por meio das imagens? Sendo assim, é de suma importância que a imagem que esteja sendo estudada no contexto da sala de aula seja criteriosamente analisada pelo professor antecipadamente. Antes de incluir a imagem em suas aulas o professor deve entendê-la dentro dos parâmetros teóricos, e compreendê-la como um complemento, sendo necessário relacionar a teoria e a prática na utilização da imagem na disciplina de história.

O professor, ao iniciar o seu trabalho com fontes históricas em sala de aula, é importante destacar, primeiramente, quando as imagens passaram a ser consideradas parte de um saber autorizado, isto é, como se deu o marco da nova tendência da pesquisa histórica. Que consiste em demonstrar a diversidade de fontes que constituem a base para o trabalho do historiador. Faz-se necessário que o professor conheça as características do material a ser utilizado, saber sobre os autores, técnicas utilizadas, momento histórico em que foi realizado, entre outras características independente do tipo de imagem utilizada, sejam documentários, histórias em quadrinhos, filmes, pinturas, gravuras, fotografias, charges ou esculturas. A partir daí ele já começará a realizar o processo de leitura da devida fonte histórica selecionada.

Ao longo do trabalho das atividades imagéticas incorporamos, tanto quanto possível, contribuições mais recentes da historiografia e exigências do ensino de História, tais como, a ideia do ensino integrado, que é mesclar conteúdos de História do Brasil, com História Geral, ou do mundo, a relação entre passado e presente.

Com base nos três níveis de leitura panofskyana, professor dará início a sua análise que são, basicamente: 1º nível- O QUE SE VÊ, 2º nível – O QUE REPRESENTA, 3º nível– O QUE SIGNIFICA. Desta forma, sugerimos que o professor preencha uma ficha ou grade interpretativa da obra que ele irá trabalhar em sala de aula. No exercício para análise de imagem, de acordo com Lehmkuhl (2010), uma grade de análise é essencial. Apresentamos como sugestão a grade de imagens (ANEXO – B) sugerida por Laurent Gervereau (1994 apud LEHMKUHL, 2010), que tem relação direta com os níveis de leitura panofskyana. Servirá para organização das informações da obra.

Portanto, a oportunidade que o caderno oferece é, basicamente, apresentar perspectivas aos professores, como forma de romper (ensino conteudista) o cotidiano em sala de aula, uma vez que diante de tantas fontes imagéticas contidas nos livros didáticos de História poderão ser interrogadas por meio de uma metodologia já consagrada no campo educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados vimos que diversos pesquisadores apontam o quanto as imagens, enquanto fontes históricas, possuem um grande potencial no ensino de História. Contudo, se formos fazer um balanço dos resultados obtidos iremos constatar o quanto ainda há muito o que ser feito, principalmente no campo das práticas de ensino, para que metodologias referentes ao uso de imagens sejam utilizadas de forma adequada pelos professores. Para isso se faz necessário que os próprios educadores de História não só sintam vontade de aprender a ler imagem, o que exige formação continuada, como incentivem seus alunos a ver na imagem mais uma forma de obtenção de conhecimento histórico.

Sabemos que este recurso visual pedagógico não substitui a aula formal, contudo agrega-lhe valor por se constituir num testemunho da dinâmica social, possibilitando a reflexão, em relação as ações e expressões dos homens e mulheres em diferentes contextos. Acreditamos que a utilização das fontes iconográficas ou as diferentes linguagens (pinturas, gravuras, desenhos, esculturas, charges, historinhas em quadrinhos, filmes e entre outros), que estão dispostas nos manuais didáticos, possibilitam ao aluno adquirir conhecimento histórico. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou compreendermos, de fato, como a prática da leitura de fontes iconográficas inseridas nos livros didáticos tem sido abordada pelos professores de História das escolas de aplicação (CAPs) do nível médio da Educação Básica, ligadas às Universidades Estadual e Federal de São Luís-MA.

