

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS- CECEN**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA**  
**CURSO DE HISTÓRIA**

**JOSÉ GUIMARÃES SILVA ROCHA**

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO BÁSICO.**

**São Luís- Ma**

**2020**

**JOSÉ GUIMARÃES SILVA ROCHA**

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO BÁSICO.**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciatura plena em História.

Orientadora: Prof (a). Dr. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

São Luís-Ma

2020

**JOSÉ GUIMARÃES SILVA ROCHA**

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO BÁSICO.**

**Monografia apresentada junto ao curso de História licenciatura da Universidade  
Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de licenciado em História.**

**Aprovado em: 19 /11 / 2020**

**BANCA EXAMINADORA**



**Prof. (a). Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Orientadora)**



**Prof. (a). Dr. Julia Constança Pereira Camêlo- Universidade Estadual do  
Maranhão**



**Prof.Dr. Carlos Alberto Ximendes- Universidade Estadual do Maranhão**

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por mais esta etapa concluída em minha vida.  
À minha família por ter me dado forças para seguir este caminho.

Sou extremamente grato a minha orientadora, Prof(a). Dr. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

Aos meus amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objeto de estudo as imagens veiculadas nos livros didáticos de história do ensino fundamental II alinhando aos aspectos teóricos metodológicos que consiste o trabalho de exploração do documento imagético em sala de aula, além disso será destacado uma breve discussão sobre a utilização e importância das imagens como fonte histórica no ofício do historiador\professor. O trabalho com as imagens como documento perpassa por diversos campos científicos que vai desde a história da arte a teoria geral dos signos. Em sala de aula, o ensino de história com imagens pode ser trabalhado pelos métodos iconográfico e iconológico, pois a escola é um espaço dinâmico de apreensão do conhecimento através de diversas formas, destacando o uso da imagem no ensino de História como fonte histórica. Assim, buscando algumas considerações, como base teórica a historiografia cultural dos Annales e como valor metodológico de análise da iconologia e iconografia de Panofsky.

Palavras-chave: Imagem. Professores (as). Ensino. Métodos.

## ABSTRACT

This work has as its object of study the images conveyed in the history textbooks of elementary school II, aligning with the theoretical methodological aspects that consists of the exploration of the imagery document in the classroom, in addition a brief discussion about the use and importance of images as a historical source in the historian \ teacher craft. The work with images as a document runs through several scientific fields, ranging from the history of art to the general theory of signs. In the classroom, the teaching of history with images can be worked through iconographic and iconological methods, as the school is a dynamic space for the apprehension of knowledge through different forms, highlighting the use of image in the teaching of history as a historical source. This, looking for some considerations, as theoretical basis the cultural historiography of the Annales and as methodological value of analysis of Panofsky's iconology and iconography.

Keywords: Image. Teachers. Teaching. Methods.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 01- “A IMAGEM NÃO É SÓ ARTE” .....</b>	<b>12</b>
1.1- A terceira geração do movimento dos annales e o historiador: novos objetos de pesquisa.....	12
1.2-A imagem como ferramenta de ensino .....	14
1.3-Analisando e interpretando as imagens: aspectos iconográficos e iconológicos..	21
1.3.1-Os aspectos iconográficos da imagem.....	21
1.3.2-A imagem e os aspectos da iconologia .....	23
<b>CAPÍTULO 2- NOS ENTREMEARES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ....</b>	<b>27</b>
2.1- Um breve percurso pela legislação tratando sobre o uso da imagem.....	28
2.2- O PNLD e os livros didáticos: usos e (des) usos.....	33
2.2.1- O livro didático de história: olhares em convergência.....	37
<b>CAPÍTULO 3- O LIVRO DIDÁTICO E AS IMAGENS .....</b>	<b>42</b>
3.1-A imagem e algumas categorizações.....	42
3.2-O professor e a exploração das imagens em sala de aula .....	46
3.3-Os livros didáticos de História e os diversos tipos de imagens ali veiculadas .....	56
3.3.1 Fotografia .....	56
3.3.2 Pintura .....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

Utilizar recursos imagéticos em sala de aula vem se tornando um dos grandes desafios impostos aos (as) professores (as) causados não apenas pela falta de instrumentos tecnológicos para projeção das imagens, mais também pela ausência da aplicação de métodos que possibilitem aos estudantes a leitura de uma imagem.

Este trabalho tem como objeto de estudo as imagens veiculadas no livro didático de história, destacando os importantes métodos de análises das imagens, com o intuito de trazer uma contribuição ao meio escolar e acadêmico para quem desejar conhecer mais sobre a leitura visual. Interessamo-nos por trabalhar com esse tipo de fonte a partir dos questionamentos, dificuldades e necessidades da utilização das imagens em pesquisas e estudos no campo histórico.

Estes obstáculos foram encontrados ao longo da graduação de História, pois muitos historiadores\professores não receberam formações para trabalhar com métodos específicos de análise e abordagem da imagem, tanto na sala de aula quanto na pesquisa. Por este motivo destacamos a importância do nosso estudo em apresentar formas metodológicas de utilização da imagem a partir de indagações exploratórias em sala de aula.

O que nos motivou também para a escrita dessa pesquisa foi o fato de a imagem ser um item extremamente relevante ao campo histórico e muito presente na vida escolar dos estudantes e professores (as), sendo muitas das vezes observado como mera ilustração vazia de conteúdo histórico, no entanto as imagens propiciam valorosas contribuições como objeto de estudo no meio acadêmico e social, permitindo assim, leituras sobre determinados períodos históricos, acontecimentos e até mesmo nos permitindo observar, a partir da aplicação de métodos de análise, como sociedades se organizavam e se estruturavam socialmente em determinados períodos .

Para que seja possível analisar o documento imagético, a pesquisa será alicerçada a partir da utilização dos conceitos e métodos propostos pela historiografia cultural e também será analisada os elementos que permeiam a criação da imagem e suas interpretações, destacados nos estudos da iconografia e iconologia panofskiana, nesse sentido a autora Pifano (2010) afirma que “Considerando a História da Arte uma disciplina, pode-se afirmar, indistinta da História Cultural, Panofsky propôs, a partir do

objeto artístico, reconstruir seu contexto histórico e “recriar” todo o processo de elaboração daquela imagem” (PIFANO, 2010, p.01)

Destacamos que as imagens analisadas neste trabalho serão as imagens fixas, que se referem às imagens que não expressam movimento, ou seja, são estáticas, mas especificamente e como forma de exemplo: a fotografia, e a pintura. No entanto sabemos que existe uma gama de outros tipos de imagens de suma importância que não serão trabalhadas nesta monografia de maneira direta, mas as proposições metodológicas destacadas podem ser aplicadas em diversos outros tipos de representação imagética, são elas: o desenho, a gravura, o vídeo, o filme, a arquitetura dentre outras.

Do ponto de vista metodológico, destacam-se principalmente os levantamentos bibliográficos com a leitura exploratória das obras produzidas sobre o tema, alinhando a pesquisa teórica foi utilizado para análise das imagens os métodos panofskyniano, nos quais nos ancoramos para destacar os elementos iconográficos e iconológicos de uma imagem. O primeiro deles baseia-se, resumidamente, na análise dos elementos mais visíveis das imagens, ou seja, o que a imagem apresenta (legenda, autor, cores, linhas representativas de edificações, paisagens e etc.). O segundo método, o iconológico, parte-se de uma leitura interpretativa da imagem. Para aplicação desse método o pesquisador deve está respaldado na literatura que versa sobre a temática apresentada na imagem. Sobre a iconologia Pifano (2010) destaca que “para Panofsky é aquele que realmente corresponde à “interpretação” pois revela o seu significado profundo, é a compreensão de seu significado intrínseco ou conteúdo.

Este estudo está organizado em três capítulos: O primeiro é levantando alguns aspectos teóricos e metodológicos sobre a utilização de imagens nas aulas de história, em paralelo a discussão sobre as funcionalidades das imagens no ensino, é destacado como a prática docente dos (as) professores (as) de história é muito importante no processo de ensino-aprendizagem que incorpora a imagem como documento.

A proposta do segundo capítulo é direcionada a análise dos documentos que rege a educação brasileira: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular do Território Maranhense (2019) e o Guia de história do Plano Nacional do Livro Didático (2020). Exploraremos nesta legislação os subsídios atribuídos a utilização de imagens nos livros didáticos refletindo

o papel e o trabalho que os (as) professores (as) de História pode desenvolver através da leitura aguçada do material imagético, destacando a importância do livro didático na vida escolar dos (as) professores (a) e dos estudantes.

No último capítulo desta monografia são propostas algumas reflexões sobre o trabalho com imagens em sala de aula, destacando a importância deste recurso como documento de análise e exploração em sala de aula para as mais variadas disciplinas. Nesse sentido é feito uma breve exemplificação de algumas aulas desenvolvidas a partir da análise das imagens referentes à temática dos povos pré-colombianos.

## CAPÍTULO 01- “A IMAGEM NÃO É SÓ ARTE”

Ao trabalhar com a temática visual enveredamos por um caminho de alta complexidade, pois para ler imagens o historiador (tanto no exercício da pesquisa científica quanto como professor (a) em sala de aula) deve primeiramente trabalhar seu olhar para estar atento às inúmeras possibilidades interpretação da fonte imagética, a fim de exercitar o poder de argumentação, crítica e reflexão.

O professor (a) pesquisador enveredará no mundo da interdisciplinaridade estudando disciplinas (como a Artes visuais, por exemplo) que também utilizam a imagem como documento. Portanto, pode-se entender que as imagens utilizadas nas pesquisas da historiografia cultural possuem grande ligação com a interdisciplinaridade, demonstrando assim, a sua ampla importância interpretativa. Por esse motivo em nosso estudo será apresentado também alguns estudos de caso que corroboram para um melhor entendimento, com a aplicação dos métodos que serão demonstrados ao longo do estudo, como forma de aliar a teoria à prática.

Nesse sentido, a proposta deste do capítulo “imagem não é só Arte” é analisar a emergência do uso da imagem enquanto produto cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, documento para uso no ensino de história. Com isso será proposto uma análise acerca da iconografia e iconologia panofskyana como aporte teórico para o melhor entendimento dos significados e significantes presentes nas imagens.

### 1.1- A terceira geração do movimento dos Annales e o historiador: novos objetos de pesquisa.

Por volta de 1968 e 1969, a terceira geração dos Annales integrou alguns jovens como André Burguière e Jacques Revel que se envolveu na administração dos Annales, e em 1972 Braudel aposenta-se da Presidência da VI Seção (Burke, 2011) que posteriormente foi ocupada por Jacques Le Goff. Esta geração permitiu a abertura para ideias vindas do exterior e a inclusão de novas temáticas. A ausência de um domínio temático fez com que alguns comentadores falassem numa fragmentação. Burke (2011) abordou dois temas maiores: a redescoberta da história das mentalidades.

Assim, somente após a revolução historiográfica epistemológica dos Annales é que a história pôde ser escrita com todos os documentos considerados vestígios da

passagem do homem. Burke (2010) aborda também, que foi a partir deste momento que a nova história começou a se interessar por toda atividade humana, pois tudo tem um passado que pode ser analisado, ser reconstruído e relacionado ao restante do passado.

Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia, etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

Nesse sentido, Burke (2004) enfatiza que as imagens são um sistema de signos relacionados com a realidade social podendo ser testemunhas dos estereótipos e das mudanças graduais conforme as pessoas observam o mundo social, pois “os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens são de valor real, suplementando, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos” (BURKE, 2004, p. 233).

Burke (2004) explica que no caso da história dos acontecimentos, as imagens fornecem aos historiadores que lidam com documentos escritos algo que possivelmente já sabiam, porém mesmo neste caso ela tem algo a acrescentar oferecendo aspectos do passado em que outras fontes não são capazes de ofertar. Nos casos em que os documentos escritos são poucos e raros, os testemunhos das imagens são extremamente valiosos.

No entanto, para os historiadores usarem a imagem como evidência, eles deverão estar conscientes que a maioria delas não foi produzida para esta finalidade, apesar de algumas delas terem sido criadas para o fim de análise (é o caso, por exemplo, das imagens criadas pelos pintores de história) “mas a maioria foi feita para cumprir uma variedade de funções, religiosas, estéticas, políticas, simbolizar a grandeza de civilizações passadas e assim por diante” (BURKE, 2004, p. 234)

Sendo assim, quando a imagem é um produto resultante da ação humana então ela está imbuída de valores simbólicos, culturais, representativos e ideológicos. No campo conceitual destaca-se a concepção de representação refletida por Roger Chartier, utilizado na História cultural:

[...]a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma «imagem» capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é (CHARTIER, 1989, p. 20).

Nesse sentido, podemos afirmar que cada sociedade no mundo é repleta de simbolismos que influenciam diretamente na identidade do indivíduo representando, assim, variados são os tipos de significados como destaca Woodward:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pela representação que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2009, p. 17).

Podemos destacar que, qualquer imagem iconográfica produzida sofre influências da totalidade social vivida pelo seu autor, pois a imagem está ligada diretamente com a cultura.

Além de aspectos culturais, está inserido também nas imagens todo um contexto histórico (Quando foi produzida? Quem produziu? O que significa?) de um determinado período em que ela foi produzida, contexto esse que precisa ser analisado do ponto de vista histórico, com a utilização de métodos científicos e característicos da história, considerando principalmente a eficácia das fontes e a questão dos documentos. Na iconografia se observa a análise do registro visual como o conjunto de informações visuais que compõe o conteúdo do documento. Cabe ao intérprete, no caso o historiador, compreender a imagem fixa enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar.

Sobretudo, a iconografia além de ser utilizada na história é também usada e explorada em outros campos disciplinares, porém, cada campo possui sua singularidade que é entendida como aquilo que o torna realmente único e específico, assim enfatiza Barros (2011). Neste aspecto, há uma aproximação da utilização da imagem na história com o campo disciplinar das artes visuais, pois ela aproveita muitos conceitos e técnicas para uma melhor análise e compreensão do objeto estudado pelo historiador.

## 1.2- A imagem como ferramenta de ensino

A presença de imagens nos livros didáticos de História vem se tornando constante devido às exigências legais que rege a educação brasileira fazendo com que o aluno seja bombardeado com textos visuais. Dessa maneira, a leitura de uma obra imagética deve partir de uma contextualização histórica, pois “As imagens assim como as histórias, nos informam” (MANGUEL, 2009, p. 21).