No caso dos alunos, foi possível mensurar que, em sua maioria, demonstraram interesse pelo tema, a partir das mais variadas formas de apresentação das fontes iconográficas nos livros didáticos como as charges e história em quadrinhos (HQs) etc

Apesar de perceberem uma relação ou aproximação da fonte com a realidade de uma determinada época ou evento histórico, não compreenderam de fato o seu processo de construção, aliado a todo um contexto histórico. Diante das respostas dos alunos, ficou evidente que o trabalho com a prática de leitura de imagem, ainda é pouco explorado em sala de aula. O fato é que o professor da educação básica parece manter viva a necessidade de uma aula expositiva, mesmo defendendo que a aula expositiva dialogada (participação do aluno) seja a mais eficaz.

Os dados revelaram ainda, que os livros didáticos investigados das coleções *Conexões com a História* e *Por dentro da História*, apesar de apresentarem uma diversidade de imagens visuais satisfatórias, não desempenharam, em sua maioria, as funções pedagógicas recomendadas pelo PNLD/2018. Isso porque as formas das propostas de leituras de imagens

das coleções deveriam expor possibilidades de significação histórica e oferecer imagens devidamente contextualizadas.

Por conseguinte, por se tratarem de obras didáticas com perfil contemporâneo, considerando as recomendações exigidas pelo edital de convocação, esperávamos que as suas fontes iconográficas estivessem conectadas com os textos, explicando-as. No entanto, não houve essa interlocução texto-imagem, uma vez que grande parte das imagens ficaram relegadas enquanto meras ilustrações, demonstrando assim, uma ação pedagógica limitada e incompleta. No que diz respeito as seleções e/ou escolhas das fontes iconográficas pelos seus autores/editores, em sua maioria, deixaram de evidenciar fontes iconográficas mais expressivas do conteúdo histórico investigado. Contudo, apresentaram as imagens já consideradas clássicas em livros didáticos de História dos artistas Leonardo Da Vinci (*Mona Lisa*, *Desenho Anatômico*) Michelangelo (*Criação de Adão*) etc. Nesse sentido, embora tenhamos conseguido alcançar nossos objetivos, não podemos dizer que os resultados obtidos foram positivos. Por isso mesmo se justifica a necessidade do produto proposto.

Afinal, acreditamos que não basta apenas os professores reconhecerem a potencialidade das imagens enquanto recurso didático e não o utilizar em sala de aula. Não há como esperar dos alunos um olhar atento para as imagens se os próprios professores não o possuem e nem mesmo têm metodologias apropriadas para seu uso. Evidente que não dá para elencar apenas um motivo para este problema.

Mas, sem dúvida, um dos maiores problemas está na cultura escolar predominantemente verbal em detrimento da não-verbal. Esta barreira estrutural desencadeia uma série de outros problemas, que vem desde a formação dos professores e que dificultam até mesmo a formação continuada dos mesmos. Ora, como que o corpo docente de História que, em sua maioria, não teve acesso às novas linguagens em suas formações iniciais irá se sentir motivado a buscar novas metodologias de ensino, se a cultura escolar ainda não privilegia adequadamente o uso de tais linguagens em sala de aula? Isso não justifica a ausência de abordagens por parte dos professores, mas é uma questão que precisa ser elencada.

É, principalmente, por estes entraves, que pudemos constatar que as resistências e dificuldades na manipulação com as fontes iconográficas nos conteúdos das aulas de História ocorreram pela falta de uma estratégia didática definida ao ler imagens com seus alunos.

Neste sentido, como toda pesquisa tem suas limitações, não foi possível realizarmos com aprofundamento outras questões, tidas como essenciais para o melhor desenvolvimento do trabalho. Assim, deixamos o desafio para outros pesquisadores dar continuidade e aprofundar o estudo. Destarte, sugerimos como desdobramentos desta pesquisa para trabalhos futuros:

Complementar o estudo realizado neste trabalho que aborda o tema da Multimodalidade e Recursos Semióticos. Isto implica em discorrer sobre as quatro funções neuropsicológicas, relevantes para o processo de ensino aprendizagem: atenção, linguagem, memória e funções executivas, vislumbrando as novas mídias e suportes para a prática no ensino de História;

Ampliar o estudo para Educação Patrimonial que aborda o tema imagem, patrimônio cultural e memória, na recuperação das memórias coletivas e individuais do Patrimônio Histórico Ludovicense. Ainda deve enfatizar a busca do conhecimento, na promoção da história de São Luís, através de uma nova perspectiva na análise de imagens e fotografias do Período Oitocentista e/ou nas Artes Visuais Maranhenses nos séculos XX e XXI.