Gomes (2016) em sua dissertação aborda que:

A imagem além servir como recurso didático e fonte histórica, procurando evidenciar os cuidados e qualidades ao se trabalhar com esse conhecimento histórico. A imagem na sociedade moderna está no nosso cotidiano e não podemos ignorá-las, pois fazem parte do nosso dia a dia. Depara-se com imagens em todos os lugares e momentos, desde o jornal até a produção cinematográfica. A imagem assim como as representações artísticas traz um conjunto de traços e simbologias do seu tempo. Assim, quando utilizamos a imagem como fonte, deve-se ter uma ficha técnica da obra, para assim fazer uma boa utilização da imagem dentro do seu contexto histórico. A imagem traz consigo fatos e acontecimentos, sua época e seus momentos históricos, nos oferecendo evidências sobre o cenário dos acontecimentos narrados por elas como batalhas, guerras, cercos, tratados de paz, greves, revoluções, etc. As imagens não só contribuem para o processo de construção do conhecimento histórico, como também se torna uma ferramenta importante para o ensino de história (GOMES, 2016, p. 33).

Os usos das imagens na contemporaneidade têm se tornado ferramenta de propagação informativa, carregando em seu cerne conteúdos de todas as naturezas a um público consumidor que cada vez mais se torna dependente deste recurso, que o incorpora passivamente. Nesse sentido é necessário o professor ter preparo para lidar com as imagens em sala de aula.

Desse modo, podemos destacar alguns aspectos básicos que devemos considerar quando nos deparamos com uma imagem, primeiro deles: verificar o autor que produziu a imagem; o espaço em que ele produziu a imagem; quais elementos são destacados em sua obra; qual é a composição do espaço representado pelo autor da imagem.

No espaço do ensino, ou seja, na escola a leitura de imagens deve ser sempre através de contextos, pois, se os estudantes não conhecem a história e suas relações com as obras, pode construir contextos imaginários, o que pode resultar em conhecimentos superficiais segundo Bueno (2008).

Levando em consideração o âmbito educacional Gomes (2016) ao citar Coelho (2007), afirma que quase todas as escolas já possuem recursos para a utilização das de imagens no ensino de história. São exemplos: retroprojetor, televisão, vídeos, filmes, slides e até mesmo livros didáticos, que desde o século XIX trazem imagens. Mas cabe ao

professor se preparar para fazer bom uso de tais recursos. “Ao abrirmos um livro didático, observamos que as imagens atualmente dominam a maioria das páginas com fotos, desenhos, pinturas enfim, uma infinidade de possibilidades icônicas que nem sempre, são utilizadas pelo professor” (Gomes, 2016, p.34).

Como transmite Bueno (2008), o papel do educador, então, é importante neste processo de aprendizado relacionado ao tratamento com as imagens, devendo sempre em sala de aula ensinar os discentes a treinar o modo de observar e analisá-las, posto que estes alunos possuam contato com uma gama de imagens dentro e fora do âmbito escolar:

Os professores têm um compromisso muito sério no que diz respeito à educação do olhar dos alunos, pois estes estão constantemente em relação direta com um mundo cheio de imagem que muitas vezes não são percebidas (BUENO, 2008, p.107).

A atuação do (a) professor (a) na escolha das imagens é um fator imprescindível, especialmente por conta da carga teórica que os textos visuais possuem. Neste sentido, Bueno (2008), afirma que o manuseio das imagens em sala de aula “exige trabalho permanente, pois não é apenas a nossa capacidade biológica de ver que define as operações interpretativas contidas no mundo icônico ao qual vivemos”. Adverso a isto, estaremos como uma espécie de véu impedindo o nosso processo visual analítico:

A função do olhar não é simples. Assim, embora possamos gozar de uma visão perfeita, muitas vezes, parecemos vendados. Não basta abrir os olhos, precisamos exercitar nosso olhar, como fazemos com o nosso cérebro ou nosso corpo (BUENO, 2008, p.21).

Isto nos leva ao seguinte questionamento: mas, e para o aluno, esta capacidade de interpretação visual é suprimida? A resposta é não, pois “Sem dúvida, para o cego, outras formas de percepção, sobre tudo por meio de som e do tato, suprem a imagem mental a ser decifrada” (MANGUEL, 2009, p. 21). Desta forma, como afirmado anteriormente por Argan (1992), a imagem não necessita de permissão alguma para adentrar na vida das pessoas. Ela faz parte do nosso ser, tanto mental como materialmente. O que podemos encontrar como demonstra Manguel (2009) são dificuldades e não impossibilidades. Por exemplo, este empecilho é maior para os que enxergam com o sentido da visão e a utilizam como sua via principal de percepção das coisas, por isso a necessidade do treino do olhar:

Mas para aqueles que podem ver, a existência se passa em um rolo de imagens capturadas pela visão e realçadas, ou moderadas pelos outros sentidos, imagens cujo significado (ou suposição de significado varia constantemente, configurando uma imagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens. Por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência (MANGUEL, 2009, p. 21).

A reflexão proposta pelo autor nos indica que devemos decodificar imagens e este processo de aprendizagem traz possíveis benefícios entre os quais uma crítica social mais apurada, bem como o prazer ao deciframos algo que não havia sido percebido antes, pois é uma satisfação entender as imagens e poder sentir-se alfabetizado visualmente. É de extrema importância o (a) professor (a) orientar a leitura visual de uma obra imagética, visto que possibilita exercitar o poder de argumentação, de crítica e de reflexão dos alunos, dessa forma, é possível acreditarmos que teremos no futuro verdadeiros leitores visuais.

A criança para aprender ler as palavras necessita conhecer primeiro as vogais e consoantes para a alfabetização verbal. No entanto, para uma alfabetização visual precisamos conhecer os elementos básicos das artes visuais que são eles: o ponto, a linha, a forma, o volume, a luz e a cor. Tais elementos, no entender de Bueno (2008), são fundamentais para a leitura visual, logicamente jamais poderá ser um sistema tão preciso quanto a linguagem, pois são composições inventadas pelo homem para codificar, armazenar e decodificar informações, portanto, sua estrutura lógica é inalcançável para o alfabetismo visual.

Outro aspecto importante é que essa dinâmica entre as leituras didáticas e imagens deve prevalecer constantemente, pois “Acreditamos que através da interação da linguagem visual com os conteúdos escolares, podemos direcionar a aprendizagem, tornando-as mais acessível e agradável”, (Bueno, 2008, p.122). Neste sentido Manguel (2009) destaca que:

Quando lemos imagens de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas – atribuímos a ela o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio, conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável) (MANGUEL, 2009, p.27).

A leitura de imagens é uma tarefa complexa, especialmente em sala de aula. É possível detectarmos que são diversos os tipos de dispositivos que ajudam o homem produzir imagens instantâneas, cada vez mais, em grandes quantidades, imagens estas que

podem ser vistas por todas as partes do mundo em questão de minutos através da Internet. No entanto, algo que é tão visto como a imagem torna-se um item comum e essencial na vida das pessoas que as elaboram ou que convivem com elas.

Os sujeitos atualmente estão frequentemente em contato com as diversas formas de representação imagética muitas vezes, por ser algo tão habitual ao nosso cotidiano, não percebemos sua ampla importância como uma forma de linguagem que estabelece comunicação. É por esse motivo que saber interpretar de maneira correta os signos visuais torna-se uma necessidade para os estudantes e para os profissionais do ensino em geral.

Destacando especificamente os professores da disciplina de história, Gomes (2016) afirma:

Os professores de história são atores sociais e profissionais na formação de novas mentalidades, sujeitos pensantes, novos visionários com a mente e ideias no futuro e um olhar voltado para o passado. Os professores de História enfrentam grandes desafios, dentre eles, está o de ganhar condições para fazer o aluno aprender ler as imagens, com um olhar mais crítico apreciando, analisando e interpretando uma determinada produção. Fazendo uma relação com contemporaneidade (GOMES, 2016, p.41).

Gomes (2016) afirma que na sua pesquisa foi possível constatar que há um grande impasse em sala aula.

[...]pode-se perceber que os professores de História praticamente não utilizam da imagem iconográfica para a realização de suas aulas. Essas imagens são recursos didáticos voltados para um bom aprendizado. Os professores parecem usar as imagens como meras ilustrações de textos, desprovidas de um significado. Já outros pedem aos alunos para produzirem textos, a partir de imagens, o que na maioria das vezes apresentam mensagens distorcidas sobre estas. Quando tentam incluir a imagem no texto, os resultados nem sempre têm muito a ver com o contexto histórico (GOMES, 2016, p.41).

É perceptível o receio que alguns professores (as) e historiadores, expressem em trabalhar com imagens em pesquisas científicas e em sala de aula, isso se deve ao fato de que para utilizar a iconografia, deverão sair um pouco do conforto de seu campo disciplinar e adentrar em outros campos disciplinares fazendo o uso da interdisciplinaridade.

Outro fator que acarreta a falta de utilização deste documento ocorre também devido a carência no preparo de ambos em sua formação, pois as maiorias dos cursos de

graduação em História não possuem uma disciplina em sua estrutura curricular que aborde efetivamente sobre a ferramenta iconográfica, é o que aludimos quando tomamos por base o relatório de Silva (2013) que relata sobre sua experiência com a sala de aula.

[...] foram realizados diversos estágios de observação em escolas públicas e privadas, neste período pudemos observar que a grande maioria dos professores de história pouco se utilizava da análise iconográfica enquanto recurso didático. O que foi percebido é que os professores utilizavam as imagens inseridas nos livros didáticos como meras ilustrações dos textos, por muitas vezes não sendo mencionadas. Ou seja, na sala de aula somente se discutia os textos ignorando muitas vezes os saberes presentes e produzidos a partir da interpretação iconográfica (SILVA, 2013, p. 54).

Desta forma, a imagem se converte num grande desafio de análise para o historiador que a utiliza como fonte histórica em sua pesquisa, pois se trata de um recurso com muita subjetividade e significados de uma pretensa objetividade, dificultando desta maneira, sua abordagem. Sobre o que nos coloca Silva (2013) no tocante, ao uso da imagem em sala de aula, como ferramenta que favoreça uma experiência de ensino/aprendizagem satisfatória tanto para o professor (a) quanto para o estudante acreditamos que falta a esse docente a tomada de algumas medidas essenciais, primeiramente é necessário que haja uma preparação teórica sobre o uso da imagem, pois o profissional de ensino não poderá entrar em sala de aula sem o devido conhecimento sobre este objeto de análise, assim como nos explica Litz (2012):

Contudo antes de simplesmente utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa, tais como, cinema, fotografia, história em quadrinhos, charges e as artes plásticas como um todo (LITZ, 2008, p. 04).

Para que o professor supere as barreiras do simples entendimento da imagem como ilustração se torna necessário buscar conhecimentos em estudos acerca da iconografia, dessa forma o professor terá assuntos variados para trabalhar com o quesito imagens em sala de aula, podendo tornar o momento da aula rico na busca de significados para os elementos representados nas obras a serem analisadas.

A iconografia além de ser utilizada na história é também usada e explorada em outros campos disciplinares, porém, cada campo possui sua singularidade que é

entendida como aquilo que o torna realmente único e específico. No ensino de história a iconografia é um item de suma relevância para que os alunos possam compreender os períodos históricos de maneira mais dinâmica e didática, assim como afirma Sá (2011):

[...] a iconografia como ferramenta analítica/interpretativa para ciência histórica torna-se bastante relevante para o professor, pois permite a análise de determinados períodos ou momentos possibilitando um estudo rico já que as formas iconográficas produzidas são carregadas de significados (SÁ, 2011, p. 02).

Dessa forma, podemos perceber que as representações iconográficas buscam retratar um tipo de discurso ou um imaginário. Pinturas e quadros nem sempre representam a realidade, já que o autor da obra pode estar ou não diretamente ligado ao tempo que sua obra foi produzida. Outro elemento destacado por Litz (2012), é que, trabalhar a iconografia, sobretudo na área da história e no ambiente escolar é um caminho fascinante que pode ser multiplicado em infinitas formas e possibilidades, sendo a imagem uma respeitável fonte de pesquisa para compreensão do saber histórico, vale apontar também que é uma forma de linguagem diferenciada levando o aluno a ter um processo de aprendizagem mais interativo e prazeroso que apresente significado, de forma que lhe dê condições de se posicionar criticamente frente a questões e problemas presentes na sociedade.

Entretanto, para que o uso da imagem em sala de aula seja uma experiência de ensino/aprendizagem satisfatória tanto para o professor quanto para o aluno, o docente deverá tomar algumas medidas essenciais, primeiramente é necessário que haja uma preparação teórica sobre o uso da imagem, pois o profissional de ensino não poderá entrar em sala de aula sem o devido conhecimento de seu objeto de análise, assim como nos explica Litz (2012):

Contudo antes de simplesmente utilizar a imagem como uma simples ilustração ou um apêndice de suas aulas, debates ou discussões, o professor precisa compreender a imagem dentro de alguns parâmetros teóricos, pensar nela como parte integrante de um universo visual que pode ser de origem diversa, tais como, cinema, fotografia, história em quadrinhos, charges e as artes plásticas como um todo (LITZ, 2012, p. 04).

A formação do professor com arcabouços teóricos ligados a leitura de imagens é imprescindível, pois trabalhar com imagens na formação do professor os possibilita

reflexões relevantes. Há uma espécie de estatuto teórico nesse campo de conhecimento, que leva em consideração duas perspectivas para a sala de aula: uma é considerar a imagem como documento histórico e a outra, é que a imagem é uma linguagem que requer tratamento próprio. Infelizmente algumas instituições de formação de professores de História, os estudantes não têm contato com iconografia (Gomes, 2016).

Após o estudo sobre a iconografia o professor terá meios variados para trabalhar com as imagens em sala de aula, podendo tornar o momento da aula rico na busca de significados para os elementos representados nas obras a serem analisadas, portanto, Sá (2011) ressalta também que trabalhar com as imagens em sala de aula, desperta no educando o interesse pela disciplina, levando-o a desenvolver uma consciência analítica, sabendo conceituar o valor de cada elemento e o que este elemento representa naquele assunto estudado na disciplina.

### 1.3- Analisando e interpretando as imagens: aspectos iconográficos e iconológicos

No campo metodológico de análise de imagens algo a se definir logo de início é que “A iconologia é diferente da iconografia: num caso e noutro, porém o que conta, porque tem um significado próprio, é a imagem” (Argan, 1992, p.38). Neste aspecto, podemos entender que a análise iconográfica baseia-se na identificação e descrição rigorosa de todos os itens icônicos envolvendo o objeto analisado:

A análise iconográfica tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado (KOSSOY, 2001, p. 99).

#### 1.3.1- Os aspectos iconográficos da imagem

No tocante a iconografia, ela nos encaminha para a contextualização e averiguação dos elementos que cercam a produção da obra de Arte, além de proporcionar a análise sistemática dos detalhes presentes na imagem, nesse sentido Panofsky (2001, p. 47) ao tratar sobre este termo o define como “o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras em contraposição à sua forma”. A iconografia, na perspectiva deste autor age nesse processo no sentido de expor e fundamentar todos os aspectos icônicos desta obra de arte para assim abrir caminho a posteriores métodos, que designam a interpretação.

A iconografia considera apenas uma parte de todos esses elementos que constituem o conteúdo intrínseco de uma obra de arte e que precisam tornar-se explícitos se quiser que a percepção desse conteúdo venha a ser articulado e comunicável (PANOFSKY, 2001 p.53, 54).

Os elementos proporcionados pela análise minuciosa da iconografia fazem com que a partir da visão do micro imagético se tenha entendimento do contexto mais abrangente, tendo em vista os micro fatores sociais presentes na imagem. Por conseguinte, Kossoy (2001), afirma que a análise iconográfica é refletida na realidade exterior da imagem, isto é, quando enxergamos uma imagem estamos diante da segunda realidade ali retratada. Utilizando outra frase que possui a mesmo sentido reflexivo sobre iconografia, podemos dizer que:

A iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens, assim como a etnografia é a descrição e classificação das raças humanas; é um estudo limitado e, como que axilar, que nos informa quando e onde temas específicos foram visualizados por quais motivos específicos (PANOFSKY, 2001, p.53).

Diante destes argumentos podemos compreender que a iconografia possui uma função específica que “é de auxílio incalculável para o estabelecimento de datas, origens, e, às vezes, autenticidade: e fornece as bases necessárias para quaisquer interpretações ulteriores”. (PANOFSKY, 2001, p.53). Como bem disse Panofsky ela é uma ferramenta auxiliadora e possui a característica de fundamentar cientificamente o artefato a ser pesquisado, no entanto, necessita ser complementada com algum outro método para que o item a ser analisado possa ter mais substancialidade:

Entretanto, ela não tenta elaborar a interpretação sozinha. Coleta e classifica a evidência, mas não se considera obrigada ou capacitada a investigar a gênese e significação dessa evidência: a interação entre os diversos “tipos”; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações individuais dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico (PANOFSKY, 2001 p.53).

Um exemplo disso é a imagem fotográfica. Somente a análise iconográfica da fotografia não é suficiente na busca do significado do conteúdo, pois de fato a iconografia, segundo Kossoy (2001), é o ver, descrever e o constatar, ou seja, ela se limita apenas em uma fração do significado. Neste caso é necessário um estágio mais profundo de investigação da imagem em que os limites não se definem. Isso seria, portanto, abrangida

pela interpretação, pois o fragmento visual terá de ser compreendido na sua interioridade através de conhecimentos sólidos e históricos acerca do plano pós-iconográfico.

Nesse sentido, podemos explicitar que as abordagens de Kossoy (2001) referem-se principalmente a fotografia, no entanto, suas reflexões não nos impedem de aplicá-las em outras formas iconográficas como a pintura, a escultura, o desenho, e etc. Pois todas estas possuem um caminho, no qual foi percorrido desde sua materialização, movida pela a intenção de criação tanto do autor da obra como para o outro que o incumbiu de tal tarefa, ambos motivados e determinados a registrar algum tema do real ou do imaginário.

Para além dos aspectos aqui apontados sobre iconografia, vale destacar o estudo técnico-iconográfico, este refere-se ao nível técnico e descritivo, o qual fornecerá elementos seguros e objetivos para posteriormente adentrar no estudo de interpretação. É necessário obter o maior número de informações possível e seguro para determinar o assunto, o autor e a tecnologia, isto é, compilar elementos constitutivos que deram origem a determinada imagem, com o máximo de precisão das informações do espaço e tempo da construção da imagem.

### 1.3.2- A imagem e os aspectos da iconologia

No interlinear da discussão sobre iconografia devemos ressaltar que o que separa a iconografia da iconologia, para Panofsky (2001), é a interpretação. A ‘leitura’ iconográfica da obra é uma análise, já a ‘leitura’ iconológica é uma interpretação. É importante nos atentarmos aos termos usados por Panofsky (2001), porque eles em si nos explicam muito sobre estes dois aspectos.

Assim, concebo a iconologia como uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte, em vez de ficar limitada ao papel do exame estatístico preliminar. Há, entretanto, certo perigo de a iconologia se portar, não como etnologia em oposição a etnografia, mas como a astrologia em oposição à astrografia. Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que dá análise (PANOFSKY, 2001, p.54).

Por consequência, a interpretação, que caracteriza a representação, fica a caráter do método da iconologia, que em um plano superior busca o significado intrínseco da imagem. Argan (1992, p. 37) explica que o método iconológico para as artes figurativas

foi instaurado por A. Warburg, mas desenvolvido por Panofsky. Esse método parte do princípio de que a atividade artística tem impulsos mais profundos, ao nível do inconsciente individual e coletivo.

A atividade artística é essencialmente atividade da imaginação: mas na imaginação incluem-se também as imagens sedimentadas na memória. Os processos da memória e da imaginação são diferentes dos da observação e da invenção (ARGAN, 1992, p.38).

O trabalho com a arte é similar a refletir sobre imaginação, todavia, há distinções. Como por exemplo, na imaginação o que prevalece é a recordação ou memória e na arte o que se evidencia é o ato analítico, pragmático e a capacidade de produzir algo materialmente. É nesse sentido que a imagem, enquanto produto artístico é objeto de análise deste trabalho, levando em consideração o teor interpretativo presente nos textos visuais.

Com isso, quando tratamos de iconologia percorremos por caminhos da interpretação registrada na “primeira realidade”, buscando assim, significado no interior do conteúdo, pois como afirma Kossoy (2001, p.107) “uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida”.

Os contributos de Argan (1992) afirmando que a iconologia trabalha exatamente como o método histórico de maneira que ele estuda e descreve os processos específicos da cultura artística como a cultura da imagem, explicando a maneira de evoluir e difundir-se. “Neste sentido, o método iconológico permite uma análise dos processos de fruição e recuperação ainda mais extensa do que se faz com o método sociológico” (ARGAN, 1994, p.39).

Em outras palavras, a iconologia só pode ser exercida mediante o sistema iconográfico. Em contrapartida, o método da iconografia pode ter como auxiliador de algum outro método interpretativo. A união desses dois métodos se complementa perfeitamente. Mas, conforme Panofsky (2001) há peculiaridades no campo iconológico a serem destacados.

A interpretação iconológica requer algo mais que a familiaridade com conceitos ou temas específicos transmitidos através de fontes literárias. Quando desejamos nos assenhorear desses princípios básicos que norteiam a escolha e apresentação dos motivos, bem como da produção e interpretação

das imagens, estórias e alegorias, e que dão sentido até aos arranjos formais e aos processos técnicos empregados, não podemos esperar encontrar um texto que se ajuste a esses princípios básicos. [...] para captar esses princípios, necessitamos de uma faculdade mental comparável à de um clínico nos seus diagnósticos- faculdade essa que só me é dado descrever pelo termo bastante desacreditado de “intuição sintética”, e o que pode ser mais desenvolvida num leigo talentoso do que num estudioso erudito (PANOSFKY, 2001, p.62).

A abordagem iconológica panofskyana possui entrelaces com a iconografia, mas seu caráter investigativo permanece no campo interpretativo, ou seja, a leitura dos traços e linhas que uma obra imagética apresenta.

A autora Pífano (2010) analisa em seu artigo, história da arte como história das imagens: a iconologia de Erwin Panofsky, os pressupostos basilares refletidos por Panofsky sobre a iconologia “O mesmo zelo de Panofsky ao definir iconografia, partindo da etimologia da palavra, verificamos quando se refere à iconologia” (Pífano, 2010, p.9):

Devido às graves restrições que os usos corriqueiros, especialmente neste país (EUA), opõem à palavra “iconografia”, proponho reviver o velho bom termo, “iconologia”, sempre que a iconografia for tirada de seu isolamento e integrada em qualquer outro método histórico, psicológico ou crítico, que tentemos usar para resolver o enigma da esfinge. Pois, se o sufixo “grafia” denota algo descritivo, assim também o sufixo “logia” – derivado de “logos”, que quer dizer pensamento, razão – denota algo interpretativo. [...] assim, concebo a iconologia como uma iconografia que se torna interpretativa (PANOSFKY, 1991, p. 56 apud PIFANO, 2010).

A iconologia investiga a gênese e o significado das imagens figurativas, estuda, portanto, a “interação entre os diversos tipos; a influência das ideias filosóficas, teológicas e políticas; os propósitos e inclinações dos artistas e patronos; a correlação entre os conceitos inteligíveis e a forma visível que assume em cada caso específico” (PANOSFKY, 1991, p. 53 apud PIFANO, 2010). Assim, a iconologia é um método de interpretação que resulta, mais do que da análise, da síntese. Síntese de uma estrutura conceitual maior, de um contexto no qual a obra ou grupo de obras está inserido.

Pífano (2010) destaca que “Panofsky procura, como um detetive, no contexto onde a obra e o artista se inserem, aqueles elementos que nutrem a imaginação do artista na elaboração de uma imagem e que ele traduz visualmente mesmo que inconscientemente”. Com outras palavras Argan (1992) afirma que o método iconológico de Panofsky é uma

investigação histórica pois “reconstrói o desenvolvimento ou o percurso das tradições da imagem”

Como é observável através das análises de Pífano (2010), o método iconológico de Panofsky é acima de tudo um método histórico. Como método histórico investiga as imagens no seu percurso ou desenvolvimento ao longo do tempo, ou seja, tal método visa compreender o “legado” da imagem definida por Panofsky como “a soma total dos processos históricos” (PIFANO, 2010, p.10).

Panofsky afirma que “O historiador, quando sintetiza todas aquelas imagens que lhe serve como documento, recria a imagem artística que está sendo representada na imagem”. (Panofsky, 2001, p.60). Destacando que a iconologia não analisa e sim sintetiza, no processo de interpretação da imagem, o historiador decompõe aquela imagem em várias imagens. Enquanto a iconografia limita-se a uma descrição, a iconologia faz da obra uma síntese “porque reconstrói a existência prévia da imagem e demonstra a necessidade do seu renascimento naquele presente absoluto que é a obra de arte”. (Argan, 1992, p.54)

Neste capítulo nossa principal intenção foi, de início, destacar as contribuições dos (as) principais (a) autores (as) que enfatizam o uso da imagem em sala de aula que no nosso ponto de vista é fonte, é documento (texto visual), além disso nosso intuito foi transmitir formas de como aplicar procedimentos de análises nos meios de fontes visuais para assim, abrir possibilidades a quem deseja manusear cientificamente algumas dessas opções imagéticas dentro de sala de aula, de modo que a análise desses meios textuais seja contempladora de um contexto histórico.

## **CAPÍTULO 2-NOS ENTREMEARES DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

A legislação que versa sobre a educação e o ensino da história no Brasil pode nos propiciar encaminhamentos para o melhor entendimento das finalidades e configurações que são propostas para o ensino da história, inclusive sobre o papel que as imagens possuem no livro didático de história. Partindo destes pressupostos neste capítulo exploraremos um pouco a legislação que subsidia a utilização de imagens nos livros didáticos refletindo o papel e o trabalho que os (as) professores (as) de História pode desenvolver através da leitura aguçada do material imagético, destacando a importância do livro didático na vida escolar dos (as) professores (a) e dos estudantes.

A Legislação que contempla o uso das imagens nos livros didáticos vem destacando a necessidade da incorporação de linguagens flexíveis para os estudantes, de

modo que a aprendizagem se torne mais acessível. Nesse sentido um dos documentos legais que rege a educação brasileira, prevendo meios lúdicos para o ensino de história são os parâmetros curriculares nacionais (PCN's, 1997). Este documento enfatiza as diferentes reflexões que o ensino histórico pode possibilitar, “reflexões históricas sobre saúde, higiene, vida e morte, doenças endêmicas e epidêmicas e as drogas (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, P.48). Para além disso, pode-se destacar a preocupação que o historiador deve ter quanto aos métodos a serem utilizados em sala de aula:

Quais são os métodos específicos do ensino de História? Quais os instrumentos didáticos que favorecem o aprendizado de conteúdos históricos pelos alunos? De modo geral, os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas. Por essa razão, é fundamental que aprendam a reconhecer costumes, valores e crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos e nas organizações da sociedade (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, P.50).

## 2.1- Um breve percurso pela legislação tratando sobre o uso da imagem

A legislação que subsidia o uso de imagem no ensino de história nos atenta para os estudos da metodologia, que é um campo dentro do ensino de História que carrega diversas complexidades, no sentido do como e do que fazer, para que o ensino se torne mais significativo para o maior número de estudantes possível, é nesse contexto que a instrumentalização do ensino fazendo uso de diferentes recursos visuais pode ser uma das ferramentas utilizadas pelo (a) professor (a), e é de fácil uso uma vez a imagem é um recurso que está constantemente presente nos livros didáticos.

Muitas das vezes a metodologia que é incorporada pelo professor em sala de aula é possibilitadora de se fazer interlinks com a comunidade na qual a escola está inserida e, conseqüentemente, os estudantes. É nesse sentido que:

A ampliação de temas de estudo e de possibilidades teórico-metodológicas tem auxiliado o pesquisador a refletir cada vez mais sobre os fatores que interferem na construção do conhecimento histórico. Os estudos da cultura e das representações alertam, por exemplo, para o fato de que, assim como as obras de arte, os artefatos, os textos e as imagens estão repletos de significações — complementares e contraditórias —, as obras historiográficas, do mesmo modo, possuem seu tempo, seu lugar, seus valores e suas ideologias (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.51).

A ampliação do campo de busca de estudos metodológicos é fundamental para a construção de aulas que incorpore o recurso imagético de forma que seja um estímulo e

direcionamento a leitura de textos imagéticos nos livros didáticos de história, que também possam proporcionar subsídios para além das fronteiras teóricas da disciplina, auxiliando o estudante, permitindo que ele desenvolva habilidades, como comparar, descrever, enumerar, discriminar, recriar e interpretar qualquer texto ilustrado.

No entanto vale destacar a carga de significantes que uma única imagem pode possuir, além do viés ideológico que ela carrega valorizando os seus condicionantes de criação.