Propor um projeto de letramento visual com oficinas pedagógicas, no intuito de buscar soluções didáticas, articuladas à leitura de imagem. Consistiria então, na ampliação da visão do docente por meio de um trabalho teórico-metodológico, que possibilite um olhar diferenciado para a compreensão crítica das imagens históricas e das novas linguagens que a sociedade nos oferece.

Com isso, entendemos que o uso das imagens no ensino de História não basta apenas ser difundido em Seminários, Palestras, Encontros/ANPHUR e/ou Congressos, mas necessita ser praticado. Precisa ser conhecido, estudado e utilizado pelos professores mais frequentemente em sala de aula. Como já discorrido, é um recurso pedagógico indispensável para a compreensão do conhecimento histórico, uma vez que, por meio das fontes iconográficas, os alunos têm maior capacidade de absorção do conteúdo estudado, devido ao seu elevado caráter de apreensão cognitivo.

Diante disso, devemos entender qual o real propósito significativo que a imagem ocupa no contexto escolar, nos fazendo pensar o porquê de sua produção, bem como para que tem servido a sua veiculação. É fundamental quando estudada ou utilizada como fonte para estudo e objeto de pesquisa e de conhecimento.

Assim, a necessidade de uma aprendizagem visual pode ensinar os alunos o entendimento das informações e significações contidas nas imagens, decifrando-as, gerando interpretações e outros significados, que poderão ser diferentes de acordo com o seu contexto. Verdadeiramente, o docente é peça fundamental na inserção de um ensino voltado para prática de leitura de imagens. Com essa metodologia em sala de aula, os alunos serão conduzidos a uma outra forma de decodificação de leitura e aprendizado, que poderá ter melhor êxito se os

dois canais forem utilizados (verbal e visual), com questões enfatizadas pelo campo da Neuropsicologia e da Psicologia cognitiva.

Ao final da obtenção e análise dos dados, evidenciamos as necessidades expostas pelos alunos e dificuldades dos professores em atendê-las. Neste sentido, objetivando diminuir os entraves existentes entre a leitura de imagem e o ensino de História, elaboramos como proposta de produto pedagógico para o mestrado o Caderno Temático *LENDO IMAGENS NA SALA DE AULA*, sobre análise e interpretação da imagem, para dar suporte ao professor em suas aulas de História, em contrapartida às necessidades identificadas ao longo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes. **Conexões com a História**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção Conexões com a História, v.1).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “Pesquisa no Cotidiano Escolar”. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- AURAS, Marli. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. Florianópolis/São Paulo: Ed. UFSC/Cortez, 1984.
- AZANHA, José Mário Pires. **O significado de uma Escola de Aplicação para a FEUSP**, 1984. Disponível em:
http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/122.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula. **Roteiro**, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan. /jun. 2011.
- BALDISSERA, José Alberto. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel *et al.* (orgs.). **Ensino de História desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO/ANPUH/RS, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARROS, José D’Assunção. Espaço e História. In: BARROS, José D’Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BELMIRO, C. A.; EVANGELISTA, A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Cadernos Pedagógicos e Culturais**, p. 11-31, 2000.
- BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos**: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In:* KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, p. 37-49, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In:* BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. *In:* BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série ensino fundamental).

BLOCH, M. L. B. Vivre l'histoire. *In:* LE GOFF (org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BRAICK, Patrícia; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção História - das cavernas ao terceiro milênio, v.1).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação básica. **Edital de convocação 04/2015**: cgpli edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018. 2015. Disponível em: <http://fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/.../165-editais?download...edital...pnld-2018>. Acesso em: 10 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE**. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 20 abril. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Curricular Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: História – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Imagens visuais nos livros didáticos**: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000). 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

BUENO, João Batista G. Imagens visuais em livros didáticos de História. **Combates & Rituais** RESGATE. São Paulo, v.19, n. 22, p. 68- 76- jul./dez. 2011.