É nesse sentido que estudos de análise de imagens devem ser feitas de forma cuidadosa por aqueles que se arrisquem por enveredar pelo caminho do uso das imagens como recurso metodológico, pois este uso exige do (a) professor (a) sua análise minuciosa que pode ser feito com os estudantes propiciando a ampliação do seu campo de saberes linguísticos. Dessa forma os PCN's destacam a importância de se estimular a autonomia do aluno usando diferentes fontes documentais, dentre elas a imagem.

Os procedimentos de pesquisa escolar devem ser ensinados de modo que favoreçam a ampliação do conhecimento, das capacidades e das atitudes de autonomia dos estudantes, como manusear livros, revistas e jornais; localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceberem contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em imagens, textos, mapas, gráficos, objetos e paisagens (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p.51, p.82).

Dessa maneira podemos perceber a preocupação que os PCN's trazem quanto ao trabalho que o professor de história deverá ter com a utilização dos métodos empregados durante as aulas e quais serão os materiais disponíveis. Na maioria dos casos em escolas públicas do maranhão, o material que o professor tem/ terá em mãos é o livro didático que possui uma quantidade “apreciável” de imagens. Essas imagens quando bem trabalhadas podem ser o pontapé inicial para análise do conteúdo. Assim como é assinalado nos PCN's às imagens possuem uma gama de potencialidades.

(...) as posições assumidas pelo autor e a forma de exposição dessas posições nos textos e na seleção das imagens; os valores, as ideologias e os mitos da História veiculados; a concepção de aprendizagem presente nos exercícios, questionários e outras atividades propostas; a qualidade editorial, a clareza do texto, a preocupação didática na organização e apresentação dos conteúdos; a potencialidade informativa atribuída às imagens, e disponibilização de diferentes fontes de informação e linguagens etc. (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 79-80).

O trabalho linguístico se tornou uma das premissas pautadas pelos PCN's, e dentre o campo linguístico, o entendimento textual presente em uma imagem é possibilitadora de leituras contextuais. É a partir da análise contextual de um período histórico propiciado pelas imagens dos livros didático que o historiador vai ganhando subsídios para a leitura do texto visual, é claro que tal fato só será possível se o historiador alinhar a leitura de imagens aos métodos iconográficos e iconológicos, analisados anteriormente.

Os PCN's de 1997 é um documento que traz uma importante observação sobre a leitura e análise de imagens como um passo importante no aprendizado de história quando diz: “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” (PCN's 1997, p. 43).

Passados 20 anos destas importantes observações levantadas no texto dos PCN's de 1997, nos deparamos hoje com algumas recomendações propostas pela BNCC (2017, p.400) no tocante as competências específicas para o ensino fundamental, dentre as quais ressalta-se aquela que traz proposições sobre documentos.

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. – Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. – Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. – Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. – Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. – Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. – Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2017, p.400).

As competências específicas para o ensino de história tem como perspectivas a autonomia de pensamento do estudante, o desenvolvimento das suas capacidades de leitura histórica identificando os sujeitos enquanto agentes históricos que agem de

acordo com a época e o lugar nos quais vivem. Dessa forma o estudante poderá projetar essas leituras a sua realidade de modo que se reconheça como um agente histórico agindo em um determinado espaço transformando seus hábitos, condutas e cultura.

Podemos também nos reportarmos ao documento curricular do território do Maranhão (2019, p.440) que ao trazer contribuições para o campo metodológico destaca alguns procedimentos pedagógicos que são desafios para o ensino de história.

A metodologia é a organização do processo de ensino e aprendizagem, uma atividade complexa que requer planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que compõem o trabalho do professor. Isso implica os diferentes objetos de aprendizagem, sistematização, criticidade, potencialidade e intencionalidade, entre outros, o que, por sua vez, pode ser alterado pelo educador, que tem nesse processo o papel de mediador (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO DO MARANHÃO, 2019, p.440).

A metodologia a ser aplicada pedagogicamente em sala de aula se tornou um desafio no contexto educacional. O educador não possui a simples função de reprodução do conhecimento, mas a construção do mesmo de modo que possibilite aos estudantes os meios necessários para a leitura de mundo.

Outro aspecto interessante nesta norma (2019) diz respeito a algumas orientações sobre a avaliação com foco na aprendizagem.

Faz-se necessário avaliar, não para classificar, medir, premiar ou punir, mas para abrir constantemente espaço para novas estratégias que redirecionem o processo de aprendizagem. Na busca por essa ressignificação e pela desconstrução de um modelo tecnicista ligado a uma prática educativa fragmentada, é oportuno defender a ideia de uma avaliação mediadora (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO DO MARANHÃO, 2019, p.441).

O ato de avaliar no contexto escolar é uma prática indispensável, no entanto não pode ser entendida como ação de punição ou seleção de estudantes. A avaliação é um momento de trocas, de construção e reorganização de ideias (Hoffmann, 2009 apud documento curricular do território do Maranhão, 2019, p.441). A concepção de avaliação pauta-se em novas estratégias que provoque o estudante a uma relação de reciprocidade intelectual com o professor (a).

E ainda sobre o que nos propõe este documento para o ensino da história no 6<sup>a</sup> ano e no 7<sup>a</sup> ano na ligação com nosso objeto de estudo, destacamos no organizador

curricular, objetos de conhecimento e habilidades que contemplam nossas perspectivas de exploração das imagens como documento.

(EF06HI07) Identificar aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais nas formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (DOCUMENTO DO TERRITÓRIO DO MARANHÃO, 2019, p.450-451).

Os verbos utilizados em cada uma das habilidades contemplaram aspectos a ser alcançado naquela temática de modo que as imagens podem ser exploradas tendo em vista a habilidade a ser alcançada.

O Documento Curricular do Território do Maranhão (DCTMA) aborda alguns aspectos ligados a função do professor(a) no que diz respeito ao preparo que este profissional deve possuir frente ao conturbado contexto informacional gestado na contemporaneidade, é nesse sentido que é destacado no documento territorial a afirmação de Moran (2007, p.47 apud Documento do território maranhense, 2019, 440) “uma das principais funções do educador na contemporaneidade é ajudar estudantes a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que os cerca”.

O “caos da informação” atualmente é representado na sociedade contemporânea por linguagens que sejam facilmente entendidas pelos estudantes. A imagem no contexto de bombardeamento de informações, ganha espaços significativos na vida escolar do estudante e do (a) professor (a), é por isso que:

Aprender a organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar e dialogar é condição sine qua non para todos os cidadãos na sociedade da informação, e a análise de fontes, interesses e narrativas característica do ensino de história pode dar uma contribuição crucial nesse processo (Documento do Território Maranhense, 2019).

O ensino de história vem ganhando complexidade frente às múltiplas linguagens propiciadas pela contemporaneidade, daí a necessidade do (as) professor (a) buscar métodos de leitura para os recursos imagéticos, que é uma linguagem muito presente nos livros didáticos. Alinhado aos métodos, instrumentalizar ações didáticas que

demonstrem como linguagem visual é portadora de significados, tanto voltados para aquela temática explorada nas aulas, como presentes no contexto extraescolar.

O documento curricular territorial explicita que “O estudo de História busca, então, organizar dados para produzir interpretações de maneira a transformar a informação descarnada em conhecimento sobre a sociedade. Nesse sentido, o debate e a troca de experiências são procedimentos essenciais para que nossa disciplina adquira significado para os estudantes” (Documento do território do Maranhão, 2019, p. 440-441).

O documento aponta que “o professor deve optar por abordagens e temáticas que façam sentido para os estudantes, interligando o ato de aprender a algo concreto dentro de seu campo de experiência (2019, p. 441). Associar as abordagens ao contexto concreto dos alunos pode ser pensado a partir do trabalho com as imagens. O recurso visual é um elemento presente no cotidiano dos estudantes dentro e fora dos muros escolares.

## 2.2- O PNLD e os livros didáticos: usos e (des) usos

Abordar objetos de pesquisa que envolve o ensino de história é tratar, às vezes indiretamente, do livro didático e, conseqüentemente, de políticas educacionais que nortearão a produção e avaliação deste material didático. Em se tratando da análise do livro didático, o estudo do PNLD é indispensável para ampliação do nosso entendimento.

Neste campo, Caimi (2017) ao analisar a obra de Choppin (2004) aborda uma série de regulamentações que incidem sobre as produções didáticas, desde os processos iniciais de concepção do livro até o uso em sala de aula.

O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar e indispensável a qualquer estudo sobre edição escolar. Escrever a história dos livros escolares- ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra- sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja do domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Choppin, 2004 apud CAIMI, 2017, p.38).

Como é destacado por Choppin (2004) o livro didático é permeado por inúmeros processos de produção e regulamentações que irão moldar o resultado final da obra didática. Nesse sentido o PNLD assume um papel decisivo no conjunto das políticas educacionais de avaliação e escolha dos materiais didáticos.

O PNLD foi instituído por meio do Decreto nº91.542/1985, em substituição a programas anteriores cuja a origem remonta a década de 1930. Em seu decreto de criação se propõe, entre outras prerrogativas, a maior participação dos professores do então denominado ensino de 1º grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem comprados pelo governo e a adoção de livros reutilizáveis. [...]a na década de 1990 começam a ser projetados mecanismos de avaliação dos livros didáticos e a se colocarem em cena discussões sobre a qualidade desses materiais, resultando em medidas como a publicação de editais para balizar a avaliação pedagógica; organização cíclica trienal para cada etapa de escolarização básica; a gradativa inserção de componentes curriculares no processo avaliativo; a contratação de universidades públicas para coordenar a avaliação pedagógica das coleções inscritas mediante a edital[...] (CAIMI, 2017, p.34).

Ampliando o entendimento acerca da avaliação do PNLD, Bezerra (2017) alerta:

O processo para avaliação sistemática de livros didáticos assumida pelo PNLD iniciou-se em 1995. Algumas ações do MEC visaram especificamente o desenvolvimento da melhoria do livro didático. Entre eles destacaram-se algumas reuniões e seminários. Em junho de 1995, a mesa-redonda “como melhorar o livro didático”, com o objetivo de levantar questões e subsídios para a elaboração de política para o livro didático contou com a participação ampla e variada de agentes e equipe técnica do MEC, dirigentes de entidades como Fundação de assistência ao estudante (FAE), conselho Nacional de Secretários Estaduais de educação (Consed), união Nacional de dirigentes municipais de educação (Undime)[...] (BEZERRA,2017, p.71).

A elaboração de políticas públicas para a melhoria dos livros didáticos é submetida a uma serie de organizações estatais e municipais constituídas por especialistas da área de ensino para qual o livro deve ser utilizado, entretanto há participação de grupos técnicos responsáveis pela avaliação gráfica do livro, que envolve a estruturação das imagens (mapas, fotografias, pinturas, gráficos, tabelas e etc). Estes grupos na maioria das vezes são compostos por especialistas em designer gráfico preocupados em avaliar como as imagens estão estruturadas nas páginas dos livros, desconsiderando o diálogo do recurso imagético com o texto escrito. Nessa avaliação, “além dos especialistas de cada área especifica e/ou no campo pedagógico, fazem parte profissionais diversos, como diagramadores, ilustradores, revisores, desenhistas instrucionais, desenhistas gráficos, web designers, editores e etc.” (CAIMI, 2017, 39).

O guia de livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2020, traz dados relevantes para a utilização das imagens, mostrando a importância de analisar e avaliar o livro destacando os meios linguísticos que estas obras didáticas devem apresentar.

Nesse sentido o guia propõe um conjunto de indicadores para escolha do livro, o tópico 7 do Guia do PNLD afirma que, “análise de um mesmo conteúdo deve ser feito por meio de diferentes linguagens (escrita, imagética, musical, literária, entre outras) (Brasil, 2020, p.54). Em conjunto a este indicador pode-se destacar no tópico 8 abordagens a respeito da estruturação gráfica dos livros, enfatizando a seleção de imagens alinhadas ao texto escrito. O tópico afirma que “a observação do projeto gráfico-editorial do Livro do Estudante como forma de analisar se a seleção de imagens favorece a compreensão dos objetos de aprendizagem abordados no texto base e nas seções que estruturam a coleção” (Brasil, 2020, p.54)

O guia traz algumas exigências sobre a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico, enfatizando o uso das imagens nos livros:

v. Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem;

w. Utilizar ilustrações que dialogam com o texto; Filmes e fotografias, ao representarem o cotidiano de outras culturas e os dilemas humanos de outras temporalidades, tornam compreensível, visível e sensível o que as palavras muitas vezes não dão conta de fazer. Basta lembrar da foto de uma criança refugiada morta nas águas do Mediterrâneo. Não há necessidade de palavras para sentir e compreender. Por estas razões, o material audiovisual e imagético contido nas coleções merece atenção especial do (a) professor(a), a partir do que é proposto nas atividades e pelo que dele pode ser inserido e ressignificando na sua prática em sala de aula (BRASIL, 2020, P.14).

A assertiva presente no PNLD nos faz refletir sobre o potencial que a imagem possui, fazendo com que a presença desse tipo de recurso imagético seja uma exigência na avaliação dos livros, no entanto ser exigência não significa que haverá possibilidades de a representação imagética ser explorada em sala de aula. A imagem muitas das vezes é simplesmente utilizada como mero meio figurativo. Conforme o PNLD de história, “o livro do estudante deve trazer conteúdos como textos e imagens que apresentem os temas dos projetos ao aluno de forma atrativa” (Brasil, 2020, p.21).

Entretanto, o guia afirma que o entendimento sobre as imagens não compreende simploriamente a ideia de meras ilustrações, mas é tratada como fonte de análises para estudantes e professores (as):

Em relação às imagens, no conjunto das obras aprovadas, estas já não ocupam mais apenas o espaço de meras ilustrações da página, pois são abordadas como fontes históricas, devidamente datadas e legendadas. A habilidade de descrever o que elas representam é a que mais se destaca nas atividades propostas. Poucas coleções incentivam a análise do processo histórico e social responsável pela produção das imagens ou das produções cinematográficas sugeridas nos boxes do Livro do Estudante e, especialmente, nos Manuais do Professor impresso e digital (BRASIL, 2020, p.26).

Definir a imagem como documento ou fonte histórica é condicioná-la a análises que não se dão apenas com base em datas ou legendas, mas com aplicação de métodos que possibilitem ao professor (a) explorar minuciosamente a associação que as fontes imagéticas podem ter com as fontes escritas, demonstrando aos estudantes as convergências ou divergências que uma mesma temática pode apresentar quando explorada por documentos distintos.