BUENO, João Batista Gonçalves. **Representações iconográficas em livros didáticos de História**. 2003. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: História e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de História e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *In:* ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de

Sousa. **Livro didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 33-54.

CHARTIER, Roger. “Por uma sociologia histórica das práticas culturais”. *In*: CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de história em tempos visuais. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 188-199, jul./dez. 2012.

COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva, 2010. (Coleção História Global, v.1).

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1995.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de Vasconcelos. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FIGUEIREDO, A. M. de; SOUZA, S. R. G. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GASKELL, Ivan. História das imagens. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 85-103.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Imagens e memória na (re) construção do conhecimento. *In*: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**. Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1603t.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

HOMMA, Sandra. **Qual a função da imagem no livro didático?**. Disponível em: <http://sib.org.br/sib-news/qual-a-funcao-da-imagem-no-livro-didatico>. Acesso em: 22 maio 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

JOLIBERT, J. (coord.). **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

KNOLL, VICTOR. A retórica das imagens: como ver um quadro de Nicolas Poussin. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 mar.2002. Jornal de Resenhas. Não paginado.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamento e metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Altas, 2003.

LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de história**. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2009.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan./jun. 1997.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LEHMKUHL, Luciene. Fazer história com imagens. *In*: PARANHOS, Kátia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto. (orgs.). **História e imagens**: textos visuais e práticos de leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 53-70.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARIN, Louis. Ler um quadro – uma carta de Poussin em 1639. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 1988.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. História e imagem: iconografia/iconologia e além. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de História e imagem: territórios possíveis. *In*: ROCHA, Helince; MAGAHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica, uso do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lóde. Análise iconográfica: um caminho metodológico de pesquisa em História da educação. **Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 307-313, set./dez. 2010.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 17-36.

ROCHA, F. “**Imagem e palavra**: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari”. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Helenice. Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de História. *In*: ROCHA, Helince; MAGAHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de História em questão**: cultura histórica, uso do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Coleção Educação e Arte; v. 2).

ROSSINI, Miriam de Souza. O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. *In*. LOPES, Antônio Herculano *et al.* **História e linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**, 2014. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: 08 fev. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTIAGO, Pedro; CERQUIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da História**. 4. ed. São Paulo: Escola Educacional, 2016. (Coleção Por dentro da História, v.1).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SEDUC e Uema assinam Termo de Cooperação Técnica para implantação da Escola de Aplicação C.E. Paulo VI. Governo do Maranhão, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/seduc-e-uema-assinam-termo-de-cooperacao-tecnica-para-implantacao-da-escola-de-aplicacao-c-e-paulo-vi/>. Acesso em: 21 mar. 20019.

SERRANO, Jonatthas. **Epítome da História universal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.

SILVA, Rafael Sousa. **Diagramação**: o planejamento visual gráfico na comunicação impressa. São Paulo: Summus, 1985.

SILVA, Edlene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Revista de História – SEACULUM**, João Pessoa, n. 22, jan./jun. 2010.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, 2002.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. **Aedos**, v. 4, n. 11, set. 2012.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos e práticas e propostas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 49-56.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2006.

VAINFAS, Ronaldo et al. **História 1**: das sociedades sem Estado às monarquias absolutistas. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (Coleção História 1).

ZIERER, Adriana. Conquistas e desafios da História como disciplina no século XXI. **Ciências Hmanas em Revista**, São Luís, v. 1, n. 2, p. 21-36, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação.