O PNLD aborda vários aspectos a respeito das imagens, mas para ampliar o escopo de entendimento sobre este recurso em sala de aula é necessário refletir também acerca do livro didático.

Então analisar as repercussões de uma política nacional de avaliação de materiais didáticos, há que se levar em conta a natureza e a especificidade do objeto sob análise, neste caso, o livro didático de história. Isso porque a presença da história como conteúdo escolar entre os estudantes brasileiros está amplamente condicionada pelos livros didáticos e pelo uso que os professores (as) fazem dele (CAIMI, 2017, p.37).

Outra contribuição sobre o que é o livro didático, advém de (CHOPPINN, 2004, p.563) “o livro didático é um produto cultural complexo [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Uma série de políticas públicas perpassam sobre a produção de qualquer material usado no ensino público. Destacar proposições relacionadas apenas às intencionalidades autorais e conteudista de determinada temática, é limitar-se a analisar o produto resultante das exigências curriculares, desconsiderando a complexidade processual e contextual que o livro didático e seus vários autores estão submersos.

O livro didático possui categorizações e funções conforme demonstra o estudo histórico deste material. Choppinn (2004) ao analisar a história dos livros e das edições

didáticas, nos remete a quatro funções que possivelmente o livro didático possui, levando em consideração o contexto sociocultural, o período, os níveis de ensino, os métodos e as formas utilizados no seu uso.

1-Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPINN, 2004, p. 553).

As funções do livro didático destacadas por Choppinn enfatizam como este documento possui categorizações que se refletem na prática docente em sala de aula, podendo em determinados contextos e variados usos assumir mais de uma função.

#### 2.2.1- O livro didático de história: olhares em convergência

Vale ressaltar que os livros didáticos são apresentados com diagramações e projetos gráficos cada vez mais atraentes.

O livro didático é o principal material de ensino que o professor e o estudante possuem na realidade de grande parte das escolas públicas. “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos” (Bittencourt, 2009, p. 299).

As conformações que os livros didáticos possuem fazem parte de um longo processo de produção perpassando várias etapas de preparo e ajustes até que se possa chegar ao crivo dos professores. Pode-se destacar o processo editorial técnico gráfico no qual o livro didático é submetido à inserção de inúmeras imagens, de modo geral, e o autor da obra muitas das vezes não faz parte desta etapa por estar sob responsabilidade de um “grupo técnico”.

Conforme Carlos Eduardo Ströher, “o mercado editorial do livro didático no Brasil apresenta um alto crescimento nos últimos anos, contribuindo para a qualidade, ao menos visual, das publicações” (2012, p. 47). Choppin (2010) coaduna com a ideia de que “a maioria dos livros didáticos de História é repleta de imagens, o que reflete uma tendência atual de nossa sociedade, que é de ser dominada cada vez mais pelo visual” (2010, p. 252).

Ströher (2012) Chama a atenção que os objetivos desses recursos imagéticos nos livros didáticos não são meramente estéticos, mas “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” (2012, p.47).

O livro didático de História é um instrumento essencial, dentre outros existentes no cotidiano escolar, para auxiliar o professor em sala de aula. O professor que é o (a) agente, aquele (a) que educa, estimula os vínculos afetivos entre os (as) estudantes, a reflexão sobre o agir social.

Com o apoio do material didático escolhido, o professor poderá orientar os (as) estudantes a refletirem sobre seu presente com base nos estudos do passado, a compreender as mudanças, as permanências e as especificidades das questões sociais de seu tempo, a enfrentar com equilíbrio os desafios propostos em sala de aula e fora dela. Da mesma forma, “pode estimular a criatividade, o diálogo necessário para a resolução

de conflitos, formando cidadãos (ãs) dispostos (as) a construir uma sociedade menos desigual, mais justa e ética” (PNLD, 2020, p.08).

O livro didático, assim como qualquer outro recurso de aprendizagem, tem sua utilização sempre influenciada pelo uso que o (a) professor (a) e os estudantes fazem. Ferraro (2012) nos lembra, ao citar Alain Chopin, que “o professor está [...] pouco atento ao que [as imagens] transmitem. Aliás, o aluno, talvez pelo apelo visual que elas suscitam, se encanta mais que o professor com esta forma de linguagem (representação de um conhecimento)” (Apud. FERRARO, 2012, p. 48). Por essas e outras razões, a leitura do livro didático é um ato complexo.

Nem o professor, nem os autores (que trabalham dentro de uma lógica estabelecida), têm controle sobre a apropriação que o aluno fará de seu conteúdo, mesmo que o objetivo do trabalho educativo contemple a necessidade de proporcionar uma experiência equivalente para todos os assistidos.

Neste processo pode-se destacar uma das funções mais importantes desempenhadas pelo professor é a escolha do livro didático para ser usado nos três anos seguintes. A respeito deste poder dado ao professor, Bittencourt (2009) assevera

Ao se considerar a dimensão das formas de consumo do livro didático, não se pode omitir o poder do professor. Cabe a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e a este, na maioria das vezes, a escolha do livro, e sua leitura em sala de aula é determinada também pelo professor. Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projetos políticos pedagógicos estipulados pela escola (BITTENCOURT, 2009, p.74).

O professor responsável pela escolha do livro didático se depara com obras volumadas de imagens que muitas das vezes não apresentam ligações diretas com os textos escritos referentes às temáticas incitando grandes desafios ao professor em sala de aula, especialmente por conta da falta de métodos para análise de imagens.

[...] uma vez que os livros didáticos vêm com suas páginas repletas de ilustrações para complementar os textos, mas isso se tornou um pouco incômodo uma vez que os professores de história não sabem ler essas “ilustrações”, imagens e outros símbolos que nos são apresentados. Sendo assim, ficam com essa inquietude e ao mesmo tempo questionam-se: o que se deve fazer para saber trabalhar com esse vasto campo da iconografia, que vêm em forma de imagens, ilustrações, filmes e etc. os professores do 6º ao 9º ano não tem o conhecimento significativo para trabalhar com esses recursos.” (GOMES, 2016, p.48).

Conforme Troglío (2017) destaca:

É possível perceber que, nesses livros, uma grande quantidade de imagens visuais está disposta em conjunto ou não aos textos apresentados. Essa formatação faz parte de uma proposta de potencializar a aprendizagem. Temos em nosso cotidiano uma grande quantidade de estímulos visuais e, esses, na medida em que se tornam mais frequentes, passaram a fazer parte de nossos instrumentos interpretativos da realidade que nos rodeia. Nesse sentido, os livros didáticos passaram a agregar em seus recursos essa plataforma de informação. (TROGLIO, 2017, p.28)

Acerca das configurações das imagens nos livros didáticos Stroehrer (2012) compreende:

Apesar do bom tratamento visual das imagens, cabe ressaltar que a função que estas ocupam em relação aos textos que as 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 refletir sobre as representações imagéticas. (STROEHER, 2012, P.47)

A perspectiva de que as imagens do livro didático podem ser mais atraentes para os alunos do que para os professores (as) nos remete ao apontamento de Ivan Gaskell: “nosso relacionamento com o passado não é mais primeiramente definido pela história, mas antes por uma variedade de prática, grande parte dela visualmente baseada, sujeita a análises em termos do ‘visualismo’ e do ‘olhar expandido’” (1992, p.271).

Assim, de acordo com Bittencourt (2001), propor observações das imagens dos livros didáticos torna-se um meio de despertar a curiosidade sobre aspectos pouco trabalhados no ensino e na leitura, contribuindo na formação de leitores de textos históricos críticos e autônomos.

Nesse contexto de discussão sobre imagens nos livros didáticos de história, Circe Bittencourt (2001) nos lembra que o livro didático não foge da lógica mercadológica. Ou seja, ele não se distancia de “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização”. Além disso, a mesma autora coloca as outras facetas desse recurso didático, que é também um “depositário de

conteúdos escolares”, “um instrumento pedagógico” e um importante “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTERNCOURT, 2001, p.71-72).

O Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup> prevê em sua ficha de avaliação para a inscrição de livros didáticos de História, que os volumes apresentem orientações e atividades para o desenvolvimento da leitura de imagens, e que estas sejam acompanhadas de suas referências e possibilitem interações com o contexto.

A respeito do PNLD Ferraro (2017) afirma que “em suas recomendações de recursos didáticos, que os materiais devem proporcionar acesso aos alunos a diversos gêneros imagéticos que ofereçam maneiras de pensar historicamente”.

Através do olhar desses (as) autores (as) foi possível compreender que o ensino de História deve contemplar em sua metodologia práticas de leitura de imagem. Essa medida não apenas está em acordo com as novas tendências da historiografia, como favorece ao estudante o discernimento da interpretação de diferentes aspectos da sociedade que está estudando, fazendo uso cada vez mais do visual que faz parte do cotidiano dos alunos, além de contribuir para o “pensar historicamente”, princípio basilar no ensino de História.

A importância do uso das imagens no ensino de História fica evidente ao abirmos o livro didático, são múltiplas as representações de diferentes temáticas destacando algumas características dos “fatos históricos” ao longo de um determinado período.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2020/>.

## **CAPÍTULO 3- O LIVRO DIDÁTICO E AS IMAGENS**

A leitura de imagens é uma atividade complexa, especialmente em sala de aula. Tratar as imagens presentes no livro didático enquanto fonte tornou-se um desafio para o pesquisador de ensino de história, especialmente quando é manuseada como documento. Em se tratando da imagem como documento a autora Godoy (2013) recorda que:

“[...]A imagem como fonte histórica vai além da própria imagem, deixando entrever nas suas entrelinhas novos significados e sentidos porque a grandeza das imagens está no fato dela não se esgotar em si mesma, posto que são produções humanas sujeitos a determinadas interpretações” (GODOY, 2013, p.45).

Nesse sentido Paiva (2004) tece algumas contribuições sobre os desafios analíticos que as imagens possuem;

A imagem também ao ser lida a posteriori pelo historiador, pelo especialista e pelo leigo é reconstruída a cada época. A ela, no conjunto ou nos detalhes, são agregados novos significados e valores. Por isso mesmo que as imagens possam despertar maior ou menor interesse em cada momento histórico, de acordo com as apropriações que se faz delas (PAIVA, 2004, p.20).

### **3.1- A imagem e algumas categorizações**

Num sentido amplo, as “Imagens têm sido meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento do registro da palavra pela escritura”. (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p.13).

A imagem possui funções para nossa sociedade. Jacques Aumont (2002) discute que as utilidades da imagem no curso da história como produções humanas são o estabelecimento de uma relação com o mundo. Tais relações são atestadas de três modos principais: o simbólico, o epistêmico e o estético.

No primeiro modo, o simbólico, afirma Aumont (2002), se estabelece imagens relacionadas às divindades religiosas, elas serviriam então como porta de acesso para o

plano imaterial, astral ou celestial. As esculturas e as imagens figurativas destacavam-se neste âmbito:

O modo simbólico inicialmente as imagens serviram de símbolos; para ser mais exato, símbolos religiosos, vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta de uma presença divina. Sem remontar à pré-história, as primeiras esculturas gregas arcaicas eram ídolos, produzidas e veneradas como manifestações sensíveis da divindade (mesmo que essa manifestação permaneça parcialmente parcial e incomensurável para a própria divindade). Na verdade, são inúmeros os exemplos em que a iconografia religiosa, figurativa ou não, é vasta e ainda atual: certas imagens representam divindades (Zeus, Buda, Cristo) e outros tem valor quase puramente simbólico (a cruz cristã, a suástica hindu). (AUMONT, 2002, p.89).

Posteriormente, Aumont (2002) assegura que o modelo simbólico ultrapassa as barreiras religiosas e vem a aportar no mundo coletivo ocidental e seus preceitos, como por exemplo, a democracia e o progresso, bem como diversas outras ideologias políticas:

Os símbolos não são apenas religiosos, e a função simbólica das imagens sobreviveu muito à civilização das sociedades ocidentais quando mais veicular os novos valores (a Democracia, o Progresso, a Liberdade e etc.) associados a novas formas políticas. Além disso, há muitos outros simbolismos que não têm uma área de validade tão importante (AUMONT, 2002, p.89).

O caráter Epistêmico, por sua vez, de acordo com Aumont (2002), abrange imagens cuja função é transmitir conhecimentos variados relacionados às interligações humanas e isto inclui informações visuais ou não. “O modo Epistêmico: a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não visuais” (AUMONT, 2002, p. 89). São inúmeras as possibilidades desta característica da imagem, pois os seus dados informativos envolvem desde materiais fáceis de manusear ligados ao cotidiano até os mais complexos, situados em manuscritos e artefatos raros.

O terceiro modo principal da imagem é o estético, que segundo Aumont (2002), sua finalidade é a de atração. Neste ponto a imagem possui o papel de despertar um grau de percepção em quem a estar observando. Ao produzir efeitos em seu expectador a imagem aproxima-se da arte ao ponto das duas formarem uma simbiose de complexa diferenciação:

A imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações (Aisthesis) específicas. Esse desígnio é sem dúvida também antigo, embora seja quase impossível pronunciar-se sobre o que pode ter sido o sentimento estético em épocas muito distantes da nossa. (...) seja como for, essa função da imagem é hoje indissociável, ou quase, da noção de arte, a ponto de se confundirem as duas, e a ponto de uma imagem que visa obter um efeito estético poder se fazer passar por imagem artística (vide a publicidade em que essa confusão atinge o auge) (AUMONT, 2002, p. 80-81).

Para Santaella; Nöth (1998), o mundo das imagens se divide em dois grandes campos que não podem ser separados, pois um necessita do outro para existir. O primeiro campo seria das imagens como representações visuais, isto é, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, as imagens cinematográfica, televisas, holo e infográficas. O segundo campo se refere às imagens na nossa mente, trata-se do domínio imaterial. Neste campo as imagens aparecem como visões fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou seja, de modo geral como representações mentais:

Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais (SANTANELLA; NÖTH, 1998, p.15).

O sujeito histórico imerso no espaço de intensas interações culturais constrói arcabouços imagéticos, ou seja, o sujeito a partir do mundo concreto ou não incorpora imagens que irão compor em sua mente a representação de um fato, de um objeto, de uma pessoa e etc. por isso que ao trabalharmos com imagens enquanto fonte é imprescindível considerar o conteúdo imagético pré-estabelecido que os estudantes já possuem das temáticas.

Por outro lado Aumont (2002) partilha do mesmo ponto de vista afirmando que as imagens visuais planas mais comuns em nossa sociedade é a pintura, a gravura, o desenho, a fotografia etc. Estas imagens são percebidas por nós de maneira simultânea como um fragmento de superfície plana ou às vezes como um fragmento de espaço tridimensional numa superfície pertencendo à algum fato. Esse fenômeno é chamado de dupla realidade perceptiva das imagens. Para um olho fixo e único há três fontes potenciais de informação sobre a condi-plana da imagem; os defeitos de representação analógica (cores, saturação, contrastes). Estas informações são sobre a realidade 2-D das imagens.

Nas imagens que possuem três dimensões, ainda conforme Aumont (2002), ao invés da informação bidimensional, as imagens possibilitam uma percepção tridimensional da realidade se tiver sido devidamente e cuidadosamente construída para tal, neste caso o autor da obra deverá imitar ao máximo a visão natural. Assim, ele assevera que:

As imagens são feitas para serem vistas, por isso advém do órgão da visão (os olhos, grifo nosso). O movimento lógico da nossa reflexão levou-nos a constatar que esse órgão não é um instrumento neutro, que se contenta em transmitir dados tão facilmente quanto possível, mas, ao contrário, um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo: a partir do olho induz automaticamente, a considerar o sujeito que utiliza esse olho para olhar uma imagem, a quem chamamos, ampliando a definição habitual do termo de espectador (AUMONT, 2002, p.77).

Outro ponto a destacar é que “A produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos individuais ou coletivos”. (AUMONT, 2002, p.78). Por outro lado, temos outras explicações sobre as imagens, a exemplo de Manguel (2009). O autor nos esclarece quase poeticamente, que as imagens que nos envolvem material e mentalmente são conjuntos de símbolos cuja função é passar uma mensagem e que em seu sentido mais profundo provavelmente elas sejam apresentações sem muita definição as quais preenchemos com as nossas convicções ou até mesmo inseguranças:

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez seja apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamentos e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2009, p.21).

Dessa maneira pode-se acrescentar as abordagens destacadas por Manguel (2009), é que até podemos identificar superficial ou profundamente a imagem, adicionando-lhe palavras e até mesmo outras imagens em busca de respostas. Em outros termos, “é claro que, em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins (de propaganda, de informação, religiosos, ideológicos em geral”. (AUMONT, 2002, p.78), apesar disso, a sua interioridade nunca muda:

Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhe palavras para contar o que vemos, mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independentemente do tempo que reservamos para contemplá-la (MANGUEL, 2009, p.25).

Algo a adicionar a este assunto é que “As imagens, porém, se apresentam a nossa consciência instantaneamente encerrada pela moldura – a parede de uma caverna ou de um museu – em uma superfície específica” (Manguel, 2009, p.25). Dessa forma sua essência pode até nunca mudar, contudo, elas são rápidas em instalar-se em nosso meio e nele fixar-se dando-nos a possibilidade de interpretá-las.

Desta forma, a imagem contém um extenso potencial de informação, porém, ela não substitui a realidade tal como ela é ou foi um dia. A sua capacidade é trazer dados informativos visuais de um fragmento do real, que foi devidamente selecionado e organizado de maneira estética e ideológica. Sobre a capacidade visual da imagem:

A linguagem visual compreende várias categorias de expressão. Nos atos de desenhar, pintar, fotografar, criar uma escultura, uma cena ou uma imagem qualquer estão implícitos processos de organização de espaço, decomposição de planos e de definições de formas (BUENO, 2008, p.100).

Seguindo esta compreensão, adquirimos o entendimento de que as imagens possuem o seu próprio espaço e são livres, dependendo do meio social, cultural, político, ou de estilo ao qual ela é produzida ou é analisada e interpretada, mas sua propagação não possui fronteiras físicas, assim como afirma Argan, (1994, p. 39): “As imagens têm no mundo uma existência própria; propagam-se, embora alteradas em todas as classes sociais, não conhecem limites de “escolha”, nem de “estilo” nem de “nação”.

### 3.2- O professor e a exploração das imagens em sala de aula

O trabalho com imagens em sala de aula vem se tornando uma prática complexa para os professores do ensino básico. “Usar imagens é, contudo, mais um desafio para o professor de História, uma vez que a maioria dos cursos de formação docente é baseada em sua maior parte no uso de documentos escritos” (Azevedo, 2011, p.72)

Frente a estes desafios impostos sobre o processo de ensino e aprendizagem através de imagens, refletir acerca de métodos que possibilitem os (as) professores (as) e os estudantes a trabalharem com imagens em sala de aula como um documento é um passo imprescindível para os sujeitos em processo aprendizagem.

Neste sentido, a partir dos estudos sobre os métodos da iconografia e iconologia o professor terá assuntos variados para trabalhar com o quesito imagens em sala de aula, podendo tornar o momento da aula rico na busca de significados para os elementos representados nas obras a serem analisadas, neste sentido, Sá (2011) ressalta também que trabalhar esses sentidos em sala de aula, desperta no educando o interesse pela disciplina e levando-o a desenvolver uma consciência analítica, sabendo conceituar o valor de cada elemento e o que este elemento representa para cada período estudado na disciplina.

Neste estudo, compatibilizando os conhecimentos teóricos referentes às imagens com as práticas de análises de imagens em sala de aula será exposto a seguir como exemplo do uso de imagens em sala de aula um breve estudo de caso, que poderá ser visto também como sugestão de metodologia de análise sobre a imagem.

O planejamento prévio das atividades com uso das imagens é um dos principais encaminhamentos para poder analisar o documento imagético em sala de aula, Azevedo (2011) destaca que o trabalho com imagens envolve procedimentos de pesquisa, de leitura, de discussões e planejamento para que a posteriori seja iniciada a experimentação com os alunos do ensino básico.

É necessário que o professor analise as imagens em sala de aula, levando seus alunos a prestar atenção, comentar, descrever, problematizar o que vêem, pois imagem por imagem, ou seja, o contato com imagens apenas como ilustração, o cinema de ação e a televisão fornecem em excesso aos alunos. Em outros termos, é preciso que o docente conheça os meandros do processo interpretativo de imagens (AZEVEDO, 2011, p.72).

Exemplificarei a partir de um relato vivenciado por mim na condição de estagiário do ensino fundamental I, um trabalho com o uso dos métodos iconográficos e iconológicos que ocorreu no dia 28/05/2019 durante o período do 1º estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, na Escola municipal Criança Esperança, localizada no bairro Maresia em Raposa/Maranhão. As turmas do 7º ano do ensino fundamental maior desta escola foram às escolhidas para apresentarem trabalhos apenas com a utilização de imagens. O assunto que estava sendo abordado no momento do bimestre era referente aos povos pré- colombianos, mais especificamente os mesoamericanos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>É o termo com que se denomina a região do continente americano que inclui aproximadamente o sul do México (a partir de uma linha que parte do rio Fuerte e que se prolonga para sul até aos vales

De início, expomos de maneira prévia a definição dos objetivos que estavam contemplados no plano de aula, isto é, para manter o foco no que deve ser trabalhado na aula e não fugir do tema. É importante também que o professor escolha com antecedência a imagem a ser trabalhada e que ele conheça as características das obras que irá analisar. Nesse processo de análise é preciso considerar informações 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). Como pré-requisito, o conteúdo da sociedade Asteca<sup>3</sup> já havia sido explicado em aulas anteriores para que os alunos tivessem alguma base histórica sobre a temática, além disto, o professor deverá levar em consideração o conhecimento prévio que o estudante traz consigo, seja por sua experiência de vida ou por meio de estudos específicos.

Depois da explicação introdutória aos alunos do que seria feito naquela aula, foi solicitado que os estudantes sentassem em círculo para um melhor diálogo entre todos. Em seguida foi fornecida a eles a imagem (exemplificada adiante nesta pesquisa) a ser analisada, a imagem foi retirada do livro didático trabalhado um ano anterior. Posteriormente foi explicado aos alunos que todo objeto imagético para poder ser analisado deve passar por observações e questionamentos, a fim de identifica-se as condições de produção de cada imagem a ser analisada. Na realização das atividades nos respaldamos nas contribuições de Stroher (2012); Bittencourt (2009); Choppin (2004) Kossoy (2001), para a elaboração das perguntas dentro de cada item conforme especificamos:

---

do *bajío* mexicano, rumando depois para norte até ao rio Pánuco), e os territórios da Guatemala, El Salvador e Belize bem como as porções ocidentais da Nicarágua, Honduras e Costa Rica.

<sup>3</sup>Conforme Chaves (2016) a sociedade Asteca se tornou um dos maiores impérios da América central antes do choque intercultural ocorrido com os espanhóis. É importante salientar que ao longo de sua existência os astecas também viveram períodos de dominação assim como os demais povos mesoamericanos. Isso é outro ponto a ser refletido, pois ao designar o termo alta cultura apenas a esses povos implica em dizer que teriam desenvolvido uma política hegemônica sobre as comunidades da região. A partir de 1224 a. D, com a queda do Império Tolteca, ocorreu a dispersão dos povos e o surgimento de cidades-Estados. Nesse período, os Astecas instauraram seu governo e construíram uma cidade-Estado que lhes proporcionou uma organização social caracterizada pela formação de exército. Com a fundação da capital asteca Tenochtitlán em 1325, essa civilização marcou o início de um governo hegemônico, estabelecendo seu poder sobre as demais cidades.

Procedência: Por quem foi elaborado? Onde? Quando? Como foi sua conservação? Existe alguma inscrição em seu corpo (no caso de fotografias, esculturas, pinturas...)?

Finalidade: Qual seu objetivo? Por que e/ou para quem foi feito? Qual sua importância para a sociedade a que se destina? Em que contexto foi feito? Com quais finalidades? Onde se encontra o objeto atualmente?

Tema: Possui título? Existem pessoas retratadas? Quem são? Como se vestem? Como se portam? Percebe-se hierarquia na representação? Que objetos são retratados? Como aparecem? Que tipo de paisagem aparece? Qual é o tempo retratado? Há indícios de tempo histórico na representação? É possível identificar práticas sociais no objeto iconográfico retratado?

Estrutura formal: Qual é o material utilizado: papel, pedra, tela, parede, mural, cartão, fotografia? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Como se estrutura sua composição? Qual o estilo adotado? Percebe-se relação/aproximação com a realidade da sociedade ou período retratados?

Simbolismos: É possível identificar simbolismos? Quais? Permitem várias interpretações? Como se articulam os simbolismos com o tema? Seria possível aos contemporâneos da imagem identificar algum simbolismo?

Estes questionamentos citados acima foram feitos de maneira oral e lentamente para que o estudante observasse a imagem cuidadosamente e respondesse oralmente também, todos discentes tiveram a oportunidade de responder conforme sua análise, as informações obtidas no livro, seu conhecimento do assunto e entendimento de cada questão. Segue adiante a imagem utilizada na análise:

FIGURA 01-Representação da cidade de Tenochtitlán, cidade Asteca.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix, história, 7º ano, São Paulo: scipione, 2014.

A imagem 1 acima, retirada do livro didático, representa uma pintura de uma das principais cidades astecas, Tenochtitlán, onde o autor da pintura se preocupa em demonstrar a grandiosidade do império ameríndio antes do contato com europeus. É uma pintura que não possui muitas cores, produzida em 1963 pelo mexicano Luís Covarrubias.

Além de ser uma cidade grande do ponto de vista geográfico, podemos destacar alguns elementos veiculados na imagem. A representação expressa pela pintura nos apresenta a grandiosidade da cidade asteca, nos permitindo fazer uma leitura da organização social dessa sociedade ameríndia naquele período. Entendendo que a área

que abrange os templos sagrados desses povos deveria se localizar no centro da cidade de modo que houvesse equilíbrio entre eles (sociedade asteca) e o cosmos. Ao redor dessa área morava um grupo privilegiado, conhecido como os dignitários<sup>4</sup>, responsáveis por representar o poder do rei em outras cidades; nas margens dessa cidade e mais próximo a água morava a massa populacional responsável pelas plantações.

A plantação era feita em chinampas, pequenas ilhas artificiais. No canto direito inferior da imagem tem pequenas hastes demarcando áreas onde seria feita as novas chinampas. De acordo com a estruturação e o posicionamento das construções apresentadas pelo pintor, pode-se observar a hierarquia social Asteca predominante do período. Acerca da organização social Asteca JacquesSoustelle (2002) aborda que:

Entre o fim do século XIII e o início do século XIV, produziu-se uma profunda mutação sob o duplo efeito da influência cultural e política exercida sobre os astecas pelos povos vizinhos e também das próprias conquistas destes últimos. Da mesma forma que Tenochtitlán, que de aldeia tribal se havia transformado em uma grande capital imperial e cosmopolita, também a tribo se havia transformado em uma sociedade hierarquizada, regida por estruturas complexas e ordenada por um Estado dispondo de um aparelho administrativo e judiciário. O nível de vida das diversas categorias populacionais e sua respectiva posição no interior da sociedade diferiam amplamente entre si (SOUSTELLE, 2002, p.29).

A hierarquização da sociedade Asteca foi resultante do processo de expansão do império méxica durante o período clássico gerando a incorporação de novos agrupamentos indígenas ao império Asteca.

É preciso registrar que a imagem no livro didático estava apenas servindo de ilustração sem nenhuma descrição ou referência dela no texto a qual foi vinculada. Mesmo com essas adversidades a atividade foi executada.

Após a descrição e identificação, por parte dos alunos, da origem da pintura, seu tamanho, constituição (material utilizado) e idade, tais informações tiradas do livro didático, pôde ser feito questionamentos mais aprofundados do assunto como, por exemplo: Quais as características mais marcantes da pintura? Como o império Asteca está sendo representado? Quais são as características que mais chama a atenção nessa pintura? Como elas foram representadas? Qual o objetivo do autor em produzir essa

---

<sup>4</sup> Em Tenochtitlán, tinha-se uma dupla hierarquia que dominava a cidade: a dos dignitários e a dos sacerdotes. Os dignitários foram os chefes de calpulli, cuja origem remonta aos tempos obscuros da migração. Eram eleitos vitaliciamente pelos homens casados de sua fratria. Em princípio, eram escolhidos dentro de uma mesma família, levando-se em conta, porém, as aptidões dos possíveis candidatos

pintura? É possível identificar simbolismos? Haveria um significado cultural para os mexicanos?