São Luís, 05 de setembro de 2018

Prezado Diretor do Colégio Universitário – COLUN
Janilson José Viegas,

Considerando que atualmente sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História/PPGHIST - (UEMA- São Luís/MA) e que meu objeto de estudo refere-se à Fontes Iconográficas e suas Representações Simbólicas nos Livros Didáticos, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de conceder-me autorização para realizar a parte prática da referida pesquisa no Colégio Universitário - COLUN, localizado na Avenida dos Portugueses, Campus Universitário – UFMA- Bacanga. Mais especificamente nas aulas de História do primeiro ano. Diante desse contexto, asseguro-lhe que as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão resguardadas mediante nomes fictícios, uma que vez que visa-se unicamente à produção do conhecimento científico. Dessa forma, o estudo pretende compreender às percepções dos professores e alunos sobre o uso da imagem iconográfica no ensino de História. Espero contar com a sua valorosa concessão para a realização da pesquisa mencionada. Disponho-me para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa em andamento.

Atenciosamente,
Jane de Sousa Campos

São Luís, 17 de setembro de 2018

Prezado Diretor do Centro de Ensino Paulo VI -
Francisco Júnior Marques de Araújo,

Considerando que atualmente sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História/PPGHIST - (UEMA- São Luís/MA) e que meu objeto de estudo refere-se à Fontes Iconográficas e suas Representações Simbólicas nos Livros Didáticos, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de conceder-me autorização para realizar a parte prática da referida pesquisa no Centro de Ensino Paulo VI, localizado na Avenida 203 Campus da UEMA S/N. Mais especificamente nas aulas de História do primeiro ano. Diante desse contexto, asseguro-lhe que as identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa serão resguardadas mediante nomes fictícios, uma que vez que visa-se unicamente à produção do conhecimento científico. Dessa forma, o estudo pretende compreender às percepções dos professores e alunos sobre o uso da imagem iconográfica no ensino de História. Espero contar com a sua valorosa concessão para a realização da pesquisa mencionada. Disponho-me para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa em andamento.

Atenciosamente,
Jane de Sousa Campos

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.**QUESTIONÁRIO**

(PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO)

O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O USO DA IMAGEM EM SALA DE AULA.

Nos últimos anos tornou-se mais comum nos livros didáticos de História o predomínio de suas páginas com fotos, desenhos, pinturas, gravuras, charges, historinhas em quadrinhos, enfim, uma infinidade de imagem e novas linguagens disponíveis para o ensino e aprendizagem do aluno. Esta pesquisa visa verificar como os professores compreendem essa modalidade de leitura e se a utilizam em sala de aula.

Para que não haja desconforto por parte do professor, garantimos o caráter confidencial e sigilo de todas as respostas. Considerando que tais informações não comprometerão seu profissionalismo, mas sim norteará somente a pesquisa acadêmica em ação.

Contamos com a sua colaboração e desde já agradecemos.

I- IDENTIFICAÇÃO

Sexo:

 Masculino Feminino

Idade:- -----:

Tempo de Magistério (anos): -----

Quanto à área de formação: -----

Escolaridade:

Ensino Médio (completo); Superior (Completo) ; Superior (incompleto) Pós-Graduado, Especialização (); Mestrado (); Doutorado ().

Trabalha em quantos turnos? -----

II – QUANTO AO USO DAS IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1- O que é uma leitura de imagem na sua visão?

2 – Qual a sua concepção sobre este tipo de leitura de imagem para o ensino de História?

3 - Qual o valor dado à leitura de imagem/iconográficas em sua aula de história?

4 - Na sua graduação você teve estudo voltado para a leitura e interpretação das fontes iconográficas/imagens que acompanham os textos históricos?

5- Você conhece metodologias adequadas ao se trabalhar com as fontes imagéticas?

6 - Você acha que o uso da imagem auxilia no entendimento e interpretação da História, por quê?

7 - Na sua concepção você se acha apto a realizar leitura de imagem com seus alunos?

8- Em sua opinião para se trabalhar com leitura/interpretação de imagem em sala de aula seria necessária uma capacitação ou não?

9- A sua última capacitação abordou esta temática?

10- Na sua concepção ainda há resistência quanto ao uso da imagem em sala de aula?

III - QUANTO AO LIVRO DIDÁTICO E SUAS IMAGENS VISUAIS

1 - Há quanto tempo você reconhece a importância de se trabalhar com as fontes iconográficas ou fontes imagéticas contidas nos livros didáticos de História?