Apresentado as respostas aos questionamentos que nos orientou para a explicação da atividade foi possível demonstrar aos alunos, através das inúmeras explicações sobre a imagem, como a sociedade asteca se estruturou socialmente mantendo rígidas hierarquias sociais. Tal fenômeno é mais notório no período clássico, marcado pela construção de grandes templos, expansão do poderio de Montezuma II e incorporação de novos grupos indígenas ao controle de Tenochtitlán. A respeito da conformação étnica Asteca, Soustelle (2002, p.28) destaca como a sociedade se configurava anos antes do conato com europeus.

Assim se apresentava o império asteca na época da invasão espanhola: um mosaico de pequenos estados muito diversificados quanto às línguas e as etnias, amplamente autônomas, porém avassalados pelo poderio militar de uma confederação tricefala<sup>5</sup>, ela própria dominada pelo México (SOUSTELLE, 2012, P.28).

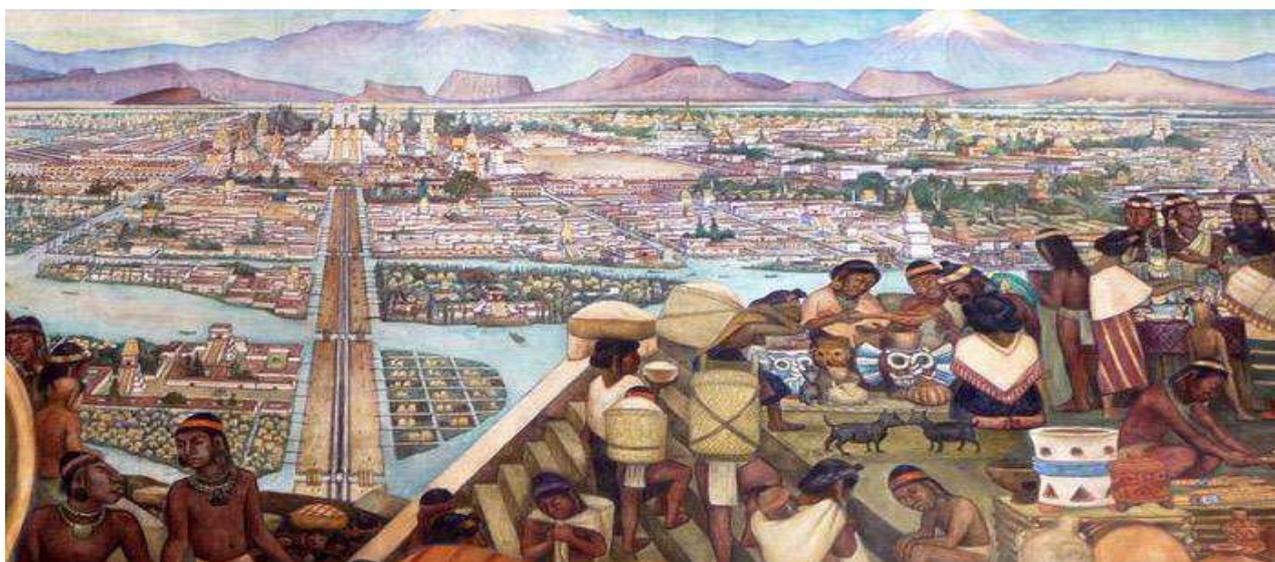
O entendimento das estruturas da sociedade Asteca é processual e se dá em longo prazo, no entanto é possível demonstrar aos alunos através dos usos das imagens, como os autores representam essas sociedades em suas obras, lhes possibilitando trabalhar a temática com documentos, dessa forma o (a) professor (a) ao recorrer aos documentos imagéticos a aplicabilidade da iconografia e iconologia são inevitáveis.

A seguir a imagem 2, presente no livro didático, também foi utilizada no trabalho com os estudantes do ensino Básico. A imagem nos chama atenção pela paisagem que o pintor destaca ao fundo da pintura e pela intensa movimentação da população no que aparenta ser um local de comercialização ou troca de produtos, ou apenas local de passagem das pessoas para chegarem à cidade.

---

<sup>5</sup> A respeito da Tríplice aliança ou confederação tricefala, Soustelle (2012) nos diz que: “fundada a Tríplice Aliança de Tenochtitlán (México), Texcoco e Tlacopan, rapidamente, o papel militar predominante no interior dessa liga concentrou-se nos astecas, enquanto Texcoco, sob o sábio governo do rei-poeta Nezahualcoyotl, se transformava em metrópole das artes, da literatura e do direito, A Tríplice Aliança tornou-se, com efeito, o Império Asteca.

Figura 02: Representação da cidade de Tenochtitlán, o comércio Asteca.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. Projeto Radix, história, 7º ano, São Paulo: scipione, 2014.

A literatura que versa sobre a temática Asteca em complemento a imagem nos leva a interpretação que a representação nos apresenta a movimentação dos *maceualli*<sup>6</sup> durante as trocas de alimentos, cestas, animais e objetos entre os povos que compunham o império Asteca, como plano de fundo pode-se observar a paisagem que cerca a grande cidade de Tenochtitlán. A pintura além de apresentar muitas cores destaca a população agricultora com vestes simples não possuindo amuletos, cordões, braceletes ou qualquer simbolismo que representasse “poder” ou status de importância social entre eles, exceto a representação de dois sujeitos no canto inferior esquerdo, aparentando serem os *Otomitl*<sup>7</sup>, sujeitos com grande importância no contexto da expansão do império Asteca. Esta pintura foi produzida pelo pintor mexicano Diego Rivera<sup>8</sup> (1886-1957).

---

<sup>6</sup> Conforme Soustelle (2002) eram considerados *maceuallios* simples cidadãos, membros da tribo e, em consequência, de uma das frações desta, denominada *calpulli*. *Aomaceualli* cabia prestar serviço militar, e pagar impostos, e não podia subtrair-se ao trabalho coletivo (corvéia), como a conservação de caminhos e canais, a construção de monumentos, diques etc. Em compensação, tinha direito, a partir da maioridade, isto é, de seu casamento entre 20 e 25 anos, a um lote de terra para nela construir sua casa e cultivar seu campo e seu Jardim.

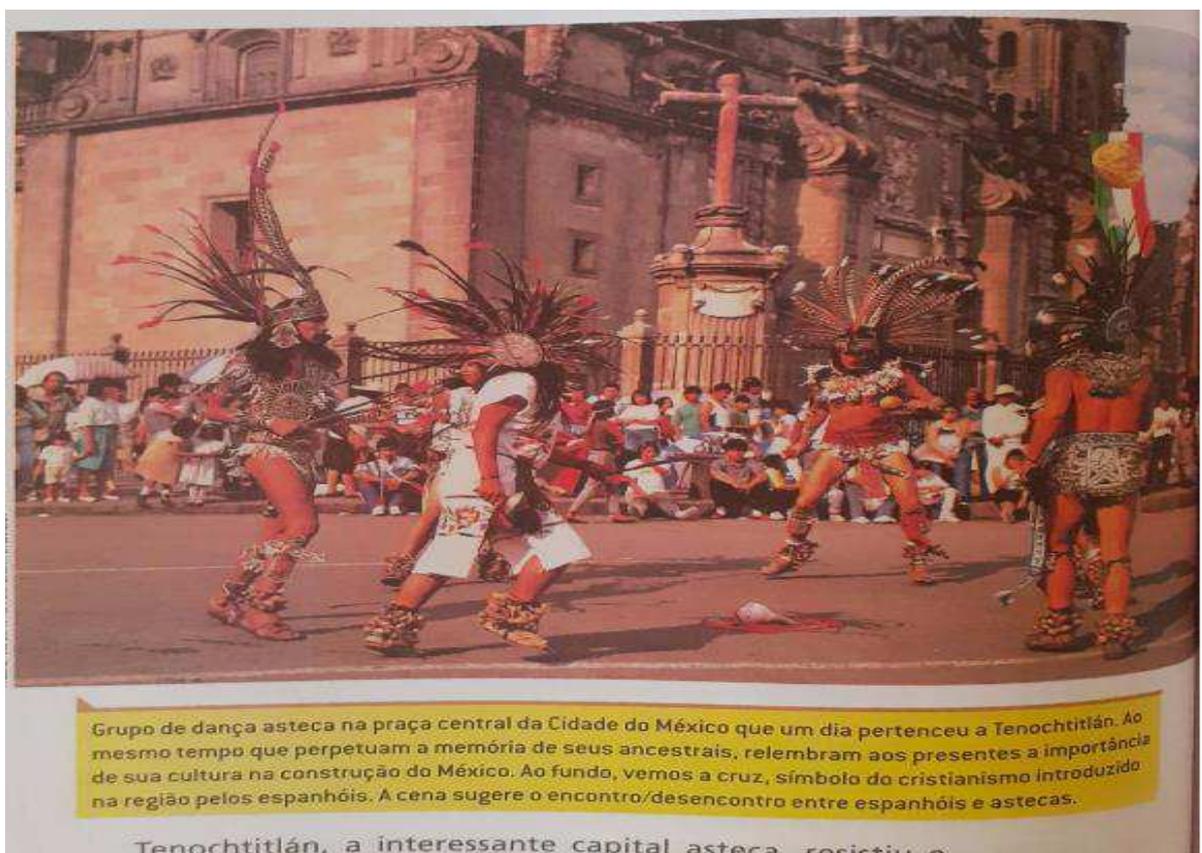
<sup>7</sup> Os *Otomitl eram indivíduos* com direito a usar determinadas jóias e emblemas e a tomar parte nas grandes danças rituais, além de serem guerreiros sujeitos a novas titulações, conforme sua atuação nas conquistas de outros povos (Soustelle, 2002).

<sup>8</sup> Conforme o site toda matéria, Diego Rivera foi um dos maiores artista plástico mexicano do século XX. É considerado um dos mais destacados pintores do movimento denominado “Muralismo mexicano”. Dono de um espírito revolucionário, Rivera buscou apresentar sua arte ao público de maneira singular, pintou grandes murais, propôs uma arte vanguardista de grande expressividade. A partir de uma

É importante ressaltar que muitas pinturas apresentadas no livro didático, não trazem nenhum tipo de descrição para orientação do (a) professor (a) e do estudante. A falta de um trabalho contextual acerca das imagens no livro didático fragiliza a importância desse documento os tornando meros suportes ilustrativos.

A leitura de uma obra imagética deverá partir da contextualização histórica, pois “As imagens assim como as histórias, nos informam”. (MANGUEL, 2009, p. 21) desse modo, devemos considerar também aspectos da vida do autor que produziu a imagem. No espaço do ensino, por exemplo: a leitura de imagens na escola deve ser sempre através de contextualizações, pois, se os estudantes não conhecem a história e suas relações com as obras, pode construir análises de contextos imaginários, o que pode resultar em conhecimentos superficiais segundo Bueno (2008).

FIGURA 03- Representação de manifestações ritualísticas Asteca.



Fonte: BOULOS, Alfredo. História, Cidadania e sociedade. FTD, 2018.

A fotografia acima foi retirada do Livro didático do Alfredo Boulos não possui legenda, ou qualquer informação sobre o fotógrafo ou o período de registro da foto. No

---

linguagem direta e repleta de conteúdo histórico, social e cultural, foca-se principalmente nos temas nacionais ligados a história do povo mexicano.

entanto pela estruturação do fundo, marcada pela presença de muitas pessoas, pode-se inferir que os sujeitos destacados na parte frontal da representação estão encenando antigos rituais religiosos Astecas. As vestes dos personagens e o objeto localizado no centro do ritual nos direcionam a essa interpretação.

A fotografia, assim como qualquer outro tipo de representação imagética, está cercada de elementos subjetivos intencionais sobre os quais o pesquisador precisa estar atento. Kossoy (2001) nos informa que desde sua invenção, a imagem fotográfica possibilita ao fotógrafo a interferência na mesma, podendo de certa forma dramatizar e valorizar os cenários, melhorar ou deformar a aparência de seus retratos; podendo omitir e introduzir detalhes de modo a influenciar a cena retratada; podendo até mesmo alterar o realismo físico da natureza e das coisas.

A fotografia pode ser facilmente manipulada para representar o que o fotógrafo objetiva, se tratando da manipulação e interpretação da realidade, conforme Kossoy (2001) pode ser inconsciente ou consciente, ela pode ser premeditada ou ingênua, podendo estar a serviço de ideologias políticas “(denunciando tensões sociais ou pelo contrário, “testemunhando a normalidade” de uma mesma situação apenas pela escolha de um outro ângulo mais conveniente para o falseamento dos fatos)” (Kossoy, 2001, p.113).

A configuração que a fotografia estabelece no livro didático com o texto pode ser categorizada como “a imagem-ilustração<sup>9</sup> caracterizando-se como uma representação cuja função não está diretamente relacionada ao texto, ou seja, sua presença não é essencial para a compreensão do escrito” (STROHER, 2012, p.52).

---

<sup>9</sup> No artigo intitulado de: Aprendendo com imagens: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História, Stroher (2012) estabelece três categorias funcionais para classificar as imagens nos livros didáticos. A primeira categoria o autor denomina como: imagem-ilustração em que a função da imagem é unicamente decorativa, sem relação direta com os textos que a acompanham ou que são desnecessárias para a compreensão do mesmo; a segunda categoria é denominada como imagem-prova, onde a representação é apresentada como retrato do passado, confirmando ou reafirmando o que o texto argumenta, atuando como elemento confirmatório do discurso do autor; a última categoria é a imagem-monumento, em que se problematiza a fonte e a questiona, mas sem tomá-la como a única verdade do passado.

### 3.3- Os livros didáticos de História e os diversos tipos de imagens ali veiculadas

São diversos os tipos de fontes visuais que podem ser contemplados, exploradas e estudadas por professores (as) que utilizam as imagens em suas práticas docentes, em seus estudos, em seus debates e no seu cotidiano da sala de aula. As imagens são produtos humanos e podem ser produzidas em vários tamanhos, de diversas formas, em diferentes tipos de materiais, elas podem ser virtuais ou físicas, computadorizada ou feita a mão, podem ser fixas ou em movimento. São vastos os modos de produção das imagens. Nesse sentido iremos analisar a fotografia e a pintura, com o intuito de contribuir sistematicamente para o melhor entendimento dessas fontes documentais em sala de aula, e que ali se constituem como ferramenta pedagógica.

#### 3.3.1 Fotografia

Etmologicamente a palavra foto vem do grego “Phôs” que tem como significado “luz” já a fotografia é a arte de fixar luz de determinado objeto por meio de processo químico. Para outro autor, Kossoy (2001, p.45) “toda fotografia é um resíduo do passado”. É como artefato, ela oferece indícios aos elementos que constitui sua origem (assunto fotográfico e tecnologia) nela se reúne diversas informações contidas no fragmento de espaço/tempo retratado, pois toda fotografia foi criada com certa finalidade.

A origem da fotografia remonta a primeira metade do XIX, de acordo com Borges (2008), contou com o apoio de vários cientistas, indústrias, comerciantes e políticos. Além disso, Kossoy (2001) também indica que o advento da fotografia e o enorme desenvolvimento das ciências ao longo do século XIX, só foram possíveis a partir da revolução industrial onde surge um grande processo de transformação econômica, social e cultural, promovendo uma gama de invenções que posteriormente viriam influenciar os rumos da história moderna. Acerca da fotografia Abud (2005) nos informa que:

A história da fotografia confunde-se com as diferentes abordagens que, em diversos momentos do pensamento ocidental, aplicou-se à imagem fotográfica. A ideia de que o que está impresso na fotografia é a realidade pura e simples já foi criticada por diferentes campos do conhecimento, desde a teoria da percepção até a semiologia pós-estruturalista. A própria crítica à essência mimética da imagem fotográfica já envolve um exercício de interpretação dessa imagem, datado e, por conseguinte, historicamente determinado. (ABUD, 2005, p.135).

A prática interpretativa de fotografias envolve a aplicabilidade de métodos iconográficos e iconológicos para que seja feita a observação de elementos precisos nas imagens que podem ser facilmente omitidos pelo fotógrafo. Isto é, “dependendo da escolha do cenário e do ângulo a fotografia pode ser facilmente manipulada pelo fotógrafo que só irá capturar a imagem que for de seu interesse ou do contratante” (KOSSOY, 2001, p.). Pois “há de se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando nessa atitude uma relação estreita com a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz clique” (ABUD, 2005, p136).

Neste sentido, Kossoy (2001) afirma que é por este motivo que as manipulações envolvem principalmente o fotógrafo que é a pessoa responsável pela criação e registro da imagem; o cliente que é a pessoa que contrata e encomenda a fotografia; e em alguns casos há também a casa publicadora, lugar em que pode ser usado algum tipo de orientação editorial, podendo ter ou não vínculo com o assunto registrado.

O registro fotográfico, antes de chegar as nossas mãos passa por sucessivas e longas etapas desde a sua materialização para o laboratório, edição e publicação, isto significa que “o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma: técnica, estética ou ideologicamente” (KOSSOY, 2001. P114).

A fotografia ainda é compreendida por uma série de categorizações a serem observadas pelo pesquisador dos documentos imagéticos. Neste aspecto Abud (2005) expressa:

Compreende o recorte espacial processado pela fotografia, incluindo a natureza desse espaço, como se organiza, que tipo de controle pode ser exercido na sua composição e a quem está vinculado – fotógrafo amador ou profissional –, bem como os recursos técnicos colocados à sua disposição. Nessa categoria estão sendo consideradas as informações relativas à história da técnica fotográfica e os itens contidos no plano da expressão – tamanho, enquadramento, nitidez e produtor – que consubstanciam a forma da expressão fotográfica. Para a composição do espaço fotográfico recuperam-se as unidades culturais relacionadas à elaboração da linguagem fotográfica, buscando-se criar um padrão descritivo que evidencie as opções efetivamente realizadas. Para cada item do plano da forma da expressão são definidas as variações básicas (ABUD, 2005, p. 147).

A fotografia está permeada de conteúdo a ser observado e analisado de modo que não tornemos esse documento representação fidedigna de um passado seja distante, seja próximo. No entanto Kossoy (2001) alerta

A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior da vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão do fotógrafo num instante dos tempos. (KOSSOY, 2001, p.37).

Bem como destacado por Kossoy (2001) a fotografia possui uma função histórica contempladora de informações e conteúdo que exigem a aplicabilidade de metodologias científicas que possibilitem ao pesquisador analisar as nuances documentais da fotografia enquanto representação.

### 3.3.2 Pintura

A pintura é uma representação imagética que, do ponto de vista histórico, faz parte do cotidiano do homem há milênios. Bueno (2008) destaca “quando falamos em imagem a primeira manifestação visual que surge em nossas mentes é a pintura”. Isto se dá por conta do contato com a pintura na escola ou em casa quando somos crianças. Sabemos que existe desde o “princípio” da humanidade quando o homem primitivo procurava meios de criar representações de animais ficarem o mais próximo possível do real, conforme Joly (2009):

Por toda parte do mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou “os precursores da escrita”, utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representação de coisas reais. Petrogramas”, se desenhadas ou pintadas, “petroglifos”, se gravadas ou talhadas - essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens por que imitam, esquematizando visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real. Acredita-se que essas primeiras imagens também se relacionavam com a magia e a religião. (JOLY, 2009, p.18).

As formas de manifestações do homem que pintavam nas paredes, muitas das vezes, representavam domínio e significava uma conquista. Bueno (2008) explica que durante toda a história da humanidade, há manifestações através da pintura, em todos os períodos das civilizações mais simples as mais ricas e poderosas. Pintar era a maneira de expressar e retratar principalmente a nobreza, as guerras, as revoluções, as conquistas, as desigualdades, o povo, a igreja, o poder, o sofrimento, a dor, a fome, a natureza viva e natureza morta. Pode se dizer então, que todos os tipos de temas e assuntos foram ou poderiam ser abordados pela expressão da pintura.

Sabe-se que a pintura é algo que antecede a escrita. Com seu surgimento na pré-história, para Lichtenstein (2004), o uso da imagem “tornou-se a escola dos sábios e fonte de estudo dos soberanos, mesmo assim, ela fala mais é muda e faz explicações sem citar as palavras, “é de tal eloquência na exposição que através dos olhos cativa o coração. “Seus discursos não se esgotam ela faz palestras públicas sem romper o silêncio mesmo não tendo movimento é ativa e eficaz em sua persuasão” (Lichtenstein, 2004, p. 52). Atualmente existem diversos tipos e estilos; Cubismo, Impressionismo, Surrealismo, Expressionismo, Simbolismo, Expressionismo abstrato e Fotorrealismo são alguns exemplos.

Bueno (2008) nos indica que a atividade da pintura consiste na aplicação de pigmento colorido em determinada superfície plana bidimensional a qual se pinta. Estas superfícies consideradas também como suporte podem ser de vários tipos, como telas, murais, paredes, papéis metais, cerâmicas ou até mesmo o corpo humano. Os assuntos que cada pintura trata podem ser bem diferentes, como representar objetos sem vida, imagem de uma pessoa, uma paisagem onde representa a natureza, temas religiosos, fatos históricos, ou até mesmo algo não figurativo representando neste caso algo abstrato.

Em seu estudo Borges (2008) afirma que com o passar do tempo se conformaram três importantes requisitos para a produção de pinturas da história. No primeiro era exigido do pintor real o treinamento nas academias de arte; no segundo requisito requeria que as obras produzidas fossem reconhecidas pelos seus dirigentes; a terceira exigência era que obras fossem reconhecidas publicamente através de concursos para até então, serem expostas nos salões da realeza. A pintura deveria ter segmento um altamente realista para se tornar crível a seus admiradores, como destaca a autora Borges (2008). Realismo, perfeição e veracidade eram os principais atributos das imagens produzidas pelos pintores de história, figuras obrigatórias nas campanhas civis e militares de reis; príncipes e generais do Antigo Regime e dos governos liberais do século XIX. (BORGES, 2008, p.29).

Ainda conforme Borges (2008, p.32) “as imagens foram utilizadas como ilustração dos textos e podia ser considerado um documento oficial para a história metódica, quando traziam a assinatura de uma autoridade reconhecida”. Outro critério de validação científica da pintura eram que as obras possuíam, de acordo com Borges (2008) nos diferentes momentos da história e através da pedagogia pragmática do olhar,

os sentimentos de ordem, respeito, patriotismo, heroísmo e consciência nacional e cidadã.

No entanto com o surgimento e aperfeiçoamento da fotografia em meados do século XIX, Bueno (2008) nos indica que “muitos artistas pintores perderam seus trabalhos para os fotógrafos, pois a fotografia era uma novidade e questão de status, as pessoas dessa época achavam mais interessantes serem fotografadas do que pintadas em quadro”. Outro aspecto relevante é que a invenção da fotografia tirou a obrigação do artista pintor de história de fazer o registro social, isto permitiu a ele mais liberdade de criação. Manguel (2009) nos esclarece que vemos uma pintura como algo definido por seu contexto;

Podemos saber algo sobre o pintor e sobre o seu mundo e ter alguma ideia das influências que moldaram sua visão; se tivermos consciência do anacronismo, podemos ter o cuidado de não traduzir essa visão (da obra realizada pelo pintor) pela nossa, mas, no fim o que vemos não é nem a pintura em seu estado fixo, nem uma obra de arte aprisionada nas coordenadas estabelecidas pelo museu para nos guiar (MANGUEL, 2009, 27).

Ainda Manguel nos informa que “Quando tentamos ler uma pintura, ela pode nos parece perdido em um abismo de incompreensão ou, se preferirmos, em um vasto abismo que é uma terra de ninguém, feitos de interpretações múltiplas” (Manguel, 2009, p.29).

Sendo especialmente destacada a pintura pelo autor, os historiadores e pesquisadores das imagens devem se precaver e seguir métodos que permitam analisar o Máximo de elementos na imagem e sobre a imagem, pois a mesma é uma obra de arte e existe em algum local entre percepções: “entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entra aquela que podemos nomear e aquela que o contemporâneo do pintor podiam nomear; entre aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos” (Lichtenstein, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi possível perceber como as imagens estão presentes no ensino de história por meio dos livros didáticos, constituindo-se como um conjunto de construções de representações consolidadas a partir do real. Nesse sentido, para que elas exerçam sua funcionalidade, ou seja, referenciam a realidade devem estar carregadas de valores simbólicos e culturais e em conformidade com o tempo e espaço específico em que o autor cria essa imagem. Dessa forma, por não ser parte integrante dessa época e de seus conflitos e superações, que o historiador tem um papel de importância significativa em desvendar, entender, revelar e divulgar o que as fontes iconográficas mostram ou omitem.

Dessa maneira, a imagem em geral, é uma das ferramentas riquíssimas para análises e consultas sobre aspectos sociais, ideológicos, simbólicos, culturais e históricos, referentes a muitas áreas de interesses tanto artísticos quanto científicos. Estabelecendo formas de compreensão culturais simbólicas e diferenciadas sobre os aspectos icônicos que envolvem os diferentes tipos de imagem de acordo com o olhar de cada sociedade existente.

Em sala de aula as análises dos materiais visuais feita pelo professor promovem aos alunos o conhecimento e a visão de outras épocas, pois as imagens não são meras ilustrações de livros e revistas, devem ser observadas e interpretadas pelo historiador ou professor para uma melhor compreensão.

O ensino de história pode ser trabalhado por meio das imagens exploradas pelos métodos iconográfico e iconológico, pois no primeiro, se obtém a informação relacionada a imagem da forma mais precisa possível, através da descrição sistemática do que se apresenta nela, porém ele não interpreta. É como se ela preparasse o terreno para utilização de outros métodos, desta forma, registra somente os elementos mais visíveis do “fato” exibido na imagem. Como por exemplo, a data, a origem e a veracidade deste documento iconográfico. Para o conhecimento histórico tais elementos são indispensáveis. O segundo processo, o iconológico, trabalha a especificidade interior da obra, busca sua primeira realidade, o significado intrínseco analisando as interpretações que podem ser feitas naquelas imagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Fagiolo; GIULIO, Carlos Maurizio. Guia de História da arte. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1994.

ARGAN, Giulio Carlo. A História da Arte. In: \_\_\_\_\_. História da Arte como História da Cidade. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 52.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

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**. 55Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais (org.) ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHAES, Marcelo de Sousa. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. São Paulo: FGV, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto: 2001.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. Cortez Editora, São Paulo, 2009.

BORGES, Maria Elisa Linhares. **História & Fotografia**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BUENO, Luciana Estevam Barone. **Linguagens das Artes Visuais**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008..

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2010.

BURKE, Peter. O Que é História Cultural. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2005. BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. Barucs: Edush, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. (org.)ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHAES, Marcelo de Sousa. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**.São Paulo: FGV, 2017.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Portugal, 1989.

CHAVES, Luciane Azevedo. **Historia das Américas I**.1ªed. Sobral: Intra, 2016.

- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da Arte. In. **Educação e Pesquisa**. [Online]. São Paulo, 2004, v.30, n.3, pp. 549-566.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2ed. Rio de Janeiro: FGV, Rio de Janeiro, 2013.
- GOMES, Silvânia Maria de Oliveira. **Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de história**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – FCSEA – Instituto de Educação- 2016.
- GOMES, Silvânia Maria de Oliveira. **Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no ensino de história**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – FCSEA – Instituto de Educação- 2016.
- Joly, Martine (1994) — **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 3ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org). **A pintura: o mito da pintura**. 1ª ed. São Paulo: 34, 2004.
- LITZ, Valesca Giordano. **O uso da imagem no ensino de História**. Caderno temático. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Paraná, 2012.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MAUAD, Ana Maria. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1. p.133-174. jan.-jun.2005.
- MAUAD, Ana Maria. **Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX**. Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.13. n.1. p.133-174. jan.-jun.2005.
- PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2004.
- PANOFSKY, Erwin. *Iconografia e Iconologia: uma Introdução ao Estudo do Renascimento*. In: \_\_\_\_\_. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- PIFANO, Raquel Quinet. **HISTÓRIA DA ARTE COMO HISTÓRIA DAS IMAGENS: A ICONOLOGIA DE ERWIN PANOFSKY**. *Revista de história e estudos culturais*, Rio de Janeiro, v.7, n.3, 2010.
- RELA, Eliana; TROGLIO, Lucas. **A imagem como história, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais**. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182203, jul./dez. 2017.
- SÁ, Charles Nascimento de. **Iconografia e o ensino da História Colonial do Brasil no século XVII**. *Revista de História, imagem e narrativas*. UNEB, n. 13, p.02- 20, 2011.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

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

SILVA, Elisangela Andrade da. **Análise do Uso da Imagem no Livro Didático de História no Estágio Supervisionado na Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade**. Dissertação, UFRR. Boa Vista- RR, 2013.

SOUSTELLE, Jacques. **A civilização Asteca**. Tradução: Maria Júlia goldwasser. Rio de Janeiro: zahar, 2002.

STROHER, C. E. **Aprendendo com imagens**: a função das fontes visuais nos livros didáticos de História. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)*, v. 4, p. 46-70, 2012.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis; Vozes, 2009, p.7-72.