2- Há uma variedade de fontes (escritas, iconográficas visuais ou audiovisuais, orais e materiais). Qual a fonte que você mais utiliza?

3 – O livro didático de História se divide em vários períodos históricos. Qual o período que você mais se identifica para usar as fontes visuais?

4- No período renascentista as fontes imagéticas o (a) motiva na abordagem de uma análise interpretativa mais profunda ou não?

5 - Em sua opinião os livros didáticos deveriam vir com uma seção explicando melhor como analisar leitura de imagem dos respectivos períodos históricos?

6- Quanto à produção gráfica da coleção didática que você utiliza é satisfatória?

7- As legendas das imagens são suficientes para a sua compreensão?

8- Em sua opinião os exercícios propostos no livro didático de História deveriam incentivar mais leitura/interpretação da imagem?

9 - Qual a frequência das propostas de leitura de imagem inserida nas páginas da coleção que você utiliza?

10- O que seria pra você um bom livro didático de História – LDH?

APÊNDICE C – Questionário aplicados aos alunos.**QUESTIONÁRIO**

(ALUNO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO)

O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

Estamos realizando uma pesquisa no intuito de verificarmos alguns aspectos referentes ao seu cotidiano escolar. No que diz respeito ao seu conhecimento e experiência em sala de aula quanto a leitura de imagens, isto é, leitura de fontes visuais e audiovisuais (pinturas, gravuras, desenhos, fotografias, filmes e dentre outras) que estão disponíveis no seu livro didático.

Lembrando que esta pesquisa não comprometerá nenhum dos participantes desta escola em investigação, pois, garantimos o caráter confidencial e sigilo de todas as respostas. Neste sentido, as informações coletadas por meio deste questionário serão unicamente para subsidiar a pesquisa acadêmica.

Agradecemos pela atenção.

I - IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () Masculino () Feminino Idade -----

- 1- O que é estudar História para você?
- 2- Quais as dificuldades encontradas nesta disciplina?
- 3- Você consegue interpretar ou ler uma imagem do período histórico renascentista?
Qual?
- 4- Você acha que a leitura de imagem facilita o seu entendimento quantos aos fatos históricos?
- 5 - Qual a imagem ou linguagem contidas no livro didático que você ao ver entende o seu significado com facilidade?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGHIST

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
SOBRE O USO DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Entrevistado: _____

Data: ___/___/2019

01- Na sua percepção o livro didático tem proporcionando possibilidades de instrução na compreensão das análises das fontes iconográficas?

02 -Você acharia interessante um material que contemplasse a análise das imagens dos respectivos períodos históricos de forma mais direcionada?

ANEXOS

ANEXO B - Sugestão de grade de análise de imagens.

Etapa 1: descrição da imagem	Aspectos técnicos	Título:
		Autor:
		Data de produção:
		Tipo de suporte original/técnica:
		Formato/dimensão:
		Localização atual:
	Aspectos estilísticos	Identificação de cores, movimento e ambiente predominantes
Etapa 2: Estudo do Contexto	Aspectos temáticos	Principais elementos representados
		Identificação da temática da obra / Encomenda da obra
		Identificação de simbolismos
		Enunciado ou Legenda
Etapa 3: interpretação	Sentido da imagem	O que ela representa no todo e seus pontos de destaque (como está representada a cena e seus personagens – roupas, objetos, ambiente, expressão facial, elementos principais e secundários da imagem)
	Impressões sobre a obra	<p>Argumentação sobre a obra: (sugestões de questionamentos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A representação - evento, fato ou pessoa - condiz com a realidade do momento do acontecimento? (indique e argumente sobre os mesmos) • Identifique algum elemento na imagem que dialogue com os estudos bibliográficos realizados. • A imagem permite compreender ou corresponde com o evento estudado? • Podemos relacionar a imagem com algo na atualidade? • O que lhe chamou atenção na imagem?

Quadro 1 – Grade de análise de imagem de acordo com Laurent Gervereau (1994) com adaptações desta autora.

* Ao utilizar a grade de análise nas atividades, indica-se que o espaço da terceira coluna seja ampliado para que o aluno registre neste local as informações referentes à imagem analisada.